



**INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS ARACAJU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLOGICA**

**MILENA VIEIRA DOS SANTOS**

**PRÁXIS FREIREANA E LEITURA CRÍTICA: CAMINHOS PARA A PRODUÇÃO  
TEXTUAL DE ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM REDES DE  
COMPUTADORES – CAMPUS LAGARTO (IFS)**

Aracaju  
2025

**MILENA VIEIRA DOS SANTOS**

**PRÁXIS FREIREANA E LEITURA CRÍTICA: CAMINHOS PARA A PRODUÇÃO  
TEXTUAL DE ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM REDES DE  
COMPUTADORES – CAMPUS LAGARTO (IFS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Campus Aracaju, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de Concentração: Práticas Educativas em EPT. Macroprojeto: Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elza Ferreira Santos

Aracaju  
2025

#### **DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

S237p Santos, Milena Vieira dos  
Práxis freireana e leitura crítica: caminhos para a produção textual de estudantes do curso técnico em redes de computadores – campus lagarto (ifs) / Milena Vieira Dos Santos; orientadora: Profa. Dr.<sup>a</sup> Elza Ferreira Santos- Aracaju, SE, 2025.  
132 f. : il. ; color.

Dissertação (mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Sergipe – Campus Aracaju, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

1. Práxis freireana e leitura crítica. 2. Prática de ensino. 3. Formação cidadã. 4. Ensino médio integrado. I. Santos, Elza Ferreira, orient. II. Título.

CDU 376

**Ficha elaborada pelo bibliotecário Maurício dos Santos Júnior, CRB-5/1813**

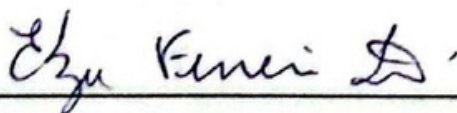
**MILENA VIEIRADOS SANTOS**

**PRÁXIS FREIREANA E LEITURA CRÍTICA: CAMINHOS PARA A PRODUÇÃO  
TEXTUAL DE ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM REDES DE  
COMPUTADORES – CAMPUS LAGARTO (IFS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Campus Aracaju, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 01 de outubro de 2025.

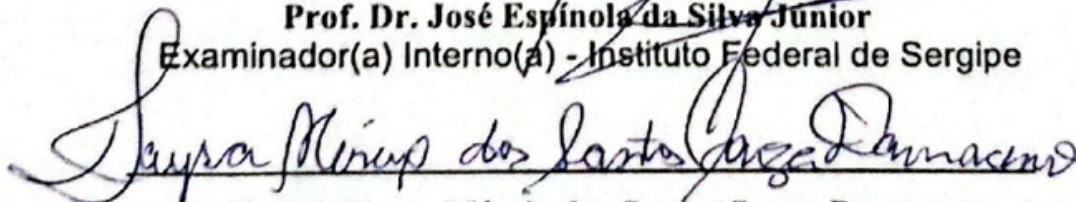
**COMISSÃO EXAMINADORA**



**Prof.ª. Dr.ª. Elza Ferreira Santos**  
Orientador(a) – Instituto Federal de Sergipe



**Prof. Dr. José Espinola da Silva Junior**  
Examinador(a) Interno(a) - Instituto Federal de Sergipe



**Prof.ª. Dr.ª. Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno**  
Examinador(a) Externo(a) - Universidade Federal de Sergipe

**MILENA VIEIRA DOS SANTOS**

**PRÁXIS FREIREANA E LEITURA CRÍTICA: CAMINHOS PARA A PRODUÇÃO  
TEXTUAL DE ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM REDES DE  
COMPUTADORES – CAMPUS LAGARTO (IFS)**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 01 de outubro de 2025.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **ELZA FERREIRA SANTOS**  
Data: 24/11/2025 12:43:18-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profa. Dra. Elza Ferreira Santos**  
**Instituto Federal de Sergipe**  
**Orientadora**

Documento assinado digitalmente  
 **TAYSA MERCIA DOS SANTOS SOUZA DAMACEN**  
Data: 24/11/2025 14:34:33-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profa. Dra. Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno**  
**Universidade Federal de Sergipe**  
**Externo ao PROFEPT**

Documento assinado digitalmente  
 **JOSE ESPINOLA DA SILVA JÚNIOR**  
Data: 26/11/2025 14:17:39-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. José Espínola da Silva Júnior**  
**Instituto Federal de Sergipe**  
**Interno ao PROFEPT**

Dedico esse trabalho a todas as crianças curiosas que ousam acreditar na transformação de vida por meio da educação pública de qualidade.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, divindade a qual acredito e venero, pela saúde e pela sabedoria que tem me dado até aqui.

Agradeço à minha família pelas orações constantes e pelo incentivo durante o processo de pesquisa.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Elza Ferreira Santos, pelas orientações e pelo companheirismo neste trabalho.

Agradeço à Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe pelo apoio financeiro, o qual garantiu minha permanência no mestrado.

Agradeço à professora Profa. Dra. Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno pelas ricas sugestões de leitura e de melhorias dadas na qualificação desta pesquisa, também, aos professores Prof. Dr. José Espínola da Silva Júnior e Prof. Dr. Gilvan da Costa Santana que expuseram suas opiniões sobre o projeto no período da qualificação.

Agradeço aos professores do Campus Lagarto do curso de Redes de Computadores por terem aceitado e colaborado com a coleta de dados, em especial, à Profa. M.a Luana Barreto da Silva, ao Prof. M.e Alfredo Menezes Vieira, à Profa. M.a Vana Hilda Veloso Carvalho e ao Prof. Dr. Rubens de Souza Matos Júnior. Além deles, agradeço aos professores Prof. M.e Anselmo Vital e ao Prof. M.e Tarcísio Tadeu Pereira Batista, docentes da disciplina de Língua Portuguesa da referida instituição.

Agradeço a meus colegas de turma pela relação marcada pelo espírito de equipe, em especial, Deivson, que me ajudou com a familiarização e a circulação no Campus Lagarto. Agradeço a Glauber e Eligeane que, de maneira corriqueira, me deram caronas para as aulas presenciais e para eventos. Agradeço a Bárbara, Raquel, Lucijane, Alanna, Raimunda, Gismaria e Sávio.

Agradeço aos meus amigos externos ao programa Rafael, Maria Rita, e Danilo que sempre mostraram grande felicidade e entusiasmo para lerem o que eu estava produzindo com o intuito de colaborar.

Agradeço aos alunos do 3º ano do curso de Redes de Computadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), Campus Lagarto, pelo acolhimento e pela troca mútua de conhecimento durante o período em

que estivemos juntos.

Por fim, agradeço a Evandro Dias, fundador da Manguelal Games, pelo apoio no desenvolvimento do jogo Lupa, um dos produtos educacionais dessa pesquisa.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

(Freire, 2013, p. 73)

## RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), inserida na linha de pesquisa de práticas educativas em EPT, no macroprojeto de propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT, teve como objetivo promover a leitura crítica de estudantes do 3º ano do curso técnico de Redes de Computadores do Instituto Federal de Sergipe (Campus Lagarto), a partir da perspectiva da Leitura Crítica (LC). A pesquisa partiu do problema das dificuldades de compreensão, interpretação e produção textual, acentuadas após a pandemia da Covid-19. Como fundamentação teórica, adotou-se a LC freireana, que compreende a leitura como prática social e como geradora da consciência crítica. Metodologicamente, utilizou-se a pesquisa-ação, envolvendo as entrevistas com docentes, a observação de aulas e a aplicação da oficina de leitura e escrita, seguidas do desenvolvimento do jogo digital Lupa, criado como recurso pedagógico para consolidar a aprendizagem dos conhecimentos advindos dos encontros da oficina. Os resultados desta pesquisa de abordagem qualitativa, analisados à luz da LC freireana como dispositivo teórico-analítico, indicaram que as práticas propostas favoreceram maior engajamento dos alunos, ampliaram suas capacidades de leitura crítica e incentivaram a produção textual autoral e reflexiva através da escrita de notícias. Conclui-se que a articulação entre teoria e prática, mediada pela LC, pode contribuir de forma significativa para a superação de déficits de aprendizagem, bem como para a formação cidadã e omnilateral, em harmonia com os princípios da EPT.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica. Leitura crítica. Formação cidadã. Ensino médio integrado.

## **ABSTRACT**

This dissertation, developed within the scope of Professional and Technological Education (EPT), as part of the research line on educational practices in EPT and the macroproject of methodological proposals and teaching resources in formal and non-formal educational spaces, aimed to promote the development of critical reading among third-year students of the Technical Course in Computer Networks at the Federal Institute of Sergipe (Campus Lagarto), based on the perspective of Critical Reading (CL). The research addressed the problem of difficulties in comprehension, interpretation, and text production, which were exacerbated after the COVID-19 pandemic. As its theoretical foundation, Freirean Critical Reading was adopted, which understands reading as a social practice and as a means of fostering critical awareness. Methodologically, the study followed an action research approach, involving interviews with teachers, classroom observations, and the implementation of a reading and writing workshop, followed by the development of the digital game Lupa, designed as a pedagogical tool to consolidate the learning outcomes of the workshop sessions. The results of this qualitative research, analyzed through Freirean Critical Reading as a theoretical-analytical framework, indicated that the proposed practices fostered greater student engagement, enhanced their critical reading skills, and encouraged the production of authorial and reflective texts through news writing. It is concluded that the articulation between theory and practice, mediated by Critical Reading, can significantly contribute to overcoming learning deficits, as well as to promoting citizenship and comprehensive (omnilateral) education, in harmony with the principles of EPT.

**Keywords:** Professional and Technological Education; Critical Reading; Citizenship education; Integrated secondary education.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1</b> - Planejamento dos encontros da oficina.....                                                                  | 43  |
| <b>Figura 2</b> - Parede da entrada do prédio das aulas do curso Técnico de Redes de Computadores do IFS, Campus Lagarto..... | 61  |
| <b>Figura 3</b> - Exibição do filme no primeiro encontro .....                                                                | 69  |
| <b>Figura 4</b> - Ganhadores do questionário no Kahoot!.....                                                                  | 72  |
| <b>Figura 5</b> - Primeira notícia analisada .....                                                                            | 77  |
| <b>Figura 6</b> - Segunda notícia analisada .....                                                                             | 79  |
| <b>Figura 7</b> - Terceira notícia analisada .....                                                                            | 81  |
| <b>Figura 8</b> - Denúncia de falta de transporte .....                                                                       | 82  |
| <b>Figura 9</b> - Prefeitura promete regularizar os ônibus .....                                                              | 83  |
| <b>Figura 10</b> - Quarta notícia analisada .....                                                                             | 84  |
| <b>Figura 11</b> - Quinta notícia analisada.....                                                                              | 86  |
| <b>Figura 12</b> - Sexta e última notícia analisada.....                                                                      | 87  |
| <b>Figura 13</b> - Evandro mostrando a parte mecânica do jogo.....                                                            | 89  |
| <b>Figura 14</b> - Momento da disponibilização do QR Code para jogar .....                                                    | 90  |
| <b>Figura 15</b> - Alunos jogando.....                                                                                        | 91  |
| <b>Figura 16</b> - Questionário de avaliação oficina e do jogo pelo Google Forms .....                                        | 92  |
| <b>Figura 17</b> - Avaliação do primeiro encontro da oficina.....                                                             | 92  |
| <b>Figura 18</b> - Avaliação do segundo encontro da oficina.....                                                              | 93  |
| <b>Figura 19</b> - Melhoria na leitura e na escrita .....                                                                     | 94  |
| <b>Figura 20</b> - Modo que a oficina ajudou na leitura e na escrita .....                                                    | 94  |
| <b>Figura 21</b> - Avaliação do jogo Lupa .....                                                                               | 95  |
| <b>Figura 22</b> - A Lupa e a identificação de notícias falsas .....                                                          | 95  |
| <b>Figura 23</b> - Planejamento da aplicação dos encontros da oficina.....                                                    | 97  |
| <b>Figura 24</b> - Questionário interativo pelo Kahoot! .....                                                                 | 98  |
| <b>Figura 25</b> - Alunos divididos em grupos produzindo notícias .....                                                       | 98  |
| <b>Figura 26</b> - Lançamento do jogo Lupa no Brasília Game Festival .....                                                    | 100 |
| <b>Figura 27</b> - Tela do Jogo Lupa.....                                                                                     | 100 |
| <b>Figura 28</b> - Manchete de notícia Fake usada na primeira fase do jogo .....                                              | 102 |
| <b>Figura 29</b> - Último encontro da oficina .....                                                                           | 103 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 1</b> - Trabalhos acadêmicos selecionados .....             | 21 |
| <b>Tabela 2</b> - Trabalhos acadêmicos selecionados atualizados ..... | 26 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |                                                                           |
|---------|---------------------------------------------------------------------------|
| CEP     | Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos                              |
| EAA     | Escolas de Aprendizizes Artífices                                         |
| ENEM    | Exame Nacional do Ensino Médio                                            |
| EPT     | Educação Profissional e Tecnológica                                       |
| IFBA    | Instituto Federal da Bahia                                                |
| IFMS    | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul |
| IFS     | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe            |
| JIFS    | Jogos Intercampi do Instituto Federal de Sergipe                          |
| LC      | Leitura Crítica                                                           |
| LP      | Língua Portuguesa                                                         |
| PE      | Produto Educacional                                                       |
| PROFEPT | Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica          |
| UC      | Unidade Curricular                                                        |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                    |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                          | <b>16</b>  |
| <b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>                                                                                  | <b>20</b>  |
| 2.1 Pesquisas sobre a abordagem da Leitura Crítica na Educação Profissional e Tecnológica.....                     | 20         |
| 2.2 Letramento, pedagogia crítica de Paulo Freire e leitura crítica .....                                          | 29         |
| 2.3 Fundamentos da educação profissional e tecnológica e a leitura crítica .....                                   | 32         |
| 2.4 A leitura crítica e a escrita emancipatória .....                                                              | 39         |
| <b>3 METODOLOGIA .....</b>                                                                                         | <b>41</b>  |
| <b>4 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>                                                                                   | <b>46</b>  |
| 4.1 Entrevista com o professor de Português .....                                                                  | 46         |
| 4.2 Entrevista com os professores do curso de Redes de computadores .....                                          | 52         |
| 4.3 Primeira (1ª) Observação da aula de Português.....                                                             | 60         |
| 4.4 Segunda (2ª) observação da aula de Português.....                                                              | 63         |
| 4.5 Terceira (3ª) observação da aula de Português.....                                                             | 66         |
| 4.6 Quarta (4ª) observação da aula de Português .....                                                              | 67         |
| 4.7 Aplicação da oficina de leitura e de escrita .....                                                             | 68         |
| 4.8 Avaliação após os encontros da oficina de leitura e escrita.....                                               | 91         |
| <b>5 PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>                                                                                 | <b>96</b>  |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                | <b>104</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                            | <b>107</b> |
| <b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>                         | <b>111</b> |
| <b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO DE REDES DE COMPUTADORES .....</b> | <b>113</b> |
| <b>APÊNDICE C - ASPECTOS OBSERVADOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>                                       | <b>115</b> |
| <b>APÊNDICE D - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA.....</b>                                                                     | <b>116</b> |
| <b>APÊNDICE E - PERGUNTAS FEITAS PELO KAHOOT SOBRE O FILME “ESCRITORES DA LIBERDADE” .....</b>                     | <b>119</b> |
| <b>APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS DA OFICINA E DO JOGO LUPA .....</b>                        | <b>121</b> |

|                                                                                                       |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>APÊNDICE G - CAPA E SUMÁRIO DO E-BOOK PRODUZIDO A PARTIR DA OFICINA DE LEITURA E ESCRITA .....</b> | <b>125</b> |
| <b>ANEXO A - FOLHA DE APROVAÇÃO DO PROJETO NO CEP/IFS.....</b>                                        | <b>126</b> |
| <b>ANEXO B - TERMO DE ANUÊNCIA .....</b>                                                              | <b>132</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse por pesquisar sobre leitura na educação nasceu a partir do momento em que olhei para minha trajetória como estudante e me dei conta do quanto a leitura foi e é importante em minha vida. Olhando para o passado, enxergo ainda aquela menininha de pouca idade que ansiava em conhecer o mundo e ir para a escola. Recordo-me do primeiro caderno e da primeira mochila que, para mim, significavam um passaporte para um universo paralelo à minha realidade.

Na escola, tive acesso à leitura da palavra, como Freire (1982) aborda, e, nos livros, tive acesso à leitura de mundo. Logo, comecei a ser uma criança curiosa e questionadora. Olhava para a realidade do livro e associava minha vida às experiências vistas na vida do outro. Hoje, percebo que esse modo de ler é o que Freire (1982) chama de leitura da “palavramundo” e que, infelizmente, por muitas questões, não raro, não é proporcionada na escola para os alunos.

Então, em conversa informal com os professores de Língua Portuguesa (LP) <sup>1</sup>do lócus desta pesquisa - IFS, Campus Lagarto, os mesmos citaram que, como professores, percebiam que os alunos enfrentavam muitas dificuldades no quesito compreensão e interpretação de texto, bem como na escrita; ressaltaram, ainda, que essas defasagens se acentuaram com a pandemia da Covid-19.

Nesse sentido, resolvi pesquisar sobre a Leitura Crítica (LC) com base em Freire (1982), já que este propõe uma leitura crítica da realidade, não fragmentando os textos usados no processo de ensino/aprendizagem da realidade dos alunos para desenvolvimento de consciência crítica. Em consonância a isso, essa pesquisa parte do seguinte problema: no que diz respeito aos déficits de aprendizagem, sobretudo a dificuldade de compreensão e interpretação de texto dos alunos do 3º ano do ensino médio integrado do curso técnico de redes de computadores, como a leitura crítica pode superar esses déficits a fim de instigar a produção de escrita emancipatória?

Para buscar respostas, a pesquisa está dentro do que se chama “pesquisa-ação” (Thiollent, 1986), visto que o desenvolvimento e aplicação desse estudo visa colaborar para o melhoramento da situação/problema de modo participativo com os

---

<sup>1</sup> Inicialmente conversei com dois docentes do componente curricular Língua Portuguesa do IFS Campus Lagarto, inclusive, egressos do ProfEPT. A pesquisa, por uma questão de escolha do curso de Redes de Computadores, seguiu com entrevista, acompanhamento de aulas e aplicação de PE com o professor responsável pela turma do 3º do referido curso.

sujeitos envolvidos, articulando em sua metodologia teoria e prática.

A presente pesquisa percorre pela discussão acerca do ensino médio integrado, já que o estudo se deu em uma turma do 3º ano do curso técnico de redes de computadores. Sobre essa discussão, Frigotto, Ciavatta, Ramos (2012) tomam o ensino médio integrado como condição social e historicamente necessária a fim da construção do ensino unitário e politécnico. Sobre a educação politécnica, eles acrescentam que é uma educação que procura, mesmo dentro do sistema capitalista, ultrapassar a proposta burguesa de educação, com intuito de promover transformações na estrutura da realidade.

O conceito de LC, proposto nesta pesquisa, é coerente com os fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) aderidos pelos Institutos Federais, já que ambos propõem a integração com aspectos sociais, culturais e históricos de maneira integrada para formação omnilateral.

A LC é compreendida como o reconhecimento de que a linguagem está em constante relação com a realidade. Compreender um texto por meio da leitura crítica requer reconhecer as conexões que ele estabelece com o contexto em que foi produzido. A LC, ancorada na pedagogia crítica de Freire (1982), leva a práxis escolar, ao modo de buscar o empenho e o comprometimento de alunos e professores em práticas que haja problematização, reflexão e crítica mediante as diversas formas de linguagem. Desse jeito, a compreensão acerca da LC comunga com o que Ciavatta (2014) aborda sobre o ensino integrado: a politecnia para uma educação omnilateral que permita transformações sociais.

Nesse sentido, foi determinado concentrar esforços na abordagem da leitura crítica para uma melhor compreensão e interpretação de texto e em práticas que fomentem a escrita emancipatória com enfoque na LC. Para isso, usamos os gêneros textuais notícia e reportagem por serem particularmente pertinentes, uma vez que abordam questões relacionadas à argumentação e à incessante busca por informações. Estas práticas pedagógicas estão intimamente ligadas às esferas político-cidadãs e investigativas (BRASIL, 2018).

O objetivo geral desta pesquisa é promover a escrita emancipatória dos estudantes do 3º ano do ensino médio integrado ao curso técnico de redes, do IFS campus Lagarto, a partir da LC, ancorada na pedagogia crítica de Paulo Freire (1982), para a compreensão e a interpretação de textos.

Os objetivos específicos são: desenvolver a LC como caminho para mediação

de leitura; investigar as práticas pedagógicas político- cidadãs e investigativas como fatores de efetivação para leitura e escrita emancipatória; aplicar atividades com os gêneros notícia e reportagem cuja inspiração seja a LC firmada na pedagogia crítica freireana como práxis pedagógica em razão da efetividade de uma educação omnilateral; implementar oficinas de leitura e escrita que promovam o engajamento dos alunos em práticas sociais de linguagem, estimulando o diálogo e a conscientização; desenvolver e aplicar o jogo digital “Lupa” como recurso didático para consolidar, de forma lúdica e reflexiva, os conhecimentos adquiridos na oficina, estimulando a criticidade e a transformação social.

Esta pesquisa é importante na medida em que desconsiderar a abordagem do texto de modo crítico acarreta dificuldades em todos os outros componentes de ensino, em harmonia com o que diz Rocha, Santos (2017). Assim, o presente estudo é relevante pois diante dos múltiplos letramentos, da globalização e da necessidade de situar-se no mundo enquanto sujeito consciente de deveres e direitos, torna-se fundamental formar cidadãos por meio da LC e dos textos que fomentam a argumentatividade e o incentivo à pesquisa.

Dentro dessa perspectiva, a LC Freireana corrobora para a formação de cidadãos críticos, proporcionando meios de reflexão sobre o domínio do capital e sobre a exploração e a opressão no campo do trabalho, sendo contra a alienação, proposta esta que se insere dentro da EPT dos Institutos Federais, o que possibilita o direito a dois tipos de formação: a geral e a tecnológica, tendo o trabalho como princípio educativo com vista à formação humana em sua plenitude (educação omnilateral).

Justifica-se a importância desta pesquisa por suas contribuições à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente no contexto do ensino de Língua Portuguesa, ao promover práticas de leitura e escrita pautadas na leitura crítica de base freireana. Ao desenvolver essa proposta no Instituto Federal de Sergipe, Campus Lagarto, buscamos colaborar para o enfrentamento das dificuldades de leitura e escrita apontadas pelos professores, por meio de um processo formativo que articulou teoria e prática.

As intervenções ocorreram em três encontros da oficina de leitura e escrita, cujo último momento envolveu o jogo Lupa, que possibilitou aos estudantes exercitarem, de forma lúdica e reflexiva, a importância de uma leitura crítica no trato das informações e na construção de sentidos sobre o mundo.

Esta pesquisa está organizada em seis capítulos. O primeiro é esta introdução. O segundo apresenta o referencial teórico dividido nos subtópicos: 2.1 que trata das pesquisas sobre a abordagem da leitura crítica na educação profissional e tecnológica; 2.2 traz um apanhado sobre letramento, pedagogia crítica de Paulo Freire e leitura crítica; 2.3 explana sobre os fundamentos da EPT e a relação com a LC; 2.4 finaliza esse capítulo evidenciando a vinculação da LC com a escrita emancipatória.

Posteriormente, no terceiro capítulo, são expostos o tipo de pesquisa utilizado para realização deste trabalho, as etapas, os instrumentos de coleta de dados, o local de investigação, os sujeitos envolvidos e a forma como os dados foram analisados.

No quarto capítulo, são explicados os Produtos Educacionais (PEs), a saber: a oficina com três encontros, sendo que, no último encontro, foi aplicado o jogo Lupa e um e-book em que foram registradas as atividades feitas ao longo dos encontros da oficina e os materiais utilizados para os docentes que desejem replicar a oficina.

No penúltimo capítulo, apresentamos as análises dos dados divididos nas subdivisões: em 5.1 é analisada a entrevista com o professor de português; 5.2 traz a análise das entrevistas com os professores do curso técnico de redes de computadores; 5.3 trata da análise da primeira observação da aula de português; 5.4 examina a segunda observação da aula de português; 5.5 debruça-se na terceira observação da aula de português; 5.6 focaliza na quarta e última observação da aula de português; 5.7 analisa a aplicação da oficina de leitura e escrita com todas as atividades e produções nos três encontros realizados; 5.8 é analisada a avaliação dos encontros da oficina.

Por último, no capítulo seis, são exibidas as conclusões em que esse estudo pode chegar a partir do alcance de seus objetivos manifestados nas atividades que foram feitas.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Pesquisas sobre a abordagem da Leitura Crítica na Educação Profissional e Tecnológica**

Cabe destacar que, inicialmente, esta pesquisa foi delineada com base no conceito de letramento crítico. No entanto, posteriormente, decidimos pelo emprego do termo “leitura crítica”, por se alinhar mais diretamente à perspectiva freireana adotada neste estudo. Essa alteração terminológica não modifica o eixo teórico nem o percurso metodológico da pesquisa, uma vez que ambos se fundamentam na compreensão da leitura como prática de reflexão, diálogo e transformação social. Assim, as investigações reunidas no estado da arte, que tratam predominantemente do termo letramento crítico, permanecem pertinentes pois me direcionaram para os princípios da leitura crítica freireana, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

No primeiro momento desta pesquisa, para entender melhor acerca da temática escolhida - o letramento crítico, na disciplina de Língua Portuguesa (LP), com foco no ensino e na desenvoltura de estudantes em relação à leitura e escrita dentro do contexto da EPT, consideramos importante pesquisar trabalhos acadêmicos que trouxessem o recorte de estudo acima exposto.

Inicialmente, as investigações compreenderam trabalhos correspondentes ao período de 2018 a 2023. Em face da temática do letramento crítico, procedeu-se uma busca no repositório acadêmico "Google Scholar".

O levantamento dos estudos acadêmicos foi conduzido por meio da seleção de obras redigidas em LP, publicadas nos últimos cinco anos (recorte feito para a qualificação) e que contemplassem as palavras-chave: "Educação Profissional e Tecnológica", "Leitura", "Letramento Crítico" e "Língua Portuguesa".

Seguindo essa diretriz, foram identificados 96 estudos acadêmicos (distribuídos em 10 páginas) que aparentavam estar relacionados ao comando solicitado. Todavia, após uma análise cuidadosa dos títulos e dos resumos correspondentes, apenas sete produções demonstraram estar alinhadas ao ensino da LP, no contexto da EPT, com foco na leitura e no letramento crítico.

Diante desses dados, após leitura dos textos, constatou-se que, dentre as sete obras acadêmicas selecionadas, cinco assumem a forma de artigos científicos, dos quais muitos são resultantes de fragmentações de projetos de pesquisa, enquanto

as outras duas se configuram como dissertações. Esses estudos acadêmicos trazem a abordagem do letramento crítico no contexto da mediação de leituras na EPT com enfoque específico na disciplina de LP. Abaixo, segue a tabela que apresenta os autores, os títulos e os anos das obras lidas selecionadas:

**Tabela 1-** Trabalhos acadêmicos selecionados

| <b>Autor</b>                                                                                 | <b>Título</b>                                                                                                                                           | <b>Ano</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Marina Araújo                                                                                | Mídias digitais, alunos reais: o uso de tecnologias digitais para o protagonismo na produção textual no ensino médio. (Dissertação)                     | 2019       |
| Marta Mendes Dias de Jesus                                                                   | A leitura no processo de ensino-aprendizagem da escrita em língua portuguesa no Instituto Federal da Bahia (IFBA) (Dissertação)                         | 2020       |
| Manoel Cleber Sampaio Silva; Klébia Ribeiro da Costa                                         | Letramento e gêneros textuais: uma estratégia formativa na educação de jovens e adultos de uma escola pública federal de São Luís do Maranhão. (Artigo) | 2020       |
| David José de Andrade Silva                                                                  | Leitura e interpretação de texto no IFPR Campus Jacarezinho: letramento crítico para a cidadania. (Artigo)                                              | 2020       |
| Marina Mercado Soares Gaúna, Beatriz Aparecida Alencar e Letícia Barbosa da Silva Cavalcante | Abordagem de letramento crítico na prática docente: uma proposta de intervenção pedagógica em contextos interdisciplinares. (Artigo)                    | 2021       |
| Luciene da Silva Santos Bomfim e Yasmine Braga Theodoro                                      | Letramento crítico a partir de práticas interdisciplinares no contexto da educação profissional e tecnológica. (Artigo)                                 | 2021       |
| Heloise Vasconcellos Gomes Thompson, Gabriela Moreira                                        | Letramento crítico nas aulas de Língua Portuguesa: propostas de atividades para uma efetiva formação integral dos estudantes na                         | 2022       |

---

Roque e Nathália Educação Profissional e Tecnológica. (Artigo)

Maia Valadares

---

Fonte: Elaborado pela autora.

Seguindo a ordem das obras exibidas na tabela acima, Araújo (2019) usa a teoria do letramento crítico como fundamentação teórica, tendo como objetivo “investigar possibilidades de desenvolvimento de multiletramentos dos alunos do curso técnico em Nutrição e Dietética integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), campus São João Evangelista”, usando tecnologias digitais na disciplina de LP.

A autora usa o letramento crítico para falar sobre a necessidade da formação de cidadãos pensantes e de entender a leitura e a escrita como prática social. Entendendo a leitura e a escrita desse modo, a pesquisadora e os alunos da turma criaram uma página no Facebook e no Instagram para postarem textos escritos semanalmente sobre diversos temas.

A pesquisa “A leitura no processo de ensino-aprendizagem da escrita em LP no Instituto Federal da Bahia (IFBA)”, de Jesus (2020), foca nas contribuições que a leitura embasada no letramento crítico, no que tange a conferir sentidos de textos, traz para os alunos do referido instituto nos cursos de Geologia e Edificações do 1º e 3º períodos.

A autora sublinha que, ao considerar a história dos estudantes, os problemas sociais de suas comunidades e os temas de seus interesses, o processo de ensino/aprendizagem relacionados à leitura estaria fazendo mais sentido para eles, portanto, sendo um processo participativo. Assinala que o papel do professor é fundamental para realização dessa prática e que nem todos têm essa formação ou, por outros motivos, não colocam em prática.

Todavia, assinala que é complexo o processo de um “ensino para a vida” e, por vezes, a leitura crítica pode ser vista como uma utopia, visto que frequentemente as práticas escolares encontram-se separadas da vida cotidiana dos alunos, não valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes. Segundo a autora, “ainda há grande necessidade de se estudar o papel da leitura na construção de sentido do texto oral e escrito”. Ainda, ela sinaliza que é realmente desafiador metodologicamente, de fato, formar os estudantes para leitura, sobretudo do mundo em busca de transformações.

Os estudos de Silva, Costa (2020) desdobram-se sobre as práticas de letramentos proporcionadas pelos gêneros textuais para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Instituto Federal do Maranhão - Campus Monte Castelo. Apesar desse estudo não estar voltado apenas para o letramento crítico como abordagem de leitura, ele o reconhece como “uma forma de ler e escrever um texto de maneira ativa e reflexiva para compreender relações de poder, estratificação, exploração e injustiças sociais”.

Destacando, pois, a abordagem do letramento crítico no que concerne a uma leitura que faça os alunos compreenderem o modo de agir no mundo e que tenham uma formação acadêmica mais crítica, de maneira geral, o conceito de letramento nesse trabalho está ligado à formação cidadã, atrelando a leitura e a escrita como propulsores de empoderamento social.

Silva (2020), no artigo “Leitura e interpretação de texto no IFPR, Campus Jacarezinho: letramento crítico para a cidadania”, apresenta seu relato de experiência quanto à criação e implementação da Unidade Curricular (UC) “Leitura e Interpretação de Texto” do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Paraná, o qual tomou o letramento crítico como abordagem teórica para leitura de gêneros textuais diversos.

Esse autor destaca que, por meio da discussão de textos que trazem temas de diferentes esferas, na disciplina de LP, busca-se a formação de leitores críticos. Ademais, ele aponta desafios estruturais para a implementação da unidade curricular, bem como salienta que a UC foi criada como tentativa de solucionar problemas, tais como evasão escolar, falta de interesse, dentre outros.

De modo geral, Silva (2020) concebe o letramento crítico como possibilidade de abordagem didática para o entendimento de interpretações diversas que surgem em sala de aula, além disso, menciona como urgente o ensino embasado nessa perspectiva para construção de um ensino mais significativo para os alunos.

Segundo a ótica de Gaúna, Alencar e Cavalcante (2021), o letramento crítico é concebido não apenas como uma teoria, mas, também, como uma abordagem essencial para a mediação de leitura, cabendo dentro dele debates com os discentes sobre “o contexto histórico-social determinado e a não neutralidade dos textos”.

Dada a sua relevância, as autoras mencionam a importância de atividades que viabilizem a leitura crítica nas diversas disciplinas (“uma proposta de intervenção pedagógica em contextos interdisciplinares”) e detalham como usaram a abordagem do letramento crítico para roda de conversa sobre questões socioambientais, na

Semana do Meio Ambiente, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS).

Para além disso, fazem menção a Freire (2005) para sustentar que o leitor traz consigo suas vivências, sua compreensão de mundo, sua bagagem cultural e sua trajetória pessoal única. Sob essa perspectiva, a leitura é concebida como um processo de construção de abstrações. Dessa forma, destacam ainda que o texto lido jamais será interpretado da mesma maneira por todos os leitores. Por isso, afirmam que o docente deve, sempre que possível, trazer atividades que envolvam o global, como também fatos regionais e locais para propor mudanças, melhorias e um ensino contextualizado com a vida dos alunos.

A respeito disso, citam Menezes de Souza (2011) para expor que o letramento crítico é um processo complexo e abrangente, não sendo suficiente concebê-lo como um processo de “revelar ou desvelar verdades de um texto”:

Ambos - autor e o leitor - são sujeitos sociais cujos ‘eus’ se destacaram de e tiveram origem em coletividades sócio-históricas de ‘não-eus’. Torna-se importante agora perceber como esse fato interfere, influencia e contribui para a produção da escrita do texto e a produção da leitura do texto (Menezes de Souza, 2011, apud Graúna; Alencar; Cavalcante, 2021, p. 49).

Por conseguinte, afirmam que, com o emprego do letramento crítico, o aluno possui maior chance de realizar indagações e envolver-se no procedimento pedagógico, e trazem, como exemplo prático, uma roda de conversa sobre o desmatamento. Elas tiveram êxito e propuseram reflexões ao conseguirem interações em que aproximaram esse assunto às vivências dos alunos. Referem-se a Motta (2008, p. 14, apud Graúna; Alencar; Cavalcante, 2021, p. 54) para dizer que práticas que usam o letramento crítico estão diante de uma “estratégia de questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade”.

Bomfim e Theodoro (2021) abordam o letramento crítico, no contexto da EPT, ao relatarem o Projeto de Ensino intitulado “Entendendo as mídias”, aplicado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) - Campus Nova Andradina. A experiência relatada foi exposta como práticas interdisciplinares com a articulação entre a disciplina de LP, a disciplina de Literatura e Sociologia no período pandêmico.

As autoras argumentam que, diante do avanço das tecnologias digitais e do seu uso crescente, especialmente durante a pandemia, no contexto escolar, é preferível

incentivar uma postura participativa e reflexiva por parte dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, apropriaram-se do letramento crítico, já que, segundo elas, trata-se de uma atividade que promove uma compreensão mais profunda por parte dos alunos da realidade em que estão inseridos (leitura crítica), buscando viabilizar mudanças que favoreçam a equidade nas relações sociais.

Sob essa perspectiva, Bomfim, Theodoro (*idem*) enfatizam que um plano de ensino que incorpore o LC deve resultar em uma postura ativa e reflexiva dos alunos para compreensão da realidade. As autoras destacam que as mídias sociais e digitais, por muitas vezes, propagam a naturalização de relações de repressão, e isso afeta a formação do ser social. Por isso, no período da pandemia, decidiram trabalhar de forma conjunta, usando o letramento crítico para levantar problematizações sobre o uso das mídias.

Thompson, Roque e Valadares (2022) trazem em seu artigo atividades alicerçadas no letramento crítico para abordagem de texto na disciplina de LP. Em concordância a isso, as autoras trazem o cenário do componente curricular LP no âmbito da EPT, no Instituto Federal da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Segundo as autoras, a instrução oferecida nas instituições de ensino técnico profissionalizantes, especialmente no que se refere à disciplina de LP, ainda é carente em relação à busca por uma formação omnilateral pois, de maneira predominante, existe uma preocupação muito maior: atender ao mercado de trabalho.

Diante disso, elas acrescentam que, na EPT, apesar da proposta do ensino aplicável à vivência, do ensino abrangente, do ensino multifacetado e da formação abrangente, frequentemente essa essência se esvai, restando apenas uma formação tecnicista. As pesquisadoras ressaltam que a desordem reside em colocar como prioridade a inserção profissional e não levar em consideração a formação para promoção da capacidade crítica do estudante, do conhecimento científico e do enriquecimento cultural no cenário educativo.

No que concerne ao componente curricular de LP, no contexto da EPT, as referidas autoras fazem menção à investigação conduzida por Valezi e Cox (2011, p. 159, apud Thompson; Roque; Valadares, 2022, p. 213) acerca do currículo da disciplina de LP no Instituto Federal do Mato Grosso, e citam a pesquisa de Cavalcante et al (2021, p. 694, apud Thompson; Roque; Valadares, 2022, p. 213) sobre o currículo da disciplina de LP, no ensino médio do Instituto Federal do Pará, para ilustrar que o ensino da LP, no âmbito técnico-profissionalizante, é caracterizado

por uma abordagem superficial e instrumentalista, limitando-se meramente ao aprimoramento das competências linguísticas destinadas ao exercício das atividades profissionais.

A experiência delas com o letramento crítico se deu mediante a confecção e aplicação de atividades usando o quinhentismo como forma de reflexão de problematizações de discursos aceitos sobre a temática. Além disso, foram propostas escritas sob a perspectiva dos indígenas por parte dos alunos com foco em mostrar os vários lados da história e gerar empatia. Por fim, as autoras afirmam que o ensino de LP, sobretudo na EPT, deve ir além da superfície textual e recomendam a abordagem do letramento crítico como possibilidade de formação para atuação engajada, consciente e transformadora nos mais variados contextos da vida dos alunos.

No segundo momento desta pesquisa, que compreendeu o período pós qualificação, foi necessário procurar por pesquisas sobre o letramento crítico nos últimos cinco anos (2020 a 2025). Para isso, reaplicamos as palavras-chave: "Educação Profissional e Tecnológica", "Leitura", "Letramento Crítico" e "Língua Portuguesa" no Google Scholar.

Obedecendo a esse comando, tivemos como resultado cerca de 104 trabalhos em português. Como inicialmente nossa pesquisa já havia abarcado pesquisas do período de 2018 a 2023, resolvemos aplicar as mesmas palavras-chave, só que agora restringindo ao período de 2023 a 2025, período não compreendido no início da pesquisa.

Correspondendo a esse último período pesquisado, apareceram cerca de 54 trabalhos acadêmicos em português do Brasil. Após leitura minuciosa dos títulos, resumos e em quase todos os casos o texto na íntegra, foram selecionados três trabalhos, como veremos abaixo na tabela 2:

**Tabela 2** - Trabalhos acadêmicos selecionados atualizados

| <b>Autor</b>         | <b>Título</b>                                                                                                                                  | <b>Ano</b> |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Fernanda Leite Evald | Memes nas aulas de língua portuguesa: Uma proposta pedagógica para o curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio.<br>(Monografia) | 2023       |

|                                       |                                                                                                                                                                                            |      |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Fabiana Aparecida da Conceição Krause | Design thinking como estratégia pedagógica para desenvolvimento de projetos de leitura e escrita na formação técnica e profissional integrada ao ensino médio. (Monografia)                | 2023 |
| Luisyane de Maria Carlos Terrado      | Memes de internet: uma proposta didática para leitura e produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa no Instituto Federal do Maranhão/ Campus São Luís - Monte Castelo. (Dissertação) | 2024 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses trabalhos foram escolhidos por abarcarem o período de 2023 a 2025. Além disso, as práticas sugeridas neles estão dentro da EPT e trazem o letramento crítico na disciplina de LP para mediação de leitura.

O primeiro trabalho selecionado, de Evald (2023), trata-se de uma monografia que aborda a confecção de um plano de aula com foco em trabalhar o uso de ‘meme’ na turma de primeiro ano do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Venda Nova do Imigrante. Segundo ela, o objetivo é usar memes sobre o ambiente administrativo para promoção do letramento crítico.

A autora salienta que optou por usar memes por serem algo que faz parte do dia a dia, principalmente dos estudantes. Ela apresenta o letramento crítico como uma forma de ressignificar sentidos e propor mudanças. Acrescenta que, por meio dos memes, que têm caráter humorístico, irônico e polêmico, visa provocar reflexões e não apenas permanecer no aspecto linguístico, além de proporcionar aulas mais interativas.

Já a pesquisa de Krause (2023) é um estudo propositivo em que o público-alvo são estudantes do “ensino médio integrado à formação profissional em escolas estaduais do Espírito Santo”. Ela sugere a utilização do *Design Thinking* para o ensino de LP, especificamente para o trabalho de produção e análise de texto usando os gêneros textuais digitais, recorrendo ao levantamento do tema sobre a produção e o compartilhamento de notícias falsas.

A referida autora se baseia na abordagem do letramento crítico com a intenção de aguçar a participação efetiva dos estudantes na prática pedagógica: “NÃO DEIXE O FAKE VIRAR NEWS”. A proposta se resume à aplicação de uma sequência com

cerca de 13 aulas para orientação/conscientização sobre práticas e recursos para o combate à desinformação e o compartilhamento de notícias falsas. A pesquisa, apesar de falar sobre engajamento, criticidade, interatividade, cidadania, reflexão e transformação, muitas vezes não usa o termo “letramento crítico” ou cita de maneira incipiente no trabalho.

Por fim, a dissertação de Terrado (2024) traz como proposta didática o uso dos memes da internet aplicados na turma do 1º ano do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) - Campus Monte Castelo, escola da Rede Federal de Ensino de São Luís – MA com a finalidade da estimulação da leitura e da escrita de textos multimodais.

A autora focaliza no letramento crítico para mobilizar os alunos a serem mais reflexivos e críticos com o que consomem e compartilham nas redes sociais (o que ela chama de “letramento crítico digital”). Ela ressalta a importância de as instituições de ensino estarem atentas a propiciar essa conscientização. No caso dos memes, ela faz uma relação entre o letramento crítico e os multiletramentos para compreensão da diversidade de recursos que são usados para construção dos textos e de como esses devem ser analisados.

Ainda, reitera que, por meio do letramento crítico, tanto os professores quanto os alunos são induzidos à autorreflexão e à responsabilização por mudanças sociais. Também acrescenta que os docentes devem valorizar nas discussões (nesse caso sobre os memes) os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática trazida e apresentar/ampliar com os conhecimentos acadêmicos/científicos e cita como urgente o trato com o “uso pedagógico das tecnologias digitais dentro e fora da escola”.

Em virtude da nossa pesquisa estar sendo realizada no Estado de Sergipe, resolvemos fazer um levantamento de trabalhos acadêmicos sobre o letramento crítico na EPT, na disciplina de LP, para mediação de leitura crítica já que, durante nossas pesquisas de trabalhos para compor o estado da arte, não tínhamos encontrado. Então, decidimos acrescentar “Sergipe” entre as palavras-chave pesquisadas anteriormente para averiguarmos se haviam produções científicas no Estado que se enquadrassem no que queríamos.

Desse modo, colocamos as palavras-chave no Google Scholar: "Educação Profissional e Tecnológica", "Leitura", "Letramento Crítico", "Língua Portuguesa" e "Sergipe". Apareceram cerca de 15 trabalhos e, ao lê-los, percebemos que nenhum se alinhava ao que estávamos procurando. Os trabalhos científicos que foram lidos se

tratavam, de forma recorrente, do uso da Língua Inglesa ou sobre o letramento crítico fora do contexto da EPT.

Os levantamentos apresentados evidenciam que, embora existam produções que discutem práticas de leitura ancoradas na abordagem do letramento crítico no âmbito da EPT, a maior parte dessas pesquisas concentra-se em propostas didáticas específicas e em experiências pontuais.

Além disso, nota-se que a presença dessas discussões em disciplinas de Língua Portuguesa ainda é limitada, especialmente quando se considera a formação integral e a capacidade reflexiva dos estudantes. Essa constatação reforça a pertinência de aprofundar o debate sobre a leitura crítica, entendida na perspectiva freireana, como prática formativa que ultrapassa o domínio técnico e favorece a leitura do mundo.

Diante do exposto, esta pesquisa se insere como uma contribuição para ampliar a compreensão sobre o ensino de leitura na EPT, especialmente ao adotar a leitura crítica como fundamento teórico-metodológico para a mediação pedagógica. Ao dialogar com estudos que utilizam o termo “letramento crítico”, mas assumem a “leitura crítica” como eixo conceitual, o trabalho oferece um olhar atualizado e contextualizado para o ensino de LP no Instituto Federal de Sergipe, visando garantir a formação de estudantes/classe trabalhadora para compreender e viver no mundo de maneira a problematizar a realidade em busca de mudanças. Por isso, na seção abaixo, discorreremos sobre a abordagem da LC de base freireana.

## **2.2 Letramento, pedagogia crítica de Paulo Freire e leitura crítica**

A concepção de letramento que adotamos inicialmente nesta pesquisa assemelha-se com o que Kleiman (1995) chama de modelo ideológico de letramento, apesar dela não usar o termo “letramento crítico”. Sob essa ótica, assume grande importância o contexto social e cultural nas práticas de letramento. Ressalta-se sob esse olhar a necessidade da leitura ser associada à vida concreta do aprendiz.

A autora sublinha que o letramento surgiu para separar “o impacto social da escrita e da alfabetização”. Ela pontua que o letramento tem como foco descrever como é usada a escrita na sociedade e abarca o efeito de sentido, o entendimento sobre o que se ouviu, e destaca que essa compreensão não se limita a pessoas alfabetizadas. Acrescenta que “o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo

da escrita” (Kleiman, 1995, p.20) e classifica a escola como agência de letramento.

Finaliza associando o modelo ideológico do letramento à pedagogia crítica que leva em consideração a pluralidade e a diferença em busca de se contrapor ao determinismo e à marginalidade de alguns grupos por causa da classe social, da etnia que reproduz desigualdades e estabelece um tipo de ensino para a classe trabalhadora e outro para os alunos com atrelamento acadêmico superior.

Acerca da pedagogia crítica, Carbonell (2016) afirma que se trata de “pedagogias críticas” em virtude da “gama epistemológica e conceitual ser muito ampla” (Carbonell, 2016, p. 40). Na verdade, o autor diz fazer parte da conceituação da pedagogia crítica “todos os relatos que têm relação direta com a análise e a mudança social”. Adiciona que dois nomes ganharam destaque nesse ramo: o de Paulo Freire e o de Jürgen Habermas.

Optamos por seguir a perspectiva da pedagogia crítica de Paulo Freire (1982) em razão de ele desenvolver a leitura e a escrita como práticas sociais e culturais atreladas a compreensão da realidade de maneira crítica. Essa ideia/prática é basilar para a noção de leitura crítica que acreditamos. Assim, as ideias freirianas de educação libertadora, de consciência crítica e de leitura do mundo são o fundamento do que acreditamos ser LC.

A perspectiva da LC adotada nesta pesquisa está fundamentada na leitura do livro sobre “A importância do ato de ler”, de Paulo Freire (1982). Nele, é defendido que a leitura deve sempre estar associada ao mundo. Nas palavras do autor, “Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (Freire, 1982, p. 11).

Ele cita o termo “compreensão crítica” para descrever o ato de aprender a ler o mundo, ou melhor, aprender a ler por meio da leitura do mundo. Deixa claro a importância do contexto para interpretação dos textos e dos fatos, bem como destaca a relação dinâmica entre linguagem e realidade. Exemplifica isso ao trazer sua própria experiência pessoal de alfabetização, lembrando que, antes de tudo, lia o mundo a sua volta e depois, na escolarização, aprendeu a ler a leitura da palavra.

A descrição acima diz respeito à leitura da “palavramundo” que, infelizmente, muitas vezes, não é proporcionada nas escolas. Ele salienta que foi alfabetizado com as palavras do seu próprio mundo (cotidiano) e foi instigado à curiosidade com dinamismo e com um ensino contextualizado com suas vivências.

Trazer a discussão do que entendemos ser LC, ancorado em Freire (1982),

implica a capacidade de leitura, de escrita e de interpretação de textos trazendo aspectos do social, do cultural, do histórico, do ideológico e do político (do contexto de forma geral, inclusive local), com o intuito do desenvolvimento da consciência crítica ou da “compreensão crítica” como Freire (1982) chama. Essa conscientização deve levar a problematizações, críticas e ação, no sentido de busca de transformação da realidade. Quanto a isso, Freire (1982, p. 11) fala: “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

Seguimos o pensamento de Freire, também, quanto à visão de uma educação crítica que prevê a não-neutralidade. Segundo ele, o processo educativo tem natureza política, assim como o ato político tem caráter educativo. Melhor dizendo, não existe educação neutra. Relacionando a isso, ele discorre:

Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. Neste sentido é que todo partido político é sempre educador e, como tal, sua proposta política vai ganhando carne ou não na relação entre os atos de denunciar e de anunciar. Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação (Freire, 1982, p.13).

Ficou evidente que, assim como em outros campos, a educação está envolvida em relações de poder, de opressão e perpetuação de desigualdades (Freire, 2013). O visionário Freire (1982) cita o exemplo da educação burguesa como uma forma de demonstrar que quem está no poder (classe dominante) sistematiza a educação que lhe interessa. Contudo, mesmo diante dessas forças de poder, é pelo enfrentamento a essas ideologias (desvelamento) por parte da realidade dos indivíduos (alunos e professores) que chega-se à conclusão da impossibilidade de uma educação neutra.

Outro ponto que concebemos na presente pesquisa com base em Freire (1982), no tocante a uma visão crítica de educação, é a interação entre professor e aluno de troca mútua de conhecimento, de maneira interativa e respeitosa, de escuta e o direito de dizer. Sobre este último, Freire (1982, p. 15) disserta:

O direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los.

Nessa dialogicidade, Freire (1982, p.16) evidencia a necessidade dos professores “respeitarem os níveis de compreensão que os educandos estão” e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, sua criticidade, sua realidade a fim de aprender com eles também. Enfatizando que os alunos são sujeitos ativos no processo educativo, insere que:

Desde o começo, na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador (Freire, 1982, p.17).

Depreendemos que é de suma importância a participação crítica dos alunos na e para prática pedagógica e construção de conhecimento. Não só isso, acreditamos que por meio da LC, da leitura da realidade e da compreensão crítica é que vai se desenvolvendo na prática mudanças individuais e coletivas, como apontado por Freire (1982).

À vista do que expusemos, esta pesquisa se insere dentro do contexto da EPT. Escolhemos trabalhar com o conceito de leitura crítica ancorado em Paulo Freire (1982) em virtude da promoção de uma educação crítica e democrática, de uma compreensão crítica e de uma formação para atuação nos diversos setores da vida de maneira questionadora e até inquieta em prol de mudanças sociais para garantia de direitos. Em associação a isso, Freire coloca perante o mundo do trabalho “a necessidade de uma formação técnica do trabalhador, formação, porém, que não se esgote num especialismo estreito e alienante” (Freire, 1982, p. 26).

Nesse sentido, propomos a seção abaixo, a qual irá abordar a relação entre os fundamentos da EPT e as conexões possíveis com a LC.

### **2.3 Fundamentos da educação profissional e tecnológica e a leitura crítica**

Acreditamos que o ponto de partida da relação entre os fundamentos da EPT

e a LC, ao analisar a obra de Freire (2013), é que ambos se destinam à educação dos desvalidos e dos oprimidos. Nesse sentido, vinculam-se quanto ao propósito de formar os alunos/classe trabalhadora de forma integrada (omnilateral e politécnica) em busca de transformações sociais e a não alienação, inclusive no/para o mundo do trabalho.

No entanto, nem sempre foi o propósito da EPT a formação integral do sujeito/classe trabalhadora. Em vista disso, Cunha (2000) aborda a questão das EAA, criadas com o Decreto n.7.566, de 23 de setembro de 1909, do presidente Nilo Peçanha. O autor aponta que o objetivo da criação dessas escolas era a manutenção de mão de obra para atender o mercado de trabalho:

A finalidade dessas escolas era a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em "oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais" (Cunha, 2000, p. 63)

Cabe ressaltar que o público-alvo dessas escolas eram os desfavorecidos, os marginalizados e os rebeldes para que saíssem do ócio e tivessem uma “ocupação, uma profissão” como Cunha partilha:

Os internatos de ensino profissional constariam de duas seções: na primeira, seriam admitidos os "menores desamparados, que não forem viciosos ou insubordinados". Na segunda seção, seriam recolhidos os menores expulsos das escolas ou quaisquer outros estabelecimentos de instrução pública; os que, por insubordinação ou maus costumes, fossem trazidos ao internato pelos pais ou tutores; e os que andassem pelas ruas mendigando ou praticando vícios. (Cunha, 2000, p. 65).

Ramos (2014) traz um panorama histórico e político da educação profissional do Brasil. Ela deixa claro que as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA) ensinavam o manual aos pobres sem preocupação com a formação intelectual para atender as demandas da industrialização. Segue explicando a mudança da EAA para as escolas técnicas industriais no governo de Getúlio Vargas até chegar à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008, com a proposta de uma educação integrada que une ensino médio técnico com a formação cidadã, humana e científica.

Embora o público-alvo dos Institutos Federais ainda sejam os desfavorecidos (os quais Freire, 2013, chama de oprimidos), busca-se nessa instituição “uma

concepção de educação profissional comprometida com a formação humana” (Ramos, 2014, p. 84). Com relação a isso, a autora apresenta alguns termos usados nessa concepção que nos parece ter conexão com a LC. O primeiro deles é o conceito de formação humana integral que, segundo ela, preconiza a superação da divisão social do trabalho humano:

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (Ramos, 2014, p. 86).

Assim sendo, o homem é visto enquanto um ser incompleto, que se forma (deforma) ao longo da vida, com as suas experiências, com a cultura, com o trabalho e com a sociedade como um todo. Nas palavras de Ramos (2014, p.84), “compreensão dos seres humanos como históricos e sociais”. A autora segue falando que, para a realidade ser transformada, é necessário compreendê-la não de maneira isolada, mas em sua totalidade, com seus diversos fatores, de maneira dialética.

Sobre a transformação da realidade, a autora menciona o trabalho como princípio educativo para falar que “equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la” (Ramos, 2014, p. 90). O trabalho, assim, não deve ser visto meramente como esfera econômica de sobrevivência. Ramos afirma:

A educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (Ramos, 2014, p. 91).

Partindo do exercício crítico de pensar, a estudiosa aborda a questão da pesquisa como também princípio educativo. Consoante a isso, ele se fundamenta no trabalho como ação criadora e criativa sobre o homem, visto como a ação que o homem usa para sobrevivência mudando a natureza, a sociedade e a si mesmo. Ela explica que:

Nesse sentido, é necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que não sejam incorporados

“pacotes fechados” de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos (Ramos, 2014, p. 93).

Por fim, de maneira alinhada com a formação integrada, o conceito de cultura trazido por Ramos (2014) é compreendido de maneira ampla, não se restringindo à produção artística erudita ou famosa; ela se estende à valorização e à pesquisa de tudo aquilo que um determinado grupo social cria, valoriza e compartilha:

A cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas manifestações e obras artísticas (Ramos, 2014, p. 90).

De acordo com a formação integrada, como vimos, a qualidade da EPT não está associada à formação para o trabalho no sentido econômico e tecnicista de maneira alienada, mas sim ao compromisso com a formação humana em sua plenitude (omnilateral).

Ciavatta (2014) discorre sobre a educação de qualidade como um direito de todos, inclusive para as massas e os seus dependentes. Acrescenta que as práticas pedagógicas citadas acima “remontam ao ideário da educação socialista revolucionária que previa a elevação das massas ao nível de conhecimento e capacidade de atuação como as elites sempre reservaram para si e seus pupilos” (Ciavatta, 2014, p.188).

Sobre o termo “ensino integrado”, apesar de não usar o termo “práxis”, a autora fala da demanda da superação da dicotomia trabalho intelectual X trabalho manual. Acreditamos que isso só é possível por meio da valorização da teoria e da prática. Sobre isso, Manacorda (2007, p. 84) desenvolve “uma práxis educativa que se funde sobre um modo de ser que seja o mais possível associativo e coletivo no seu interior e, ao mesmo tempo, unido à sociedade real que o circunda”.

Por isso, integrar a educação básica com a profissional (muitas vezes manual) é uma tentativa de inserção do povo no mundo do trabalho de maneira crítica e não de forma a meramente suprir a necessidade do mercado de trabalho, como pontua a

autora:

Assim, o termo integrado remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso (Ciavatta, 2014, p. 198).

A integração da qual tanto estamos falando, logicamente, também tem relação com a palavra politécnica, que diz respeito ao domínio de múltiplas técnicas, tal como Ciavatta (2014) conceitua. Entretanto, ela vai além do termo epistemológico, trazendo a percepção do vocábulo no seu sentido político e emancipatório ao abordá-lo no “sentido voltado para a formação humana em todos os aspectos, a educação omnilateral, humanista e científica” (Ciavatta, 2014, p. 189).

Destaca que esse tipo de formação deve levar não só à reflexão e à crítica, mas às mudanças sociais, e a democratização do saber é de suma importância para superar a divisão do manual X intelectual. Sublinha que, por meio do materialismo histórico, é possível compreender o mundo (história da humanidade) por meio da realidade concreta, pela forma em que nos organizamos enquanto sociedade, não deixando de fora à luta de classes.

Como apontado por Freire (1982, 2013, 1967), a formação humana não está isolada do mundo e sim construída a partir deste. À vista disso, Della Fonte (2018) apresenta a relação entre a formação humana e o trabalho. Fundamentada na teoria de Marx, ela concebe o trabalho como “a ação tipicamente humana de produzir sua vida” (Della Fonte, 2018, p. 10). Para sobreviver, nós, seres humanos, criamos coisas, agimos sobre a natureza e a mudamos e, assim, geramos uma natureza humanizada.

De igual forma, somos formados ou deformados, como Della Fonte (2018) sinaliza, na relação com a sociedade e com os outros seres humanos. Formados quando nos apropriamos de tudo aquilo que produzimos para sobreviver:

A tradição marxista chama de patrimônio cultural ao vasto mundo de “coisas” materiais e simbólicas que resultam do trabalho e que antes não existiam na natureza: ferramentas, instrumentos, técnicas, artefatos tecnológicos, crenças, comportamentos, conhecimentos, valores, habilidades etc. Em tudo que produz, o ser humano se coloca, isto é, ele se projeta, coloca o seu ser na sua criação. Portanto, toda produção cultural traz a marca do humano, materializa o nosso modo de existir em um determinado momento, corporifica o que se produz e como se produz a vida. Para se tornar humana, cada nova geração precisará ser convidada a participar do mundo humano, pois a experiência propriamente humana não se inscreve no arcabouço genético da

espécie; como mencionado, ela se materializa no mundo da cultura, no universo de produções nos quais mulheres e homens tatuam a estrutura do seu viver até aquele momento. Assim, coloca-se imprescindível o processo de apreensão ativa das conquistas e produções no formar-se humano de cada nova geração, pois nelas se condensa o que somos nós ao longo da história. O acesso ao patrimônio cultural é condição de humanização (Della Fonte, 2018, p. 11).

Nos deformamos à medida em que, no sistema capitalista, vivemos o trabalho de modo alienado, de maneira fragmentada, separando o manual do intelectual, restringindo o trabalho e o emprego (como fonte de riqueza). O mercado de trabalho oferece uma formação unilateral aos alunos/classe trabalhadora:

Na manufatura, quando um capitalista reúne na sua fábrica os operários e cada um executa as diferentes operações que criam a mercadoria, o trabalhador é aprisionado a uma única operação, é mutilado e fraturado por um trabalho parcial. Já na maquinaria, a dependência das habilidades e do virtuosismo do trabalhador é superada. Devido ao avanço e à aplicação dos conhecimentos científicos, a ferramenta se transfere do ser humano para um mecanismo e ascende em termos sociais a volúpia da produção mecanizada. Qual formação humana caracteriza a maquinaria? Trata-se também de uma formação unilateral, mas com características diferentes do período da manufatura. Com a produção mecanizada, o saber que possuía o trabalhador é materializado na máquina, cabendo a ele apenas operá-la a partir do ritmo ditado por ela. Nesse processo, o trabalhador é despojado do saber de um trabalho concreto; cabe a ele apenas manusear a máquina, sem necessariamente compreendê-la. O ser humano torna-se um servo da máquina e sem dominar os conhecimentos científicos e tecnológicos que nela se materializam (Della Fonte, 2018, p. 12).

De forma contrária à formação unilateral acima citada, a integração e o ensino integrado supracitados devem oferecer um ensino que considere o aluno/classe trabalhadora de maneira inteira, omnilateral para que seja possível criticar o trabalho em sua forma alienada e promover a sua emancipação, como Della Fonte (2018, p. 14) salienta:

Portanto, a emancipação diz respeito a um novo arranjo social no qual o ser humano é fim de si mesmo e não meio. Fala-se, assim, não apenas de emancipação de todos os seres humanos, mas também de emancipação do ser humano por inteiro. Em contraste com o ser humano fraturado pela divisão social do trabalho, coloca-se o ser humano total, omnilateral, em todas as capacidades e faculdades.

Assim, estaria se concretizando processos educativos amplos dentro da EPT, como ressalta Mészáros (2008). Igualmente à LC, procedente da teoria de Paulo Freire, que articula as práticas pedagógicas ao social (conhecimentos prévios dos alunos com seu mundo), buscando sempre mudanças sociais, Mészáros (2008, p. 27)

propõe uma educação que vá além do capital. Para isso, ele fala que é preciso “romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

O teórico alega que esse rompimento só é possível através de uma transformação lógica qualitativa e não de teorizações que até contestam contra o sistema capitalista, mas, de certa maneira, ainda se dobram ou perpetuam os interesses dos dominantes (do capital):

“Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica. Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as reformas educacionais que propusessem para remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados” (Mészáros, 2008, p. 26).

Ele cita, como exemplos desse aprisionamento ou perpetuação do capital, os estudos de Adam Smith (economista político) e Robert Owen (reformador social e educacional). Quanto a Adam Smith, ele fala que, apesar do reconhecimento do efeito negativo do sistema capitalista para a classe trabalhadora, pouco se fala das causas que realmente questionam a lógica do capital. Já Robert Owen, apesar de denunciar a exploração e a visão do mesmo como um instrumento para enriquecimento do mercado de trabalho, acaba por se limitar à esperança não de uma mudança real, concreta, mas apela para a conscientização dos homens, para uma conformação com a realidade.

Condizente com a LC, Mézsáros (2008) menciona sobre a urgência da intervenção consciente individual e coletiva (social) para vencer os processos de internalização dos interesses do capital. Comenta sobre a necessidade de uma educação com práticas que condenem o trabalho de maneira alienada e que leve a mudanças sociais que rompam com a lógica do capital (que desafie a internalização do capital no próprio sistema educacional formal). Uma educação que enxergue a aprendizagem como nossa própria vida (visão ampla da educação), a qual o aluno/classe trabalhadora colabora para construção de uma concepção de mundo para além do capital.

Posto tudo isso, compreendemos que os fundamentos (princípios) da EPT, quando orientados por uma concepção crítica e integradora de ensino, têm forte relação com a LC ao se proporem romper com uma visão tecnicista e fragmentada da formação dos educandos/classe trabalhadora. Ambos se comprometem a uma educação que vá além da mera preparação para o mercado de trabalho, valorizando a formação omnilateral do sujeito, a apropriação crítica da cultura, do patrimônio humano e ao incentivo à transformação social.

A educação, portanto, assume um caráter emancipatório, ao articular teoria e prática (práxis), trabalho e cultura, leitura de mundo e intervenção consciente, proporcionando aos alunos/classe trabalhadora o direito de serem sujeitos históricos ativos, capazes de questionar, resistir e transformar as realidades injustas que os cercam. Logo, a EPT, fundamentada na integração e na dialética e politicamente comprometida com os oprimidos, tem forte ligação com a LC freireana proposta nesta pesquisa, no qual educar é sempre um ato político de humanização e libertação. Acerca disso, propomos o texto abaixo, no qual associamos a LC à escrita emancipatória.

## **2.4 A leitura crítica e a escrita emancipatória**

Sabendo que a LC, ancorada na pedagogia crítica de Freire (1982), refere-se à habilidade de leitura, de escrita e à interpretação da realidade de maneira crítica (com consciência), que toma a linguagem como prática social, compreendendo que a leitura de mundo envolve aspectos históricos, culturais, ideológicos e relações de poder. Nessa visão, objetiva-se levar o indivíduo à emancipação, que é a conscientização de sua realidade, levando em consideração os aspectos acima mencionados que o leve à busca por transformações dessa realidade de maneira individual e coletiva:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispucesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (Freire, 1967, p.90).

Segundo Sardinha (2018, p. 1), a “crítica se dá por meio da leitura, da reflexão e do questionamento das mensagens dos diferentes textos a que os estudantes/leitores são expostos”. A primeira coisa que precisa ficar clara é que não existe neutralidade nos textos e discursos. Assim, ao ler, é preciso questionar a ideologia ali presente, ver as contradições, perceber as relações de poder, as desigualdades, em suma, associar a leitura ao contexto.

Quanto à escrita, feita a interpretação crítica por meio da LC, visando sempre a transformação social, tomada como emancipatória, em nosso caso, a emancipação baseada em Freire, que converge também com os princípios da EPT de cunho marxista, diz respeito a uma produção textual que provoca o educando/classe trabalhadora a relatar seus pensamentos, questionar realidades e denunciar injustiças.

Então, a escrita não se limitaria às regras gramaticais, nem ao cumprimento de deveres acadêmicos, e sim um instrumento para participação ativa do aluno como cidadão em busca de transformação de sua realidade na luta contra a alienação e a opressão. Como Hooks (2013, p.34) afirma, “a pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno”.

Acreditamos que o trabalho sobre a LC, no cenário da EPT, para uma escrita emancipatória, especificamente dos alunos do 3º ano do ensino médio integrado do IFS Campus Lagarto, de fato colaborou para o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e produção textual oral e escrita, como orienta seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (IFS, 2024).

### 3 METODOLOGIA

A presente pesquisa possui o caráter de natureza aplicada no seu sentido pragmático, já que, segundo Demo (1997), esse tipo de pesquisa foca no levantamento de dados para a resolução de problemas. Isto posto, ratifica o propósito desse projeto, uma vez que tem o objetivo de promover a escrita emancipatória dos estudantes do 3º ano do Ensino médio Integrado do Curso Técnico de Redes de computadores, do IFS campus Lagarto, a partir da LC Freireana para compreensão e interpretação de textos.

Esta escolha metodológica se deu porque, ao observar as dificuldades recorrentes de leitura e escrita apontadas pelos professores da turma, entendi que apenas uma pesquisa aplicada permitiria atuar diretamente sobre essa realidade, construindo caminhos de intervenção que dialogassem com a necessidade concreta dos estudantes.

O método de abordagem é de cunho qualitativo, levando em consideração a complexa relação entre o sujeito e o mundo. Por esse ângulo, conforme Nascimento (2016), esse tipo de abordagem é o mais satisfatório para ciências sociais em razão dos acontecimentos vistos serem interpretados com significações próprias, atentando para as circunstâncias e o meio onde o fato ocorreu, valorizando a subjetividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Nesse sentido, referindo-se à escrita emancipatória na EPT, sobretudo na turma do 3º ano do Curso de Redes de computadores do IFS Campus Lagarto, esse método auxilia com a finalidade de analisar como ocorrem práticas pedagógicas em que a LC se dá, no processo de ensino/aprendizagem até chegar à escrita emancipatória.

Quanto à concepção de pesquisa, utilizamos a pesquisa-ação como a metodologia apropriada para esse tipo de pesquisa no mestrado profissional, que prevê sempre a realização de intervenção com o intuito de resolver o problema estudado ou, ao menos, trazer contribuições positivas de melhoramento da situação. Através dessa concepção de pesquisa, as ações para resolução do problema ocorrem de forma dialogada e conjunta entre a pesquisadora e o grupo envolvido no problema. A pesquisa-ação é definida por Thiollent (1986, p.14) como:

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

Desse modo, em razão de que a pesquisa-ação, segundo Severino (2016 p.127) “visa intervir na situação, com vistas a modificá-la”, diante dos déficits na compreensão e na interpretação de textos e na dificuldade de escrever apontados pelos professores quanto aos alunos, propomos, como uma forma de melhoramento da situação, práticas pedagógicas que se ancoraram na LC com base em conceitos levantados por Freire (1982).

Acreditamos que a LC fundamentada em Freire (1982) tem potencial de colaborar para uma leitura crítica da realidade e, conseqüentemente, ajudar nas questões de compreensão e interpretação de texto dos alunos, bem como levar a uma escrita emancipatória. Práticas pedagógicas alinhadas à LC freireana dialogam com os eixos que fazem parte de uma formação cidadã proposta pela EPT do IFS.

O planejamento desta pesquisa orientou-se na organização de uma pesquisa-ação proposta por Thiollent (1986), em que ele apresenta esse plano como maleável, o qual seguimos as seguintes etapas visando a articulação entre teoria e prática: a fase exploratória, o planejamento das ações, a execução e a avaliação das ações.

Para o levantamento de informações (fase exploratória) do problema, usamos, como instrumentos de coleta de dados, entrevista semi-estruturada com um (01) professor de português (apêndice A) e três (03) professores de redes de computadores (apêndice B), observações semi-estruturadas de aulas do professor de português (apêndice C) e atividade diagnóstica com os alunos (apêndice D).

Após, na fase de planejamento das ações, diante dos déficits dos alunos quanto à compreensão, interpretação de textos e dificuldades na escrita, planejamos, desenvolvemos e executamos uma oficina que estimulasse a leitura crítica e a escrita emancipatória através de práticas pedagógicas alicerçadas na pedagogia crítica freireana, composta por três (03) encontros.

**Figura 1 - Planejamento dos encontros da oficina**



Fonte: Elaborado pela autora.

A execução das intervenções previstas na oficina de leitura e escrita foi passada para o professor de português e marcadas as datas de aplicação em suas aulas. Para avaliar as ações feitas, disponibilizamos questionário pelo *Google Forms* (apêndice F), sendo possível analisar as ações que tiveram maior aceitação pelos alunos e os impactos que geraram na leitura e na escrita.

O ambiente em que ocorreram as etapas e a execução dessa pesquisa foi no Instituto Federal de Sergipe – IFS - Campus Lagarto, configurado como componente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Governo Federal. O Campus está situado no povoado Carro Quebrado, cerca de três (03) quilômetros do comércio do município de Lagarto, na região centro-sul do Estado de Sergipe.

A decisão da realização dessa pesquisa no IFS Campus Lagarto foi motivada por ela ser caracterizada como uma Instituição que oferta EPT, sendo esse um requisito a ser atendido pelos mestrados do Programa de Pós-graduação em

Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) para o desenvolvimento de suas pesquisas. Em seguida, a escolha se deu, também, pelo IFS Campus Lagarto ser na cidade em que a pesquisadora reside, possibilitando maior envolvimento entre a pesquisadora, o campus e os envolvidos na situação/problema.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa incluíram um professor de LP, que ministrava o componente na turma do 3º ano do ensino médio integrado do curso de Redes de computadores. Por meio de entrevista cedida, inclusive, ele indicou a citada turma como ideal para aplicação das intervenções, abrindo as portas de sua sala para que ocorressem as observações de suas aulas e fossem realizados os encontros da oficina de leitura e escrita.

Envolveram-se, também, três professores do curso de Redes de computadores por meio da participação em entrevista e colaboração na aplicação dos PEs ao ceder tempo e espaço de suas aulas. Cabe destacar que os professores, nesta pesquisa, no uso de seus direitos, optaram pelo uso de nomes fictícios para preservação de seus nomes e imagens.

Participaram, ainda, como sujeitos envolvidos na pesquisa, todos os alunos da turma do 3º ano do ensino médio integrado do curso de Redes de computadores do IFS - Campus Lagarto. Em média, participaram 33 alunos<sup>2</sup> ativamente ao longo das etapas da pesquisa.

Enquadrando-se nos objetivos do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), sobretudo ao objetivo 2 que menciona sobre as pesquisas terem procedimentos que tenham o cuidado de tratarem e manterem os direitos dos participantes da pesquisa, como “individualidade, dignidade, privacidade e integridade” preservados (Kreme, 2019), essa pesquisa foi submetida ao CEP/IFS, sendo aprovada conforme (Anexo A).

Nesse contexto, deixamos claro aos participantes que se houvesse alguma pergunta que não quisessem responder (nas entrevistas com os professores) ou se não quisessem participar de alguma atividade (alunos nos encontros da oficina) estariam exercendo o seu direito como participantes da pesquisa.

A análise dos dados desta pesquisa foi orientada pelos pressupostos da pedagogia crítica freireana, sobretudo a noção de leitura crítica, usada como dispositivo teórico-analítico, que compreende a leitura e a escrita como práticas

---

<sup>2</sup> De acordo com a lista de presença que passávamos nos encontros.

sociais mediadas por ideologias, conhecimento de mundo (prévios) e relações de poder. Adotamos essa abordagem interpretativa para evidenciar os sentidos produzidos pelos participantes a partir de suas práticas de linguagem e das interações desenvolvidas durante a intervenção pedagógica.

Foram analisadas as falas (entrevistas com os professores e as discussões com os alunos), os textos (notícias produzidas pelos alunos) e as metodologias (empregadas pelos professores), levantando indícios de leitura crítica, posicionamentos ideológicos, resistência ou reprodução de ideologias dominantes apresentando as análises de modo descritivo e interpretativo de maneira dialética a partir do que entendemos ser LC.

Durante o processo de análise, envolvi-me diretamente na leitura das entrevistas, das notícias produzidas e das falas registradas. Assumi uma postura reflexiva, buscando compreender como minha própria presença, minhas perguntas e minhas intervenções influenciaram as respostas e interações. Essa autorreflexão foi essencial para manter coerência com o referencial freireano que orientou a pesquisa, como é possível observar na seção abaixo.

## **4 ANÁLISE DOS DADOS**

Para analisar os dados coletados ao longo desta pesquisa, como entrevistas com os professores, observações das aulas de português, respostas da atividade diagnóstica respondida pelos alunos do 3º ano do curso de Redes de computadores, do Campus Lagarto, notícias criadas pelos educandos e avaliações dos produtos (oficina e jogo) por meio de questionários que foram respondidos pelos alunos após os encontros da oficina, adotaremos a LC freireana. Seguiremos um percurso fundamentado na perspectiva freiriana de educação crítica e dialógica.

Nesse contexto, tomamos a LC como dispositivo teórico-analítico para analisar a “palavramundo”, como Freire (1982) aponta. Nossa análise abrangeu elementos como a identificação de ideologias, de relações de poder e de aspectos culturais encontrados nesses dados. Tomando a LC como base para nossas investigações, buscamos levantar, de maneira dialética, traços de criticidade, conscientização e posicionamentos encontrados na concretude dos dados de maneira descritiva/interpretativa.

### **4.1 Entrevista com o professor de Português**

Para atender ao objetivo específico desta pesquisa – investigar as práticas pedagógicas político-cidadãs e investigativas como fatores de efetivação para leitura e escrita emancipatória –, examinamos, através de quatro (04) entrevistas realizadas com os professores da turma supracitada, metodologias de ensino que eles usam para incentivar o pensamento crítico e a participação cidadã dos estudantes.

A entrevista com o professor de LP, que recebeu o nome fictício de “Professor A”, evidencia diversas práticas pedagógicas que dialogam com os princípios defendidos por Paulo Freire (1982), ainda que o docente afirme que muitas vezes se sente em um “limbo” ao abordar questões mais polêmicas, como falar sobre notícias falsas ou a legalização do aborto, por exemplo, explicitando o medo de expor seu posicionamento e causar estranhamento. Abaixo, apresentamos uma análise fundamentada em elementos centrais da pedagogia crítica freireana.

Quanto ao dialogismo (método dialógico), tanto defendido por Shor, Freire (1986), recorrendo à entrevista, o professor A (2024) afirma iniciar suas aulas na abertura do ano letivo com entrevistas diagnósticas, buscando compreender as

expectativas dos alunos, e não suas fragilidades, o que demonstra relação com o que Freire aborda sobre o ato de escutar como importante para o desenvolvimento da subjetividade discente. Esse ato de ouvir atentamente os alunos é uma das características que Freire (1982) estabelece como uma visão crítica de educação em que nós, enquanto professores, aprendemos juntamente aos alunos, e ouvi-los é essencial para que de fato essa troca mútua aconteça. Nas palavras de Freire:

[...] é o da necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembléia popular - o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los (Freire, 1982, p. 15).

Isso evita uma postura bancária (transmissiva) e caminha em direção a uma educação dialógica. Na entrevista, o professor A (2024) se pronunciou: “Eu pergunto quais são as expectativas. [...] eu tenho garantia de que serão sinceros nas respostas e que não vão se sentir constrangidos.” Essa prática está diretamente ligada à proposta de diálogo presente na educação libertadora freireana, que parte do mundo vivido pelos educandos para construir conhecimento.

Deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendida como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem (Shor, Freire, 1986, p. 64).

Um outro ponto que dialoga com o que Freire defende e é visto na entrevista é o da leitura como prática de liberdade. O professor afirma que os alunos são convidados a interpretar textos opinativos de diversos gêneros, o que amplia o

repertório dos alunos mediante práticas que desenvolvem a interpretação, a argumentação e o posicionamento crítico: “Eles vão significar o que leram. [...] concordo porque, discordo porque” (Professor A, 2024). Esse exercício de leitura crítica, que considera a posição do educando/classe trabalhadora frente ao texto, permite o desenvolvimento de uma leitura crítica. E é nesse movimento que os estudantes começam a refletir criticamente sobre sua realidade, de acordo com Freire (1982, p.5):

[...] compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

No método de alfabetização de Freire (1982), ele sempre articula palavras do vocabulário dos alunos (em sua maioria, as massas) de forma contextualizada e significativa (sempre partindo de situações-problema envolvendo essas palavras do dia a dia dos alunos, inserindo-as em um contexto social de maneira politizada e buscando mobilizar a organização dessas massas para a conscientização da necessidade de transformações sociais para atuação consciente na sociedade). Ele, se baseando em Gramsci, constata que esse é um possível modo de agir para se opor à dominação que um grupo dominante estabelece (dominação cultural).

Outra conduta observada na entrevista, que é elemento central da LC de Freire (1982), foi a visão da não neutralidade, no caso da fala do professor, apresentada aos alunos nos textos e nos discursos. O docente, ao responder que usava o gênero notícia (com menos frequência que “os gêneros opinativos, a opinião”), discorreu que usa tal gênero para aumentar a criticidade ao ter o cuidado de levar vários ângulos sobre um mesmo acontecimento: “[...]você acende criticidade. Então, é preciso mostrar várias abordagens sobre o mesmo fato, até para mostrar que existe sempre uma ideologia por trás do tratamento de um fato” (Professor A, 2024).

Saviani (2008, p.10) fala que a neutralidade científica é a base para a pedagogia tecnicista e torna o processo educacional instrumentalizado. Acresce que, “de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico”. Freire (1996, p.56) fala que é impossível uma educação neutra em virtude que:

Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Era preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda a população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século. Era preciso também que houvesse unanimidade na forma de enfrentá-las para superá-las.

Por isso, como docentes comprometidos com a educação para a transformação social, com a formação de trabalhadores conscientes, não alienados e que tenham a possibilidade de se enxergarem como agentes de mudanças, nosso dever, de acordo com Freire (1982, p.16), “é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática”.

Isso não significa que o professor deve fazer o aluno pensar como ele (isso seria manipulação), para melhor dizer, seria o que Freire (2013) chama de prescrição em que é imposta a consciência sobre outra - em nosso contexto, a consciência do professor sobre o aluno. Pelo contrário, é mostrar o que se pensa de maneira fundamentada com o intuito de gerar curiosidade e criticidade (fazer com que esse aluno pesquise, questione) para, conforme Freire (1982, p.26), esse aluno possa “assumir diante de sua quotidianidade uma posição mais curiosa. A posição de quem se indaga constantemente em torno da própria prática, em torno da razão de ser dos fatos em que se acha envolvido”.

Outro entendimento percebido na prática do professor entrevistado que se alinha à LC é a compreensão de que o domínio linguístico é considerado como instrumento para se chegar à leitura crítica da realidade e não apenas a uma leitura mecânica da palavra. Segundo a noção de Freire (1982), não basta ter esse domínio sem real reflexão, sem o desvelamento da materialidade estudada. Na expressão do professor: “[...] então, eu penso que é essencial, é imprescindível que a gente tenha que considerar o aspecto vocabular, a gente tenha que considerar os marcadores, a gente tenha que considerar, enfim, porque, se não, você não faz uma leitura eficiente, não é?” (Professor A, 2024).

Consoante a Freire (1982, p. 22), é indispensável a junção “da relação dinâmica entre a leitura da palavra e a “leitura” da realidade”. É notório que o docente entende a importância da leitura da palavra, por isso, frisa como importante trazer aspectos semânticos, sintáticos e vocabulares. Contudo, não se restringe apenas a isso pois

percebe que esses elementos devem ser usados para algo maior, o que chamamos de LC ou, como Freire (1982) chama, de compreensão crítica do ato de ler em que linguagem e realidade se prendem, onde o texto e o contexto não podem ser desvinculados.

Desse modo, notamos que o professor A entende que, apesar de ser essencial, os alunos que (são e serão classe trabalhadora) dominarem os aspectos linguísticos da leitura e da escrita, esses são usados para alcançar a compreensão textual e a criticidade: “Então, a gente acaba privilegiando cada um desses critérios e sempre para salvar a compreensão textual” e acrescenta em outro trecho que esse domínio é necessário para que se alcance “o veio crítico ao se deparar com determinado texto” (Professor A, 2024).

Outro quesito observado na entrevista e que tem vinculação com a LC e com os princípios da EPT é a interdisciplinaridade. O educador, quando perguntado como desenvolve a criticidade dos alunos em sala de aula, ressaltando a não neutralidade, as intencionalidades, as relações de poder e os implícitos, afirma que recorre ao contexto sócio-histórico para significar o texto e evidenciar a ideologia ali presente. Sobre o aspecto interdisciplinar, percebemos isso por meio de tal declaração: “[...] eu tenho a ajuda da filosofia, eu tenho a ajuda da sociologia, eu tenho a ajuda das ciências de forma geral, de forma que essa criticidade ou essa possibilidade de visão de que há sempre uma ideologia implícita no discurso” (Professor A, 2024). Apesar de não usar explicitamente o termo interdisciplinaridade, Freire (1996, p.63) discorre em consonância a essa prática:

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”.

Constatamos, mediante a fala do professor A, que ele compreende a dialogicidade e contribuição das outras disciplinas para a formação crítica dos alunos. Esse relato está ligado, ao nosso ver, à visão de uma educação integrada, que não vê o ensino como fragmentado e sim articulado entre os vários componentes curriculares. Acreditamos que essa construção do conhecimento, interativa com diferentes saberes, dialoga com a visão omnilateral freireana que se compromete com a formação integralizada do sujeito.

Ademais, verificamos certa tensão entre a tentativa de prática crítica do professor e o receio da discórdia e do conflito. Principalmente quando levantamos a questão do trabalho com as notícias falsas (fake news). O docente afirma que se sente em um limbo e que, apesar de falar sobre as notícias falsas (e outros temas que considera polêmicos, como a legalização do aborto), aborda de maneira suave para que “eu não seja visto como aquele que está trazendo uma ideologia para dentro da sala de aula” (Professor A, 2024).

Esse medo é abordado por Shor, Freire (1986), que discorre sobre o sentimento de medo e a ousadia como comuns no universo docente, sentimentos esses que são muito mais acentuados quando o professor opta por uma educação crítica que não serve a uma ideologia dominante, uma educação que não serve à alienação das massas, antes, se compromete com a formação crítica e cidadã da classe trabalhadora em busca de garantia de direitos, como é mencionado por Shor, Freire (1986, p.38):

“Os que estão abertos à transformação sentem um apelo utópico, mas também sentem medo. São afastados da convicção de que a educação deveria libertar. Viram as costas porque compreendem os riscos da política de oposição. Temem ser apontados como radicais, como pessoas que causam confusões”.

O medo de ser mal interpretado e de causar confusão por parte do professor, nesse mundo polarizado, como ele pontua, é destacado recorrendo ao fragmento da entrevista: “que eu possa me blindar em relação à possibilidade de uma interpretação ideológica da parte deles” (Professor A). Aqui, há a possibilidade do “medo de que os estudantes rejeitem a pedagogia libertadora” (Shor, Freire, 1986, p.38) e supomos o medo de ser autoritário e o medo de ser visto como dissidente com a proposta da instituição. Isso evidencia a complexidade do ser humano e, por isso, a complexidade da educação. Porém, Freire (1996) assinala que ensinar exige respeito mútuo e que é preciso exercitar esse respeito para suportar a ideia de que o aluno pode aceitar ou não nossas opiniões:

Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem

testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos (Freire, 1996, p.36).

Consideramos que esse medo também tem relação com a questão dialética entre o professor que se preocupa com a formação crítica e o professor conformado que pensa que nada pode fazer ou que faz apenas para cumprir o seu dever formativo, mas, sem preocupação com o desvelamento do real, de apresentar esse desvelamento de maneira dialética, sem se expor, sem ter que se fundamentar.

Na entrevista, notamos possíveis traços de conformação: “estou sempre consciente disso, ele pode dar ouvidos à minha discussão ou não” (Professor A, 2024). Ancorando-se em Freire (2000, p.22), achamos essencial “defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra”.

#### **4.2 Entrevista com os professores do curso de Redes de computadores**

Ao comparar as entrevistas dos três (03) docentes participantes do curso técnico de Redes de Computadores<sup>3</sup>, pontuamos aspectos que se relacionam com os pressupostos da pedagogia crítica freireana. Assim, o primeiro traço de práticas pedagógicas que dialogam com a pedagogia crítica freireana percebido na entrevista diz respeito à conscientização e leitura crítica da realidade identificadas nas falas dos docentes, pelas quais demonstram preocupação com o desenvolvimento de atitude crítica dos alunos diante das informações que recebem, sobretudo as que circulam nas redes.

Isso é verificado na fala do professor B quando diz levar para sala de aula problemas sociais que estão acontecendo no mundo para problematizar e conscientizar os alunos - “então tem que saber do que tá acontecendo no mundo, né, o valor do dólar, as guerras, o que tá acontecendo, e lendo um pouco sobre a tecnologia, né?” (Professor B, 2025). O entrevistado afirma considerar importante manter os alunos atualizados sobre o que está acontecendo à sua volta - “Então, sempre é importante eles estarem lendo notícias, essas coisas, então eu incentivo bastante isso, entendeu?” (Professor B, 2025). Essa atitude revela um certo esforço

---

<sup>3</sup> Receberam os nomes fictícios de Professor B, C e D.

para favorecer a criticidade de maneira contextualizada.

O docente continua a conversa concordando que manter essa atitude curiosa dos alunos, estimulando a argumentação e a pesquisa, pode favorecer um olhar mais crítico dos alunos em relação às notícias falsas que circulam nas redes e informa que se apropria dessas informações enganosas para ensinar a parte técnica do curso:

Nós tivemos aí, há uns anos, a fake news aí, das urnas eletrônicas, né, não sei o quê, então eu provo pra eles que, eles, como técnicos em redes, escutando uma fala dessa, né, mesmo que seja pelo pouco conhecimento técnico que eles têm, eles sabem que é quase impossível que isso ocorra, né? (Professor B, 2025).

Um elemento que o professor B (2025) também citou nos lembrou do caráter coletivo e educativo que as mudanças sociais devem ter, acontecendo por meio da prática consciente - “é importante eles lerem até mesmo pra ir passando pra frente as questões técnicas e mostrando até mesmo para outras pessoas que não têm esse conhecimento, que é algo quase impossível de acontecer, né?”.

Essa prática consciente transformadora por parte do professor para/com os alunos e dos alunos para/com outras pessoas é coerente com o que Freire (2013, p.80) diz “a concepção problematizadora reforça a mudança”. A mudança a que nos referimos aqui corresponde, no primeiro momento, a motivar os alunos a não serem sujeitos passivos e sim sujeitos ativos, capazes de analisar de forma crítica conforme Shor, Freire (1986, p.28):

Minha meta é a mudança social, mas trabalho no sentido de provocar as transformações possíveis dentro de cada classe. Frequentemente, o máximo que posso alcançar em um curso é um momento de transição da passividade, ou ingenuidade, para uma certa percepção crítica.

O professor C alega que, apesar de perceber as dificuldades de leitura e escrita dos alunos e que isso impacta sua aula, assim como os demais professores relataram, não traz práticas que trabalhem na melhoria da leitura e da escrita especificamente, mas que tenta promover a criatividade, a criticidade e a autonomia dos alunos por meio de algumas práticas como ela menciona - “[...] a gente trouxe uma discussão sobre o Chat GPT, que é uma tecnologia que está aí, está posta, é uma inteligência artificial, é um software” (Professor C, 2024).

Também, menciona a existência de um forró específico do curso de redes - “Tem até o próprio forró da gente aqui, que a gente traz o RJ45, que é o conector, que

é como editor de rede. Aí a gente coloca o Rei e a Rainha RJ45, porque é algo relacionado ao curso” (Professor C, 2025). Diz ainda ter um projeto juntamente com outra professora do mesmo curso para criação de áudios - “Eu tenho um projeto que se chama Podtech, que eu fomento junto a alguns alunos e ao professor D, para criar, fazer pesquisa e fazer um áudio, criar um áudio de até cinco minutos, para poder despertar”. De acordo com o professor C, o objetivo dessas práticas é desenvolver a criticidade.

“Então, só para despertar a curiosidade e fazer com que busquem mais informações” e unir teoria e prática para que os alunos vivenciem o curso - “a gente pensa em aplicar várias coisas para trazê-los para dentro do curso [...] pelo menos eu, sempre tento trazê-los associando tudo o que a gente usa, tecnologia aqui, para o que a gente aplica” (Professor C, 2024).

Em complemento, quando perguntado se/como trabalha a argumentatividade e o incentivo à pesquisa para identificar e combater as notícias falsas que circulam especialmente no mundo digital, o professor C sustentou que apresenta sempre para os alunos, quando se fala em tecnologia, a insegurança das redes:

“[...] A gente é suscetível a tudo. A gente é muito frágil naquele momento, a gente é enganado, rouba a senha, o cartão, aquela coisa toda. Então, a gente, nós, pelo menos, sempre falamos isso para eles, que realmente é associar o que está acontecendo, trazer os exemplos que se apresentam, né? Para poderem enxergar o que está acontecendo. Procurar fontes” (Professor C, 2024).

O professor C (2024) reforça a importância de práticas investigativas (pesquisa) por parte de todos para validação de informações e frisa na busca pelas referências na questão das notícias falsas - “A gente está suscetível, eles estão suscetíveis, qualquer pessoa está suscetível a isso. Então, é sempre buscar mais de uma fonte, sempre ter cuidado com essa fonte”.

Fortalecendo essa visão, o professor D anuncia que sempre conversa com os alunos sobre como é fundamental averiguar as notícias pelas quais somos bombardeados em nosso cotidiano. Observa que os alunos sempre estão com o celular na mão, no computador e, com certeza, esse acesso nas redes sociais está cheio de notícias e informações (muitas vezes falsas) que precisam ser analisadas.

“E eu sempre digo, quando virem uma notícia, sempre verifiquem outras fontes. E sempre as boas fontes. Nunca um site de fontes duvidosas. Verifiquem aquela notícia, se aquela notícia tem embasamento, onde ela foi

publicada, por quem ela foi noticiada, se essa informação já foi veiculada em outro momento, que eles apurem” (Professor D, 2024).

O professor D (2024) relata que sente um avanço significativo em relação à criticidade dos alunos, que eles sempre chegam já trazendo informações verificadas quando interagem na sala de aula “E aí eles já têm até mesmo esse hábito, antes de falar algo, de ventilar algo, de verificar, [...] eu vi nesse site e também tem nesse site. Eles já têm esse cuidado de fazer essa varredura”.

Quanto ao incentivo à criatividade e ao protagonismo do educando (papel ativo durante o ensino/aprendizagem), o professor D (2024) diz trabalhar com o incentivo ao aluno como monitor: “E eles se auxiliam. Então, aquele que sabe mais, que tem mais habilidade, aí eu compartilho materiais”. Numa relação dialógica, como mediador do conhecimento, “E aí, nesses pontos, nesses momentos que eu vou abordar esses conteúdos, esses assuntos, eu já me antecipo, compartilho materiais, escuto esses monitores voluntários”.

Atentamos que os professores também têm práticas dialógicas em que buscam construir saberes com os alunos, valorizando seus conhecimentos prévios e os seus contextos socioculturais. Consideramos isso através do trecho da entrevista do professor B (2025) - “então eu sempre peço pra eles narrarem problemas do cotidiano, até mesmo coisas que eles fazem todo dia no automático [...]”. O professor toma como base as vivências do cotidiano do alunado para associar com a matéria técnica que ensina. Isso é coerente com o que Freire (1996, p.17) traz quando diz que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos que devem ser usados em sala de aula; “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”.

Examinamos, ainda, quanto à dialogicidade, que o professor D, por meio do incentivo à monitoria voluntária e do diálogo que mantém com os monitores para traçar estratégias e conteúdos adequados a atender as necessidades e habilidades dos alunos, condiciona para práticas que preservem o diálogo recíproco.

Quanto à valorização da experiência dos alunos, conhecimentos prévios e aptidões, o professor D diz adequar a metodologia para o desenvolvimento de habilidades individuais dos discentes para um ensino significativo.

“Então, para aquele que tem um raciocínio lógico, a gente já passa uma atividade diferenciada, bonifica com pontuação. Aquele que tem uma

oralidade mais desenvolvida, a gente faz algum evento [...] Então, a gente vai incentivando e estimulando esses alunos dessa forma.” (Professor D, 2024).

Esse modo de proceder favorece a autonomia do aluno e é preciso que os docentes tenham consciência disso, como Freire (1996, p.31) propaga “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.”

O professor C, no que tange a relação dialógica com os alunos, parece ter mais dificuldade no processo de ensino/aprendizagem mediante as dificuldades dos alunos. Segundo o professor C (2024), os alunos “Eles não param para ler, também não param para ouvir. Então, já começam primeiro do ouvir. E aí já partem para a questão da leitura, que é o que acontece.”

Conforme o docente diz, parece-nos que o diálogo é comprometido em detrimento das tentativas de passar os conteúdos. No entanto, apesar disso, o professor C diz que tenta levantar as opiniões dos alunos (acionar os conhecimentos prévios) por meio de vídeos que usa para falar sobre tecnologia, como frisa “Essa tecnologia existe lá fora. O que vocês pensam sobre isso?” (Professor C, 2024). Sem contar, que demonstra preocupação em associar o assunto às experiências dos alunos:

“Porque, às vezes, eu não sei se eles desassociam, parece que é muito teórico, é algo muito fora da caixinha, mas é aquilo que a gente usa no nosso dia a dia [...] Porque tecnologia todo mundo usa, gostam de tecnologia, vivem em função do celular, então, por que a gente não aliar isso?” (Professor C, 2024).

Segundo Freire (1996, p.44), julgamos crucial o fato de que ensinar exige curiosidade em um ensino que se pretende ser dialógico:

“A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica [...]”. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve”.

Tendo em vista isso, talvez o fracasso no diálogo entre o professor C e os alunos seja justificado pela ansiedade do docente em “ensinar” os alunos e a inatividade dos estudantes que essa visão gera, não dando espaço para a curiosidade.

Sobre a relação da teoria com a prática (práxis), Freire (1979, p.15) reflete que “os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.” Com base nisso, vimos na entrevista algumas práticas pedagógicas que remeteram a tal sentido de práxis, no sentido de ir além do ensino técnico (ligação efetiva entre teoria e prática). A atividade que o professor B promove por meio de paródias evidencia relação direta entre a teoria (termos específicos da área) e a prática (aplicação desses termos em forma de música para melhor fixação).

“Eu peço pra eles fazerem uma paródia com algumas palavras chaves do curso pra que eles aprendam a pesquisar e até mesmo desenvolver a criatividade, né, porque então quando eles estão criando a paródia eles têm que criar a música em si, mas eles precisam saber o que significa aquela palavra, então eles vão ler, vão pesquisar, né, então isso auxilia muito” (Professor B, 2025).

Outras ações que o professor B enuncia e que consideramos dentro da práxis é o exemplo de uma aula em que ele estava mediando os conhecimentos sobre segurança da informação e, após explicar como evitar os vazamentos das informações de maneira teórica, partiu para a prática.

“E eu mostrei para eles a questão da segurança das coisas que nós fazemos na informática [...] Então, eu parto do princípio que eu tenho que mostrar como funciona na prática. Mostrar exemplos que acontecem no cotidiano deles, na vida deles, o que a sociedade está falando, né? Então, porque eu falei, porque essa semana estourou, saiu os áudios aí do golpe, aquele negócio todo. Então, eu gosto de trazer esses elementos porque é coisas que eles escutam, ouvem, né, tudo” (Professor B, 2025).

Além dessas ações, o professor relata que vem trabalhando a ideia de os alunos começarem a escrever artigos científicos e a participarem de eventos, como congressos, para colocar em prática de maneira acadêmica a parte teórica que vem aprendendo “[...] e a gente procura fazer com que eles leiam mais artigos científicos, comecem a escrever artigos e participem de congressos” (Professor B, 2025).

Já o professor D (2024) associa a teoria com a prática por meio da produção textual dos alunos, pedindo que os estudantes escrevam relatórios, resenhas, slides e apresentação oral para que, além do exercício da escrita, utilizem o que foi aprendido - “Atividade, eu sempre peço uma parte escrita”. Fora isso, o professor D (2024) tem o projeto de monitoria, como já dito anteriormente, e, ao perceber as

aptidões dos alunos, coloca-os para exercitar os conhecimentos teóricos e práticos segundo suas próprias inclinações - “Então, a gente vai incentivando e estimulando esses alunos dessa forma”.

O professor C (2024) também utiliza de aulas práticas para fixação do conteúdo abordado como aponta o trecho da entrevista abaixo:

“Essa semana passada eu fiz uma atividade de prática na disciplina de práticas de infraestrutura, que é outra disciplina também, e até para ler a dificuldade dos meninos e entenderem, com base também no conhecimento prévio que a gente tinha, para eles fazerem algo prático”.

Porém, conforme ele falou, a atividade (um roteiro a ser seguido pelos alunos) não teve muita efetividade devido às dificuldades dos alunos - “Então, eles não estavam conseguindo. Não sei se foi junto a uma certa preguiça, uma falta de vontade de fazer, com a falta de interpretação”.

Outrossim, o professor C tem um projeto juntamente ao professor D de criação de áudios por parte dos alunos que também é uma forma de colocar em prática os ensinamentos teóricos apreendidos pelos discentes.

Eu tenho um projeto que se chama Podtech, que eu fomento junto com alguns alunos e o professor D, para criar, fazer pesquisa e fazer um áudio, criar um áudio de até cinco minutos [...] Então, a gente tem site, a gente está no Spotify, tem o Moreto também aqui, é para desenvolvimento, eles também trabalham aqui” (Professor C, 2024).

Além disso, o professor C diz que os professores do curso técnico de Redes de computadores sempre promovem discussões e atividades que articulem teoria e prática para que os alunos se percebam dentro do curso.

Perante a noção de que a LC freireana é conceituada como a habilidade de ler o mundo e a palavra (diversidade de linguagens e mídias) de maneira reflexiva (levantando questões de relações de poder, ideologias, injustiças e desigualdades sociais existentes nos discursos (Freire, 1982), o uso de diversos gêneros empregados pelos professores, embora haja predominância da utilização de vídeos, acreditamos ser necessários para a formação de educandos/classe trabalhadora de maneira crítica, ativa e transformadora, como prevê a LC pautada em Freire (1982). Relativo à criticidade, Freire (1996, p.18) se pronuncia:

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.

Como dito, apesar de lançarem mão do uso de vídeos em suas aulas de maneira predominante - “eu costumo passar pra eles muito sobre vídeos”, o professor B (2025) conta que trabalha com alguns livros sobre o surgimento da história da matemática, de paródias para trabalhar termos técnicos, e diz levar para suas aulas os gêneros notícia e reportagem associando com a área de atuação dos alunos.

“Eu costumo sempre trazer reportagens, notícias, até mesmo para contar. Então, eu sempre falo das torres gêmeas, que teve um fato que, na informática, as pessoas cometeram um erro de ter colocado um servidor em uma torre e outra na outra, sendo um backup do outro, acabou que os dois não serviram para nada [...] Então, essas reportagens, essas coisas, eu peço para os alunos pesquisarem, para eles entenderem o contexto todo”.

Sobre isso, o professor C (2024) reconhece a importância da variedade de textos e gêneros para aumentar o repertório dos alunos, para melhorar o português, mas que, em virtude das dificuldades de leitura, escrita e interação dos alunos, opta por levar vídeos de maneira habitual para suas aulas - “apresento vídeos [...] Então, eles demoram demais a leitura, não compreendem o que está passando”.

Diante da premissa proposta por Freire (1996), em que ensinar exige a reflexão crítica sobre a prática docente, percebemos, ao longo da entrevista, que o professor D (2024) começa a refletir sobre seu proceder profissional e admite que, talvez, apesar de fazer o uso de textos, como o relatório, a resenha e as apresentações em slides, usa majoritariamente vídeos, em detrimento da diversidade de textos, gêneros e mídias, que porventura não estejam atendendo às reais necessidades dos alunos, diante dos déficits de leitura e escrita.

“E até agora, na nossa conversa, nessa entrevista, me ocorreu isso. Talvez eu esteja indo de encontro à necessidade deles, que é a leitura e o vídeo é o mais fácil. Então, como eu percebo as dificuldades dele com a interpretação, com a leitura, eu prefiro trazer um vídeo curto”, “[...] o grande problema que eles têm é na hora de registrar, de escrever”.

Com respeito a subsídios enxergados na entrevista que apontam para uma formação cidadã, compreendendo aqui o que Charlot (2014, p.126) problematiza e

chama de “não uma educação para a cidadania”, e sim “uma educação para a humanidade”. Charlot (2014, p.121) esclarece que o conceito de cidadania ao designá-la como: “A cidadania é definida pelo respeito ao interesse geral, determinado pelo sufrágio do povo, sendo este esclarecido pela razão. Portanto, a cidadania requer a instrução do povo, em escolas públicas”.

Em harmonia com o que ele diz, o termo cidadania se tornou popular ao longo das décadas e serviu e serve ao capitalismo para educar o povo para a conformação de sua realidade. Porém, conforme ele conceitua, o termo no viés político, ancorado na LC freireana nessa pesquisa, deve fazer com que nós, educadores, por meio das escolas públicas, em uma troca mútua, forme os educandos/classe trabalhadora para o exercício da garantia de direitos, para a ética, para a ação teorizada e para a reflexão crítica que seja capaz de causar mudanças.

Derivando desse saber, trouxemos, nas entrevistas, trechos que demonstram resquícios dessa atitude na formação dos alunos. O professor B (2025) se reporta ao combate à desinformação - “Sempre é importante eles estarem lendo notícias [...] até mesmo pra ir passando pra frente [...] e mostrando até mesmo para as outras pessoas que não têm esse conhecimento [...]”. O professor C (2024) alerta os estudantes para o uso responsável nas redes sociais e das tecnologias - “Cuidado com o que você posta [...] buscar outras fontes [...] verificar. [...] Sempre reforço [...] o digital tornou a Terra plana.”

Por fim, o professor D (2024) reforça que os próprios alunos já contestam informações falsas nos grupos: “Compartilha para o grupo da gente, a notícia falsa [...] os colegas já têm uma visão mais apurada, já identifica que é fake news e já vai lá e faz o alerta para o cidadão.”

### **4.3 Primeira (1ª) Observação da aula de Português**

A primeira observação da aula aconteceu no dia dezessete (17) de setembro de dois mil e vinte e quatro (2024), na sala de aula, com a turma do terceiro (3º) ano do ensino médio integrado, na parte do curso de Redes de computadores, no bloco da Coordenação do Curso de Informática (COINF), conforme a figura 2:

[

**Figura 2** - Parede da entrada do prédio das aulas do curso Técnico de Redes de Computadores do IFS, Campus Lagarto.



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora

Essa pintura na parede foi feita pelos próprios alunos do curso, segundo o professor B (2025). O educador destaca que ele e outros professores do curso incentivaram os estudantes a fazerem essa pintura como uma forma de resistência, já que “tudo o que acontecia na instituição de errado, a galera dizia: tinha que ser de redes” (Professor B, 2025). Por isso, para se contrapor a essa visão negativa, apropriaram-se dessa frase para evidenciar as coisas boas que aconteciam no curso, como publicações de artigos e eventos. O referido professor, envolvido e tomando a causa para si, chegou a até tatuar em seu braço a referida declaração.

Quanto a essa primeira observação, com a intenção de investigar as ações pedagógicas que possuem como intuito potencializar o senso crítico, a participação social e o papel ativo do aluno perante a realidade a qual faz parte (práticas político-cidadãs e investigativas). Nas aulas observadas na disciplina de LP, da turma referida, como fatores para efetivação da LC que consequentemente leve a escrita emancipatória, analisamos, desse modo, segundo os pressupostos da pedagogia crítica freireana, metodologias de ensino empregadas pelo professor A (2024) que incentivaram o pensamento crítico e a participação cidadã.

Na aula, constatamos que o docente partia da leitura do mundo para gerar

problematizações e analisar o material levado por ele para análise. Nessa aula, o educador apresenta aos alunos um podcast (“O tsunami prateado no Brasil”) sobre o envelhecimento da população e a continuação no mercado de trabalho, já que está tendo mais idosos do que jovens, e um artigo opinativo sobre a obsessão pela juventude, criando uma situação didática que parte de uma questão social concreta, e não de um texto neutro ou descontextualizado, como aponta esse trecho retirado de anotações feitas no dia - “O professor associou isso a um problema social para ter semelhança aos textos apresentados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).”

O texto assim é tomado como resultado de uma ação humana (produto ideológico e socialmente situado), o que contribui para a visão do sujeito como histórico e socialmente constituído, conforme Freire (1979, p.19) cita: “Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito” e a leitura e a escrita nessa conjuntura, de forma coerente com a relação homem-mundo (Freire 1992, p.41), versam “a leitura e a escrita das palavras, contudo, passam pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra.”

Com referência a práticas que revelam levantamento de problematização articulada à práxis (teoria e ação), apesar da dispersão notada no momento de ouvir o podcast, após o professor fazer conexões com a economia, citando exemplos cotidianos relacionados ao medo de envelhecer, dos cabelos brancos e ao adicionar o texto “juventude eterna”, sentimos que os alunos estavam envolvidos na temática, como é possível atestar recorrendo aos registros desse dia - “nesse momento, a turma estava focada. Falava-se da experiência com a estética do cabelo branco e da velhice, associaram à proximidade da morte.”

Julgamos esse momento como sendo o movimento de práxis, no qual a escuta do podcast, a leitura do texto opinativo e a realidade ali apresentada por meio desses recursos e de algum modo, vivida e representada pelos alunos (vendo os pais, os familiares envelhecendo e eles mesmos enquanto jovens não querendo envelhecer) se tornaram materiais de análise crítica.

Para Freire (1979, p.22), a conscientização passa por esse movimento de refletir para agir no mundo de forma transformadora, “é preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.”

Respectivo à formação político-cidadã (Brasil, 2018), presenciamos a tentativa

que o professor A (2024) fez de tratar a velhice não como apenas um dado biológico, mas como uma questão cultural, econômica e ideológica, o que abriu espaço para que os alunos ampliassem a compreensão sobre o envelhecimento como uma construção discursiva e também política. Isso conecta, ainda que de maneira mínima, a aula ao ideal de uma educação politicamente engajada, tal como defendido por Mészáros (2008) em que a aprendizagem não deve favorecer a ordem alienante do capital.

Por fim, relacionado à criticidade, mesmo com várias interrupções na aula (briga de alunos, intervenção do professor e visita da pedagoga do curso que durou cerca de uma (01) hora), anotamos que “ficou evidente que o professor A (2024) planejou ouvir o podcast, discutir e depois ler o texto para associar ao podcast [...]”. A aula se encerrou e o educador só conseguiu fazer com que os alunos ouvissem o podcast, entregou os textos, lemos em voz alta o texto e deixou a discussão para a próxima aula.

Apesar dos percalços, mesmo de maneira incipiente, analisamos como positiva a breve discussão levantada sobre o podcast e a leitura do texto nessa aula, já que houve troca mútua de opiniões e de vivências em torno da temática.

#### **4.4 Segunda (2ª) observação da aula de Português**

A segunda observação da aula de Português, feita no dia vinte e quatro (24) de setembro de dois mil e vinte e quatro (2024), foi uma continuação da discussão dos materiais da aula anterior (podcast e texto opinativo). Por isso, a aula começou com a releitura do texto para aprofundamento das discussões levantadas pelo podcast e o texto tratando sobre etarismo, estética, trabalho e política.

Verificamos nessa aula a prevalência do diálogo e da escuta para formação da consciência crítica. No primeiro momento, o professor A pediu que os alunos falassem suas opiniões sobre o texto, quais experiências eles tinham que se relacionavam à temática do processo de envelhecimento do corpo e do uso de procedimentos estéticos.

Classificamos a interação dos alunos com o conteúdo trabalhado como satisfatória de acordo com os registros desse dia. Trouxeram exemplos do seu cotidiano, como os produtos Ivone da Rochelle<sup>4</sup>, associaram a discussão com

---

<sup>4</sup> Esses produtos prometiam o rejuvenescimento em um episódio do seriado “Todo mundo odeia o Chris” que passava na rede Record.

situações ocorridas com integrantes da família que foram dispensados do trabalho devido não serem mais tão jovens, e vincularam ao discurso sobre a inserção dos jovens no mercado de trabalho durante as eleições para prefeitos na política de Lagarto. Por fim, ficou gritante a animação dos estudantes para falar sobre etarismo, sobre a pessoa ser viciada em trabalho e sobre a estética. Pontuamos que nessa observação “a turma estava empolgada e participativa.”

Como o professor A (2024) queria que todos os alunos falassem, começou a chamar pelo nome os discentes que, por algum motivo, não quiseram falar inicialmente, para associar o texto ao podcast. Essa atitude tratou-se, sob nosso olhar, de um atrito entre a autoridade e a liberdade na relação professor/aluno como Freire (1992, p.56) coloca “a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade.” Depreendemos que o professor estava ansioso para que os alunos demonstrassem certa autonomia frente à discussão, mas, como Freire (1992, p.55) diz, “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”. Seguindo esse pensamento, cabe ao aluno, de maneira ética, fazer suas escolhas, procedente de sua autonomia. Contudo, o amadurecimento do aluno, nesse caso, não surge na hora da discussão, é um processo.

Por isso, consoante a Freire (1992, p.55):

A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Apesar disso, no segundo momento, constatamos que a associação entre o podcast e o texto, com a solicitação do docente para estabelecer tal relação, teve resultado positivo, visto que inicialmente os alunos repetiam o que os alunos anteriores já tinham falado.

Em linhas gerais, trazendo a concepção de que o conhecimento é construído coletivamente, testemunhamos que os alunos e o professor acionaram o seu repertório sociocultural e manifestaram suas opiniões advindas de seus próprios contextos e na discussão, possivelmente, ampliaram suas visões de mundo nessa partilha de conhecimento. Esse gesto pedagógico realiza o que Shor, Freire (1986, p.69) denomina de educação dialógica:

Quando insisto em que a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias, quer sejam alunos da universidade, ou crianças do primeiro grau, ou operários de um bairro urbano, ou camponeses do interior, minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade.

Apesar de que, mesmo sendo percebida essa valorização do cotidiano dos alunos e das discussões serem remetidas a isso, presenciamos a obrigatoriedade de os alunos terem que falar e, sobre isso, Shor, Freire (1986, p.67) traz:

Uma situação dialógica implica a ausência do autoritarismo. O diálogo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua sendo, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade e a liberdade aprendem a autodisciplina. E tem mais: uma situação dialógica não quer dizer que todos os que nela estejam envolvidos têm que falar! O diálogo não tem como meta ou exigência que todas as pessoas da classe devam dizer alguma coisa, ainda que não tenham nada a dizer!

No que se refere à prática docente que leve os alunos a uma formação político-cidadã, os alunos/classe trabalhadora são provocados a estabelecer semelhanças entre o que leram (sonoramente e verbalmente) a sua experiência de vida, o que inclui, a sua realidade local (ideia central do LC freireano). Nesse aspecto, como já foi posto, os alunos associaram o texto e o podcast aos produtos Ivone com a promessa de rejuvenescimento, a propaganda que o atual prefeito de Lagarto fez de incluir a juventude no mercado de trabalho, a procedimentos estéticos feitos de maneira exacerbada e a situações de familiares desempregados devido à idade avançada.

Entendemos que isso pode promover a internalização da leitura como prática situada ou como Shor, Freire (1986) nomeia de pedagogia situada, conectando diretamente linguagem e cidadania:

Situamos a pedagogia crítica nos temas subjetivos que ainda não tenham sido analisados pelos alunos. Isto ganha uma motivação intrínseca de assuntos de importância-chave para os alunos, ao mesmo tempo que lhes dá um momento de distanciamento em relação a sua experiência prévia sobre a qual não haviam refletido. Desse modo, a pedagogia situada nos temas da cultura estudantil não endossa o já dado mas, antes, procura transcendê-la. Isto é, os temas com os quais os alunos estão familiarizados não são jogados como uma técnica manipuladora, para, simplesmente, confirmar o status quo, ou para motivar os alunos. Esse duplo perigo de confirmação e manipulação existe, porque o material retirado das fontes com as quais os alunos estão familiarizados pode, por si só, estimular mais a atenção dos alunos. Mas, então, segue-se uma provocação crítica ao material e à reação dos alunos?

Será que o material e as perguntas abrem um diálogo investigativo, através do qual reexaminamos o tema, até que ele não seja mais o assunto de rotina que antes absorvia a atenção acrítica? Distanciamos-nos do já dado quando o abstraímos de seu contexto habitual e o estudamos de modo crítico não habitual, até que a percepção que temos dele seja contestada (Freire, 1986, p.68).

Correlacionando que um dos objetivos dessa aula, segundo o professor, era estimular a produção/desenvolvimento dos argumentos dos discentes, no que concerne à construção da argumentatividade percebida na aula como práxis linguística e política, o que significa dizer que a linguagem foi usada de maneira crítica e consciente na aula, impactando a maneira de compreender o processo de envelhecimento trazido e a busca por rejuvenescimento, levantando posicionamentos.

Embora vistas as dificuldades de alguns alunos para formularem seus próprios argumentos, recorrendo à repetição de posicionamentos já ditos por outros colegas, sentimos que os estudantes foram incentivados a interpretar, a julgar e a argumentar.

#### **4.5 Terceira (3ª) observação da aula de Português**

Realizada no dia primeiro (01) de outubro de dois mil e vinte e quatro (2024), derivando ainda da produção/desenvolvimento de argumentos como um dos objetivos dessa aula, o profissional de letras distribuiu o texto literário *Ismália*, de Alphonsus de Guimaraens, para cada aluno e pediu que se reunissem em grupos para que cada agrupamento lesse o texto e respondesse uma pergunta motivadora. As perguntas estavam relacionadas ao Simbolismo, contudo, o professor A (2024) e os alunos fizeram uma releitura do texto como linguagem viva e, por isso, social.

Logo, o educador pediu que os alunos enxergassem no texto poético não apenas sua estrutura, mas, também, que vissem os símbolos ali notados como representação da experiência humana.

Para exemplificar, o professor A (2024) contou o modo como a mitologia enxergava o ser humano com relação à vida e à morte. Em seguida, cada grupo composto por seis (06) integrantes começou a discutir o texto de acordo com uma pergunta motivadora que o professor formulou com a finalidade de fomentar discussões e debates entre os grupos. Assim, após uma equipe responder sua pergunta motivadora, outra vinha e rebatia apontando o que concordava, o que discordava, justificava e trazia outras visões dos aspectos do texto ali abordado.

Essas intervenções motivaram os alunos a não se prenderem à parte técnica do texto, como contar os aspectos estruturais, a exemplo da contagem dos estrofes, das rimas e outros aspectos desse teor. Pelo contrário, facilitaram a aproximação da experiência vivida como a temática do suicídio, da depressão, da loucura, da morte como uma certa forma de transcendência, do alívio da dor e das frustrações. Consequentemente, usaram o texto em favor de uma leitura crítica, a qual trouxemos em concordância a Gadotti, Freire e Guimarães (1995, p.86) em que a “leitura crítica [...] é aquela que fundamentalmente sabe situar num contexto em que está sendo lido. Uma boa educação crítica estabelece permanentemente esse movimento dinâmico entre a palavra e o mundo e vice-versa.”

Por último, inferimos que a construção do conhecimento se deu de maneira coletiva tanto pela atividade ter sido feita em grupo quanto pelas colaborações dadas pelos demais grupos, ainda que muitos alunos tiveram dificuldade em articular a resposta, especificamente condizente com a pergunta motivadora.

#### **4.6 Quarta (4ª) observação da aula de Português**

Cumprida no dia oito (08) de outubro de dois mil e vinte e quatro (2024), essa aula foi a continuação da discussão do texto literário *Ismália* (Alphonsus de Guimaraens).

O professor A (2024), nessa aula, pediu que os alunos falassem sobre o que entendiam acerca do termo “transcendência”. Por conseguinte, solicitou que associassem essa palavra em suas vidas e que trouxessem exemplos dessa transcendência abordada no texto sobre *Ismália*. Essa prática abriu espaço para que as subjetividades dos alunos fossem ouvidas enquanto sujeitos históricos. Com relação a isso, Freire (1967, p. 59) afirma que “é essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e os problemas, que o faz histórico.”

Sobre as experiências dos alunos registradas sobre a transcendência em suas vidas, registramos no dia tais anotações escritas - “os alunos deram o exemplo da descoberta transsexual como um ato de transcendência [...] Alguns alunos deram o exemplo do passarinho, da liberdade, da simbologia da asa no texto, como uma possibilidade da vida.”

Ademais, observamos a relação entre teoria e prática quando o professor A (2024) ressaltou a importância da literatura para a vida e nos alunos ao associar os

símbolos e termos levantados, a exemplo do de transcendência em suas vidas, mesmo que diversos estudantes se apegassem à leitura técnica ou não tenham alinhado sua fala à pergunta norteadora.

As quatro observações feitas de setembro a outubro de 2024 revelaram práticas pedagógicas que, mesmo diante de dificuldades, como a falta de interesse de alguns estudantes em participar efetivamente das discussões em sala de aula e a tensão entre autoridade e autoritarismo na metodologia do professor A, foi evidenciado os esforços do docente para a promoção de um ensino que majoritariamente privilegia a escuta, o diálogo, a práxis, a relação entre o conteúdo estudado e o contexto do aluno, a valorização dos conhecimentos prévios e o incentivo a uma leitura mais aprofundada, o que favoreceu o estabelecimento de uma consciência político-cidadã.

Com referência à consciência político-cidadã e práticas investigativas, como forma de intervenção para melhoria e efetivação dessas práticas pedagógicas que já vêm sendo feitas pelos professores para com os alunos, planejamos, desenvolvemos e aplicamos com a turma supracitada uma oficina composta por três encontros, como descrita abaixo, para fomento de uma leitura crítica e uma escrita emancipatória com base na pedagogia crítica freireana.

#### **4.7 Aplicação da oficina de leitura e de escrita**

A intervenção compreendeu a produção e a aplicação da oficina dividida em três encontros, tendo como objetivo implementar a oficina de leitura e escrita para promoção de engajamento dos alunos em práticas sociais de linguagem, estimulando o diálogo e a conscientização.

Como a pesquisa está inclusa no macroprojeto que envolve propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT, cada encontro foi registrado em um e-book (apêndice G) para que os docentes que se interessem pela intervenção possam aderir em suas aulas o proceder para o desenvolvimento de atividades feitas envolvendo a LC freireana, da mesma forma que poderão fazer uso dos recursos didáticos que usamos - o filme *Escritores da Liberdade* como disparador de questões para reflexão, o questionário interativo pelo Kahoot e o jogo Lupa idealizado por nós.

O primeiro encontro da oficina aconteceu no dia vinte e dois (22) de outubro de

dois mil e vinte e quatro (2024) no miniauditório no IFS do Campus Lagarto. A reserva do local aconteceu com a ajuda do docente da disciplina de LP do referido campus, o qual cedeu e acompanhou a execução das atividades desse encontro no tempo que corresponderia à sua aula, tornando possível a aplicação do produto com os alunos da turma (3º ano do curso de Redes de computadores).

Nesse dia, com o objetivo de desenvolver a LC freireana como caminho para mediação de leitura, exibimos o filme *Escritores da Liberdade*, dirigido por Richard LaGravenese (2007), como um meio para que os educandos/classe trabalhadora estabelecessem relações entre o filme (leitura audiovisual) e suas realidades através do levantamento de reflexões e discussões sobre os temas enxergados pelos alunos.

**Figura 3** - Exibição do filme no primeiro encontro



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora

A escolha desse filme foi motivada por enxergamos nele um exemplo de prática pedagógica e conduta de professor que correspondem à LC freireana. Inspirado em uma história real, a obra reproduz a experiência da professora Erin Gruwell em uma turma de jovens problemáticos em uma escola pública.

O filme aborda questões de intolerância, racismo e segregação, por exemplo. No entanto, apesar de tudo isso, da própria resistência dos alunos na trama, a professora investe em um ensino contextualizado com as vivências dos alunos: ela usa o livro “O diário de Anne Frank” para debater sobre o preconceito, sobre a morte

e sobre os temas que faziam parte da vida dos alunos, escutando-os e de maneira livre, convida-os a escrever sua experiência de vida em um diário.

Escolhemos esse filme para que os educandos/classe trabalhadora testemunhassem que a leitura e a escrita crítica contextualizada podem levar à transformação da realidade. Queríamos mostrar que, assim como os personagens do filme (os alunos) se firmaram como sujeitos históricos que têm vozes e valores, os educandos do 3º ano também se vissem como sujeitos no processo de ensino/aprendizagem.

Procedendo conforme Freire (1982, p.31), “Qualquer que seja o texto, terminada a sua leitura, é indispensável a discussão em torno dele.” Após a exibição do filme, mesmo o horário não sendo tão favorável (próximo a meio dia), pedimos que os 36 alunos presentes falassem o que acharam do filme, com quais personagens se identificaram e quais questões do filme eles perceberam que tinham relação com a realidade deles. Almejamos perceber quais eram seus posicionamentos diante do que assistiram, para mesmo que, de maneira mínima, colaborarmos para uma maior conscientização da realidade e da possibilidade de transformação dela como possível.

Segundo os alunos, eles nunca haviam assistido ao filme, o que gerou curiosidade para assisti-lo (na maioria dos alunos), mas que, por outro lado, alguns alunos pareciam desconectados no início do filme (pediam para beber água, irem ao banheiro). Contudo, no decorrer do filme, os discentes riam e choravam conforme as cenas iam se desenrolando, demonstrando boa interação com a obra.

Após a exposição do filme, relativo à identificação com personagens da obra, os estudantes disseram que muitas situações de suas vidas eram semelhantes à dos personagens dos filmes retratados como alunos. Ressaltaram como similar questões envolvendo problemas na escola, no processo de ensino/aprendizagem, a insegurança quanto o que o amanhã lhes reservam, como se sentiam desanimados, envolvidos em problemas familiares e esboçaram grande admiração pela forma que a professora se esforçou para ajudar os alunos a se verem com esperança e expectativa de uma vida melhor.

Sobre as questões do filme com a vida dos educandos, eles citaram que algumas práticas escolares os faziam se sentir excluídos, assim como os personagens do filme. Disseram que, algumas vezes, em determinada aula, a sala é dividida em dois grupos - os da periferia e os da elite. Conforme essa classificação, segundo eles, o tratamento e as correções de atividades são diferenciados, favorecendo o grupo da

elite.

Em consideração a isso, notamos que a exibição do filme ajudou os alunos a refletirem sobre sua realidade e desnaturalizarem situações opressivas e antiéticas que acontecem no meio escolar e que, talvez, antes vissem como normais. No tocante a isso, Freire (2013, p.33) levanta:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

No que tange às opiniões dos alunos sobre o longa-metragem, a maioria (os que quiseram falar) relataram que gostaram bastante do filme por terminar com um final positivo, por ser uma história real e manifestaram que se inspiraram na forma de tratamento e metodologia da professora para agirem assim também (3 alunos que querem exercer a profissão de docência).

Depois da discussão, aplicamos um questionário interativo pelo Kahoot! contendo 13 questões sobre o filme (apêndice E) em que os alunos precisavam usar o seu celular (escolheram jogar individualmente) para responder às questões que iam da identificação da informação do filme como verdadeira ou falsa à escolha de uma alternativa como correta. Foi um momento interativo e animado, já que os alunos competiam entre si para ver quem estava nos primeiros lugares (quanto mais rápido respondiam, maior pontuação acumulava).

Todavia, muitos alunos, no decorrer do questionário, acabaram tendo seu acesso desconectado devido a instabilidade do acesso à internet (wifi), o que acarretou frustração da parte desses. Porém, juntaram-se a colegas para continuarem interagindo. Como premiação pela participação, distribuímos bombons para cada aluno e os 3 que tiveram melhor desempenho foram premiados com dinheiro em espécie (10 reais para o 1º lugar e 5 reais para os demais). Eles se animaram com o dinheiro e manifestaram que iria contribuir para as passagens de ônibus.

**Figura 4 - Ganhadores do questionário no Kahoot!**



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora

O segundo encontro da oficina ocorreu no dia vinte e nove (29) de outubro de dois mil e vinte e quatro (2024), embora estivesse previsto para uma data anterior, todavia, nos dias previstos, não houve aula regular e, assim, agendamos junto ao professor para o dia vinte e nove (29).

Esse encontro aconteceu na sala de aula onde ocorriam normalmente as aulas de LP para os alunos do 3º ano do ensino médio integrado do curso de Redes de computadores. Embora o professor titular não estivesse na aula (ligou dizendo que não teria como ir acompanhar as atividades porque surgiram questões que teria que resolver com urgência), os alunos participaram tranquilamente das atividades propostas nesse encontro pela pesquisadora.

Iniciamos a oficina aplicando uma atividade diagnóstica possuindo 13 questões entre objetiva e subjetiva (apêndice D). Baseada no objetivo específico de aplicar atividades com os gêneros notícia e reportagem cuja inspiração seja a LC ancorada na pedagogia crítica freireana como práxis pedagógica em razão da efetividade de

uma educação omnilateral, no início da aula, distribuímos a atividade e pedimos que os alunos respondessem conforme soubessem (não dissemos que se tratava dos gêneros notícia e reportagem).

O objetivo com essa atividade era analisar a familiaridade dos estudantes com os gêneros. Após os alunos responderem à atividade diagnóstica, discutimos sobre as questões da atividade que fizeram, sobre a estrutura dos gêneros notícia e reportagem contidos na atividade, as suas características, a temática trazida na notícia e na reportagem sobre a vacinação obrigatória e sobre a política energética brasileira, para, depois, ir adentrando no foco do objetivo que era alertar para a necessidade, como sujeitos no mundo e que age sobre ele, acerca da postura que temos que ter, de lermos criticamente as informações que nos cercam, inclusive as notícias falsas e de como é importante para identificar e combater a falsidade nas informações e no levantamento de diferentes abordagens sobre o assunto e a verificação das fontes.

A atividade diagnóstica foi composta primeiro por perguntas objetivas para em seguida apresentar os textos dos gêneros (sem marcação nenhuma de qual gênero se tratava) e perguntas subjetivas. Trinta e um (31) alunos responderam à nossa atividade diagnóstica. Cabe destacar que as análises da atividade diagnóstica foram realizadas posteriormente ao encontro, mas que foram postas abaixo para seguir a ordem em que aplicamos as intervenções.

Ao analisarmos as respostas dos alunos com as perguntas objetivas, verificamos que, precisamente, todos os estudantes sabem que Fake News são notícias falsas ou enganosas e também foram capazes de saber o objetivo das Fake News. Trinta (30) alunos (99%) responderam que se trata de enganar ou manipular o público.

As respostas indicaram que todos os educandos/classe trabalhadora (apenas um deixou em branco) reconhecem o jornalista como um profissional que teoricamente pesquisa, escreve e reporta notícias.

Ao trazer a temática da Fake News para perto dos alunos, não como receptores inativos, mas sim instigando neles o papel ativo por meio da LC através dessa pergunta “como os leitores podem contribuir para combater as Fake News?”, todos os alunos (31) assumiram que é preciso verificar as informações antes de tomar como verdadeiras e compartilhar.

Essa resposta deve primeiramente levar à prática investigativa (a pesquisa), depois, estender-se a uma conscientização, a uma leitura crítica da realidade e a uma

participação crítica conforme Freire (1967, p.44): “saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época.”

Cientes que a disseminação de notícias falsas tem impactos sociais negativos, dos alunos, quando questionados sobre o motivo do aspecto nocivo da divulgação dessas notícias, a maioria (20 alunos) respondeu a resposta de letra C que diz se as notícias não forem verdadeiras as pessoas podem tomar decisões ruins baseadas em notícias falsas. Os outros (11 alunos) responderam a letra A em que as Fake News confundem as pessoas, fazendo com que acreditem em coisas erradas.

A respeito da leitura do texto 1 da atividade (apêndice D) para responder as perguntas subjetivas (em que eles tinham que escrever), 18 alunos (mais da metade) conseguiram, após a leitura, inferir que o texto se tratava de uma notícia. O restante deles não conseguiu identificar que se tratava, especificamente, do gênero notícia. Em síntese, 5 alunos confundiram com o gênero reportagem, 3 alunos colocaram que se tratava de um texto jornalístico (sem especificar que era o gênero notícia), outro colocou que era um texto informativo, um outro colocou que se tratava de um texto narrativo e outros dois colocaram respostas aleatórias retiradas do próprio texto.

Pedimos, em outra pergunta, que os alunos apontassem pelo menos três (03) características do gênero que julgavam ter identificado. Treze (13) alunos apresentaram características como objetividade e clareza, traços predominantes vistos na leitura. Quanto ao texto ter cunho informativo, um total de vinte e três (23) alunos sinalizaram para isso, apesar desse número, dez (10) não colocaram outros aspectos. O restante, três (3) alunos, deixou essa parte em branco e cinco (5) retiraram trechos do próprio texto, sem falar sobre as características.

Quando perguntados sobre qual era a mensagem central do texto, dez (10) alunos focaram na obrigatoriedade da vacina, enquanto nove (9) alunos propuseram que o texto falava sobre a importância da vacinação; três (3) alunos responderam que o texto se tratava das penalidades que haveria para os pais caso os filhos não se vacinassem, quatro (4) alunos literalmente transcreveram o título como resposta e cinco (5) alunos escreveram coisas aleatórias, como “a mensagem do texto é informar” e afins.

À vista disso, percebemos que a maioria dos alunos possuíam dificuldades em chegar à conclusão de que a mensagem central, a partir do texto, era informar sobre

a obrigatoriedade da vacina na volta às aulas da rede estadual de São Paulo.

Na questão em que pedimos que eles se posicionassem, que dessem sua opinião sobre o que eles acharam da resolução da Secretaria de Saúde sobre a obrigatoriedade da vacina, quase em sua totalidade (28 de 31 alunos) escreveram estar de acordo, ressaltando a importância da vacinação individual e coletiva, e, por isso, boa, razoável, importante, necessária (muitos escreveram apenas esses termos). Já dos outros três (3) alunos, um (1) colocou como radical a resolução, o outro colocou que a resolução é boa, mas que não achava ser esse o modo mais eficiente e o último escreveu não saber dar sua opinião (neutralidade).

Depreendemos que, ao emitir suas opiniões, a grande maioria dos estudantes se posiciona eticamente diante de um tema público e de interesse coletivo. Dado que vinte e oito (28) alunos apoiaram a resolução. Enquanto apenas um (1) aluno questionou a resolução como radical. Ainda que haja posicionamentos, observamos uma tendência à reprodução do discurso oficial sem real problematização, pelo menos não escrita da atividade.

Sobre a identificação do texto 2 (apêndice D), como pertencente ao gênero reportagem, apenas um (1) aluno constatou se tratar de uma reportagem. Entre os demais, catorze (14) alunos se confundiram e colocaram que era uma notícia, quatro (4) registraram como um texto científico, cinco (5) disseram ser um texto jornalístico/informativo, dois (2) colocaram como texto argumentativo e cinco (5) escreveram coisas aleatórias e ilegíveis.

A maioria não percebeu a diferença entre apenas informar de maneira objetiva (notícia) e aprofundar com múltiplas perspectivas (reportagem).

Ao pedir que os alunos trouxessem características do texto 2 (reportagem), catorze (14) alunos citaram objetividade, apresentação de informações e fontes (referência de estudiosos e de estudos, por exemplo), dois (2) alunos pontuaram a presença de linguagem formal, caráter científico e de credibilidade (acreditamos que esse último se refere a dados, estudos e estudiosos citados no texto), quatro (4) alunos frisaram na questão da apresentação de dados sem a exibição de opinião própria do jornalista, três (3) discentes escreveram apenas como característica a apresentação de informações, seis (6) responderam de maneira equivocada ao colocar trechos do texto e dois (2) deixaram em branco.

Indagados em relação ao objetivo do texto, a maioria (24 alunos) colocou que o propósito do texto era informar/mostrar/conscientizar sobre a biomassa e o uso dela

no Brasil como fonte energética, um (1) aluno colocou que o intuito era incentivar a produção de biomassa, seis (6) alunos não deram suas opiniões, deixaram em branco ou escreveram de maneira ilegível.

Aqui, parece-nos que eles compreenderam melhor a intencionalidade do texto e a mensagem central, ao contrário da leitura do texto 1 (notícia). Talvez, esse melhoramento seja devido ao aprofundamento que a reportagem trouxe sobre a biomassa.

Ao solicitarmos, na última questão da atividade diagnóstica, que eles mencionassem características comuns aos dois textos que leram, a maior parte dos alunos (22) apontou que ambos eram informativos, com linguagem formal e objetiva e que traziam dados. Seis (6) alunos deixaram em branco ou responderam de maneira aleatória, dois (2) estabeleceram semelhanças a partir de se tratarem de assuntos que ocorreram no Brasil e um (1) aluno citou ser textos que contêm análises.

Posteriormente à aplicação da atividade diagnóstica, revelamos aos alunos que os textos que constavam na atividade se referiam a uma notícia e a uma reportagem. Por isso, fizemos um apanhado geral do gênero notícia e reportagem usando uma apresentação pelo Canva abordando essencialmente a estrutura, as características e trazendo exemplos de cada um de acordo com Diana (2024a, 2024b) e Kindermann (2002). Para exemplificar tanto a notícia quanto a reportagem, utilizamos os textos da atividade diagnóstica. Além disso, usamos uma reportagem em vídeo do jogo “tigrinho”, que era um tema que estava em alta<sup>5</sup>.

Em seguida, após a discussão sobre os gêneros notícia e reportagem, relembra as estruturas e as características dos gêneros, solicitamos aos educandos/classe trabalhadora que se juntassem em grupo e escrevessem em forma de notícia assuntos ou acontecimentos do dia a dia deles que gostassem ou que quisessem reclamar por meio da escrita. Ao total, foram formados seis grupos que geraram a mesma quantidade de notícias escritas.

Pensamos que essa é uma forma de incentivá-los a escrever de maneira contextualizada, com certa consciência crítica para proporem mudanças, para denunciar a realidade como Gadotti, Freire, Guimarães (1995, p. 62) explicam: “é denunciando um sistema através da denúncia de um subsistema seu que se aprendem as manhas para continuar denunciando.”

---

<sup>5</sup> <https://youtu.be/5fXght1Eiwl?si=S-63EKVOptdGUD-R>

Reparamos que a maioria das notícias que os alunos escreveram realmente mostram evidências de uma escrita com denúncias de situações que os incomodam, suas inquietações diante da vida, a exemplo do ENEM e a reprodução de comportamentos (vista na notícia sobre o projeto X).

A primeira notícia que analisamos foi “Aluno erra todas as 180 questões do ENEM e zera a redação.”

**Figura 5 - Primeira notícia analisada**

grupo:  
Kamília, Ellen, Ana Luíza, Maria Heloísa, Geulís e  
Ruan.

Aluno erra todas as 180 questões do Enem e zera a  
redação.

Rogério Cláus Clériston, de Espírito Santo, realizou  
o último Enem de 2023, o qual teve um desempenho um  
pouco contrário do que se é esperado.

Na edição do Enem de 2023, o aluno Rogério Cláus Clériston, de Espírito Santo, realizou as 2 provas das diferentes  
áreas do conhecimento, juntamente a redação. Após a libera-  
ção dos resultados, o mesmo se surpreendeu ao ver que o  
resultado em todas as áreas foram zerados. O mesmo se  
surpreendeu e avisou aos seus pais, os quais levaram os  
resultados para um analista, e daí a notícia se espalhou.  
A nossa equipe formalística, a fim de averiguar a situação, con-  
tata o analista e professor da USP, Marry Cristina. De acordo  
com o mesmo, a probabilidade de Rogério ter errado todas  
as questões é praticamente nula, uma vez que a prova contém  
50 alternativas.

Fonte: Notícia escrita por um grupo de alunos durante o segundo encontro da oficina e entregue à pesquisadora para acervo pessoal.

Parece-nos que os estudantes propõem uma situação improvável - um aluno que erra todas as questões do ENEM, no trecho da notícia dos alunos - “Após a liberação dos resultados, o mesmo se surpreendeu ao ver que os resultados em todas as áreas foram zerados.” Trazendo para o contexto da LC, supomos que os alunos, diante da proximidade do exame que estava chegando (estávamos em outubro e o exame era em novembro), quiseram provocar debates sobre a possibilidade de erro

nos resultados, gerando uma desconfiança dos sistemas de avaliação e de como era determinado o desempenho do estudante.

Inclusive, através da notícia, inferimos que os discentes (conscientes ou não) trouxeram a tensão e a pressão emocional que o ENEM provoca, a ânsia pelo resultado é vista em dois fragmentos de texto. O primeiro foi citado acima e o outro é percebido no seguinte - “O mesmo se surpreendeu e avisou aos seus pais [...]”. Por intermédio desse fragmento da notícia, refletimos sobre o impacto dos resultados do exame na vida dos alunos, indo para além da sala de aula, afetando sua autoestima, saúde emocional/mental e suas relações familiares, já que muitas vezes eles são pressionados pela própria instituição de ensino e pela família a ingressarem a todo custo no ensino superior.

Reforçamos que essa tensão é acentuada principalmente nos alunos/classe trabalhadora mais vulneráveis socioeconomicamente.

Ainda, mediante a partícula “[...] os quais levaram os resultados para o analista, e daí a notícia se espalhou” evidencia para além da desconfiança do resultado do ENEM que motivou a necessidade de um apuramento junto a um profissional para transparência do ocorrido, o espalhamento do acontecido, o que poderia levantar discussões sobre questões éticas de compartilhamento de informações.

Em conexão com Freire (1982), essa notícia está diretamente conectada com a vida dos educandos/classe trabalhadora, sendo possível associar o texto escrito por eles ao seu contexto. Aqui, pensamos que a escrita não aconteceu de maneira mecânica ou enfadonha, de forma descontextualizada, sem fazer sentido para os alunos. O processo de escrita se configurou como uma forma de atender à ansiedade dos alunos frente ao ENEM.

Isso nos remeteu ao que Freire (1982, p.11) fala sobre o processo de alfabetização, em que o sujeito (o educando) deve ser considerado como um ser histórico no processo de ensino-aprendizagem. Em que ele se apropriou do universo das palavras do contexto de vida dos alunos “[...] vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos para alfabetizá-los.” Na nossa pesquisa, usamos os anseios, as inquietações e as reivindicações dos alunos para instigá-los a ler criticamente e, como consequência, a escrever de forma a trazer o desvelamento de sua realidade. Entendemos que, desse modo, estaria se concretizando a práxis articulando a leitura à escrita e acontecendo práticas pedagógicas em que o educando

esteja sendo atendido de forma omnilateral.

A segunda notícia também está associada ao Exame Nacional do Ensino Médio e tem como título “Aluno comete suicídio por conta da ansiedade com o ENEM”.

**Figura 6** - Segunda notícia analisada

Aluno comete suicídio por conta da Ansiedade com o ENEM

Estudante do Campus Lagarto do Instituto Federal de Sergipe comete suicídio na última quarta-feira (23/10), resultante da chegada do ENEM.

O Enem tá chegando e com ele vem a ansiedade de muitos estudantes que temem não alcançar a nota necessitada. Dentre esses alunos, está Leonel Melo de 17 anos. Segundo relatos da sua irmã, Juscelina Melo, ele sofria com a pressão dos seus pais que exigiam o primeiro lugar em medicina.

Juscelina também relata que seu irmão temia não conseguir se inserir no mercado de trabalho.

No dia ~~23/10~~ 23/10, Leonel comete suicídio na própria escola, assustando a comunidade local e assolando os sentimentos da família.

Fonte: Notícia escrita por um grupo de alunos durante o segundo encontro da oficina e entregue à pesquisadora para acervo pessoal.

Trata-se de um texto impactante no sentido de evidenciar como os alunos estão apreensivos quanto a essa prova que diz avaliar conhecimentos e capacidades, como podemos notar em tal fragmento: “O ENEM está chegando e, com ele, vem a ansiedade de muitos estudantes que temem não alcançar a nota necessitada.” Com suporte dos pressupostos da pedagogia crítica freireana numa proposta de leitura

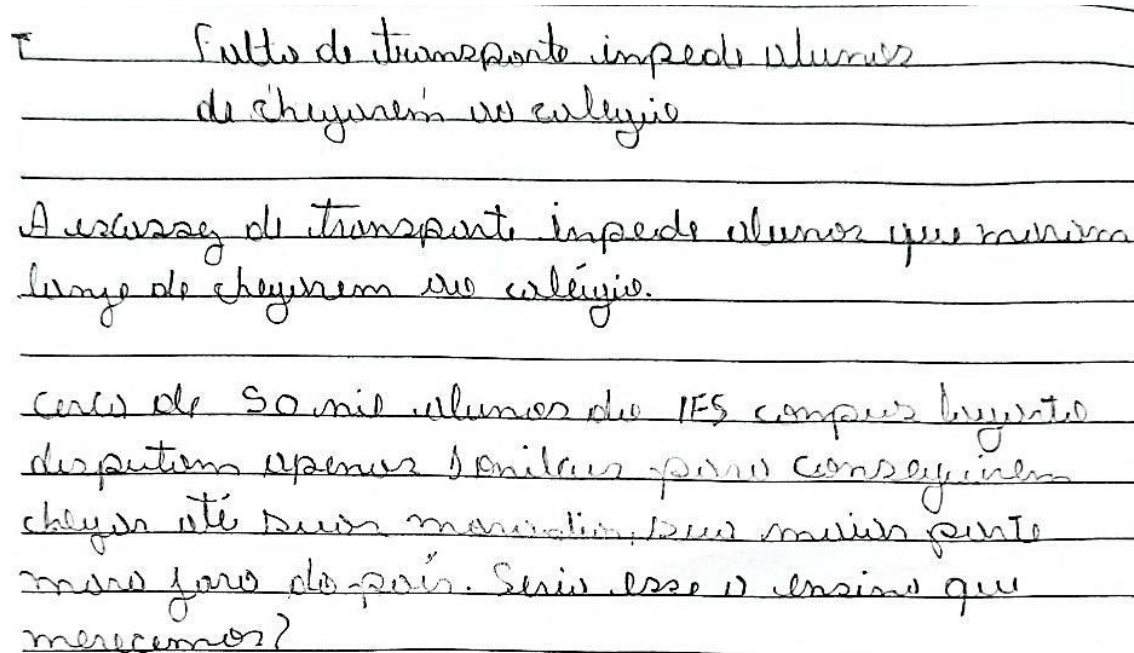
crítica dessa notícia, ficamos atentos para a escrita dos alunos como uma denúncia ao sofrimento causado pela pressão de familiares e o medo diante do insucesso na prova.

Dentro dessa discussão, também podemos apontar como o discurso externo (dos pais) e a própria pressão para passar na prova do ENEM, associado ao processo avaliativo que muitas vezes prega a meritocracia podem causar problemas sérios emocionais (ansiedade e depressão), levando até ao suicídio, como em “ele sofria com a pressão dos seus pais, que exigiam o primeiro lugar em medicina [...] temia não conseguir se inserir no mercado de trabalho [...] No dia 23/10, Leonel comete suicídio na própria escola.”

O fato de o acontecimento do suicídio ser no ambiente educacional transmite a ideia já dita por Freire (1982) de que a educação não pode estar apartada da vida dos alunos. Pelo contrário, deve buscar sempre atender suas necessidades. Nesse quesito, diante das duas primeiras notícias, ponderamos ser essencial a discussão sobre saúde mental no campus e o oferecimento de suporte emocional por meio de psicólogos. Assim como é preciso repensar o sistema educacional e o avaliativo para não reproduzir desigualdades e sofrimentos ao invés de estar promovendo um ensino significativo, como se propõe a educação integrada.

A terceira notícia também é uma denúncia clara dos educandos quanto à pouca quantidade de ônibus para a quantidade de alunos do Campus. Entendemos o conceito de denúncia com base em Freire (1992), como a desaprovação crítica da realidade (trazer à tona) e aquilo que, de alguma forma, oprime por meio da injustiça, da exclusão, do desrespeito à dignidade humana.

**Figura 7 - Terceira notícia analisada**



Falta de transporte impede alunos de chegarem ao colégio

A escassez de transporte impede alunos que moram longe de chegarem ao colégio.

Cerca de 50 mil alunos do IES Campos Brito disputam apenas 5 ônibus para conseguirem chegar até suas moradias, sua maior parte mora fora do país. Seria esse o ensino que merecemos?

Fonte: Notícia escrita por um grupo de alunos durante o segundo encontro da oficina e entregue à pesquisadora para acervo pessoal.

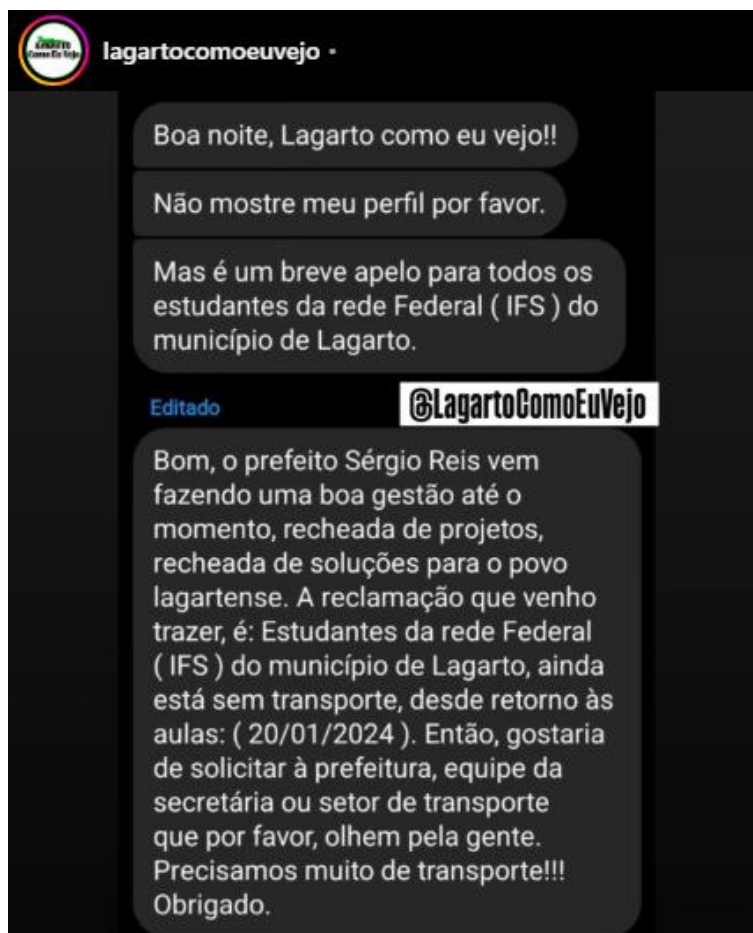
Observamos isso na notícia “A falta de transporte impede alunos de chegarem ao colégio”. No trecho, com o questionamento explícito “Seria esse o ensino que merecemos?”, notamos que os educandos não apenas relatam uma situação de descaso e exclusão, como questionam o sistema por permitir que isso venha acontecendo. O texto denuncia a falta de transporte e leva à indignação por meio da indagação feita, como diz Freire (1992, p. 47) “denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável.”

Ao ler, visualizamos que os mais afetados são os alunos que moram distante - “A escassez de transporte impede alunos que moram longe de chegarem ao colégio” por depender dos ônibus escolares exclusivamente, sobretudo os de baixa renda que não podem pagar moto táxi ou ônibus coletivo para irem à escola todos os dias. Diante da situação, os alunos “disputam apenas um ônibus”. Esse ter que disputar entre si para conseguirem lugar no ônibus nos faz lembrar o que Freire (2013, p.51) fala sobre o oprimido às vezes oprimir os próprios companheiros por estarem imersos na opressão, gerando uma “violência horizontal”.

Entretanto, no questionamento que fazem ao sistema (estrutura que mantém a situação dos ônibus assim) nos parece que assumem a coletividade e denunciam a falta de transporte desde o ano de 2024, apelando para as mídias conforme uma

postagem no Instagram que acompanhamos algum tempo depois da coleta de dados dessa pesquisa.

**Figura 8** - Denúncia de falta de transporte



Fonte: Print tirado pela pesquisadora no dia 29 de janeiro de 2025 da página do Instagram do perfil Lagarto como eu vejo.

Sabendo que, Segundo Freire (1992), a denúncia não ocorre sem o anúncio e que esse último se refere à projeção de uma nova realidade possível, perante a falta de transporte ou a escassez dele, os alunos, ao denunciar, tiveram resposta da prefeitura quanto à distribuição/volta de ônibus para os alunos do Campus, como ilustra a figura 9.

**Figura 9** - Prefeitura promete regularizar os ônibus



Fonte: Print tirado do Instagram pela pesquisadora

Ao deixarmos os alunos livres para escolherem o que escrever em forma de notícia, constatamos que, apesar de usar dados fictícios como “Cerca de 50 mil alunos do IFS Campus Lagarto disputam apenas um ônibus [...] Sua maior parte mora fora do país” para dar indícios de ser uma notícia falsa (estávamos debatendo sobre isso nesse encontro da oficina antes deles escreverem as notícias), os estudantes estavam, de fato, tendo dificuldades quanto aos ônibus para irem às aulas e escreveram na notícia como forma de denunciar esse fato. Isso exemplifica a LC em que os alunos exerceram a leitura do mundo ao refletirem sobre a sociedade em que estão inseridos e agiram sobre ela para transformar a realidade injusta.

A notícia “A nova iniciativa feminina para os jogos da Interclasse” também tem um teor de denúncia, mesmo que velada, ao revelar pouca participação feminina nos jogos internos, como mostrado no trecho: “Atualmente, o Campus conta com apenas uma equipe de vôlei feminina e nenhuma de futsal oficial do Campus. Espera-se que

essa nova iniciativa complemente a lacuna feminina nos esportes.”

**Figura 10** - Quarta notícia analisada

Título  
 A nova iniciativa feminina para os jogos  
 de interclasse  
Local  
 No próximo mês (novembro), ocorrerá os jogos internos no  
 Instituto Federal de Sergipe - Campus Lagarto, dessa vez conta-  
 rá com uma nova equipe feminina de futsal, vôlei e queimado.  
 Alunas de todas as séries constituirão a estrutura da  
 nova equipe de curso de redes de computadores constituirão a  
 estrutura da nova equipe.  
Campo  
 Desde sua entrada no instituto, o docente de Educação Física  
 (Fábio Nunes) incentiva as alunas a praticarem esportes.  
 Essa iniciativa objetiva aumentar participação das mulheres  
 na área dos esportes. Atualmente, o campus conta com ape-  
 nas uma equipe de vôlei feminina e nenhuma de futsal  
 oficial do campus. Espera-se que essa nova iniciativa com-  
 plemente a lacuna feminina nos esportes.

Fonte: Notícia escrita por um grupo de alunos durante o segundo encontro da oficina e entregue à pesquisadora para acervo pessoal.

O texto apresenta o desejo da valorização da participação feminina nos esportes escolares, explícito no trecho “Dessa vez, contará com uma nova equipe feminina de futsal, vôlei e queimado. Alunas de todas as séries do curso de redes de computadores constituirão a estrutura da nova equipe.” Com o auxílio da LC, podemos problematizar a ausência das alunas nos esportes como uma lacuna histórica, em que a representação feminina é limitada ou até mesmo inexistente como consequência de uma construção social, uma prática cultural opressora.

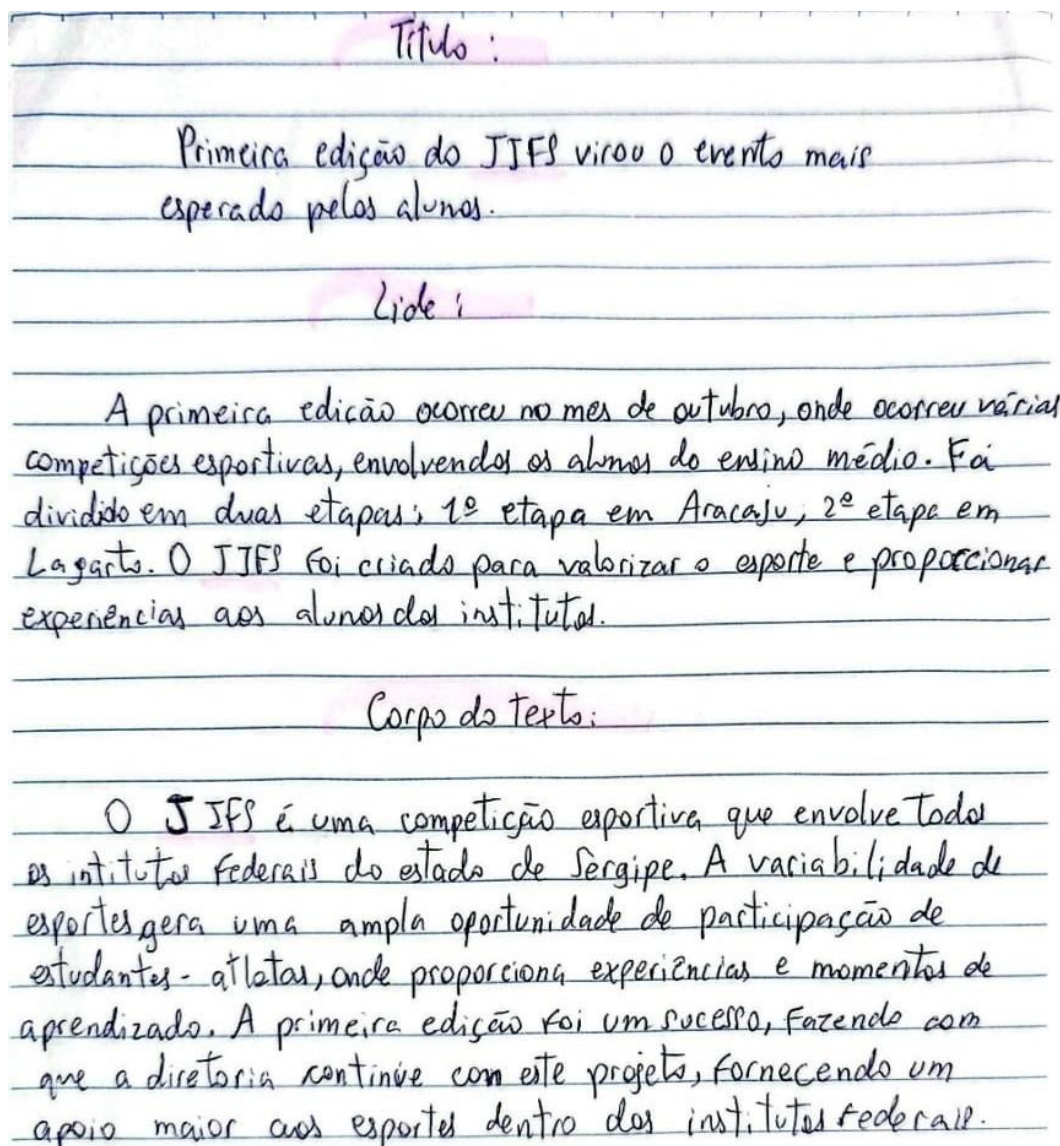
O relato destaca as iniciativas para superar a falta de representação feminina nos esportes incentivada pelo professor de educação física - “Desde sua entrada no Instituto, o docente de Educação Física, Fábio Nunes, incentiva os alunos a praticarem esportes.” Os oprimidos (nesse caso as alunas), ao serem encorajadas pelo professor,

que queremos conceber aqui como um educador libertário, já que não corroborou a perpetuação da sub-representação feminina nos esportes, não como um educador bancário em que “o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos” Freire (2013, p.66) e sim, como Freire (2013, p.78-79) discorre sobre o educador em uma educação problematizadora.

Enquanto, na concepção “bancária” — permita-se-nos a repetição insistente —, o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. A tendência, então, do educador-educando como dos educandos educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação. A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham.

Também associada ao esporte, a notícia intitulada “Primeira edição do Jogos Intercampi do Instituto Federal de Sergipe (JIFS) virou o evento mais esperado pelos alunos”, ao contrário das demais notícias até aqui, o texto tem como intuito valorizar as experiências coletivas que o esporte proporciona - “O JIFS foi criado para valorizar o esporte e proporcionar experiências aos alunos dos institutos.”

**Figura 11** - Quinta notícia analisada



Fonte: Notícia escrita por um grupo de alunos durante o segundo encontro da oficina e entregue à pesquisadora para acervo pessoal.

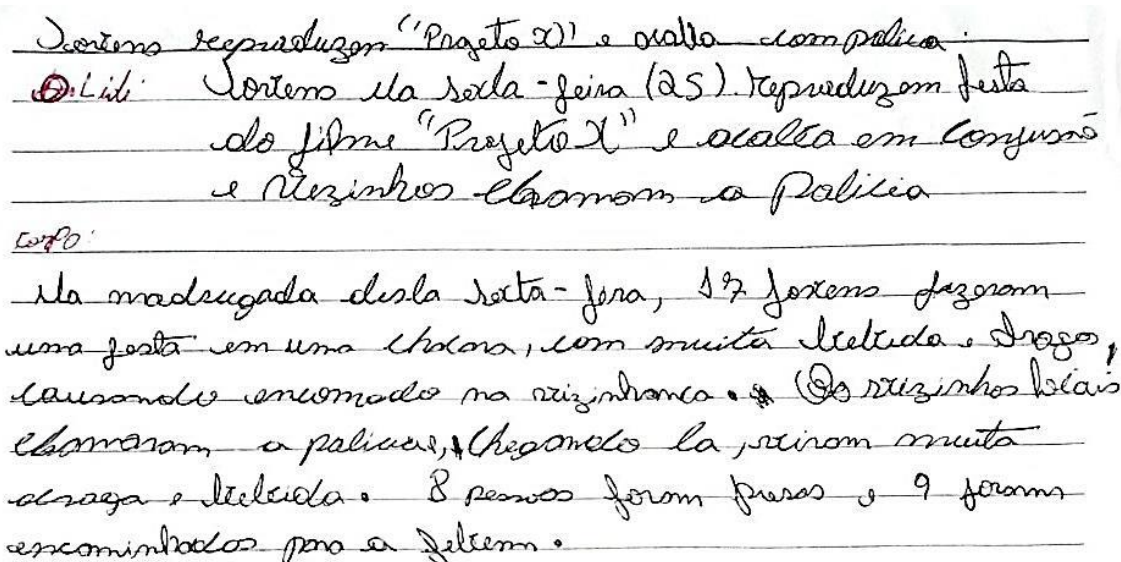
Trazendo o esporte como uma forma de aprendizado, esse reconhecimento aciona uma visão ampliada de educação: “A variabilidade de esportes gera uma ampla oportunidade de participação [...] proporcionando experiências e momentos de aprendizado.” A educação física é vista, então, como um espaço de socialização, onde “ocorreram várias competições esportivas envolvendo os alunos do ensino médio [...] O JIFS é uma competição esportiva que envolve todos os institutos<sup>6</sup> federais do estado de Sergipe”.

<sup>6</sup> Acreditamos que queriam se referir a todos os Campus - campi.

Além disso, o texto inspira a formação de maneira integrada, articulando o corpo (por meio da atividade física), a cultura (pelo menos a escolar tendo o hábito de promover esses momentos de esporte) e a convivência entre os educandos para além da competição do esporte. Essa valorização da experiência coletiva é coerente com o que Freire (2013, p.143) diz quando afirma que a libertação dos oprimidos só acontece por meio da coletividade - “os homens se libertam em comunhão.”

A última notícia, que tem como título “Jovens reproduzem 'Projeto X' e acaba com polícia”, é diferente de todas, já que se restringe a narrar os fatos sem fazer críticas à realidade retratada, como em “jovens fizeram uma festa em uma chácara, com muita bebida, drogas, causando incômodo na vizinhança.”

**Figura 12** - Sexta e última notícia analisada



Jovens reproduzem 'Projeto X' e acaba com polícia.  
 O Lili Jovens da sexta-feira (25). Reproduzem festa do filme "Projeto X" e acaba em confusão e vizinhos chamam a polícia.

Na madrugada desta sexta-feira, 17 jovens fizeram uma festa em uma chácara, com muita bebida e drogas, causando incômodo na vizinhança. Os vizinhos locais chamaram a polícia, chegaram lá, viram muita droga e bebida. 8 pessoas foram presas e 9 foram encaminhados para a FEBEM.

Fonte: Notícia escrita por um grupo de alunos durante o segundo encontro da oficina e entregue à pesquisadora para acervo pessoal.

Ao associar a escrita ao filme “Projeto X”, dirigido por Nima Nourizadeh (2012), o texto motivado pelo filme retrata uma festa feita por jovens, apresentados como inconsequentes e desrespeitosos: “causando incômodo na vizinhança [...] Os vizinhos locais chamaram a polícia [...] Oito pessoas foram presas e novas foram encaminhadas para a Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM).”

Apesar de exibir o fato sem apontar as causas para o comportamento desses jovens em busca de lazer, o texto associado à LC tem potencial crítico se questionasse as causas estruturais, como a privação de lugares públicos que esses jovens

poderiam frequentar para acesso à cultura e ao lazer, afinal, não seria possível compreender a juventude fora de seu contexto social e histórico, reduzindo o seu comportamento a uma visão estereotipada e marginalizada, principalmente os socioeconomicamente vulneráveis.

Essas análises só foram feitas igualmente às da atividade diagnóstica depois dos encontros. Trouxemos nessa ordem para melhor linearidade das atividades feitas em cada encontro.

Quando os alunos acabaram de escrever as notícias, pedimos que cada grupo falasse o motivo de terem decidido escrever sobre o assunto que resolveram abordar. Foi um momento de escuta geral e os grupos pareciam empolgados para falar sobre o que escreveram.

O terceiro e último encontro, assim como as datas dos dois anteriores encontros, acabou sendo adiada e aconteceu no dia 3 de dezembro de 2024, visto que, no mês de novembro, ocorreram os jogos internos do IFS Campus Lagarto. Possuindo como objetivo desenvolver e aplicar o jogo digital Lupa como recurso didático para consolidar, de forma lúdica e reflexiva, os conhecimentos adquiridos na oficina, estimulando a criticidade e a transformação social, iniciamos o encontro falando como aconteceu o processo de idealização do jogo.

Para que esse primeiro momento fosse possível, entramos em contato com os professores de redes que teriam aula no mesmo dia que a aula de português, para que eles concedessem o horário de sua aula, para que desse tempo de fazer as atividades previstas neste encontro. Os professores concordaram e, assim, reservaram o miniauditório para execução das atividades.

O processo de idealização do jogo começou pelo desejo de fazer um recurso didático em que os conhecimentos teóricos pudessem ser colocados em prática de maneira dinâmica e interativa para os educandos. Assim, ao abordar a temática das notícias falsas, inserimos uma manchete fake no jogo em que o G1 noticiou que se tratava de uma fake news na parte Fake ou Fato no referido site.

Na manchete, Drauzio Varella<sup>7</sup> dizia que a vacina da dengue era transgênica e causa câncer<sup>8</sup>. Usamos essa manchete falsa como uma afirmação verdadeira para que os alunos interagissem com os diversos personagens dentro do jogo

---

<sup>7</sup> Médico brasileiro renomado.

<sup>8</sup> <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2024/02/20/e-fake-que-drauzio-varella-diz-em-video-que-vacina-da-dengue-e-transgenica-altera-o-dna-e-provoca-cancer.ghtml>

(concordando com a fake, discordando ou sendo neutro), gerando um final conforme o posicionamento assumindo nas interações dentro do jogo. Teria um feedback bom aqueles que não concordaram com fake (sinalizando que é preciso averiguar as informações), um final mostrando que a neutralidade não é um caminho legal (muitas pessoas acreditam em notícias falsas e acabam não tomando a vacina por exemplo) e um final ruim para aqueles que concordaram com a fake no jogo.

Depois, concedemos um intervalo de 10 minutos para que os alunos fossem pegar um lanche que estava sendo servido no Campus nesse dia e também para dar tempo do desenvolvedor do jogo chegar (estava em atraso).

Sem delongas, o desenvolvedor do jogo, Evandro Barbosa Dias Filho<sup>9</sup>, fundador da Manguezal Games, com sede no povoado Crasto, situado no município de Santa Luzia do Itanhy, chegou neste período de tempo e explicou aos alunos a parte mecânica do desenvolvimento de um jogo. No caso de Lupa, trata-se de um jogo 2D, estilo pixels art, que inicialmente foi feito pela plataforma Construct.

**Figura 13** - Evandro mostrando a parte mecânica do jogo



Fonte: Arquivo da autora

A seguir, quando acabou a explicação do desenvolvedor do jogo, encerrou o horário dos professores do curso de redes. Concedemos um novo intervalo para que

---

<sup>9</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFS (PPGCOM) com pesquisa voltada para jogos em realidade virtual, e-mail: [evanfireheart@gmail.com](mailto:evanfireheart@gmail.com)

o professor de português chegasse a fim de que conseguíssemos disponibilizar o jogo para os alunos.

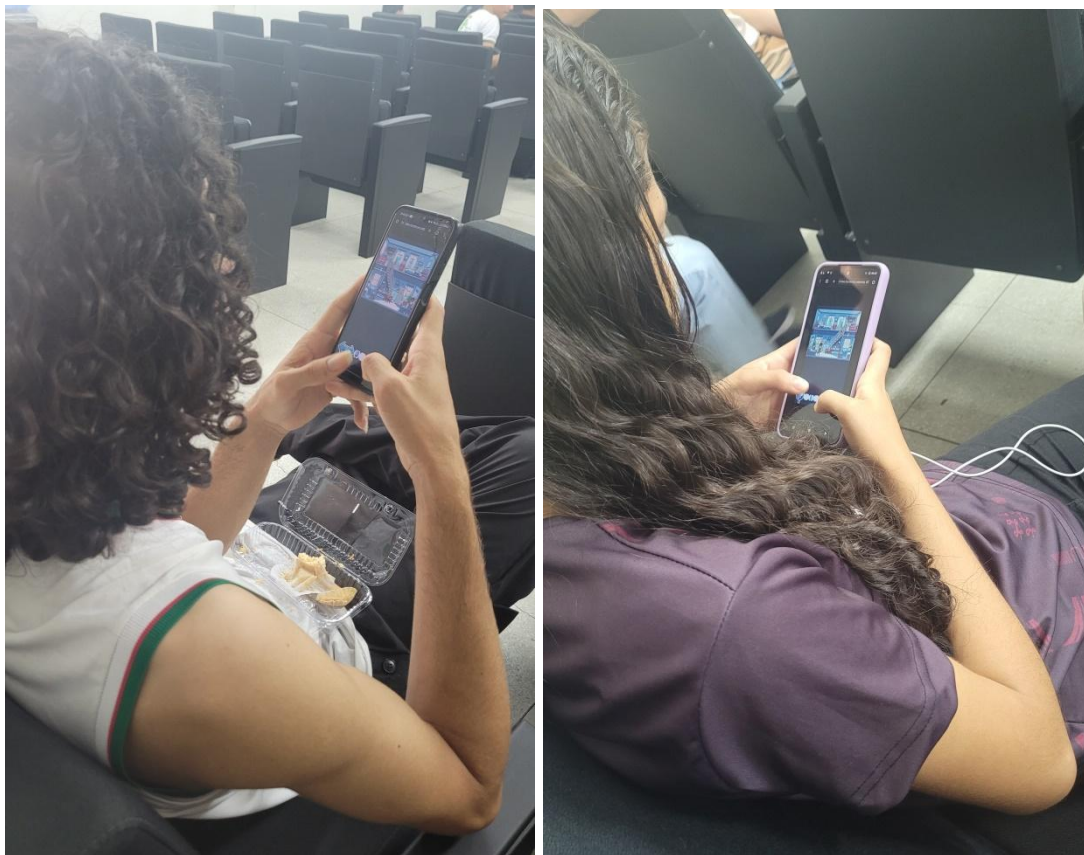
Assim que o professor de português chegou, os alunos entraram novamente no miniauditório e o desenvolvedor do jogo forneceu QR Code para os alunos jogarem. Esse foi um momento interativo em que os alunos ficaram curiosos para jogar. Muitos conseguiram acessar de primeira, porém alguns entravam e não conseguiam se manter jogando pelo acesso ruim à internet, por isso ficava carregando, sendo necessário logar algumas vezes ou esperar o colega jogar para depois emprestar o celular e, de fato, todos jogarem.

**Figura 14** - Momento da disponibilização do QR Code para jogar



Fonte: Arquivo da pesquisadora

**Figura 15 - Alunos jogando**



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Após o jogo, pedimos que os alunos dissessem o que acharam. Eles esboçaram que gostaram do jogo, que acharam divertido interagir com os outros personagens, que ficou evidente a mensagem do jogo quanto à importância de verificar as informações e buscar fontes frente às notícias que temos contato. Também, eles propuseram melhorias para o jogo e escreveram diálogos baseados em uma manchete criada por eles de acordo com seu interesse para serem inseridos no jogo como uma espécie de fase para valorizar os seus escritos e se enxergarem como protagonistas frente à atividade.

#### **4.8 Avaliação após os encontros da oficina de leitura e escrita**

Imediatamente, depois das opiniões dos alunos quanto ao jogo, lançamos um questionário pelo *Google Forms* para que os estudantes avaliassem a relevância dos encontros quanto ao impacto na leitura e na escrita deles. 26 alunos responderam ao questionário.

**Figura 16** - Questionário de avaliação oficina e do jogo pelo Google Forms

Perguntas Respostas 26 Configurações

## Avaliação das oficinas e do jogo

**B I U**

1ª oficina - Filmes escritores da liberdade + kahoot;  
 2ª oficina - gêneros notícia e reportagem + produção de notícia;  
 3ª oficina - jogo Lupa + produção de diálogos no jogo.

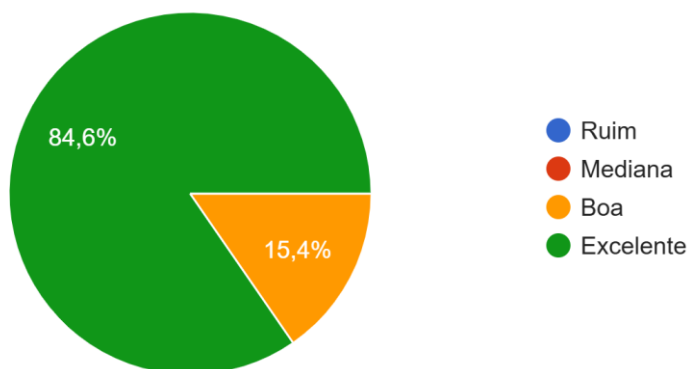
Fonte: Print do formulário criado pela pesquisadora

Referindo-se à avaliação dos alunos quanto ao primeiro encontro que correspondeu à exibição do filme, à discussão de questões relacionadas ao filme, às vivências dos alunos e ao questionário interativo pelo Kahoot!, os alunos avaliaram, em sua maioria, como excelente e, em minoria, como boa.

**Figura 17** - Avaliação do primeiro encontro da oficina

Como você avalia o 1º encontro da oficina com a exposição do filme "Escritores da liberdade" + o questionário pelo Kahoot!?

26 respostas



Fonte: Relatório do questionário do Google Forms

No questionário, era preciso que os alunos justificassem a avaliação dada, tendo várias justificativas para avaliação excelente ou boa das quais escolhemos trazer esses dois comentários: “A primeira oficina realizada foi muito dinâmica e interativa. Trazendo um tópico muito importante a ser debatido nas escolas, já que ela pode e retrata o cotidiano de discentes e docentes. Além disso, o modo que a

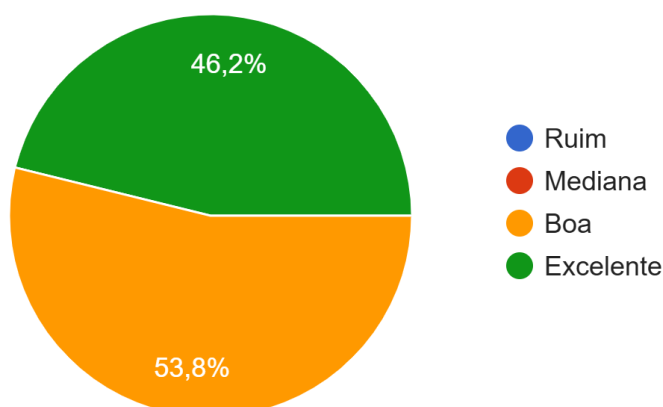
professora Milena realizou essa atividade foi muito divertida, auxiliando ainda mais no aprendizado” e “por ser um filme que converse não só com nossa realidade, mas com a realidade que vemos na TV e nas notícias. Acredito que a educação transforma vidas e ver isso acontecer, mesmo que num filme, é importante para sabermos porque a escola é mais que um local de formação profissional. É algo para vida!”

No que se refere à avaliação do segundo encontro, no qual trabalhamos com os gêneros notícia e reportagem, aplicamos atividade diagnóstica sobre esses gêneros, e os alunos produziram notícias. Foi avaliada como boa por mais da metade dos alunos e como excelente por 46,2% dos alunos.

**Figura 18** - Avaliação do segundo encontro da oficina

Como você avalia o 2º encontro da oficina que abordou os gêneros notícia e reportagem?

26 respostas



Fonte: Relatório do questionário do Google Forms

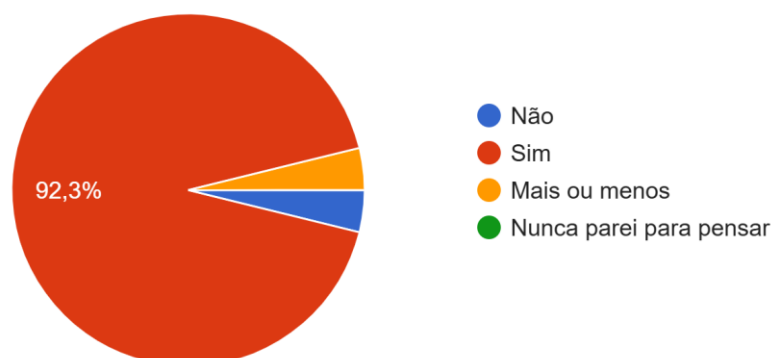
Relacionada às justificativas que os estudantes exprimiram sobre o segundo encontro da oficina, percebemos que, por se tratar de uma atividade mais tradicional (atividades e aula expositiva), mesmo que durante execução, as atividades foram feitas de forma dialogada e interativa, os alunos não avaliaram como excelente, como se pode ver no comentário: “Achei boa pois apesar de ter uma atividade no papel de maneira mais tradicional, também houve um momento de interação e de criatividade dos alunos.”

Os discentes afirmaram, quase em sua totalidade, que, ao envolver-se no segundo encontro com a abordagem dos gêneros supracitados, melhoraram sua leitura e sua escrita, apesar do curto período de tempo da aplicação da pesquisa, como evidencia a figura abaixo.

**Figura 19 - Melhoria na leitura e na escrita**

Você acha que participar da oficina com os gêneros textuais notícia e reportagem ajudou em alguma medida, em sua leitura e escrita?

26 respostas



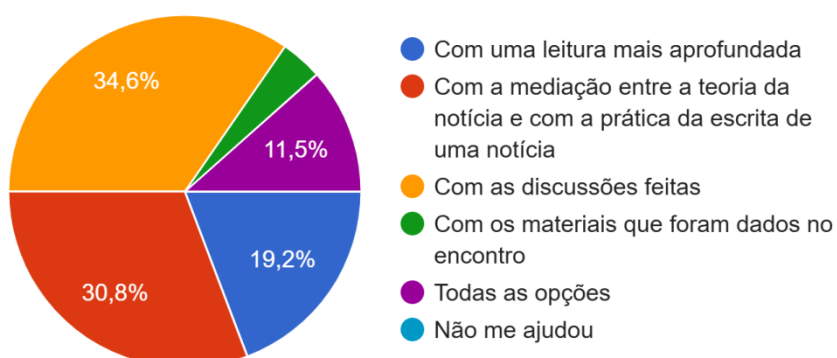
Fonte: Relatório do Google Forms

Questionados sobre de que modo os três encontros da oficina (com todos os recursos usados, inclusive o jogo que é um segundo PE desta pesquisa) ajudaram nessa melhoria da leitura e da escrita, o maior número de alunos (09) citou que sentiram esse avanço através das discussões feitas (o que reforça o potencial da dialogicidade proposta por Freire). Outros oito (8) alunos responderam que a associação entre teoria e prática (práxis) foi o fundamento dessa melhoria. Uma parcela de cinco (5) alunos afirmou que uma leitura mais aprofundada e engajada na oficina colaborou com esse aprimoramento e 4 alunos afirmaram que tudo isso que foi falado aperfeiçoou a leitura e a escrita.

**Figura 20 - Modo que a oficina ajudou na leitura e na escrita**

De que modo sua participação nessas oficinas te ajudou em sua leitura e escrita?

26 respostas



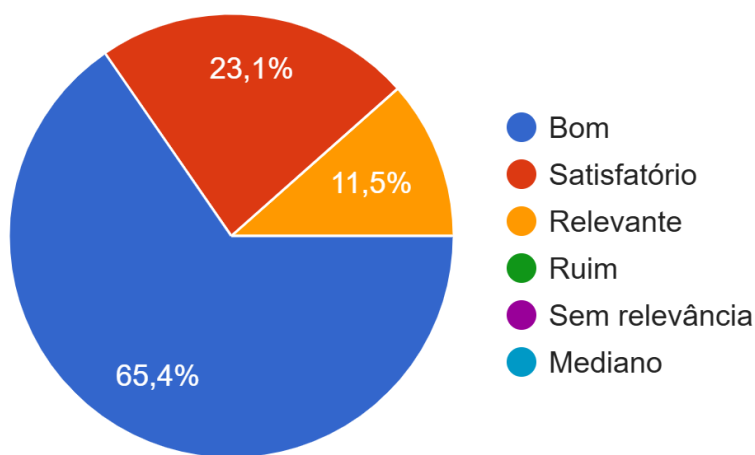
Fonte: Relatório do questionário do Google Forms

Acerca da avaliação do último encontro da oficina que envolveu o jogo Lupa, dezessete (17) estudantes qualificaram o jogo como bom. O quantitativo de seis (6) alunos o analisou como satisfatório e três (3) discentes o examinaram como relevante.

**Figura 21 - Avaliação do jogo Lupa**

Como você avalia o jogo Lupa?

26 respostas



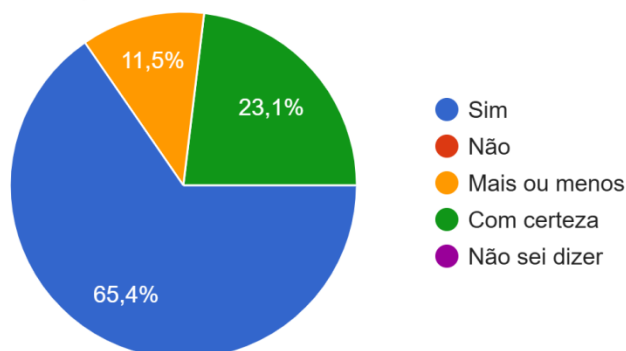
Fonte: Relatório do questionário do Google Forms

Por fim, ao analisarem a relação do jogo com a consciência que ele gera quanto à necessidade da verificação de informações, das referências (em notícias, reportagens) e para reflexão da veracidade, os estudantes afirmaram que o jogo os ajudaram a serem capazes de identificar notícias falsas.

**Figura 22 - A Lupa e a identificação de notícias falsas**

Você acha que por meio desse jogo você estará mais atento a identificar possíveis notícias/reportagens falsas?

26 respostas



Fonte: Relatório do questionário do Google Forms

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

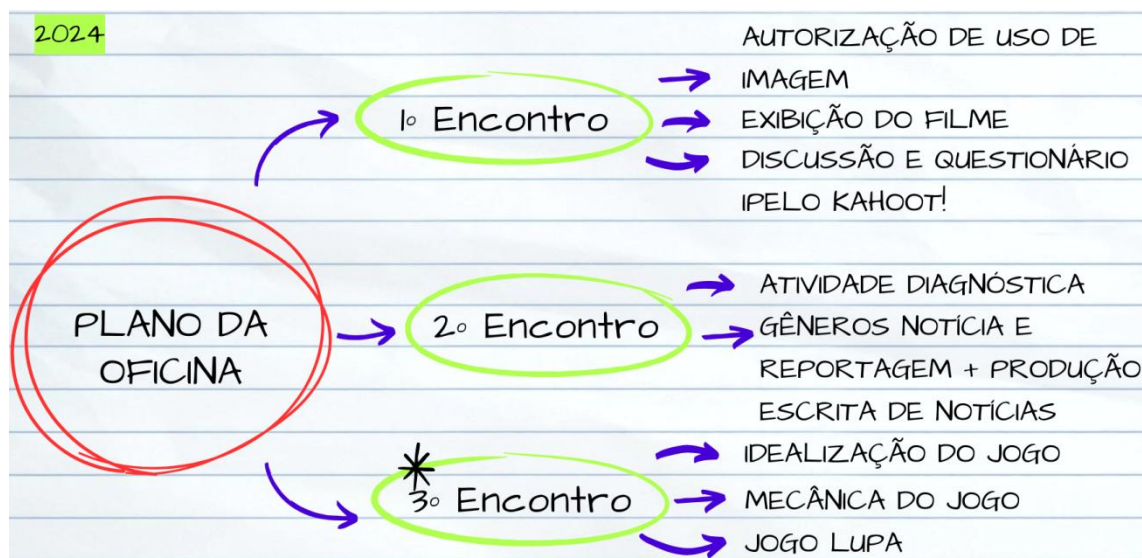
A intervenção Produto Educacional (PE) desta pesquisa consistiu na realização de uma oficina de leitura e de escrita conduzida pela pesquisadora, composta por três (03) encontros com o objetivo de implementar oficina de leitura e de escrita que promovam o engajamento dos alunos em práticas sociais de linguagem, estimulando o diálogo e a conscientização. Sendo que cada encontro possuía objetivos específicos.

Assim, a intervenção compreendeu a elaboração e a realização de uma oficina que foi constituída por três encontros, sendo que no último desenvolvemos e aplicamos um jogo.

A oficina, conforme Paviani, Fontana (2009) favorece a relação entre a teoria e a prática e, por isso, é um recurso proveitoso para o processo de ensino/aprendizagem. Também, a tomamos como PE, mediante o reconhecimento de que é um método de interação constante entre o professor e o aluno e entre alunos e alunos, o que é fundamental na perspectiva de leitura crítica de Freire (1982) quando fala sobre a dialogicidade como o fundamento de uma educação como prática da liberdade.

Nessa perspectiva, entendemos que os encontros da oficina constituem um meio dinâmico para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, concebendo-se como uma ferramenta acessível que estimula a interação, a troca de ideias, o compartilhamento de aprendizados e o entrelaçamento entre teoria e prática. A pertinência da aplicação deste produto na EPT condiz com os princípios da práxis que essa educação prega para superação da dicotomia entre o manual e o intelectual. Também, da noção de um ensino integrado que abarque e valorize as várias dimensões do aluno (formação omnilateral), inclusive a preocupação com a formação crítica para exercício da cidadania.

A oficina foi aplicada na turma do 3º ano do ensino médio integrado do curso técnico de Redes de computadores do IFS Campus Lagarto, seguindo o planejamento da figura 23. Em conformidade com Paviani, Fontana (2009), a oficina necessita de planejamento, sendo este adaptável ao surgimento das necessidades dos estudantes.

**Figura 23** - Planejamento da aplicação dos encontros da oficina

Fonte: Elaborado pela pesquisadora pelo Canva

Em concordância com o planejamento, o primeiro encontro da oficina iniciou com uma breve explicação da pesquisa e da aplicação dos produtos (oficina de leitura e escrita e o jogo Lupa). Em seguida, perguntamos se ao longo dos encontros poderíamos tirar fotos e gravá-los, eles concordaram e assinaram o termo de autorização de uso de imagem e depoimento.

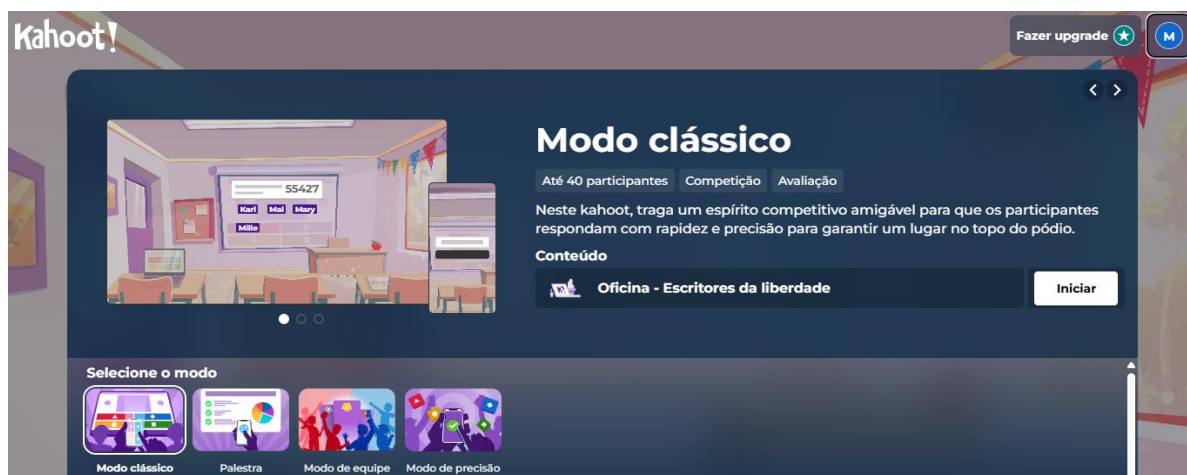
Sem demora, exibimos o filme *Escritores da Liberdade* dirigido por Richard LaGravenese (2007) no miniauditório do referido Campus com o objetivo específico de desenvolver a LC freireana como caminho para mediação de leitura (nesse caso, leitura audiovisual). Ao trazer o filme como uma proposta de leitura crítica do audiovisual, estamos tentando propor o que Freire (1982) argumenta sobre a importância da leitura crítica da realidade.

Encerrado a exibição da obra cinematográfica, discutimos sobre as situações vistas no filme e a relação com a vida dos alunos, sobre a identificação com os personagens e sobre a percepção geral do filme para eles.

Para finalizar, aplicamos um questionário interativo pelo Kahoot!, contendo 13 questões sobre o filme (apêndice E). O Kahoot! é uma plataforma que permite a criação de maneira interativa de questionários que podem ser jogados individualmente, em equipe, e apresenta cenários lúdicos e, por isso, usamos como uma ferramenta educacional para de maneira dinâmica avaliar o conhecimento dos

alunos sobre o filme assistido.

**Figura 24** - Questionário interativo pelo Kahoot!



Fonte: Print do questionário do filme elaborado pela pesquisadora

O segundo encontro da oficina teve como objetivo aplicar atividades com os gêneros notícia e reportagem cuja inspiração seja a LC ancorada na pedagogia crítica freireana como práxis pedagógica em razão da efetividade de uma educação omnilateral. Esse encontro envolveu a aplicação de uma atividade diagnóstica sobre os gêneros notícia e reportagem (apêndice D). Em seguida, abordamos os tais gêneros de maneira dialógica com os alunos para que, depois, os estudantes produzissem uma notícia. A produção das notícias aconteceu em grupo, de acordo com o tema que eles propussem.

**Figura 25** - Alunos divididos em grupos produzindo notícias



Fonte: Arquivo da pesquisadora

No terceiro encontro, os discentes foram introduzidos ao jogo "Lupa", o segundo PE desta pesquisa<sup>10</sup>. O Lupa é um jogo 2D em que há uma narrativa de uma personagem (para trazer maior representatividade de mulheres em jogos digitais) que recebe uma notícia (não sabe se é verdadeira ou falsa) e precisa interagir com os demais personagens existentes no jogo, posicionando-se a favor da notícia, contra ou se assumirá uma posição neutra. No final da partida, de acordo com as interações que fez, receberá um feedback sinalizando as consequências de suas escolhas perante a notícia.

O jogo recebeu o nome Lupa para fazer menção ao instrumento visual que tem como função ampliar a visão da imagem dos objetos. De igual modo, ao idealizarmos e desenvolvermos esse game, tivemos como propósito que o jogo tivesse esse efeito quanto a conscientização da urgência de uma leitura crítica frente aos textos e as realidades, inclusive, no trato com a verificação de notícias que circulam constantemente nas redes.

O jogo Lupa foi idealizado pela pesquisadora e desenvolvido pela Manguenzal Games, representada por Evandro Barbosa Dias Filho (conhecido por Evan), fundador da empresa de desenvolvimento de jogos.

Assim, Lupa foi lançado no Festival de Games de Brasília - DF em 2024 com o intuito de que pessoas habituadas em jogar diversos jogos jogassem o game e nos dessem sugestões de melhorias para, de fato, construir uma narrativa envolvendo para o nosso público alvo: a turma supracitada dos alunos do 3º ano do ensino médio integrado do curso técnico de Redes de computadores do IFS Campus Lagarto.

---

<sup>10</sup> Link para acessar o jogo Lupa: <https://manguenzal-games.itch.io/lupa>

**Figura 26** - Lançamento do jogo Lupa no Brasília Game Festival



Fonte: Foto enviada pelo desenvolvedor do jogo

**Figura 27** - Tela do Jogo Lupa



Fonte: Print da tela do jogo lupa idealizado pela pesquisadora e desenvolvido pela Manguenzal Games

O conceito de jogo em que nos ancoramos é trazido por Reinoso, Teixeira, Rios (2020, p.24) como “Serious Games”, que consiste em “uma categoria de jogos focada em passar algo a mais ao jogador, algo que de fato proporcione melhoramento de habilidades e competências e que, até mesmo, possa ajudá-lo a encontrar o significado para algo na vida real.”

O jogo, nesse sentido, não estaria restrito apenas à diversão, a fazer o jogador sair da realidade e sim a passar uma mensagem por meio do jogo. Nessa pesquisa, a criação do jogo Lupa tem o objetivo de que os alunos do 3º ano do ensino médio integrado do IFS Campus Lagarto exercitem de maneira prática os conhecimentos advindos dos encontros da oficina.

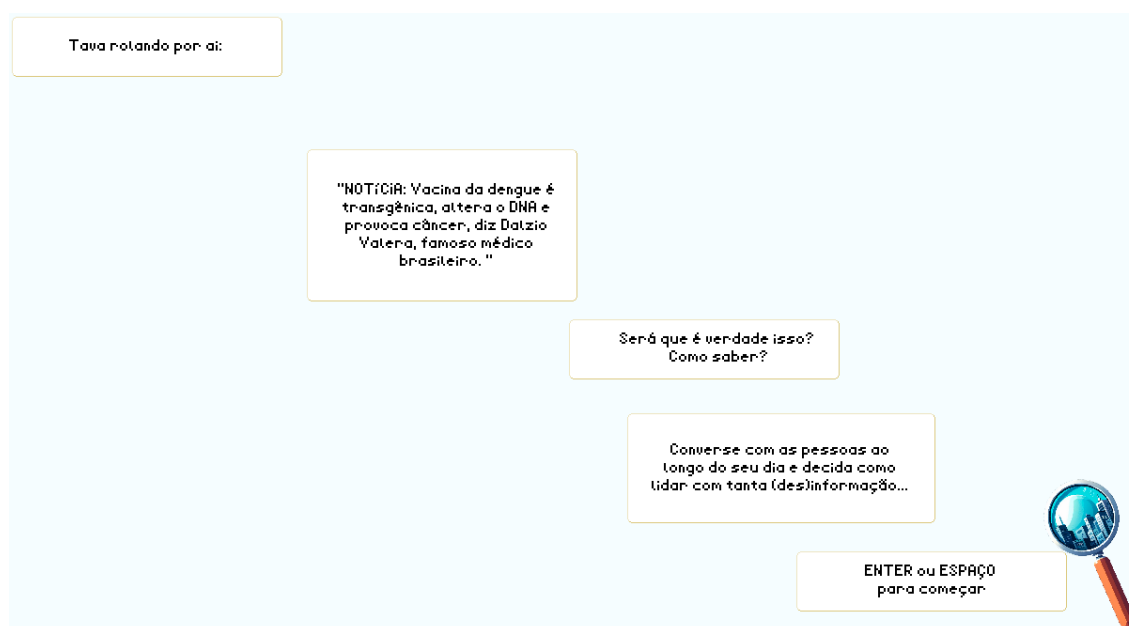
O jogo serviu como uma ferramenta de fixação do conteúdo, mensagem que ao abordar os gêneros notícia e reportagem queríamos: a importância da verificação de informações diante das notícias enganosas que circulam em nosso cotidiano, da importância da apropriação da leitura e da escrita de maneira crítica em nossa vida, assim como foram para os personagens do filme expostos no primeiro encontro.

Para isso, inserimos no jogo uma manchete que saiu no G1, na parte Fato ou Fake, em que foi divulgada se uma fake news em que Drauzio Varella, renomado médico brasileiro, teria falado que a vacina da dengue era cancerígena, alterava o DNA e era transgênica<sup>11</sup>. Optamos por incluir apenas essa fake news para a partida não ficar extensa e causar enfado nos alunos.

---

<sup>11</sup> Link da manchete: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2024/02/20/e-fake-que-drauzio-varella-diz-em-video-que-vacina-da-dengue-e-transgenica-altera-o-dna-e-provoca-cancer.ghtml>

**Figura 28** - Manchete de notícia Fake usada na primeira fase do jogo



Fonte: Print da tela da apresentação da notícia no início do jogo

A aplicação do jogo Lupa na EPT é relevante devido a junção teoria e prática que o jogo promoveu e essa é um dos fundamentos dessa educação. Também, por se tratar de um jogo digital, a aplicabilidade é uma forma de valorizar a cultura digital dos jovens da EPT. Por fim, como o jogo Lupa estimula direta ou indiretamente para uma leitura crítica da realidade, para o sujeito como um agente de decisão e de mudança (cidadão), usá-lo na EPT se alinha à proposta de formação politécnica e omnilateral para além da técnica, em conformidade com a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Depois que os alunos jogaram, discutimos sobre o jogo e solicitamos que escrevessem pequenas manchetes e diálogos para inserirmos depois como uma fase no jogo Lupa, gerando uma nova partida.

A última ação do encontro foi a avaliação dos produtos (oficina e o jogo) por meio do preenchimento de formulário pelo Google Forms (apêndice F). Através do formulário, os alunos puderam avaliar os três encontros da oficina e apontarem quanto ao impacto que geraram na sua leitura e a sua escrita.

Ademais, como forma de registro dos encontros da oficina e os recursos utilizados em cada um, fizemos um ebook (apêndice G) que contém o passo a passo dado para caso algum docente se interesse em reproduzi-los.

**Figura 29** - Último encontro da oficina



Fonte: Arquivo da pesquisadora

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É forte a relação entre os propósitos da LC de cunho freireana com os princípios que fundamentam a perspectiva de EPT adotados pelos Institutos Federais com a proposta de um ensino integrado que fomente a formação omnilateral, que promova a politecnia e que não se restrinja ao tecnicismo. A leitura crítica prevista na pedagogia crítica freireana corrobora para o exercício da cidadania e para a não alienação dos educandos/classe trabalhadora nesse trabalho.

Diante de déficits de aprendizagem, sobretudo a dificuldade de compreensão e interpretação de texto dos alunos do 3º ano do ensino médio integrado do curso técnico de Redes de computadores do IFS - Campus Lagarto, buscamos responder como a leitura crítica pode superar esses déficits a fim de instigar a produção de escrita emancipatória.

Para responder a essa pergunta, buscamos entender as metodologias dos professores e criamos intervenções (produto educacional) que visam trabalhar a LC freireana como mediação de leitura e, conseqüentemente, levar a escrita emancipatória como uma forma de denunciar a realidade.

Quanto ao objetivo *Investigar as práticas pedagógicas político-cidadãs e investigativas como fatores de efetivação para leitura e escrita emancipatória*, consideramos que ele foi atingido na pesquisa ao analisarmos as metodologias de ensino do professor de Português por meio da entrevista e das observações de sua aula, bem como as entrevistas com os três professores do curso técnico de redes de computadores, chegando à conclusão de que de fato ocorrem práticas que incentivam o pensamento crítico e a participação cidadã, apesar de tensões na relação professor/aluno vistas nas observações.

Sobre *Aplicar atividades com os gêneros notícia e reportagem cuja inspiração seja a LC ancorada na pedagogia crítica freireana como práxis pedagógica em razão da efetividade de uma educação omnilateral* ocorreu, no segundo encontro da oficina, ao aplicarmos a atividade diagnóstica, trabalharmos a estrutura, as características e os exemplos dos tais gêneros. Sem contar na produção das notícias produzidas pelos alunos. *Desenvolver a LC como caminho para mediação de leitura* aconteceu no primeiro encontro ao assistir ao filme e discutirmos sobre ele associando-o à realidade do aluno.

No que tange a *Implementar oficina de leitura e escrita que promovam o*

*engajamento dos alunos em práticas sociais de linguagem, estimulando o diálogo e a conscientização*, houve, nos três encontros da oficina, dando acesso aos alunos a linguagem verbal e audiovisual (incluindo o jogo), com a proposta da sala de aula ser um espaço colaborativo onde os estudantes produzam seus próprios textos relacionados à proposta da produção textual com as experiências e as vivências deles, tornando o processo significativo.

Referente a *Desenvolver e aplicar o jogo digital Lupa como recurso didático para consolidar, de forma lúdica e reflexiva, os conhecimentos adquiridos na oficina, estimulando a criticidade e a transformação social*, realizado no terceiro encontro da oficina como estratégia de fixação da aprendizagem, garantindo que os alunos possam aplicar o que foi trabalhado nas oficinas sobre a importância da verificação de fontes, de informações para identificação e combater notícias falsas ou distorcidas.

Quanto às dificuldades enfrentadas para cumprimento dos objetivos previstos, a maior delas foi o ajuste de datas disponíveis junto ao professor de LP para as observações das aulas e a aplicação dos PEs ao longo de suas aulas. Tendo a necessidade de comprimir os encontros da oficina que estavam previstos para serem seis (6), em três (3) encontros, o que levou a mais de uma atividade por encontro, a exemplo do segundo encontro da oficina, tendo que oferecer práticas aligeiradas, o que compromete as discussões com os alunos efetivamente.

Também, devido a atividades internas do Campus, como jogos internos, gincanas e feriados, várias etapas da pesquisa precisaram ser adiadas, a exemplo do terceiro encontro que estava previsto para acontecer em outubro e só foi possível ocorrer na primeira semana de dezembro, podendo fazer com que os alunos tenham esquecido as discussões do encontro anterior que deu embasamento para os educandos entenderem a proposta do jogo de identificar e combater notícias falsas por meio de práticas investigativas.

A colaboração do professor de português, não só cedendo a entrevista, como também a abertura de sua aula para ser observada e o acompanhamento da aplicação dos produtos e dos professores do curso técnico de redes de computadores que cederam a entrevista. Assim os professores disponibilizaram alguns horários de suas aulas para a aplicação do jogo no último encontro e, para a participação interativa dos alunos, contribuíram para a efetivação dessa pesquisa.

Estamos cientes que, apesar de compreendermos que os objetivos foram atingidos por meio das atividades feitas, e por a pesquisa ser aplicada em um curto

período de tempo, as deficiências na leitura e na escrita dos alunos descritas pelos professores não foram sanadas. Porém, acreditamos que, por meio das intervenções feitas usando a leitura crítica ancorada na pedagogia crítica freireana, houve um melhoramento da leitura e da escrita conforme avaliado pelos alunos via formulário pelo Google Forms.

Feito um apanhado geral aqui de trabalhos que usam a leitura crítica no ensino de LP para mediação de leitura, no cenário da EPT, esperamos que essa pesquisa, ainda que de maneira mínima, possa contribuir de maneira significativa como subsídio de futuros trabalhos.

Ademais, enquanto pesquisadora, quero continuar pesquisando sobre a LC de cunho freireano, uma vez que os pressupostos citados por Freire (1982), como o dialogismo, a valorização das experiências de vida dos alunos (conhecimento de mundo) para o ensino aprendizagem, a consciência crítica e a formação para a cidadania levam a uma educação como prática da liberdade a qual sempre acreditei e, enquanto docente, quero me comprometer.

Penso em fazer uma pesquisa em que o foco total da investigação seja os alunos; quero entender seus anseios, suas visões sobre a escola, sobre o ensino, sobre suas perspectivas quanto ao futuro e escrevermos juntos uma espécie de “diário dos oprimidos”, cujo intuito é valorizar sua cultura.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Marina Martins. **Mídias digitais, alunos reais: o uso de tecnologias digitais para o protagonismo na produção textual no ensino médio**. 2019. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília, DF: MEC, 2018.  
Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2025
- BOMFIM, Luciene da Silva Santos; THEODORO, Yasmine Braga. Letramento crítico a partir de práticas interdisciplinares no contexto da educação profissional e tecnológica. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 7, n. 24, 2021.
- CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Revisão técnica: Luciana Vellinho Corso. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016. e-PUB.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativa**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em Formação; saberes pedagógicos). ISBN 978-85-249-2231-2.
- CIAVATTA, Maria. Ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014.
- CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.
- DE SOUZA ROCHA, Tereza; DOS SANTOS, Nelson. Dificuldades de interpretação de texto em sala de aula. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v. 8, n. 21, 2017.
- DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 2, n. 2, 2018. ISSN 2594-4827.
- DEMO, Paulo. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- DIANA, Daniela. Gênero Textual Notícia. **Toda Matéria**, [s.d], 2024a. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/genero-textual-noticia/>>. Acesso em: 02 jul. 2024.
- DIANA, Daniela. Gênero Textual Reportagem. **Toda Matéria**, [s.d.], 2024b. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/genero-textual-reportagem/>>. Acesso em: 01 jul. 2024.
- EVALD, Fernanda Leite. **Memes nas aulas de língua portuguesa: uma proposta pedagógica para o curso técnico em administração integrado ao ensino médio**. 2023. 29 f.; 30 cm. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Instituto

Federal do Espírito Santo, Campus Venda Nova do Imigrante, Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas para Educação Profissional e Tecnológica, 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GAÚNA, Marina Mercado Soares Gaúna; ALENCAR, Beatriz Aparecida; DA SILVA CAVALCANTE, Letícia Barbosa. Abordagem de letramento crítico na prática docente: uma proposta de intervenção pedagógica em contextos interdisciplinares. **Revista Primeira Escrita**, v. 8, n. 1, p. 46-60, 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Redes de Computadores Integrado ao Ensino Médio – Campus Lagarto. Resolução CS/IFS nº 230, de 2 de fevereiro de 2024**. Lagarto: IFS. Ministério da Educação. 2024. Disponível em: [https://www.ifs.edu.br/images/proen/CS\\_230\\_Aprova\\_ad\\_referendum\\_o\\_PPC\\_integrado\\_em\\_redes\\_de\\_computadores\\_Lagarto.pdf](https://www.ifs.edu.br/images/proen/CS_230_Aprova_ad_referendum_o_PPC_integrado_em_redes_de_computadores_Lagarto.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2025.

JESUS, Marta Mendes Dias de. **A leitura no processo de ensino-aprendizagem da escrita em língua portuguesa no Instituto Federal da Bahia (IFBA)**. 2020. 96 f.: il. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2020.

KINDERMANN, Conceição Aparecida. O estudo dos gêneros do jornal: o caso da reportagem. **Encontro do CELSUL**, v. 5, 2002.

KINDERMANN, Conceição Aparecida. O estudo dos gêneros do jornal: o caso da reportagem. *In*: 5º **Encontro do Círculo de Estudo Linguístico do Sul – CELSUL**. 2002, Curitiba - PR. Anais [...]. In 5 Curitiba – PR: CELSUL, 2002. p. 352-359.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KRAUSE, Fabiana Aparecida da Conceição. **Design thinking como estratégia pedagógica para desenvolvimento de projetos de leitura e escrita na formação técnica e profissional integrada ao ensino médio**. 2023. 35 f. Monografia (Especialização em Práticas Pedagógicas para Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Espírito Santo, Viana, 2023.

KREME, Carlos. **Comitê de Ética em Pesquisa**. IFS, 2019. Disponível em: <<https://www.ifs.edu.br/comite-de-etica>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do; SOUSA, F. L. Classificação da pesquisa: natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos. *In*: NASCIMENTO, Francisco Paulo do; SOUSA, F. L. **Metodologia da pesquisa científica: teoria e prática – como elaborar TCC**. Brasília: Thesaurus, 2016.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77–88, maio/ago. 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

REINOSO, Luiz Fernando; TEIXEIRA, Giovany Frossard; RIOS, Renan Osório. **Jogos digitais: princípios, conceitos e práticas**. Vitória, ES: Edifes, 2020.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, p. 1-17, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. (Edição comemorativa). Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. (Coleção Educação e Comunicação, v. 18). Revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, David José de Andrade. Leitura e interpretação de texto no IFPR Campus Jacarezinho: letramento crítico para a cidadania. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 2, p. 204–218, 2020. ISSN 2358-5870.

SILVA, Manoel Cleber Sampaio; DA COSTA, Klébica Ribeiro. Letramento e gêneros textuais: uma estratégia formativa na educação de jovens e adultos de uma escola pública de São Luís do Maranhão. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, v. 23, n. 3, p. 4-18, 2020.

TERRADO, Luisyane de Maria Carlos. **Memes de internet: uma proposta didática para leitura e produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa no Instituto Federal do Maranhão/Campus São Luís - Monte Castelo**. 2024. 219 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. (Coleção Temas Básicos de Pesquisa-Ação). São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

THOMPSON, Heloise Vasconcellos Gomes; ROQUE, Gabriela Moreira; VALADARES, Nathália Maia. Letramento crítico nas aulas de Língua Portuguesa: propostas de atividades para uma efetiva formação integral dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica. **LínguaTec**, v. 7, n. 2, p. 210-225, 2022.

## **APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

1ª) Você costuma fazer alguma atividade diagnóstica no início do semestre a fim de verificar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos?

---

---

2ª) Como você costuma fazer a atividade diagnóstica? (Análise de texto, debates etc.?)

---

---

3ª) Com base nos resultados das atividades diagnósticas, de que maneira você faz mediação para práticas de leitura e escrita para atender as necessidades dos alunos e da turma?

---

---

4ª) Quais são as maiores dificuldades que você, enquanto docente de português, percebe nos alunos do 3º ano do ensino médio da turma do curso de redes de computadores?

---

---

5ª) A ideia de letramento crítico adotada para essa pesquisa é tida como “proposta para lidar com o ensino de práticas sociais de leitura, de escrita e de fala de uma maneira mais significativa, contextualizada, situada e consciente das influências do contexto histórico local e global nessas práticas” (Alencar, 2017). Sobre isso, em sua visão, de que maneira a variedade de textos contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita? (Principalmente os de cunho argumentativo e expositivo);

---

---

---

6ª) Como você introduz e explora a diversidade de gêneros textuais em suas aulas?

---

---

7ª) Você costuma usar o gênero notícia em suas aulas? (Se sim, com qual intuito? E se não, por que não o utiliza?)

---

---

8ª) Você costuma trazer para a sala de aula o gênero reportagem? (Se sim, com qual intuito? E se não, por que não o utiliza?)

---

---

9ª) Quais são os critérios que você considera ao avaliar a compreensão de um texto por parte dos alunos? (Aspectos linguísticos, conhecimento prévios, explícitos, implícitos etc.);

---

---

10ª) Quais práticas pedagógicas que você e ou a instituição faz para que possa ajudar os alunos a desenvolverem uma consciência social através da leitura e da escrita? (Pibic, projetos, metodologia etc.);

---

---

11ª) Para Janks (2016), o letramento crítico está associado a ciência de que não há neutralidade nos textos, sempre havendo intencionalidades, ideologias e relações de poder como salienta FOUCAULT (1979). De que forma essas questões são trabalhadas em sala de aula para promover a criticidade dos alunos?

---

---

---

---

12ª) Como se tem trabalhado a questão das notícias falsas (Fake News) em sala de aula?

---

---

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS PROFESSORES DO  
CURSO TÉCNICO DE REDES DE COMPUTADORES**

1ª) Os seus alunos enfrentam dificuldades na compreensão e interpretação de questões?

---

---

2ª) Como você lida com essas dificuldades em sala de aula?

---

---

3ª) Você enfrenta ou já enfrentou dificuldades para ministrar aulas em razão dos déficits de leitura e escrita dos alunos? Se sim, quais seriam elas?

---

---

4ª) Você costuma usar textos - notícias, poemas, canções, propaganda, reportagem - em suas aulas? Se sim, quais gêneros usa regularmente?

---

---

5ª) Quais produções textuais você usa com frequência em suas aulas? (redação, relatório ou alguma produção na área).

---

---

6ª) Você utiliza alguma estratégia para trabalhar os gêneros textuais? (Pergunta aos alunos o que mais lhes interessam, o que mais são frequentes para eles?)

---

---

7ª) A partir da sua experiência como docente, como você estimula a criatividade/autonomia dos seus alunos por meio da leitura (Existem projetos, atividades, gincanas, trabalhos que fomentem a escrita dos alunos?)

---

---

8ª) Como o exercício da argumentatividade e o incentivo a pesquisa dos alunos contribui para a detecção e o combate às notícias falsas?

---

---

9ª) Pode compartilhar uma experiência bem-sucedida em que a abordagem de gêneros textuais teve impacto positivo no aprendizado dos alunos?

---

---

10ª) Em sua visão, de que maneira a variedade de textos contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica e autonomia do discente? (Se sim, de que forma? Debates etc. Se não, o que impede?)

---

---

11ª) Em um mundo digital, onde há volumoso número de informações, notícias e reportagens, inclusive falsas, você aborda questões como essas em suas aulas?

---

---

---

---

## **APÊNDICE C - ASPECTOS OBSERVADOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

1º) Conteúdo trabalhado naquele dia pelo professor;

---

2º) Objetivo do conteúdo trabalhado;

---

---

3º) Como o professor passou o conteúdo (metodologia do professor);

---

---

4º) Interação entre professor e aluno;

---

---

5º) Interação entre os próprios alunos;

---

---

6º) Interação entre os discentes e o conteúdo trabalhado;

---

---

7º) Dificuldades enfrentadas pelos alunos percebida pela pesquisadora;

---

---

8º) Recursos utilizados;

---

---

9º) A relação entre teoria e prática na sala de aula;

---

---

10º) Forma de avaliação da aprendizagem feita pelo professor do conteúdo trabalhado.

---

---

## APÊNDICE D - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

1º) O que são Fake News?

- ☐ Notícias verdadeira
- ☐ Notícias falsas ou enganosas
- ☐ Notícias antigas

2º) Qual é o principal objetivo das Fake News?

- ☐ Informar de maneira imparcial
- ☐ Entreter o público
- ☐ Enganar ou manipular a audiência

3º) O que é um jornalista?

- ☐ Alguém que escreve histórias de ficção
- ☐ Profissional que pesquisa, escreve e reporta notícias
- ☐ Um editor de fotos

4º) Como os leitores podem contribuir para combater as Fake News?

- ☐ Acreditar em todas as notícias que leem
- ☐ Verificar informações antes de compartilhar
- ☐ Ignorar as notícias e reportagem

5º) Por que a disseminação de fake news pode ser prejudicial para a sociedade?

- ☐ Fake news "confunde" as pessoas, fazendo com que acreditem em coisas erradas.
- ☐ Isso pode "assustar" as pessoas e causar problemas.
- ☐ Se as notícias não são verdadeiras, as pessoas podem "tomar decisões ruins" baseadas em informações falsas.

6º) Leia o seguinte texto:

**Passaporte da vacina será exigido para alunos da rede estadual em São Paulo**

*Conselho Tutelar poderá penalizar pais e responsáveis que não imunizarem os filhos*

O governo de São Paulo informou sua população, neste sábado (29), que todos os alunos da rede estadual deverão apresentar o comprovante de vacinação contra a covid-19 no retorno às aulas previsto para a próxima semana.

A resolução é da Secretaria de Saúde e consta no Diário Oficial. No documento consta que, mesmo sem a imunização, os estudantes poderão estar presentes nas aulas. Porém haverá um prazo de 60 dias, e, caso a pendência não seja resolvida, as escolas deverão acionar o Conselho Tutelar, que poderá penalizar os pais e responsáveis.

Fonte: <<https://www.educacao.sp.gov.br/resolucao-de-volta-aulas-da-rede-estadual-preve-apresentacao-comprovante-de-vacinacao-contracovid-19-para-estudantes/>>. Acesso em: 24 jan. 2024.

a) A qual gênero textual este texto pertence?

---



---

b) Após a leitura, destaque três características que indicam o gênero textual desse texto.

---



---

c) Qual é a mensagem principal transmitida por esse texto? d. Qual a sua opinião sobre a resolução da Secretaria de Saúde de São Paulo?

---



---

7º) Leia o seguinte texto:

**Biomassa já responde por quase 10% de toda a matriz energética do Brasil**

*Biomassa é a matéria de origem vegetal ou animal que pode virar energia. Entre os resíduos usados, está o bagaço de cana e os resíduos florestais.*

A biomassa já responde por quase 10% da matriz energética brasileira e hoje é uma das principais linhas de pesquisa no país. Inclusive, já tem empresa produzindo a própria energia a partir da casca de arroz e de aveia.

A maioria dos brasileiros pode até não saber o que é biomassa, mas ela está pertinho da gente, todo santo dia. "Biomassa é toda matéria de origem vegetal ou animal que inclui resíduos, inclui plantações energéticas, inclui plantações de árvores,

que podem ser também aproveitadas energeticamente e, até mesmo, resíduos sólidos urbanos, como, por exemplo, o lixo das cidades, resíduos rurais e resíduos de animais", explica Suani Coelho, coordenadora do Centro Nacional de Referência em Biomassa da USP (Universidade de São Paulo).

É difícil imaginar um país com mais biomassa que o Brasil e com tanto potencial. A biomassa responde por 9,53% da matriz energética brasileira.

Destaque para o bagaço de cana, resíduos florestais, lichivia, que é um subproduto da indústria papelreira, biogás do lixo e de resíduos agropecuários, casca de arroz, entre outras fontes. Mas, segundo os cientistas, o potencial de exploração energética da biomassa do nosso país equivaleria em uma conta conservadora a pelo menos quatro hidrelétricas de Itaipu.

Apenas a queima do bagaço de cana gera 10 mil megawatts. "Metade disso é para consumo próprio das usinas, mais ou menos metade é usada para ser exportada para a rede. Mas nós temos um potencial para dobrar essa exportação para a rede, portanto podemos ter mais de uma Itaipu sendo produzida e sendo injetada na rede", aponta Suani Coelho.

Fonte: <<https://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2014/10/biomassa-ja-responde-porquase-10-de-toda-matriz-energetica-do-brasil.html>>. Acesso em: 24 jan. 2024.

a) A qual gênero textual esse texto pertence?

---

---

b) Identifique elementos que caracterizam o gênero o qual você respondeu na pergunta anterior.

---

---

c) Qual é o propósito deste texto? Ele apresenta diferentes perspectivas sobre o assunto?

---

---

d) Cite pelo menos duas características que são comuns aos dois textos em que leu.

---

---

**APÊNDICE E - PERGUNTAS FEITAS PELO KAHOOT SOBRE O FILME  
“ESCRITORES DA LIBERDADE”**

1ª) O filme é baseado em fatos reais.

(Alunos teriam que responder se a afirmação era falsa ou verdadeira);

2ª) A história do filme gira em torno principalmente de quê?

(A resposta seria - A possibilidade de mudança através da educação);

3ª) Dentre os desafios que a professora enfrenta, não estão incluídos os conflitos raciais.

(Alunos teriam que responder se a afirmação era falsa ou verdadeira);

4ª) Os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio são marcados por vários fatores, exceto o quê?

(A resposta seria - Amor e companheirismo);

5ª) A professora foi muito bem recepcionada pelos alunos desde o primeiro dia de aula.

(Alunos teriam que responder se a afirmação era falsa ou verdadeira);

6ª) De acordo com o filme, os alunos em sua maioria são:

(A resposta correta seria - Jovens vindos de famílias desestruturadas);

7ª) Na sala de aula, os alunos interagiam entre si, os negros, os latinos e os brancos.

(Alunos teriam que responder se a afirmação era falsa ou verdadeira);

---

---

8ª) Gruwell (a professora) inaugura um projeto que convida cada aluno a:

(A resposta seria - A escrever um diário);

---

---

9ª) A professora fez algumas alterações curriculares pretendendo aproximar-se dos alunos através de quê?

(A resposta seria - Da música, do diálogo e dos jogos);

---

---

10ª) Observando o filme, percebe-se que não é importante conhecer a vida pessoal do aluno e não é preciso ter empatia.

(Alunos teriam que responder se a afirmação era falsa ou verdadeira);

---

---

11ª) A professora prega o respeito e a empatia por meio da leitura do livro:

(A resposta correta é - O diário de Anne Frank);

---

---

12ª) Ao lecionar sobre a segunda guerra mundial, a professora leva os alunos para conhecerem o.

(A resposta seria - O museu do holocausto);

---

---

13ª) O nome do filme "Escritores da liberdade" remete a ideia de quê?

(A resposta correta foi - A educação deve promover transformações sociais)

---

---

## APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS DA OFICINA E DO JOGO LUPA

1ª) Qual o seu nome?

---

2ª) Qual gênero você se identifica?

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Prefiro não dizer

3ª) Como você avalia o 1º encontro da oficina com a exposição do filme "Escritores da liberdade" + o questionário pelo Kahoot!?

- ☐ Ruim
- ☐ Mediana
- ☐ Boa
- ☐ Excelente

4ª) Justifique a avaliação dada ao 1º encontro da oficina.

---

---

5ª) Como você avalia o 2º encontro da oficina que abordou os gêneros notícia e reportagem?

- ☐ Ruim
- ☐ Mediana
- ☐ Boa
- ☐ Excelente

6ª) Justifique a avaliação dada ao 2º da oficina.

---

---

7ª) Em seu dia a dia, você costuma acompanhar, ver ou ouvir notícias?

- ☐ Sim
- ☐ Não

☐ Sim. Mas, não frequentemente.

☐ Nunca parei para pensar nisso

8ª) Você achou fácil fazer uma notícia?

☐ Sim

☐ Não

☐ Mais ou menos

☐ Sim. Mas, não sabia que existia uma estrutura

9ª) O que mais lhe chamou atenção ao fazer/escrever uma notícia?

---

---

10ª) Em seu dia a dia, você costuma acompanhar, ver ou ouvir reportagens?

☐ Sim

☐ Não

☐ Sim. Mas, não frequentemente.

☐ Nunca parei para pensar nisso

11ª) Você acha que há maior ocorrência de informações falsas em notícias ou reportagens?

☐ Notícia

☐ Reportagem

☐ Redes sociais

12ª) Geralmente você pesquisa para saber se uma notícia, reportagem ou informação são falsas, verdadeiras ou distorcidas?

☐ Não

☐ Sim

☐ Sim. Mas, não frequentemente.

☐ Nunca parei para pensar

☐ Só se não for de uma fonte confiável

13ª) Nas aulas, vocês fazem debates sobre fake news?

☐ Sim

- ☐ Não
- ☐ Sim. Mas, não frequentemente.
- ☐ Nunca parei para pensar nisso

14ª) Você acha que participar da oficina com os gêneros textuais notícia e reportagem ajudou em alguma medida, em sua leitura e escrita?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Nunca parei para pensar nisso

15ª) De que modo sua participação nessas oficinas te ajudou em sua leitura e escrita?

- ☐ Com uma leitura mais aprofundada
- ☐ Com a mediação entre a teoria da notícia e com a prática da escrita de uma notícia
- ☐ Com as discussões feitas
- ☐ Com os materiais que foram dados no encontro
- ☐ Todas as opções
- ☐ Não me ajudou

16ª) Como você avalia os encontros da oficina?

- ☐ Bom
- ☐ Satisfatório
- ☐ Relevante
- ☐ Ruim
- ☐ Sem relevância
- ☐ Mediano

17ª) Sobre o 3º encontro da oficina envolvendo o jogo Lupa, você achou fácil jogar?

- ☐ Não
- ☐ Sim
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Normal

18ª) Você acha que os conhecimentos anteriores sobre os gêneros notícia e reportagem contribuíram para o entendimento dos objetivos do jogo Lupa?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Com certeza
- ☐ Não sei dizer

19ª) Você acha que por meio desse jogo você estará mais atento a identificar possíveis notícias/reportagens falsas?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Com certeza
- ☐ Não sei dizer

20ª) Como você avalia o jogo Lupa?

- ☐ Bom
- ☐ Satisfatório
- ☐ Relevante
- ☐ Ruim
- ☐ Sem relevância
- ☐ Mediano

21ª) Quais sugestões de melhoria você daria para esse jogo?

---

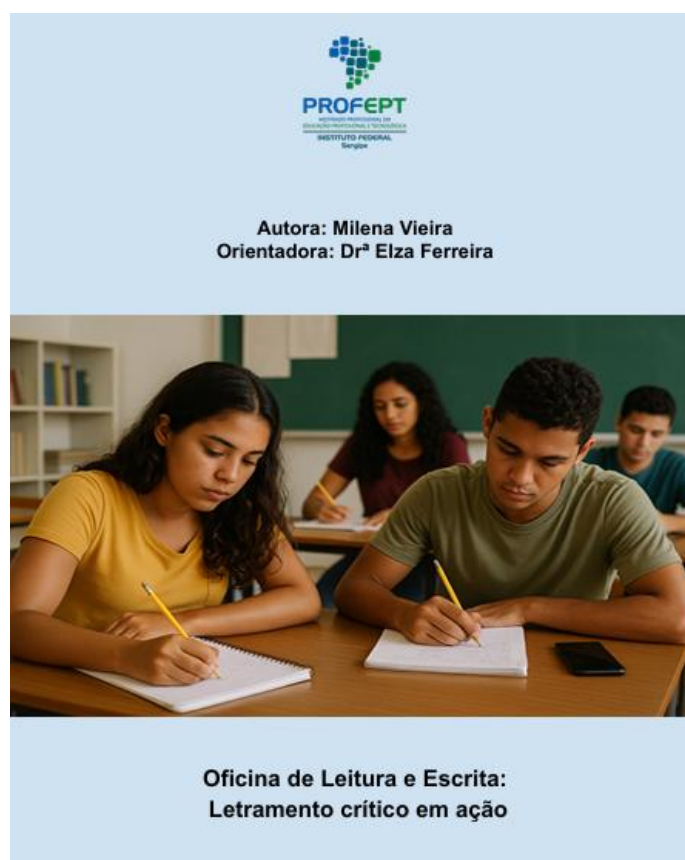
---

22ª) O que você achou do modo como a pesquisadora interagiu com a turma, com o conteúdo e com as atividades propostas?

---

---

## APÊNDICE G - CAPA E SUMÁRIO DO E-BOOK PRODUZIDO A PARTIR DA OFICINA DE LEITURA E ESCRITA



### SUMÁRIO

|                                                |    |
|------------------------------------------------|----|
| Sobre o e-book .....                           | 3  |
| Capítulo 1 – Primeiro encontro .....           | 6  |
| Exibição do filme Escritores da Liberdade..... | 9  |
| Capítulo 2 – Segundo encontro .....            | 10 |
| Gêneros Notícia e Reportagem.....              | 11 |
| Notícias feitas pelos alunos .....             | 15 |
| Capítulo 3 – Terceiro encontro .....           | 22 |
| Jogo Lupa.....                                 | 23 |
| Lupa o produto educacional.....                | 25 |
| Conclusão .....                                | 36 |
| Referências .....                              | 40 |
| Apêndice A.....                                | 42 |
| Apêndice B.....                                | 47 |

## ANEXO A - FOLHA DE APROVAÇÃO DO PROJETO NO CEP/IFS

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE SERGIPE/  
IFS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** LEITURA E PRÁXIS PEDAGÓGICA: LETRAMENTO CRÍTICO PARA COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ESTUDANTES DE REDES DE COMPUTADORES - CAMPUS LAGARTO (IFS)

**Pesquisador:** MILENA VIEIRA DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 77311824.0.0000.8042

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE

**Patrocinador Principal:** FUNDACAO DE APOIO A PESQUISA E A INOVACAO TECNOLÓGICA DO ESTADO DE SERGIPE

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.799.484

#### Apresentação do Projeto:

O atual trabalho, no âmbito da educação profissional e tecnológica (EPT), tem como objetivo promover a escrita emancipatória dos estudantes do 1º ano do ensino médio integrado ao curso técnico de Redes de Computadores, do IFS campus Lagarto, a partir da leitura discursiva ancorada no letramento crítico para compreensão e interpretação de textos. Diante dos déficits de aprendizagem, sobretudo, a dificuldade de compreensão e interpretação de texto, o projeto dará ênfase ao letramento crítico, objetivando a leitura e a escrita emancipatórias como rotas mediadoras de leituras e as práticas políticos-cidadãs e suas contribuições, bem como a formulação de propostas pedagógicas voltadas para o letramento crítico centrada em uma educação que leve em consideração o homem em suas dimensões. Para isso, lançou-se mão da pesquisa exploratória e da pesquisa participante. Esperamos, por meio de tal pesquisa qualitativa, trazer contribuições para leitura crítica e escrita emancipatória dos estudantes do curso técnico de Redes de Computadores por meio de oficinas de leitura e escrita intituladas de *Ateliê da Escrita*. Além disso, tendo em vista a relação teoria/prática alinhada a inovação tecnológica dentro da EPT, projeta-se a possibilidade da criação de um jogo, intitulado *Lupa*, no qual os alunos irão revisar e se aprofundar nos conhecimentos advindos das oficinas.

**Endereço:** Avenida Jorge Amado, 1551 - 2º andar sl CEP, Loteamento Garcia

**Bairro:** Jardins

**CEP:** 49.025-330

**UF:** SE

**Município:** ARACAJU

**Telefone:** (79)3711-1422

**E-mail:** cep@ifs.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE SERGIPE/  
IFS**



Continuação do Parecer: 6.799.484

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Promover a escrita emancipatória dos estudantes do 1º ano do ensino médio integrado ao curso técnico de redes, do IFS campus Lagarto, a partir da leitura discursiva ancorada no letramento crítico para a compreensão e interpretação de textos.

**Objetivo Secundário:**

- ¿ Desenvolver o letramento crítico como caminho para mediação de leitura;
- ¿ Investigar as práticas pedagógicas político-cidadãs e investigativas como fatores de efetivação para leitura e escrita emancipatória;
- ¿ Utilizar os gêneros notícia e reportagem cuja inspiração seja a leitura discursiva voltada ao letramento crítico como práxis pedagógica em razão da efetividade de uma educação omnilateral;
- ¿ Envolver os alunos na oficina nomeada de ateliê da escrita objetivando a inserção em práticas sociais de letramento; ¿ Exercitar os conhecimentos de maneira prática por meio do jogo lupa o qual trará contribuições para o exercício da cidadania, da criticidade e a motivação para transformações individuais e sociais possíveis

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os possíveis riscos que essa pesquisa pode causar aos participantes envolvem questões relacionadas aos instrumentos de coleta de dados que são constituídos por entrevistas semi-estruturadas, observações e os questionários para atividade diagnóstica. Em ambos os casos, pode causar constrangimento aos professores e aos alunos quanto a ter que responderem as perguntas previamente elaboradas pela pesquisadora, bem como pode provocar vergonha, estresse, medo, aborrecimento por questões particulares ou coletivas envolvendo a exposição, o comprometimento ao pensamento de estar sendo avaliado entre outras questões que envolvam a complexidade humana. Não obstante, como expediente mitigador desses percalços, a pesquisadora procederá à apresentação abrangente do projeto, proporcionando aos participantes uma atmosfera de desobrigação em relação à participação. Ela anunciará a faculdade de elidir indagações, apresentando, ainda, os termos preconizados pelo comitê de ética como salvaguarda do sigilo das informações fornecidas. Adicionalmente, a pesquisadora compromete-se a suportar, financeiramente, intervenções psicológicas destinadas a mitigar eventuais danos decorrentes da pesquisa.

**Benefícios:**

**Endereço:** Avenida Jorge Amado, 1551 - 2º andar sl CEP, Loteamento Garcia

**Bairro:** Jardins

**CEP:** 49.025-330

**UF:** SE

**Município:** ARACAJU

**Telefone:** (79)3711-1422

**E-mail:** cep@ifs.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE SERGIPE/  
IFS**



Continuação do Parecer: 6.799.484

Essa pesquisa propõe promover a escrita emancipatória dos estudantes do 1º ano do ensino médio integrado ao curso técnico de redes, do IFS campus Lagarto, a partir da leitura discursiva ancorada no letramento crítico para a compreensão e interpretação de textos. Dessa forma, espera-se trazer contribuições para os participantes no contexto da EPT. Dentre os benefícios que essa pesquisa almeja conferir aos educandos, figuram o refinamento na expressão escrita, a amplificação das competências leitoras, o fomento ao pensamento crítico e reflexivo, a incitação à percepção dos direitos e deveres de cidadania, o aprimoramento da capacidade argumentativa, o estímulo ao zelo pela pesquisa, a promoção do engajamento na busca por transformações sociais, a provocação da superação da inércia confortável, e a enfática exortação à relevância intrínseca da leitura e escrita para a existência em sua plenitude. Os prováveis resultados que os professores podem ser beneficiados com esse projeto compreendem o auxílio que a pesquisa dará nas aulas de língua portuguesa, o aprofundamento com o letramento crítico, o acesso em primeira mão aos dados das observações das aulas e o jogo como ferramenta disponível para práticas de leitura e escrita.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O foco desse estudo está na promoção da escrita emancipatória por meio da leitura discursiva proporcionada pelo letramento crítico em atividades de compreensão e interpretação de textos com vista ao alcance da práxis pedagógica. Desse modo, a pesquisa, além da participação dos professores, contará com o envolvimento dos alunos. Logo, o projeto incluirá apenas os alunos do primeiro ano do ensino médio integrado ao curso de redes de computadores turma 2024.1 com cerca de 40 alunos do IFS campus Lagarto. Aachamos que se trata de uma ampla e diversificada amostra quanto ao nível de letramento, origem, acesso à cultura, sobretudo, por serem advindos de diversas escolas e colégios de âmbito privado e público. Nesse sentido, os estudantes de redes de computadores, que serão futuros profissionais dentro do mundo do trabalho, lidam com a linguagem direta da máquina, dos comandos exigidos. Esses profissionais serão responsáveis por manter as redes físicas e lógicas de computadores conforme Oliveira (2021). Porém sabemos que cada vez mais, para pleno convívio em sociedade e para acompanhamento do fluxo de informações e gêneros que nos cercam, exige-se múltiplos letramentos, ainda mais com o avanço e propagação de notícias falsas na esfera virtual, o que requer muito mais do que a mera decodificação de textos e informações. Também, a escolha deu-se devido à habilidade desses estudantes no manuseio e na criação de sites, sistemas e convívio nas redes, o que será proveitoso para o produto educacional a qual esse projeto se propõe aplicar.

**Endereço:** Avenida Jorge Amado, 1551 - 2º andar sl CEP, Loteamento Garcia

**Bairro:** Jardins

**CEP:** 49.025-330

**UF:** SE

**Município:** ARACAJU

**Telefone:** (79)3711-1422

**E-mail:** cep@ifs.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE SERGIPE/  
IFS**



Continuação do Parecer: 6.799.484

A pesquisa envolverá aproximadamente 40 alunos para Observação/atividade diagnóstica/oficina/jogo/questionários;  
e 10 professores para Entrevistas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- \* Projeto de Pesquisa;
- \* Termo assinado da FAPITEC;
- \* Uso de dados;
- \* Termo de compromisso e confidencialidade;
- \* Carta de anuência;
- \* Projeto CEP;
- \* TCLE para responsáveis;
- \* TCLE para maiores de 18 anos;
- \* TALE;
- \* Termo de autorização de imagem e depoimento;
- \* Currículo lattes da pesquisadora atualizado.
- \* APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DE PORTUGUÊS
- \* APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES EM GERAL, ESPECIALMENTE PARA OS DE REDES DE COMPUTADORES
- \* APÊNDICE C - ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS NAS AULAS DE PORTUGUÊS
- \* APÊNDICE D- Atividade Diagnóstica
- \* APÊNDICE E- ATIVIDADE DO KAHOOT (PRIMEIRO DIA DA OFICINA)
- \* APÊNDICE F- AVALIAÇÃO DO 2º ENCONTRO DA OFICINA - ATELIÊ DA ESCRITA
- \* APÊNDICE G- AVALIAÇÃO DO 3º ENCONTRO DA OFICINA - ATELIÊ DA ESCRITA
- \* APÊNDICE H- AVALIAÇÃO DO 4º ENCONTRO DA OFICINA - ATELIÊ DA ESCRITA
- \* APÊNDICE I- AVALIAÇÃO DO 5º ENCONTRO DA OFICINA - ATELIÊ DA ESCRITA
- \* APÊNDICE J- AVALIAÇÃO DO 6º ENCONTRO DA OFICINA - ATELIÊ DA ESCRITA

**Recomendações:**

Como a coleta de dados estava prevista para março/2024, é recomendável o ajuste do cronograma.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Como a pesquisa envolverá as aulas dos dois professores efetivos de Língua Portuguesa do Campus Lagarto, faz-se necessário o TCLE para esses dois professores e também para os

**Endereço:** Avenida Jorge Amado, 1551 - 2º andar sl CEP, Loteamento Garcia  
**Bairro:** Jardins **CEP:** 49.025-330  
**UF:** SE **Município:** ARACAJU  
**Telefone:** (79)3711-1422 **E-mail:** cep@ifs.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE SERGIPE/  
IFS**



Continuação do Parecer: 6.799.484

professores de áreas gerais do curso de redes de computadores - campus lagarto (IFS), que serão entrevistados (atendida).

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                                         | Postagem               | Autor                    | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------------|--------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2280353.pdf                   | 30/04/2024<br>16:34:39 |                          | Aceito   |
| Outros                                                    | TCLE_professores_assinado.pdf                                   | 30/04/2024<br>16:32:40 | MILENA VIEIRA DOS SANTOS | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | projeto_CEP_Milena_formatado.docx                               | 30/04/2024<br>16:20:18 | MILENA VIEIRA DOS SANTOS | Aceito   |
| Outros                                                    | termo_fapitec_assinado.pdf                                      | 05/02/2024<br>16:33:48 | MILENA VIEIRA DOS SANTOS | Aceito   |
| Outros                                                    | responsavel.pdf                                                 | 05/02/2024<br>16:27:45 | MILENA VIEIRA DOS SANTOS | Aceito   |
| Outros                                                    | TALE_OU_RALE_assinado.pdf                                       | 05/02/2024<br>16:26:36 | MILENA VIEIRA DOS SANTOS | Aceito   |
| Outros                                                    | uso_de_dados.pdf                                                | 05/02/2024<br>16:25:30 | MILENA VIEIRA DOS SANTOS | Aceito   |
| Outros                                                    | Termo_de_compromisso_e_confidencialidade_assinado.pdf           | 05/02/2024<br>16:21:46 | MILENA VIEIRA DOS SANTOS | Aceito   |
| Outros                                                    | Carta_de_anuencia_assinado.pdf                                  | 05/02/2024<br>16:20:19 | MILENA VIEIRA DOS SANTOS | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_ou_RCLEmaiores_assinado.pdf                                | 05/02/2024<br>16:15:43 | MILENA VIEIRA DOS SANTOS | Aceito   |
| Outros                                                    | Termo_de_autorizacao_de_uso_de_imagem_e_depoimento_assinado.pdf | 05/02/2024<br>16:13:33 | MILENA VIEIRA DOS SANTOS | Aceito   |
| Folha de Rosto                                            | MILENA_VIEIRA_assinado.pdf                                      | 05/02/2024<br>16:05:45 | MILENA VIEIRA DOS SANTOS | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

**Endereço:** Avenida Jorge Amado, 1551 - 2º andar sl CEP,Loteamento Garcia

**Bairro:** Jardins

**CEP:** 49.025-330

**UF:** SE

**Município:** ARACAJU

**Telefone:** (79)3711-1422

**E-mail:** cep@ifs.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE SERGIPE/  
IFS



Continuação do Parecer: 6.799.484

Não

ARACAJU, 02 de Maio de 2024

---

**Assinado por:**  
**Graziela Goncalves Moura**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida Jorge Amado, 1551 - 2º andar sl CEP, Loteamento Garcia

**Bairro:** Jardins

**CEP:** 49.025-330

**UF:** SE

**Município:** ARACAJU

**Telefone:** (79)3711-1422

**E-mail:** cep@ifs.edu.br

## ANEXO B - TERMO DE ANUÊNCIA



### COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO IFS

#### 11. CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Milena Vieira dos Santos, a desenvolver o seu projeto de pesquisa: LEITURA E PRÁXIS PEDAGÓGICA: LETRAMENTO CRÍTICO PARA COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE REDES DE COMPUTADORES - CAMPUS LAGARTO (IFS), que está sob a orientação da Prof. (a) Dr<sup>a</sup> Elza ferreira Santos cujo objetivo é promover a escrita emancipatória dos estudantes do 1º ano do ensino médio integrado ao curso técnico de redes, do IFS campus Lagarto, a partir da leitura discursiva ancorada no letramento crítico para a compreensão e interpretação de textos.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Lagarto, em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** MAURO JOSE DOS SANTOS  
 Data: 05/01/2024 09:49:35-0300  
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Nome/assinatura e carimbo do responsável onde a pesquisa será realizada

Impressão  
 Digital  
 (opcional)