

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Letras**  
**Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos**

Gabriel Thadeu Costa da Silva

**O ENSINO DE LEITURA CRÍTICA E AS TEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS PARA  
ADOLESCENTES: A ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE  
ENSINO**

Belo Horizonte

2025

Gabriel Thadeu Costa da Silva

**O ENSINO DE LEITURA CRÍTICA E AS TEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS PARA  
ADOLESCENTES: A ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE  
ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada – (3D)  
Ensino do Português  
Orientadora: Profa. Dra. Adriane Teresinha Sartori

Belo Horizonte

2025

S586e

Silva, Gabriel Thadeu Costa da.

O ensino de leitura crítica e as temáticas significativas para adolescentes [manuscrito] : a análise do desenvolvimento de um projeto de ensino / Gabriel Thadeu Costa da Silva . – 2025.

1 recurso online (166 f.) : pdf.

Orientadora: Adriane Teresinha Sartori.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino de Português.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 159-163.

Apêndices: f. 164-166.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Métodos de ensino – Teses. 2. Leitura – Teses. 3. Letramento – Teses. I. Sartori, Adriane Teresinha. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

### FOLHA DE APROVAÇÃO

#### O ENSINO DE LEITURA CRÍTICA E AS TEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS PARA ADOLESCENTES: A ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE ENSINO

**GABRIEL THADEU COSTA DA SILVA**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino de Português.

Aprovada em 14 de março de 2025, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Adriane Teresinha Sartori - Orientador  
UFMG

Prof(a). Thais Fernandes Sampaio  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a). Elzimar Goettenauer de Marins Costa  
UFMG

Belo Horizonte, 14 de março de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Adriane Teresinha Sartori, Professora do Magistério Superior**, em 19/03/2025, às 11:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Elzimar Goettenauer de Marins Costa, Professora do Magistério Superior**, em 19/03/2025, às 15:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Thais Fernandes Sampaio, Usuário Externo**, em 20/03/2025, às 15:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4054942** e o código CRC **0F3FC12F**.

---

## AGRADECIMENTOS

Desde pequeno minha mãe me falava sobre a importância de ser grato às coisas e às pessoas, apesar disso, o inesgotável egoísmo humano e o receio de, no exercício da gratidão, ser ingrato com alguém ou comigo mesmo, colocam-me agora em uma posição desconfortável. É claro que sei falar dos que amo, assim como sei falar que os amo, no entanto, a tônica de um trabalho acadêmico me afasta de uma escrita nos mesmos tons melosos com os quais eu escrevia poemas na minha infância e adolescência. Inclusive, é por conta dessas aventuras juvenis na escrita que eu estou aqui, mas não só, também é por conta dos livros que li e, principalmente, por conta dos meus professores e da minha paixão pela educação. Por isso, nada mais justo do que agradecê-los aqui.

Agradeço a minha mãe, Helena, por sua luta, amor e sorriso. Nada me orgulha mais do que enxergar qualquer coisa de você em mim. Ser seu filho é, assim como canta Caetano, ficar imaginando e *juntando o antes, o agora e o depois*, por isso, quero sempre te ouvir cantar “Sozinho” para mim, assim como você fez quando eu estava na sua barriga.

Agradeço ao meu irmão Marlon, minha cunhada Aline e aos meus sobrinhos Maxwell, Miguel (em memória) e Mirella por me possibilitarem estar à vontade. Estar com vocês é estar próximo de tudo aquilo que entendo como família.

Agradeço ao meu companheiro Kennedy, com quem divido a casa, a vida, o amor, o presente e os sonhos do futuro. Quando você apareceu, com trancinhas no cabelo, com um óculos redondo e com um sorriso que unia os lábios aos olhos, eu entendi todas as coisas escritas sobre o amor. Como diz o Tim Bernardes: *meu amor, eu agradeço para sempre o dia que eu te conheci... agradeço também pelos momentos que tivemos e ainda vamos ter, pelas viagens que fizemos e vamos fazer, e o amor que a gente tem e sempre vamos ter.*

Agradeço a minha professora orientadora, Adriane Teresinha Sartori, por ter me mostrado ser possível pensar criticamente a educação e o ensino de leitura desde o nosso primeiro contato. Sua magnificência acadêmica e a dedicação prestada à educação são imensos e admiráveis, mas não se comparam com o tamanho da sua humanidade, por isso, agradeço por tornar a minha experiência no mestrado sempre mais leve. Como você gosta de dizer: vamos juntos!

Agradeço também aos meus amigos, os quais, com toda a modéstia do mundo, são muitos e valiosos. Assim como a abertura da novela *Senhora do Destino*, têm aqueles que chegam para ficar e outros que vão para nunca mais, no entanto, também existem os que vão e voltam, e depois vão, e voltam... mas nunca deixam de estar aqui, nesse caso, esse

agradecimento se faz a todos. O encontro com vocês é o encontro com o outro, um outro muito próximo de mim. Alguns encontrei no ensino fundamental, outros no ensino médio, alguns na graduação, outros na van, alguns nas escolas que trabalhei, outros na pós-graduação... e tem aqueles que a vida me fez encontrar nos seus desencontros. Pelas muitas risadas, conversas, choros, trocas profissionais, porres e tudo aquilo que vivemos, muito obrigado!

Agradeço ao professor e aos educandos que me receberam para o projeto. Agradeço também aos estudantes com quem convivo diariamente. A educação é muita coisa e me faz sentir coisas demais, principalmente felicidade: como é bom ser feliz em sala de aula!

Agradeço a mim mesmo por todas as coisas que só eu sei mesmo sem saber. Entrar na UFMG foi uma das vontades mais antinaturais que eu tive, por isso também, agradeço a Deus e a tudo que me ajudou a viver esse impossível... é lindo estar aqui e viver!

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: *a miséria na fartura*. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (FREIRE, 2004, p. 100-101)

## RESUMO

Ensinar a ler, compreender e interpretar é tarefa de todo professor de português, no entanto, há diversos problemas que, no entorno dessa questão, interferem nesse processo. Um dos desafios é o trabalho com leitura crítica em sala de aula de língua portuguesa. Diante dessa realidade, esta pesquisa debruça-se sobre a construção de alternativas para contribuir para a sua solução. Define-se, portanto, como objetivo geral desse trabalho, verificar o processo de ensino e aprendizagem de leitura crítica durante o desenvolvimento de um projeto de ensino com estudantes do primeiro ano do ensino médio. Em relação aos objetivos específicos, busca-se, antes e após o desenvolvimento do projeto de ensino, identificar as principais dificuldades de leitura dos estudantes e identificar a percepção dos educandos sobre o seu processo de leitura. Entre esses dois momentos, desenvolvemos um projeto de ensino cujo objetivo é propiciar atividades significativas de leitura crítica aos estudantes. Compreendendo a leitura também como diálogo entre o leitor e o autor (Bakhtin, 2011) e o texto como produto e processo sócio-histórico (Bakhtin/Voloshinov, 2006), esta pesquisa embasa-se também nas discussões acerca das múltiplas modalidades (Rojo; Barbosa, 2015) e os seus efeitos de sentido. Por realizar-se com educandos do ensino básico, tornam-se relevantes o papel de temáticas significativas e de temas geradores (Freire, 1993). Trata-se de uma pesquisa qualitativo-interpretativista em que, ao assumir a figura de professor-pesquisador (Bortoni-Ricardo, 2008), desenvolve-se um projeto de ensino com 68 estudantes em duas turmas do 1ª ano do ensino médio de uma escola pública da região de Contagem, em Minas Gerais. Os principais instrumentos dessa pesquisa foram: questionários de leitura (inicial e final) e questionários metacognitivos (inicial e final), além de anotações em diário de campo. Dessa forma, identificadas as temáticas significativas para os estudantes, foram desenvolvidas, em 10 encontros entre abril e julho, atividades que tiveram como ponto de partida as dificuldades identificadas nos questionários. Com temáticas que envolviam a nossa alimentação, a produção de imagens publicitárias de alimentos e a sua cadeia produtiva e também o uso da tecnologia e da internet por crianças e adolescentes e a desigualdade social no seu acesso à internet, realizamos a leitura dialogada de textos de gêneros discursivos diversos. Nesse sentido, os resultados indicam que os educandos se apropriaram da necessidade de atenção às condições de produção do texto e da importância de pesquisa em diversas fontes, além de terem melhorado a autoestima leitora. Também se destaca a importância da aproximação afetiva entre docente e discentes nesse processo de construção de sentidos (Ribeiro, 2010) e de ampliação de uma consciência crítica (Freire, 1968).

**Palavras-chave:** leitura crítica; temáticas significativas; ensino de leitura; projeto de ensino; ensino médio.

## ABSTRACT

Teaching how to read, understand, and interpret is a task for every Portuguese teacher. However, there are several problems that, in relation to this issue, interfere in this process. One of the challenges is working with critical reading in the Portuguese language classroom. In view of this reality, this research focuses on the construction of alternatives to contribute to its solution. Therefore, the general objective of this work is to verify the process of teaching and learning critical reading during the development of a teaching project with first-year high school students. Regarding the specific objectives, we seek, before and after the development of the teaching project, to identify the main reading difficulties of the students and to identify the students' perception of their reading process. Between these two moments, we will develop a teaching project whose objective is to provide meaningful critical reading activities to the students. Understanding reading as a dialogue between the reader and the author (Bakhtin, 2011) and the text as a socio-historical product and process (Bakhtin/Voloshinov, 2006), this research is also based on discussions about multiple modalities (Rojo; Barbosa, 2015) and their effects on meaning. Since it is carried out with elementary school students, the role of significant themes and generating themes (Freire, 1993) becomes relevant. This is a qualitative-interpretative research in which, by assuming the role of teacher-researcher (Bortoni-Ricardo, 2008), a teaching project is developed with 68 students in two classes of the 1st year of high school at a public school in the region of Contagem, in Minas Gerais. The main instruments of this research were: reading questionnaires (initial and final) and metacognitive questionnaires (initial and final), in addition to notes in a field diary. Thus, having identified the themes that were significant to the students, activities were developed in 10 meetings between April and July, based on the difficulties identified in the questionnaires. With themes involving our diet, the production of advertising images of food and its production chain, as well as the use of technology and the Internet by children and adolescents, and social inequality in access to the Internet, we carried out a dialogued reading of texts of various discursive genres. In this sense, the results indicate that the students understood the need to pay attention to the conditions of text production and the importance of research in various sources, in addition to having improved their reading self-esteem. The importance of the emotional connection between teachers and students in this process of constructing meanings (Ribeiro, 2010) and expanding critical awareness (Freire, 1968) is also highlighted.

**Keywords:** critical reading; significant themes; reading teaching; teaching project; high school.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de engrenagens para representar a leitura como interação.....	26
Figura 2 - Texto do “Dia dos Povos Indígenas” .....	57
Figura 3 - Vocabulário dos vídeos .....	91
Figura 4 - Charge Evolucionismo .....	102
Figura 5 - Charge acesso desigual.....	104
Figura 6 - Notícia sobre a separação de Iza e Yuri Lima .....	142

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Questionário inicial .....	58
Imagem 2 - Questões do questionário inicial .....	59
Imagem 3 - Questões respondidas do questionário inicial .....	61
Imagem 4 - Questões respondidas do questionário inicial .....	62
Imagem 5 - Questões respondidas do questionário inicial .....	62
Imagem 6 - Questões respondidas do questionário inicial .....	63
Imagem 7 - Questionário discursivo de acordo com matrizes do SAEB .....	68
Imagem 8 - Questões respondidas do primeiro questionário discursivo .....	71
Imagem 9 - Questões respondidas do primeiro questionário discursivo .....	71
Imagem 10 - Questões respondidas do primeiro questionário discursivo .....	72
Imagem 11 - Questões respondidas do primeiro questionário discursivo .....	72
Imagem 12 - Questão respondida sobre o vídeo “Agro é pop” .....	82
Imagem 13 - Questão respondida sobre o vídeo “Agro é pop” .....	83
Imagem 14 - Questão respondida sobre o vídeo “Agro é pop” .....	84
Imagem 15 - Questão respondida sobre o vídeo “Agro é pop (versão honesta)” .....	92
Imagem 16 - Questão respondida sobre o vídeo “Agro é pop (versão honesta)” .....	93
Imagem 17 - Questões respondidas sobre o vídeo “Agro é pop (versão honesta)” .....	93
Imagem 18 - Questões respondidas sobre o vídeo “Agro é pop (versão honesta)” .....	94
Imagem 19 - Questionário sobre o gráfico 2D .....	115
Imagem 20 - Resposta ao questionamento A da primeira questão .....	115
Imagem 21 - Resposta ao questionamento A da primeira questão .....	115
Imagem 22 - Resposta ao questionamento A da primeira questão .....	116
Imagem 23 - Resposta ao questionamento A da primeira questão .....	116
Imagem 24 - Resposta ao questionamento A da primeira questão .....	117
Imagem 25 - Resposta ao questionamento A da primeira questão .....	117
Imagem 26 - Resposta ao questionamento A da primeira questão .....	118
Imagem 27 - Resposta ao questionamento A da primeira questão .....	118
Imagem 28 - Resposta ao questionamento B da primeira questão .....	119
Imagem 29 - Resposta ao questionamento B da primeira questão .....	119
Imagem 30 - Resposta ao questionamento B da primeira questão .....	119
Imagem 31 - Resposta ao questionamento B da primeira questão .....	120
Imagem 32 - Resposta ao questionamento B da primeira questão .....	120
Imagem 33 - Resposta ao questionamento B da primeira questão .....	121
Imagem 34 - Resposta ao questionamento B da primeira questão .....	121
Imagem 35 - Resposta ao questionamento B da primeira questão .....	122
Imagem 36 - Resposta ao questionamento B da primeira questão .....	122
Imagem 37 - Resposta ao questionamento da segunda questão .....	123
Imagem 38 - Resposta ao questionamento da segunda questão .....	123
Imagem 39 - Resposta ao questionamento da segunda questão .....	124
Imagem 40 - Resposta ao questionamento da segunda questão .....	125
Imagem 41 - Captura de tela do nome da coluna da Uol .....	126
Imagem 42 - Captura de tela da página de leitura da matéria .....	127
Imagem 43 - Captura de tela do campo de comentários da coluna .....	128
Imagem 44 - Questões respondidas do segundo questionário discursivo .....	136
Imagem 45 - Questão respondida do segundo questionário discursivo .....	136

Imagem 46 - Questões respondidas do segundo questionário discursivo .....	137
Imagem 47 - Questão respondida do segundo questionário discursivo .....	138
Imagem 48 - Questões respondidas do segundo questionário discursivo .....	138
Imagem 49 - Questões respondidas do segundo questionário discursivo .....	139
Imagem 50 - Questões respondidas do segundo questionário discursivo .....	139
Imagem 51 - Questões respondidas do segundo questionário discursivo .....	140
Imagem 52 - Questões respondidas do segundo questionário discursivo .....	141
Imagem 53 - Questões respondidas do segundo questionário discursivo .....	141
Imagem 54 - Questão do questionário final .....	146
Imagem 55 - Questões do questionário final da Tayane .....	146
Imagem 56 - Questões do questionário final da Raíssa .....	147
Imagem 57 - Questões do questionário final da Ana Laura .....	148
Imagem 58 - Retorno sobre o projeto .....	149
Imagem 59 - Retorno sobre o projeto .....	150
Imagem 60 - Retorno sobre o projeto .....	150
Imagem 61 - Retorno sobre o projeto .....	151
Imagem 62 - Retorno sobre o projeto .....	152
Imagem 63 - Retorno sobre o projeto .....	153
Imagem 64 - Retorno sobre o projeto .....	153
Imagem 65 - Retorno sobre o projeto .....	154

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos resenhados .....	36
Quadro 2 - Etapas da pesquisa .....	52
Quadro 4 - Respostas ao questionário inicial.....	59
Quadro 5 - Descritor SAEB por questão.....	70
Quadro 3 - Projeto de ensino.....	77
Quadro 6 - Descritor SAEB por questão.....	134
Quadro 7 - Respostas ao questionário inicial e final .....	143

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - 1B Crianças e adolescentes usuárias de internet (2015 a 2023) .....	106
Gráfico 2 - 1D Uso de dispositivos para acessar a internet (2015 a 2023) .....	110
Gráfico 3 - Uso de ferramentas digitais na turma 109.....	112
Gráfico 4 - 2D Contato com temas sobre saúde na internet (2021 a 2023).....	114

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

POSLIN – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>2. LEITURA EM QUESTÃO</b> .....	23
2.1 Entendendo a leitura .....	24
2.2 Entre os letramentos e a leitura crítica: reflexões teóricas .....	26
2.3 A discussão e a prática desses conceitos no ensino básico.....	34
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	49
3.1 A escola: o chão que recebeu as sementes.....	50
3.2 Os educandos.....	50
3.3 Os professores.....	51
3.4 Etapas da pesquisa.....	52
3.5 Instrumentos .....	54
3.6 Análise dos resultados.....	54
<b>4. CONHECENDO-OS PARA CONSTRUIRMOS JUNTOS: OS PRIMEIROS CONTATOS COM OS EDUCANDOS E COM AS SUAS LEITURAS</b> .....	56
4.1 Questionário inicial e primeiro texto para leitura .....	56
4.2 Temáticas significativas para os estudantes.....	73
<b>5. NOSSA ALIMENTAÇÃO EM PAUTA</b> .....	78
5.1 Agro é pop, agro é tech, agro é tudo: uma certeza plantada. ....	80
5.2 Agro é morte: dialogando em um solo fértil de informações sobre a agricultura.....	87
<b>6. A TECNOLOGIA E A INTERNET NAS MÃOS DOS JOVENS</b> .....	98
6.1 Tecnologia: avanço ou retrocesso?.....	98
6.1.1 Há tecnologia, mas para todos? .....	103
6.1.2 Como e por onde as crianças e os adolescentes acessam a internet? .....	106
6.1.3 Dr. Google: o que os jovens consultam sobre saúde na internet .....	113
<b>7. ANÁLISE DOS RESULTADOS ALCANÇADOS</b> .....	130
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	155
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	159
<b>APÊNDICE 1 – EXEMPLO DE UM DIÁRIO DE CAMPO PRODUZIDO DURANTE A PESQUISA</b> .....	164
<b>APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO SOBRE VÍDEO COMERCIAL</b> .....	166



## 1. INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa apresenta desafios no que se refere às atividades sobre leitura, propostas em sala de aula. Assim, para que o letramento crítico, entendido aqui como a expansão do diálogo e do questionamento constante perante os discursos, escolares e sociais, seja um processo que se efetive, discutirei alguns aspectos do ensino de leitura que necessitam de atenção.

No contexto brasileiro, verifica-se muitas vezes a utilização de atividades de língua portuguesa que nem sempre estão sustentadas por teorias contemporâneas que concebem a leitura como diálogo entre leitor e autor (Bakhtin, 2011), isto é, desprezam a relação entre o texto, o leitor e as significações que podem resultar desse processo. Nesse sentido, o caminho da leitura e os resultados produtivos para o papel crítico desse objeto não se realizam, uma vez que alguns elementos dessa relação não são considerados. Um dos problemas gerados por essa questão está na incoerência, falta de afinidade e de diálogo entre os textos utilizados nas práticas pedagógicas e os leitores que os utilizam. Tal desafio dificulta o trabalho com a leitura, visto que o interesse para ler se dá também “[...] se os alunos veem uma conexão entre o texto e alguma tarefa em que estão engajados, ou entre o texto e algum assunto sobre o qual estão pensando no momento” (Bazerman, 2006, p. 48).

Um outro aspecto a ser considerado é a constatação de que grande parte das atividades desenvolvidas em sala não analisam o texto em suas múltiplas dimensões (Rojo; Barbosa, 2015), ou seja, invisibilizam outras modalidades que devem ser pensadas para a significação geral do texto. De forma prática, é possível perceber o quanto os textos são utilizados de maneira a priorizar o ensino de aspectos gramaticais, deixando de lado, assim, os outros tantos elementos que fazem parte desse objeto. Com a análise de outras modalidades, das múltiplas modalidades, é possível acessar sentidos e relações semânticas e estruturais que os textos apresentam. De fato, de acordo com Kress e Van Leuween (*apud* Ribeiro, 2013, p. 21) “[...] todos os textos são multimodais. A língua sempre tem de ser realizada por meio de, e vem acompanhada de outros modos semióticos”, no entanto, com as novas formas de produção e consumo dos textos ocasionados pelo avanço tecnológico, os efeitos de sentido ganham cada vez mais vias de expressão e, nesse aspecto, é preciso que o leitor dialogue com essas outras formas de significação que os materiais podem assumir.

Além disso, o texto, muitas vezes, não é visto como produto sócio-histórico, isto é, de um sujeito social, de um tempo e de um espaço. Essa leitura invisibiliza o ator produtor daquele texto e a importância de sua vivência e convivência em sociedade para a interpretação do objeto.

Dessa forma, prejudica a relação do estudante com os textos, tendo em vista que esse desconhecimento do sujeito produtor reduz as esferas de significação e de busca de referências, até mesmo linguísticas, em alguns casos, do discente em relação ao texto. Sob esse viés, o trabalho em sala de aula deve tensionar a relação dos sujeitos com esse objeto linguístico em questão, não reduzindo o horizonte social e temático de acesso dos estudantes, pois é necessário que a escola e a leitura os conectem com realidades diversas, mas entendendo que a busca do contexto de produção e de circulação pode ser produtiva também quando o texto faz parte do universo desse público.

O ensino de leitura na escola pode ser redimensionado a partir de outras perspectivas, dado que o seu tratamento na educação básica, sobretudo no 1º ano do Ensino Médio, etapa de transição entre as duas últimas fases da educação básica, pode evidenciar e gerar efeitos mais amplos quando se pensa nos objetivos educacionais e sociais que esse eixo deve ter e nos resultados que ele deve alcançar. De certa forma, diante do currículo escolar e da nomenclatura das disciplinas que compõe esse conjunto das “letras” (língua portuguesa, literatura e redação/produção de texto), devemos questionar quantos e quais são os contextos escolares em que há aulas de leitura efetivamente. Tal questionamento se dá, pois, em muitos casos, os momentos de leitura ficam subordinados à análise do texto literário, à produção textual e à análise gramatical. Assim, o texto e as suas significações são colocados em segundo plano, como ocorre na leitura de textos motivadores de produções textuais e, com uma leitura menos produtiva ainda em textos a serviço apenas da revisão das normas da gramática tradicional. Não se advoga aqui contra a presença da leitura em outros eixos, o que seria impossível, mas chama-se a atenção para a necessidade de momentos em que o texto e a leitura e discussão deste sejam o foco.

Vale ressaltar que o ensino de leitura é aqui pensado de forma mais ampla, no sentido de ser crítica e aliada do sujeito no desenvolvimento de sua cidadania e de seu posicionamento crítico e ativo diante do mundo. Na verdade, a leitura crítica surge como uma resposta à leitura ingênua, por vezes, feita e desenvolvida no ambiente escolar. A leitura deve, como diz Ezequiel Teodoro Silva (1999), criar leitores críticos para a sociedade, que pensem crítica e criativamente, porém, para isso, é relevante solucionar a falta de condições de trabalho que leva os docentes a quadros psicológicos desafiadores, alienação, dentre outras questões. O ensino deve possuir objetivos mais amplos, assim como Arroyo (2012) entende a educação integral, na qual o estudante tem "direito aos conhecimentos, às ciências e tecnologias, com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas" (2012, p. 44). Com isso, a leitura também

deve fazer parte de uma ampliação nos objetivos educacionais, por meio de uma educação linguística, entendida como um processo escolar que articula, com os saberes da língua, o desenvolvimento do pensamento crítico e das competências linguístico-discursivas dos educandos (Freitas, 2021).

O problema desse ensino extrapola a relação professor-estudantes e esbarra no papel da educação e do professor na sociedade atual, assim, pensar o contexto de formação e de trabalho do professor é relevante para se entender essa relação, haja vista que a desvalorização docente e as imposições feitas a essa figura podem ocasionar um trabalho menos significativo no eixo da leitura. Um exemplo disso ocorre quando professores são pressionados a utilizar livros didáticos como norteadores integrais de suas aulas, e esses materiais não apresentam textos contemporâneos (ao contexto dos estudantes) e atividades que expandem a visão de leitura dos discentes. Preso nessa trama, o professor que deseja viabilizar outras visões de leitura e outros processos precisa desenvolver atividades e propostas que o auxiliem nesse desenvolvimento de ensino da leitura crítica. Entretanto, com a pressão conteudista e o quadro de desvalorização do docente, esse trabalho não encontra condições de realização, principalmente, em relação ao tempo que uma leitura produtiva e crítica pode demandar de uma turma. Neste ponto, a visão capitalista, bancária (Freire, 1993), do sistema de educação vigente, mostra-se viva, afinal, o interesse desvincula-se da formação crítica do sujeito e caminha para a necessidade de finalizar unidades e currículos determinados anteriormente, sem o conhecimento dos movimentos dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Desse modo, entendendo a importância desse tratamento da leitura, o engajamento nessas práticas pelos estudantes deve entrar em cena, afinal, segundo Mattos (2020, p. 146):

[...] ler vai muito além da compreensão semântico-pragmática das informações de um texto e exige um engajamento do leitor com o(s) tema(s) abordado(s). Esse engajamento, segundo Alexander e Fox (2013, p. 52), refere-se “à participação significativa e direcionada dos alunos na aprendizagem”, em que o texto (escrito, oral ou multimodal) é uma peça ímpar no processo de construção de conhecimentos.

Com o objetivo de alcançar esse discente, podemos retomar a expressão 'palavramundo', apresentada por Paulo Freire (1989), que pode ser pensada também como a leitura e a construção de conhecimentos a partir do que é significativo e faz parte da vivência de cada pessoa e realidade. Retomando isso em busca da interação com o discente, o contexto pós-pandêmico prejudicou mais ainda o trabalho do docente por força dos reflexos que ficaram para uma geração de estudantes cronicamente conectados a telas. Podemos perceber, mais do que nunca, a importância de investir na participação e no engajamento do estudante nas práticas educacionais, em razão da presença dos aparelhos eletrônicos e redes sociais como

dificultadores na construção de uma relação entre docente e discente, além dos desafios para engajamento e encontro entre os estudantes e os eventos de letramento escolar. Em relação à difícil conexão entre esses dois sujeitos, a retomada das aulas presenciais parece ter evidenciado uma quebra geracional, sobretudo acerca da impaciência por parte dos discentes com o sistema educacional tradicional, no qual os professores foram formados e são orientados a compulsoriamente seguir em suas práticas. Dessa forma, essa busca deve acontecer desejando o desenvolvimento do diálogo e dos resultados que essa troca pode ocasionar em sala. Todavia, não há como realizar essas práticas através de textos e contextos que não interessam aos estudantes, como é visto nos materiais didáticos utilizados em muitas escolas. Nesse sentido, essas temáticas sensíveis e importantes também entram no objetivo de desenvolver o letramento crítico, ponto relevante, por exemplo, para o edital de 2020 do Programa Nacional do Livro Didático (Pinton; Bordim; Schmitt, 2020).

Para o engajamento e a participação dos estudantes, é necessário apresentar textos que sejam significativos para eles. Para isso, é preciso entender de que forma esses estudantes têm lido o mundo, o que têm vivido, o que lhes interessa e qual trabalho pode ser feito em sala de aula. As textualidades utilizadas devem refletir sobre o momento que esses estudantes estão vivenciando, por conseguinte, a participação e a integração entre professor e educando estará efetivamente direcionando e enriquecendo o trabalho com a leitura. Assim, devemos partir das necessidades dos estudantes dessa faixa etária e dessa etapa escolar, nesse caso, do 1º ano do Ensino Médio, quando estes começam a descobrir, por exemplo, o próprio corpo e as implicações disso, a relação com o alimento e com a estética, o uso das tecnologias e os seus impactos, dentre outras questões.

Como percebido, falta um trabalho crítico com os textos que circulam na sociedade, o que resulta, por vezes, em prejuízos sociais para a população, uma vez que se perde a capacidade de interagir criticamente com os textos, inclusive, não obtendo estratégias e formas de verificação da origem e da veracidade das informações, como se pode perceber na profusão de notícias falsas na atualidade. Assim, diante desse tratamento dado para a leitura, em diversos momentos tida como mera descrição dos elementos gráficos, nesse caso, sendo pensada muito mais sob o viés da alfabetização, isto é, “a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” (Soares, 1998, p. 47), devemos encontrar alternativas para que esse eixo seja expandido e trabalhado em sala de aula sob o viés de uma leitura crítica.

Com isso em vista, este trabalho se justifica pela necessidade de encontrar caminhos que auxiliem o professor a desenvolver e incentivar a leitura crítica, a romper com o ensino tradicional de leitura, este último improdutivo há tempos, e a trilhar esses caminhos. Tal busca

deve resultar em propostas práticas para a atuação docente, já que, sabendo da desvalorização profissional e das pressões por parte das escolas e das famílias, esses profissionais acabam apoiando suas práticas em aulas prontas, livros didáticos engessados e processos autoritários, que, muitas vezes, não refletem sobre o ensino de leitura ou refletem de modo insuficiente para a formação crítica e consciente do quadro estudantil.

Diante dessas questões apresentadas, resolvi propor esta pesquisa, visando contribuir para a construção de propostas alternativas para ensinar a ler de forma crítica. Trata-se de uma pesquisa-ensino, visto que produzirei um conjunto de atividades de leitura para uma turma de 1º ano de Ensino Médio de uma escola pública e nela, também, colocarei em prática o desenvolvimento dessas atividades.

Para tornar ainda mais compreensíveis as motivações deste trabalho, farei uma rápida apresentação de minha trajetória de estudos e de trabalho... Cursei licenciatura no turno da noite na UFMG entre os anos de 2018 e 2022, portanto, vivenciei a vida acadêmica antes, durante e depois da pandemia, o que me apresentou de forma ampla as possibilidades de estar na graduação. Ainda no contexto da pandemia, a Iniciação Científica Voluntária me encontrou e plantou em mim o interesse pela pesquisa sobre e na sala de aula, por isso, ainda remotamente, produzi e publiquei o caderno pedagógico “Leitura Crítica: alternativas para o último ciclo do Ensino Fundamental” (2022), pela Pedro & João Editores<sup>1</sup>. Nesse mesmo caminho, desde o último ano da graduação, tive a oportunidade de lecionar no Ensino Fundamental - anos finais - em uma escola da rede privada, meu campo de atuação até hoje. Em seguida, a minha entrada no mestrado no ano de 2023 se deu pela motivação de trabalhar em sala de aula e pela curiosidade de compreender como aquela publicação de 2022 poderia ser dinamizada em aulas de língua portuguesa. No entanto, um primeiro conflito surgiu: a necessidade de vivenciar um projeto de ensino em um ambiente que me oportunizasse maior liberdade metodológica, já que lecionava em escola da rede particular. Diante da impossibilidade de desenvolver o projeto nessa rede de ensino, a qual possui currículo determinado previamente, resolvi buscar uma escola pública que pudesse me receber. Essa busca me fez conhecer o professor Amaro (nome fictício), que foi bastante receptivo e me ofereceu aulas nas duas turmas de Ensino Médio no turno da tarde – eu lecionava durante as manhãs. Diante dessa possibilidade, um novo desafio se configurou, já que, desde os meus primeiros estágios até o momento, sempre trabalhei com

---

<sup>1</sup> SILVA, Gabriel Thadeu Costa da. *Leitura crítica*. Alternativas para o último ciclo do Ensino Fundamental. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, 82 p. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/leitura-critica-alternativas-para-o-ultimo-ciclo-do-ensino-fundamental/> Acesso em: 20 dez. 2024.

estudantes do Ensino Fundamental II, logo, seria a primeira vez em que atuaria no Ensino Médio. Apesar da insegurança de precisar atuar no nível médio, resolvi aceitar o desafio. O professor titular das turmas cedeu 10 encontros com cada uma delas, os quais ocorreram entre abril e julho de 2024. Esses encontros integraram as aulas do docente que os acompanhou regularmente durante o desenvolvimento do projeto e nas demais atividades de seu planejamento previamente definido com a instituição. Outro elemento que se fazia presente diante do fato de assumir turmas no Ensino Médio era o fato de precisar lecionar em instituição pública, porque, mesmo tendo feito toda a minha educação básica em escolas públicas, muitas delas localizadas em regiões periféricas, havia, além de uma mudança de posição nesse ambiente, de discente para docente, uma mudança geracional em questão, já que as representações do papel da educação são muito diferentes de uma geração para outra. A educação, em alguma esfera, já ocupou lugar de quase unanimidade como possibilitadora de ascensão social e, hoje em dia, disputa essa posição com papéis desempenhados na internet e com o mundo do entretenimento de modo geral.

Assim, considerando toda a problemática apontada sobre o tratamento da leitura na escola e considerando também o desafio que me impus de realizar um trabalho prático que pudesse contribuir para uma mudança significativa nas aulas de língua portuguesa, defini como **questão central** desta pesquisa: como desenvolver aulas de leitura crítica de textos de variados gêneros, relacionados a temáticas significativas para os estudantes? O **objetivo geral** do trabalho é, portanto, verificar o processo de ensino e aprendizagem de leitura crítica durante o desenvolvimento de um projeto de ensino com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. No que tange aos **objetivos específicos**, busca-se, antes e após o desenvolvimento do projeto de ensino, identificar as principais dificuldades de leitura dos estudantes e identificar a percepção dos educandos sobre o seu processo de leitura. Entre esses dois momentos, desenvolveremos um projeto de ensino cujo objetivo é propiciar atividades significativas de leitura crítica.

Definidos esses elementos da pesquisa, passarei a apresentar, na sequência, alguns pressupostos teóricos básicos sobre os quais ela se assenta, sobretudo sobre “leitura”.

## 2. LEITURA EM QUESTÃO

A percepção de educação assumida aqui aparece em contraposição à ideia de educação bancária, vista por Paulo Freire (1993) como aquela em que o professor deposita no educando o conhecimento a ser adquirido. Embasamo-nos na relação dialógica e no conhecimento crítico do pensamento freireano, por conseguinte, nesse ambiente escolar, o estudante deve perguntar, criar, criticar e mediar os saberes e experiências construídos. Assim, mesmo que subordinado a esse sistema bancário, é preciso que “o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, aventurar-se, de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do ‘bancarismo’.” (Freire, 2004, p. 27).

Nesse mesmo sentido, também assumimos uma concepção discursiva da linguagem na qual a língua é vista pelo viés da enunciação, não se restringindo a possibilidade de transmissão de informações de um emissor e um receptor, mas sendo vista como lugar de interação (Geraldi, 1997 [1984], p. 41). Ainda, há nessa concepção um movimento contínuo de responsividade, ou seja, aqui olhamos para a linguagem considerando cada enunciado como “um elo na cadeia da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016, p. 60).

Assim sendo, entendendo a linguagem como um “lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (Geraldi, 1997 [1984], p. 41), compreendemos que o uso da língua se mostra como potente socialmente no sentido de gerar efeitos na dimensão linguística e prática da vida das pessoas, o que nos leva a pensar também na necessidade de a língua ser usada de maneira crítica.

Tomar como ponto de partida a concepção de linguagem é de suma importância para a prática em sala de aula, sobretudo de língua portuguesa, tendo em vista que, de acordo com Geraldi, as orientações metodológicas se dão relacionadas à postura do docente em relação à educação e à concepção de linguagem assumida por este (Geraldi, 1997 [1984], p. 41). Desse modo, a resposta ao ‘para que’ é orientada por essas concepções do professor, assim como esses caminhos para a aprendizagem também se orientam por opções políticas, isto é:

[...] os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. (Geraldi, 1997 [1984], p 40).

Fato é que, inseridos em um sistema social como o vigente no mundo ocidental, especificamente em um país como o Brasil, há concepções outras que também orientam a nossa prática. Por exemplo, enquanto professores, nós precisamos utilizar materiais didáticos produzidos por autores que também receberam como encomenda focalizar determinado aspecto

da língua, da leitura e da gramática. Não obstante, mesmo com orientações curriculares e legislativas sobre os materiais que defendam uma padronização das concepções assumidas e mesmo com elementos de um sistema capitalista que nos torne reféns da adequação de uma prática ou visão de mundo em acordo com a instituição na qual trabalhamos, o direcionamento do professor para determinada abordagem do conteúdo deve ser pautado.

## 2.1 Entendendo a leitura

Não há como pensar o ensino de leitura crítica sem compreender o percurso histórico de entendimento sobre a leitura e as suas concepções, nesse sentido, é importante construir aqui tal panorama. Inicialmente, Kleiman (2004) apresenta duas abordagens sobre a leitura desde que esse tema recebeu maior atenção: a abordagem psicossocial e a abordagem sócio-histórica.

Sem desconsiderar o behaviorismo e os seus estudos sobre o processo de linearidade da leitura, tendo em vista que essa primeira abordagem a ser comentada parte da mesma linha epistemológica, a autora desenvolve a etapa psicossocial da leitura, destaque após a segunda metade da década de 70. Ainda, segundo Kleiman (2004), com o predomínio das ciências psicológicas, o pensamento se voltava ao leitor e ao seu papel central na compreensão do texto, assim, cabia nesse estudo o entendimento dos processos cognitivos, mesmo que agora o leitor já fosse visto como “inteligente, imprevisível, criativo, um leitor capaz de antecipar-se ao ‘estímulo’, de fazer hipóteses e de inferir modos diversos para além de qualquer estímulo” (Kleiman, 2004, p. 14). Sob esse viés, também auxiliaram em uma construção sobre a visão psicossocial da leitura as pesquisas da Linguística Textual, tendo em vista que o papel ainda se voltava para a compreensão ou incompreensão dos leitores em relação aos mecanismos de textualização.

Em seguida, há a abordagem sócio-histórica, a qual, segundo a autora, começou a se desenvolver nos anos 90 com influência dos antropólogos, etnógrafos e, por consequência, dos estudos de letramentos (Heath, 1983; Street, 1984), os quais serão mais bem abordados na seção seguinte. Nessa etapa, a leitura é entendida como “prática social, específica de uma comunidade, os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas aos contextos de ação desses sujeitos” (Kleiman, 2004, p. 15). Além dos estudos sociais, essa visão de leitura também é alicerçada pelas Teorias da enunciação, Análise Crítica do Discurso e Sociolinguística interacional.

Ainda pensando no que se constitui como base para o entendimento da leitura, Leffa (1996) a conceitua como um processo de representação, pois ela “não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermédio de outros elementos da realidade” (p. 10). O autor expande a

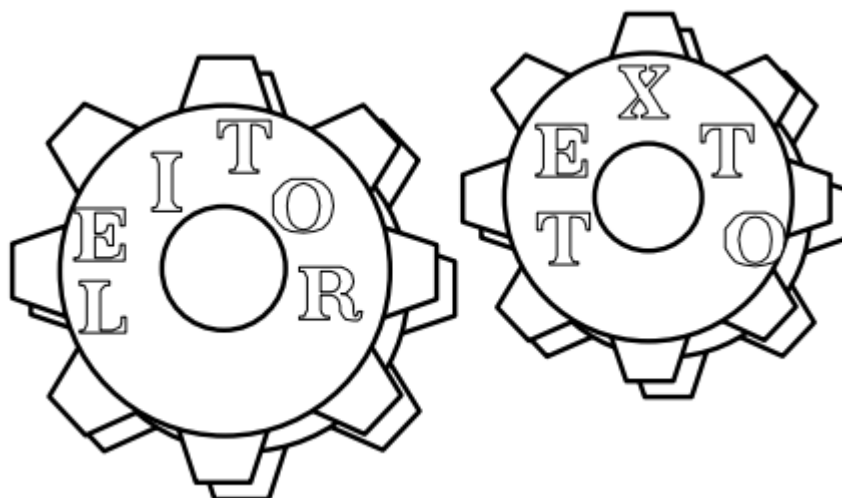
significação para dizer que não há apenas a leitura da palavra escrita, mas também há uma leitura do mundo que nos cerca, o que em Freire (1989) já aparece ampliado sob a ideia de ‘palavramundo’. No mesmo texto, Leffa (1996) pensa a leitura inicialmente por meio de duas definições e, por fim, apresenta um terceiro elemento que refletiria nessa conceituação. Dentre as visões apresentadas, a primeira coloca em foco a extração de sentidos já construídos; a segunda prioriza a atribuição de sentidos ao texto por meio do leitor; e a terceira traz a interação entre o leitor e o texto como constituinte do ato de ler. Ao problematizar as concepções, o autor chama a atenção para questões importantes, e elabora uma reflexão sobre um questionamento comum que se têm sobre as aulas de leitura: há um limite para a interpretação? Partindo da discussão sobre o texto como possibilitador da atribuição de sentidos pelo leitor, Leffa (1996) diz que:

Ainda que toda experiência com o texto que remete o leitor de algum modo a um determinado segmento da realidade seja em princípio um ato de leitura, há necessidade, pelo menos em alguns casos, de se limitar as possíveis interpretações de um determinado texto. Se alguém interpreta um poema satírico ao pé da letra, não deixa essencialmente de realizar um ato de leitura, de atribuir um significado ao texto, mas deixou de perceber que o que estava sendo refletido pelo texto não era a realidade, mas um reflexo do reflexo da realidade. (p. 16)

Essa reflexão é interessante, mas deve dialogar também com a figura docente e as práticas que se têm em sala, ou seja, não há como, em uma pedagogia crítica, cercear os estudantes de apresentar as suas leituras sobre os textos, mas não se pode também, por meio da licenciosidade, não refletir com os estudantes sobre as interpretações feitas, isso sob o risco de não os ensinar.

Como defesa final sobre as ideias de leitura, o autor apresenta a interação entre esses dois elementos no processo de leitura como duas engrenagens, como se pode ver na imagem a seguir, e conclui que o encaixe melhor ou pior entre esses dois objetos é que resultará em uma leitura com maior ou menor compreensão.

Figura 1 - Esquema de engrenagens para representar a leitura como interação



Fonte: Leffa (1996, p. 22)

Nesse mesmo sentido, outros autores, como Zacharias (2016), também conceituam a leitura não “como ação mecânica de decodificação ou repetição, mas como produto da interação entre o leitor e o texto” (p. 19). Posteriormente, argumenta sobre a evolução desse enfoque sociocultural na leitura ser um agregador de contribuições para a discussão sobre: a diversidade das materialidades linguísticas, a intencionalidade sobre elas, os seus gêneros discursivos e os seus contextos de produção e de circulação (2016, p. 19).

Apesar da apresentação como concepções sempre distintas e antagônicas, a leitura pode ser também entendida sob a metáfora das ondas (Tierney; Pearson, 2021), a qual foi utilizada para a construção de um entendimento sequencial e mais amplo do conceito de letramento, tendo em vista a visão múltipla e complexa do conceito, e que será discutida mais à frente neste trabalho.

## 2.2 Entre os letramentos e a leitura crítica: reflexões teóricas

Uma perspectiva crítica da leitura entende que o ato de ler extrapola o conteúdo escolar e acadêmico, tendo papel no desenvolvimento de uma prática social ampla do sujeito. Nesse sentido, há nessa argumentação a inclusão do conceito de letramento. Para o enriquecimento e construção da matriz conceitual e reflexiva dos letramentos, discorrerei sobre a terminologia. Os estudos de letramento advêm da antropologia e da ideia da cultura de um povo, em outros termos, origina-se do agrupamento de um coletivo a partir de aspectos culturais. Entretanto, antes de entender esse termo como pertencente apenas ao campo social, coletivo e pensar as relações entre leitura e escrita no ser social, como entende a antropologia, é válido evidenciar que ele também foi pensado com base no viés cognitivista, por meio da habilidade e

competência individual do sujeito. Superada essa primeira perspectiva, aborda-se letramento como prática social. Essa visão se ancora principalmente no trabalho de campo de Street (1984), quando, em um vilarejo iraniano, o pesquisador verifica práticas de letramento nos campos comerciais, religiosos e escolares, mesmo esse vilarejo sendo visto como ‘iletrado’ por grupos externos. Partindo disso, Street (2014) entende o letramento como plural, isto é, como letramentos, e pensa os modelos autônomos e ideológicos, o primeiro como algo cognitivo e imanente na escrita, e o segundo, como baseado em valores, crenças e ideologias. O autônomo, na verdade, não isento de ideologias, ainda é dominante na sociedade e vigente na ideia de letramento escolar (Carvalho; Castanheira; Machado, 2023).

Ademais, Heath (1983) pensa os eventos de letramento - derivados dos eventos de fala de Dell Hymes - como interações mediadas pela escrita, de forma que essa mediação pela língua escrita seja observável. Com isso, inclusive com contribuições também da Escola de Lancaster, entende-se, como uma das ideias sobre o termo, o letramento como práticas sociais por meio dos eventos mediados por textos escritos (Barton; Hamilton, 1998), isto é, a partir da ideia de que os eventos de letramento permitem ascender às práticas (vistas como modelos abstratos socialmente teorizados). Ainda no que se refere à Escola de Lancaster, vale ressaltar a sua construção de que o letramento é historicamente situado, além de sua defesa do hibridismo das práticas de letramento, no sentido em que as práticas são voláteis e flexíveis tal como a atividade humana, assim, evidenciando também a multiplicidade do conceito de letramento.

Em relação à visão de letramento como prática social no Brasil, apesar da palavra letramento surgir pela primeira vez através da autora Mary Kato (1986), traduzindo-a do inglês *literacy*, é por meio de Angela Kleiman (1995) e Magda Soares (1998) que essas discussões foram intensificadas e ganharam espaço no cenário brasileiro. Desse modo, Angela Kleiman (1995) reitera o letramento como as relações que antecedem o aprendizado escolar, o que o diferencia da alfabetização, que pode ser vista de forma sintética como a decodificação da palavra e que é aprendida na escola (Mattos, 2020). Ainda nessa diferenciação entre os conceitos, a discussão sobre a ‘alfabetização’ a relaciona com o desenvolvimento cognitivo individual, enquanto o ‘letramento’ já é visto e se correlaciona com as práticas sociais e culturais. Para além disso, Kleiman (1995) também argumenta que “em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas” (p. 18), o que diferenciaria os conceitos.

Em continuidade a esse viés, quando pensamos na ideia de alfabetização temos uma valorização, sobretudo da escola, talvez a maior agência de letramento nesse contexto, da competência cognitiva individual necessária para o sucesso escolar (Kleiman, 1995). Essas

práticas que envolvem a alfabetização e outros usos escolares da escrita se enquadram em uma concepção dominante, ou autônoma, em termos do Street (1984). Tal concepção, segundo Kleiman (1995), associa a visão da escrita ao desenvolvimento cognitivo, já que compara e minoriza os grupos não escolarizados ou não alfabetizados, podendo caracterizá-los como inferiores. Em concordância, Kleiman (1995) apresenta alguns efeitos gerados por essa crença de que a escrita transforma o pensamento, a participação social e também os aspectos espirituais. Dentre os efeitos citados, de acordo com a autora, temos aqueles que dizem garantir aos alfabetizados: manutenção das características da espécie, ou seja, sem degradação da espécie; modernidade e capacidade de integração na vida moderna e igualitarismo, isto é, sem atraso ou dificuldades de estar na sociedade; ascensão e mobilidade social; avanço social amplo de um país relacionado ao seu número de alfabetizados, ou seja, melhoria nos macroprocessos de desenvolvimento econômico; aumento na produtividade; a alfabetização como agente necessária para a distribuição da riqueza, para a emancipação da mulher e para o avanço espiritual.

Como visto, há uma construção da alfabetização e de seu teor cognitivista como o elemento libertador para uma série de sofrimentos sociais, o que pode ser visto como sem evidências históricas (Kleiman, 1995), por exemplo, quando Graff (1979), ao estudar a história do letramento, mostra que não existem efeitos gráficos significativos que relacionem a alfabetização com a mobilidade social nos países do Hemisfério Norte.

Assim, em caminho distinto, o letramento pode ser considerado, de acordo com Kleiman (1995):

[...] um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder (p. 11).

Conforme a autora, esse entendimento dos estudos do letramento enfatiza o que Paulo Freire já direcionava em seus estudos: a possibilidade de conferir e potencializar o poder por meio dessas práticas. Por isso, as pesquisas que se fazem sobre os letramentos se inserem em contextos específicos e buscam entender o uso da leitura e da escrita de forma inseparável das práticas sociais daqueles sujeitos envolvidos na situação analisada, assim como foi feito por Street (1984) e Heath (1983), por exemplo.

A partir disso, visando apresentar a multiplicidade desse conceito para além do contexto brasileiro, a obra *A History of Literacy Education: Waves of Research and Practice*, de Tierney e Pearson (2021), apresenta uma abordagem histórica sobre as ‘ondas’ de pesquisa e de ensino do letramento nos Estados Unidos da América. Nesse sentido, a obra utiliza a metáfora das

ondas como uma possibilidade para pensar o dinamismo e o movimento com diferentes intensidades e entrecruzamentos entre as nove perspectivas teóricas, na visão dos autores, sobre o letramento advindas de condicionantes sócio-históricos diversificados. A seguir, então, serão apresentadas as nove ondas teóricas na ordem de apresentação na obra referida anteriormente.

A primeira perspectiva apresentada é a onda cognitiva, na qual um ponto relevante é o contra-argumento em relação ao behaviorismo, iniciando uma virada cognitiva diante da abordagem comportamental. Assim, essa visão cognitiva entende a centralidade do leitor como produtor de sentido relacionado ao aspecto individual de habilidade e competência, em outras palavras, o letramento é vinculado (ou não) ao indivíduo e a sua capacidade de produzir sentido. Ainda pertencente a essa virada, a segunda onda, do ‘aprender a aprender’ é lida como a metacognitiva, já que trata do conhecimento sobre os processos e estratégias desenvolvidos durante a leitura que o leitor pode alterar (e controlar) diante da mediação do evento de letramento, que não é neutra. Já a terceira onda, da relação entre leitura e escrita, é relevante para os estudos sobre os letramentos, porque entrelaça essas duas questões que eram vistas de forma dicotômica, e, com isso, esse entrelaçamento faz emergir o ‘letramento’ como referente a essa relação. Nessa onda é relevante pensar os leitores e os produtores de textos como compositores e dependentes do outro, respectivamente, para o sentido ser construído. Logo, há um caminho sequencial para a ideia da língua como instrumento utilizado para a comunicação e interação social, como será abordado na próxima onda.

Após as percepções anteriores compreenderem a virada cognitiva, é preciso abordar a virada social, sintetizada inicialmente pela onda social, que vincula a leitura ao aspecto coletivo e de inter-relações culturais e sociais. Essa onda pensa o leitor em sociedade, aquele que vivencia a leitura e a escrita não em isolamento do contexto social, assim, nesse momento, a visão de letramento atrelada ao indivíduo cognoscente caminha em direção ao social, à interação. Isso, de forma plena, evoca a ideia de que existem práticas de letramento abstraídas dos eventos, com isso, a onda social conjura, de forma mais plena, o entendimento do letramento como situado nas teias de vivência e compartilhamento. Já a quinta onda, denominada crítica, traz uma discussão pertinente sobre a ideia de pensamentos críticos e teorias críticas. Nesse viés, o pensamento crítico é visto como uma observação social com a suspensão do julgamento, assim, tendo um leitor crítico em relação aos textos que interage; já as teorias críticas, o foco da onda supracitada, pensa os letramentos críticos como uma interrogação das hegemonias ideológicas a partir da prática política e ativista. Desse modo, a visão de onda crítica passa pelo crivo de ação na realidade de forma política e com objetivo de uma pedagogia libertadora, tensionando a noção de Paulo Freire de consciência. Por isso, com

base nessa perspectiva metodológica, um letramento crítico deve pressupor a ação para mudanças sociais, não uma leitura crítica por si só. À vista disso, diferenciar essas duas ideias sobre a criticidade é relevante por lembrar e recortar a visão de letramento a qual se está utilizando como ponto de partida.

Para além do que já foi referido, a reflexão sobre a avaliação, no caso, a sexta onda, pensa elementos importantes para a questão do ensino, visto que o leitor recebe relevância na autoavaliação das situações de leitura, no sentido também de avaliar as estratégias utilizadas e mediadas nos eventos de letramento. Nesse sentido, há uma ampliação, é claro, da visão metacognitiva, porém, agora, com vistas para o ensino e testes. Ademais, a onda da reforma, a sétima apresentada, pensa também o ensino, no entanto, há foco no processo de regulação de currículos de ensino por meio desses testes e de reformas que colocavam o letramento no centro, tal visão que ficaria atrelada e dependente de uma ‘politização’ das pesquisas sobre o assunto. Ou seja, de forma exemplificada para o contexto brasileiro, cria-se uma dificuldade, especialmente em dar seguimento nos processos de políticas públicas, quando, na troca de governos, a visão sobre letramento, ou até o uso do termo, direciona-se para outros lugares epistemológicos destoantes dos anteriores.

Em direção ao final, já tensionando o avanço tecnológico e os impactos disso, a penúltima onda, a digital, é definida a partir de uma exploração das informações por parte desse leitor que negocia sentidos na internet, assim, por exemplo, há uma inferência prospectiva, de modo que, inserido num jogo social, ele não só acumula as informações, mas se torna o arquiteto desse processo, tendo em voga também uma linguagem que já é multimodal. Nesse ponto, percebe-se, em contraposição, um modo de assimilação e entendimento das interações com os textos escritos de forma distinta da realizada em outros suportes e situações. Por fim, a onda global, última apresentada na obra, aborda uma visão dessa perspectiva conceitual por meio da questão do estudo cultural e do engajamento, além do entendimento da valorização da diversidade no contexto globalizado, por via da ideia dos multiletramentos. Dessa forma, há um entendimento outro sobre as vivências e relações sociais, tendo como norte um jogo global de contato e de fronteiras cada vez menos rígidas.

Como visto, a complexidade e multiplicidade do entendimento do que é letramento é expressa também através das ondas, já que é possível tomar caminhos teórico-metodológicos a partir dessas visões, das origens de discussão e da situação sócio-histórica do debate. Porém, assim como a obra referida anteriormente apresenta, as ondas não esgotam as visões do que é letramento e de qual é a relação entre escrita e leitura.

Ainda nesse caminho de compreender as múltiplas visões sobre o letramento, mas agora pensando no contexto brasileiro, há discussões sobre o que seria o letramento crítico, conceito importante para o contexto educacional. Esse termo pode ser definido como a capacidade de questionar os discursos e os diálogos que cercam os seres da sociedade, e ele serve, segundo Diana Silva Santos, Iderlânia Costa Souza e Marcia Oliveira Moura (2018), para:

[...] fomentar a capacidade reflexiva do aluno de modo que ele seja hábil a não receber os discursos como verdades incontestáveis. Este processo tem relação direta com o que Paulo Freire chamou de Conscientização: entendimento politicamente consciente do mundo sócio-histórico e sua relação com a leitura e a construção do conhecimento através de um entendimento da linguagem e os processos de formação de significação. (Freire, 2005, p. 242 apud Souza, 2011, p. 2).

Ampliando o entendimento sobre o letramento crítico, o conceito é pensado por Souza (2011) para além do questionamento e da contestação do que é lido e de quem o produziu, mas também a partir da busca do entendimento de como estão no mundo (em termos freireanos), isto é, em como construímos as nossas leituras. Em suma, há relevância para entendermos de que forma lemos, sem perder de vista que o autor produziu o texto em seu contexto sócio-histórico e que também nossa leitura é indissociável do nosso contexto e dos significados que a ele atribuímos (Souza, 2011). Isso se aproxima do questionamento feito por Janks (2018) acerca da errônea suposição de que os oradores realizam escolhas livres e sem interesses inscritos nos discursos que eles vivenciam. Conforme a autora, há de se admitir que “[s]em criticidade, a possibilidade de interromper esses discursos é reduzida” (Janks, 2018, p. 18) e, para se afastar dessa falta de criticidade, segundo ela, “é preciso ler contra e a favor do conteúdo, da forma e dos interesses do texto para poder redesenhá-lo” (Janks, 2018, p. 18).

Dessa forma, parte dessa tomada de consciência envolve o pensamento crítico, visto por Bell Hooks (2020) enquanto a necessidade de descobrir e entender os pontos dos discursos, ou seja, o ‘quem’, o ‘quê’, o ‘quando’, o ‘onde’ e o ‘como’ dos textos. Essa tomada de consciência deve ocorrer também nos docentes, pois, conforme já apresentado, segundo Geraldi (1984), é necessário pensar, sobretudo, no ‘para que’ estamos ensinando o que estamos ensinando, de modo que isso orientará melhor as práticas e os objetivos que se tem com as práticas docentes. Pensar também que a metodologia adotada se articula a uma opção política, a qual envolve uma teoria de compreensão e interpretação do mundo e das coisas (Geraldi, 1984).

Isso posto, como um avanço histórico, há uma caminhada para um lugar de buscas e de respostas onde não há mais espaço para o incontestável e, conseqüentemente, não há lugar

para a ideia de que a leitura formaria uma personalidade integral, como era o objetivo da leitura escolar das Instruções Metodológicas de 1942, através de textos voltados para a consciência patriótica, no início da fabricação da disciplina de Língua Portuguesa (Bunzen, 2020, p. 897). Pelo contrário, agora, há espaço para a personalidade a serviço do pensamento crítico. Nesse caso, não só estudantes, mas professores, sobretudo, devem obter estratégias de contestação e questionamento sobre mitos, crenças e práticas sociais discriminatórias, para que, assim, saibam intervir (Marins-Costa, 2016, p. 32).

Diante disso, as visões de leitura e letramento crítico utilizadas, como visto, tensionam o sujeito social, a sua relação com o mundo e as suas produções. Portanto, são visões que partem das discussões do círculo bakhtiniano, logo, estão em consonância com a ideia de que a leitura deve ser sempre um diálogo realizado entre quem lê e quem produz o texto (Bakhtin, 2011), no sentido em que é preciso que esse sujeito entenda o texto como um produto e processo sócio-histórico (Bakhtin/Voloshinov, 2006). Então, entendendo o signo como produto da interação social e, por isso, possuindo um contexto sócio-histórico, deve-se considerar os atos discursivos e os horizontes sociais dos momentos em que são enunciados, tendo clareza de que os sentidos podem mudar, o que constitui a linguagem como um processo dinâmico e complexo de interação. Com isso, o objetivo deve ser emancipar e transformar e, entendendo que os produtos da linguagem não são neutros, tal objetivo necessita de processos de conscientização crítica, como pensam Cervetti, Pardalles e Damico (2001).

Nesse viés, os textos trabalhados nas atividades de língua portuguesa são, em determinados momentos, analisados de forma sintética e sem pensar nas muitas modalidades que os compreendem, de forma que isso prejudica o trabalho crítico com a leitura. E pensando nos textos com que os estudantes interagem atualmente em uma sociedade hipermoderna, cada vez com maior número de modalidades e semioses, haja vista o hiperconsumo, o WEB 4.0 e as inovações dos mecanismos tecnológicos (Rojo; Barbosa, 2015), como as inúmeras inteligências artificiais recém-divulgadas, é preciso analisar os textos de forma integral, isto é, em sua complexidade.

Revisitando esse contexto social que propõe constantes mudanças e deslocamentos na identidade dos sujeitos, as atividades sociais das pessoas são também afetadas, como ler e escrever. A hipermodernidade e os seus reflexos na interação social desafiam a interação com os textos, o que torna necessário outro olhar para a leitura realizada pela sociedade, sobretudo quando uma gama de recursos e suportes confundem as funções de leitor e autor, gerando o que Rojo (2013) vai chamar de 'lautor', a fusão entre as duas funções, o que seria advindo da impossibilidade desse sujeito imerso no hipermodernismo interagir sem produzir.

Nesse sentido, Rojo (2012) pensa nos multiletramentos como essa amplitude das multiculturalidades da sociedade e nas multimodalidades que os textos abrangem a serviço da análise das múltiplas dimensões dos textos. A multimodalidade é aqui entendida como o uso de diversos recursos da linguagem, conceito pensado pelo The New London Group (1996), grupo de pesquisadores de áreas relacionadas à linguística aplicada, como a combinação entre semioses distintas. Inclusive, isso é relevante para pensar a atuação dos jovens como produtores e leitores de textos multimodais de forma menos ingênua, visto que, em alguns momentos, determinados aspectos dessa hipermodernidade fazem com que eles, como exemplo, não consigam perceber “[...] afiliações ideológicas ou limitações nas formas de se comunicar, padronizadas, de modo a tornar mais difícil a reflexão sobre a individualidade por meio da língua.” (Santos, 2021, p. 40).

Pensar a leitura nesse contexto cada vez mais tecnológico e multimodal é necessário, tendo em vista o movimento mundial que a sociedade do século XXI tem demandado nas pesquisas, teorias e avaliações sobre leitura (Goldman; Lawleess; Manning, 2013). Apesar desse distanciamento das leituras, como entre as leituras impressas e digitais, Ribeiro (2016, p. 34) afirma que “um bom leitor lê bem em quaisquer dispositivos”. No entanto, com os textos cada vez mais multimodais, é preciso que se desenvolva um trabalho para que esses novos elementos ou novas formas sejam entendidos também em relação ao seu suporte e ao projeto enunciativo do texto. Ainda nesse sentido, essa relação entre a leitura de palavras e a leitura de sons e imagens pode evidenciar o papel desses dois últimos elementos citados como catalisadores da compreensão e da elaboração de sentidos. Entretanto, o que destaca a intensificação dessa relação nos textos, e conseqüentemente nas nossas leituras e dos educandos, é o que Ribeiro (2016, p. 36) apresenta como a “popularização da hipermídia, da web, da infografia e de outros elementos”.

A discussão sobre a leitura e a tecnologia também é colocada em pauta na reflexão que Coscarelli (2016) faz sobre os conceitos de leitura e de navegação quando pensa nas atividades on-line. Ao conceituar a leitura como sendo “a construção de sentido a partir de um texto e como sendo um processo que envolve habilidades, estratégias, e que deve levar em conta aspectos socioculturais” (2016, p. 63), a autora ressalta a visão cognitiva que daria ao tratamento comparativo do termo, mas, apesar disso, evidencia que a leitura se insere numa situação comunicativa, e a identidade, o contexto social, as experiências e as histórias dos sujeitos envolvidos devem ser considerados. Em seguida, baseada em Azevedo (2013), traz a navegação como algo mais superficial, envolvido na busca de informações e nas estratégias para se localizar no texto. Após elencar as aproximações, conclui que a navegação estaria na

leitura exatamente quando envolve a busca, a avaliação e a seleção de informações, enquanto ainda restaria para a leitura, em sentido estrito, envolver a compreensão das informações. Assim, partindo da ideia de que o uso da internet requer uma leitura mais crítica e de maior avaliação das fontes das informações (Wiley et al. 2009, p. 1061), Coscarelli (2016, p. 76) conclui que, para fins educativos, é válido que os docentes evidenciem e trabalhem com os procedimentos envolvidos no processo de navegação que se realiza enquanto se lê, dessa maneira, é possível ler navegando e navegar lendo (Ribeiro, 2008) sem prejuízos e desconexão entre essas duas coisas.

Por fim, como forma de demonstrar a importância da temática, já vista sob o ponto de vista do engajamento (Mattos, 2020) e da capacidade geradora (Freire, 1993), ela já era colocada em questão há tempos, como pode ser visto em Geraldi (1984). No que se refere à prática de leitura, o autor determina, quando aborda a leitura literária, a relevância primordial de que os textos sejam de interesse dos estudantes. A partir disso, ampliamos essa visão do autor sobre as práticas de leitura também para os textos não literários, pois, dessa forma, esses enunciados significativos auxiliarão, não só os estudantes, mas também os professores, a interpelar a realidade vivenciada. Por conseguinte, tendo em vista as muitas mudanças sociais já apresentadas, bem como os seus efeitos em todos os outros aspectos da sociedade, é demandada a elaboração de novas maneiras de significar o mundo (Santos, 2021, p.38), assim, conforme Street (2014), é necessário pensar nas muitas possibilidades e abordagens para entender e ensinar os letramentos (Santos, 2021, p. 38).

### **2.3 A discussão e a prática desses conceitos no ensino básico**

A compreensão da relevância dos conceitos de leitura crítica e letramento crítico no contexto educacional brasileiro se mostra cada vez mais central nas discussões contemporâneas, por isso, essa seção tem como propósito analisar alguns estudos recentes que investigam essas temáticas do ponto de vista teórico, mas também pedagógico, tendo em vista a aplicação ou a possibilidade de aplicação no ensino básico. Então, além de analisar o entendimento do campo acadêmico, poderemos entender práticas concretas realizadas no ambiente escolar e os seus resultados. Ainda nesse sentido, há aqui uma busca para o entendimento sobre o modo como esses conceitos podem ser operacionalizados nos materiais didáticos.

Como forma de seleção dos trabalhos analisados, realizei uma busca sistemática em diversas bases de dados acadêmicos de ampla relevância, como SciELO, Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Repositório Institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora, Repositório de Dissertações e Teses do Programa de Pós-

graduação em Estudos Linguísticos da UFMG e Google Acadêmico. Pautei a seleção dessas bases pensando na credibilidade e abrangência dos bancos, o que me possibilitaria ampliar a visão do campo temático objetivado, além de o fato das bases supracitadas serem de fácil acesso, acessíveis on-line e de forma gratuita, e retornarem resultados mais próximos do meu objetivo naquele momento.

Pensando no objetivo inicial dessa busca, o de construir uma seção no referencial teórico que refletisse um pouco sobre o que tem sido feito na academia em relação a essas temáticas, algumas palavras-chave, como leitura crítica, letramento crítico, ensino básico, ensino de leitura e ensino fundamental foram pesquisadas e mobilizadas nessas plataformas. Para além disso, realizei a combinação entre alguns termos, como “leitura crítica” e “ensino básico”, com o objetivo de encontrar trabalhos que pensaram a leitura crítica dentro do ambiente de sala de aula ou que direcionaram a sua reflexão para esse contexto, uma vez que a natureza do meu trabalho se insere nesse viés. Inicialmente, conforme dito, a intenção era resenhar trabalhos que, para além de apresentarem um referencial teórico próximo do meu trabalho, descrevessem práticas de ensino de leitura realizadas no chão da sala de aula. Apesar disso, tendo em vista as palavras-chave e as condições postas acima, os resultados não foram satisfatórios e, então, foi necessário, até mesmo pensando no enriquecimento da pesquisa, expandir os resultados e incluir trabalhos que, em um primeiro momento, não fariam parte da seção de resenhas. Nomes de alguns pesquisadores e as suas respectivas trajetórias no desenvolvimento de trabalhos sobre leitura crítica também serviram como motivadores para a inclusão de seus textos em meu referencial teórico. A título de exemplificação, o artigo da professora Jacqueline Peixoto Barbosa e de seu orientando, Pedro Henrique de Oliveira Simões, foi incluído no trabalho motivado pelo amplo trabalho de Barbosa nas áreas que orientaram o meu projeto de pesquisa e também de ensino. Outro ponto envolvido nessa busca foi a escolha de uma dissertação para ser analisada: a qual se deu por conta da proximidade do trabalho com o meu no que se refere ao desenvolvimento de um projeto de ensino de leitura crítica no ambiente escolar e por conta da instituição em que o trabalho acadêmico se desenvolveu, UFMG. Em relação aos critérios de exclusão, trabalhos que abordavam majoritariamente o eixo da análise linguística e/ou gramatical não fizeram parte da seção, bem como textos que envolvessem a prática do ensino de leitura crítica, mas no campo literário.

Por fim, como resultado, foram selecionados quatro artigos e uma dissertação que apresentavam contribuições para o debate sobre o tema, assim, alguns dos aspectos abordados nos trabalhos resenhados são: análise da presença do letramento crítico em livros didáticos; utilização da contrapalavra crítica para o letramento midiático; utilização de textos do

marketing para desenvolvimento da leitura crítica em estudantes do fundamental II; integração de textos multimodais nas práticas de letramento crítico no ensino médio; integração de textos midiáticos como recursos pedagógicos para a argumentação no ensino médio.

Nesse viés, pensando a amplitude das pesquisas resenhadas, os trabalhos aparecerão de maneira sequencial, orientando-se pelo caminho da prática docente e do contexto de ensino dos estudantes. Para evidenciar a natureza dos trabalhos, os títulos, os autores e a data de publicação, foi construído o quadro a seguir:

Quadro 1 - Trabalhos resenhados

<b>Trabalhos resenhados</b>			
<b>Natureza do trabalho</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano de publicação</b>
Artigo	Letramento crítico em atividades de leitura em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental	Francieli Matzenbacher Pinton, Caroline Teixeira Bordim e Rosana Maria Schmitt	2022
Artigo	Letramento midiático no ensino de português: a formação da contrapalavra crítica	Jacqueline Peixoto Barbosa e Pedro Henrique de Oliveira Simões	2017
Dissertação	Uma proposta didática para a leitura crítica de textos de marketing na formação de estudantes do Ensino Fundamental II	Leandro de Paula Santos	2021
Artigo	Letramento crítico e práticas de leitura de textos multimodais em sala de aula do Ensino Médio	Rosivaldo Gomes e Maria do Carmo Barbosa Machado	2020
Artigo	Ensino de argumentação e leitura crítica da mídia: uma proposta para o desenvolvimento da capacidade argumentativa	Alexandre Marques Silva	2023

Fonte: Quadro produzido pelo autor

a) **“Letramento crítico em atividades de leitura em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental”**

Com isso, a primeira resenha será sobre o material que dialoga sobre a aplicação dos conceitos no material didático e, em seguida, serão apresentados os textos em que o foco é pensar a prática no contexto escolar no Ensino Fundamental e, depois, no Ensino Médio.

Dada a importância dos livros didáticos na educação, Francieli Matzenbacher Pinton, Caroline Teixeira Bordim e Rosana Maria Schmitt – respectivamente professora, mestranda e doutoranda na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – buscaram entender, no artigo **Letramento crítico em atividades de leitura em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental**, de 2022, aqui resenhado, de que modo as atividades de leitura em livros de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental têm promovido o letramento crítico. Essa busca dialoga com as diretrizes do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), especialmente o edital de 2020, que solicitava aos materiais que assegurassem “questões centrais para a promoção de letramento crítico, tais como diversidade, poder, preconceito, desigualdade, injustiça, acesso, entre outros” (Pinton, Bordim & Schmitt, 2022, p. 59).

Refletindo outros referenciais teóricos (Menezes de Souza, 2012; Kalantzis & Cope, 2012; Janks, 2016; Cervetti, Pardalles & Damico, 2001), as autoras entendem letramento crítico como uma prática emancipatória, que extrapola a decodificação e compreensão dos discursos, enfatizando uma participação social ampla dos estudantes. Assim, a construção de sentidos deve tomar como medida as relações sociais, históricas e de poder presentes nos textos para que se construa uma consciência crítica (Freire, 1968), aquela em que os educandos leem criticamente para a ação contra a opressão.

Ainda pensando o conceito e as aulas de língua portuguesa, baseadas em Faria (2019), as autoras defendem que se deve interrogar os sentidos-comuns e refutar as explicações clichês para os temas sociais presentes na vida dos discentes. Essa abordagem possibilita que a prática pedagógica avance, no que se refere à produção de texto, por exemplo, para uma escrita crítica, incentivando o diálogo com a realidade e a promoção de mudanças concretas na sociedade. Dessa maneira, há uma possibilidade de o professor proporcionar e, na verdade, construir, um conhecimento que é válido dentro e fora da escola, isto é, algo que seja de fato significativo ao estudante em sua construção cidadã.

A partir dessas discussões, as autoras analisaram as atividades de leitura dos livros da Coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, a qual foi produzida por Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi e publicada pela editora moderna em 2018. Para essa

pesquisa, selecionaram a seção de Leitura 1 dos quatro primeiros capítulos dos livros do 6º e do 9º ano do ensino fundamental II para ser lida, nesse sentido, buscaram as atividades que pensavam o letramento crítico com base em palavras como: identidade, gênero, diversidade, poder, desigualdade, raça, dentre outras do campo semântico.

Ao analisarem as atividades, partiram da perspectiva de que o ciclo do letramento crítico envolve três dimensões, nomeados pelas autoras como: i) lendo o texto (compreensão); ii) lendo-me (análise); iii) emancipando-me criticamente (avaliação e ação). A partir disso, buscaram nessas unidades didáticas atividades que estivessem de acordo com essas dimensões e, das 175 tarefas analisadas, apenas 44 contemplavam algum aspecto do letramento crítico.

No 6º ano, apenas 12, das 77 atividades, contemplavam o letramento crítico, sendo que 9 estavam restritas à compreensão do texto (lendo o texto) e apenas 1 envolvia a avaliação e ação (emancipando-me criticamente), a qual fazia parte das tarefas extras do material, logo, implicava o risco de não ser utilizada pelos docentes em sala de aula. Para fundamentar a análise, as autoras apresentaram algumas tarefas e discutiram-nas sob o viés da leitura crítica, questionando de que forma as atividades poderiam ser ampliadas. Por exemplo, como poderiam refletir melhor o conceito de identidade, o qual não foi evidenciado de modo amplo no material do 6º ano.

Já no 9º ano, das 98 tarefas, 32 dialogavam com aspectos do letramento crítico, no entanto, 84,3% dessas atividades se inseriam no primeiro nível, o da compreensão do texto. O maior número de questões sob a perspectiva focalizada se deu por conta do trabalho, em um capítulo, com o gênero carta-aberta, apesar disso, nenhuma das questões possibilitava que o estudante refletisse sobre suas visões de mundo diante do que estava presente na carta. Ademais, na análise das atividades e das respostas sugeridas aos professores, algumas foram alvo de crítica, pois, em alguns momentos, limitavam as possibilidades de reflexão e de emancipação crítica dos questionamentos, e em outros reforçavam estereótipos criticados pelo próprio questionamento.

Por fim, a conclusão obtida foi a de que as questões que mobilizavam o letramento crítico nesse material envolviam um nível mais básico, o da compreensão, e não construíam o que elas chamaram de “andaimos suficientes para promover, efetivamente, uma prática transformadora e emancipatória” (2022, p. 75). Por conseguinte, defendem que a presença do letramento crítico nos livros didáticos continua em construção, tendo em vista que os estudantes ainda não recebem incentivo para a reflexão crítica e intervenção social.

Embora exista esse quadro apresentado, o estudo é considerado pelas autoras como uma pesquisa importante para que os professores focalizem em seus trabalhos essas possibilidades

de problematização e de ação crítica que os textos propostos nos livros didáticos propiciam. Como resultado, espera-se que o trabalho dos docentes, por meio de uma prática pedagógica transformadora, promova a emancipação crítica dos discentes.

**b) “Letramento midiático no ensino de português: a formação da contrapalavra crítica”**

O ensino de português também é pensado por Jacqueline Peixoto Barbosa, professora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e Pedro Henrique de Oliveira Simões, mestrando da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no artigo **Letramento midiático no ensino de português: a formação da contrapalavra crítica**, de 2017, o qual reflete sobre os textos jornalísticos e a necessidade de letramento midiático para a formação da contrapalavra crítica dos discentes.

Os autores tomam como ponto de partida a entrada dos textos jornalísticos no ensino de português no Brasil e, baseados em uma perspectiva enunciativo-discursiva de ensino de língua, refletem de que modo esse trabalho tem sido feito nas escolas (sem relatar projeto ou proposta pedagógica específica efetivado em sala) e o que deve ser alterado para se ampliar o letramento midiático dos discentes.

De início, ao apresentar a situação em que o texto jornalístico encontra a sala de aula de língua portuguesa, é retomado o momento sociopolítico da ditadura militar e do crescimento da indústria da comunicação para demonstrar que a presença desse texto na sala de aula possuía como objetivo formar estudantes capazes de ler e decodificar os textos ‘neutros’ dessa esfera, assim, representando ainda um sujeito passivo. Os autores argumentam também que “não há locutor que produza enunciados neutros, como também não há interlocutor que os compreenda de forma passiva” (Barbosa; Simões; 2017, p. 73). Isso demonstra que havia um projeto político de formação do consenso massificador da classe trabalhadora, o que só tem avanço na década de 80 com os movimentos de redemocratização e de consolidação da Linguística, com marcos como a publicação de Geraldi, *O texto na sala de aula*, em 1984<sup>2</sup>.

Em seguida, durante a década de 90, o conceito de gênero discursivo e as discussões do círculo de Bakhtin e dos estudos da Escola de Genebra (Dolz e Schulnewly, 2004<sup>3</sup>) influenciam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, documento que passa a

---

<sup>2</sup> Geraldi, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

<sup>3</sup> DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). *Os gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

orientar o ensino de língua portuguesa por meio das práticas sociais de uso da linguagem. Nesse viés, o documento traz o trabalho com gêneros jornalísticos, como notícia, editorial, artigo, reportagem, carta do leitor, entrevista, charge, tira, comentário radiofônico, debate e depoimento. Dezoito anos depois, já na segunda versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essas orientações são preservadas, inclusive os gêneros são quase os mesmos, tendo apenas a inclusão do gênero *podcast* dentre os do eixo da oralidade. Em uma excelente nota de rodapé, os autores apresentam as condições de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o seu forte interesse mercadológico, o que resultou em um documento mais normatizador e tecnicista do que prático. A partir disso, há uma crítica muito bem construída sobre como o documento trabalha os gêneros pensando apenas na adequação aos elementos, às estruturas e aos aspectos de textualidade do texto, ou, quando numa análise crítica, solicita que seja feita apenas de uma parte da estrutura, o *lide*.

Com isso, apesar dessa compreensão conceitual partir de Bakhtin, alguns autores (Martins, 2008, 2009; Geraldi, 2010; Fiorin, 2006; Rodrigues, 2014; Barbosa, 2012) argumentam que os documentos e a forma de abordagem que propõem fogem à concepção bakhtiniana. Ainda, reconhecem que o ensino de português deve estar orientado em torno dos acontecimentos de linguagem e da tomada de posição do sujeito, ou seja, com base em um trabalho enunciativo-discursivo, não apenas no reconhecimento de nomenclaturas e abstrações gramaticais.

Dessa forma, o trabalho com gêneros da esfera jornalística deve “orientar os alunos a questionarem, de forma crítica, a constitutividade singular (do acontecimento) e a sócio-histórica dos usos da linguagem, estabilizados relativamente em algum gênero e situados em tempos-espacos específicos” (Barbosa; Simões, 2017, p. 80), o que só funcionaria com a problematização dessa esfera, exercício que não ocorre no ensino atual, em que são apresentadas as características dos gêneros e, após a leitura, não se discutem os valores que perpassam esses textos. Em termos gerais, o objetivo, pensando no letramento midiático, deve ser evidenciar a contrapalavra do estudante por meio das questões éticas, estéticas e políticas propiciadas pelos acontecimentos das situações interlocutivas.

Para além do que deve ser feito em sala, os autores refletem sobre a imprensa enquanto formada por veículos capitalistas de comunicação, os quais, no Brasil, fazem parte de clãs com orientações ideológicas muito próximas, conservadoras, que controlam e manipulam a informação e também o que é considerado relevante ou não para ser informado à população. Apesar disso, com as novas práticas de letramentos oriundas do meio digital (Rojo; Barbosa,

2013<sup>4</sup>), há uma nova forma de funcionamento da esfera jornalística, mesmo que orientada, e comandada, pelos mesmos monopólios, mas que interage com uma abertura para fontes alternativas.

Por fim, os autores concluem que a concretização da democracia deve refletir sobre o papel da mídia e deve analisar continuamente o seu comportamento. Até mesmo por isso, o letramento midiático vai além do que é feito com os gêneros, mas envolve práticas relacionadas às estruturas de poder da sociedade (Street, 1984). Sob esse ângulo, para expandir o que se entendia como trabalho com os textos jornalísticos na década de 70, é preciso desenvolver a compreensão crítica e ativa frente aos discursos para que os estudantes não sejam levados para o consenso, mas para saberem:

[...] polemizar com os discursos do jornal, comparar pontos de vista, assumir posicionamentos em torno das questões éticas, estéticas e políticas sobre as quais esses discursos tematizam, desmitificando o imaginário alimentado pelo discurso midiático hegemônico de que é possível se fazer jornalismo neutro e transparente. (Barbosa, Simões, 2017, p. 85).

### c) “Uma proposta didática para a leitura crítica de textos de marketing na formação de estudantes do Ensino Fundamental II”

Apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, a dissertação de Leandro de Paula Santos, orientado pelo Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, constitui-se em um ótimo material para análise nesta seção. Nomeada como **Uma proposta didática para a leitura crítica de textos de marketing na formação de estudantes do Ensino Fundamental II**, o trabalho foi defendido em 2021.

Em sua introdução, o autor apresenta a motivação para a sua pesquisa ao contextualizar o trabalho com estudantes de uma escola pública de sua cidade, Nova Serrana, município de Minas Gerais. Em suas trocas com os discentes, os quais não utilizavam uniforme escolar, tendo em vista que não era uma cobrança da instituição, percebeu a grande presença de produtos que eram estampados por marcas, seja nas roupas ou em outros objetos dos estudantes. A partir de conversas com eles, observou que essas marcas, e até personagens de narrativas ficcionais que estampavam os produtos, tinham sua presença motivada por uma identificação dos estudantes para as características representadas pelas marcas e personagens. Refletindo sobre essa presença

---

<sup>4</sup> ROJO, R; BARBOSA, J. P. Gêneros jornalísticos e novos letramentos: novo ethos, curadoria, redistribuição. In: SEIXAS, L; PINHEIRO, N. F. (orgs.). *Gêneros: um diálogo entre Comunicação e Linguística*. Florianópolis: Insular, 2013.

de marcas no ambiente escolar, o autor mobiliza diversos teóricos que problematizam as relações de consumo, mercadoria e identidade para questionar de que modo é possível “formar estudantes críticos ao funcionamento do mercado que, transforma, além das coisas, as próprias pessoas em mercadorias” (Santos, 2021, p. 15). Com base nisso e nas suas leituras, as quais aparecem no primeiro capítulo, o autor define como objetivo geral do trabalho a produção de um Caderno de Atividades para desenvolver a leitura de mundo mais crítica por parte dos estudantes do 9º ano, em particular, com relação ao mundo das propagandas e publicidades direcionadas ao consumo. Vale ressaltar que esse objetivo geral do trabalho foi resultado também da pandemia da Covid-19, a qual alterou a proposta inicial pensada pelo pesquisador.

Estruturada em dois capítulos, a dissertação constrói no primeiro capítulo um referencial teórico-metodológico valioso ao desenvolver temas, como:

- a sociedade do consumo (Bauman, 2008) e a sua relação com a escola (Illich, 1976; Freire, 1987). Momento em que há uma excelente utilização de Bauman (2008) para pensar a relação de consumo em situações da vida social contemporânea, o que possui bastante produtividade ao problematizar as relações dos estudantes e de toda a sociedade com a ideia de consumir e ser consumido;
- as discussões sobre gênero do discurso (Bakhtin, 2011) e gêneros publicitários sob o desejo mimético (Girard, 2009 [1961]). Tópico em que apresenta também a concepção bakhtiniana da língua como fenômeno social, o seu contexto de chegada no Brasil e os conceitos de enunciado e de gêneros discursivos como auxiliares na compreensão organizacional das relações sociais. Além disso, pensa os gêneros publicitários como subversivos, no sentido, por exemplo, de se inserirem em outros;
- as origens do letramento (Street, 2014; Kleiman, 2014), o letramento em marketing (Bethônico e Coscarelli, 2018) e os multiletramentos (The New London Group, 1996) na ‘sociedade do espetáculo’ (Debord, 2003 [1967]). Nessa seção, define letramento, de acordo com Kleiman (2005), como o uso da língua escrita em todos os contextos e lugares, apresenta os modelos de letramento propostos por Street (2014), discute a possibilidade desse trabalho em discursos do marketing ao evidenciá-lo como agente relevante de forças ideológicas na lógica do consumo (Lindstrom, 2017) e discute a multimodalidade como pertencente aos multiletramentos;

- a leitura crítica (Freire, 1987; Marins-Costa, 2016;), o neuromarketing (Lindstrom, 2017) e os anúncios personalizados. Aqui, discute a proximidade do discurso religioso com o discurso publicitário, tendo em vista pesquisa de Lindstrom (2017);
- a pedagogia crítica e os horizontes da compreensão leitora. Nesse momento, evidencia a necessidade da postura ativa do educador para que o estudante seja curioso (Freire, 1987) e reflete sobre a simplificação dos comandos e atividades muitas vezes autor-respondidas;
- a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e como o ensino de Língua Portuguesa aparece nesse documento. Por fim, apresenta a relação da base com as concepções bakhtinianas e as habilidades e competências da BNCC como boas auxiliares no ensino, porém, não problematiza o contexto de surgimento do documento e o pouco direcionamento para um trabalho crítico, de fato.

O segundo capítulo apresenta uma análise das atividades, dos textos e das discussões presentes no Caderno de Atividades. Em relação aos exercícios, a elaboração partia de elementos mais amplos até chegar aos elementos semióticos e linguísticos específicos, nesse sentido, o autor também pensou nas contribuições de Solé (2015) em relação às estratégias de leitura antes, durante e depois do contato com o texto. Assim, o caderno se estruturou em quatro oficinas:

A primeira delas, intitulada “As marcas em sua cabeça”, foi desenvolvida para ser realizada em aproximadamente nove aulas. Por sua vez, a Oficina 2, “Consumo consciente”, tem o tempo previsto de seis aulas. A Oficina 3, “Obsolescência programada”, está prevista para ser realizada em cinco aulas. Finalmente, na Oficina 4, “Sarau Cultural”, com duração de cinco aulas, propomos um roteiro para um “produto final” a ser organizado pelos próprios alunos, com a supervisão do professor. Ao todo, a duração estimada é de 25 aulas. (Santos, 2021, p. 67)

A primeira oficina, nas palavras do autor, tenta conduzir o discente para o entendimento da relação entre a identidade e a mercadoria/o consumo. Desse modo, por meio de textos de diversos gêneros, amplia a visão do estudante sobre os efeitos que o discurso publicitário pode produzir. Como uma boa hipótese, o pesquisador diz que o tempo insuficiente dedicado à análise dos múltiplos elementos de um texto multimodal pode prejudicar a leitura crítica. Ao apresentarem as questões, por exemplo, do primeiro texto, uma arte de Steve Cutts, fica visível que o material mobiliza muito bem os detalhes presentes no texto e também as relações deles com o mundo e com os próprios discentes. Ainda na oficina 1, o personagem João da Nica é trazido à discussão por meio de seus vídeos que incluem publicidade dentro da narrativa criada pelo ator, por isso, as tarefas a respeito do material estimulam de forma excelente o debate sobre

a relação do que é produto e do que é pessoa, baseado em Bauman (2008), inclusive, quando pergunta “Para você, o conteúdo do vídeo parece uma propaganda?”. Por fim, nessa mesma oficina o texto “Eu, etiqueta”, de Drummond (1989), é debatido a serviço da problematização da relação com o consumo e os impactos dele.

A seguir, as três últimas oficinas são apresentadas com menos detalhes e menos discussões. A segunda vai trabalhar, dentre outros textos, um artigo de opinião e algumas atividades orais desenvolvidas com a mediação do docente. Em relação à terceira, o autor, ao trabalhar a obsolescência programada, foca nos textos com circulação na internet, mas segue a mesma estrutura das outras, assim, “apresentando uma atividade inicial, um texto multissemiótico, a ser trabalhado de forma oral, seguido de um exercício de leitura e, posteriormente, uma proposta de ampliação do tema” (Santos, 2021, p. 99). Para a última oficina, o enfoque, com base no norteamento da BNCC no eixo da oralidade (2018, p.75), é dado para a produção de textos orais em um Sarau Cultural com o tema centrado no poema de Drummond (1989).

Como conclusão, argumenta que utilizou textos dos campos artístico-literário e jornalístico-midiático por conta de seus elementos multimodais e linguísticos para a realidade escolar e para a pesquisa desenvolvida. Ainda, conclui que o material, por trabalhar a compreensão crítica da realidade, pode ser significativo para a reflexão sobre as relações sociais e de consumo presentes nos textos e promover uma formação cidadã integral e crítica dos estudantes (Freire, 1987; Brasil/BNCC, 2018), o que é fato. Todavia, reitera, de modo apropriado, que o trabalho não esgota o tema, mas se constitui como um importante instrumento para nortear a construção entre educando e educador.

#### **d) “Letramento crítico e práticas de leitura de textos multimodais em sala de aula do Ensino Médio”**

Partindo da importância dos textos multimodais no trabalho com a leitura, Rosivaldo Gomes, docente da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), e Maria do Carmo Barbosa Machado, doutoranda pela Universidad del Sol (UNADES), discutem de que modo os discentes interagem com essa multimodalidade por meio da perspectiva do letramento crítico no artigo **Letramento crítico e práticas de leitura de textos multimodais em sala de aula do Ensino Médio**, de 2020. De início, os autores destacam, de maneira breve, que os documentos prescritivos da educação já incluem as novas ferramentas de produção/edição de textos como relevantes para a escola, e reiteram que, por meio da análise de um texto, a aula de Língua Portuguesa deve pautar os sentidos possíveis dos textos “[...] a partir da conjugação dos

múltiplos recursos semióticos multimodais existentes atualmente” (Gomes; Machado, 2020, p. 2).

Como aporte teórico, tomam como base Jordão (2013; 2016) e outros pesquisadores, para entender a língua e a linguagem como interação e como discurso e, baseados em Janks (2016), refletem sobre o fazer letramento crítico como um modo da língua de agir sobre o mundo e sobre as pessoas. Nesse viés, consideram que, para que os materiais sejam analisados de maneira profunda e crítica, devemos pensar, por intermédio de excelentes perguntas, como:

[...] o que está sendo dito neste texto? A quem se dirige? Se dito de outra forma, o sentido ainda seria esse? De onde fala? Quem está sendo representado? Quem está sendo silenciado? Que ideologias e discursos hegemônicos estão sendo mantidos e quais estão sendo problematizados? Para o interesse de quem? (Gomes; Machado, 2020, p. 4).

Em sequência, partindo de Kress e Van Leeuwen (2006[1996]), pensam os estudos sobre multimodalidade, aliados aos aspectos socioculturais, como relevantes para compor os textos contemporâneos, assim, importam as múltiplas linguagens e as formas de interação social presentes nessas produções. Sob essa perspectiva, os autores defendem que “o ato de ler pode ser compreendido como um processo de compreensão responsivo-ativa-crítica” (Gomes; Machado, 2020, p.7), até mesmo por isso há a necessidade de se reconhecer o que os textos falam e o que eles silenciam em termos de interesses, objetivos e ideologias.

Diante disso, com estudantes do Ensino Médio, os pesquisadores realizaram um trabalho para acionar essas capacidades de leitura dos discentes em atividades presentes no material didático produzido. No artigo resenhado, há um recorte para dois episódios de ensino ocorridos em 2019 com 27 discentes do segundo ano de uma escola da rede pública no Estado do Amapá. Tendo em vista essa inserção em um conjunto maior de aulas, já havia sido realizado um diagnóstico dos estudantes, bem como uma apresentação dos conceitos de multimodalidade e seus derivados.

Os pesquisadores apresentaram uma charge aos educandos e problematizaram questões étnico-raciais e culturais sobre o contato entre indígenas e europeus, essas reflexões se deram por debates e também por perguntas escritas, as quais geraram respostas analisadas no artigo. No trabalho, as interações orais em sala são transcritas, e se mostraram um excelente recurso para a construção da análise dos autores, já que serviram como ativadoras de conhecimento de mundo e de representação social sobre a temática e sobre as modalidades do texto. Para além das capacidades de leitura, como a localização e retomada de informações do texto verbal, os discentes também as relacionavam com elementos não verbais para construir a significação do material. Ademais, de forma muito apropriada, apresentaram um infográfico sobre o

feminicídio no Brasil e, por meio dos mesmos recursos utilizados na atividade anterior, perceberam que os estudantes relacionaram as linguagens, visual e verbal, ao contexto social e ao conhecimento de mundo para construir a percepção crítica sobre o texto.

Com isso, concluíram que considerar esses recursos semióticos é uma atitude de extrema importância, tendo em vista que se tratam de elementos cada vez mais constitutivos dos textos atuais. Além disso, entendem e percebem muito bem a necessidade da compreensão da situacionalidade social e discursiva dos textos, pois os discentes constroem e reconstróem os sentidos com base em suas percepções, assim, com base em Menezes de Souza (2011), os educandos se posicionam criticamente ao ler se lendo. Por fim, reforçam também a relevância dessas problematizações para uma educação linguística que podem desconstruir discursos hegemônicos que ferem a dignidade cidadã.

**e) “Ensino de argumentação e leitura crítica da mídia: uma proposta para o desenvolvimento da capacidade argumentativa”**

No artigo **Ensino de argumentação e leitura crítica da mídia: uma proposta para o desenvolvimento da capacidade argumentativa**, publicado em 2023, na revista *Linha D'água* (volume 36, número 3), Alexandre Marques Silva, pós-doutorando na Universidade de São Paulo (USP), apresenta uma associação entre a leitura crítica da mídia e o ensino de argumentação por meio de uma proposta de desenvolvimento da capacidade de argumentação, a qual foi realizada com estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede privada localizada em São Paulo.

Inicialmente, o autor contextualiza e justifica a importância da ‘leitura crítica da mídia’ para os projetos educacionais ao dizer que os meios de comunicação têm feito cada vez mais parte da interação humana. Também evidencia o modo como a argumentação aparece na educação brasileira atualmente, visto que está associada quase unicamente ao contexto avaliativo, como no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Outrossim, aponta acertadamente sobre a limitação que ocorre por conta da generalizada hipervalorização do ensino de gêneros argumentativos nos últimos anos do ensino básico como único processo adequado para o desenvolvimento da capacidade de argumentação dos estudantes.

Ao demonstrar o valor da mídia como elemento social, considera que a escola deixou de ser, com exclusividade, lugar de construção de conhecimento e de socialização, abrindo espaço para as redes sociais, por exemplo. Nesse sentido, a escola deve, com base nos procedimentos da ‘leitura crítica da mídia’, questionar as intenções, identificar os elementos persuasivos e reconhecer os vieses nas mensagens veiculadas pela mídia. A partir disso, por

meio do ensino da argumentação, os estudantes aprenderão a estruturar os argumentos de maneira situada em relação aos textos que interagem, sobretudo os publicitários.

O texto aborda a gênese do conceito de ‘leitura crítica da mídia’, discute a função social da educação em um olhar freireano e analisa os processos de edição do mundo feito pela mídia. Ao iniciar essa abordagem, o autor relaciona a Escola de Frankfurt com o surgimento do conceito, tendo em vista que:

Partindo da crítica aos modelos hegemônicos perpetrados pelo capitalismo, em especial, a Indústria Cultural e seus produtos, esses teóricos buscaram na teoria social crítica o ponto de ancoragem para analisar e denunciar de que modo a cultura popular e as novas ferramentas da tecnologia da comunicação foram instrumentalizadas e utilizadas para a disseminação de dadas ideologias, para o exercício sistemático de opressões e para a manutenção do controle social. (Marques Silva, 2023, p. 132-133)

Em seguida, ainda construindo essa visão sobre a mídia e os seus meandros, apresenta o quanto os avanços tecnológicos abrem oportunidades para que as empresas e governos expandam a sua influência de modo velado, o que pode resultar em degradação do caráter democrático da sociedade e da liberdade de expressão. Ainda, caminhando nesse sentido, baseia-se em Kellner e Share (2008)<sup>5</sup> para dizer que o trabalho com a mídia precisa se pautar “[...] na exploração do papel da linguagem e das formas de comunicação na definição das relações de poder e de dominação instituídas (e diuturnamente fomentadas) pelos produtos midiáticos” (Marques Silva, 2023, p. 133), pensando no desvelamento de noções ideológicas já estabelecidas na sociedade.

Assim, adota como conceito para *leitura crítica da mídia*, a ideia de uma metodologia de ensino para a crítica ideológica e que, para fazer isso, analisa as políticas e as formas de representação de categorias sociais na economia política e nas relações sociais pautadas pelas veiculações midiáticas diversas da sociedade. Isso, é claro, valendo-se de análises textuais e discursivas contextualizadas nas materialidades linguísticas.

Adiante, o pesquisador apresenta as condições metodológicas de realização do trabalho ao dizer que realizou, em 2014, com discentes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola particular localizada em São Paulo, alguns trabalhos nas aulas de Produção de Texto. Como recorte necessário, apresenta-se duas peças publicitárias da marca Havaianas que mostravam a construção social da imagem estereotipada das mulheres.

Em um primeiro momento, realizou com os estudantes uma atividade de observação lexical do texto que resultou em uma análise construída com os discentes sobre a percepção dos

---

<sup>5</sup> KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. Revista Educação e Sociedade, v. 29, n. 104 esp., p. 687-715, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000300004>. =

termos ‘delicadas’ e ‘femininas’ no primeiro texto e ‘com curvas’ no segundo texto. Em sequência, construíram e reconstruíram os significados sob a perspectiva de análise crítica da mídia, ao identificar problemas sociais e questões problemáticas presentes no texto. Esse segundo momento foi feito a partir da reflexão dos estudantes sobre os impactos dessas representações feitas, assim, as questões referentes aos estereótipos e preconceitos ligados ao feminino foram colocadas em pauta e debatidas. Retomando as percepções lexicais e relacionando-as aos recursos multimodais, há, segundo o autor e os estudantes, uma naturalização da violência em uma peça, e a reificação de uma imagem de mulher sexualizada. Essa argumentação é feita, sem dúvida, considerando critérios como as relações entre o texto e o contexto, a linguagem na disseminação de ideologias, as escolhas lexicais e o impacto no texto, o modo de edição do mundo, o poder persuasivo das figuras e a importância da compreensão do objetivo principal daquele texto publicitário.

Após isso, nas considerações finais, muito bem alicerçado na ideia de que os textos publicitários agora não vendem só produtos, mas sentimentos, imagens e formas de existência no mundo, o autor reitera a necessidade de que se relacione o ensino da argumentação com a leitura crítica da mídia, sobretudo na educação básica. Em vista disso, ele também conclui, de forma justificada, que, com capacidades argumentativas, os discentes poderão atuar criticamente em uma sociedade cooptada pela lógica capitalista.

Por fim, ainda sobre a última seção construída, é necessário refletir sobre as lacunas e as completudes entre o que apresentam e o meu trabalho. Reconheço os excelentes trabalhos que os programas de mestrado profissional e acadêmico têm realizado em sala de aula, por isso, analisei pesquisas desenvolvidas e publicadas entre 2014 e 2023, o que mostra, para além dos outros critérios de seleção dos trabalhos, que a temática tem sido discutida também recentemente e ainda pode, e deve, cada vez mais, ser mobilizada no ambiente escolar, no chão da sala de aula, mas também na academia, dada a intrínseca conexão entre o que se tem de pesquisador e professor nessas duas funções.

No que se refere ao meu trabalho, pretendo considerar todos os aspectos aqui apresentados, embora essa seja uma tarefa complexa, porque pretendo articular uma proposta de leitura crítica a temáticas que sejam significativas aos estudantes, constituindo-se, assim, em outra possibilidade de trabalho e reflexão em busca de uma educação cada vez mais crítica.

### 3. METODOLOGIA

Esta pesquisa se enquadra na perspectiva qualitativo-interpretativista, visto que o foco está “[...] no universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos” (Minayo, 1995, p. 21-22). Negamos, assim, a dissociação entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível, e a ausência de um contexto sócio-histórico e uma suposta neutralidade do ser pesquisador, características de um parâmetro positivista (Bortoni-Ricardo, 2008).

Dessa forma, a postura de professor-pesquisador é de suma importância para a atuação analítica no contexto sociocultural em que se está inserido (Bortoni-Ricardo, 2008), tornando essas duas coisas indissociáveis, dado que “[...] o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa.” (Freire, 2004, p. 30). Assim sendo, as práticas educativas dessa figura multiplicam-se ao refletir sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula por meio da reflexão sobre a sua própria prática e da mediação com os discentes (Bortoni-Ricardo, 2008).

Nesta pesquisa, a minha atuação de professor-pesquisador se realizou em um outro contexto, com turmas que não eram os grupos com os quais eu atuava, por isso, pretendeu-se, no início e durante o desenvolvimento do trabalho, construir uma relação de confiança e troca honesta entre os participantes que estavam me recebendo, figura externa que considerou, no trabalho, as características dos discentes, do colégio e as condições de desenvolvimento do projeto de ensino.

Por se tratar de uma pesquisa realizada no chão da sala de aula, a própria estrutura do trabalho se refaz, haja vista que muitos processos metodológicos vivenciados durante o projeto aparecem descritos na seção de análise. Essa visão outra sobre o trabalho científico em educação se justifica também porque como “[...] a pesquisa da experiência vivida remete às dimensões singulares da vida e da escola, não existem receitas nem fórmulas seguras para se prosseguir nela” (Lima; Geraldi, C.; Geraldi, J., 2015, p. 16), apesar disso, ainda há a existência de uma metodologia na investigação. Por fim, a pesquisa em educação que acessa a vivência do professor e de suas práticas deve ser valorizada, pois:

[...] para compreender a vida dos professores e suas práticas nas escolas, parece-nos que o melhor caminho é fazê-los narradores do próprio trabalho e da sua constituição como docente, apoiando-os em seu processo de se fazerem professores e pesquisadores, sujeitos que querem compreender o que lhes toca, o que lhes acontece e o que fazem acontecer (Lima; Geraldi, C.; Geraldi, J., 2015, p. 25).

Antes de apresentarmos as etapas e os instrumentos da pesquisa, destaco alguns aspectos da escola onde ela foi realizada, dos estudantes com os quais trabalhei e os docentes envolvidos (eu e o prof. Amaro).

### **3.1 A escola: o chão que recebeu as sementes**

O desenvolvimento do projeto de ensino se deu em uma escola pública localizada no município de Contagem, em Minas Gerais. Ela fica localizada na região central da cidade, contando com muitas linhas e meios de transportes que a atendem, o que faz com que o seu público se origine de diversas partes do município. A escola possui uma excelente estrutura física, além de ser um prédio extenso, todas as salas em que atuei possuíam projetor fixo em sala, além de uma ‘sala multimídia’, em que um projetor ficava à disposição do docente. As duas salas ficavam no segundo andar e contavam com janelas amplas, as quais se direcionavam para o pátio e quadra da escola. No turno em que se desenvolveu o projeto, isto é, durante a tarde, circulavam pela escola cerca de 1.100 estudantes, entre Ensino Fundamental II e Ensino Médio. O número de alunos matriculados é de 2.151, total que se divide, nos 3 turnos, entre as extensas 33 salas do prédio.

A sala dos professores é ampla e nos intervalos ficava repleta de docentes. Há duas mesas compridas, uma em cada lado da sala, além de algumas poltronas e por volta de 6 computadores para o uso dos educadores.

Em relação à conectividade, a escola não possuía rede de Wi-Fi que conseguisse atender todo o prédio, por isso, nos momentos em que o uso da internet foi necessário, compartilhei a internet do meu celular com os estudantes.

O professor Amaro cedeu 10 aulas de duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, a 108 e a 109, nas terças e sextas-feiras, para que eu, o professor-pesquisador externo às turmas, realizasse a minha proposta de pesquisa.

### **3.2 Os educandos**

Apesar da listagem dos alunos indicar respectivamente 32 e 36 alunos nas turmas 108 e 109, a maior parte das aulas contava com um número de 23 a 28 alunos, respectivamente. Entre as duas turmas e os seus 68 alunos, havia, coincidentemente, 34 meninos e 34 meninas. Durante a realização do projeto, as aulas contaram com a participação de ambos os grupos.

Em relação ao nível socioeconômico dos estudantes, é possível afirmar, de acordo com os seus relatos, que grande parte dos estudantes está em uma classe social menos favorecida economicamente. Em alguns encontros, quando os estudantes eram convidados a refletir sobre

as propagandas de veículos e de outros produtos que se entrelaçam nos textos que estávamos lendo, era comum escutar dos discentes que a possibilidade de acessar aquele recurso era ainda distante. Em outros momentos, os estudantes, ao se chocarem com o fácil acesso à tecnologia por grupos mais abastados financeiramente, relataram vivenciar no dia a dia dificuldades geradas pela falta de melhores condições financeiras.

Anteriormente ao primeiro contato com os estudantes, o professor Amaro havia me dado informações sobre o perfil das duas turmas. No que se refere ao perfil comportamental, o docente apresentou a turma 108 como menos barulhenta, em contrapartida, a turma 109 havia sido caracterizada como mais eufórica. Apesar disso, no desenvolvimento do projeto, conforme será possível visualizar durante as descrições e análises da pesquisa, a turma 109 se consolidou como a turma mais participativa e mais interessada em entender e questionar os textos e as discussões. É válido refletir sobre o papel desse primeiro contato com o docente e sobre as implicações que essa visão dele sobre os discentes poderia gerar em mim. Ademais, é preciso também pensar o quanto essa postura mais questionadora, nesse caso, poderia estar, de uma forma ou de outra, mais alinhada com os estudantes que de fato eram mais eufóricos e animados.

### **3.3 Os professores**

No que se refere ao professor Amaro, o docente se mostrou, desde o primeiro contato, extremamente disposto a auxiliar no projeto, inclusive, cedendo o próprio computador para que os vídeos e outros meios fossem projetados para os educandos. Durante as aulas, quando sentia a necessidade de contribuir, questionava se poderia fazê-lo, além disso, em todas as suas contribuições, demonstrou extrema consciência política e de classe. Ademais, o professor se mostrou ativo e engajado nas lutas da classe docente e também muito interessado em compreender como o ambiente acadêmico estava pensando essa interação entre o ensino básico e a formação de professores.

Conforme já apresentado, mesmo que eu tenha cursado todo o ensino básico em escolas públicas, no momento em que realizava a pesquisa, atuava na rede particular, logo, a partir desse quadro, a relação com os estudantes e com o professor Amaro se situou de modo diferente. Isso, tendo em vista que, enquanto professor-pesquisador externo àquele contexto, era necessário que eu me conectasse com os atores desse processo. Por isso, em todos os encontros, os quais foram acompanhados pelo professor Amaro, sempre permitia ao docente que realizasse inclusões e comentários que julgasse necessário. Sinto que, ao realizar isso, foi possível criar uma conexão com o docente, o que foi de suma importância para o desenvolvimento das aulas.

### 3.4 Etapas da pesquisa

O ambiente em que o projeto de ensino se realizou já foi apresentado, no entanto, enquanto percurso metodológico, é necessário apresentar também o quão significativa foi essa busca por uma escola que pudesse me acolher e acolher a minha pesquisa. Nesse processo, é importante salientar que não pude realizar o projeto na escola em que trabalho para que não houvesse conflito entre a minha pesquisa e o currículo determinado previamente por essa instituição privada. Diante desse contexto, ao entrar em contato com colegas professores da rede pública, sempre esbarrávamos nas séries e nos horários que os docentes atuavam. Após um tempo, consegui contato com o professor Amaro e precisei de alguns dias para acertar os detalhes burocráticos e as condições de desenvolvimento do projeto.

Tendo definido e delimitado questões sobre o ambiente escolar no qual atuaria, parti, em colaboração com a minha orientadora, para a estruturação e para a construção das estratégias e dos instrumentos da pesquisa, os quais estão descritos em etapas no quadro a seguir.

Quadro 2 - Etapas da pesquisa

<b>Título</b>	
<b>Etapas</b>	<b>Período (de 2024)</b>
Investigação temática e identificação de temáticas significativas	abril
Elaboração e aplicação do questionário metacognitivo inicial	abril
Elaboração e aplicação do texto de leitura (interpretação) inicial	maio
Desenvolvimento do projeto de ensino em sala de aula	maio a julho
Aplicação do questionário metacognitivo final	julho
Elaboração e aplicação do texto de leitura (interpretação) final	julho
Análise dos resultados alcançados	agosto a dezembro

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Ao todo, o projeto de ensino foi realizado em 10 encontros em cada turma, os quais ocorreram nos meses de abril, maio, junho e julho, já que, em seu percurso, algumas pausas foram ocasionadas por paralisações realizadas pelos professores da Rede Estadual de Minas

Gerais. Com essa questão, alguns encontros precisaram ser adiados e outros precisaram ser adiantados. Durante os meses de realização do projeto, os professores e outros profissionais da área reivindicavam sobretudo o pagamento do piso salarial estabelecido no país e a manutenção e defesa do Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais (Ipsemg).

Apesar desse número de aulas, o percurso da pesquisa expande-se em meses de trabalho, haja vista que o projeto de ensino se constitui como apenas uma das etapas da pesquisa. Sobre o projeto de ensino, o percurso metodológico do trabalho se constituiu na medida em que buscava compreender e desenvolver os movimentos realizados na interação de sala de aula, visando ao aumento de estratégias e recursos para uma leitura cada vez menos ingênua, além de buscar entender de que forma o diálogo sobre temas que engajam os estudantes poderia colocá-los em um local de construção e de pensamento crítico.

Em vista dos objetivos, a primeira etapa da pesquisa consistiu no levantamento das questões sensíveis e significativas aos 68 estudantes do ano escolar com o qual trabalharíamos, 1º ano do Ensino Médio. Nesta etapa, consideramos as temáticas que se referem às principais questões dos estudantes. Para isso, foi necessário entender o contexto dos discentes desse ano escolar e quais os medos, receios, as certezas e as dúvidas que perpassavam as suas vivências, por isso, os estudantes escreveram na parte de trás das folhas e também relataram oralmente as temáticas que gostariam de discutir durante o projeto. Assim, utilizamos o conceito de Tema Gerador, tratado por Paulo Freire (1993), tendo como ideia central a possibilidade de um tema direcionar a outros temas também significativos, ou seja, um tema surgido através de uma situação-limite vivenciada pelos estudantes encaminha para outros temas dessa vivência.

Pensando nisso, neste primeiro momento realizamos a aplicação de um questionário inicial com vistas aos procedimentos de leitura com o foco em entender quais habilidades já são consolidadas e mobilizadas pelo grupo durante a leitura de um texto. Nesse sentido, objetivou-se também, por causalidade, o entendimento de quais são as maiores fragilidades na tentativa de se realizar uma leitura crítica. Ainda nessa etapa, realizamos a apresentação do projeto e uma conversa sobre as temáticas que faziam sentido a eles. Isso posto, pensando em entender os pontos de maior fragilidade sobre o processo de ler para trabalhá-los durante o projeto, apliquei um questionário seguindo a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com base em um texto impresso entregue aos discentes.

A partir disso, desenvolvi um projeto de ensino aqui compreendido como um conjunto de atividades que parte da utilização de textos que versam sobre essas temáticas destacadas pelos educandos como importantes.

Em direção ao final da pesquisa, os alunos realizaram novamente o questionário sobre os procedimentos de leitura e também realizaram um questionário sobre outro texto impresso com questões construídas tendo em vista os descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Feito isso, realizamos uma conversa sobre a percepção que eles tiveram do projeto. Além disso, os estudantes registraram anonimamente, em uma folha, as considerações sobre o desenvolvimento do projeto, sobre a relação com o docente, dentre outras questões.

### **3.5 Instrumentos**

Visando ao desenvolvimento da pesquisa, alguns instrumentos foram utilizados para auxiliar na seguridade do caráter científico do trabalho realizado em sala de aula: questionários de leitura (inicial e final), questionários metacognitivos (inicial e final), atividades desenvolvidas em sala de aula (respostas de tarefas, trabalhos em grupo), bem como registros em diários de campo.

Conforme já apontado, foram aplicados questionários com vistas ao processo de percepção sobre a própria leitura, bem como questionários de leitura e interpretação. Do mesmo modo, durante o desenvolvimento do projeto de ensino, os educandos realizaram atividades escritas em sala de aula de materiais selecionados previamente de acordo com as temáticas significativas identificadas e tensionadas pelos debates.

Em consonância com a minha forma de atuação enquanto professor-pesquisador externo nesse ambiente, os encontros não foram gravados, porém, para que o meu compromisso de refletir sobre a minha própria prática se mantivesse, o diário de campo surgiu como um método de pesquisa de extrema importância para a viabilização desse trabalho. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), os diários podem conter, além de sequências descritivas, sequências interpretativas que avaliam e especulam sobre a própria prática, assim, possibilitando que seja construída uma teoria sobre essa prática analisada. Perante o exposto, após cada um dos 10 encontros realizado, eu gravava, ao sair da escola, áudios, relatando e inter-relacionando os acontecimentos e as atividades ocorridas naquele dia. Posteriormente, ao chegar em casa, reproduzia esses áudios e fazia a transcrição do conteúdo para arquivos armazenados no computador, conforme pode ser visualizado no Apêndice 1.

### **3.6 Análise dos resultados**

A última etapa da pesquisa foi a realização da análise qualitativa-interpretativista do desenvolvimento do projeto, tendo como base os diários, as atividades realizadas em sala durante as leituras dos textos com base em temáticas significativas. Também, analisei de forma

comparativa os questionários ‘metacognitivos’ e de leitura pensando nas mudanças do processo de aprendizagem e na própria percepção dos estudantes sobre essas alterações.

No exercício dessa análise, envolvi todos os materiais entregues pelos discentes, assim como os que produzi para auxiliar na solidificação de uma base de argumentação sobre os resultados das etapas da pesquisa e também do projeto de ensino.

É válido assinalar que a presente investigação adquiriu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – CAAE 67035623.5.0000.5149. Com isso, a participação dos sujeitos foi pautada no respeito a preceitos éticos, a partir da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos estudantes e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por seus responsáveis. Na análise das atividades e discussões realizadas, os nomes dos estudantes foram trocados com o objetivo de garantir a completa confidencialidade dos jovens.

#### **4. CONHECENDO-OS PARA CONSTRUIRMOS JUNTOS: OS PRIMEIROS CONTATOS COM OS EDUCANDOS E COM AS SUAS LEITURAS**

Antes de iniciar o desenvolvimento do projeto com os estudantes, foi pensada em uma forma de evidenciar a visão desse público sobre a própria leitura e sobre os procedimentos que realizavam durante essa prática. Produzi e apresentei um questionário, nas duas turmas em que trabalhei no projeto, inicialmente caracterizado como metacognitivo, pois buscava evidenciar elementos processuais realizados durante a leitura. Na sequência foi apresentado um primeiro texto para conhecer a leitura dos meninos e para isso utilizamos alguns descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

##### **4.1 Questionário inicial e primeiro texto para leitura**

Como afirmei acima, o primeiro questionário foi caracterizado como metacognitivo. Enquanto conceito, a metacognição é vista aqui, de acordo com Flavell (1979), como a capacidade de captar e apreender a sua própria cognição de maneira consciente, ou seja, o processo de automonitoramento de toda e qualquer iniciativa cognitiva. Essa ideia se manifesta em diversos campos, mas no presente trabalho o questionário se insere no prisma das estratégias metacognitivas utilizadas pelos leitores no processo de leitura, momento esse em que “o leitor [...] volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo.” (Leffa, 1996, p. 46). Dessa forma, esse processo vai envolver, de acordo com Leffa (1996):

(a) a habilidade para monitorar a própria compreensão ("Estou entendendo muito bem o que o autor está dizendo", "Esta parte está mais difícil mas dá para pegar a ideia principal.") e (b) a habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha ("Vou ter que reler este parágrafo", "Essa aí parece ser uma palavra-chave no texto e vou ter que ver o significado no glossário"). (p. 46)

Para além dos aspectos metacognitivos envolvidos no ensino da leitura, tendo em vista que há uma tarefa histórica nessas pesquisas em relação à descrição de um fenômeno que ocorre internamente no discente (Leffa, 1996, p. 50), o qual não é o foco deste trabalho, evidencia-se, desde o planejamento da tarefa, a necessidade de se pensar na visão que os estudantes possuem de suas próprias práticas leitoras. Essa atitude é importante em um contexto em que os jovens, inseridos na tecnologia e nos avanços cada vez mais complexos, por exemplo, da inteligência artificial, são vistos como distantes da leitura, porque compreendida como atividade restrita ao texto literário canônico, não associada às outras práticas que eles realizam.

Nessa perspectiva, é possível refletir sobre qual é a visão de leitura ainda privilegiada na sociedade atual, principalmente no ambiente escolar, o qual, mesmo com uma clara

transformação em seu panorama e nas concepções sobre a leitura e o seu ensino, ainda mantém alguns padrões antigos. Certamente, a visão da disciplina de língua portuguesa nos anos 1960, quando essa possuía como objetivo a compreensão e imitação de autores portugueses e brasileiros da literatura (Soares, 1998, p.55), não considerava “[...] as experiências do leitor, seus conhecimentos e objetivos bem como a situação em que a leitura se dava” (Coscarelli; Cafiero, 2013). Sob esse viés, a leitura e as perspectivas sobre ela avançaram, logo, o papel do leitor também obteve relevância em um entendimento deste como sujeito ativo, e a leitura a partir de uma concepção mais interacional e dialógica da língua (Kleiman, 1989).

Diante disso, elaborei um questionário com algumas perguntas que me fornecessem “elementos” da leitura realizada pelo grupo com o qual trabalharia. Esse instrumento foi utilizado em sala no dia 30 de abril de 2024. Pensando que alguns poderiam não se lembrar dos procedimentos de leitura que realizavam, foi entregue um texto curto antecedendo a entrega do questionário, no caso, um texto informativo sobre o dia de 19 de abril, Dia dos Povos Indígenas.

Figura 2 - Texto do “Dia dos Povos Indígenas”

#### 19 de abril - Dia dos Povos Indígenas

O Dia dos Povos Indígenas é uma data que celebra os povos indígenas do Brasil anualmente, no dia 19 de abril. Foi criado durante o Estado Novo.



Figura SEQ Figura \\* ARABIC 1: O Dia dos Povos Indígenas é celebrado no Brasil anualmente em 19 de abril.

O Dia dos Povos Indígenas é celebrado em 19 de abril, sendo uma data de grande importância porque celebra a diversidade cultural dos povos indígenas no Brasil, além de contribuir para a preservação da cultura e da história desses povos. Essa data serve ainda como momento de reflexão sobre a luta contra o preconceito contra os indígenas e pela manutenção de seus direitos.

O Dia dos Povos Indígenas é uma data comemorativa criada durante o Estado Novo, em 1943, com o nome de Dia do Índio. A alteração no nome aconteceu por meio de uma lei sancionada em 2022. A criação dessa data se deu por conta de uma orientação de um evento que aconteceu em defesa dos povos indígenas no México, em 1940.

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/19-abril-dia-Indio.htm>

Fonte: Brasil Escola, 2024.

Até aqui, os estudantes ainda não sabiam como seria realizado o projeto, pois esse era o nosso primeiro encontro. Após apresentar um pouco da minha trajetória profissional e explicar o objetivo do nosso trabalho, entreguei o texto acima e orientei os estudantes que fizessem a leitura. Muitos educandos criaram hipóteses sobre qual seria o objetivo daquela leitura em específico, assim, alguns começaram a decorar trechos, como datas, e avisaram os colegas que fizessem o mesmo, já que, provavelmente, com base nas suas experiências escolares prévias, teriam que responder a algumas questões sobre aquele texto. Outros estudantes realizaram a

leitura uma vez e aguardaram o próximo passo da atividade. Assim que todos da turma finalizaram a leitura, recolhi o texto e entreguei o questionário com 17 questões.

### Imagem 1 - Questionário inicial

#### Questionário inicial

Agora você fará um questionário para registrar quais os procedimentos você mais utiliza durante a leitura de um texto e de que forma você os avalia.

- |   |  |
|---|--|
| <p>1. Ao ler, com qual frequência você faz julgamentos e questiona o que está sendo lido.<br/>( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p>                 | <p>10. Com que frequência você analisa as imagens do texto.<br/>( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p>  |
| <p>2. Ao ler, você costuma identificar ou pensar sobre o local em que o texto circula.<br/>( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p>                    | <p>11. Você costuma verificar se a informação é verdadeira acessando outros sites.<br/>( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p>   |
| <p>3. Ao ler, você busca identificar o autor, local e data do texto.<br/>( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p>                                      | <p>12. Com que frequência você identifica que os textos apresentam um ponto de vista opinativo.<br/>( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p>  |
| <p>4. Com que frequência você analisa as informações presentes na fonte dos textos.<br/>( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p>                       | <p>13. Você se sente preparado para responder perguntas de um texto imediatamente após a leitura.<br/>( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p>  |
| <p>5. Com que frequência você lê o texto, em parte ou todo, duas vezes ou mais.<br/>( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p>                           | <p>14. Você se considera um leitor atento e encontra facilidade para compreender e criticar os textos.<br/>( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p>   |
| <p>6. Enquanto está lendo, você faz interrupções para ver se está entendendo.<br/>( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p>                             | <p>15. Você costuma perceber frases confusas ou erros de pontuação nos textos que lê.<br/>( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p>  |
| <p>7. Com que frequência você relê trechos quando se distrai.<br/>( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p>   | <p>16. Ao se deparar com uma palavra desconhecida você:<br/>a. Procura o significado da palavra;<br/>b. Continua a leitura do texto.</p>   |
| <p>8. Com que frequência você usa marca texto para destacar informações que julga relevante para o texto.<br/>( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p> | <p>17. Dentre as opções abaixo, o que mais dificulta a sua leitura:<br/>a. texto extenso;<br/>a. linguagem complexa;<br/>a. temática que não interessa;<br/>a. preguiça ou desinteresse.</p> |
| <p>9. Com que frequência você faz anotações no texto.<br/>( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p>   |  |

Fonte: Material produzido pelo pesquisador.

Em princípio, o objetivo era me aproximar dos procedimentos realizados durante a leitura e observar como os estudantes enxergavam as suas principais dificuldades em relação a um posicionamento pós-leitura. Tal objetivo se constituiu como um elemento importante para o prosseguimento das aulas do projeto, tendo em vista que alguns aspectos foram apontados como mais próximos dos estudantes, enquanto outros foram pelo caminho oposto. Logo, durante as aulas seguintes, a partir da compreensão das respostas, atuei em direção a sanar algumas dificuldades já identificadas nesse primeiro contato entre docente e discentes. De

forma alguma o interesse aqui é pensar apenas numericamente como o estudante enxerga o seu processo de leitura, quais as habilidades eles entendem que possuem e quais eles ainda não têm pleno desenvolvimento para realizar a leitura, até mesmo porque, em acordo com Solé (1998), “Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa [...]”. Por isso mesmo, a seguir traçarei uma análise sobre os questionamentos realizados e a justificativa de sua aplicação, iniciando pelas quatro primeiras questões.

#### Imagem 2 - Questões do questionário inicial

1. Ao ler, com qual frequência você faz julgamentos e questiona o que está sendo lido.  
( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre
2. Ao ler, você costuma identificar ou pensar sobre o local em que o texto circula.  
( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre
3. Ao ler, você busca identificar o autor, local e data do texto.  
( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre
4. Com que frequência você analisa as informações presentes na fonte dos textos.  
( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre

Fonte: Material produzido pelo pesquisador.

Todos os questionamentos apresentados acima perpassam a necessidade de entender de que modo o estudante percebe o seu posicionamento sobre os textos e como ele enxerga o contexto de produção e de circulação dos textos que lê. Dividido em três níveis possíveis de resposta, solicitou-se ao discente que respondesse entre “Nunca”, “Às vezes” e “Sempre”.

Esse questionário foi respondido por 21 alunos na turma 108 e 24 alunos na turma 109 no dia 30 de abril.

#### Quadro 3 - Respostas ao questionário inicial

Respostas ao questionário inicial	
Questões	Resposta predominante
1 - Ao ler, com qual frequência você faz julgamentos e questiona o que está sendo	Às vezes

lido.	
2 - Ao ler, você costuma identificar ou pensar sobre o local em que o texto circula.	Às vezes
3 - Ao ler, você busca identificar o autor, local e data do texto.	Nunca
4 - Com que frequência você analisa as informações presentes na fonte dos textos.	Às vezes
5 - Com que frequência você lê o texto, em parte ou todo, duas vezes ou mais.	Às vezes
6 - Enquanto está lendo, você faz interrupções para ver se está entendendo.	Às vezes
7 - Com que frequência você relê trechos quando se distrai.	Sempre
8 - Com que frequência você usa marca texto para destacar informações que julga relevante para o texto.	Nunca
9 - Com que frequência você faz anotações no texto.	Nunca
10 - Com que frequência você analisa as imagens do texto.	Sempre
11 - Você costuma verificar se a informação é verdadeira acessando outros sites.	Às vezes
12 - Você costuma verificar se a informação é verdadeira acessando outros sites.	Às vezes
13 - Você se sente preparado para responder perguntas de um texto imediatamente após a leitura.	Às vezes
14 - Você se considera um leitor atento e encontra facilidade para compreender e criticar os textos.	Sempre
15 - Você costuma perceber frases confusas ou erros de pontuação nos textos que lê.	Às vezes
16 - Ao se deparar com uma palavra desconhecida você:	Procura o significado da palavra
17 - Dentre as opções abaixo, o que mais dificulta a sua leitura:	Linguagem complexa

Fonte: Quadro produzido pelo autor

De modo geral, os estudantes apresentaram como resposta a opção “Às vezes” na maioria desses questionamentos, o que caracterizava as turmas, nesse primeiro momento, como leitores que julgavam e questionavam o que estava sendo lido apenas em algumas de suas práticas, assim como leitores que não identificavam sempre as informações sobre os autores, sobre o suporte e sobre a veracidade das informações, conforme pode ser visto nas respostas de diferentes estudantes abaixo.

Imagem 3 - Questões respondidas do questionário inicial

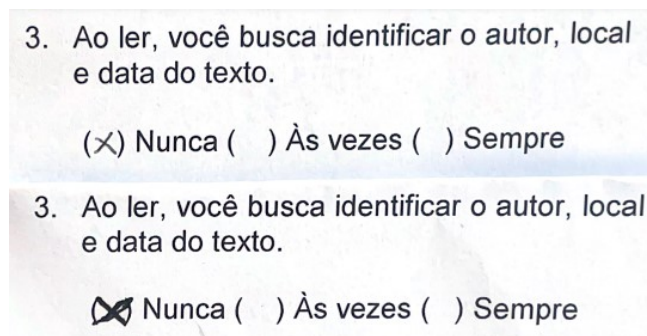
<p>1. Ao ler, com qual frequência você faz julgamentos e questiona o que está sendo lido.</p> <p>( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>2. Ao ler, você costuma identificar ou pensar sobre o local em que o texto circula.</p> <p>( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>3. Ao ler, você busca identificar o autor, local e data do texto.</p> <p>( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>4. Com que frequência você analisa as informações presentes na fonte dos textos.</p> <p>( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p>	<p>1. Ao ler, com qual frequência você faz julgamentos e questiona o que está sendo lido.</p> <p>( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>2. Ao ler, você costuma identificar ou pensar sobre o local em que o texto circula.</p> <p>( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>3. Ao ler, você busca identificar o autor, local e data do texto.</p> <p>( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>4. Com que frequência você analisa as informações presentes na fonte dos textos.</p> <p>( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p>
---	---

Fonte: Respostas de estudantes distintos ao questionário inicial de 30 de abril.

Ainda nesse primeiro bloco de questões, o terceiro questionamento do texto apresentou expressivamente respostas em que os estudantes diziam “Nunca” buscar identificar o autor, o local e a data do texto. De alguma forma, a atuação digital desses educandos pode justificar o quanto esses três elementos estão cada vez menos destacados na materialidade linguística e no *layout* dos textos. Isso pode ser visto, por exemplo, quando tentamos identificar a data de publicação de uma foto no Instagram, o qual, até há algum tempo, nos apresentava não uma data específica, mas o número de semanas passadas desde aquela publicação. Ainda, pode-se ressaltar o quanto a existência de perfis coletivos e de páginas que não representam uma figura real pode tirar o foco da autoria de um texto, deixando esses estudantes cada vez menos atentos a “quem” publica e diz algo nessas plataformas. Por último, também há, nas redes, lugar em que a virtualidade da vida é preponderante, a impossibilidade de se identificar de onde fala o

locutor. Diante dos novos textos e das novas leituras, pôde-se também buscar uma explicação para o que apareceu nos dados a seguir.

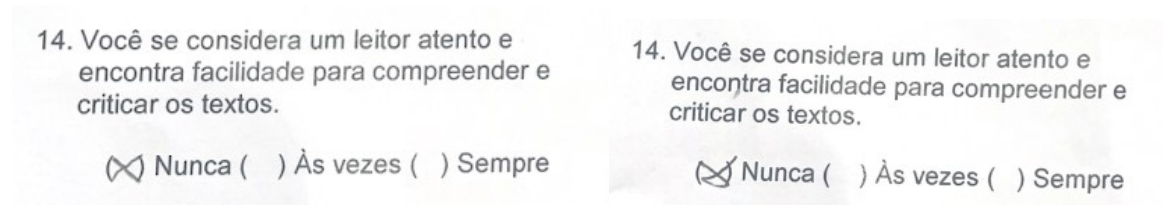
Imagem 4 - Questões respondidas do questionário inicial



Fonte: Respostas de estudantes distintos ao questionário inicial de 30 de abril.

Ademais, como interesse primordial do projeto, algumas respostas para a quarta questão chamam a atenção, pois elas apresentaram a urgência de se desenvolver nos estudantes uma prática de leitura que verifique as informações presentes na fonte dos textos, procedimento essencial para uma leitura menos ingênua.

Imagem 5 - Questões respondidas do questionário inicial



Fonte: Respostas de estudantes distintos ao questionário inicial de 30 de abril.

Em seguida, os questionamentos do número 5 ao número 9 abordaram estratégias que podem ser mobilizadas durante a leitura, as quais, de acordo com o questionário, já eram práticas realizadas pelos estudantes. Apesar desse quadro geral, a oitava questão apresentou maior variabilidade na resposta, visto que alguns estudantes informaram, inclusive oralmente durante a aplicação do instrumento, que não possuíam marca-texto para destacar informações no texto. Tal dado se mostra relevante ao relacioná-lo ao contexto socioeconômico desses estudantes, já que estudavam no período da tarde de uma escola da rede estadual, e alguns o faziam, conforme informado posteriormente, pois trabalhavam durante o período da manhã, como o caso do estudante Ítalo, da turma 109, que fazia “bicos” como servente de pedreiro.

Adiante, nas questões 10 e 14, eram questionados os modos de análise da multimodalidade dos textos, bem como a percepção sobre a própria criticidade ao lê-los. De

maneira quase unânime, os estudantes disseram não se sentir confiantes de que “Sempre” realizavam essas ações ou se sentiam prontos para tal. Como poderá ser visto nas respostas apresentadas a seguir, existia, nesse primeiro momento, a constatação de que, conforme a visão dos próprios educandos, eles não eram leitores críticos. Essa constatação preocupa, porque evidencia ou a falta de autoestima leitora, ou a presença de um grande problema na leitura desses estudantes. Nesse meio, independentemente das duas evidências, a percepção sobre elas serviu como motivadora, cada vez mais, para a aplicação do projeto, pois, mesmo que naquele momento os estudantes não soubessem na prática o papel do projeto, aquelas eram as dificuldades principais que o projeto visava compreender e auxiliar na resolução.

Imagem 6 - Questões respondidas do questionário inicial

<p>10. Com que frequência você analisa as imagens do texto.</p> <p>( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>11. Você costuma verificar se a informação é verdadeira acessando outros sites.</p> <p>( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>12. Com que frequência você identifica que os textos apresentam um ponto de vista opinativo.</p> <p>( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>13. Você se sente preparado para responder perguntas de um texto imediatamente após a leitura.</p> <p>(X) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>14. Você se considera um leitor atento e encontra facilidade para compreender e criticar os textos.</p> <p>( ) Nunca ( ) Às vezes (X) Sempre</p>	<p>10. Com que frequência você analisa as imagens do texto.</p> <p>( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>11. Você costuma verificar se a informação é verdadeira acessando outros sites.</p> <p>(X) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>12. Com que frequência você identifica que os textos apresentam um ponto de vista opinativo.</p> <p>(X) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>13. Você se sente preparado para responder perguntas de um texto imediatamente após a leitura.</p> <p>( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>14. Você se considera um leitor atento e encontra facilidade para compreender e criticar os textos.</p> <p>(X) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p>
<p>10. Com que frequência você analisa as imagens do texto.</p> <p>( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>11. Você costuma verificar se a informação é verdadeira acessando outros sites.</p> <p>( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>12. Com que frequência você identifica que os textos apresentam um ponto de vista opinativo.</p> <p>( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>13. Você se sente preparado para responder perguntas de um texto imediatamente após a leitura.</p> <p>( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>14. Você se considera um leitor atento e encontra facilidade para compreender e criticar os textos.</p> <p>( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p>	<p>10. Com que frequência você analisa as imagens do texto.</p> <p>( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>11. Você costuma verificar se a informação é verdadeira acessando outros sites.</p> <p>( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>12. Com que frequência você identifica que os textos apresentam um ponto de vista opinativo.</p> <p>(X) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>13. Você se sente preparado para responder perguntas de um texto imediatamente após a leitura.</p> <p>( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>14. Você se considera um leitor atento e encontra facilidade para compreender e criticar os textos.</p> <p>(X) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p>

Fonte: Respostas de estudantes distintos ao questionário inicial de 30 de abril.

Já a última questão do material solicitava, diferentemente das outras, a escolha, dentre quatro alternativas, aquela que melhor explicasse o motivo dificultador da leitura por parte dos educandos. Nas respostas, percebeu-se maior preferência pelas opções “preguiça ou desinteresse” e “temática que não interessa”. Essas respostas orientaram o planejamento das atividades, assim como se inscreveram no objetivo principal da pesquisa, logo, obtê-las foi uma maneira de proporcionar esse encontro, novamente, entre a necessidade de temáticas que incentivem os estudantes nas discussões e o papel do interesse e do protagonismo estudantil na construção do planejamento como um elemento também auxiliador na criação do interesse dos educandos, o que resultaria, possivelmente, na superação da barreira da preguiça, opção também presente no questionário. Isto é, abordar temas que sejam dos interesses dos discentes e valorizar o seu papel ativo pode ser uma forma de contribuir para a superação desse problema.

Diante dessa análise, pontuo como necessária a consciência de que nesse encontro inicial, em que os discentes realizaram o questionário entregue por um professor-pesquisador recém-chegado no ambiente escolar, os resultados podem ter evidenciado o receio dos estudantes em serem lidos como incapazes. Por consequência, esse resultado não pode ser distanciado do estranhamento da situação, visto o desconhecimento do novo professor até aquele momento.

Na busca de me aprofundar na forma como os estudantes praticavam a leitura, decidi produzir e aplicar um questionário de leitura contendo 10 questões acerca de um texto previamente selecionado. É válido reforçar que durante toda a execução do projeto pensou-se em buscar textos e temáticas aproximadas da vivência dos educandos, isso ocorria, inclusive, por meio dos diálogos e do andamento do trabalho. Apesar disso, nos dois primeiros encontros, em que os estudantes realizaram a leitura de um texto curto, informativo, já registrado nesse capítulo, e de um texto de extensão média, quatro laudas, selecionamos os textos pensando na efetividade da aplicação dos comandos, bem como no que era esperado por este professor-pesquisador externo como algo que pudesse também interessar aos discentes. Além disso, deve-se ressaltar que a produção do questionário não se fez interessada em avaliar os estudantes em níveis, aprová-los ou reprová-los, mas em entender em quais os pontos possuíam maior fragilidade e dificuldade, a fim de trabalhar a partir deles durante o projeto. Dessa forma, buscando a padronização no modo como as questões criadas mobilizariam os conhecimentos, foi usada a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB, sobretudo os seus descritores, no entanto, apesar de se tratarem de duas turmas do Ensino Médio, os descritores utilizados vieram da matriz do 9º ano, pois era a matriz mais próxima do 1º ano do Ensino Médio.

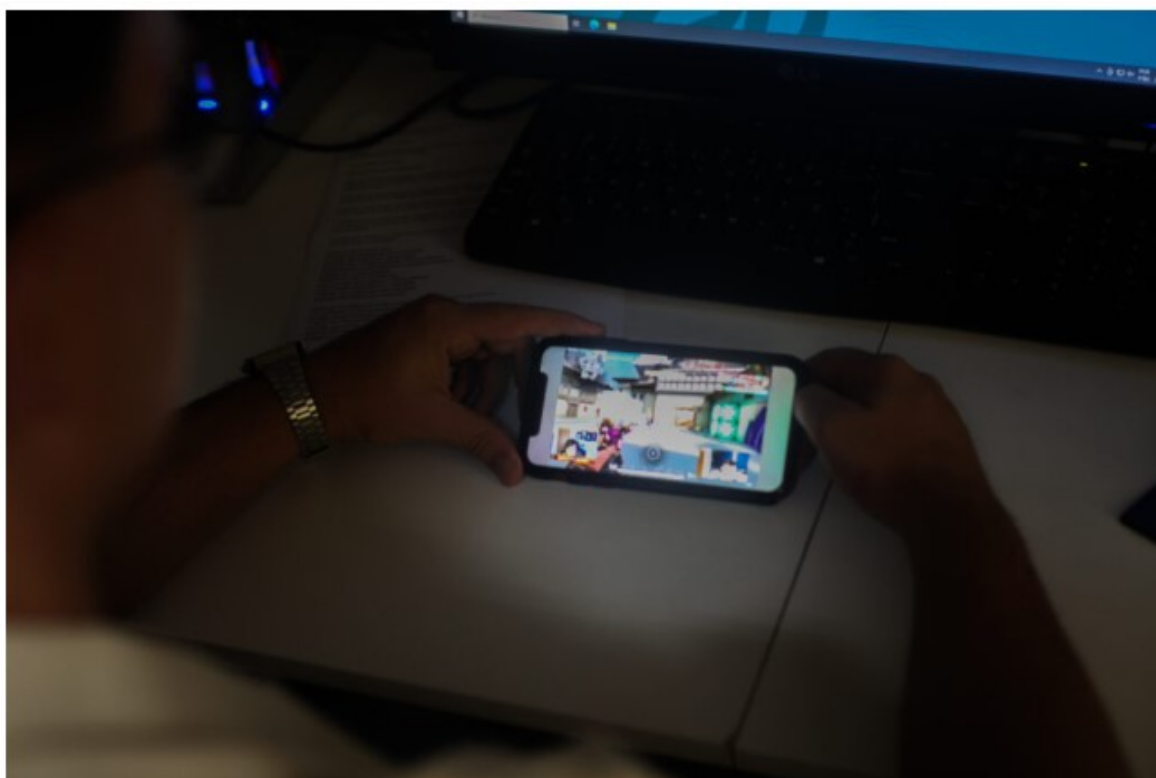
Assim, no segundo encontro, dia 07 de maio de 2024, então, entreguei impresso aos estudantes o texto “Uso excessivo de telas está associado à saúde mental de diferentes gerações”<sup>6</sup>, escrito por Vitor Pepino e publicado no site de Medicina da UFMG, disponível na caixa de texto a seguir, e também entreguei o questionário com as perguntas relacionadas a ele, o qual está logo após à reportagem.

### **Uso excessivo de telas está associado à saúde mental de diferentes gerações**

Sintomas de estresse, depressão e ansiedade foram observados em resultado de pesquisa da UFMG

25 de outubro de 2023 - Pesquisa, Redes Sociais, saúde mental, Tecnologia, tempo de tela, UFMG, uso de telas

\* Vitor Pepino



*Uso de telas aumentou durante a pandemia da covid-19. Foto: Centro de Comunicação Social da Faculdade de Medicina da UFMG.*

O uso excessivo de telas está ligado a uma piora da saúde mental de seus usuários, independentemente da idade, segundo mostra tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Medicina Molecular da Faculdade de Medicina da UFMG. Os resultados mostraram, de

<sup>6</sup> PEPINO, Vitor. Uso excessivo de telas está associado à saúde mental de diferentes gerações. Faculdade de Medicina UFMG. 25 de outubro de 2023. Disponível em: <https://www.medicina.ufmg.br/uso-excessivo-de-telas-esta-associado-a-saude-mental-de-diferentes-geracoes/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

forma inesperada, a presença da nomofobia (medo de ficar longe do celular) em idosos. Além disso, dos estudos que avaliaram as crianças, 72% deles encontraram aumento da depressão associado ao uso excessivo de telas.

A possível explicação da relação é o aumento do tempo em frente às telas no dia a dia após a pandemia do Covid-19, principalmente pelo tipo de utilização. Elas estão, cada vez mais, sendo utilizadas para trabalho, entretenimento e estudo. “Percebeu-se que os pacientes jovens com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e depressão tinham as telas a todo momento e, no período de pandemia, as telas foram as principais aliadas contra a solidão. Porém, as consequências desse uso excessivo podem ser vistas agora”, afirma a pesquisadora e autora do estudo Renata Maria Silva Santos.

Outra motivação para esses resultados é a utilização dos dispositivos como distração para as crianças enquanto os pais buscam realizar suas tarefas, contribuindo, então, para o aumento nas horas de uso. Nesse sentido, o distanciamento entre pais e filhos pode provocar um aumento da disposição para a depressão nas crianças.

O estudo foi feito por revisão sistemática, isto é, análise de estudos primários sobre o assunto, totalizando 142 artigos e mais de dois milhões de pessoas de diferentes países acompanhadas, trazendo uma amostra abrangente para o estudo. “A maior parte dessas pessoas são adolescentes, tendo em vista que são os nativos digitais. Porém o que chama atenção é a quantidade de idosos que desenvolveram a fobia de ficar separado do celular. Esse estudo é um alerta sobre o uso excessivo das telas, relação das pessoas com ela e o conteúdo consumido”, aponta a pesquisadora.

A pesquisa aponta que a participação em redes sociais foi responsável por aumentar o risco de depressão em meninas, uma vez que o conteúdo fornecido nas redes é de corpos perfeitos, gerando comparação e afetando a saúde mental. Da mesma forma em idosos que consomem conteúdos violentos na televisão. “A conclusão que a maioria dos estudos teve, é de que não basta limitar o tempo de tela, mas também enriquecer o tempo fora dela, tentando manter a mente ativa. A falta de gerenciamento do tempo aumenta o estresse de forma considerável, visto que nos Estados Unidos, por exemplo, mais de 30% dos adultos utilizam de jogos em seus aparelhos, atrapalhando as tarefas do dia a dia”, defende a pesquisadora.

A partir desses resultados, os pesquisadores sugerem algumas soluções, como determinar o tempo de tela de acordo com a idade e buscar os dispositivos com maiores possibilidades de socialização, como no caso do cinema. Além disso, o incentivo às atividades físicas ao ar livre são essenciais para combater o uso excessivo de aparelhos. Para a pesquisadora, “O estudo aponta que a dependência pode diminuir em 10% caso o smartphone esteja a um metro do usuário, contribuindo para a carga cognitiva, fator responsável pelo raciocínio”.



*Renata Santos defende que o trabalho pode auxiliar a população que procura ajuda pela saúde mental. Foto: Centro de Comunicação Social da Faculdade de Medicina da UFMG.*

Segundo os estudos analisados, nota-se a diminuição do Quociente de Inteligência (QI) para antes do previsto. Isso explica-se pela falta de incentivo a atividades que necessitam pensamento rápido e outras habilidades que contribuem para o funcionamento ativo do cérebro. Essas atividades podem ser realizadas mesmo com a tela, desde que aconteça interação: “Quando a pessoa interage com a tela, acontecem estímulos cognitivos. Isso pode melhorar a memória e o raciocínio, principalmente em idosos. Com esses ganhos, o processo depressivo pode demorar mais a se instaurar”, aponta a autora do trabalho.

Renata Santos defende que o trabalho pode auxiliar a população que procura ajuda pela saúde mental, uma vez que consegue entender melhor a atuação das telas neste âmbito e manejar de forma adequada a partir dos dados do estudo. “Mesmo estando imersos nesse mundo digital, é preciso buscar maneiras de conviver de forma saudável com as telas, e auxiliar aqueles que são afetados pelo uso inadequado”, conclui.

Pesquisa: As associações entre tempo de tela e saúde mental no ciclo vital

Programa: Programa de Pós-Graduação em Medicina Molecular

Autora: Renata Maria Silva Santos

Orientador: Professor Marco Aurélio Romano Silva

Acesse a tese completa neste link.

No programa de rádio Saúde com Ciência desta semana, vamos conversar sobre a saúde mental e sua associação com o tempo de tela, para entender como o uso dos dispositivos atinge ao longo da vida. Acesse aqui.

Imagem 7 - Questionário discursivo de acordo com matrizes do SAEB

Nome: _____	Turma: _____
Professor: _____	Data: ____ / ____ / ____

**Questão 01:** O texto é constituído por recursos verbais e não-verbais. Em relação aos elementos não-verbais, o artigo de divulgação científica lido apresenta duas imagens. De que forma a primeira imagem se relaciona com o título do texto "Uso excessivo de telas está associado à saúde mental de diferentes gerações"?

---



---



---

**Questão 02:** Ainda em relação às imagens, qual é o nome e qual é a profissão da mulher que aparece sorrindo na segunda imagem? Como você chegou a essa conclusão?

---



---



---

Releia o trecho a seguir e responda as questões 03 e 04:

"A maior parte dessas pessoas são adolescentes, tendo em vista que são os nativos digitais. Porém o que chama atenção é a quantidade de idosos que desenvolveram a fobia de ficar separado do celular. Esse estudo é um alerta sobre o uso excessivo das telas, relação das pessoas com ela e o conteúdo consumido", aponta a pesquisadora.

**Questão 03:** No trecho lido é utilizada a palavra "Porém", esse termo é uma conjunção, assim, pode ser usado para conectar ideias de frases distintas. Nesse caso, o que aparece antes dessa palavra (sublinhado no trecho acima) se relaciona com o que apareceu depois dela (em negrito) como uma oposição ou como uma adição? Por que você acredita que ocorre essa relação?

---



---



---

**Questão 04:** Além dos sinais gráficos, como o acento agudo, circunflexo e grave, a língua também conta com outros recursos gráficos que auxiliam na escrita e no entendimento de um texto. Outros recursos também utilizados são as aspas, as quais possuem diversos objetivos. Diga, no trecho lido acima, qual é a função das aspas duplas utilizadas.

---



---

**Questão 05:** No segundo parágrafo do texto há o uso do pronome "Elas" para retomar uma expressão anteriormente citada. Diga qual é essa expressão retomada.

**Questão 06:** Todo texto é construído com base em uma relação lógica de sentidos, para isso, é preciso que as ideias se conectem e se respondam de forma adequada, tanto internamente quanto externamente. Por exemplo, em um texto sobre 'problemas no trânsito' pode-se defender como causa apresentada pelo autor 'o uso dos celulares' e como consequência 'o aumento de acidentes nas vias urbanas'. Dito isso, preencha o quadro abaixo tendo em vista a principal relação de causa e consequência apresentada durante todo o texto. Isto é, o que causa e o que é causado.

Causa	Consequência
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

**Questão 07:** Acerca do texto, são apresentadas posições favoráveis e desfavoráveis ao uso de telas. Nesse sentido, apresente em sua resposta um benefício e um malefício abordados pela pesquisadora. Diga em que momento (por exemplo, em que parágrafo do texto) cada uma aparece.

---



---



---



---

**Questão 08:** O texto apresentou diversas informações relevantes para o entendimento por parte dos leitores, leigos ou especializados. Agora que você já o leu, diga, com as suas palavras, do que ele fala.

---



---



---



---

**Questão 09:** A linguagem utilizada no texto e o veículo em que foi publicado são importantes para o seu entendimento de forma mais ampla. Diga em que meio de comunicação esse texto circula e qual é o seu propósito.

---



---



---

**Questão 10:** Ao lado do nome do produtor do texto há um sinal gráfico, o asterisco. Esse sinal apresenta posteriormente uma informação sobre o autor. Transcreva a informação e explique por qual motivo ela é relevante.

---



---

Fonte: Material produzido pelo pesquisador.

No quadro abaixo, faça uma relação entre os descritores utilizados e as respectivas questões que propostas.

Quadro 4 - Descritor SAEB por questão

<b>Quadro descritor do SAEB por questão - 07 de maio de 2024</b>	
<b>Descritor do SAEB</b>	<b>Questão</b>
D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	1 e 2
D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	3
D17 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	4 e 10
D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	5
D11 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	6
D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	7
D6 - Identificar o tema de um texto.	8
D14 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	9

Fonte: Quadro produzido pelo autor.

Como o objetivo é fazer uma caracterização geral dos estudantes e entender alguns padrões de interpretação, analisarei algumas questões e as respostas apresentadas pelos discentes.

As primeiras duas questões tinham como objetivo analisar de que forma eles relacionavam e interpretavam o texto com o auxílio de material gráfico, assim como estabelece o descritor número 5 da matriz. O texto apresentava duas imagens, uma inicial acerca do uso de telas, outra com a fotografia da pesquisadora, e os estudantes não encontraram dificuldades em relacionar a primeira imagem com a temática do texto, como pode ser visto a seguir.

## Respostas dos educandos

## Imagem 8 - Questões respondidas do primeiro questionário discursivo

**Questão 01:** O texto é constituído por recursos verbais e não-verbais. Em relação aos elementos não-verbais, o artigo de divulgação científica lido apresenta duas imagens. De que forma a primeira imagem se relaciona com o título do texto "Uso excessivo de telas está associado à saúde mental de diferentes gerações"?

A relação entre o título e a imagem é que na imagem vemos uma criança mexendo no celular e no computador ao mesmo tempo, mencionando o uso excessivo das telas.

**Questão 01:** O texto é constituído por recursos verbais e não-verbais. Em relação aos elementos não-verbais, o artigo de divulgação científica lido apresenta duas imagens. De que forma a primeira imagem se relaciona com o título do texto "Uso excessivo de telas está associado à saúde mental de diferentes gerações"?

A imagem ilustra claramente o tema abordado no texto que é o uso excessivo de telas e mostra uma pessoa usando como exemplo uma pessoa utilizando um celular (ou seja uma tela).

Fonte: Respostas dos educandos 07 de maio.

Entretanto, no segundo questionamento, alguns estudantes criaram hipóteses para a profissão que de fato fosse a profissão de Renata. Em um primeiro momento, as hipóteses apontavam para o suporte do texto e o campo semântico dos termos utilizados no texto.

## Imagem 9 - Questões respondidas do primeiro questionário discursivo

**Questão 02:** Ainda em relação às imagens, qual é o nome e qual é a profissão da mulher que aparece sorrindo na segunda imagem? Como você chegou a essa conclusão?

Ela aparenta ser uma professora de uma faculdade de medicina. Analisando a imagem e lendo o pequeno enunciado.

**Questão 02:** Ainda em relação às imagens, qual é o nome e qual é a profissão da mulher que aparece sorrindo na segunda imagem? Como você chegou a essa conclusão?

Ela se chama Renata, é ela é professora de medicina da UFMG. Porque o fato foi tirado na faculdade UFMG.

Fonte: Respostas dos educandos 07 de maio.

Em contrapartida, outros discentes identificaram corretamente, inclusive apresentando o momento do texto em que foi identificada a informação. Já outra educanda realizou uma

reconsideração, rasurando a resposta anterior e apresentando o que aparece de fato no texto sobre a profissão de Renata.

Imagem 10 - Questões respondidas do primeiro questionário discursivo

**Questão 02:** Ainda em relação às imagens, qual é o nome e qual é a profissão da mulher que aparece sorrindo na segunda imagem? Como você chegou a essa conclusão?

*Autora / Pesquisadora, cheguei a essa conclusão lendo o texto na folha 4 "autora: Renata Maria Silva Santos". "afirma a pesquisadora e autora...".*

**Questão 02:** Ainda em relação às imagens, qual é o nome e qual é a profissão da mulher que aparece sorrindo na segunda imagem? Como você chegou a essa conclusão?

*Benata Santos Ps. Psicóloga. Não pesquisadora revisei o texto. Lendo a legenda afirma que ela: "procura ajudar as pessoas com problemas mentais" assim tirei essa conclusão.*

Fonte: Respostas dos educandos 07 de maio.

Em seguida, destaca-se a dificuldade dos estudantes com as questões 3, 4 e 9. A terceira questão mobilizava a capacidade de interpretar a relação lógica-discursiva de uma expressão conectora/conjuntiva, presente no descritor D15; enquanto a quarta questão buscava a função e o efeito de sentido de notações gráficas, como as aspas, o que pode ser visto no descritor D17. Para essa questão, é interessante registrar que, não identificando a justificativa explícita no texto para o uso das aspas duplas, no caso, uma transcrição do discurso direto da pesquisadora, os estudantes, em sua maioria, utilizaram o conhecimento prévio e registraram as seguintes possibilidades:

Imagem 11 - Questões respondidas do primeiro questionário discursivo

**Questão 04:** Além dos sinais gráficos, como o acento agudo, circunflexo e grave, a língua também conta com outros recursos gráficos que auxiliam na escrita e no entendimento de um texto. Outros recursos também utilizados são as aspas, as quais possuem diversos objetivos. Diga, no trecho lido acima, qual é a função das aspas duplas utilizadas.

*As aspas não usadas para serem usadas a uma resposta semelhante, ou em "ironias".*

Fonte: Respostas dos educandos de 07 de maio.

Por fim, na questão 9, a qual buscava o meio de comunicação ou suporte (no qual estava publicado o texto) e a sua relação com a linguagem - descritor D14 - ficou explícita a falta de contato da maior parte dos estudantes com o conceito de meio de comunicação e suporte. Assim,

alguns estudantes responderam, inclusive, que o meio de comunicação se tratava de uma notícia.

Em seguida, no questionamento 5, pode-se perceber o bom entendimento e a recuperação das relações entre as partes de um texto, percebendo as repetições e as substituições, bem como sugere o descritor D2. Cobrava-se na questão a capacidade de compreender que o pronome “Elas” buscava retomar a expressão “telas”, apesar disso, muitos discentes responderam que o retomado era “O uso excessivo de telas” ou “Aumento no tempo em frente às telas”. Tal diferença não torna inválida a interpretação dos estudantes, tendo em vista que o seu foco principal retomava o sentido do pronome utilizado, mesmo que não transcrevessem ou identificassem referentes exatamente com a mesma concordância nominal do pronome.

Ainda no primeiro questionário, as respostas à questão 6 foram muito interessantes, pois, conforme registrado no quadro, o descritor D11 solicitava a capacidade de estabelecer a relação de causa e consequência entre elementos e partes do texto, atividade que mobilizava uma atenção ao texto de modo geral. Nesse sentido, a maioria dos estudantes da turma 108 conseguiram elaborar que o aumento do uso de telas é proporcional e causador de problemas de saúde mental cada vez mais comum atualmente. Diferentemente da turma já citada, a turma 109 não teve tempo de realizar as questões de número 6 em diante, por conta do atraso que tivemos para subir para a sala, já que a direção do colégio utilizou alguns momentos do início da aula para conversar com os docentes sobre a paralisação das aulas que estava sendo discutida nos últimos dias.

Como forma de iniciar os diálogos com os estudantes, no caso, após a aplicação do questionário metacognitivo e das questões com alguns descritores do SAEB, comecei a investigação sobre as temáticas que mais interessavam aos educandos.

#### **4.2 Temáticas significativas para os estudantes**

Ao pensar nessa busca e investigação, o trabalho e a convivência com os estudantes seria um passo importante para melhor compreendê-los e também para participar de suas redes de pensamento, de alguma forma. No entanto, conforme abordado na metodologia deste trabalho, a minha atuação nas turmas se deu como um professor-pesquisador externo, ou seja, estive na escola apenas durante a execução do projeto, nos demais dias não acompanhei outras interações. Isso posto, os momentos em que pude encontrar e trocar experiências com os estudantes já faziam parte da aplicação do projeto, logo, não tive a oportunidade de perceber e

ser percebido pelos discentes em outro ambiente ou em outras situações antes de iniciar a aplicação dos materiais. Dessa maneira, a realidade de aplicação vivenciada diferencia-se do que foi pensado na Pedagogia do Oprimido como uma possibilidade de investigação, quando Freire (1993) chama a atenção para o papel da conversa em um ambiente que não seja a sala de aula para a imersão no contexto dos educandos, isto é, a relevância de que os investigadores surpreendessem a área em momentos distintos, até mesmo “observando o procedimento de seus participantes e a linguagem usada [...]” (Freire, 1993, p. 146).

Ainda assim, fiz questionamentos orais em sala e solicitei que escrevessem no verso de uma folha os temas que gostariam de trabalhar. Durante esse processo, muitos revelaram não saber do que poderia ser falado, nem do que lhes interessavam, evidenciando a pouca autonomia dada aos discentes nesse processo de construção de conhecimento. Isso demonstra um reflexo da concepção “bancária” da educação, já que, nesse processo de depositar e transferir aos estudantes todo o conhecimento, nos acostumamos e eles se tornam acostumados a não participar de forma criadora no processo e produto educacional. No entanto, como diz Freire (1993, p. 136):

Ainda quando um grupo de indivíduos não chegue a expressar concretamente uma temática geradora, o que pode parecer inexistência de temas, sugere, pelo contrário, a existência de um tema dramático: o tema do silêncio. Sugere uma estrutura constituinte do mutismo ante a força esmagadora de “situações-limites”, em face das quais o óbvio é a adaptação. É importante reenfatar que o “tema gerador” não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Investigar o “tema gerador” é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.

Desse silêncio já existia, a partir dessa constatação, uma temática para se pensar durante todo o trabalho com esses educandos. Com isso, já na leitura dessas respostas, acredito que muitos produziram seus enunciados com base no que acreditavam que eu, como figura do professor, gostaria que eles respondessem. Para Bakhtin (2003, p. 302), elaboramos a resposta com base no outro, o que ele pensa, o que ele quer ouvir:

Porque o enunciado daquele a quem eu respondo (com o qual concordo, ao qual faço objeção, o qual executo, levo em conta, etc.) já está presente, a sua resposta (ou compreensão responsiva) ainda está por vir. Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.).

Apesar disso, outros educandos seguiram por outro caminho, apresentando temas que realmente os atravessavam de forma mais direta, o que foi sendo percebido posteriormente. Dentre as temáticas apresentadas por eles, apareceram: alimentação, redes sociais, futuro após

a escola, transfobia, homofobia, carros, internet, aquecimento global, amor ao próximo, saúde mental, machismo, preconceito, desigualdade social e *fake news*.

Com essas respostas e com a atuação enquanto professor-pesquisador nesse contexto outro, a temática selecionada não representava, de forma direta, as respostas da maioria deles, tendo em vista que não se construiu um número mais expressivo em volta de uma temática apenas. Entretanto, entendendo a dialogicidade da educação nessa relação educador-educando, mesmo que essa temática não seja citada, o educador possui o direito de incluir temas não sugeridos, os quais Freire (1993) chama de “temas dobradiça”, até mesmo pensando no conhecimento já obtido da realidade dos educandos e na capacidade de temas introdutórios se desdobrarem em outros.

Diante da possibilidade de trabalhar com “temas dobradiças”, tive a oportunidade de trabalhar com um material autoral publicado anteriormente. Conforme já relatado no trabalho, no ano de 2022, durante a graduação, realizei uma Iniciação Científica Voluntária em que fui orientado também pela professora Adriane Teresinha Sartori. Nessa pesquisa, busquei entender mais sobre a leitura crítica e as formas de se desenvolver essa leitura menos ingênua no ensino básico.

No decorrer do projeto, tendo em vista a minha graduação em licenciatura e a minha aproximação cada vez maior da sala de aula, houve uma incompreensão sobre de que modo eu poderia fazer pesquisa e estar na academia dialogando sobre a leitura na escola. Em algum sentido, esse distanciamento se relacionou com o que é entendido como pesquisa acadêmica, sobretudo com o paradigma científico moderno se baseando “na causalidade, na legalidade, na ordem e na estabilidade do mundo” (Lima; Geraldí, C.; Geraldí, J., 2015), e o que a pesquisa em sala de aula possibilita. Além disso, essa distância se justifica por conta da crença em uma suposta objetividade como geradora de confiança e de autoridade em uma pesquisa (Lima; Geraldí, C.; Geraldí, J., 2015), o que fica também distante da minha pesquisa realizada com sujeitos educandos, haja vista a singularidade e imprevisibilidade constituinte dessa relação. Aqui não se faz, em nenhuma medida, uma crítica à ciência, visto que ela tem papel importante em nossas vidas, no entanto, de acordo com Lima (2013), é preciso romper com a visão de ciência que coloca na racionalidade a única possibilidade de produzir verdades, assim, pode-se abrir caminhos para o trabalho com as narrativas experienciadas no ambiente escolar.

Dessa mesma forma, assim como se argumenta sobre a relativa subjetividade dos resultados dos trabalhos realizados no chão da sala de aula descaracterizar o seu caráter científico, a pesquisa em linguística aplicada também é alvo de descrença e descredibilização, o que a dissocia, por vezes, do fazer acadêmico. Com isso, durante a busca de materializar esse

processo rico de pesquisa realizado na IC, pensou-se como resultado a produção de um produto, um material direcionado aos professores para orientá-los sobre o trabalho com a leitura crítica nos últimos anos do Ensino Fundamental.

Como fruto dessa busca, produzi um caderno pedagógico partindo dessa necessidade de apoiar o docente de Língua Portuguesa em suas práticas na construção do ensino de leitura crítica. O objetivo desse material é “apresentar estratégias e atividades com textos de diversos gêneros discursivos e temáticas visando à formação de leitores críticos no último ciclo do ensino fundamental” (Silva, 2022). Esse material apresenta textos e atividades de diversos gêneros discursivos e suportes para trabalhar a leitura em sala, dentre as suas características. Vale ressaltar que ele se distancia da figura do livro didático, já que coloca os papéis do educador e dos educandos como importantes para a alteração dos caminhos da proposta, ademais, apresenta dicas e sugestões de respostas possíveis e também “caixinhas” com comentários pontuais sobre os assuntos tratados. O caderno foi publicado gratuitamente em formato e-book pela Pedro & João Editores e é dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo, ao valorizar as temáticas sociais como relevantes no engajamento dos estudantes, parte da desigualdade social como tema gerador e aborda a gravidez precoce, a sexualidade, a educação sexual como tabu, a menstruação e pobreza menstrual, a homossexualidade na juventude, o racismo, a saúde mental e os preconceitos sociais. Em seguida, no segundo capítulo, a partir da questão da alimentação e das questões ambientais e sociais suscitadas por isso, as atividades abordam a insegurança alimentar, a produção agrícola, o veganismo (de elite e de quebrada), os alimentos no ramo publicitário e o consumo de alimentos através dos meios digitais.

Para a atuação com os estudantes, utilizei algumas propostas presentes nos dois capítulos, no entanto, adaptando-as para o contexto dos estudantes, já que as turmas com as quais trabalhei faziam parte do 1º ano do Ensino Médio. Outras adaptações realizadas dizem respeito ao tempo demandado para desenvolver as atividades do livro, o que se diferenciou do tempo de atuação que esteve disponível para o meu trabalho com esses alunos. Tal ano escolar, o qual não constava no direcionamento inicial do material, pôde receber as propostas do material por conta de sua ampla aplicabilidade, inclusive já descrita na apresentação do material publicado em 2022.

Em linhas gerais, o projeto de ensino ficou assim organizado:

Quadro 5 - Projeto de ensino

<b>Projeto de ensino</b>		
<b>Aspectos considerados</b>	<b>Tema 1</b>	<b>Tema 2</b>
<b>Tópicos abordados</b>	A nossa alimentação, a produção de imagens publicitárias de alimentos e a sua cadeia produtiva.	O uso da tecnologia e da internet por crianças e adolescentes e a desigualdade social no acesso à internet.
<b>Gêneros discursivos</b>	Vídeo publicitário, reportagem, vídeo resposta e curta-metragem.	Charges, gráficos e reportagem.
<b>Estratégias</b>	Conversas, questionamentos orais e realização de atividades escritas individualmente.	Conversas, questionamentos orais e realização de atividades escritas individualmente e em dupla.

Fonte: Quadro produzido pelo autor

Cada unidade temática exigiu a seleção de um conjunto de textos de diversos gêneros discursivos, modalidades e em diversos suportes. O desenvolvimento se deu, na prática, por meio de atividades, discussões acerca dos textos e de suas temáticas, seus contextos de produção e de circulação e as suas modalidades exploradas, e perguntas relacionadas aos textos em análise. Em relação às atividades, ainda algumas publicações, além das referenciadas no capítulo anterior, foram consultadas para entender como é possível viabilizar e desenvolver habilidades através dos exercícios com textos significativos. Por exemplo, o texto de Ângela Kleiman (1993) apresenta diversas estratégias e concepções de leitura e pensa a importância de analisar a estrutura, o contexto, o vocabulário e a interação do texto com o leitor. Além disso, a obra de Irlandé Antunes (2010) auxilia no entendimento das esferas possíveis de se trabalhar um texto, isso, visando sua reflexão teórica e prática. Também, de forma específica, o material de Francisco Alves Filho (2011) auxilia no desvelamento da neutralidade que muitos assumem para os textos jornalísticos. Nessa etapa, as temáticas envolvidas foram, em um primeiro momento, a nossa alimentação, a produção de imagens publicitárias de alimentos e a cadeia produtiva de alimentos, após isso, também trabalhamos com o uso da tecnologia e da internet por crianças e adolescentes e com a desigualdade social no acesso à internet.

## 5. NOSSA ALIMENTAÇÃO EM PAUTA

O projeto se iniciou abordando a alimentação, temática que é intrínseca a todos e possui potencial de ampliação para outras reflexões sobre a sociedade. Além disso, pensar a alimentação por meio de uma abordagem problematizadora possibilita contrapor-la à concepção bancária, a qual “é, no fundo, o que Sartre (*El Hombre y las Cosas*) chamaria de concepção ‘digestiva’ ou ‘alimentícia’ do saber.’ [...] que o educador vai introduzindo nos educandos, numa espécie de tratamento de engorda.” (Freire, 1993, p. 88), assim, enquanto numa educação digestiva, como visto, o educando é enxergado como um animal a caminho do abate, nessa concepção problematizadora pensamos as discussões sobre a alimentação como um processo de reflexão e de produção das ideias sobre a própria alimentação.

Para a abordagem da temática, utilizei enunciados suscitados pelas discussões e pela atualidade dos temas apresentados e também me baseei nos textos e atividades do material autoral previamente produzido. Iniciei a aula sem falar sobre a alimentação, apresentando apenas a imagem da bandeira do Rio Grande do Sul. Alguns discentes identificaram a bandeira por conta dos times de futebol, como Grêmio e Internacional, outros, por conta da situação que o Estado estava enfrentando com as enchentes nos primeiros meses de realização do trabalho, final de abril e início de maio. Isso, de certa forma, evidenciou o quanto as vivências e narrativas do país, muitas vezes distanciadas dos adolescentes, associam-se às leituras desses, mesmo que em veículos e suportes diversificados.

Em relação ao que estava ocorrendo no Rio Grande do Sul, os educandos contribuíram com o que sabiam e fizeram perguntas também sobre como as coisas se encaminharam para o momento trágico. Nesse momento do projeto, discutíamos sobre as enchentes ocorridas no estado da região Sul do Brasil no período de abril até maio de 2024. Durante esse tempo, mais de 440 cidades do estado foram atingidas por chuvas intensas que resultaram na cheia de diversos cursos d’água e do lago Guaíba. Além da razão natural para o ocorrido, construí, por meio do diálogo, reflexões sobre o papel que não foi cumprido pelo governo do Estado, como forma de negacionismo climático, e contextualizei também sobre a importância de um entendimento sócio-histórico da situação, haja vista a importância da cheia de 1941 para a compreensão da luta, sobretudo da cidade de Porto Alegre, com as enchentes. A relação entre as duas enchentes, as maiores vivenciadas pelo estado até hoje, foi noticiada em muitos

veículos, como pela CNN na matéria “Chuva em Porto Alegre: compare fotos das enchentes históricas de 1941 e de 2024”<sup>7</sup>.

Findado esse momento, perguntei aos estudantes sobre a relação entre esse fato noticiado e o que comíamos. Uma educanda, Milena, da turma 108, já sabia que o Estado era o maior produtor de arroz e informou que poderíamos passar por dificuldades de encontrar esse alimento. Em consonância, os outros colegas da turma disseram que os pais já estavam vivenciando desafios para comprar determinada quantidade de arroz nos supermercados da região.

A contextualização com a situação atual do país foi importante para dialogar com os discentes sobre uma alimentação saudável. Inicialmente, muitos apresentaram que essa alimentação deveria ser pautada em saladas, vegetais e legumes, outros, no entanto, definiram como uma alimentação variada. Partindo disso, dialoguei com eles sobre os hábitos alimentares que possuíam. Como forma de organização, anotei no quadro os alimentos que fizeram parte das refeições que eles tiveram naquele dia. Dentre os citados, apareceram: arroz, feijão, batata, tomate, frango, macarrão, frango empanado, bacon, linguiça calabresa, sorvete, achocolatado, biscoito maizena, pão de sal, dentre outros.

Durante a discussão, enquanto os escutava, retomei com eles se esses alimentos ditos eram saudáveis, partindo disso, a estudante Aline, da turma 108, comentou que as comidas veganas, entendidas por ela como saudáveis, eram caras, o que afastava esse tipo de alimentação da população de modo geral. Como esse assunto surgiu das necessidades da estudante e da turma, solicitei que eles buscassem na internet, com o uso do celular, o valor de um quilo de frango, à época 18 reais. Com isso, listei uma refeição vegana completa (com todos os nutrientes e muitas opções diferentes para cada tipo de alimento) que não alcançava o valor do quilo de frango. Aline compreendeu como era possível se alimentar de forma saudável sendo uma pessoa vegana, mas continuou afirmando que alguns alimentos, como os “hambúrgueres do futuro” e “queijos vegetais” eram mais caros. Nesse ponto, desafiei os educandos a pensar que, em alguns casos, as comidas veganas eram realmente caras, mas por outros fatores, como o local em que

---

<sup>7</sup> “Após 83 anos, a cidade de Porto Alegre (RS) voltou a registrar uma grande enchente. Em 1941, a capital gaúcha enfrentou um alagamento histórico, que deixou cerca de 70 mil pessoas desabrigadas. Depois da enchente de 1941, as autoridades decidiram criar uma proteção contra enchentes na cidade. O Muro da Mauá, como ficou conhecido, tem 3 metros de altura e ficou pronto na década de 1970. Segundo especialistas, a situação na capital gaúcha em 2024 poderia ter sido ainda pior sem o muro.” CNN, 08 de maio de 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/chuva-em-porto-alegre-compare-fotos-das-enchentes-historicas-de-1941-e-de-2024/>. Acesso em: 20 set. 2024.

essa comida estava sendo vendida, o público destinado, isto é, não se relacionava necessariamente com o fato de serem alimentos de origem vegetal apenas.

Ainda no que se refere ao primeiro grupo de temáticas, o qual pode ser sumarizado pela ideia do *agro*, vale ressaltar a relevância de trabalhar com esses assuntos, sobretudo em um período em que o agronegócio tem financiado *lobbys* para patrulhar os livros didáticos<sup>8</sup> e retirar as críticas que são feitas a ele. Encabeçado pelo movimento conhecido como ‘Mães do agro’, a organização ‘De Olho No Material Escolar’ diz plantar verdades e colher conhecimento, no entanto, o movimento feito pela instituição, na verdade, busca omitir os aspectos negativos do agronegócio que possam estar presentes nos materiais didáticos. O objetivo da Donme, como é conhecida, é interferir e influenciar o novo Plano Nacional de Educação (PNE), assim, alterando diretrizes relevantes da educação brasileira. Ainda sobre o grupo, uma pesquisa recente mostra que o financiamento é feito por empresários do agro. Partindo disso, bem como da presença necessária dessa discussão em materiais, pude utilizar textos e questionamentos presentes em um material autoral publicado em 2022, “Leitura crítica. Alternativas para o último ciclo do Ensino Fundamental”.

### 5.1 Agro é pop, agro é tech, agro é tudo: uma certeza plantada.

Realizada a contextualização do que seria trabalhado, apresentei aos estudantes o vídeo publicitário “Agro: a indústria-riqueza do Brasil”<sup>9</sup>. Antes de apresentá-lo, solicitei a eles que observassem com atenção o vídeo, tendo em vista a importância da mediação docente na construção coletiva do conhecimento e no desenvolvimento de uma leitura mais ampla. Ainda sobre a mediação, categoria central na obra de Vigotski, sobretudo quando ele nos apresenta a Zona de Desenvolvimento Proximal como a distância entre o que o discente desempenha de forma independente e o que ele desempenha orientado por professores e colegas (1991, p. 113), é necessário considerar, segundo Mellouki e Gauthier (2004), que em sua tarefa mediadora é revelado:

[...] o papel de intelectual do professor, papel não só de portador, intérprete e crítico de uma cultura, mas também de produtor e de divulgador de conhecimentos, **técnicas e procedimentos pedagógicos**, e de agente de socialização, de intérprete e de guardião responsável pela consolidação das regras de conduta e daquelas maneiras de ser valorizadas pela sociedade e pela escola. (p. 545, grifo nosso)

<sup>8</sup> FREITAS, Hélien. Agronegócio financia lobby para patrulhar livros didáticos. Repórter Brasil. 30 de outubro de 2024. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2024/10/agronegocio-lobby-livros-didaticos/>. Acesso em: 31 jan. 2025.

<sup>9</sup> Nabeshini. Agro: a indústria-riqueza do Brasil. YouTube, 4 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZkNhSmE3Cis>. Acesso em: 20 set. 2024.

Com isso, para o exercício da mediação em um ambiente de educação crítica e problematizadora, é preciso entender a importância dessa relação educador-educando. Conforme Altenfelder (2015), apoiado em Freire (1993), o professor deve partir do mundo dos educandos e das experiências que eles possuem também sozinhos, após isso, deve planejar e estabelecer objetivos e possibilidades para a construção de conhecimento. Dessa forma, na prática da mediação, com base também na psicologia sócio-histórica, o professor é considerado enquanto sujeito histórico com ações situadas, nunca neutras, evidenciando a importância de sua mediação no ambiente acadêmico. Assim: o professor é um sujeito histórico, que age de forma situada, nunca neutra, e tem um papel fundamental no processo de aprendizagem.

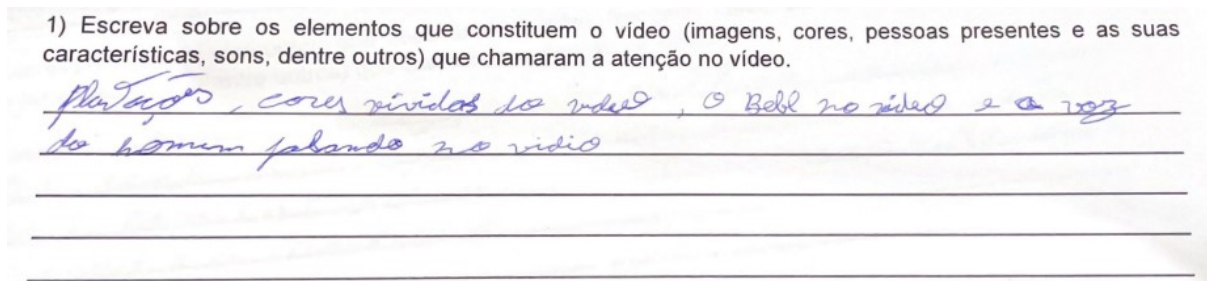
Logo ao iniciar a apresentação do vídeo, percebi nos estudantes uma movimentação e alguns relatos sobre já terem tido contato com o material. Isto é, o enunciado já fazia parte das vivências dos estudantes e já os havia encontrado em outros momentos da vida. Ao finalizá-lo, em busca da participação dos estudantes, fui convocando-os por nome para questionar sobre as percepções acerca do vídeo. Consegui ir mobilizando, com o passar do tempo, os estudantes que, ao perceberem a receptividade que tive em relação às respostas dos colegas, sentiam-se seguros para compartilhar suas perspectivas. Essa receptividade é importante na medida em que auxilia no planejamento do projeto com os estudantes, haja vista que parte do entendimento da heterogeneidade dos discentes para praticar a valorização do que lhes é singular na hora de formular uma hipótese ou responder e questionar sobre alguma informação (Kleiman, 2007). Partindo disso, esse movimento de compreensão das bagagens culturais e das potencialidades diversas reforça a necessidade de rejeitar as práticas homogeneizantes reiteradas na escola, sobretudo quando não há flexibilidade para o acolhimento de respostas outras que fujam, na superfície, do gabarito.

Nesse primeiro momento, pedi aos educandos para sintetizar o material em apenas um termo ou expressão. Dentre as respostas dadas pelos estudantes, como os termos “agricultura”, “tecnologia”, “alimentação”, destacou-se a presença de: “família feliz” e “dependência”. Ambas as respostas extrapolam, em certo sentido, o que estava dizendo o vídeo, no entanto, encontram reflexo no efeito de sentido dos discursos verbais e não verbais produzidos no enunciado. Encorajei os estudantes a pensar para além das palavras ditas e escritas no vídeo, com isso, percebi a riqueza do olhar atento que identificava cada mudança de cor e volume dos sons no decorrer do vídeo.

Superado esse momento de discussão, ainda contando com participação relativamente reduzida, partimos para a atividade escrita sobre o material. Foi entregue aos discentes um

questionário com 4 questões sobre o vídeo comercial (Apêndice 2). Vejamos a primeira questão, respondida pelo estudante Antônio, da turma 108:

Imagem 12 - Questão respondida sobre o vídeo “Agro é pop”



Fonte: Respostas dos educandos de 14 de maio.

Assim como na resposta acima, a qual inclui elementos que já haviam sido citados oralmente pelos estudantes, refletiram sobre os sentidos que cada um desses elementos produzia no vídeo. É relevante pensar o quanto a participação desse sujeito, tímido e com perfil mais ouvinte nas discussões, apareceu de forma distinta nas questões. A escolha dos elementos mais chamativos feita pelo estudante evidencia a sua voz e o seu entendimento aprofundado dos objetivos do vídeo, mesmo que ele não tenha participado naquele momento de forma oral.

Ademais, na discussão oral, quando, em determinado momento, um estudante argumentou sobre o papel que a família feliz tinha no material, auxiliiei a turma a entender que essa representação estava a serviço de uma construção e aproximação entre o agronegócio, os valores familiares e a felicidade. Para essa relação, o foco residia em demonstrar que há, cada vez mais, o uso de recursos diversificados nos textos e que isso possui objetivos que devem ser colocados em questão. Quando, na leitura do texto de Rojo e Barbosa (2015), tive acesso ao fanclipe “Slagsmålsklubben - Sponsored by destiny”<sup>10</sup>, o qual conta a história da Chapeuzinho Vermelho por meio de animações e infográficos, pude compreender como os sentidos construídos pelas imagens, por exemplo, são imprescindíveis para o entendimento do enunciado. Na narrativa referida, é apresentada a informação de que a avó da Chapeuzinho Vermelho estava doente por meio da imagem de um termômetro com temperatura alta e um remédio, no caso, paracetamol, usado para reduzir a febre. Desse modo, na análise do vídeo comercial, quando os estudantes percebem que as cores vívidas e a voz do narrador constroem um sentido relacionado aos objetivos dos produtores do vídeo, é evidenciada a necessidade de trabalhar a leitura no mundo contemporâneo. Isso requer, segundo Rojo (2009), o trabalho

<sup>10</sup> Tomas Nilsson. Slagsmålsklubben - Sponsored by destiny. Youtube, 7 de março de 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y54ABqSOScQ>. Acesso em: 20 set. 2024.

alinhado com os letramentos multissemióticos, pensando as diversas linguagens e mídias, os letramentos multiculturais, tendo em vista os produtos culturais de todas as origens, e os letramentos críticos, o qual, de acordo com a autora, aborda de maneira crítica e entende intenções e ideologias dos discursos.

Ainda na primeira questão, outras respostas também chamaram a atenção para a visão atenciosa dos educandos com outros elementos:

“A quantidade de mato e trator, o carro que é lindo, as letras que são bem chamativas e a voz que chama bem a atenção de quem assiste.”

Na resposta anterior, o estudante evidencia o quanto o carro, veículo da marca patrocinadora, impressiona o leitor. Além disso, cita como a voz, isto é, a narração realizada no comercial, é produtiva para o objetivo do vídeo comercial, dando destaque também para os elementos sonoros. Em outra resposta, a estudante parte da música e de outros elementos para escrever:

“Uma música de ritmo mais comovente, pessoas felizes, cores com cores vivas e plantio sendo mostradas de forma romantizada.”

Nessa resposta, a estudante julga o modo como a agricultura é apresentada pelo comercial por meio do termo “romantizada”. Ao perceber que há um processo de manipulação da realidade do contexto ilustrado no vídeo, relaciona essa “romantização” desse meio ao controle dos elementos imagéticos presentes no enunciado.

Ao analisar as respostas, a segunda questão escrita realizada pelos estudantes demonstrou o quanto eles relacionaram, de maneira justa, as palavras e os elementos não verbais do comercial:

Imagem 13 - Questão respondida sobre o vídeo “Agro é pop”

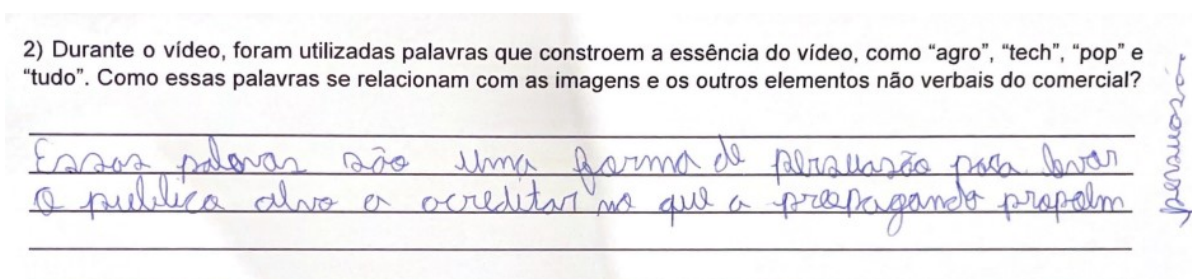
2) Durante o vídeo, foram utilizadas palavras que constroem a essência do vídeo, como “agro”, “tech”, “pop” e “tudo”. Como essas palavras se relacionam com as imagens e os outros elementos não verbais do comercial?

de que AGRO é ALGO que todo MUNDO GOSTA,  
QUE AGRO é bom e benéfico, ASSIM COMO OS  
vídeos e IMAGENS NÃO VERBAIS TENTAM  
MOSTRAR.

A educanda Joana relacionou os elementos não verbais às palavras e ao objetivo do vídeo, apresentando o papel totalizante intencionado pelo comercial. Em vista disso, como é apresentado no enunciado, não há espaço para outras relações com o ‘mundo agro’ que não sejam felizes, boas e benéficas. Durante a discussão oral, antes da realização, essa estudante também contribuiu dizendo o quanto o vídeo parece apresentar apenas um “ponto de vista”, um lado da história.

Destaca-se também outra resposta, a de Fernando, figura importante nas discussões realizadas na turma 108. Para além da resposta analisada abaixo, o estudante apresentou opiniões neoliberais e conservadoras, assim, fomentando muitos debates em sala durante todo o percurso do projeto de ensino. Nesses momentos, enquanto mediador, trabalhei com perguntas que por vezes se repetiam com o objetivo de me aprofundar na compreensão do modo de funcionamento do pensamento do estudante. Em busca de maior entendimento de suas ideias por meio das perguntas, foi sendo esclarecido para a turma o quanto algumas falas eram desconexas da realidade social de todos eles, o que gerou, para alguns, certo descontentamento e discordância diante das falas do colega. Posteriormente, quando abordarmos o segundo vídeo, retornaremos ao estudante. No momento, analisaremos a resposta do estudante para o segundo questionamento sobre o comercial da Rede Globo:

Imagem 14 - Questão respondida sobre o vídeo “Agro é pop”



Fonte: Respostas dos educandos de 14 de maio.

No questionamento, o estudante, mesmo não relacionando os elementos conforme o pedido pelo comando, demonstra o entendimento de que esse texto possui objetivo de persuadir o público-alvo a crer em algo. De fato, o olhar para as respostas dos estudantes quando estamos no ambiente escolar é, muitas vezes, pautada pela busca do erro, principalmente como professores de língua portuguesa e produção de texto. Essa afirmativa é confirmada por Ruiz, ao estudar o processo de correção realizado pelo docente no texto do estudante:

O que foi possível confirmar, nessa leitura inicial das produções, é aquilo que, via de regra, já se sabe: que o trabalho de correção tem o objetivo de chamar a atenção do aluno para os problemas do texto. A tarefa de corrigir é, assim, uma espécie de “caça

erros”, já que o professor, quando intervém por escrito, em geral, dirige a sua atenção para o que o texto tem de “ruim”, não de “bom”; são os “defeitos”, e não as “qualidades” que, com raríssimas exceções, são focalizados. A correção consiste, dessa forma, no trabalho de marcar no texto do aluno as possíveis “violações linguísticas” nele cometidas contra uma suposta imagem do que venha a ser um bom texto. Por essa razão, pode-se sem sombra de dúvidas dizer que a leitura feita pelo professor, via correção, não é a mesma que a leitura realizada por um leitor comum. (Ruiz, 2010, p. 33).

No entanto, é de suma importância valorizar esse tipo de resposta que, mesmo não estando de acordo com o comando, auxilia o educador a compreender como o estudante está desenvolvendo a sua leitura do mundo. Apesar disso, mesmo acolhendo a resposta do educando, na discussão oral posteriormente realizada, Fernando afirmou que “Ninguém é idiota para acreditar em tudo isso”, aludindo que o leitor já tem, quase como habilidade inata, a capacidade de compreender as interpelações publicitárias. Comparando essas palavras e a resposta dada à pergunta, o estudante se perde em meio ao que sabe sobre o gênero e ao que pratica em suas leituras, ilustrando a dificuldade e a complexidade de se formar um leitor crítico. Afinal, não basta saber quais são as estratégias utilizadas nos textos, por mais que isso seja importante, é preciso dialogar e ter sempre um olhar atento para os textos com os quais interagimos.

Por fim, na última questão, foi perguntado aos estudantes: “Como dito, o patrocínio tem objetivos não só para divulgar uma temática, por exemplo, como também para as empresas. Assim, de que forma cada uma das marcas citadas foi relacionada ao tema central do comercial?”. Antes de pensar nas respostas escritas, é válido ressaltar o quanto interessou os estudantes a presença das marcas Ford e Bradesco ao final do vídeo. Certamente, quando o vídeo estava próximo de seu momento de encerramento, o qual apresentou de modo explícito as marcas, orientei os estudantes que ficassem atentos, pois o vídeo não havia finalizado. Tal orientação se refletiu, de alguma forma, nesse maior interesse e zelo ao analisar os elementos dessa parte do vídeo.

Assim, nas primeiras discussões, os estudantes se mostraram surpresos com a presença das marcas, pois, em outros momentos em que esse enunciado havia atravessado as suas vidas, eles não haviam reparado nisso. Uma educanda, Maria Elisa, comentou: “Nossa, prof., nem lembrava dessa parte quando via em casa”, essa surpresa representava também um processo de enxergar o texto com outros olhares, sobretudo em relação ao gênero discursivo do qual ele faz parte. Também, diversos discentes chegaram a exclamar que agora o texto fazia muito mais sentido enquanto uma “publicidade” e não um simples vídeo informativo sobre o agronegócio. Desse modo, percebe-se a importância dessas discussões em sala, tendo em vista que isso propicia a aproximação entre leituras nem sempre convergentes, o que pode evidenciar dissenso e o processo riquíssimo do confronto, bem como é visto em Geraldí (2013):

É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo um *outro*, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista faz da sala de aula um lugar de produção de sentidos. E esta produção não pode estar totalmente prevista pela parafernália da tecnologia didática. Os percalços da interlocução, os acontecimentos interativos, passam a comandar a reflexão que fazem, aqui e agora, na sala de aula, os sujeitos que estudam e aprendem juntos (2013, p. 112, grifo do autor).

De fato, em diversos momentos a escola trabalha o consenso, mas a divergência como processo de construção de conhecimento, de leitura e de crescimento deve ser colocado em pauta.

Nas respostas escritas, os estudantes refletiram o que se inscrevia nas discussões orais, mas também ampliaram o ponto de vista sobre a presença das marcas e a relação delas com o tema central do comercial. Dentre as principais reflexões, pode-se separar em três grupos:

- i) os estudantes que identificaram a Ford por meio da caminhonete, veículo que, segundo eles, serviam para mostrar que os agricultores poderiam trabalhar melhor no campo. E que identificaram o Bradesco como “o melhor banco” para os agricultores guardarem o seu dinheiro e realizarem empréstimos.
- ii) os estudantes que citaram o Banco do Bradesco e a Ford como pretexto para que os telespectadores acreditassem que, se grandes empresas estavam no comercial, logo, ele era confiável, já que essas empresas estariam sendo vistas como confiáveis.
- iii) os estudantes que, além do Banco do Bradesco e Ford, citaram a Rede Globo como um dos patrocinadores, justificando que a emissora teve papel na documentação das imagens e na distribuição das informações do vídeo, já que se trata de um canal de comunicação com alcance nacional.

Apesar das divisões, é relevante ressaltar como os três grupos conseguiram relacionar as marcas, os produtos e serviços presentes no comercial e os efeitos de sentido produzidos por eles. Há nisso um desenvolvimento do olhar criterioso, principalmente quando os estudantes percebem que a caminhonete era um veículo que possuía tração nas 4 rodas, o que facilitaria o transporte no ambiente rural. Ou também, quando relacionam o Banco do Bradesco e os seus empréstimos com a situação dos agricultores do RS durante as enchentes de 2024 e as perdas no plantio. Essa relação feita pelos estudantes evidencia não só um desafio comum da educação, mas também uma chave de solução para o trabalho com a leitura, visto que o interesse na leitura se deu também porque eles perceberam uma conexão entre algum assunto e o texto sobre o qual estão pensando no momento (Bazerman, 2006, p. 48). Além disso, destaca-se aqui o desenvolvimento desse olhar para as imagens de forma mais atenciosa, já que, após os primeiros resultados do questionário com vistas aos processos de leitura, o projeto buscou propiciar aos

estudantes contatos diversos com esses textos para que se pudesse responder, de alguma maneira, àquela necessidade latente na primeira ficha respondida pelos educandos.

Pensando em uma análise que não desconsidera quem são esses sujeitos, quais são as suas origens e as suas aspirações, uma discente da turma 109, Ana Cinthia, disse durante a discussão oral: “Professor, a gente até vê que eles querem convencer a gente, mas o público-alvo não é a gente, né. Quem aqui vai poder comprar esse carro chique?”. Aqui, é preciso perceber o quanto esses estudantes mobilizam conhecimentos significativos e os compartilham em sala, quando a eles é dada a oportunidade de falar, discutir, até mesmo sobre o seu próprio processo de consciência de classe.

## **5.2 Agro é morte: dialogando em um solo fértil de informações sobre a agricultura.**

Após serem realizadas as discussões e as atividades escritas sobre o primeiro texto, coloquei em foco duas discussões que estavam em destaque na semana: i) o relatório sobre a Nestlé ter produtos piores nos países do Sul global; ii) a presença de agrotóxicos em diversos alimentos, sobretudo em produtos à base de plantas.

Na turma 108, os estudantes fizeram diversas suposições sobre a motivação para que a Nestlé fizesse isso. Para contextualizar, apresentei a eles a reportagem “Para a Nestlé, nem todos os bebês são iguais: relatório revela produtos piores nos países do Sul global”<sup>11</sup> do site O joio e o trigo. No texto, havia a informação de que a Suíça era o país-sede da empresa e possuía os produtos de maior qualidade e com menor número de açúcares, enquanto os países do continente africano, asiático e sul americano, possuíam os produtos com maiores números de açúcares. Nesse viés, dialoguei com os estudantes sobre os países do Sul global ainda serem, em grande parte, países em desenvolvimento, em contraposição a uma parte dos países que recebiam os alimentos de maior qualidade. Alguns meninos da turma, sobretudo do fundo da sala, argumentaram sobre o “complexo de vira-lata” do brasileiro como uma justificativa para o problema, no caso, para eles, essa seria a explicação para recebermos esses produtos sem questionar o quanto poderiam fazer mal para as crianças brasileiras. Ainda na discussão, alguns estudantes disseram que o açúcar era, de certa forma, um tipo de substância viciante e, em razão disso, deveria ser mantido longe das crianças pelo menos nesse período inicial da vida, no qual se desenvolvem. Como a matéria não havia encontrado os estudantes de outra forma, questionei se fazia sentido discutir sobre aquele texto. Para explicitar a presença dos produtos dessa

---

<sup>11</sup> IWASAWA, Nathália. Para a Nestlé, nem todos os bebês são iguais: relatório revela produtos piores nos países do Sul global. O joio e o trigo. 16 de abril de 2024. Disponível em: <https://ojoioetrigo.com.br/2024/04/nestle-piores-produtos-para-bebes/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

empresa no cotidiano, os estudantes, por meio do nome “Nestlé”, citaram os diversos produtos da marca que faziam parte de suas vidas, como “Nescau” e “Nesquik”, assim, demonstrando o caráter significativo também desse texto.

Na outra turma, 109, ao abordar a presença de agrotóxico nos produtos que não são de origem animal, muitos estudantes retomaram o vídeo comercial da Rede Globo ao dizer que, em nenhum momento, a palavra agrotóxico aparecia naquele primeiro vídeo, logo, por meio da dedução que eles fizeram, os produtos de origem vegetal estariam sendo mais prejudiciais do que os produtos de origem animal. No entanto, durante a discussão, um estudante lembrou alguns colegas de que se tratava de um vídeo comercial e, por conta dos objetivos do vídeo, eles não falaram sobre agrotóxico. A contribuição do estudante fez alguns colegas levantarem as sobrancelhas, expressando a lembrança e a relevância da contribuição do colega. No mesmo sentido, perguntei aos educandos se eles sabiam qual era o símbolo normalmente utilizado para representar os agrotóxicos nos produtos. Um estudante informou que se tratava de uma caveira, isto é, algo próximo da morte, a partir disso, auxiliei os discentes a relacionarem que isso estava totalmente distante de toda a atmosfera de vida presente no vídeo comercial já assistido.

Já o segundo vídeo, “Agro é pop (versão honesta)”<sup>12</sup>, diferentemente do comercial veiculado na Rede Globo, foi publicado em um canal chamado “Fábio Chaves”, com 381 mil seguidores. De mesmo nome do Canal, Fábio é fundador e infoativista de um portal vegano e escreveu o livro “Nenhum animal merece ser considerado um ingrediente”. O curta-metragem funciona como uma resposta ao comercial publicitário veiculado na Rede Globo. Neste texto, são apresentadas, por meio de narração e de imagens do processo industrial da agricultura: informações sobre o quanto a pecuária vigente no Brasil nos prejudica; dados sobre os alimentos de origem animal serem prejudiciais à saúde; informações sobre a divulgação massiva desses produtos que fazem mal à nossa sobrevivência na Terra; afirmações acerca do excesso de alimentos ser produzidos apenas para a manutenção da pecuária; informações sobre o desperdício de água ser uma responsabilidade mais da indústria do agro do que do nosso uso individual.

Após apresentá-lo em sala, assistimos a uma segunda e a uma terceira vez. Ao finalizá-lo, a maior parte dos educandos informou estar surpreso pelas informações, as quais, segundo eles, eram “chocantes”. Na turma 109, a estudante Talita tomou uma posição irônica diante das informações e disse que não deixaria de comer carne por conta do vídeo. Em adição ao

---

<sup>12</sup> CHAVES, Fábio. Agro é pop (versão honesta). YouTube, 29 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cTFWL44cvz0>. Acesso em: 20 set. 2024.

comentário dela, uma parte da turma se voltou ao discurso de que havia, naquele momento, uma batalha entre o veganismo (os militantes) e os agricultores (os empresários, inclusive do vídeo), polarizando a discussão. É relevante pontuar o reflexo da polarização política intensificada no Brasil, sobretudo após as eleições de 2018, nas quais o candidato Jair Bolsonaro utilizava como plano educacional o objetivo de acabar com a “doutrinação”, a “ideologia de gênero” e o “comunismo” nas salas de aula (Pires, 2018).

Entretanto, de acordo com Mota (2021), já no ano de 2003, quando um professor realizou uma comparação entre Che Guevara e São Francisco de Assis em uma aula de história, o pai de uma estudante, o advogado Miguel Nagib, considerou que se tratava de uma doutrinação ideológica e decidiu criar o Movimento Escola Sem Partido (MESP). O objetivo do advogado era retirar das escolas do Brasil uma suposta influência político-ideológica realizada pelos docentes, isso, sob pretexto de realizar uma educação crítica. Apesar dessa origem, esse movimento, incentivado por políticos da bancada evangélica, a qual ganhou força principalmente nos primeiros anos do século XXI, intensificou as suas perseguições em 2013 e iniciou a elaboração do Programa Escola Sem Partido como forma de institucionalizar esse retrocesso na sociedade e na educação. Ainda de acordo com Mota (2021, p. 170), baseado em Bedinelli (2016):

O apelo à censura de docentes pelo Escola Sem Partido é muito claro, porém, o idealizador do movimento afirma que: “Não é cerceamento à liberdade de expressão porque o professor não tem direito à liberdade de expressão na sala de aula”.

Esse desejo da ideologia dominante em insinuar uma neutralidade da educação já era pensado por Paulo Freire na *Pedagogia da Autonomia* (1996), onde o patrono adverte que o entendimento do espaço escolar como neutro só faz sentido para aquele ambiente “que se treina os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra” (p. 95). Em complemento, Freire argumenta que a presença docente é política, portanto, essa presença não deve ser omissa, mas repleta de opções e da capacidade de analisar, avaliar, comparar, decidir e ser justo sem falhar à verdade.

Diante do exposto, um movimento que surgisse dos educandos para questionar as práticas e sugerir demandas poderia ser benéfico, pois colocaria os jovens e adolescentes em um papel também central de apresentar suas propostas para uma sociedade mais justa. Porém, o cerne do surgimento desse Programa já se inscreve por meio da propagação de notícias falsas sobre o trabalho dos professores e das instituições, o que faz com que representantes do conservadorismo e de propostas antidemocráticas incentivem cada vez mais as famílias e os

estudantes a transformar o ambiente escolar, local de diálogos e descobertas, em um local de apreensão e medo para a equipe pedagógica. Dessa forma, a construção de conhecimento por uma via crítica é ameaçada, inclusive, pensando no que Byung-Chul Han (2022, p. 36, grifo nosso) afirma:

Em virtude de seus lapsos estreitos de atualidade, as informações atomizam o tempo. [...] *Arquiteturas de tempo extensas*, que estabilizam tanto a vida como também a percepção, são erodidas. O caráter geral de *curto-prazo* da sociedade da informação não é benéfico à democracia. **No interior do discurso vive uma temporalidade que não se dá com a comunicação acelerada, fragmentada. É uma práxis que requer tempo.**” (p. 36, grifo nosso)

Consonante a isso, para uma discussão democrática sobre determinado assunto é preciso de tempo e disposição para o diálogo, pré-requisito ameaçado por essa sociedade hiperconectada e polarizada em que vivenciamos. Trazendo isso para o contexto escolar, podemos refletir sobre quanto tempo seria demandado para explicar aos pais a importância em abordar um assunto determinado em sala, enquanto que, por conta das redes sociais e dos vídeos de 30 segundos produzidos e distribuídos em massa por grupos conservadores, esse mesmo assunto já teria sido crucificado nas redes sociais e rotulado como prejudicial às crianças e aos bons costumes.

Retornando ao chão da sala e às reações dos discentes diante do vídeo, realizei a mediação dos diálogos explicando que abordar esse assunto não se tratava de mudar os hábitos de consumo de carne, ou extingui-los, tendo em vista são intrínsecos à nossa cultura e vivência, mas se tratava de receber essas informações e ter conhecimento sobre o que faz parte da nossa alimentação. Após isso, perguntei às salas se confiavam ou desconfiavam das informações presentes no texto. Mesmo com a polarização e com o comportamento opositor ao que era apresentado, as turmas confiaram no vídeo, exceto alguns poucos estudantes, os quais afirmaram que o vídeo trazia uma “conscientização aterrorizante”, ou seja, usava o “terrorismo”, palavras deles, para divulgar algumas informações. Segundo esses estudantes, era possível que essa “militância” fosse feita de forma mais tranquila. Com isso, ao perceber que estavam polarizando o veganismo, representado por um vídeo com informações sobre o agronegócio, com a agricultura, o professor da turma perguntou se poderia interferir na aula e disse aos estudantes que, na verdade, os dois lados eram militantes, pois, cada um com o seu ponto de vista, tentava convencer e fazer, por meio de suas ideias, com que os seus objetivos fossem alcançados. Nessa situação fica claro o entendimento de que todo discurso é ideológico, portanto, militante, nesse sentido, considerando que, como aponta Fairclough (2001, p. 117), “ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando tornam naturalizadas

e atingem o *status* de senso comum”, esse movimento realizado pretendeu levar os discentes a reconhecerem as ideologias que perpassam pela materialidade textual linguística e multimodal do texto trabalhado, de maneira a desnaturalizar interesses que geralmente não são percebidos e, portanto, não são desafiados.

Como desenvolvimento da discussão, questionei a estudante Talita se existiria alguma solução para que não ocorresse essa divisão entre cada lado da história repassando as informações sob o seu ponto de vista. Talita pensou um pouco e respondeu: “Ah, capaz que a Globo falaria que carne faz mal”. Ao ouvi-la, perguntei: “Por qual motivo não falaria?”. Sem titubear, ela respondeu: “O capitalismo, né, professor. O nosso professor de geografia vive falando disso”. Naquele momento, o que percebi foi que mesmo os discentes que estavam encarando o tom do vídeo como mais agressivo aparentemente concluíram que, de alguma forma, não teria como equilibrar os dois discursos em apenas um vídeo, tanto pelo gênero textual distinto, quanto pelos interesses ideológicos e sociais que os diferenciavam, afinal, “o capitalismo, né, professor” não deixaria espaço para que o lucro fosse perdido.

Nas discussões sobre o vídeo, o primeiro ponto abordado era a presença de muitas informações e dados durante o decorrer do material, o que não ocorria no comercial assistido. Como já adiantado, a maior parte dos estudantes acreditava, mas não sabiam dizer qual era a relação entre essa crença e a presença das fontes. Feito isso, pedi a eles que comparassem o vocabulário dos dois vídeos. Com essa contribuição, chegamos ao seguinte quadro construído em sala:

Figura 3 - Vocabulário dos vídeos

VOCABULÁRIO	
AGRO É POP	AGRO VERSÃO HONESTA
VIDA	MORTE
TECNOLOGIA	CANCERÍGENO
POP	DOENÇA
RIQUEZA	DESTRUIÇÃO
TUDO	TORTURA
QUALIDADE	DESPERDÍCIO

Fonte: Material produzido pelo pesquisador.

De modo geral, os estudantes perceberam que os vídeos traziam campos e cargas semânticas diferentes para assuntos tão próximos. Alguns educandos identificaram de modo adequado que isso se relacionava ao gênero e ao objetivo de cada um dos textos vistos.

Já nas questões escritas, o primeiro comando convidava os estudantes a verificar as informações presentes no vídeo, conforme o comando e resposta abaixo:

Imagem 15 - Questão respondida sobre o vídeo “Agro é pop (versão honesta)”

1) Como você viu, as informações passadas pelo autor do vídeo podem gerar muitas dúvidas nas pessoas, haja vista que ele não informou a fonte de grande maioria delas. Já que isso ocorreu, busque na internet algumas das informações prestadas no vídeo e preencha a tabela com as conclusões encontradas:

Informação do vídeo	Você confiava na veracidade da informação?	Após a pesquisa, qual é a sua conclusão sobre a informação: verdadeira ou falsa?	Fonte de pesquisa que sustenta a sua conclusão:
"Comer carne é prejudicial à nossa saúde"	NÃO	verdadeira	Journal.usp
"Mais de 70% das doenças modernas estão ligadas ao consumo de produtos animais"	NÃO	verdadeira	mercy for animals
"OMS classifica embutidos cárneos [...] como cancerígenos"	SIM	verdadeira	GOV.BR
"A pecuária é responsável pela emissão de mais gases do efeito estufa do que todos os veículos"	NÃO	Falso	Journal Globo
"Para cada quilo de bife são necessários, pelo menos, 15 mil litros de água"	SIM	verdadeira	ipave

Fonte: Respostas dos educandos de 21 de maio.

Para o sucesso da atividade diante das condições técnicas de acesso à internet, compartilhei a minha internet com todos os estudantes, pois, apesar de todas as salas da escola possuírem projetor à disposição, não possuíam rede de internet sem fio para os estudantes se conectarem. Como na resposta anterior, grande parte dos estudantes, confiando ou não na informação, chegaram à conclusão de que as informações tinham base científica. Na atividade colocada acima, podemos perceber que o educando Michel, da turma 108, assim como muitos colegas de turma, afirmaram erroneamente que a quarta afirmação do quadro era falsa. Ou seja, muitos estudantes, após as suas pesquisas, não identificaram como verídica a informação de que “A pecuária é responsável pela emissão de mais gases do efeito estufa do que todos os veículos”. Como hipótese para esse padrão de resposta dado pelos discentes, há a possibilidade de um problema gerado por uma reportagem do O Globo e da Uol, de 2015, a qual não trazia informações sobre quem era o maior responsável, mas abordava que a pecuária era responsável por 14,5% da emissão de gases. Diante disso, os estudantes, mobilizados por um site que

confiavam ou que aparecesse mais ao alto da tela dos celulares, não se atentaram à data da notícia, nem aos detalhes do texto. Durante a realização da atividade, percebi que alguns estudantes sequer abriam os links para colocar um site como fonte. Percebendo isso, disse que eles deveriam abri-los até mesmo para verificar se o site ainda estava funcionando e se havia informações que comprovassem o que o título dizia. Como forma de ilustrar a hipótese acima, lê-se a resposta dada por uma estudante para a atividade:

Imagem 16 - Questão respondida sobre o vídeo “Agro é pop (versão honesta)”

"A pecuária é responsável pela emissão de mais gases do efeito estufa do que todos os veículos"	Não	e responsável por 14,5% pela emissão dos gases	UOI
---	-----	--	-----

Fonte: Respostas dos educandos de 21 de maio.

Em outra questão da atividade, que pedia para comparar os gêneros dos dois vídeos, os discentes justificaram suas respostas utilizando argumentos afiliados às nossas discussões orais e aos direcionamentos para uma leitura mais ampla dos textos. Dentre as respostas, analisaremos as de dois estudantes de salas distintas:

Imagem 17 - Questões respondidas sobre o vídeo “Agro é pop (versão honesta)”

2) Para definirmos um gênero discursivo consideramos muitas coisas, como a sua estrutura, para quê ele serve, o tipo de recurso que utiliza (verbal ou imagem), o lugar que ele aparece e a forma de divulgação. Na sua opinião, o gênero discursivo do texto que vimos anteriormente é o mesmo do comercial veiculado na TV Globo? Justifique a sua resposta.

Não, pois o conteúdo da Globo mostra algo que não mostra a maleficidade das coisas só mostra algo sedutor ao mesmo olhar e não a realidade da coisa.

2) Para definirmos um gênero discursivo consideramos muitas coisas, como a sua estrutura, para quê ele serve, o tipo de recurso que utiliza (verbal ou imagem), o lugar que ele aparece e a forma de divulgação. Na sua opinião, o gênero discursivo do texto que vimos anteriormente é o mesmo do comercial veiculado na TV Globo? Justifique a sua resposta.

Não. Pois a Globo não mostra os fatores ruins para não prejudicar os produtores.

Fonte: Respostas dos educandos de 21 de maio.

Nessa questão, ao propor a compreensão dos efeitos produzidos pelos elementos constitutivos dos gêneros, ancore-me nos estudos do discurso do Círculo de Bakhtin, entendendo gênero discursivo como um tipo relativamente estável de enunciado na circulação social e cultural da língua(gem). Nesse sentido, a análise e reflexão de qualquer texto deve partir de três elementos que constituem o gênero discursivo, conforme o Círculo de Bakhtin: o conteúdo temático, o estilo e a forma composicional, os quais são indissociáveis (Bakhtin, 2011). Assim, as estudantes relacionaram o conhecimento social sobre a circulação dos textos na sociedade e conseguiram compreender que a Rede Globo, enquanto patrocinadora, evidenciou apenas os pontos positivos e benéficos da agricultura e do agronegócio. Dessa forma, podemos perceber que esses três elementos citados, na configuração e na denotação em que se manifestam no texto e nos seus efeitos, estão diretamente ligados à produção de sentido e à circulação social da linguagem.

Apesar disso, alguns estudantes permaneceram convictos que, de alguma forma, o vídeo estava em função apenas de um “terrorismo” sobre o assunto. E isso foi apresentado até mesmo em questões que não direcionaram para essa discussão:

Imagem 18 - Questões respondidas sobre o vídeo “Agro é pop (versão honesta)”

2) Para definirmos um gênero discursivo consideramos muitas coisas, como a sua estrutura, para quê ele serve, o tipo de recurso que utiliza (verbal ou imagem), o lugar que ele aparece e a forma de divulgação. Na sua opinião, o gênero discursivo do texto que vimos anteriormente é o mesmo do comercial veiculado na TV Globo? Justifique a sua resposta.

*Não, pois esse vídeo temiu apenas para assustar as pessoas.*

Fonte: Respostas dos educandos 21 de maio.

Nesse mesmo viés, mas nas discussões orais sobre o segundo vídeo, o estudante Fernando, anteriormente citado, se uniu a outros estudantes com um questionamento: “Professor, mas se tudo isso que aparece no vídeo é errado, faz mal pra gente, por que ainda é permitido que isso seja vendido e a gente coma?”. De forma didática, expliquei a ele, que apresentava comportamento questionador, que muitas coisas na sociedade não eram consideradas adequadas e corretas, mas, por muitos motivos, persistiam em nossas vidas. Ainda, expliquei que podíamos pensar na quantidade de comportamentos preconceituosos que antes eram tolerados e hoje não são mais, isto é, há um desenvolvimento da sociedade que

supera algumas discussões e mantém outras, isso, é claro, não de forma orgânica, mas motivada por muitos interesses.

Após essa discussão, o estudante, em defesa do agronegócio, argumentou que o Produto Interno Bruto (PIB) do país depende dessa indústria-riqueza. Outrossim, disse que os veganos querem colocar os animais acima dos seres humanos e que isso, segundo a cadeia alimentar e os instintos selvagens, nos prejudicaria. Perguntei ao educando quais veganos que ele conhece, ou pessoalmente ou na internet, já haviam produzido esse discurso. Ele não respondeu e disse que “todo mundo sabe disso”. Em resposta, expliquei o quanto a alimentação por alimentos de origem animal, na verdade, parece ser mais “social” do que instinto humano, tendo em vista que existem sociedades que não comem carne de boi, por exemplo. Para evidenciar o ponto dos textos, apresentei que o foco não estava na alimentação para a sobrevivência, mas nos aspectos industriais e nada ecológicos dos objetivos capitalistas do agronegócio.

Por se tratarem de duas turmas, em alguns momentos a turma 109 desenvolvia as discussões de forma mais ágil do que a turma 108. Nesse viés, buscando adaptar as discussões aos interesses dos estudantes e ao prazo do projeto, a atividade a seguir foi aplicada apenas na turma 109. Diante do desenvolvimento das percepções e dos interesses dos estudantes em volta da relação entre os alimentos, as marcas e as pessoas, utilizei uma proposta didática presente no material autoral publicado.

Antes do desenvolvimento do projeto, em conversa com o professor da turma, Amaro, entendi que, mesmo com a liberdade para trabalhar com os estudantes da forma que preferisse, era necessário se atentar para determinadas temáticas e falas, tendo em vista um público conservador de vereadores que estava atuando junto aos pais de alguns educandos da escola para perseguir assuntos considerados por eles como problemáticos e polêmicos. Em contrapartida, fazendo uma leitura dos educandos, já no quinto encontro, decidi aplicar na turma atividades sobre o curta-metragem “O SMS”, vídeo comercial da Coca-Cola. Para que os estudantes assistissem ao vídeo, solicitei que eles continuassem, assim como nos outros encontros, atentos aos detalhes.

Em síntese, o curta-metragem trata de dois amigos, Diego e Rafael, que se reúnem para jogar videogame com outros colegas em casa, dentre eles, Felipe. Durante os jogos, Rafael troca mensagens com Felipe e, ao fim da partida, ele desce as escadas para buscar refrigerante para os colegas e deixa o telefone na mesa. No entanto, o seu telefone recebe uma notificação e, para que a mensagem não seja lida e que os outros colegas não saibam que havia recebido um desenho de coração de Felipe, seu amigo Diego pega o telefone, lê e não conta aos demais colegas. Por fim, já no plano final, Rafael e Diego conversam e Rafael diz que gostaria que

Diego recebesse o namorado, Felipe, em casa novamente sem nenhum tratamento diferente. Enquanto o curta-metragem acontecia, percebi os estudantes torcendo para que ao final nada de negativo ou preconceituoso acontecesse com os dois meninos que estavam apaixonados um pelo outro. Inclusive, torceram para que algo, como um beijo, acontecesse, no entanto, isso não ocorreu.

O curta-metragem foi reproduzido e, durante a exibição, acompanhado de um sentimento de apreensão da minha parte, uma estudante fez um comentário: “Ih, já sei que os dois são veados”. É necessário contextualizar que a discente em questão tinha, naquele momento, abertamente um relacionamento com outra colega da turma, por isso, não intervi. Ao final do vídeo, já na discussão oral das questões suscitadas pelo material, perguntei aos estudantes se o foco do vídeo era a marca ou a temática. De forma quase unânime, eles responderam que o foco era a marca que patrocinava o vídeo. Os demais estudantes que diziam ser a temática o foco principal, argumentaram que a marca também tinha relevância e presença marcante no vídeo. Um dos estudantes que se sentava mais ao fundo da sala, Ítalo, disse: “Professor, quando a Coca-Cola apareceu no vídeo ficou tudo bem, né. O menino nem ficou de preconceito com o outro.”. A cena a que ele faz referência é de suma importância para o entendimento do curta como um comercial, pois, no clímax da narrativa, momento em que Diego está prestes a descobrir o relacionamento entre Rafael e Felipe, é colocada em foco a imagem de uma geladeira com várias garrafas de Coca-Cola. Após isso, não houve nenhum problema, os amigos voltaram a se divertir e foram beber o refrigerante.

Com isso, diversos educandos disseram que a marca estava utilizando a temática como uma forma de conquistar o apoio de um determinado público-alvo, como uma espécie de *pink-money*, expressão criada para designar pessoas ou marcas que revelam apoio à comunidade LGBTQIAPN+ apenas com o objetivo comercial. Partindo dessa percepção crítica dos estudantes sobre o quanto a marca, a qual foi colocada em foco por meio das cores que permeiam todo o curta, seja em roupas e outros elementos, discutimos em sala o quanto as marcas e os interesses capitalistas estão sobrepostos a outras coisas. Desse modo, os estudantes propuseram um diálogo sobre o quanto as marcas criam uma relação com as pessoas para conseguir os seus objetivos.

Ainda no campo das propagandas de bebidas, comentei com os estudantes sobre as propagandas de bebidas alcoólicas, sobretudo cervejas. Questionei sobre o fato de que em grande parte dos comerciais dessas bebidas aparecem “mulheres bonitas”. De forma não orientada, as respostas dos estudantes os dividiram em dois grupos:

- i) aqueles que disseram que as propagandas eram assim, pois eram feitas pensando nos homens, no caso, o público-alvo das marcas;
- ii) aqueles que acreditavam que as mulheres não gostavam de cerveja, mas de outras bebidas, por isso, não eram o foco da propaganda.

O primeiro grupo foi formado apenas por mulheres, já o segundo, apenas por homens. A divisão por gêneros trouxe, para os estudantes e para mim, outras camadas da discussão, pois, naquele momento, as vozes que estavam falando representavam qual era a presença e o local daquelas mulheres nesses comerciais. Provoquei os estudantes com um questionamento: “Para as mulheres, beber bebidas alcoólicas é algo bem visto?”. Todas as meninas da turma, em uníssono, responderam que não. A educanda Talita, já citada no trabalho, comentou que possivelmente as marcas utilizavam esse perfil de atrizes em seus comerciais pensando que, ao utilizarem, as mulheres poderiam admirá-las e os homens desejá-las, assim, chamando mais atenção para a marca. Em seguida, ela e algumas estudantes disseram que os comerciais deveriam colocar também homens, no entanto, Talita complementou dizendo que, caso se utilizassem homens, os outros homens se sentiriam incomodados ou “gays” por encontrarem beleza em outros homens. Segundo a discente, tratava-se de uma “masculinidade frágil”.

A seguir, os meninos comentaram que a Brahma, marca de cerveja, não faria jamais um comercial como esse feito pela Coca-Cola. Ao serem perguntados pelo motivo, disseram que os públicos-alvo das marcas não eram os mesmos. Antes que eu questionasse, eles disseram que isso se devia mais a algum pensamento preconceituoso de grande parte do público-alvo do que da falta de pessoas homossexuais, por exemplo, que consomem o produto de tal marca.

## 6. A TECNOLOGIA E A INTERNET NAS MÃOS DOS JOVENS

### 6.1 Tecnologia: avanço ou retrocesso?

Após o desafio inicial de abordar uma temática que fosse compreendida pelas vivências dos estudantes sem conhecê-los previamente, o nosso trabalho encontrou nos diálogos e nos anseios dos adolescentes alguns lugares pelos quais nós poderíamos seguir. Essas reflexões e hipóteses foram se solucionando e gerando outros pontos, dentre eles, no primeiro momento do trabalho, quando falávamos sobre a alimentação, o uso e a interação com a tecnologia dentro e fora do ambiente escolar foram questões discutidas. Em algum nível, tive surpresas durante o projeto, já que percebi que durante todo o trabalho com a alimentação, em uma primeira etapa das nossas aulas, o professor Amaro, titular das turmas, pedia aos discentes que não utilizassem os telefones em sala. Apesar da dificuldade aparente em separar os jovens dos seus aparelhos, nas aulas em que atuei isso não se tornou um problema por conta do combinado já vigente entre o professor e as turmas.

Apesar disso, percebe-se que há um quadro problemático sobre a presença da tecnologia e dos aparelhos celulares no ensino básico, inclusive, vale ressaltar sobre essa questão a lei recém sancionada pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. De número 15.100/2025, a legislação sancionada em 13 de janeiro de 2025 restringe o uso de celulares no ambiente escolar de ensino básico em âmbito público e privado, assim, a medida possui objetivo de salvaguardar aspectos da saúde mental, física e psicológica dos estudantes. De acordo com o texto, será proibido o uso dos celulares durante as aulas, recreios e intervalos, no caso, o aparelho poderá ser utilizado somente para usos pedagógicos, em casos de necessidades e situações de força maior. O atual ministro da Educação, Camilo Santana, argumenta<sup>13</sup> que a lei possui como objetivo não proibir, mas proteger as crianças e auxiliar no sono, na concentração e na interação social, o que também foi reforçado pelo presidente da República. De fato, trata-se de uma questão incipiente que ainda necessita de diversas discussões que extrapolam o campo da proibição.

Ainda no que se refere à relação dos estudantes com o mundo digital, deve-se colocar em pauta também o modo como a leitura no ambiente digital é enxergada, visto que atualmente é realizada uma dissociação entre o uso constante das redes e de outros aparatos tecnológicos e a leitura. Porém, não há como negar que os estudantes, porque hiper-conectados às redes

---

<sup>13</sup> O caminho de uma nação passa pela educação. A educação transforma vidas”, afirma Camilo Santana. 15 jan. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/201co-caminho-de-uma-nacao-passa-pela-educacao-a-educacao-transforma-vidas201d-afirma-camilo-santana>. Acesso em: 25 mar. 2025.

sociais, leem quase durante todo o dia. Desse modo, há uma relação entre o suporte dos textos e a valorização sobre eles. Assim, colocar esses educandos em um lugar de uma não leitura só os prejudica e interfere no futuro de uma sociedade que necessita de leitores ativos e críticos. Afinal, mesmo que não se possa negar que esses estudantes não estejam lendo, caso o conceito de leitura tomado como base para essa assertiva exclua a busca por entretenimento e outras interações sociais via internet, já é possível delinear uma dificuldade na compreensão do texto e de um olhar mais crítico para os textos, não só dessa parcela da população, é claro, durante esse momento de interação.

Como ilustração do que foi delineado anteriormente, recentemente, no início de 2025, após a veiculação de informações falsas sobre algumas mudanças por parte do governo em relação ao PIX, voltou à tona uma pesquisa publicada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2024. Na pesquisa, quando se buscou reconhecer e medir a capacidade de pessoas adultas identificarem se notícias publicadas on-line são falsas ou verdadeiras, o Brasil ficou em último lugar entre os 21 países participantes. Uma das possíveis explicações, segundo matéria do ICL<sup>14</sup>, é o crescimento de ambientes de desinformação criados por *big techs* no país, o que também pode ser expandido ao mundo, haja vista as diversas ações de redes sociais, como X, Facebook e Instagram, ao retirarem ou diminuírem as ferramentas de checagem de *fake news*<sup>15</sup>.

Para além disso, tal desarmonia entre a visão de leitura e o ambiente on-line se ancora não só nas dificuldades de uma nova geração, tampouco na dinamicidade e rapidez proporcionada pela internet, mas, principalmente, talvez, nas novas formas de produção de sentido, as quais envolvem cada vez mais recursos multimodais (Rojo; Barbosa, 2015) e outras formas de interação com essas textualidades geradas todos os dias. Em síntese, mesmo que a multimodalidade e os seus efeitos de sentido estejam presentes nas discussões acadêmicas, ainda não possuem ampla análise por parte da sociedade, nem por parte da escola, de modo geral, inclusive, pois essa se encontra, por vezes, atrelada aos “ditos” já consolidados sobre a leitura. Dessa forma, caracterizar os estudantes como não leitores e justificar o fato culpabilizando a internet é só mais uma forma de estigmatizar o problema sem resolvê-lo, assim, afastando-o do ambiente escolar, que continuaria com suas práticas muitas vezes vazias

---

<sup>14</sup> ABRAMO, Bia. Pesquisa aponta Brasil como pior em identificar conteúdo falso. 12 dez. 2024. Disponível em: <https://iclnoticias.com.br/brasil-como-pior-em-identificar-conteudo-falso/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

<sup>15</sup> HELDER, Darlan. Meta, dona de Instagram e Facebook, encerrará sistema de checagem de fatos para adotar 'notas de comunidade' como no X. 07 jan. 2025. G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2025/01/07/meta-sistema-de-checagem-de-fatos-e-notas-de-comunidade-como-no-x.ghtml>. Acesso em: 29 jan. 2025.

de sentido. Isto é, mesmo com documentos, como, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já atrelando a internet ao cotidiano social e escolar e propondo formas de analisá-la em sala, ainda parece não existir uma compreensão e encaminhamento adequado sobre como essas leituras podem ser feitas e trabalhadas na escola com fins de enriquecer a participação social de forma justa, igualitária e crítica por parte da população. Assim, abrindo portas para um trabalho crítico mediado pelo professor e tendo como agente os próprios discentes.

Além disso, tendo como base a serem contestadas as propostas didáticas que prestigiam apenas uma interpretação como correta e não exploram a multimodalidade dos textos, devemos colocar em prática, como já dissemos, propostas que viabilizem a análise integral do texto e que reflitam sobre outras respostas interpretativas possíveis obtidas por seres que possuem experiências e conhecimentos prévios distintos.

Essa questão se manteve pulsante, sobretudo nas interações com os estudantes, os quais se mantinham curiosos em entender sob outra perspectiva o mundo tecnológico que vivenciavam. Enquanto figura docente, estar diante da curiosidade desses estudantes, que são cada vez mais vistos como desinteressados, foi desafiador, afinal, tomar conhecimento de que, mesmo nesse processo e no sistema “bancário” da educação, ainda há lugar para uma curiosidade e capacidade de arriscar-se, assusta, e tal reação se dá sobretudo pela importância que a curiosidade contra o poder apassivador do “bancarismo” (Freire, 1996, p. 27). Isso gerou um questionamento: de que forma poderei eu, docente, auxiliá-los na manutenção da esperança e da dúvida, sem que lhes corte as asas?

A melhor forma de responder a essa pergunta foi percebendo, por meio de nossas práticas e diálogos, que os estudantes não estavam diretamente interessados nas análises e interpretações dos gráficos e das tabelas já presentes no ambiente escolar, mas que eles sabiam perceber a importância desses textos para entender um pouco mais sobre o que acontecia com os usos da tecnologia já tão inerentes ao nosso cotidiano.

Em seguida, para apresentar essa outra temática significativa que estava sendo gerada pelas aulas, disponibilizei outro dia dentro do meu cronograma e consegui estar na escola em uma sexta-feira, o que não havia acontecido até então, visto que eu comparecia à escola às terças-feiras. Ao chegar nas turmas, já em nosso 6º encontro, tive uma recepção muito calorosa dos estudantes, naquele momento, mais uma parte dessa função de professor-pesquisador se mostrou para mim: o lado afetivo.

Na verdade, esse lado se mostra cada vez mais parte do todo, afinal, não há como enxergar nesse trabalho uma prática desencarnada, isto é, que não realiza uma associação entre a relação de educando e educador e quem são os estudantes. Assim, desenvolve-se uma rede de

afeto, já que há uma amorosidade e um compromisso com os educandos e com o processo formador (Freire, 1996, p. 66). Desse modo, a afetividade, nesse sentido, despojada do romantismo que a reveste por muitas vezes, pode trazer calor e cor para a prática educativa (Rios<sup>16</sup>, 2006 *apud* Ribeiro, 2010). Desde o início do projeto, prezei pela disponibilidade tanto profissional quanto afetiva em sala, deixando-me ser encantado e ensinado pelas vivências e conhecimentos que apenas aqueles estudantes tinham. Esse retorno em forma de amorosidade e satisfação com a minha presença resultou, em certo sentido, em maior valorização e participação daquele momento em que estávamos construindo, não só cognitivamente, mas também socialmente, o conhecimento. De acordo com Ribeiro (2010), há uma gama de estudos que asseguram o quanto a afetividade interfere na aprendizagem cognitiva dos estudantes, tendo em vista que:

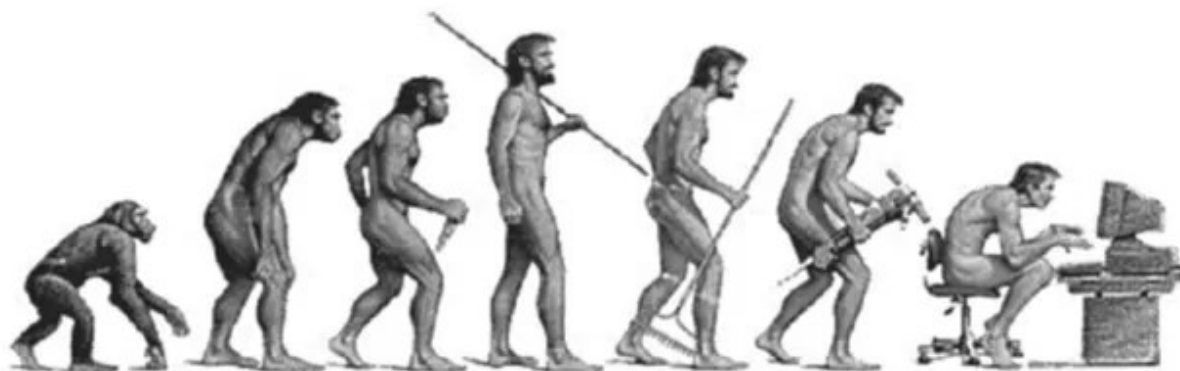
Para Pereira (2007), a construção dos conhecimentos resulta das interações de natureza histórica, social e biológica que se estabelecem no cotidiano, de modo que se torna necessário aprender a lidar com a dimensão afetiva como se aprende a lidar com outros aspectos de natureza cognitiva [...] (Ribeiro, 2010, p. 404).

Naquela aula, o professor Amaro não havia conseguido avisá-los que, naquela sexta-feira, nós teríamos um encontro do projeto, no entanto, mesmo assim senti os estudantes dispostos ao que estava para ser construído ali e nos demais encontros.

Ao entrar em sala, os recursos digitais das duas salas, no caso, os projetores, não funcionaram, mesmo com os estudantes tentando auxiliar no manejo com os cabos e com os outros aparelhos tecnológicos em questão. Em vista disso, os discentes e o professor sugeriram que utilizássemos a “sala de vídeo”, assim o fizemos. Ao chegar na sala de vídeo, a qual possuía um computador e um projetor interativo, dois estudantes se empenharam muito em colocar em funcionamento a internet, tiraram e colocaram cabos e, por fim, conseguimos começar a aula. De início, apresentei em ambas as turmas a charge a seguir:

---

<sup>16</sup> Rios, T. A. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2006.

Figura 4 - Charge Evolucionismo<sup>17</sup>

Fonte: Globo, 2011.

O ponto principal do trabalho com a charge era entender como eles viam a crítica realizada no texto. Isto é, o desejo era de entender se eles enxergavam, para além do texto, o surgimento da tecnologia como algo danoso, benéfico ou com ambos fatores para a humanidade. Na apresentação da imagem, questionei os discentes se eles possuíam conhecimento sobre alguma teoria que explicasse a imagem. De forma excelente, as turmas 108 e 109 responderam sobre o conceito de evolucionismo, inclusive trazendo a discussão sobre os humanos terem se originado ou não dos macacos. Como provocação, perguntei os discentes se estávamos evoluindo ou regredindo. Nas respostas, as duas turmas se aproximaram, no entanto, a turma 109 apresentou mais pontos positivos, como a possibilidade do uso de energias limpas para a redução da poluição e o uso de formas mais humanizadas de realização do trabalho na indústria agropecuária. Nesse momento da discussão, chamei a atenção para os interesses capitais da indústria supracitada, pois, por mais que as energias limpas e outras formas tecnológicas pudessem auxiliar no trabalho mais humanizado, elas poderiam continuar a serviço de uma desumanização mais complexa, como a maior facilidade em mapear e destruir áreas indígenas ou de preservação ambiental para a ampliação de plantações monoculturais e pastos bovinos, afinal, como os próprios estudantes disseram anteriormente, é “o capitalismo, né”. Ainda pensando nos efeitos benéficos, alguns estudantes apresentaram a redução do contato social ao realizar compras, bem como a comodidade de conseguir comprar coisas de outros países e poder receber em casa.

Em consonância, alguns estudantes da turma 108 apresentaram, tomando como base a charge, que a tecnologia tem sido um ponto positivo para os seres humanos, principalmente quando demonstra uma evolução na inteligência demandada para produzir esses avanços.

<sup>17</sup> Charge sobre Evolucionismo. Disponível em: <http://educacao.globo.com/provas/enem-2011/questoes/134.html> Acesso em: 23 set. 2024.

Apesar disso, mesmo argumentando de forma a abordar os benefícios evolutivos, a maioria dos estudantes também pontuou o papel de regressão da tecnologia nas competências cognitivas dos seres humanos, tendo em vista que ela tem ocasionado, segundo os estudantes, “uma maior preguiça na gente”.

Ainda nesse sentido, apresentei aos educandos como as tecnologias podem ser benéficas, por meio de diversos avanços tecnológicos, como: internet, lâmpada com sensor de movimento, smartphone, serviços de streaming, biometria, GPS, dentre outros. De modo contrário, apresentei aos estudantes o conceito de *deep fake* e demonstrei de que forma essa tecnologia estava se inserindo na nossa rotina de forma mais branda até formas mais complexas e invasivas, como em campanhas políticas ou até mesmo em vídeos atribuindo palavras a pessoas que não as disseram. Nesse dia, a turma 108 estava bastante agitada e participativa, o que foi produtivo em alguns pontos e prejudicial em outros, já que eles davam muitos exemplos sobre a *deep fake*, alguns incorretos, como aqueles que comentaram sobre o caso de Fabiane Maria de Jesus<sup>18</sup>, vítima de espancamento após circulação de uma *fake news* na cidade de Guarulhos no ano de 2014. Apesar das confusões em torno do conceito, uma educanda, Milena, argumentou que, na verdade, o fator prejudicial citado em todos os pontos negativos das tecnologias se referia ao mau-caratismo humano, sendo assim, não estariam, os prejuízos, relacionados ao desenvolvimento tecnológico, na verdade.

### 6.1.1 Há tecnologia, mas para todos?

Em todas as discussões realizadas até o momento, o foco fora a utilidade e os perigos da tecnologia, entretanto não havíamos discutido a real interação das pessoas com esses avanços tecnológicos, além disso, não havíamos pensado, até esse momento, sobre quais pessoas conseguiam acessar essas oportunidades, análise importante, sobretudo em um país de dimensões continentais onde a desigualdade social ainda assola grande parte da população. Segundo dados da PNAD Contínua IBGE publicados no site Brasil de Fato<sup>19</sup>, a renda média mensal da população com maior rendimento por pessoa era de R\$ 7.580,00, enquanto os brasileiros com menor rendimento receberam apenas R\$ 527,00 mensais. Até o momento era realizada em sala uma análise sobre os prejuízos e benefícios da tecnologia de forma

---

<sup>18</sup> G1. Oito anos após mulher ser espancada até a morte em SP, fake news segue fazendo vítimas como o turista queimado vivo no México. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2022/06/15/oito-anos-apos-mulher-ser-espancada-ate-a-morte-em-sp-fake-news-segue-fazendo-vitimas-como-o-turista-queimado-vivo-no-mexico.ghtml>. Acesso em: 23 set. 2024.

<sup>19</sup> Mesmo com redução da pobreza, desigualdade no Brasil ainda é brutal. Brasil de Fato. São Paulo. 23 de abril de 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/04/23/mesmo-com-reducao-da-pobreza-desigualdade-no-brasil-ainda-e-brutal-diz-especialista>. Acesso em: 24 set. 2024.

descaracterizada, sem pensar se esses estudantes faziam parte da camada social que podia mais interagir com os avanços do que sofrer com os males causados por eles.

Diante do que foi discutido e de todo o percurso crítico envolvido nas discussões anteriores, projetei para os educandos outra charge com o objetivo de entender como eles relacionavam a educação a esse aspecto e como se entendiam nessa discussão:

Figura 5 - Charge acesso desigual<sup>20</sup>



Fonte: Blog do Aftm, 2020.

Em adição ao objetivo já explicitado, havia, desde o início do projeto, uma curiosidade por entender de que forma esses educandos se percebiam enquanto inseridos numa sociedade capitalista a qual os fará disputar vagas com pessoas que tiveram outras oportunidades e acessos. Sob essa perspectiva, o conceito de meritocracia foi utilizado por um estudante e, posteriormente, explicado aos demais como essa ideia de que todas as conquistas se dão por esforços individuais, bem como os fracassos ocorreriam por conta da falta de esforço do indivíduo. Em sequência à apresentação e leitura da charge, os estudantes abordaram o quanto para alguns deles era mais difícil estudar em casa por conta do barulho ou da falta de um espaço destinado à atividade. No que se refere ao acesso à internet, os estudantes criticaram a dificuldade de se conectar na rede de internet sem fio da escola, a qual não funcionava em todas as salas ou não carregava as pesquisas e sites nos quais eles precisavam entrar. Ao relacionarem essa discussão com os recursos tecnológicos, muitos chegaram à conclusão de que não se tratava, nem sempre, de querer utilizar ou não esses recursos, ou até mesmo de determinar entre o uso e a proibição dessas questões, mas se tratava, na verdade, de entender quais eram os

<sup>20</sup> Charge sobre o acesso à internet. Disponível em: <https://blogdoaftm.com.br/charge-live-de-educacao-para-os-pobres/> Acesso em: 24 set. 2024.

públicos que poderiam interagir de forma positiva com a tecnologia mais avançada. Mesmo que, de alguma forma, quase todos eles tivessem aparelhos celulares, eles estavam começando a elaborar a compreensão sobre a dificuldade de acessar o que para outros é considerado básico.

Em uma sala de aula com uma pedagogia outra que não fosse a crítica, a escola poderia não visibilizar as possibilidades da charge e a discussão iria se restringir ao fato da desigualdade, isto é, o diálogo se resumiria ao fatalismo imobilizador da ideologia dominante que objetiva amesquinhar os educandos como gente, o que poderia ser expresso por frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” (Freire, 1996, p. 21). No entanto, neste trabalho, é pensada uma educação com desejo de mudança social, assim, as escolas são vistas “como arenas culturais e políticas onde formas culturais, ideológicas e sociais diferentes estão constantemente em luta.” (Pennycook<sup>21</sup>, 1994 apud Brahim, 2007). Por isso, fomos adiante na discussão sobre as possíveis motivações para a realidade social apresentada na charge. Inicialmente, alguns estudantes, formados em sua grande maioria por pessoas pretas e pardas, argumentaram sobre o quanto a escravização de pessoas negras ocorrida no processo de colonização do Brasil parece ter deixado marcas na sociedade, podendo isso ser visto ainda hoje em oportunidades de trabalho e de estudo, as quais lhes são negadas. Em seguida, outro grupo de estudantes expressou que a questão da desigualdade social não afetava exclusivamente pessoas negras, até mesmo pensando no público miscigenado da escola que eles estudavam. Naquele momento, meu papel enquanto docente de uma pedagogia dialógica e crítica não estava em apresentar uma resposta definitiva sobre o surgimento dessas questões, mas, na verdade, o papel, assim como é traçado por Moraes<sup>22</sup> (apud Brahim, 2007) era “conduzir o aluno a uma dimensão crítica e criativa no processo de ensino-aprendizagem, que deve estar ligado às suas próprias experiências e formação cultural.”. Com isso, mesmo que eu pudesse levar a discussão para pensar as cotas raciais nas universidades, os estudantes do 1º ano do ensino médio não direcionaram a discussão para esse caminho nesse momento. Como finalização das discussões, os próprios estudantes entenderam que não se tratava, assim como na discussão anteriormente feita sobre o uso da tecnologia, de apontar apenas um público como alvo das desigualdades sociais, em razão de que diversos fatores sócio-históricos agem na formação do quadro social brasileiro.

Além disso, no decurso dos encontros, sempre me preocupei em apresentar aos discentes as fontes dos textos e de todas as informações ditas em sala. Por isso mesmo, ao iniciar o

---

<sup>21</sup> PENNYCOOK, A. The cultural politics of English as an international Language. New York: Longman Publishing, 1994.

<sup>22</sup> MORAES, M. Bilingual Education. New York: State University of New York Press, 1996.

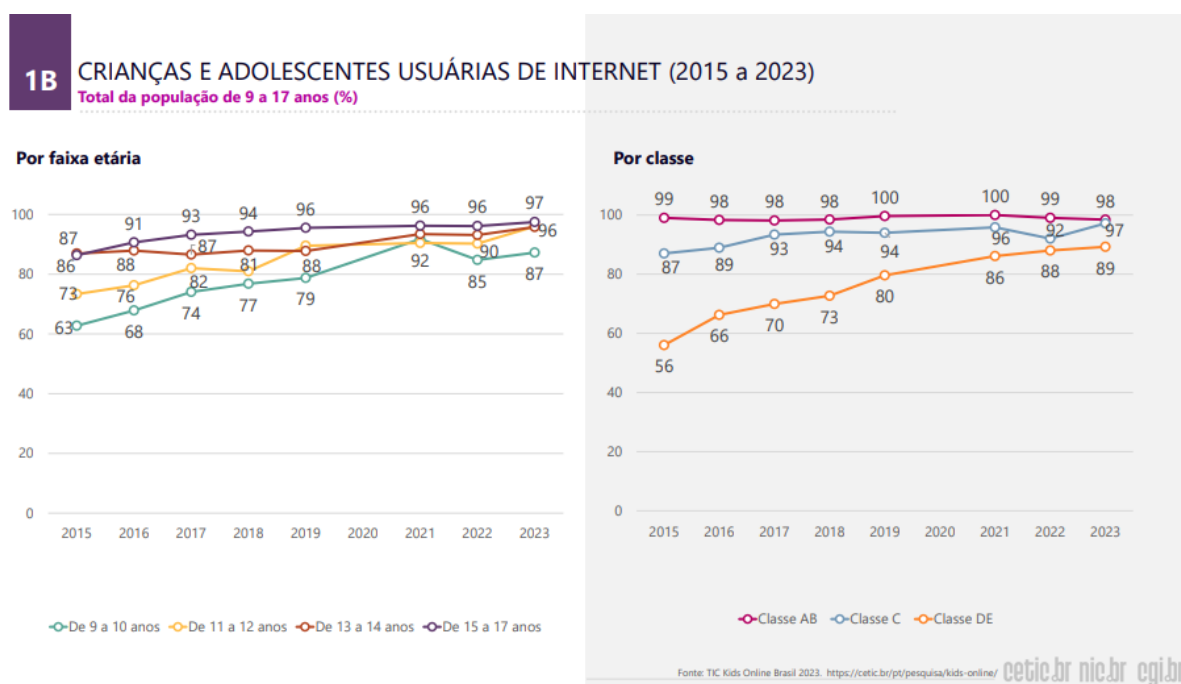
trabalho com os gráficos, pontuei sobre a importância dos dados científicos para uma discussão não se tornar rasa, inverídica e sem argumentos que a sustentem.

### 6.1.2 Como e por onde as crianças e os adolescentes acessam a internet?

Inicialmente, tomei como ponto de partida a necessidade de se desenvolver e entender quais eram os modos de se realizar a leitura de um gráfico, já que se trata de um gênero no qual os recursos visuais, mais do que nunca, precisam ser compreendidos em relação aos elementos verbais para que a construção de sentido considere todos esses recursos constitutivos de significado (Rojo, 2012). Assim, analisei os diversos gráficos resultantes da pesquisa *Tic Kids Online Brasil 2023*, publicada em 25 de outubro de 2023 e selecionei alguns textos para refletir com os estudantes em sala. A pesquisa realizada tinha o objetivo de compreender como a parcela da população de 9 a 17 anos usa a internet e como lida com as oportunidades e riscos disso. Tendo abrangência nacional, a amostra da pesquisa conversou com 2.704 crianças, adolescentes e responsáveis entre março e julho de 2023, tendo os resultados divulgados em 25 de outubro de 2023.

O primeiro gráfico trabalhado, *1B Crianças e adolescentes usuárias de internet (2015 a 2023)*, apresenta os dados tendo como recorte, além da faixa etária, a classe social desses jovens. A seguir, vejamos o gráfico para iniciarmos a análise das discussões realizadas em sala.

Gráfico 1 - 1B Crianças e adolescentes usuárias de internet (2015 a 2023)



Fonte: Cetic, 2023.

Para iniciar a leitura, nas duas salas, convoquei estudantes para comparecerem ao quadro. Na turma 109, questionei o estudante sobre a temática do gráfico, para responder a essa pergunta ele realizou a leitura do título, o qual estava em destaque na imagem projetada. Após isso, perguntei de que forma ele realizaria a leitura daquele texto. Sem titubear, ele respondeu que a faria da esquerda para a direita e de cima para baixo. Depois dessa resposta, dois estudantes levantaram a mão e disseram que, para esse gênero textual, não faria sentido realizar a leitura desse modo. Depois, perguntei ao educando que estava diante do quadro o que significava o vermelho presente no texto, ele olhou para a imagem e, um pouco perdido, disse que não sabia responder, sabia dizer apenas que algo havia crescido. Ajudei-o a perceber que nas extremidades dos gráficos e das tabelas estão dispostas as legendas das linhas, símbolos e cores utilizados no material. A legenda possui o objetivo de esclarecer o que esses elementos não verbais representam no texto, nesse caso, a linha vermelha representava a faixa etária de 13 a 14 anos. Dessa maneira, o crescimento reparado pelo estudante dizia sobre o uso de internet por crianças dessa faixa etária nos anos de 2015 a 2023.

Ainda na turma, sem analisar mais detalhadamente o texto, convidei outro colega para participar da leitura coletiva do gráfico. Ao chegar ao quadro, pedi que ele identificasse a porcentagem representada de crianças de 11 e 12 anos que utilizavam a internet no ano de 2022. O educando respondeu que 90% dessa faixa etária faziam o uso da internet. Naquele momento, diante da minha confirmação de sua resposta, alguns estudantes demonstraram, por meio de expressões faciais e de suspiros, que as suas hipóteses de resposta estavam corretas, logo, pareciam ter entendido como funcionava para encontrar um recorte específico no gráfico.

Na turma 108, as dificuldades iniciais em entender de que forma o gráfico poderia ser lido não foram diferentes, no entanto, ao convidar um estudante para analisar o gráfico, ele percebeu, mesmo sem direcioná-lo para isso, que uma das linhas, a verde, apresentou um aumento muito grande durante os anos pesquisados. No caso, a faixa etária representada era a das crianças entre 9 e 10 anos. Ao questioná-lo sobre o que poderia representar esse aumento, ele respondeu que isso se deu por conta do acesso cada vez mais precoce das crianças aos telefones celulares. Por se tratar de uma turma com o perfil mais inquieto, os estudantes sempre movimentavam os debates com as hipóteses, relatos pessoais e opiniões. Ao tratar desse dado específico, muitos estudantes relataram o quanto era comum que, em suas famílias, os pais entregassem os telefones para que as crianças não chorassem ou não “enchessem o saco”. Uma estratégia, segundo eles, prejudicial a longo prazo, tendo em vista que as crianças estariam expostas a muitas coisas, como conteúdos inadequados que circulam nas redes sociais. Tratei de lembrar-lhes que as redes sociais e outras ferramentas dos celulares não eram desenvolvidas,

nem permitidas, para crianças, assim, se e quando utilizadas por esse público, deveriam contar com supervisão. De forma semelhante à análise realizada pelos estudantes, o professor Amaro comentou como essa estratégia relatada também é utilizada, por exemplo, por professores que, por não quererem ser atrapalhados em suas aulas, optam por deixar que os estudantes mexam no celular em sala de aula para fins não educativos. Nesse momento, percebendo essa aproximação entre os comportamentos das crianças, no caso dos irmãos desses educandos, com os próprios estudantes, uma delas chamou a atenção para o fato de que eles eram o público-alvo da pesquisa, pois tinham, naquele momento, entre 14 e 16 anos, assim, vivenciaram também a infância no ano de 2015. Logo, o texto, de certa forma, falava sobre a experiência de ser criança que foi e está sendo vivida por eles.

Superado esse momento do primeiro contato com o texto, o qual comprova a necessidade de trabalhar, não só nas séries iniciais, com esse exercício de localização de informações explícitas na materialidade linguística, já que, conforme os textos se tornam mais complexos, o leitor precisa também criar cada vez mais estratégias para lidar com ele (Coscarelli; Cafiero, 2013, p.22), então, decidi propor aos estudantes a análise de alguns períodos e de dados específicos do gráfico. De início, pedi-lhes que analisassem o intervalo entre os anos de 2019 e 2021. Nas duas turmas, os estudantes rapidamente responderam que esse ‘buraco’ nos dados ocorreu devido à pandemia do coronavírus. Apesar disso, os estudantes foram além, ao destacar o crescimento desproporcional do uso dos telefones na faixa etária dos 9 aos 10 anos e justificar esse dado com a falta de outras opções de lazer para as crianças durante o isolamento social. Ademais, na análise do gráfico 1B, os estudantes da turma 109 repararam uma queda no uso das redes por parte dessa mesma faixa etária entre 2021 e 2022, o que, segundo eles, seria reflexo de um retorno das atividades presenciais e de uma tentativa de se manter longe dos aparelhos em busca de uma “vida normal” vivida anteriormente. Em adição, demonstrei que essa queda não se manteve nos anos seguintes e não foi acompanhada por nenhuma outra faixa etária, visto que o uso desse público em destaque na análise tornou a crescer no último ano analisado.

No que se refere ao tratamento dos dados por classe social, o destaque percebido pelos estudantes foi o aumento no uso das redes de 56% em 2015 para 89% em 2023 por parte da população de crianças e adolescentes da classe D e E. Buscando a reflexão das turmas, perguntei se o crescimento poderia ser explicado por algo ocorrido nos últimos anos, alguns estudantes citaram novamente a pandemia, mas não conseguiram aprofundar a análise para outros fatores, como o aumento do poder de compra no país mesmo para as populações que ainda são assoladas pela pobreza.

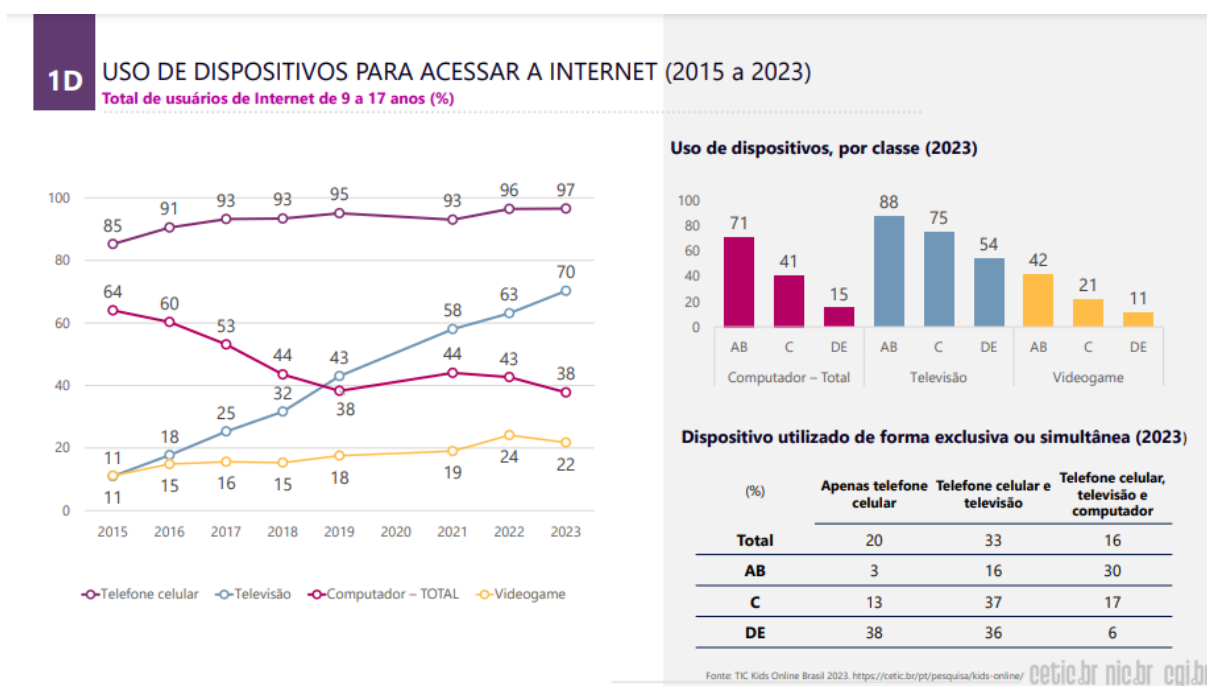
Diante disso, chamei a atenção para a necessidade de os educandos incluírem sempre em suas análises o contexto social dos pesquisados. No caso do gráfico, inclusive, é apresentada uma informação acerca da classe social e ela deve ser analisada. Auxiliei os discentes a entenderem que, ao se naturalizar a questão da classe social sem problematizá-la, por exemplo, estamos deixando de refletir sobre como a ideologia, a qual está presente nas práticas sociais e discursivas vinculadas a relações de poder, possui como característica estar implícita nas formas de ver, compreender, pensar e agir das pessoas (Fairclough, 1989). Assim sendo, para se exercitar a percepção do papel implícito da ideologia dominante, já que ela, quanto menos é visível, mais efetiva é (Fairclough, 1989), poderíamos analisar a possível motivação da queda de usuários da internet na infância da classe AB nos anos de 2022 e 2023.

Nesse momento, o professor Amaro alertou os estudantes sobre o quanto muitas informações acabam não chegando nas classes mais economicamente desfavorecidas ou demoram mais tempo para chegar até essa parcela da população. Desse modo, percebendo o quanto esse uso da internet já se tornava prejudicial, esse dado poderia evidenciar talvez o resultado de alguma estratégia encontrada por essas classes para os filhos consumirem menos a internet, enquanto as classes D e E, por muito tempo excluídas do acesso às tecnologias, poderiam sequer ter tido acesso ao quão prejudicial esse uso precoce poderia ser em um futuro não próximo.

Sob tal viés, o texto como enunciado construído socialmente possui escolhas feitas por parte dos produtores, ora deliberadas, ora inconscientes, mas nunca neutras, assim, trazendo vínculos com valores, práticas sociais e crenças, o que pode ser colocado em perspectiva e discussão por meio da leitura crítica. Logo, essa prática, que tem também como função um entendimento mais amplo dos enunciados e de todos os contextos que o circundam, deveria ser realizada em busca de uma leitura crítica.

A seguir, oriundo da mesma pesquisa, apresentei o segundo conjunto de gráficos para ser analisado.

Gráfico 2 - 1D Uso de dispositivos para acessar a internet (2015 a 2023)



Fonte: Cetic, 2023.

Como os estudantes já estavam mais familiarizados com a leitura do gênero, retomei a estratégia de convidá-los para irem à frente da sala para analisar os dados desse conjunto de gráficos, o qual apresentava os principais tipos de dispositivos que eram utilizados para que as crianças e adolescentes acessassem a internet. Na turma 109, a educanda Talita comentou sobre o aumento da televisão como forma de acesso à internet e disse que isso pode ter ocorrido por conta dos dispositivos chamados de Smart Tv. Com isso, destaquei o crescimento de 15% desse dado no período pandêmico e pedi à estudante Talita que justificasse a expressividade desse aumento. Segundo ela, durante os anos da pandemia, muitas pessoas voltaram a utilizar a TV como uma fonte confiável de notícias, já que nesse mesmo período muitas *fake news* estavam sendo propagadas, sobretudo acerca da doença SARS-Covid 19, como a informação inverídica de que o vinagre protegeria do vírus. Ainda, segundo ela, algumas emissoras, como a “plim-plim”, expressão usada por ela para se referir à TV Globo, mesmo sofrendo muitos ataques por desmentir informações falsas que circulavam nas redes sociais, como o WhatsApp, ainda eram utilizadas como referência para a busca de informações seguras.

Ademais, outros educandos haviam entendido o crescimento do uso da televisão também pela via dos aplicativos de *streaming*, como Netflix e Prime Video, o que tornava esse aparelho muito utilizado para usufruir da internet. Ainda no gráfico, evidenciei o aumento repentino do uso do computador entre 2019 e 2021 após um longo período de queda. Os

estudantes relacionaram esse dado ao crescimento das vagas de trabalho remotas e aos estudantes que precisavam participar de aulas on-line. Lembro-me de perguntar-lhes como foram as aulas remotas e grande parte dos estudantes me disseram que não conseguiram ou que não queriam assistir aos conteúdos que o governo disponibilizava na época, apesar disso, alguns disseram que fizeram as atividades e as apostilas enviadas pela instituição.

Vale ressaltar que, no período pandêmico, utilizou-se o Plano de Estudo Tutorado, “um material produzido por professores e professoras da rede estadual de ensino de Minas Gerais, com a parceria da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação Seccional Minas Gerais (Undime-MG) [...]” para a continuidade do percurso educacional dos educandos (Canedo-Júnior; Paula; Francisco; Pamplin, 2023). Tal material apresentava fragilidades, sobretudo referentes ao curto espaço de tempo em que foi produzido e aos aspectos de acesso à internet, no entanto, minimizou, em alguma instância, os efeitos negativos entre o processo educacional e alguns estudantes (op. cit., p. 180).

A partir disso, questionei os discentes sobre qual seria o motivo para que os videogames e os computadores tivessem uma elevação de valor nesse período e em anos posteriores, já que as vendas aumentaram. A estudante Nathália, da turma 109, disse que o professor de geografia havia comentado em algum momento anterior sobre a relação existente entre a elevação da procura por um produto resultar no aumento de seu valor, assim, demonstrando a predominância do caráter capitalista até mesmo em uma crise global, como foi a pandemia.

Após o trabalho com os gráficos, apresentei aos estudantes a fonte das informações, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação<sup>23</sup>, e contextualizei a pesquisa que gerou esses resultados que analisamos. É interessante pontuar a importância desse momento para a naturalização desse processo de busca e verificação das fontes dos textos que consumimos.

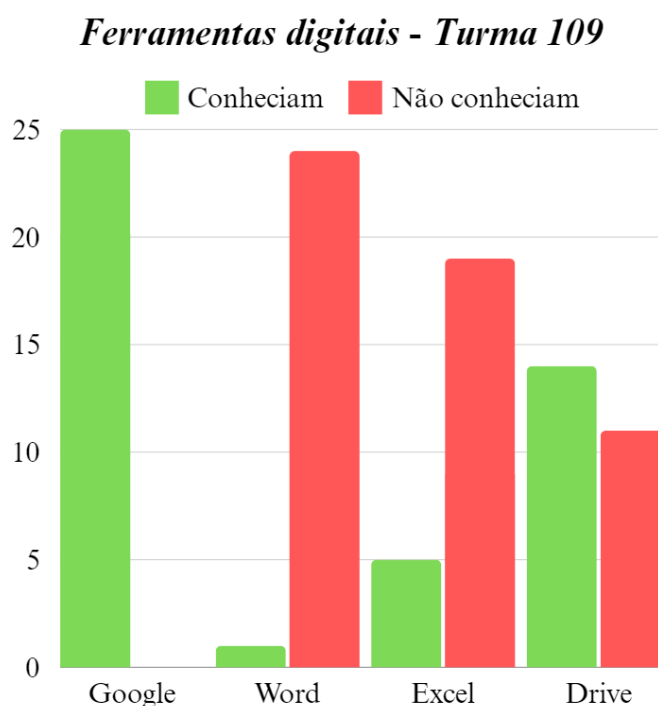
Salienta-se que, percebendo pelos diálogos um menor contato dos estudantes com o computador e com algumas ferramentas do Google e da Microsoft, decidi realizar em sala uma pesquisa sobre como eles interagiam com o computador e quais ferramentas eles sabiam utilizar produtivamente. A utilização dos nomes de duas grandes empresas do ramo da tecnologia não se deu de forma aleatória nessa pesquisa. Sabe-se que, no mundo capitalista, essas empresas desempenham um papel hegemônico e predatório, tomando para si as principais ferramentas

---

<sup>23</sup> TIC Kids Online Brasil 2023: Crianças estão se conectando à Internet mais cedo no país. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/noticia/tic-kids-online-brasil-2023-criancas-estao-se-conectando-a-internet-mais-cedo-no-pais/> Acesso em: 24 set. 2024.

utilizadas digitalmente nos dias de hoje, tornando-se até mesmo metonímias que representam ações cotidianas, como é o caso da expressão “dar um google”, já utilizada para pesquisar algo em qualquer navegador de internet, sendo o Google ou outro. Além disso, há um massivo investimento em divulgação e expansão dos seus produtos, por isso, inclusive, as duas marcas referidas já estão inseridas culturalmente na sociedade. Desse modo, pensando na maior eficácia da pesquisa realizada naquele momento, optei por utilizar os produtos dessas marcas. Diferentemente do que acontecia nas gerações anteriores, como a minha, em que o uso do computador era extremamente valorizado e ensinado, inclusive com cursos de computação, até mesmo por permitir mais inserção mercado de trabalho, bem como ocorreu com os cursos de datilografia em gerações anteriores, os adolescentes da geração atual pouco utilizam o computador no cotidiano. Diante das perguntas que realizei sobre o conhecimento que eles tinham sobre o buscador de pesquisas do Google, o Google Drive, o Excel e o Microsoft Word, encontrei, na turma 109, a qual tinha 25 estudantes presentes no dia, o seguinte resultado.

Gráfico 3 - Uso de ferramentas digitais na turma 109



Fonte: Respostas dos educandos de 25 de junho.

Enquanto fazia as perguntas e solicitava que os estudantes levantassem as mãos, acredito que alguns realizaram esse gesto, afirmando conhecerem as ferramentas apenas para não se sentirem constrangidos, posto que é provável que os estudantes tenham tido, em suas vivências, mais contato com o Word do que com as demais ferramentas perguntadas. Como não

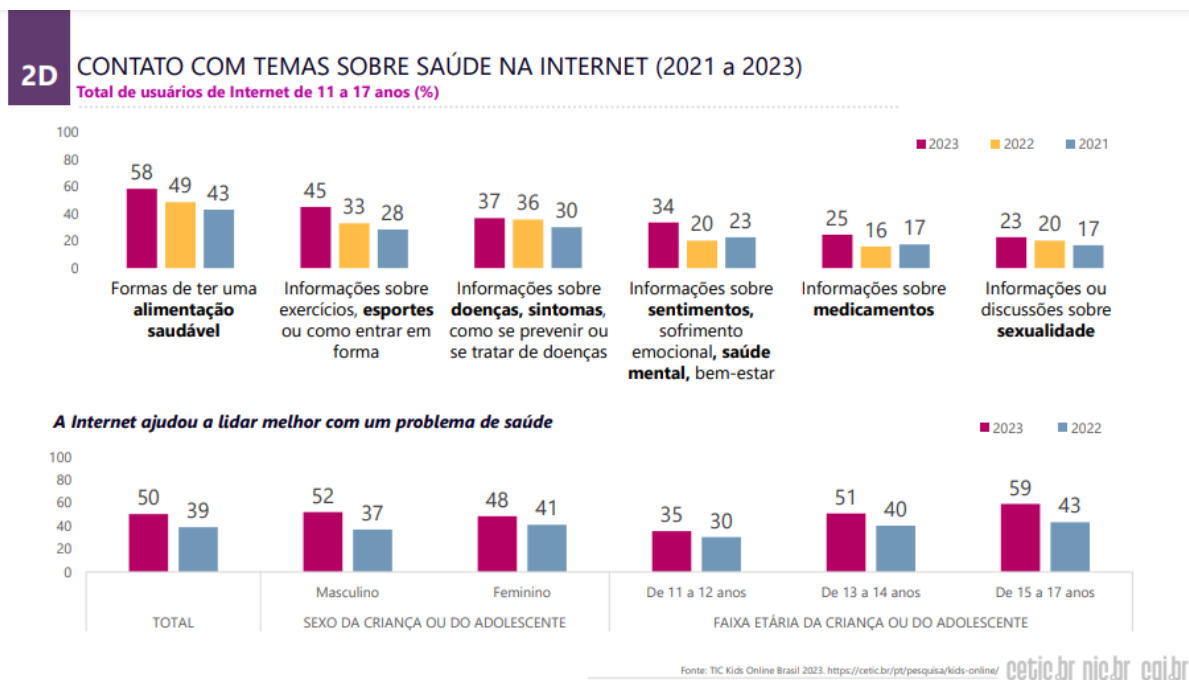
foi uma pesquisa planejada, a metodologia encontrada para realizá-la compromete, de fato, os resultados. No entanto, as conclusões, sobretudo acerca do Word, ferramenta de escrita mais popularmente utilizada no nosso país, estavam em consonância com as discussões e percepções realizadas em sala.

### **6.1.3 Dr. Google: o que os jovens consultam sobre saúde na internet**

O contato com gêneros textuais diversos é importante para os discentes terem em mente os modos de interagir com essas estruturas textuais e como questioná-las, é necessário, também, que as temáticas sejam amplificadas e que se relacionem com o que tem sido feito no decorrer do trabalho e com o cotidiano dos estudantes. Ao trabalhar o uso da internet, não poderia segregar o assunto das discussões que a turma já estava desenvolvendo acerca da saúde, por exemplo, quando falávamos sobre a alimentação e sobre a agricultura. Nesse sentido, de acordo com Kleiman (2007), toma-se como ponto de partida e de chegada a prática social e o contexto, assim, trazendo questionamentos de ordem sócio-histórica e cultural sobre o papel significativo que os textos e as temáticas podem exercer na vida dos educandos e da comunidade de modo geral.

Ainda nesse caminho, em um trabalho com a leitura crítica é preciso pensar em muitas formas de compreender e de avaliar o modo como os textos afetaram os estudantes. Por isso, além das respostas orais e dos diálogos resultados das análises coletivas que fazíamos em sala, apliquei uma atividade escrita para eles fazerem, em dupla, qual seja, a análise de um terceiro gráfico. Da mesma fonte, o gráfico pode ser visto abaixo.

Gráfico 4 - 2D Contato com temas sobre saúde na internet (2021 a 2023)



Fonte: Cetic, 2023.

No primeiro momento, eles estranharam o gráfico, pois esse apresentava mais informações verbais do que os outros. Expliquei-lhes que se tratava de um gráfico em barras, assim como outros já analisados, e disse que ele funcionava da mesma forma, isto é, com a necessidade de consulta das colunas. A seguir, entreguei a folha aos discentes e deixei projetado o gráfico no quadro.

Havia, da minha parte, uma expectativa para as respostas e análises dos estudantes, no entanto, fui surpreendido inicialmente com algumas dúvidas que tocavam na própria interpretação, por parte deles, das questões elaboradas. Confesso que as construções orais e escritas nas discussões anteriores fizeram-me não atentar para a possibilidade dessa dificuldade de entender alguns comandos. Com isso, mesmo que para dar ênfase em um termo que passou despercebido, auxiliei na leitura de certos comandos. Como o gráfico acima se divide em duas informações, alguns estudantes tiveram dúvida sobre qual das duas seria a base para as respostas, porém, com o desenvolver das respostas e das discussões entre as duplas, os próprios estudantes solucionaram esse questionamento. De fato, os enunciados poderiam ser mais claros, mas a forma como foram apresentados não prejudicou significativamente as análises dos estudantes, como veremos aqui.

Antes de dialogarmos sobre as análises, apresento as questões realizadas nas duas turmas e, em seguida, analisaremos separadamente as questões.

### Imagem 19 - Questionário sobre o gráfico 2D

1) Leia o gráfico projetado na tela e faça o que se pede:

- a) O aumento da porcentagem do ano de 2022 para o de 2023 foi menor em uma temática, **transcreva o nome** dessa temática.
- b) **Explique** por qual motivo esse aumento pode ter sido pouco significativo.

2) As buscas via internet sobre alimentação saudável, saúde física, prática de esportes, saúde mental, uso de medicamentos e sexualidade aumentaram. **Apresente** um ponto positivo e um ponto negativo para esse dado. Ao apresentar, argumente e relacione com a realidade e os ocorridos durante esses 3 anos.

Fonte: Registros do diário de campo de 25 de junho.

Para o primeiro questionamento (letra A da questão 1), pôde-se perceber que poucos estudantes tiveram dificuldades de trabalhar com a questão. A dificuldade analisada aqui trata-se da confusão entre apresentar a temática que teve o menor aumento de 2022 para 2023, conforme o comando solicitava, e apresentar a temática que, em qualquer ano, tivesse apresentado a menor porcentagem de buscas por parte das crianças e adolescentes de 11 até 17 anos.

### Imagem 20 - Resposta ao questionamento A da primeira questão

1) Leia o gráfico projetado na tela e faça o que se pede:

- a) O aumento da porcentagem do ano de 2022 para o de 2023 foi menor em uma temática, **transcreva o nome** dessa temática.

Informações ou discussões sobre sexualidade

Fonte: Respostas dos educandos de 25 de junho.

### Imagem 21 - Resposta ao questionamento A da primeira questão

1) Leia o gráfico projetado na tela e faça o que se pede:

- a) O aumento da porcentagem do ano de 2022 para o de 2023 foi menor em uma temática, **transcreva o nome** dessa temática.

Informações sobre sexualidade.

Fonte: Respostas dos educandos.

Conforme o gráfico, as informações ou discussões sobre sexualidade apresentaram a menor porcentagem de buscas no ano de 2023, dado que foi representado pela cor vermelha. Em uma incompreensão do comando, os estudantes, ainda assim analisando comparativamente as temáticas e tendo como base a legenda, apresentaram como hipótese de resposta a temática

com o número de 23% no ano de 2023. Dentre as temáticas, a sexualidade é a que menos se destacou no ano supracitado, entretanto, o comando não abordou apenas esse ano.

Além disso, também foram comuns respostas de educandos que haviam entendido que o foco era mostrar as temáticas com os menores números percentuais de pesquisa, no entanto, posteriormente perceberam que não se tratava disso e, por isso, decidiram rasurar as respostas anteriores, adicionar outra resposta diferente da inicial e até mesmo fazer reconsiderações da resposta sem apagar ou riscar o que havia sido escrito antes. Essa atitude ilustra o processo de “se dar conta” da própria interpretação e dos próprios caminhos percorridos para chegar na resposta que responde ao questionamento feito. Assim, tal ação se constitui como um movimento riquíssimo de aprendizagem por parte do educando, tendo em vista que ele reconhece a possibilidade da mudança do que foi construído, bem como a possibilidade de que uma outra leitura ou uma ampliação da visão sobre o texto pode enriquecer a sua execução.

Imagem 22 - Resposta ao questionamento A da primeira questão

1) Leia o gráfico projetado na tela e faça o que se pede:

- a) O aumento da porcentagem do ano de 2022 para o de 2023 foi menor em uma temática, **transcreva o nome** dessa temática.

~~informações sobre medicamentos.~~ informações sobre doenças,  
síntomas.

Fonte: Respostas dos educandos de 25 de junho.

Imagem 23 - Resposta ao questionamento A da primeira questão

1) Leia o gráfico projetado na tela e faça o que se pede:

- a) O aumento da porcentagem do ano de 2022 para o de 2023 foi menor em uma temática, **transcreva o nome** dessa temática.

~~Sexualidade~~ informações sobre doenças,  
síntomas, informações como se prevenir ou se tratar de  
doenças.

Fonte: Respostas dos educandos de 25 de junho.

## Imagem 24 - Resposta ao questionamento A da primeira questão

1) Leia o gráfico projetado na tela e faça o que se pede:

a) O aumento da porcentagem do ano de 2022 para o de 2023 foi menor em uma temática, **transcreva o nome** dessa temática.

(Medicamentos) Doenças e Sintomas

Fonte: Respostas dos educandos de 25 de junho.

## Imagem 25 - Resposta ao questionamento A da primeira questão

1) Leia o gráfico projetado na tela e faça o que se pede:

a) O aumento da porcentagem do ano de 2022 para o de 2023 foi menor em uma temática, **transcreva o nome** dessa temática.

A Sexualidade tem a menor temática e a Doenças e Sintomas aumentaram 1%.

Fonte: Respostas dos educandos de 25 de junho.

Nos casos vistos acima, os estudantes responderam que as temáticas com menor aumento de 2022 para 2023 estavam relacionadas a medicamentos e à sexualidade. Tal resposta se justifica porque, ao somar a porcentagem dos 3 anos, essas duas temáticas eram realmente as menos buscadas pelos jovens. Nas três primeiras respostas apresentadas, por meio de um processo riquíssimo de aprendizagem já comentado anteriormente, os estudantes rasuraram e colocaram a temática que respondia à questão. Já a última dupla, formada por duas educandas da turma 108, entende, no primeiro momento, incorretamente, o comando, mas percebe, posteriormente, que a temática das doenças e sintomas havia aumentado apenas 1% de um ano para o outro. Apesar das ressalvas e da falta de desenvolvimento da resposta da última dupla, elas foram as únicas, dentre as duas turmas, que apresentaram, de forma escrita, a porcentagem que justificava a resposta.

Por fim, alguns educandos perceberam, logo de início, a temática que apresentava um aumento menor nesse intervalo proposto. Essa percepção se deu em muitas duplas que, inclusive, ao perceberem a diferença numérica entre os anos pesquisados, direcionaram-se para mais próximo do quadro para verificar se os números estavam nítidos e se as contas estavam corretas. Vale ressaltar que a temática a ser transcrita era *Informações sobre doenças, sintomas, como se prevenir ou se tratar de doenças*, pois havia crescido apenas 1% de 2022 para 2023, conforme evidenciado pela dupla da última resposta analisada. Assim sendo, registro abaixo

algumas das respostas que não correspondiam ao comando de acordo com os dados explícitos no gráfico.

Imagem 26 - Resposta ao questionamento A da primeira questão

1) Leia o gráfico projetado na tela e faça o que se pede:

- a) O aumento da porcentagem do ano de 2022 para o de 2023 foi menor em uma temática, **transcreva o nome** dessa temática.

Informações sobre doenças e sintomas como as prevenidas ou se tratadas de doenças

Fonte: Respostas dos educandos de 25 de junho.

Imagem 27 - Resposta ao questionamento A da primeira questão

1) Leia o gráfico projetado na tela e faça o que se pede:

- a) O aumento da porcentagem do ano de 2022 para o de 2023 foi menor em uma temática, **transcreva o nome** dessa temática.

Informação sobre doenças, sintomas, como se preveni ou tratar de doenças.

Fonte: Respostas dos educandos de 25 de junho.

Em síntese, quase todos os estudantes da turma 109 apresentaram a resposta para o primeiro questionamento baseada nos números do gráfico sem apresentar rasura, evidenciando, possivelmente, menor dificuldade com a identificação solicitada. Em contrapartida, na turma 108, mesmo com a maior parte da turma apresentando a resposta explícita no gráfico, em torno de apenas 50% dos discentes o fizeram sem apresentar rasuras ou reconsiderações, o que pode evidenciar que esses estudantes precisaram de outra leitura para compreender o que de fato estava sendo questionado. Outras hipóteses para a distinção nos resultados das duas turmas podem envolver:

- i) o fato de a turma 109, de modo geral, ter apresentado maior participação ao construir argumentos e solucionar questionamentos nas aulas em que fazíamos análises coletivas do que a turma 108, que, em contrapartida, por vezes, perdia-se nos debates por conta do excesso de interrupções na construção do raciocínio dos próprios integrantes;
- ii) a percepção de algum estudante sobre a interpretação que fugia do comando da questão e a tomada de conhecimento dos demais estudantes por conta de algum comentário realizado oralmente pelas duplas, já que estavam todos próximos na sala.

Apesar desses fatores, as turmas desenvolveram de forma satisfatória a identificação das informações no gráfico, demonstrando entendimento do processo de leitura e de interação

com gráficos. Ainda, quando pensamos na interrupção dos raciocínios, é importante retomar o quanto a mediação do docente chamava a atenção para a necessidade de foco durante a leitura, inclusive pensando na relevância de se continuar lendo os textos mesmo após a incompreensão de alguns termos, haja vista que essas dúvidas poderiam ser sanadas pela persistência na atividade de leitura.

Em continuidade à atividade sobre o gráfico 2D, os estudantes deveriam explicar qual motivo poderia justificar o aumento pouco significativo de pesquisas sobre doenças, sintomas, como se prevenir ou como tratar de doenças. Entendemos que a capacidade de explicar mobiliza, por exemplo, atividades mais complexas do que aquelas necessárias para identificar uma informação. Partindo disso, um número expressivo de estudantes, em torno de 35% dos estudantes da turma 108 e 20% da turma 109, explicou de modo a não contemplar a análise dos dados expressos no material. Abaixo podemos ver algumas respostas relacionadas aos números anteriormente citados.

Imagem 28 - Resposta ao questionamento B da primeira questão

b) **Explique** por qual motivo esse aumento pode ter sido pouco significativo.

Porque os adolescentes não estão mais ficando doentes.

Fonte: Respostas dos educandos de 25 de junho.

Imagem 29 - Resposta ao questionamento B da primeira questão

b) **Explique** por qual motivo esse aumento pode ter sido pouco significativo.

O motivo é pela falta de interesse sobre a doença e seus sintomas.

Fonte: Respostas dos educandos 25 de junho.

Imagem 30 - Resposta ao questionamento B da primeira questão

b) **Explique** por qual motivo esse aumento pode ter sido pouco significativo.

Por conta do avanço da internet e tecnologia.

Fonte: Respostas dos educandos de 25 de junho.

Nas respostas anteriores, não houve de fato uma explicação sobre o motivo, pois, na primeira, foi apresentado um motivo inverídico, posto que as pessoas ainda adoecem. Na segunda imagem, a dupla apresenta uma resposta que retoma o próprio nome da temática, mas não explica a motivação dessa diminuição. Na terceira imagem, os discentes citam o avanço da tecnologia e da internet como um motivo para as pessoas buscarem menos sobre esse tema na internet, fatores que, na verdade, justificariam o contrário.

Em seguida, pode-se destacar outro grupo de estudantes que elaboraram respostas relacionando o dado do gráfico ao contexto pós-pandêmico. É necessário colocar em pauta que o contexto pandêmico como um marco importante para a nossa sociedade foi evidenciado em alguns encontros, algumas vezes por eles, outras por mim. Entretanto, nas aulas em que analisamos o gráfico em questão, não havíamos discutido coletivamente o texto, nem abordado as possíveis contextualizações para o recorte espacial feito pela pesquisa. Assim, a grande parte dos estudantes evidenciaram a importância do contexto ao explicar a resposta, porém seguiram por caminhos diferentes.

O primeiro grupo avaliou que, com o fim da pandemia, não houve o surgimento de nenhuma doença significativa que gerasse nas pessoas a curiosidade e a necessidade de pesquisar sobre os sintomas e as formas de prevenção. Tal relação é significativa, ao evidenciar o quanto o desaparecimento e a amenização da doença estão conectados com o aumento pouco expressivo no número de pesquisas sobre o tema.

Imagem 31 - Resposta ao questionamento B da primeira questão

b) **Explique** por qual motivo esse aumento pode ter sido pouco significativo.

Pois a Pandemia já estava no seu fim.

Fonte: Respostas dos educandos de 25 de junho.

Imagem 32 - Resposta ao questionamento B da primeira questão

b) **Explique** por qual motivo esse aumento pode ter sido pouco significativo.

Pois na época de surto tinha as doenças, certo, e depois que acabou não teve nenhuma doença significativa.

Fonte: Respostas dos educandos de 25 de junho.

Imagem 33 - Resposta ao questionamento B da primeira questão

b) **Explique** por qual motivo esse aumento pode ter sido pouco significativo.

Este aumento pode ter sido pouco significativo pois  
estávamos saindo de vez de uma pandemia

Fonte: Respostas dos educandos de 25 de junho.

Ademais, uma dupla que também relacionou o dado ao contexto pandêmico trouxe a camada do medo e do desespero como proporcionados pelas pesquisas realizadas na internet. Os educandos mostraram, por meio da resposta, como o acesso à internet e às ferramentas de busca podem nos trazer aspectos negativos emocionalmente, como a possibilidade de encontrarmos (na internet) informações que não teríamos equilíbrio emocional para lidar.

Imagem 34 - Resposta ao questionamento B da primeira questão

b) **Explique** por qual motivo esse aumento pode ter sido pouco significativo.

Por que as pessoas evitaram de pesquisar  
para não ficar com medo e não se  
desesperar até por estavamos no final  
de uma pandemia.

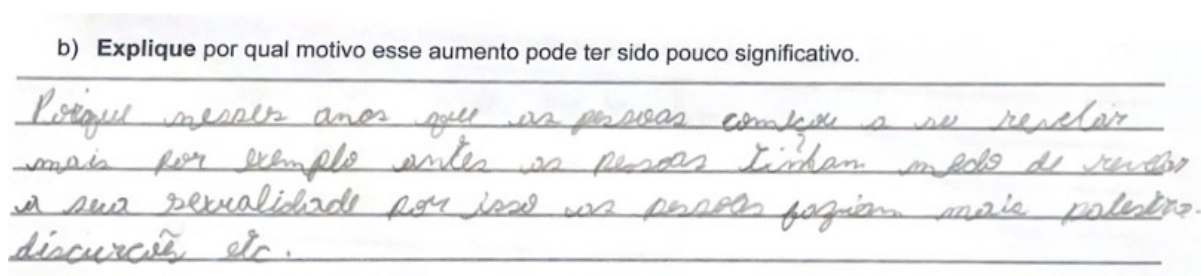
Fonte: Respostas dos educandos de 25 de junho.

Essa resposta adianta uma discussão posteriormente realizada em sala sobre o quanto acreditamos no que encontramos na internet e o quanto aquilo pode nos direcionar para determinadas atitudes ou pensamentos. Em algumas aulas posteriores, a estudante Ana Cinthia, da turma 109, argumentou sobre o quanto a saúde mental de todos, sobretudo das crianças e dos jovens, estava fragilizada durante e após a pandemia, pois não esperávamos lidar com isolamento social, perdas familiares e a constante sensação de que as coisas poderiam piorar. Durante essa discussão, ela exemplificou as diversas vezes em que buscava os sintomas que sentia na internet e se deparava com “diagnósticos” muito assustadores, como casos avançados da Covid-19 ou até mesmo câncer. Sob esse ângulo, a resposta anteriormente apresentada demonstra o quanto a pesquisa pelos sintomas e outras informações das doenças poderia

aterrorizar e angustiar uma população que já se encontrava refém de um número excessivo de informações sobre esse tema, inclusive com informações falsas.

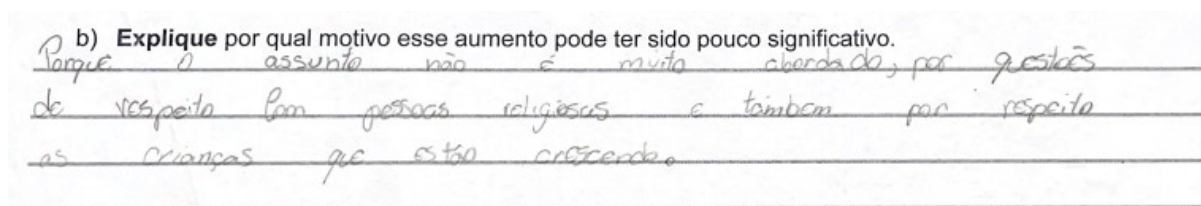
Outrossim, pode-se chamar a atenção para o desenvolvimento das respostas daqueles discentes que responderam, na questão 1, letra A, que a temática com menor crescimento entre 2022 e 2023 é sexualidade, o que não pode ser comprovado durante a leitura do gráfico. Abaixo, deixo as respostas dadas por duas duplas.

Imagem 35 - Resposta ao questionamento B da primeira questão



Fonte: Respostas dos educandos de 25 de junho.

Imagem 36 - Resposta ao questionamento B da primeira questão



Fonte: Respostas dos educandos de 25 de junho.

Inicialmente, é possível identificar que as duas duplas direcionaram a temática da sexualidade para a questão da orientação sexual. Com isso, os primeiros estudantes apresentaram o quanto a recente “liberdade” e o avanço dos direitos da comunidade LGBTQIAPN+ parecem ter resultado em mais pessoas se “revelando” e a menor necessidade de palestras sobre o assunto. Ainda, a segunda dupla, formada por duas educandas que possuíam um relacionamento amoroso, apresentou o quanto esse assunto pode ter sido menos pesquisado tendo em vista o respeito com pessoas religiosas e crianças, assim, considerando a temática como inadequada ou desrespeitosa para determinadas parcelas da população.

O último questionamento da atividade realizada em dupla pedia aos estudantes que apresentassem um ponto positivo e um ponto negativo, com os respectivos argumentos, para o aumento das buscas via internet sobre alimentação saudável, saúde física, prática de esportes, saúde mental, uso de medicamentos e sexualidade. Além disso, era necessário que relacionassem os seus argumentos ao recorte temporal do gráfico.

De modo geral, as respostas se dividiram em dois grupos: o primeiro citou diversos pontos positivos e negativos sobre as temáticas, mas não os relacionou com o contexto temporal apresentado; já o segundo grupo citou pontos positivos e negativos e apresentou a relação com o contexto temporal, o qual pode ter, por conta do isolamento social, prejudicado a saúde mental e ter apresentado muitas informações falsas que podem prejudicar as pessoas. Abaixo, analisaremos as respostas do segundo grupo de modo mais detalhado.

Imagem 37 - Resposta ao questionamento da segunda questão

2) As buscas via internet sobre alimentação saudável, saúde física, prática de esportes, saúde mental, uso de medicamentos e sexualidade aumentaram. **Apresente** um ponto positivo e um ponto negativo para esse dado. Ao apresentar, argumente e relacione com a realidade e os ocorridos durante esses 3 anos.

PONTO NEGATIVO: AS PESSOAS PODEM TER ACHADO NOTÍCIAS FALSAS E ACREDITADO NELAS. PONTO POSITIVO: AS PESSOAS SE INFORMARAM MAIS E TIVERAM MAIS PRECAUÇÃO, TOMARAM VACINA E ETI. E PORQUE EM 2021 A 2023 ESTAVAMOS CONFINADOS EM CASA COMEÇO DE TUDO E ACREDITANDO EM NOTÍCIAS FALSAS COM VACINA VIA AEREA, E ESSAS PESSOAS ERAM PARA VER SE AS NOTÍCIAS ERAM DE VERDADE E COMO LIDAR COM A PAISAGEM DENTRO DE CASA E O LORO QUE TAVA EM CASA SEM EXERCÍCIOS.

Fonte: Respostas dos educandos de 25 de junho.

Imagem 38 - Resposta ao questionamento da segunda questão

2) As buscas via internet sobre alimentação saudável, saúde física, prática de esportes, saúde mental, uso de medicamentos e sexualidade aumentaram. **Apresente** um ponto positivo e um ponto negativo para esse dado. Ao apresentar, argumente e relacione com a realidade e os ocorridos durante esses 3 anos.

Ponto positivo: porque é bom pesquisar para sempre saber o que está acontecendo e o porque as vezes nos sentimos mal.  
Ponto negativo: porque se tem pessoas pesquisando sobre isso é porque aumentou o nível da falta de saúde mental. isso ocorre pois muitas pessoas ficaram muito tempo em casa por causa da pandemia, ficaram sem aulas, usando máscaras e etc.

Fonte: Respostas dos educandos de 25 de junho.

As duas respostas acima evidenciam a saúde física e mental como pontos de destaque nessa busca na internet. Ao comentar sobre a saúde física, a primeira dupla abordou, inclusive, inverdades divulgadas sobre a vacina no período do início da vacinação contra a Covid-19 no Brasil. Durante o período comentado, diversas informações falsas eram produzidas e enviadas massivamente para pessoas de todo o país com o intuito de desencorajar a população a se vacinar, o que fez com que diversos meios jornalísticos precisassem fazer matérias desmentindo a informação de que a vacina transformaria as pessoas em “jacarés”, além de outros mitos, conforme a matéria *Você não vai se transformar em jacaré: 10 mentiras sobre vacinas que circulam por aí* do Brasil de Fato<sup>24</sup>. Também, a segunda dupla de estudantes evidencia o quanto a pandemia pode ter gerado a falta de saúde mental por conta da falta de aulas e da necessidade de utilizar máscaras. Apesar disso, ela evidencia a possibilidade de aproximar as pessoas da informação e do conhecimento como pontos positivos. Em contrapartida, ainda nesse segundo grupo de respostas, outros educandos apresentaram o quanto essa busca por meio da internet pode ser improdutiva e perigosa, haja vista as informações falsas e a falta de contato com um profissional que, verdadeiramente, pode auxiliar no caso específico pesquisado.

Imagem 39 - Resposta ao questionamento da segunda questão

2) As buscas via internet sobre alimentação saudável, saúde física, prática de esportes, saúde mental, uso de medicamentos e sexualidade aumentaram. **Apresente** um ponto positivo e um ponto negativo para esse dado. Ao apresentar, argumente e relacione com a realidade e os ocorridos durante esses 3 anos.

*Um ponto positivo é que as pessoas passaram a ter uma alimentação saudável e a praticar esportes assim reduzindo com o sedentarismo. Um ponto negativo é que as informações podem muitas vezes ser falsas ou estar incompleta.*

Fonte: Respostas dos educandos de 25 de junho.

<sup>24</sup> Você não vai se transformar em jacaré: 10 mentiras sobre vacinas que circulam por aí. Opera Mundi. 19 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/12/19/voce-nao-vai-se-transformar-em-jacare-10-mentiras-sobre-vacinas-que-circulam-por-ai> Acesso em: 30 set. 2024.

Imagem 40 - Resposta ao questionamento da segunda questão

2) As buscas via internet sobre alimentação saudável, saúde física, prática de esportes, saúde mental, uso de medicamentos e sexualidade aumentaram. **Apresente** um ponto positivo e um ponto negativo para esse dado. Ao apresentar, argumente e relacione com a realidade e os ocorridos durante esses 3 anos.

Foi bom por que as pessoas por estarem mais em casa buscaram cuidar mais de si mesmas.

E é ruim por que começaram a fazer as coisas sozinhas sem ajuda de um profissional.

Fonte: Respostas dos educandos de 25 de junho.

Diante do interesse dos estudantes em conversar sobre o uso da internet, no encontro seguinte à atividade em dupla continuamos abordando o assunto de interesse dos discentes.

Com o decorrer das interações e da pesquisa realizada informalmente em sala sobre o uso das ferramentas do Google e Microsoft, além de outras experiências educacionais, fui percebendo o quanto os educandos, por mais conectados que estivessem, apresentavam dificuldades básicas no uso do computador, questões visíveis sobretudo quando eram solicitados trabalhos que necessitavam desse recurso. Nesse sentido, tendo em vista essa diferença geracional, realizamos a leitura e análise em sala da reportagem *'Ela não conhecia Ctrl C + Ctrl V': geração Z pena com PC e assusta chefes*<sup>25</sup>. De início, ao questioná-los sobre o que seria “Ctrl C + Ctrl V”, poucos estudantes responderam que se tratava da ação de copiar um arquivo ou texto e colá-lo em outro lugar.

Após isso, realizamos a leitura e fui questionando os discentes a respeito de todos os detalhes, ‘pop-up’s’ e outras questões visuais e verbais presentes no site que continha a reportagem. Para que a apresentação do texto fosse mais fiel ao modo como eles o encontrariam em suas vidas cotidianas, acessei o texto pelo computador e o projetei para os estudantes. A reportagem elucidava o quanto os jovens da geração Z vivenciavam esse paradoxo de ser a geração mais conectada e atenta nas tecnologias, e, ainda assim, não conseguirem exercer funções básicas no computador, o que gerava prejuízos, como no caso de Laís Brito, no mercado de trabalho. Na reportagem analisou-se também a mudança geracional sobre a posição do

<sup>25</sup> 'Ela não conhecia Ctrl C + Ctrl V': geração Z pena com PC e assusta chefes. Sofia Pilagalho. 10 de junho de 2024. disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2024/06/10/ela-nao-sabia-ctrl-c--ctrl-v-geracao-z-pena-com-computador-no-trabalho.htm> Acesso em: 01 out. 2024.

trabalho na vida das pessoas, evidenciando o quanto os jovens parecem não se identificar tanto com a figura do ‘workaholic’ quanto os mais velhos. Em oposição, o texto evidencia algumas habilidades emocionais presentes nos jovens e ausentes em pessoas de gerações anteriores.

Associando o elemento temático com a tessitura linguística, um estudante chamou a atenção para o nome da coluna do site Uol, conforme pode ser visto na imagem abaixo.

Imagem 41 - Captura de tela do nome da coluna da Uol



Fonte: Uol, 2024.

Ao questioná-los sobre o significado e a origem da expressão, poucos estudantes conseguiram identificar que era um termo e expressão usada, geralmente, para falar sobre a falha técnica de um aparelho tecnológico. Diante dessa interpretação, a educanda Nathália, da turma 109, destacou que a escolha para o nome de uma coluna que trata de assuntos sobre tecnologia era bem adequada. Outra interpretação do termo apresentada pelos discentes abordava o cansaço mental, ou *burnout*, desse modo, para alguns estudantes a palavra “tilt” se aproximava também da ideia de um problema de saúde mental que, muitas vezes, paralisa as pessoas. Nesse mesmo contexto, outros educandos citaram o termo “bugar”, como uma falha que pode acontecer em jogos e, segundo eles, também em pessoas. Percebe-se, por meio disso, a capacidade dos estudantes de relacionar esses termos utilizados em contextos digitais, muitos deles advindos da língua inglesa, com os estados emocionais cada vez mais colocados em pauta.

Para além do que tratava a reportagem, analisamos durante a leitura como o site Uol direcionava, seja nas laterais da tela, seja entre parágrafos, a leitura de outros conteúdos do site e o consumo de produtos e serviços de outras marcas. Segundo Rojo (2012), tendo em vista a multimodalidade ou multisssemiose dos textos, sobretudo contemporâneos, torna-se necessária uma prática dos multiletramentos. Assim, tomando conhecimento das muitas linguagens e de suas respectivas formas de compreensão e de produção de sentido, é preciso que se faça uma análise crítica como receptor, de modo que essas semioses, como questões de tipografia, cor, áudio, vídeo, dentre outros fatores, sejam pensadas também. Em expansão a isso, os textos presentes em suportes digitais, como o analisado, se mostram ainda mais suscetíveis a características gráficas relevantes para a discussão.

Desse modo, apesar da predominância do texto escrito já analisado, a leitura também destacou, por exemplo, a diversidade das semioses presentes, bem como as caixas de texto e de publicidades presentes durante a leitura. A forma como o site fixa as “caixas de propaganda”

ou “pop-ups”, mesmo durante a rolagem do texto escrito da reportagem, demonstra como os produtores utilizam “estratégias [...] para aumentar a visitação e o contato com os consumidores [...] repletos de estímulos ao consumo de produtos, sendo eles próprios mercadorias.” (Bethônico; Coscarelli, 2013). O trabalho do leitor, então, deve se assemelhar ao do produtor desses textos, assim:

Tão importante quanto diversificar é buscar integrar as mensagens de uma mesma campanha, estimulando a conscientização de que, cada vez mais, as diferentes ações são concebidas para serem orquestradas com o objetivo de “cercar” o consumidor em potencial, aumentando o impacto, o destaque. (op. cit., p. 140).

Com essa compreensão, o destaque dado a essa relação entre o que possui cor (e o que não possui) e o que está na frente (e o que não está) pensando no modo de leitura ocidental, para além das publicidades feitas no site, auxilia na leitura mais ampla do enunciado.

Imagem 42 - Captura de tela da página de leitura da matéria

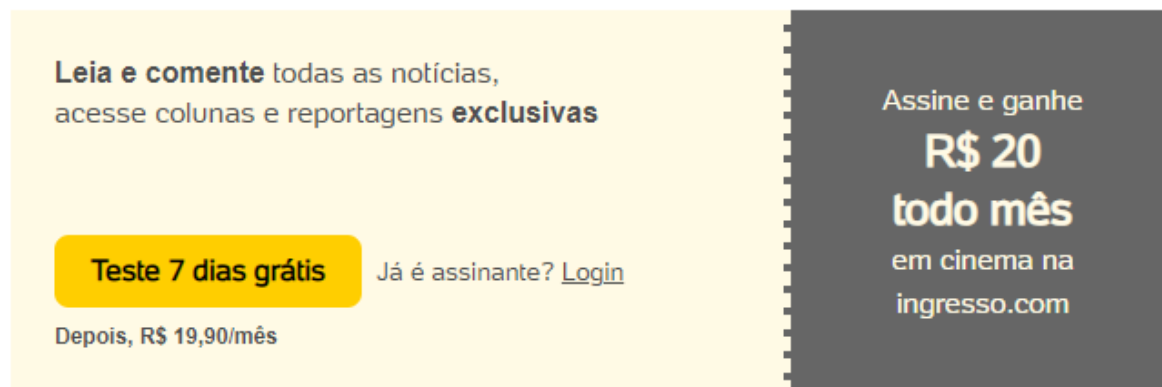


Fonte: Uol, 2024.

Na imagem acima, é claro, aparecem destaques, hipertextos e *pop-ups* distintos dos presentes no dia da análise em sala, no entanto, a estrutura de aparição se mantém. Também foi tópico da discussão trazido pelos discentes a presença de recursos do site que são restritos ao público assinante, como a possibilidade de comentar e ler os comentários da reportagem, além de ter acesso a matérias exclusivas, como a imagem a seguir.

Imagem 43 - Captura de tela do campo de comentários da coluna

**117 comentários**
 Só para assinantes



Leia e comente todas as notícias, acesse colunas e reportagens **exclusivas**

**Teste 7 dias grátis** Já é assinante? [Login](#)

Depois, R\$ 19,90/mês

Assine e ganhe **R\$ 20** todo mês em cinema na [ingresso.com](#)

Fonte: Uol, 2024.

Por fim, visando exemplificar na prática como existia uma diferença geracional em relação ao uso do computador e das ferramentas dele, selecionei alguns estudantes e o docente Amaro para realizar um teste de digitação no computador. Decidi por uma frase curta, mas com a presença de um acento agudo, após isso, cronometrei e pedi para os educandos cronometrarem, em seus celulares, o tempo que o professor Amaro, os discentes e eu demoraríamos para digitar a frase. De forma a comprovar o que foi debatido no texto e em outras discussões realizadas em sala sobre a infância e o contato com o computador por essas três gerações representadas acima, levei o menor tempo para digitar a frase, seguido do professor Amaro e, por último, seguido dos estudantes das duas turmas.

Essa dinâmica exemplifica, em alguma medida, o contato dessas três gerações com os computadores. Inicialmente, a geração do professor Amaro, o qual, segundo relato próprio, disse não ter tido contato com esses aparelhos durante a infância, possui uma relativa facilidade em comparação com os adolescentes, pois o computador esteve presente em sua jornada acadêmica e profissional quando o telefone não existia com as funcionalidades do momento. Já esses adolescentes com os quais trabalhei, mesmo com o recorte social anteriormente relatado, nasceram com o acesso ao celular sendo mais comum do que o acesso ao computador, também pelo fator financeiro, é claro, além disso, nasceram e se desenvolveram em um momento em que as redes sociais construídas virtualmente se inseriram no nosso cotidiano. Já a minha geração, pensando também no meu recorte social, enxergou, no início dos anos 2000, o computador como possibilitador de inclusão profissional e também de ascensão social, por isso, não eram raros os cursos de computação e de softwares. Nesse sentido, é possível delinear uma

caracterização do papel do computador, e porque não da internet, para as diferentes gerações mobilizadas nessa tarefa. Também com essa dinâmica e com as outras etapas do trabalho, aproxima-se de um entendimento sobre: a relação desses sujeitos com a tecnologia; as motivações para esse uso; as dificuldades causadas pelo uso excessivo; os aparatos técnicos utilizados para essa presença digital.

## 7. ANÁLISE DOS RESULTADOS ALCANÇADOS

Após o desenvolvimento das atividades do projeto, como leituras, diálogos e outros momentos, decidimos finalizar o projeto retomando a aplicação do questionário “metacognitivo”, além da aplicação de outro questionário construído tendo como base os descritores do SAEB, e deixamos também um espaço para que os educandos analisassem o projeto. Ao pensar nas duas últimas aulas do projeto para realizar tais aplicações, não se buscava, de forma alguma, criar uma avaliação comparativa do desempenho dos estudantes, na verdade, o objetivo residia em entender como eles avaliaram a leitura a partir do que foi feito, sobretudo no que se refere ao entendimento sobre a sua relação com a leitura.

Com isso, realizamos, na penúltima aula do projeto, dia 12 de julho de 2024, outro questionário, nessa oportunidade, os discentes realizaram a leitura do texto “Alimentos ultraprocessados de origem vegetal podem aumentar riscos de doenças cardiovasculares”<sup>26</sup> impresso publicado no site do Jornal da USP, o qual está disponível na caixa de texto abaixo, e realizaram o questionário que aparece após o texto.

### **Alimentos ultraprocessados de origem vegetal podem aumentar risco de doenças cardiovasculares**

Maria Laura Louzada alerta os consumidores para verificarem não apenas a origem, mas também o tipo de processamento utilizado nos produtos

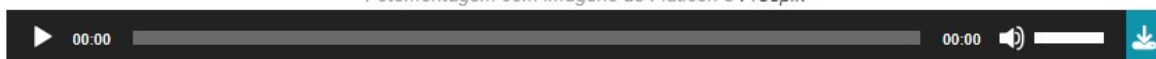
Post category: Atualidades / Jornal da USP no Ar / Jornal da USP no Ar 1ª edição / Rádio USP  
<https://jornal.usp.br/?p=772472>  
21/06/2024 - Publicado há 6 meses

---

<sup>26</sup> Alimentos ultraprocessados de origem vegetal podem aumentar riscos de doenças cardiovasculares. Jornal da USP. 21 de junho de 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/alimentos-ultraprocessados-de-origem-vegetal-podem-aumentar-risco-de-doencas-cardiovasculares/> Acesso em: 27 nov. 2024.



Fotomontagem com imagens de Flaticon e Freepik



**Rádio USP** OUA AQUI EM TEMPO REAL 

Ultraprocessados de origem vegetal estão associados a doenças cardíacas em estudo feito pela USP em parceria com o Imperial College London e Agência Internacional de Pesquisa em Câncer (Iarc). A pesquisa contou com mais de 118 mil participantes, com idades de 40 a 69 anos. Uma das autoras do estudo, a pesquisadora Maria Laura Louzada, do Núcleo de Pesquisas Epidemiológicas em Nutrição e Saúde (Nupens) da Faculdade de Saúde Pública da USP, comenta os resultados obtidos e a relação dessa classe de alimentos com as doenças cardiovasculares.

De acordo com a pesquisadora, a grande inovação do estudo foi pela primeira vez acompanhar a rotina de alimentação com fonte vegetal em uma amostra muito grande de pessoas em um longo período de tempo. Ela afirma que o primeiro passo foi identificar os alimentos originados a partir das plantas e separá-los em não ultraprocessados, como cereais, sementes, frutas e verduras, e os ultraprocessados, como refrigerantes, snacks, sucos artificiais e alguns tipos de doces e salgados.

A especialista conta que, muitas vezes, as pessoas tentam substituir os produtos de origem animal por aqueles que são oriundos de plantas para evitar problemas de saúde. No entanto, muitas vezes o processo industrial com esse tipo de comida também pode gerar riscos, como no caso de salsichas processadas e nuggets artificiais que tentam substituir as carnes tradicionais. “As pessoas cada vez mais estão se preocupando com sua alimentação e consomem esses produtos vegetais achando que são totalmente saudáveis. Mas existe o risco durante esse processamento da comida vegetal”, conta.



*Maria Laura Louzada*

## **Doenças**

Conforme Maria Laura, as incidências de doenças cardiovasculares na população estudada variaram de acordo com os alimentos consumidos. Ela diz que um aumento de 10% na contribuição de alimentos vegetais não ultraprocessados significou uma redução de 7% no risco das doenças cardiovasculares, ao passo em que a contribuição dos ultraprocessados aumentou o risco dessas enfermidades em cerca de 5%.

Além disso, ela explica que o consumo dos não ultraprocessados representou uma redução de 13% na taxa de mortalidade em decorrência desses problemas, enquanto a ingestão de ultraprocessados elevou os riscos de óbito em 12%. “O principal achado que temos, portanto, é que nós temos as plantas, mas quando dividimos em grupos, vemos comportamentos absolutamente opostos para a saúde; então é preciso alertar para o consumo de carne e ultraprocessados, mas de todos esses tipos de alimento, tanto os de origem animal, quanto os de origem vegetal”, esclarece.

## **Políticas públicas**

Segundo Maria Laura Louzada, a população está cada vez mais preocupada com a qualidade dos alimentos ingeridos e seus impactos ao meio ambiente, mas não adianta trocar os problemas ambientais por danos à saúde. Ela reforça que é de fundamental importância a busca por conhecer qual a forma de processamento empregada em cada alimento e algumas políticas públicas já estão observando esse fator, como a Portaria da Cesta Básica, que excluiu os ultraprocessados da lista de alimentos presentes na cesta.

“Atualmente estamos na discussão da Reforma Tributária, em que existe a chance de discutir a desoneração dos alimentos saudáveis da cesta básica. Uma tributação seletiva dos alimentos ultraprocessados, já se tem evidências de experiências em outros países, não impactou no bolso da população e ainda diminuiu o consumo de ultraprocessados em relação ao consumo de alimentos saudáveis”, finaliza.

## **Jornal da USP no Ar**

Jornal da USP no Ar no ar veiculado pela Rede USP de Rádio, de segunda a sexta-feira: 1ª edição das 7h30 às 9h, com apresentação de Roxane Ré, e demais edições às 14h, 15h, 16h40 e às 18h. Em Ribeirão Preto, a edição regional vai ao ar das 12 às 12h30, com apresentação de Mel Vieira e Ferraz Junior. Você pode sintonizar a Rádio USP em São Paulo FM 93.7, em Ribeirão Preto FM 107.9, pela internet em [www.jornal.usp.br](http://www.jornal.usp.br) ou pelo aplicativo do Jornal da USP no celular.

Nome: _____	Turma: _____
Professor: _____	Data: ____ / ____ / ____

**Questão 01:** Transcreva os exemplos de alimentos originados de plantas que foram citados pela pesquisadora.

Não processados	Ultraprocessados
_____	_____
_____	_____

**Questão 02:** O texto apresenta informações relevantes para o público em geral. Do que ele trata?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Questão 03:** No texto, citam-se a Agência Internacional de Pesquisa em Câncer (IARC) e o Imperial College London como parceiras dessa pesquisa. Qual é a importância das duas instituições no texto?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Questão 04:** Releia o trecho abaixo e responda:

A especialista conta que, muitas vezes, as pessoas tentam substituir os produtos de origem animal por aqueles que são oriundos de plantas para evitar problemas de saúde. No entanto, muitas vezes o processo industrial com **esse tipo de comida** também pode gerar riscos, como no caso de salsichas processadas e nuggets artificiais que tentam substituir as carnes tradicionais.

a) No parágrafo lido é utilizada a expressão "esse tipo de comida" para substituir qual expressão?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Ao utilizar essa expressão, a autora apresenta uma visão negativa ou positiva para esse tipo de comida? Explique de que forma isso acontece.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Questão 05: Releia o trecho a seguir:

Ela diz que um aumento de 10% na contribuição de alimentos vegetais não ultraprocessados significou uma redução de 7% no risco das doenças cardiovasculares, **ao passo** em que a contribuição dos ultraprocessados aumentou o risco dessas enfermidades em cerca de 5%.

Dentre as alternativas abaixo, marque a expressão que melhor substitui "ao passo":

- a) porque;                      b) enquanto;                      c) porém;                      d) portanto.

Questão 06: A pesquisadora Maria Laura realiza um alerta para o consumo de ultraprocessados, tanto de origem vegetal quanto de origem animal. Nesse momento do texto, lemos um fato ou uma opinião da autora? Justifique a sua resposta.

---



---



---



---

Questão 07: Com base no texto e nos conhecimentos que você já possui, diga o que é uma "política pública".

---



---



---

Questão 08: Segundo o texto, a redução de produtos de origem animal, como as carnes, pode ajudar o meio ambiente, mas, em contrapartida, os alimentos de origem vegetal que são processados prejudicam a saúde. Como esse problema pode ser resolvido?

---



---



---



---

Questão 09: Suponha que a partir de hoje os alimentos processados sejam retirados de circulação ou recebam impostos mais altos sobre eles. De acordo com o seu conhecimento de mundo, existiria algum impacto para a população? Qual?

---



---



---

Questão 10: Diga qual é a relação (o que tem a ver) entre:

- i) a imagem que inicia o texto;  
ii) o tema e a ideia principal defendida durante a pesquisa.

---



---

Abaixo, disponibilizo um quadro com a relação entre os descritores e as questões que os utilizaram.

Quadro 6 - Descritor SAEB por questão

Quadro descritor do SAEB por questão - 12 de julho de 2024	
Descritor do SAEB	Questão
D1 - Localizar informações explícitas em um texto.	1
D6 - Identificar o tema de um texto.	2

D8 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	3
D18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	4
D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	5
D14 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	6
D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	7
D4 - Inferir uma informação implícita em um texto.	8
D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	10

Fonte: Registros do diário de campo de 12 de julho.

Como o objetivo não era, nem é, apresentar o comparativo sobre o desenvolvimento dos estudantes entre um primeiro e um segundo questionário, alguns descritores apareceram apenas no segundo questionário. Dentre os que se repetiram em ambos, temos os descritores 5, 6 e 15, os quais tratam respectivamente sobre a leitura do texto com auxílio de material gráfico, identificação do tema de um texto e estabelecimento de relações lógico-discursivas por meio de expressões conectivas. O foco da aplicação perpassava, além do contato com o texto, o contato com a temática que já estava presente durante as nossas discussões, por isso, podemos destacar as repostas dadas pelos estudantes em algumas questões.

No primeiro questionamento, grande parte dos discentes conseguiram identificar, dentre os alimentos citados no texto, quais eram aqueles naturais e quais eram aqueles ultraprocessados. Com isso, o descritor que discorria sobre a identificação de informações explícitas no texto encontrava ressonância na leitura dos estudantes.

Imagem 44 - Questões respondidas do segundo questionário discursivo

**Questão 01:** Transcreva os exemplos de alimentos originados de plantas que foram citados pela pesquisadora.

Não processados	Ultraprocessados
Cereais, sementes, frutas e verduras	Refrigerantes, snacks, sucos artificiais, doces e salgadinhos

**Questão 01:** Transcreva os exemplos de alimentos originados de plantas que foram citados pela pesquisadora.

Não processados	Ultraprocessados
Cereais, sementes, frutas e verduras	refrigerantes, snacks, sucos artificiais e alguns salgadinhos e doces

Fonte: Respostas dos educandos de 12 de julho.

Durante o exercício de uma leitura crítica, é extremamente relevante que se perceba o efeito de sentido das escolhas lexicais, por isso, a quarta questão pedia, tendo em vista o descritor 18 da matriz de referência utilizada, esse reconhecimento sobre a valoração dada pela autora para a expressão “esse tipo de comida” presente no texto. Além disso, cobrava-se na questão a identificação de qual expressão havia sido substituída pela anteriormente transcrita. De início, uma estudante apresenta, na verdade, palavras que poderiam substituir “esse tipo de comida”, e, ao fazer isso, deixa claro que entende a visão da autora como negativa, o que é confirmado em seguida no desdobramento da questão.

Imagem 45 - Questão respondida do segundo questionário discursivo

**Questão 04:** Releia o trecho abaixo e responda:

A especialista conta que, muitas vezes, as pessoas tentam substituir os produtos de origem animal por aqueles que são oriundos de plantas para evitar problemas de saúde. No entanto, muitas vezes o processo industrial com esse tipo de comida também pode gerar riscos, como no caso de salsichas processadas e nuggets artificiais que tentam substituir as carnes tradicionais.

a) No parágrafo lido é utilizada a expressão “esse tipo de comida” para substituir qual expressão?

famílias inapropriadas

b) Ao utilizar essa expressão, a autora apresenta uma visão negativa ou positiva para esse tipo de comida? Explique de que forma isso acontece.

negativa, porque ela fala que pode gerar riscos, como salsichas processadas e nuggets.

Fonte: Respostas dos educandos de 12 de julho.

Ademais, pensando no contexto da questão e do texto, muitos estudantes analisaram o julgamento dado ao tema, não à expressão em si, conforme foi solicitado, desse modo, mesmo os estudantes que identificaram adequadamente qual termo ou expressão estava sendo substituída, não compreenderam que a análise pedida se referia ao posicionamento do que foi expresso na frase da autora.

Imagem 46 - Questões respondidas do segundo questionário discursivo

Questão 04: Releia o trecho abaixo e responda:

A especialista conta que, muitas vezes, as pessoas tentam substituir os produtos de origem animal por aqueles que são oriundos de plantas para evitar problemas de saúde. No entanto, muitas vezes o processo industrial com esse tipo de comida também pode gerar riscos, como no caso de salsichas processadas e nuggets artificiais que tentam substituir as carnes tradicionais.

a) No parágrafo lido é utilizada a expressão "esse tipo de comida" para substituir qual expressão?

A expressão seria: produtos oriundos de plantas

b) Ao utilizar essa expressão, a autora apresenta uma visão negativa ou positiva para esse tipo de comida? Explique de que forma isso acontece.

Negativa, visto que o texto segue explicando que, mesmo quando a comida tem origem de plantas, no processo industrial pode impactar negativamente sobre o alimento, fazendo com que ele possa apresentar alguns riscos relevantes.

Questão 04: Releia o trecho abaixo e responda:

A especialista conta que, muitas vezes, as pessoas tentam substituir os produtos de origem animal por aqueles que são oriundos de plantas para evitar problemas de saúde. No entanto, muitas vezes o processo industrial com esse tipo de comida também pode gerar riscos, como no caso de salsichas processadas e nuggets artificiais que tentam substituir as carnes tradicionais.

a) No parágrafo lido é utilizada a expressão "esse tipo de comida" para substituir qual expressão?

"Oriundos de plantas"

b) Ao utilizar essa expressão, a autora apresenta uma visão negativa ou positiva para esse tipo de comida? Explique de que forma isso acontece.

Negativa, pois ela diz que "no entanto, muitas vezes o processo industrial com esse tipo de comida também pode gerar riscos". Presumindo-se que a comida vegetal pode ser processada e adquirir riscos

Fonte: Respostas dos educandos de 12 de julho.

Dentre as questões que envolviam descritores já trabalhados no primeiro questionário discursivo, a questão 5 trazia o descritor 15 para analisar, como já dito, as conjunções, advérbios e as suas relações de sentido. Ao serem questionados qual palavra melhor substituiria "ao

passo” no trecho transcrito, os estudantes, de modo quase unânime, responderam que a conjunção “enquanto” realizaria a substituição.

Imagem 47 - Questão respondida do segundo questionário discursivo

**Questão 05:** Releia o trecho a seguir:

Ela diz que um aumento de 10% na contribuição de alimentos vegetais não ultraprocessados significou uma redução de 7% no risco das doenças cardiovasculares, **ao passo** em que a contribuição dos ultraprocessados aumentou o risco dessas enfermidades em cerca de 5%.

Dentre as alternativas abaixo, marque a expressão que melhor substitui “ao passo”:

a) porque;       b) enquanto;      c) porém;      d) portanto.

Fonte: Respostas dos educandos de 12 de julho.

Nessa análise das respostas dos estudantes ao segundo questionário, pode-se ressaltar também a leitura atenta feita ao responderem a sexta pergunta, que pedia para distinguir um fato de uma opinião. Logo, esse questionamento perguntava aos estudantes se a pesquisadora Maria Laura fazia um alerta por conta de sua opinião ou por conta de um fato, além disso, pedia que os estudantes justificassem as suas respostas. Vejamos algumas respostas dos estudantes.

Imagem 48 - Questões respondidas do segundo questionário discursivo

**Questão 06:** A pesquisadora Maria Laura realiza um alerta para o consumo de ultraprocessados, tanto de origem vegetal quanto de origem animal. Nesse momento do texto, lemos um fato ou uma opinião da autora? Justifique a sua resposta.

*Um fato, pois foram feitas pesquisas comprovando que  
estes alimentos podem causar doenças.*

**Questão 06:** A pesquisadora Maria Laura realiza um alerta para o consumo de ultraprocessados, tanto de origem vegetal quanto de origem animal. Nesse momento do texto, lemos um fato ou uma opinião da autora? Justifique a sua resposta.

*Fato, visto que o impacto industrial possui a mesma  
influência nos dois alimentos, mesmo quando um é  
mais saudável.*

Fonte: Respostas dos educandos de 12 de julho.

Ainda nesse viés, uma estudante, ao afirmar que se tratava de um fato, utilizou como justificativa uma valoração dela sobre o gênero discursivo do trabalho realizado pela pesquisadora Maria Laura. Sob esse viés, percebe-se, apesar da identificação do alerta como verídico, uma ausência do questionamento sobre a veracidade da fonte e também a falta do entendimento de que há possibilidade de uma fonte inventar números ou manipulá-los conforme o que desejam.

## Imagem 49 - Questões respondidas do segundo questionário discursivo

**Questão 06:** A pesquisadora Maria Laura realiza um alerta para o consumo de ultraprocessados, tanto de origem vegetal quanto de origem animal. Nesse momento do texto, lemos um fato ou uma opinião da autora? Justifique a sua resposta.

Um fato, pois buscou uma fonte com números que não podem ser inventados com uma pesquisa

Fonte: Respostas dos educandos de 12 de julho.

Apesar disso, um número menor de discentes foi por outro caminho ao responder que se tratava de uma opinião da autora. Esses estudantes, ao justificarem a afirmação, restringiram-se apenas ao fato de que, em alguns momentos do texto, há a utilização de discurso direto e indireto para representar a fala da pesquisadora. Nos dois casos apresentados abaixo, pode-se verificar que os estudantes não se atentaram que a fala da pesquisadora, transcrita ou indiretamente disposta, pode comunicar ou divulgar os fatos encontrados no seu percurso de estudo.

## Imagem 50 - Questões respondidas do segundo questionário discursivo

**Questão 06:** A pesquisadora Maria Laura realiza um alerta para o consumo de ultraprocessados, tanto de origem vegetal quanto de origem animal. Nesse momento do texto, lemos um fato ou uma opinião da autora? Justifique a sua resposta.

Uma opinião, pois está escrito "ela diz", que indica que é uma opinião da pesquisadora.

**Questão 06:** A pesquisadora Maria Laura realiza um alerta para o consumo de ultraprocessados, tanto de origem vegetal quanto de origem animal. Nesse momento do texto, lemos um fato ou uma opinião da autora? Justifique a sua resposta.

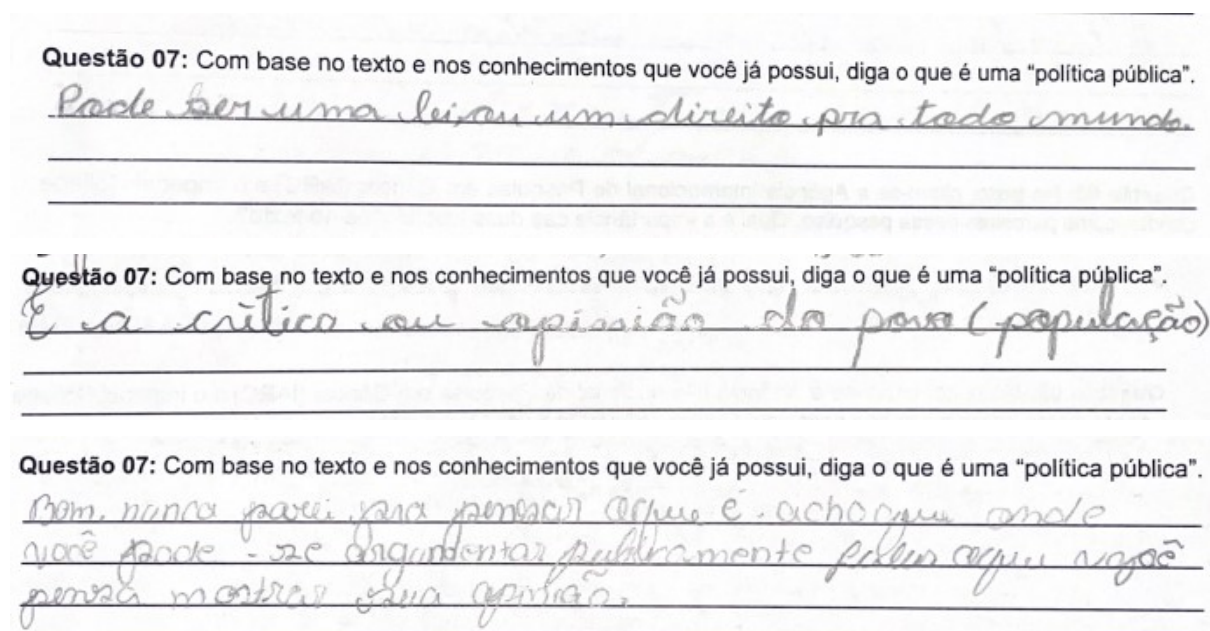
Uma opinião por conta da fala dela.

Fonte: Respostas dos educandos de 12 de julho.

Na questão 7, os estudantes precisaram inferir o sentido de uma palavra, para isso, recomendei-lhes, diante do grande número de dúvidas sobre o que seria “política pública”, que respondessem tomando como base o significado que conheciam para as duas expressões. Relembra-los dessa estratégia é uma importante atitude de ativação da memória sobre os

processos possíveis durante a leitura de um texto quando se depara com o desconhecido ou incompreensível. Destaco aqui duas respostas, uma que interpreta o termo mais próximo do que se encontra nos dicionários e outra que interpreta o termo como a possibilidade que o público possui de externalizar as suas opiniões. Essa segunda interpretação foi concretizada em algumas respostas, demonstrando, talvez, a relação que esses estudantes fazem entre a palavra “política” e a ideia de argumentação e diálogo.

Imagem 51 - Questões respondidas do segundo questionário discursivo



Fonte: Respostas dos educandos de 12 de julho.

A oitava questão do material, além de considerar o descritor 4 ao pedir a inferência de uma informação explícita no texto, solicitava aos estudantes uma forma de ação que auxiliasse a solucionar o problema central do texto, os prejuízos ambientais do consumo de produtos animais e os prejuízos à saúde humana advindos do consumo de alimentos de origem vegetal ultraprocessados. No decorrer do projeto, muito se disse sobre o veganismo como uma opção ambientalmente mais adequada para a manutenção da vida na Terra, assim, essas discussões, as quais sempre geravam polêmicas em sala, perpassavam também o papel político do veganismo para a sociedade, dessa forma, não se trataria, assim como não se trata, apenas de uma decisão sobre a alimentação. Além disso, no que se referia à discussão sobre a agricultura e os seus efeitos para o ambiente, muito se discutiu sobre as outras formas de produção de alimento, como a agricultura familiar e também plantações no próprio quintal. Tais discussões, sempre retomadas pelos discentes, apareceram nas respostas dos estudantes nesse questionário realizado tempos depois:

## Imagem 52 - Questões respondidas do segundo questionário discursivo

**Questão 08:** Segundo o texto, a redução de produtos de origem animal, como as carnes, pode ajudar o meio ambiente, mas, em contrapartida, os alimentos de origem vegetal que são processados prejudicam a saúde. Como esse problema pode ser resolvido?

*Virar vegano*

**Questão 08:** Segundo o texto, a redução de produtos de origem animal, como as carnes, pode ajudar o meio ambiente, mas, em contrapartida, os alimentos de origem vegetal que são processados prejudicam a saúde. Como esse problema pode ser resolvido?

*Comendo salada com verduras do seu quintal.*

Fonte: Respostas dos educandos 12 de julho.

Já na questão 9, a qual questionava o impacto no mundo caso os alimentos processados fossem retirados de circulação ou recebessem impostos mais altos sobre eles, muitos estudantes refletiram, em suas respostas, discussões realizadas no primeiro bloco temático do nosso projeto.

## Imagem 53 - Questões respondidas do segundo questionário discursivo

**Questão 09:** Suponha que a partir de hoje os alimentos processados sejam retirados de circulação ou recebam impostos mais altos sobre eles. De acordo com o seu conhecimento de mundo, existiria algum impacto para a população? Qual?

*Sim na economia pois os produtos processados são os que mais rende por conta do preço baixo diferentemente dos naturais que chega a um*

**Questão 10:** Diga qual é a relação (o que tem a ver) entre: *preço muito alem*

**Questão 09:** Suponha que a partir de hoje os alimentos processados sejam retirados de circulação ou recebam impostos mais altos sobre eles. De acordo com o seu conhecimento de mundo, existiria algum impacto para a população? Qual?

*Sim, muitas pessoas teriam que mudar sua rotina alimentar pelo fato de consumir muito mais alimentos.*

Fonte: Respostas dos educandos 12 de julho.

Durante o projeto, sobretudo quando a questão alimentícia era o foco da discussão, muito se discutiu sobre a presença dos alimentos ultraprocessados em nosso cotidiano. Naquele momento de discussão, foi necessário realizar um processo de desnaturalização sobre a presença desses produtos em nossa mesa. Inclusive, em alguns momentos, os estudantes tinham

dificuldade de reconhecer determinados produtos como ultraprocessados, já que esses não se encaixavam naqueles mais estigmatizados, como o caso dos frangos empanados, salsichas e lasanhas congeladas. No decurso das discussões, muitos estudantes abordaram o quanto economicamente esses alimentos se introduziam nos nossos lares na ausência de alimentos mais caros, como os orgânicos.

Dito isso, diante de tudo que foi analisado na primeira seção do nosso capítulo inicial de análise, o questionário “metacognitivo” final foi aplicado no dia 16 de julho de 2024. Assim como foi realizado no primeiro questionário, entreguei aos educandos um texto curto para que retomassem as suas próprias estratégias de leitura. O texto entregue foi uma notícia sobre a separação da cantora Iza com o jogador Yuri Lima.

Figura 6 - Notícia sobre a separação de Iza e Yuri Lima

**Iza anuncia separação do jogador Yuri Lima: 'Ele me traiu'**  
 Cantora e atleta do Mirassol anunciaram a gravidez da primeira filha do casal, Nala, no início de abril de 2024. Eles namoravam desde janeiro de 2023. Yuri não se manifestou sobre o término.  
 Por G1  
 10/07/2024 19h03 Atualizado há 5 dias



A cantora Iza, 33, anunciou, por meio de um post em suas redes sociais, que se separou do jogador Yuri Lima, 29. A cantora e o atleta do Mirassol anunciaram a gravidez da primeira filha do casal, Nala, no início de abril de 2024. Eles namoravam desde janeiro de 2023.

"Eu sou o tipo de pessoa que não suporta esse tipo de coisa, eu tento viver minha vida ao máximo de uma forma restrita, de uma forma que eu me proteja. Mas dessa situação eu não vejo outra solução, eu não vejo outra saída, eu acho que na verdade esse caldo já entornou e eu só queria muito vir falar com vocês aqui pessoalmente para dizer que eu e o Yuri Lima, o jogador, nós não somos mais um casal", disse em vídeo compartilhado via Instagram.

Fonte: G1, 2024.

Os estudantes, nesse momento, já conheciam a sistemática de trabalho, pois o tinham realizado alguns meses antes, com isso, não ficaram tão apreensivos como na realização do primeiro. Ainda pensando nessa relação entre o primeiro e o segundo questionários, como estávamos em um período do ano em que, geralmente, os estudantes já estavam de férias, o número de participantes havia diminuído. A permanência das aulas até essa data se deu em razão de algumas mudanças no calendário ocorridas diante das paralisações realizadas pelos servidores do estado de Minas Gerais. Com isso, na turma 108, por volta de 22% dos estudantes não fizeram os dois questionários, e na turma 109, cerca de 9% dos estudantes não os fizeram.

Como já é de conhecimento, o questionário final repetia as mesmas questões do inicial, nesse sentido, ainda que o objetivo do trabalho não fosse realizar uma comparação individual e cognitiva dos estudantes, visto que a compreensão de leitura assumida aqui não envolve apenas o reconhecimento e a utilização das estratégias e habilidades de leitura (Solé, 1998), quando

pensamos numa visão sobre o desenvolvimento do projeto é válido ressaltar, nessa análise, as respostas dos estudantes no momento inicial e final. Isso deve ocorrer, também, pois, “no contexto da leitura e compreensão, a metacognição envolve o uso consciente e estratégico de avaliação e autorregulação”<sup>27</sup> (Coiro e Dobler, 2007, p. 219, tradução nossa). Desse modo, essa análise caminha junto ao processo de verificação que esses leitores têm sobre a sua leitura, assim como caminha junto, como será visto aqui, do processo de construção de uma autoestima leitora diante das próprias estratégias e potências desenvolvidas no ato de ler.

Quadro 7 - Respostas ao questionário inicial e final

<b>Respostas ao questionário inicial e final</b>		
<b>Questões</b>	<b>Resposta predominante questionário inicial</b>	<b>Resposta predominante questionário final</b>
1 - Ao ler, com qual frequência você faz julgamentos e questiona o que está sendo lido.	Às vezes	Às vezes
2 - Ao ler, você costuma identificar ou pensar sobre o local em que o texto circula.	Às vezes	Às vezes
3 - Ao ler, você busca identificar o autor, local e data do texto.	Nunca	Nunca e Às vezes
4 - Com que frequência você analisa as informações presentes na fonte dos textos.	Às vezes	Às vezes
5 - Com que frequência você lê o texto, em parte ou todo, duas vezes ou mais.	Às vezes	Às vezes
6 - Enquanto está lendo, você faz interrupções para ver se está entendendo.	Às vezes	Sempre
7 - Com que frequência você relê trechos quando se distrai.	Sempre	Sempre
8 - Com que frequência você usa marca texto para	Nunca	Nunca

<sup>27</sup> “Metacognition, in the context of reading comprehension, involves the conscious and strategic use of evaluation and self-regulation”

destacar informações que julga relevante para o texto.		
9 - Com que frequência você faz anotações no texto.	Nunca	Nunca
10 - Com que frequência você analisa as imagens do texto.	Sempre	Sempre
11 - Você costuma verificar se a informação é verdadeira acessando outros sites.	Às vezes	Às vezes
12 - Você costuma verificar se a informação é verdadeira acessando outros sites.	Às vezes	Às vezes
13 - Você se sente preparado para responder perguntas de um texto imediatamente após a leitura.	Às vezes	Às vezes
14 - Você se considera um leitor atento e encontra facilidade para compreender e criticar os textos.	Às vezes	Às vezes
15 - Você costuma perceber frases confusas ou erros de pontuação nos textos que lê.	Às vezes	Às vezes
16 - Ao se deparar com uma palavra desconhecida você:	Procura o significado da palavra	Procura o significado da palavra
17 - Dentre as opções abaixo, o que mais dificulta a sua leitura:	Linguagem complexa	Temática que não interessa

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

O quadro sintetiza os principais resultados encontrados nos dois questionários com vistas aos processos de leitura dos estudantes. É preciso ressaltar que o presente trabalho não possui como objetivo a comparação meramente descritiva dos resultados, na verdade, busca-se aqui uma análise interpretativista em relação às mudanças observadas no período do trabalho, bem como a busca pelas motivações que se relacionem com esses dados.

Diante disso, a terceira questão, a qual aborda a busca pelo autor, local e data do texto ao ler, sofreu uma alteração em seus resultados. No início da pesquisa, a maior parte dos estudantes respondia que “Nunca” buscavam essas informações em sua leitura, agora, no entanto, os alunos se dividem entre os que “Nunca” realizam essas buscas e os que “Às vezes” a realizam. Durante os encontros ocorridos entre os dois questionários, destacamos a necessidade de realizar essa identificação nos textos, entretanto, conforme já discutido, os novos suportes também interferem nessa ação. Desse modo, percebeu-se esse aumento no número de estudantes que se apropriaram dessa estratégia importante para a realização da leitura.

No mesmo caminho, a sexta questão perguntava aos discentes se eles realizavam interrupções durante a leitura. Em relação ao início do projeto, houve um crescimento nas respostas que diziam “Sempre” utilizar essa estratégia para desenvolver a compreensão do texto. De modo específico, a turma 109, a qual havia sido caracterizada como mais eufórica e que durante o projeto participou de forma mais ativa, foi responsável por tal mudança nesse paradigma de respostas.

Ainda, podemos ressaltar o quanto a questão 17, que apresentava quatro fatores de possíveis dificultadores da leitura, sofreu alteração nas respostas. No início da pesquisa, a maior parte dos educandos diziam que a “Linguagem complexa” era o quesito que mais os afastava da finalização e da compreensão da leitura, o que conversava diretamente com as respostas dos estudantes para a questão 6, anteriormente analisada. Entretanto, após a realização do projeto, os educandos alteraram a sua percepção, pois, nesse momento, apresentaram como a principal dificuldade para a leitura o fator dos textos com “Temáticas que não interessam”. A conexão dessa nova realidade visível no questionário se faz quando pensamos que, desde a idealização dos encontros e dos materiais, partimos das temáticas que eles responderam como interessantes, assim, isso relata uma percepção desenvolvida após a realização do projeto e também uma valorização do trabalho feito.

Todavia, mesmo que o quadro não demonstre a alteração das respostas predominantes em alguns questionamentos, houve significativa transferência nos números dentre as alternativas de resposta. Inicialmente, é necessário discutir os resultados da questão 10, mesmo que, desde o início do projeto até o final, os educandos, em sua maioria, tenham respondido que “Sempre” analisavam as imagens. Essa discussão é cara nesse momento do trabalho, pois no decorrer do projeto trabalhamos com recursos visuais de forma a examinar todos os elementos e todas as possibilidades não verbais que constituíam os materiais. Destaca-se aqui que, mesmo com a manutenção do padrão de resposta dos estudantes, isso veio acompanhado de um maior

número de estudantes que dizem agora observar e se atentar às imagens. Esse resultado novamente pode ser destacado na turma 109, a qual realizava sempre, e em grande volume, provocações e discussões que ampliavam as visões sobre os materiais não verbais.

Em continuidade a esse objetivo, direcionei o olhar para algumas questões que se relacionam com uma análise que cria uma avaliação também do próprio trabalhado realizado:

Imagem 54 - Questão do questionário final

14. Você se considera um leitor atento e encontra facilidade para compreender e criticar os textos.

( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre

Fonte: Material produzido pelo pesquisador.

A questão anterior aponta diretamente para uma leitura mais atenta e crítica, assim, para além de todas as discussões realizadas durante as análises, sobretudo aquelas que apontavam para o constante crescimento do interesse e da participação dos estudantes nos diálogos e nas interações com os textos e com os colegas, aqui há também uma possibilidade de entendimento não apenas da perspectiva da melhora desse processo cognitivo, mas da visão dos próprios estudantes sobre ele. Diante disso, para o questionamento anterior, pôde-se verificar em grande parte dos estudantes um padrão de mudança das respostas para um “nível” elevado, como podemos ver nos casos, respectivamente, das discentes Tayane, turma 108, e Raíssa, turma 109:

Imagem 55 - Questões do questionário final da Tayane

Data: 30 / 04 / 24		Data: 16 / 07 / 24	
Questionário inicial		ário final	
Registrar quais os procedimentos você mais utiliza durante a leitura de	Registrar quais os procedimentos que você mais utiliza durante a		
você faz está sendo	10. Com que frequência você analisa as imagens do texto.	10. Com que frequência você analisa as imagens do texto.	
	( ) Nunca ( ) Às vezes (X) Sempre	( ) Nunca ( ) Às vezes (X) Sempre	
mpre	11. Você costuma verificar se a informação é verdadeira acessando outros sites.	11. Você costuma verificar se a informação é verdadeira acessando outros sites.	
ou pensar	( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre	( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre	
ila.	12. Com que frequência você identifica que os textos apresentam um ponto de vista opinativo.	12. Com que frequência você identifica que os textos apresentam um ponto de vista opinativo.	
mpre	( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre	( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre	
itor, local	13. Você se sente preparado para responder perguntas de um texto imediatamente após a leitura.	13. Você se sente preparado para responder perguntas de um texto imediatamente após a leitura.	
	( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre	( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre	
mpre	14. Você se considera um leitor atento e encontra facilidade para compreender e criticar os textos.	14. Você se considera um leitor atento e encontra facilidade para compreender e criticar os textos.	
alisa as os textos.	( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre	( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre	
mpre			
exto, em			
is.			
mpre			
mpre			
rupções	( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre	( ) Nunca ( ) Às vezes (X) Sempre	

Fonte: Respostas dos educandos de 30 de abril e de 16 de julho.

## Imagem 56 - Questões do questionário final da Raíssa

Data: 30 / 04 /	Data: 16 / 07 / 2024
<u>rio inicial</u>	<u>io final</u>
s procedimentos você mais utiliza durante a leitura de	os procedimentos que você mais utiliza durante a
<p>10. Com que frequência você analisa as imagens do texto.</p> <p>( ) Nunca ( ) Às vezes <input checked="" type="checkbox"/> Sempre</p> <p>11. Você costuma verificar se a informação é verdadeira acessando outros sites.</p> <p>( ) Nunca <input checked="" type="checkbox"/> Às vezes ( ) Sempre</p> <p>12. Com que frequência você identifica que os textos apresentam um ponto de vista opinativo.</p> <p>( ) Nunca <input checked="" type="checkbox"/> Às vezes ( ) Sempre</p> <p>13. Você se sente preparado para responder perguntas de um texto imediatamente após a leitura.</p> <p>( ) Nunca <input checked="" type="checkbox"/> Às vezes ( ) Sempre</p> <p>14. Você se considera um leitor atento e encontra facilidade para compreender e criticar os textos.</p> <p>( ) Nunca <input checked="" type="checkbox"/> Às vezes ( ) Sempre</p>	<p>10. Com que frequência você analisa as imagens do texto.</p> <p>( ) Nunca ( ) Às vezes <input checked="" type="checkbox"/> Sempre</p> <p>11. Você costuma verificar se a informação é verdadeira acessando outros sites.</p> <p>( ) Nunca ( ) Às vezes <input checked="" type="checkbox"/> Sempre</p> <p>12. Com que frequência você identifica que os textos apresentam um ponto de vista opinativo.</p> <p>( ) Nunca <input checked="" type="checkbox"/> Às vezes ( ) Sempre</p> <p>13. Você se sente preparado para responder perguntas de um texto imediatamente após a leitura.</p> <p>( ) Nunca ( ) Às vezes <input checked="" type="checkbox"/> Sempre</p> <p>14. Você se considera um leitor atento e encontra facilidade para compreender e criticar os textos.</p> <p>( ) Nunca ( ) Às vezes <input checked="" type="checkbox"/> Sempre</p>

Fonte: Respostas dos educandos de 30 de abril e de 16 de julho.

Essas respostas ilustram também, para além do desenvolvimento dos estudantes durante o trabalho, a visão sobre si e sobre a sua própria capacidade leitora. O projeto possuía como objetivo também, partindo desse contexto de desvalorização das leituras realizadas pelos discentes atualmente, resgatar a autoestima e a consciência de uma prática de leitura que pode ser feita por esses educandos.

Ainda nesse viés, pode-se analisar a resposta da estudante Ana Laura, da turma 109, que desde o início do projeto entendia-se, conforme as suas palavras, como uma “menina meio burrinha”, no entanto, no desdobramento do trabalho, sempre contribuiu de forma extremamente questionadora nas discussões. Como pode ser visto nos questionários abaixo, com as respostas da educanda, percebeu-se um desenvolvimento no entendimento que ela tinha sobre a própria leitura, evidenciando, assim, a melhora de sua autoestima leitora.

Imagem 57 - Questões do questionário final da Ana Laura

inicial	final
Data: 30/04/24	Data: 16/07/24
procedimentos que você mais utiliza durante a leitura de	os procedimentos que você mais utiliza durante a
<p>10. Com que frequência você analisa as imagens do texto.</p> <p>( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>11. Você costuma verificar se a informação é verdadeira acessando outros sites.</p> <p>(X) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>12. Com que frequência você identifica que os textos apresentam um ponto de vista opinativo.</p> <p>(X) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>13. Você se sente preparado para responder perguntas de um texto imediatamente após a leitura.</p> <p>(X) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>14. Você se considera um leitor atento e encontra facilidade para compreender e criticar os textos.</p> <p>(X) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p>	<p>10. Com que frequência você analisa as imagens do texto.</p> <p>( ) Nunca ( ) Às vezes (X) Sempre</p> <p>11. Você costuma verificar se a informação é verdadeira acessando outros sites.</p> <p>(-) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>12. Com que frequência você identifica que os textos apresentam um ponto de vista opinativo.</p> <p>(-) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>13. Você se sente preparado para responder perguntas de um texto imediatamente após a leitura.</p> <p>( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p> <p>14. Você se considera um leitor atento e encontra facilidade para compreender e criticar os textos.</p> <p>( ) Nunca (X) Às vezes ( ) Sempre</p>

Fonte: Respostas dos educandos de 30 de abril e de 16 de julho.

Nesse momento, então, é possível construir uma percepção sobre como esses estudantes avaliaram a leitura a partir do que foi feito no projeto. Isto é, há uma relevância em se pensar nessas estratégias de leitura, já que partimos da ideia de que é necessário um leitor que sabe que pode agir sobre o texto, assim, a escola não deve ignorar essas dimensões cognitivas, nem sociais (Coscarelli; Cafiero, 2013, p. 35) na busca de leitores críticos.

Depois desse valioso trajeto, já no último encontro com os educandos, entreguei-lhes uma folha com linhas em branco e orientei que escrevessem acerca do projeto. Em suas escritas, pedi que discorressem sobre como enxergavam a própria leitura ao final do projeto, sobre a relevância dos temas tratados e sobre as metodologias e práticas usadas nas minhas aulas. Como esse processo de avaliação do trabalho do docente pode envolver diversos fatores, como o receio do docente perseguir ou punir os estudantes, assegurei-lhes que essa folha não tinha nenhum valor avaliativo, por isso mesmo, não precisariam registrar o nome e a turma. Vale ressaltar aqui que todo o projeto, em suas dez aulas, foi desenvolvido com os estudantes sem a interferência dos pontos curriculares distribuídos pelo professor, isto é, a participação deles, mesmo que de alguma forma fosse obrigatória, pois estávamos utilizando os horários de aula de Língua Portuguesa, mas não serviria para medir o desempenho deles como algo que “valesse ponto”. Desse modo, já nesse momento final do projeto, a entrega da folha em branco aos educandos representava mais uma abertura às opiniões dos estudantes acerca da prática vivenciada durante aqueles encontros, agora, de forma escrita.

Como já defendido em momentos anteriores neste trabalho, a abertura aos anseios e formas de comunicação dos estudantes foi um elemento essencial na construção de uma relação harmoniosa e afetiva que possibilitou um trabalho honesto e prazeroso essencial para a aprendizagem dos educandos (Ribeiro, 2010). Nessa perspectiva, ao analisar essas respostas enquanto um gênero discursivo, poderia dizer, em um primeiro momento, que elas se encaixariam mais em bilhetes de despedida e de agradecimento do que, de fato, em um gênero avaliador do trabalho realizado com aqueles jovens. Isto porque não houve, em todos os 45 textos entregues neste último encontro, nenhum que não abordasse o quanto o 'humor' ou a 'leveza' das aulas impactaram no resultado das leituras, conforme podemos observar nas respostas abaixo, especialmente na da discente cujo nome foi rasurado.

Imagem 58 - Retorno sobre o projeto

Eu [redacted] gostei muito de poder as aulas, achei  
 muito produtiva, achei também que agente da sala se divertiu  
 bastante com o humor do professor Gabriel ele é  
 muito inteligente e bastante comunicativo. todas essas  
 aulas foram para agente aprender mais sobre as coisas  
 que acontece em geral e aprendeu muito sobre na  
 sala parece que todos mundo ficou mais unido e mais  
 participativo eu não acredito ainda que seja a última  
 aula mais quem for aulas do Gabriel vai se surpreender  
 ele é um ótimo professor.

boa sorte

na sua vida

16/07/24

Jornada...! ♥

Fonte: Respostas dos educandos de 16 de julho.

Ainda nesse lugar enunciativo, a união dos colegas em prol das discussões chamou a atenção da estudante, demonstrando, ainda mais, o quanto é relevante possibilitar a discussão de textos e temas em sala. De maneira mediada, é possível construir, por meio desse rico instrumento democrático, diálogos e ideias sobre os temas que interessam os estudantes.

Imagem 59 - Retorno sobre o projeto

Adeci tudo não tenho nada pra reclamar, aprendi a analisar  
melhor slides e coisas do tipo. Pula super descontraído professor  
Gabriel um diva com um ótimo humor e com ~~sempre~~ sempre trazendo  
as aulas ~~sempre~~ interessantes.

Fonte: Respostas dos educandos de 16 de julho.

Pode-se destacar que, no momento de orientação da escrita, solicitaram-se os pontos positivos e os pontos a se desenvolver em outras aplicações futuras do projeto, no entanto, dentre os 45 textos com o retorno sobre o projeto, apenas 6 citaram algum ponto negativo. Esses 6 textos, de forma resumida, citavam que a falta de participação de alguns estudantes poderia ter prejudicado o trabalho, ou, em outro caso, a presença maior dessa participação poderia ter enriquecido o projeto.

Imagem 60 - Retorno sobre o projeto

Sinceramente, eu não tenho do que reclamar  
das aulas do Gabriel. Ele é um ótimo professor  
muito atencioso e gentil.

As suas aulas são muito divertidas pois,  
ele sempre procura interação com os seus  
alunos, além de ser bem engraçado e  
ser bem criativo ao dar aula.

Um ponto negativo que daria melhorar  
é a participação e o interesse de al-  
guns alunos, mas isso não tenho do  
que reclamar.

Infelizmente esse ciclo irá se encerrar  
mas sempre lembraremos dos momen-  
tos em que você nos fez enxergar  
a vida de uma forma tão interessante e divertida  
e a leitura, guardaremos  
seus ensinamentos em nosso coração.

Bom, é isso até a próxima Gabriel  
quem sabe no futuro nos tranquilize  
por aí?

☺

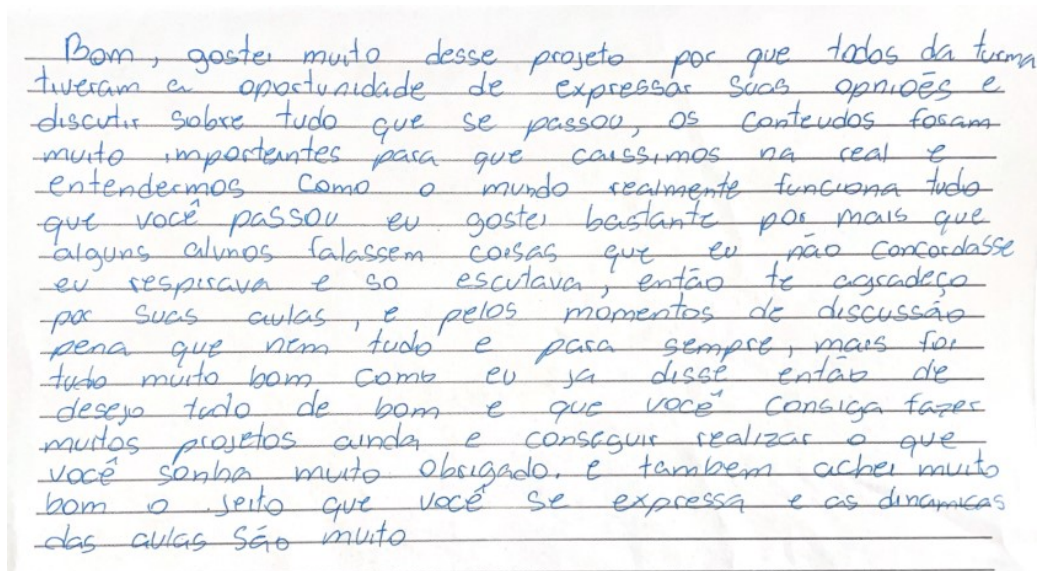
Fonte: Respostas dos educandos de 16 de julho.

Como o projeto se construiu baseado no diálogo entre texto, mundo, professor e estudantes, o emudecimento e a falta de participação dos discentes poderia aparecer e prejudicar os encontros, entretanto, com o interesse pela temática e a abertura para o diálogo, os discentes

se sentiam, cada vez mais e em maior número, seguros para apresentar os seus pontos de vista. Dessa maneira, enxergar o desconforto dos estudantes com o silêncio e com a falta de participação de seus colegas está em consonância com o que acredito enquanto professor-pesquisador desde a idealização do projeto até o momento de escrita.

Inicialmente, destaca-se nas respostas dos estudantes o valor que eles atribuem a possibilidade de participar das aulas. Nisso, percebe-se o quanto a voz desses estudantes, muitas vezes subestimada, além de ser importante para a construção do conhecimento, também é relevante para a construção da identidade de um educando que se sente produtor de sentidos e de caminhos no ambiente escolar.

Imagem 61 - Retorno sobre o projeto

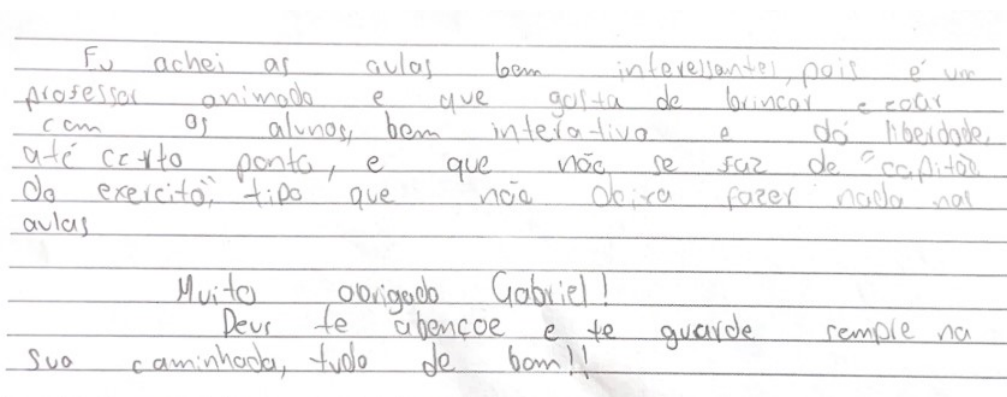


Bom, gostei muito desse projeto por que todos da turma tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões e discutir sobre tudo que se passou, os conteúdos foram muito importantes para que caíssemos na real e entendemos como o mundo realmente funciona tudo que você passou eu gostei bastante por mais que alguns alunos falassem coisas que eu não concordasse eu respirava e só escutava, então te agradeço por suas aulas, e pelos momentos de discussão pena que nem tudo é para sempre, mais foi tudo muito bom com eu já disse então de desejo tudo de bom e que você consiga fazer muitos projetos ainda e conseguir realizar o que você sonha muito obrigado, e também achei muito bom o jeito que você se expressa e as dinâmicas das aulas são muito

Fonte: Respostas dos educandos de 16 de julho.

Além do importante caráter afetivo presente nas respostas anteriores, é importante analisar o quanto a mediação dessa relação entre os educandos e o educador também é percebida e pautada pelos estudantes de modo a entender as tensões existentes sobre isso. Nesse sentido, a resposta apresentada a seguir discute exatamente o que Freire (1996, p. 60) debate ao dizer que “Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade.”. Assim, durante a minha prática docente, não só na aplicação desse projeto, pauto a reflexão sobre como deve ser a relação com os estudantes, e tento, a todo tempo, equilibrar e entender de que forma posso e consigo tornar essa experiência escolar uma experiência também de socialização sadia entre os jovens e o mundo adulto e protocolar, o qual a escola também representa.

## Imagem 62 - Retorno sobre o projeto



Fonte: Respostas dos educandos de 16 de julho.

Essa busca que realizo de, ao mesmo tempo que permito o riso e a construção de uma relação mais próxima com o professor, também apresentá-los aos limites do que se pode e se espera para o ambiente escolar e relação educador-educando, reside exatamente no respeito à curiosidade dos estudantes, já que, segundo Freire (1996, p. 59):

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade.

Em seguida, algumas respostas também refletiram sobre a oportunidade de interagir com os gêneros discursivos, como a possibilidade de entender como as propagandas eram feitas e como entender de que forma pode se realizar a leitura de um gráfico. Nesses casos, há uma reflexão também sobre a riqueza e diversidade dos materiais que foram analisados durante o projeto.

## Imagem 63 - Retorno sobre o projeto

gostei bastante das aulas foi bem interessantes e interessantes.  
 gostei muito das aulas, de saber como são feitas as propagandas, mostrados de um jeito diferente para cada anúncio.  
 A propaganda da coca-cola mostrando como deixa os países mais felizes.  
 Os gráficos mostrando as porcentagens, foi legal pois foi aulas diferentes que acabam sendo diferenciadas.

Fonte: Respostas dos educandos de 16 de julho.

## Imagem 64 - Retorno sobre o projeto

Eu amei as aulas do Gabriel, é uma aula muito interativa que faz a gente querer participar. Eu aprendi muitas coisas como: ler um gráfico com ler um texto com atenção e conseguir interpretar.  
 Espero que ele tire uma nota super alta nesse trabalho e que conquise tudo que ele deseja. Te Amo!!!!

Fonte: Respostas dos educandos de 16 de julho.

A última resposta, a qual teve o nome rasurado, expressa mais uma vez a força da relação afetiva construída nos dez encontros do projeto.

Por fim, dando destaque ao ponto central do trabalho, a capacidade de um tema gerador e significativo aos sujeitos enveredar por outros caminhos que abarquem também as vivências dos estudantes, um educando comentou que achou interessante essa possibilidade de discutir e de analisar esses temas. Ainda, ele pontuou o quanto conversamos sobre temas antigos e atuais, assim, falando sobre eventos do “nosso ‘presente’”.

Imagem 65 - Retorno sobre o projeto

Sobre as aulas

Achei muito interessante trabalhar diferentes temas enquanto analisávamos e discutíamos. As aulas foram bem leves, e por isso, puderam ser bem absorvidas. Falamos sobre diversos temas antigos e atuais, conversamos sobre eventos do nosso 'presente', etc.

Por ser aulas participativas e comunicativas, tiveram de ser divertidas e descontraídas, capturando a atenção de todos, por isso, não tive críticas, apenas posso dizer que gostei do modelo e forma de como funcionou.

Fonte: Respostas dos educandos de 16 de julho.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura (e a educação como um todo) apresenta uma força política e social de extrema potência, dessa maneira, os problemas com a leitura e com a interpretação crítica dos textos e da realidade geram preocupações para o futuro de toda nação interessada em formar cidadãos críticos. Os reflexos dessas questões têm escorrido pelas rachaduras do chão da escola para se infiltrar em todas as esferas da nossa vida. Nesse caminho, entender como a escola trabalha com a leitura é um ponto de partida para compreender como resolver os impactos de uma leitura que, em alguns sentidos, pode se mostrar de modo ineficiente no nosso país.

Essa pesquisa teve como objetivo geral verificar o processo de ensino e aprendizagem de leitura crítica durante o desenvolvimento de um projeto de ensino com estudantes do primeiro ano do ensino médio. Como objetivos específicos, buscou-se, antes e após o desenvolvimento do projeto de ensino, identificar as principais dificuldades de leitura dos estudantes e identificar a percepção dos educandos sobre o seu processo de leitura. Entre esses dois momentos, desenvolvemos um projeto de ensino cujo objetivo era propiciar atividades significativas de leitura crítica aos estudantes.

O foco da pesquisa não esteve em resultados, produtos ou quantificação numérica, esteve, sim, no **processo** de aprendizagem e, nesse quesito, o avanço foi muito significativo, já que houve, durante a pesquisa, a valorização das respostas dos estudantes, da postura de diálogo construída em sala, da percepção sobre o próprio erro e a possibilidade da autocorreção. Desse modo, esse processo se constituiu como significativo para a pesquisa.

No decorrer da análise, ao observamos as múltiplas linguagens e semioses dos textos e a sua contribuição para o alargamento da visão dos educandos, percebeu-se que a mediação do professor-pesquisador ao demonstrar, em leituras iniciais, a relevância desses elementos, serviu aos estudantes como inspiração para que fizessem isso em outros contextos. Em outros termos, foi como se o exercício prático de estar atento e questionar sobre todas as cores, formatos e sons presentes relembresse aos estudantes da importância desses elementos, tendo em vista que essas coisas estão inseridas no contexto de produção e de circulação daquele discurso.

Assim também, durante o trabalho com os textos e com as diversas formas de acessar os significados construídos por parte dos estudantes, foi possível observar como eles interagiam com estratégias de leitura mais eficientes para cada situação analisada. De acordo com o que foi visto, os estudantes conseguiam, por exemplo, compreender os próprios desvios na leitura realizados por conta da identificação equivocada de informações explícitas em gráficos e, com isso, conseguiam apresentar as respostas que correspondiam, de fato, ao que o comando

solicitava. Outro fato observado é a mudança paradigmática de postura em relação às informações que eles recebiam. Do início do projeto ao fim, verificou-se maior cuidado para não afirmar que algo era verdade sem antes buscar as fontes e compreender os veículos que abordavam aquelas informações, em função de que os educandos também trabalharam com os interesses comerciais, pessoais e ideológicos pelos quais a língua pode construir significados. Ainda, como defesa primária desse trabalho, foi possível verificar o quanto as temáticas significativas e as vivências próximas dos estudantes agiam para o engajamento mais crítico, menos ingênuo, com as materialidades linguísticas e com outras asseverações dos colegas em campos semânticos semelhantes. Com isso, o trabalho com o que é significativo, com o que está no próprio mundo daquele com quem se constrói a educação, é necessário. Essa necessidade reside também no que nos diz Freire (1993), quando apresenta a relevância de reconhecer e refletir sobre a situacionalidade dos homens, pois “os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão.” (p. 141).

Concluimos que essa dissertação é um importante registro de uma experiência que amplia as possibilidades do trabalho com a leitura crítica em sala com adolescentes. Nesse sentido, pode servir de inspiração para que outros docentes e pesquisadores construam em seus percursos práticas que tomem como fundamento a necessidade de se trabalhar com os temas geradores e com as temáticas significativas (Freire, 1993). Acreditamos que essa pesquisa reafirma a potencialidade das construções freireanas para uma educação crítica que busca desintegrar as desigualdades e combater os preconceitos.

A partir disso, o posicionamento da sala de aula do ensino básico como lugar para se fazer pesquisa é imprescindível para o diagnóstico e para a resolução de quadros problemáticos na educação, por isso, deve-se valorizar as pesquisas em linguística aplicada, sobretudo aquelas em que a figura do professor-pesquisador atua no contexto sociocultural dos estudantes (Bortoni-Ricardo, 2008).

Em relação ao trabalho como professor-pesquisador externo ao cotidiano da turma, é preciso pontuar o papel do docente titular no projeto. Interessado no sucesso do projeto, o professor Amaro, já no início, se mostrou disponível para auxiliar nas discussões, assim, para além das questões burocráticas e das questões relacionadas aos recursos digitais necessários para as aulas, ele contribuiu para as discussões e para as construções que estavam em pauta na sala.

Por meio da apresentação das discussões orais e das respostas de atividades escritas, a análise constrói um panorama do que foi vivenciado entre os meses de abril e julho nos 10

encontros do projeto. Para além disso, a análise construída apresenta a afetividade da relação educando-educador e o engajamento com as temáticas significativas como fatores determinantes para que o discente se perceba ator do seu processo de aprendizagem. No que se refere à afetividade, a falta de contato com os estudantes antes do início do projeto e as mensagens apresentadas ao final dos 10 encontros demonstram que a relação construída impactou, além do docente, os educandos e as suas percepções sobre a leitura e sobre o ambiente escolar.

Mesmo entendendo a amplitude e a importância do trabalho realizado nos estágios obrigatórios dos cursos de graduação em licenciatura, há clareza de que, em alguns casos, essas etapas se colocam na vida dos estudantes universitários mais como um empecilho para a formatura do que como uma oportunidade rica de troca e aprendizado. Diante disso, entendendo o trabalho realizado nesse projeto como produtivo, em que os docentes construíram coletivamente um ambiente de pensamento crítico, evidencia-se a necessidade e argumenta-se em partido dessas interações entre professores interessados em formarem-se e formarem seus educandos.

É também necessário reconhecer as barreiras e as limitações do projeto, nesse viés, compreendemos, por exemplo, que o projeto poderia ter sido realizado em mais do que 10 aulas. De fato, o meu contexto enquanto um pesquisador que trabalhou como professor da educação básica durante todo o período do mestrado colocou alguns desafios nesse e em outros sentidos. Em relação ao número de encontros, a expansão desse número possivelmente resultaria em mais trocas, construções e temáticas abordadas, além de possibilitar um período maior anterior ao desenvolvimento, o qual poderia resultar em uma aproximação maior dos procedimentos iniciais propostos por Freire (1993) para essa investigação temática.

Ademais, outra limitação do trabalho foi a falta de momentos fora de sala para que a reflexão sobre a realidade significativa pudesse ser feita também enquanto via o mundo externo em movimento. Gostaria que os alunos pudessem enxergar mais do que as materialidades linguísticas e o que elas refletiam sobre o lado de fora da escola, queria colocá-los em movimento e ser movimentado a agir criticamente sobre a realidade, mesmo que por meio de atividades artístico-culturais-teóricas e militantes que circulassem no ambiente escolar para os demais estudantes, isso tudo como forma de atividades de encerramento do projeto, por exemplo.

Desse mesmo modo, o presente trabalho não esgota os estudos aqui refletidos, nem deveria fazê-lo. Na verdade, há aqui um incentivo para outros trabalhos na mesma linha. Ainda, como dito anteriormente, existem diversos trabalhos que se fazem no chão da sala de aula, no

entanto, muitos desses trabalhos se restringem aos importantes programas de mestrado profissional, por exemplo. Com isso, a defesa realizada aqui é de que cada vez mais trabalhos de todas as áreas de estudo da língua pensem a sala de aula e sejam colocados em prática nesses locais, mesmo em programas de mestrado acadêmico. Assim, anseio por trabalhos que também pensem as temáticas significativas nas diversas partes do país, inclusive como forma de compreender as aproximações e os distanciamentos em relação aos interesses dos nossos jovens, visto que é importante saber o que falam, o que escutam, o que pensam, o que querem, além de fazê-los refletir sobre essas questões.

Diante disso, é necessário valorizar a profissão docente para que os profissionais tenham possibilidade de experimentar e construir com os estudantes práticas que sejam emancipatórias e que caminhem em direção a uma educação integral, aquela em que o educando tem os seus direitos amplificados, sobretudo no que se refere a sua interação com o mundo e com o conhecimento (Arroyo, 2012). Nesse caminho, inclusive, o Governo Federal divulgou no dia 14 de janeiro de 2025 a criação do programa ‘Mais Professores para o Brasil’, o qual possui cinco eixos. Dentre eles, chamou a atenção a concessão de uma ‘Bolsa Pé-de-Meia Licenciaturas’, benefício que seria concedido mensalmente aos estudantes de licenciaturas. A repercussão dada à criação da bolsa envolveu críticas, por exemplo, ao objetivo declarado do Governo em atrair estudantes com notas maiores no ENEM para esses cursos, nesse caso, tratando de modo meritocrática uma discussão que merece muito mais reflexão. Também, de acordo com a nota da Diretoria do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, ANDES-SN, sobre o programa, percebe-se que há um esvaziamento das lutas e dificuldades reais vivenciadas pelos professores quando não se pensa em propostas práticas para alterar esse quadro histórico de desrespeito não só monetário, mas também ético, isto é, propostas que extrapolem a concessão de descontos em hotéis, passagens ou acesso a plataformas de formação continuada com caráter tecnicista. Em termos gerais, entendendo que a transformação na vida dos docentes e na educação está além das políticas públicas, esse trabalho luta para que o trabalho do educador e o valor da educação sejam vistos, compreendidos, respeitados, incentivados e valorizados.

## REFERÊNCIAS

- ALTENFELDER, Anna Helena. Aspectos constitutivos da mediação docente e seus efeitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento. *Constr. psicopedag.* [online]. 2015, v. 23, n. 24, p. 59-76.
- ARROYO, M. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- AZEVEDO, R. S. 2013. *Ler e navegar.gov.br: experiências de interação em um portal de transparência*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: POSLIN, FALE/UFMG.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso: organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN/VOLOCHINOV, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto; SIMÕES, Pedro Henrique de Oliveira. Letramento midiático no ensino de português: a formação da contrapalavra crítica. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 71–91, 2017. DOI: [10.11606/issn.2236-4242.v30i2p71-91](https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v30i2p71-91). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/127663>. Acesso em: 7 jan. 2025.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies*. London and NY: Routledge, 1998.
- BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BETHÔNICO, J. M.; COSCARELLI, C. V. A leitura de gêneros publicitários na perspectiva do Letramento em Marketing. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte, MG: Vereda, 2013, p. 136-161.
- BRAHIM, Adriana de Mattos. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. *Revista X*, Paraná, PR, v. 1, n. 0, p. 11-31, 2007.
- BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v.11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.
- CANEDO-JÚNIOR, E; PAULA, M; FRANCISCO, B; PAMPLIN, R. O plano de ensino tutorado como recurso para o ensino remoto no estado de Minas Gerais: possibilidades e limitações. *CONEDU - Didática e Currículo...* Campina Grande: Realize Editora, 2023.
- CARVALHO, G. T; CASTANHEIRA, M. L; MACHADO, M. Z. V. *Letramentos acadêmicos como práticas sociais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy*. Reading Online, v. 4, n. 9, 2001.

- COIRO, J.; DOBLER, E. (2007). Exploring the online comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42, 214-257.
- COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016, p. 61-80.
- COSCARELLI, C. V.; CAFIERO, D. Ler e ensinar a ler. In: CAFIERO et.al. *Leituras sobre leitura*. Belo Horizonte: Vereda, v.1, 2013, p. 8-35.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.
- FLAVELL, John H. *Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry*. *American Psychologist*. vol. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- FREITAS, L. M. A. Educação Linguística. *Sede de Ler*, v. 9, n. 1, p. 5-8, 9 nov. 2021.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- GERALDI, W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997 [1984], p. 40.
- GOLDMAN, S.; LAWLEESS, K.; MANNING, F. (2013). Research and Development of Multiple Source Comprehension Assessment. In: BRITT, M.; GOLDMAN, S.; ROUET, J.-F. *Reading: From Words to Multiple Texts*. Nova York: Routledge, p. 180-199.
- GOMES, R. .; MACHADO, M. do C. B. . Letramento crítico e práticas de leitura de textos multimodais em sala de aula do Ensino Médio. *Diálogo das Letras*, [S. l.], v. 9, p. e02013, 2020. DOI: 10.22297/2316-17952020v09e02013. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2241>. Acesso em: 9 jan. 2025.
- GRAFF, H. J. 1979. *The literacy myth: literacy and social structure in the 19th century*. nova York, Academic Press.
- HAN, Byung-Chul. *Infocracia: digitalização e a crise da democracia*. Tradução de Gabriel S. Philipson. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.
- HEATH, S. B. 1983. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

JANKS, H. A importância do letramento crítico. Tradução por Mila Soares Souza. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 34/1, jan./jun. 2018. p. 15-27.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo, SP: Ática, 1986, p. 07.

KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. *Scripta*, v. 7, n. 14, p. 13-22, 18 mar. 2004.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1995.

KLEIMAN, Angela B. 1995. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 15-61.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LIMA, M. E. C. de C. Educação do campo e construção do conhecimento. Tensões inevitáveis no trato com as diferenças. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 273-301, 2013.

LIMA, M. E. C. de C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.31, n.1, p. 17-44, jan/mar. 2015.

MARINS-COSTA, E. G. M. Letramento crítico: contribuições para a delimitação de um conceito. In: BAPSITA, L. M. T. R. (Org.). *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2016, p. 13-36.

MARQUES SILVA, Alexandre. Ensino de argumentação e leitura crítica da mídia: uma proposta para o desenvolvimento da capacidade argumentativa. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 128–153, 2023. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v36i3p128-153. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/213833>. Acesso em: 4 jan. 2025.

MATTOS, E. Letramento(s) na contemporaneidade: desenvolvendo habilidades de leitura crítica para a inclusão digital. *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras*, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 141–155, 2020.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade*, Campinas. 25(87):537-71, maio/ago. 2004.

MOTA, George Oliveira. Escola sem partido: o ataque reacionário contra uma educação libertadora. *Bilros*, Fortaleza, v. 9, n. 18, p. 166-189, jan./jun., 2021.

PINTON, F. M.; BORDIM, C. T.; SCHMITT, R. M. Letramento crítico em atividades de leitura em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. *Caminhos em Linguística Aplicada*. Taubaté, SP, v. 27, n. 2, p. 57-79. 2022.

PIRES, Breiller. Educação, o primeiro 'front' da guerra cultural do Governo Bolsonaro. Carta Maior, 5 nov. 2018. Disponível em:

[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/01/politica/1541112164\\_074588.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/01/politica/1541112164_074588.html). Acesso em: 10 ago. 2020.

RIBEIRO, A. E. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. *Signo*, v. 38, n. 64, p. 21-34, 2 jan. 2013.

RIBEIRO, A. E. Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2008

RIBEIRO, A. E. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016, p. 31-42.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 27, n. 3, p. 403–412, jul. 2010.

ROJO, Roxane. 2013. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. H. R. (Org.). *Escol@ conect@ad@*: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial. (Estratégias de ensino; 40).

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 128 p.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline M. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, D. S.; SOUZA, I. C.; MOURA, M. O. *Letramento Crítico: um estudo de caso com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Senador Gonçalo Rollemberg/Japarutuba-SE*. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, [S. l.], v. 11, n. 11, 2018.

SANTOS, Leandro de Paula. Uma proposta didática para a leitura crítica de textos de marketing na formação de estudantes do Ensino Fundamental II. Orientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz. 2021. 171 p. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras)) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2021.

SILVA, Ezequiel Teodoro. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999.

SILVA, Gabriel Thadeu Costa da. *Leitura crítica*. Alternativas para o último ciclo do Ensino Fundamental. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, 82 p. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/leitura-critica-alternativas-para-o-ultimo-ciclo-do-ensino-fundamental/> Acesso em: 20 dez. 2024.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica Editora, 1998.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: Bastos, Neusa Barbosa. *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo. Educ, 1998.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*: April 1996, Vol. 66, No. 1, pp. 60-93, 1996. Disponível em: <https://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>. Acesso em: 09 jan. 2025.

TIERNEY, Robert J.; PEARSON, P. David. *A History of Literacy Education: waves of Research and Practice*. New York: Routledge, 2021.

VIGOTSKI, Lev Sememovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L.S.; LEONTIEV, A.N.; LURIA, A.R et al. *Psicologia e pedagogia*. I. Lisboa: Estampa, 1991. p. 31-50.

WILEY, J. et al. 2009. Source Evaluation, Comprehension, and Learning in Internet Science Inquiry Tasks. *American Educational Research Journal*, 46(4), p. 1060-1106.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016, p. 16-29.

## APÊNDICE 1 – EXEMPLO DE UM DIÁRIO DE CAMPO PRODUZIDO DURANTE A PESQUISA

### **Diário - 4º encontro**

#### **Turma 108**

Subimos atrasados.

Apresentei a manchete da reportagem sobre a Nestlé produzir alimentos com mais açúcar para crianças de países do sul global. O professor cooperou trazendo a informação sobre o quanto o consumo de açúcares não é recomendado aos menores de dois anos.

Os alunos fizeram diversas suposições sobre a motivação para isso. Alguns disseram que era porque a Suíça, país da sede, estava sendo privilegiado por ser o país de origem. Auxiliei os estudantes a entenderem sobre o quanto isso pode estar acontecendo por sermos um país em desenvolvimento e eles serem um país já desenvolvido. Alguns meninos do fundão se interessaram e me ajudaram a dialogar sobre isso. Perguntei sobre outros alimentos da marca e eles lembraram dos chocolates e do Nescau, inclusive, eles perceberam esse prefixo “nes” e soltaram outros produtos, como Nesquik.

Foi um momento interessante de debate, o que acabou postergando outras atividades.

Após isso, assistimos o vídeo do Agro é Pop novamente e focalizei nas questões visuais e da marca para ir retomando esse exercício metacognitivo de observar todas as multimodalidades, isso, pensando que nas próximas aulas eles terão maior autonomia para realizar isso.

Após isso, eles fizeram as atividades escritas sobre o vídeo.

#### **Turma 109**

Retomei o vídeo do agro é pop versão honesta.

Inicialmente, uma aluna e outra colega tomaram uma posição irônica e insistente que não iriam deixar de comer carne. Além disso, eles rivalizaram, como numa batalha, o lado dos veganos (militantes) e do pessoal do agro (agronegócio e a propaganda da globo).

Expliquei que fazia sentido elas não quererem mudar os hábitos, pois isso é muito da nossa cultura e da nossa vivência. Perguntei a sala se eles confiavam ou desconfiavam do texto, após isso, tive muitas respostas confiando no que estava dito, ainda assim, as posições, ao menos de 2 ou 3 alunas, explicitamente, estavam levando o vídeo como uma “conscientização aterrorizante”. Nisso, elas argumentaram que o vídeo poderia fazer isso de forma mais tranquila, pois era uma militância. Nesse momento, o professor fez uma excelente contribuição abordando

o quanto os dois lados, na verdade, eram militantes, nesse caso, cada um no seu ponto de vista. As duas alunas que mais debateram até concordaram com o professor, nisso, perguntei sobre como isso poderia ser resolvido, ou seja, essa ânsia em escolher apenas um lado e não equilibrar as duas visões. Com isso, a aluna disse que a Globo e os agros jamais falaria que carne faz mal (mesmo que ela acreditasse parcialmente, já que era algo que demorava a nos afetar, no sentido de viver muitos anos comendo carne), por conta dos interesses capitais, isto é, por conta do capitalismo, assim, a venda de carne iria diminuir.

Após isso, passei internet e emprestei o telefone para que eles pesquisassem as informações do texto do agro é pop versão honesta, tendo em vista que a questão 1 possuía uma tabela com as informações ditas no texto, como o número de litros de água gastos e as doenças causadas pelo consumo de carne. Alguns ficaram chocados com os dados serem reais, outros tentaram relativizar as respostas encontradas no Google, tendo em vista que não apareciam literalmente o que eles pesquisavam, faltava uma leitura e interpretação que os auxiliasse a dizer se algo era verdadeiro ou falso. Nesse ponto, é relevante mostrar o quanto 80% da turma pesquisava no google e colocava a primeira fonte, inclusive, muitos colocaram google e eu avisei que não era google. Alguns entraram realmente no site e liam um pouco do texto, mas entravam nos primeiros links mesmo.

#### **As duas turmas:**

Em suma, não consegui realizar todo o planejado nas aulas, mas isso ocorreu por conta dessas discussões que tivemos em sala. Ambas as turmas participaram e debateram bastante, alguns alunos mais, outros menos. Nesse sentido, não há problema no cronograma, pois o foco é realizar esse debate e ir mobilizando estratégias.

**APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO SOBRE VÍDEO COMERCIAL**

Nome: _____ Turma: _____
Professor: _____ Data: ____ / ____ / ____

1) Escreva sobre os elementos que constituem o vídeo (imagens, cores, pessoas presentes e as suas características, sons, dentre outros) que chamaram a atenção no vídeo.

---

---

---

---

2) Durante o vídeo, foram utilizadas palavras que constroem a essência do vídeo, como “agro”, “tech”, “pop” e “tudo”. Como essas palavras se relacionam com as imagens e os outros elementos não verbais do comercial?

---

---

---

---

---

---

3) O vídeo assistido é um comercial de televisão, portanto, ele possui o objetivo de convencer os telespectadores de alguma coisa. Sabemos, porém, que todo comercial é financiado por alguma empresa ou marca. Com isso, responda:

a. Quais marcas patrocinaram essa propaganda?

---

---

---

b. Como você identificou isso?

---

---

---

4) Como dito, o patrocínio tem objetivos não só para divulgar uma temática, por exemplo, como também para as empresas. Assim, de que forma cada uma das marcas citadas foi relacionada ao tema central do comercial?

---

---

---

---

---