

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

DALILA DAMASCENO GOMES

LETRAMENTO CRÍTICO PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA CIDADÃ NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

UBERLÂNDIA

2023

DALILA DAMASCENO GOMES

LETRAMENTO CRÍTICO PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA CIDADÃ NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade.

Orientador: Prof. Dr. William Mineo Tagata.

UBERLÂNDIA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

G633L 2023 Gomes, Dalila Damasceno, 1983-
Letramento crítico para uma formação crítica cidadã nos anos finais do Ensino Fundamental II [recurso eletrônico] / Dalila Damasceno Gomes. - 2023.

Orientador: William Mineo Tagata.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7110>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Tagata, William Mineo, 1969-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Glória Aparecida
Bibliotecária Documentalista - CRB-6/2047


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado - PPGEL				
Data:	Vinte e nove de maio de dois mil e vinte e três	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12112ELI008				
Nome do Discente:	Dalila Damasceno Gomes				
Título do Trabalho:	LETRAMENTO CRÍTICO PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA CIDADÃ NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, Ensino e Sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	NOVOS LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTO CRÍTICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Maíra Sueco Maegava Cordula - UFU; Sérgio Ifa - UFAL; William Mineo Tagata - UFU, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. William Mineo Tagata, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maíra Sueco Maegava Córdula, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/05/2023, às 16:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **William Mineo Tagata, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/05/2023, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sérgio Ifa, Usuário Externo**, em 29/05/2023, às 18:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4507154** e o código CRC **1B63FFE8**.

*A meus pais, Alberto e Sônia, por tudo!
A meus alunos pelo privilégio de aprender a
ser professora em minha melhor versão.*

AGRADECIMENTOS

Gratidão!

Primeiro a Deus, por me permitir ter esta vivência terrena tão significativa e repleta de amor.

A meu orientador, o professor Dr. William Mineo Tagata pelo empenho, pela dedicação, pela generosidade, pela sensibilidade, pelo olhar crítico e pelas contribuições de valor incomensurável.

Às professoras, membros da banca de qualificação, professora Dra. Fernanda Costa Ribas e professora Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito pelos pertinentes e necessários apontamentos a esta pesquisa.

Aos professores, membros da banca examinadora, professora Dra. Máira Sueco Maegava Córdula e o professor Dr. Sérgio Ifa, pelas críticas inspiradoras e certeiras que engrandeceram este trabalho.

A minha irmã, Débora, pela paciência em me escutar sem julgamentos por todo este percurso.

A meu filho, Kim, e minha tia Maria Helena pelo apoio constante e por compreenderem minhas ausências durante esta jornada.

A meus amigos Júlio César e Daniela Guerra, por me acompanharem por todo o programa com palavras amigas e de incentivo, quando, por vezes, pensei em desistir.

A meus gatinhos, Joel e Leona, pela presença e pela energia positiva durante a leitura e a escrita deste trabalho.

A todos os meus colegas professores de trabalho pelas trocas, pelo apoio, pela contribuição com seus conhecimentos e incentivo nesses anos de estudo.

À Universidade Federal de Uberlândia, ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e a seu corpo docente pela oportunidade de desenvolvimento acadêmico.

À professora dra. Nara Hiroko Takaki, pelas sugestões durante o XIX Sepella que transformaram toda minha pesquisa e lhe deu novos significados.

A todos os autores dos textos que li, em especial ao professor dr. Lynn Mario Menezes de Souza, por compartilharem um pouco de si e de suas experiências, as quais, agora, me inspiram e continuam presentes em mim.

O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos (Freire, 2002, p. 178).

RESUMO

Por meio do Letramento Crítico, a leitura de um texto deve ocorrer de maneira reflexiva e participativa, a fim de se compreenderem as ideologias que, como sugere Monte Mor (2015), permeiam os textos, bem como as relações de poder que regem a sociedade no momento em que foi escrita a obra, em como essa obra é lida hoje, quais são as outras formas de leitura, quem a lê de maneira diferente da minha e a razão de a minha leitura ser de determinada forma. Por isso, diante da falta de compreensão dos meus alunos perante os processos ideológicos e culturais que regem suas vidas de forma direta e indireta, procurei, por meio desta pesquisa de mestrado, realizar uma investigação autoetnográfica de minha prática como docente de Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental II de uma escola municipal periférica, em uma perspectiva de Letramento Crítico, partindo tanto da alteração da minha maneira de ser professora como da transformação da consciência ingênua para a criticidade (Freire, 1967) de meus alunos por meio de um ensino democrático e dialógico. Assim, por meio de uma metodologia pautada pelos pressupostos do Letramento Crítico, eu pude levar a meus alunos um entendimento sociopolítico e cultural do mundo que os cerca, contribuir para sua formação em sujeitos críticos e efetiva construção de sua cidadania crítica, direcionando minhas aulas à percepção das nuances *políticas* e *Políticas* (Janks, 2018), que caracterizam determinados ambientes, e à compreensão da possibilidade de intervir para alterá-los, caso necessário em seus próprios contextos. Para tanto baseei meus estudos no Letramento Crítico (Cervetti; Pardales; Damico, 2001; Janks, 2018; Monte Mor, 2015; Souza, 2011a, 2011b) e nos conceitos de cidadania e consciência crítica de Freire (1967, 1982, 1991, 1996, 2001, 2005).

Palavras-chave: letramento crítico; cidadania crítica; educação dialógica; autoetnografia.

ABSTRACT

Through Critical Literacy, the reading of a text must occur in a reflective and participatory way, in order to understand the ideologies that, as Monte Mor (2015) suggests, permeate the texts, as well as the power relations that govern society in the moment when the work was written, how this work is read today, what are the other ways of reading it, who reads it differently from mine and why my reading is that way, therefore, given the lack of understanding of my students in the face of the ideological and cultural processes that govern their lives directly and indirectly, I sought, through my master's research, to carry out an autoethnographic investigation of my practice as a Literature teacher for the final years of Elementary School II, in a Municipal and peripheral school, in a Critical Literacy perspective, starting both from the change in my way of being a teacher, and from the transformation of my students' naive consciousness to criticality (Freire, 1994) through a democratic and dialogic teaching. So that, with a methodology guided by the assumptions of Critical Literacy, I could bring my students a socio-political and cultural understanding of the world that surrounds them, in order to contribute to their formation in critical subjects, as well as the effective construction of their critical citizenship, directing my classes to the perception of political nuances, with *P* and *p* (Janks, 2018), which characterize certain environments, and to understanding the possibility of intervening to change them, if necessary in their own contexts. For that, I based my studies on Critical Literacy on (Cervetti; Pardales; Damico, 2001; Janks, 2018; Monte Mor, 2015; Souza, 2011a, 2011b), and on the concepts of citizenship and critical awareness (Freire, 1967, 1982, 1991, 1996, 2001, 2005).

Keywords: critical literacy; critical citizenship; dialogic education; autoethnography.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
3	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	37
4	ANÁLISE DOS DADOS	47
4.1	Letramento crítico: da consciência ingênua para a consciência/cidadania crítica....	47
4.2	Letramento crítico na elaboração de um jornal.....	60
4.3	Letramento crítico e ética docente	66
4.4	<i>Design e Re-design</i> na preparação e apresentação do jornal.....	68
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	REFERÊNCIAS	76
	APÊNDICE A – Notícias dos jornais.....	79
	APÊNDICE B – Gênero textual jornalístico	81

1 INTRODUÇÃO

“Professora, eu não gosto de ir ao *shopping*, porque sempre pedem minha identidade quando vou lá!”, disse-me um aluno de 13 anos da minha turma de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental II ao final da última aula de sexta-feira no ano de 2019. Ele procurava responder a uma pergunta retórica que eu havia feito: “O final de semana chegou. O que vocês farão de bom?”. Outro aluno me respondeu o oposto do que eu havia questionado, com o que não é bom, e pelo seu tom de voz senti um amargor, como um desabafo de quem é discriminado sem nem mesmo compreender a lógica sistêmica que o leva àquela situação.

Obviamente, diante da terrível estrutura social brasileira, não é necessário nenhum esforço para saber a origem socioeconômica e a cor da pele do estudante que me dirigiu a afirmação, pobre, periférico e negro. Entretanto, apesar de sentir, em seu íntimo, que houve discriminação naquele ato, que raramente acontece com pessoas brancas e ricas, meu aluno não sabia dizer a origem daquela atitude, apenas que gerava um sentimento de incômodo, pois quando respondi com a pergunta “você sabe o porquê disso?”, a resposta que obtive foi um simples “não!”.

A partir dessa negativa, compreendi que meu aluno, e, por conseguinte, ousou dizer, quase todos os alunos das turmas do Fundamental II em que leciono não compreendem as relações de poder que os cercam e muito menos seus efeitos, entre eles o acesso desigual a recursos como água potável, saneamento básico e postos de saúde, para uma melhor qualidade de vida. Mais grave ainda, não entendem que colaboram indiretamente com sua perpetuação, sem ao menos terem consciência do fenômeno, ao permitirem, por exemplo, que situações como a citada anteriormente ocorram sem questionar sua motivação.

O fato que descrevi acima remete a um aspecto de nossa vida política como cidadãos que compartilham uma mesma coletividade, mas que não possuem o mesmo acesso a bens e serviços. Entretanto, não trato de ações de movimentos sociais específicas, em defender esse ou aquele tipo de político como partidos políticos, embora reconheça que toda a minha postura em sala de aula é um ato político (Freire, 1996). Posiciono-me por meio da distinção de Janks (2018, p. 16) entre *Política* (com *pê* maiúsculo) e *política* (com *pê* minúsculo):

Política com *P* maiúsculo é sobre governos e acordos comerciais mundiais e as forças de manutenção da paz da Organização das Nações Unidas; é sobre genocídio étnico ou religioso e tribunais mundiais; é sobre o *apartheid* e o capitalismo global, lavagem de dinheiro e imperialismo linguístico. [...] Política com *p* minúsculo, por outro lado, é sobre a micropolítica da vida cotidiana.

A distinção entre *Política* e *política* apresentada por Janks (2018) sugere claramente que, em todos os campos de nossas vidas, estamos direcionados pelas escolhas políticas tanto nossas como também de governos ou de grandes corporações, por exemplo. Doravante utilizarei o termo “políticas” para me referir tanto a política com *pê* maiúsculo e a com *pê* minúsculo de Janks (2018).

Dessa forma, o não reconhecimento das políticas ditas anteriormente também ecoa no não exercício do “ser cidadão”, ao qual Freire (*apud* Fernandes, 2011) define como o nosso pertencimento sócio-histórico-cultural e à nossa participação em direitos e deveres políticos, civis e sociais.

Ademais, a efetiva construção da cidadania conjectura uma luta para que tais direitos e deveres sejam cumpridos de forma justa. Aqui destaca-se o papel da educação na formação de cidadãos, não como o único veículo de ensino do que é “ser cidadão”, pois em todos os espaços sociais de certa forma a cidadania pode ou não acontecer, mas me referindo especificamente à percepção das nuances políticas que caracterizam determinados ambientes e à compreensão da possibilidade de intervir para alterá-los, caso necessário.

Entretanto, não é o que ocorre em muitos espaços escolares, pois ao retornar meu olhar para o local em que sou professora, observo que muitos colegas docentes (aqui também me incluo), durante os primeiros anos de carreira, preferem uma abordagem mais neutra – se assim posso dizer, uma vez que nada é, de fato, neutro –, ao lecionarem em classes do Ensino Fundamental II. Por isso, não há uma investigação mais intensa dos estudos sobre determinados assuntos, a fim de levantar questionamentos políticos. Por exemplo, em minha escola, a todo momento há campanhas para a preservação e o consumo consciente da água, mas essas limitam-se ao consumo doméstico, a gastar menos água durante o banho e não lavar as calçadas com mangueiras. Todavia, não se fala do grande impacto que o agronegócio e as indústrias têm na exploração do recurso hídrico.

Isso decorre do fato de os estudantes não aprenderem a questionar o efeito da implantação desses empreendimentos em regiões com nascentes e os usos dos lençóis freáticos. Tal episódio não proporciona o entendimento das políticas que permitem tamanha exploração do meio ambiente e seu impacto na cidadania ao limitar o acesso a esse bem para o privilégio de outros.

Sendo assim, em momento nenhum se ouviu na escola questionamento por parte dos alunos sobre ações governamentais, tratando-se das políticas que nos regem de forma direta ou indireta. Contudo, observo que, entre os alunos mais velhos, com faixa etária entre 14 e 15 anos, do 9º ano do Ensino Fundamental II, há algumas ações que remetem ao ser cidadão, quando

questionam políticas utilizadas no espaço escolar, ao se posicionarem contra as normas de vestimenta imposta pela administração escolar, o autoritarismo de alguns professores ou também ao reivindicarem, embora de maneira informal, melhorias no prédio da escola, como portas nos banheiros femininos e ventiladores funcionando em cada sala.

Os questionamentos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II remetem ao entendimento de Paulo Freire (1987) do que é ser humano: aquele ser curioso, que se constrói e reconstrói na história, tem esperança e questiona, pois, embora os estudantes nem sempre saibam de todos seus direitos e deveres como cidadãos, em alguns momentos os exercem em seu dia a dia na escola. Ou seja, exercem sua cidadania, porque a intervenção no meio onde vivem é natural ao ser humano, ainda que muitas vezes contrariamente a ideologias dominantes. Nas palavras de Santos Neto (2009, p. 33):

Somos seres *políticos*; capazes de desvelar a beleza escondida nas coisas do mundo, seres poéticos, capazes de amar, de criar, de sonhar, de lutar, seres utópicos; um projeto ilimitado. Mas também capazes de explorar o outro, de “matar” o sonho, de negar a liberdade, de desumanizar. Desta forma, se a *humanização* é uma possibilidade de nossa condição de ser inconcluso, seu contrário também o é, ou seja, uma outra possibilidade é a *desumanização*. No entanto, e aqui concordando com Freire, apenas a humanização seria nossa vocação ontológica; vocação esta negada na opressão, na injustiça; mas afirmada no desejo de liberdade e de justiça.

Ainda conforme Janks (2018), todos estamos submetidos a ditames políticos a todo o momento de nossas vidas. Eles influenciam desde as opções de mercadorias que podemos comprar – já que alguém escolheu por nós o que pode e não pode estar nas prateleiras de um mercado – ao tipo de leis trabalhistas que regem nossos sistemas sociais. Por esse motivo, é imperioso que todos nós conheçamos tais estruturas políticas que regem nossa sociedade, para reconhecer suas influências em nossas decisões cotidianas e compreender qual é a nossa posição política diante do que nos é apresentado pela sociedade de forma crítica e consciente. Dessa forma, somos cidadãos.

Citando caso análogo ao exposto anteriormente sobre a experiência de meu aluno no *shopping* e a fim de exemplificar o desconhecimento dos meus alunos em relação às políticas que permeiam suas vidas, trago a seguir outro relato de minha vivência escolar.

O ocorrido foi durante a comemoração do aniversário da escola em agosto de 2019, quando a direção me pediu uma foto da turma para exposição no mural comemorativo. Por isso, pedi que, no dia seguinte, os estudantes fossem bem arrumados, com “roupas bonitas” para tirarmos uma foto de toda a turma.

No dia seguinte, assim o fizeram. Entretanto, para meu espanto, com os termômetros registrando temperaturas altíssimas, próximas de 40 °C, meus alunos vieram com blusas de frio

com capuz, estampando nomes de grifes estrangeiras muito famosas. No momento em que os vi, fiquei confusa, e em meu íntimo não gostei de toda aquela valorização do estrangeiro e pedi que tirassem aquelas vestes, pois não eram próprias para o clima na época.

Entretanto, ao ver seus rostos tristes em tirar as blusas, disse que estava brincando e que poderiam ficar com elas, então todos eles voltaram a vesti-las para tirar a foto. A blusa de frio significava roupa bonita para eles! Além da blusa de frio, os meninos usavam bermuda e chinelo, e as meninas, calça *jeans* e chinelo. A maioria dos meus alunos não usa tênis para ir à escola, apenas em dias de aulas de Educação Física.

Naquela época questionei a turma sobre o motivo para vestirem blusas de frio, mesmo em um dia quente. Perguntei também se conheciam aquelas marcas exibidas em suas blusas, comentando, infelizmente, com ironia: “Vocês viraram garotos-propaganda da Nike?”. Os estudantes responderam quase em coro, concordando com movimentos com a cabeça: “É mais bonita que as que a gente tem em casa, tia!”. Voltei a perguntar: “Quem disse isso?”. Meus alunos não souberam responder e apenas sorriram sem graça, como se quisessem dizer: “Sobre o que você está falando?”. A cultura da blusa de frio se repete em 2022. Isso mostra a influência de valores eurocêntricos ou norte-americanos na vida de meus alunos, cujas práticas revelam um pensamento colonial.

O fato é que as duas anedotas citadas anteriormente mostram que meus alunos desconhecem as relações de poder que regem suas vidas em comunidade, ditam desde o estilo de roupa considerado “bonito” até o acesso a determinados bens e serviços. Em outras palavras, meus alunos parecem desconhecer boa parte das políticas que regem suas vidas, como seus hábitos de consumo, suas vestimentas ou seu acesso a determinados espaços sociais, como um *shopping center*. Tampouco parecem se dar conta de como a colonialidade do poder influencia o financeiro, o educacional e o cultural, por exemplo.

Ao supervalorizar uma cultura estrangeira representada por grifes famosas, por exemplo, meus alunos tendem a apagar sua construção sócio-histórica, não se reconhecendo como sujeitos pertencentes à própria comunidade. Portanto, não se veem como agentes de mudança diante de situações discriminatórias, de abuso de poder ou de racismo que afligem sua coletividade. Acredito que só mudamos o que conhecemos; assim, se eles não se reconhecem como pertencentes àquela comunidade, pouco procurarão fazer para mudar suas condições de vida naquele espaço, ou reverter a condição de silenciamento de suas identidades, como mencionado pela filósofa e feminista Djamila Ribeiro (2020, p. 28), citando Linda Alcoff (2016):

Linda Alcoff, novamente nos provê uma reflexão muito interessante sobre isso. A filósofa panamenha chama atenção para o fato de que, para descolonizarmos o conhecimento, precisamos nos ater à identidade social, não somente para evidenciar como o projeto de colonização tem criado essas identidades, mas para mostrar como certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas.

Compartilho a preocupação de Djamila Ribeiro com o apagamento de algumas identidades, como a de meus alunos, que representam uma minoria social epistêmica, bombardeada a todo momento pelas ideologias das classes que dominam os bens de produção e ditam as políticas sociais e econômicas. Assim, compreendo a necessidade da tomada de consciência política de meus alunos, não apenas para o entendimento e a compreensão dos processos políticos para agirem em prol de seus direitos, mas também como um meio de construção de sua identidade social e sua cidadania.

Como implementar uma tomada de consciência política pelos alunos? Quais metodologias de ensino podem reverter o silenciamento de certas identidades sociais e contribuir para a descolonização do conhecimento, mencionada acima por Djamila Ribeiro? Qual seria meu papel como professora que pode ajudá-los a refletir sobre as dimensões sociais, políticas e históricas de suas ações no mundo? Começo com uma breve anamnese de minha vida como educadora que não ingressou no sistema educacional de forma neutra e, como ser humano, constrói e desconstrói saberes que constituem sua formação. Da mesma forma que dialogo com meus alunos, necessito dialogar comigo mesma para aprender, pois somos todos aprendizes, ensinando uns aos outros (Freire, 1996).

Por muitos anos após meu ingresso na carreira do magistério, mantive a forma de ensinar, pautada pelo método tradicional. De início, usava métodos tradicionais, quando me deparava com turmas extremamente indisciplinadas, ou me sentia insegura ao dar aulas para alunos de séries com que eu não havia trabalhado antes. Nessas situações, eu exigia silêncio total dos estudantes enquanto falava; apenas eu tinha autorização para falar, enquanto os alunos, sentados em filas, com as pernas embaixo das carteiras, faziam cópias de todos os textos que eram apresentados a eles. Os estudos ficavam limitados aos livros didáticos, sem qualquer possibilidade de ampliação ou abertura a vivências fora daquilo que era proposto pelo material.

Os livros utilizados pela escola, que ajudei a selecionar, possuíam textos sobre temas bem distantes daquilo que os estudantes da minha escola conheciam em seu dia a dia: falavam da vida de adolescentes de grandes cidades com acesso a muitas tecnologias, referiam-se a livros de que meus alunos jamais haviam ouvido falar. Em meu entendimento não é ruim ler e conhecer outros contextos. Entretanto, as leituras eram superficiais, mecânicas, que apontavam

apenas o que estava explícito no texto. As aulas também eram cansativas para os estudantes, que, na maior parte do tempo, estavam fazendo cópias de textos, sem poder conversar com seus pares, pois, caso não realizassem a cópia a tempo, receberiam alguma punição, como um recado para os pais informando o ocorrido.

Aulas como a descrita não eram questionadas pelos estudantes, que já estavam familiarizados com aquele método, assim como meus colegas de profissão. Em meu tempo como estudante do ensino fundamental também tive aulas assim. Esse método tradicional está enraizado em nossas práticas de ensino e aprendizado nas escolas públicas brasileiras. Nós, professores, somos incentivados a utilizá-lo desde o primeiro dia que pisamos em uma escola, como forma de manter a disciplina e, a meu ver, para controlar e punir os alunos indisciplinados.

Certamente, com a utilização de uma metodologia tradicional em minhas turmas, a disciplina era totalmente controlada, o silêncio era maior; no entanto, o aprendizado avançava pouco. Ao final do ano, os estudantes não pareciam ter desenvolvido seus processos de produção e interpretação de um texto, compreendendo seu contexto de produção ou identificando vozes que permeiam a obra; faziam uma leitura mecânica, como dito anteriormente. Essa situação deixava-me frustrada, já que não via proveito nenhum em minhas aulas. Além do mais, a mim era desgastante ser uma professora autoritária, esforçando-me para manter o silêncio em sala, fingindo não querer o debate, quando, na verdade, prefiro o diálogo; exigindo a cópia, quando, em meu íntimo, a acho desnecessária; proibindo o uso de bonés em sala de aula conforme as regras da escola, embora isso não me ofendesse de nenhuma forma.

Por tudo isso, estava claro que não oferecia aos meus alunos uma aula significativa e muito menos me sentia útil como professora de Língua Portuguesa. Então passei a procurar outras metodologias que trouxessem o retorno que eu esperava para minhas aulas: uma aprendizagem significativa para meus alunos e um sentido em minha carreira docente.

Dessa maneira, ao estudar metodologias de ensino que pudessem me auxiliar em sala de aula para ensinar meus alunos a compreender as dimensões políticas que regem suas existências, encontrei no Letramento Crítico um possível caminho, pois, nas palavras de Monte Mor (2015, p. 40):

O letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, compreende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias.

Destarte, por meio do Letramento Crítico, a leitura de um texto deve ocorrer de maneira reflexiva e participativa, a fim de se compreenderem as ideologias que, como sugere Monte Mor (2015), permeiam os textos, bem como as relações de poder que regiam a sociedade

quando foi escrita a obra, como essa obra é lida hoje, quais são as outras formas de leitura, quem a lê de maneira diferente da minha e o porquê de a minha leitura ser dessa forma.

Logo resolvi dedicar minha pesquisa de mestrado a uma investigação de minha prática, como professora lecionando Língua Portuguesa em uma perspectiva de Letramento Crítico. Esperava que essa perspectiva levasse a meus alunos um entendimento sociopolítico e cultural do mundo que os cerca, a fim de torná-los sujeitos críticos. Dessa forma, desenvolvi as seguintes perguntas de pesquisa: como posso promover o Letramento Crítico em minhas aulas? Em que medida o ensino de Português pelo viés do Letramento Crítico fará diferença nas vidas de meus alunos como sujeitos críticos pertencentes a uma coletividade? É possível promover engajamentos sociais e políticos de alunos e professora no processo de ensino e aprendizagem de Português por meio do Letramento Crítico? Ao voltar meu olhar para mim, pesquisadora e professora regente, também acrescento as seguintes perguntas de pesquisa: Sou letrada criticamente? Sei ensinar pela perspectiva do Letramento Crítico?

Dessa forma, embasada nos estudos sobre Letramento Crítico (Cervetti; Pardales; Damico, 2001; Janks, 2018; Monte Mor, 2015; Souza, 2011a, 2011b) e nos conceitos de cidadania e consciência crítica (Freire, 1967; 1982; 1991; 1996; 2001; 2005), tenho como objetivo geral de pesquisa investigar em que medida o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de Letramento Crítico possibilita o desenvolvimento da cidadania crítica dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II de uma escola municipal e periférica de Uberlândia.

Arelados ao objetivo geral, meus objetivos específicos são: investigar a viabilidade da implementação de uma proposta didática curricular por meio de gênero jornalístico, embasada nos pressupostos do Letramento Crítico; analisar as oportunidades para desenvolvimento da cidadania crítica por meio do Letramento Crítico, através de uma postura política mais crítica e ativa por parte dos alunos do Ensino Fundamental II; por fim, analisar as transformações em meu próprio percurso profissional e metodológico como pesquisadora e professora regente da turma de Ensino Fundamental II pesquisada, a partir de meus estudos sobre o Letramento Crítico. Para contextualizar esse percurso, gostaria de justificar minha opção pelo ensino de Português em uma perspectiva de Letramento Crítico.

Após tentar utilizar as metodologias tradicionais sem sucesso em minhas aulas de Língua Portuguesa, procurei, inicialmente, ministrar aulas pautadas em uma proposta de Pedagogia Crítica (Cervetti; Pardales; Damico, 2001). A meu ver, a Pedagogia Crítica se baseia no entendimento de que a interpretação de texto envolve a descoberta da intenção autoral, principalmente.

Souza (2011b, p. 290) esclarece que a Pedagogia Crítica “veio de uma tradição marxista, porque sua preocupação principal é introduzir a justiça social, a igualdade, em contextos onde não havia igualdade ou justiça social”. Daí meu entendimento inicial de que a leitura e a interpretação de textos conforme idealizadas pela Pedagogia Crítica seriam adequadas para meus alunos de Ensino Fundamental II. Portanto, como professora, acreditava que “o texto é sempre lido em termos de seu contexto de produção, como se o contexto de produção definisse o significado e o valor do texto e como se o papel do leitor fosse descobrir o que o autor quis colocar no texto” (Souza, 2011b, p. 291); ou seja na perspectiva da Pedagogia Crítica existe uma “verdade” inerente ao texto que seria revelada pelo entendimento do contexto do autor. Por isso, o processo de leitura e interpretação de textos conduzido por mim em sala de aula era guiado por um grande número de perguntas sobre os textos: “Quais eram as intenções do autor? Quais objetivos ele pretendia alcançar com a obra?”; “Quem era o público-alvo do texto?”; “Quais elementos textuais foram utilizados?”. Além disso, a fim de cumprir exigências curriculares escolares, também fazia perguntas para identificar aspectos gramaticais característicos da norma culta na escrita do texto, como o uso de pronomes, substantivos, adjetivos e conjugações verbais.

Apesar de todo o esforço no trabalho em sala de aula, minha relação com os alunos ainda me parecia vazia, pois o diálogo tão necessário entre nós não ocorria. Trago o entendimento de diálogo como uma troca de saberes e experiências vivenciadas tanto pelos educandos quanto pela professora. Compreendo, conforme Gadotti (2000), que, em sala de aula, “o conhecimento precisa de expressão e de comunicação. Não é um ato solitário. Além de ser um ato histórico, gnosiológico e lógico ele contém um quarto elemento que é a sua dimensão dialógica” (Gadotti, 2000, p. 2).

Entendo o diálogo como uma das principais formas de relação entre seres humanos. É por meio dele que exercitamos nossa comunicação e nosso raciocínio, pensamos, dizemos, repensamos e voltamos a nos comunicar. Ao fazer tal exercício, aprendemos sobre nós mesmos e sobre o outro, desenvolvemos nossa relação com o mundo, resolvemos problemas e criamos vínculos, como também o oposto, quando as relações dialógicas são mal resolvidas e interpretadas. O ato de dialogar reafirma nossa existência como sujeitos participantes de nossas comunidades. Por isso, concordo com a definição de Freire (1967, p. 67) sobre o diálogo:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. “O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos”.

Segundo Freire, através do diálogo, os alunos passam a ter contato com uma pluralidade de pensamentos por meio dos dizeres de seus colegas de classe e do professor. Ocorre uma troca de informações, saberes, dúvidas e soluções entre os envolvidos, a partir da qual os alunos reconhecem as diferenças e entendem que elas não constituem uma ameaça; pelo contrário, as diferenças podem coabitar um mesmo espaço. Como um apoio diante das múltiplas adversidades que fazem parte do processo educacional, em atividades curriculares ou nas relações interpessoais no ambiente escolar, o diálogo é “o indispensável caminho” em busca de “uma relação de simpatia” entre as diferenças. Como assevera Jaspers (1958 *apud* Freire, 1967, p. 67), o diálogo é fundamental para nossa compreensão de “todos os sentidos do nosso ser”, inclusive nossa “ordenação política”.

Para auxiliar na compreensão dos textos, eu chamava a atenção dos alunos para palavras importantes nos textos que poderiam determinar a posição política do autor, por exemplo, mas eles pareciam não dar muita importância ou sequer se surpreendiam com a descoberta de posicionamentos políticos. Parecia não haver diálogo entre nós. Naquele momento eu supunha que tudo era novo para eles, e por isso contava com a curiosidade típica de sua faixa etária, 12 a 14 anos. Contudo, havia um silêncio que me incomodava muito. E o que era pior, no ano seguinte, esses mesmos alunos não sabiam dizer o nome ou mesmo comentar um único texto lido no ano anterior comigo, que eu acreditava ter escolhido para possibilitar uma leitura crítica.

Em um primeiro momento, tomei para mim que o problema da falta de diálogo entre mim e meus alunos era a falta de leitura dos estudantes. Afinal, eu acreditava que para entender a intertextualidade de um texto é preciso conhecer os outros textos com que se relaciona. Assim, procurei aumentar a quantidade de textos em sala de aula, solicitando tarefas de casa com leitura de inúmeros textos e perguntas e mais perguntas. Infelizmente, o resultado não foi diferente, pois os alunos não faziam as leituras. Pressupus que talvez meus alunos não fizessem as tarefas por não acreditarem que a escola abrisse um caminho para ascensão social e econômica, portanto não valorizando o que é ensinado na escola.

Por esse motivo, passei a reproduzir os antigos, porém ainda utilizados, discursos que assombram as reuniões docentes e as salas de professores: “Meus alunos não leem e não querem ler, eles irão perpetuar a vida de pobreza que levam sem ao menos tentar sair dela” – infelizes palavras ditas até hoje, que, como fel, ainda amargam a esperança que a educação pode trazer para a vida dos estudantes em regiões periféricas e pobres, à margem de condições dignas de vida.

Felizmente, esse tipo de discurso não perdurou em mim. Entretanto, ainda existia o problema da falta de interesse dos alunos nas aulas, com baixo rendimento nos processos de leitura e interpretação de textos. A essa altura já compreendia que métodos de ensino e materiais didáticos por si só não eram suficientes para a garantia da aprendizagem. Então, eu me questionava: “O que fazer? O que eu não compreendia?”. Uma possível resposta a tais perguntas vem da forma como eu ensinava em sala de aula, já que, ao utilizar a PC, procurava abordar e relacionar várias visões de mundo, poder, identidade, relações interculturais e políticas, mas de forma a transmitir conhecimentos, sem problematizá-los. Tentava reproduzir o que Edmundo (2013, p. 68) descreve com exatidão:

uma das críticas fundamentais em relação à PC¹ reside na crença de que esta abordagem pressupõe que o professor, como conscientizador, lançará mão de vários tipos de conhecimento na tentativa de desvelar discursos, ideologias e verdades dos textos, e engajar os alunos no processo como forma de favorecer sua emancipação. Souza (2009, 2010) argumenta primeiramente, que na PC os educadores não mudam os seus referenciais, apenas envolvem-se afetivamente com os alunos, tomando as necessidades deles como ponto de partida. Essa atitude reforça a concepção de educação bancária apresentada por Freire (2001), que coloca os professores como meros transmissores de conteúdos e a escola como um espaço neutro que trata apenas dos conhecimentos científicos como os de maior valia para o entendimento do mundo. O professor seria o modelo para o aluno e, pelos critérios da PC, essa passagem da consciência ingênua à consciência crítica.

Como descrito por Edmundo (2013), eu entendia a minha posição como a principal responsável por proporcionar aos alunos o verdadeiro entendimento sobre o texto, revelando-lhes as verdadeiras intenções do autor e, assim, ampliar seus conhecimentos, mas sem antes entender o que os estudantes já sabiam ou compreendiam sobre o tema trabalhado pelo texto. Os alunos, na qualidade de sujeitos produtores de conhecimento, eram apagados por mim em sala de aula.

Em outras palavras, tentei trazer para a sala de aula discussões sobre as condições de produção dos textos lidos, seus valores políticos e sociais e, dessa forma, alcançar algum engajamento de meus alunos, porém não obtive resultados, porque foquei apenas nas condições de produção dos textos, e não nas condições de leitura: o que de fato os estudantes

¹ Pedagogia Crítica.

compreendiam sobre aquele texto, a importância para suas vidas como cidadãos e se de alguma forma se identificavam com o que era discutido por meio das suas próprias leituras. Ou seja, apenas validei a minha leitura em relação àqueles textos; por isso, como resultado, o silêncio se sobressaía durante as discussões em sala de aula. Eu perguntava o que os alunos haviam entendido, porém eles não respondiam. Achava que fosse por não entenderem nada do que eu falava ou por não considerarem suas respostas como corretas, embora eu sempre tivesse dito que não existia resposta correta para aquelas discussões; ou ainda respondiam quando tinham certeza de que o que dissessem seria uma cópia do que eu possivelmente responderia.

Nesses momentos observo que a domesticação provocada pelo ensino tradicional ainda exerce grande influência, a ponto de os alunos terem receio em expressar com honestidade seus reais entendimentos sobre o texto, por medo de errar, uma vez que grande parte de seu professorado utilizava e ainda utiliza o método tradicional de ensino, em que o erro é motivo para punição. Freire (1967, p. 97) descreve com precisão a metodologia tradicional ainda usada em sala de aula pelos professores, como um trabalho *sobre* – e não *com* – os educandos:

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.

Entendendo que minhas aulas eram ineficientes para promover o que Freire chama de “pensar autêntico”, fruto de “recriação”, “procura” e “reinvenção”, procurei utilizar ferramentas de ensino mais modernas, como Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), pois observara entre meus alunos, não tão diferentes da maioria dos adolescentes na mesma faixa etária, o constante uso do celular a fim de participarem de redes sociais. Acreditei, portanto, que, alterando os portadores de texto, conseguiria o tão desejado engajamento dos estudantes nas aulas.

Em um primeiro momento, minhas tentativas de utilizar as TICs em sala de aula foram bem-sucedidas. Os alunos se interessaram, quando levei para a sala de aula atividades de retextualização digital, ou seja, de transposição de um texto impresso para o espaço digital, carregando-o com *hiperlinks*. Todavia, tivemos muitos problemas também na utilização das TICs e, ainda, na leitura interpretativa. Os alunos estavam felizes por terem acesso a um *tablet* em sala de aula, mas não sabiam fazer uma leitura crítica das imagens, dos textos e das múltiplas semioses presentes no espaço digital. Cheguei a classificá-los como “analfabetos funcionais digitais”, aqueles indivíduos que utilizam algumas ferramentas do espaço digital, como redes

sociais, mas não entendiam a complexidade das relações no espaço digital ou sua influência em suas vidas e eram incapazes de utilizar outras ferramentas do ciberespaço (Oliveira; Suami, 2007).

Desta forma, ficou claro que eu precisava recorrer a outros saberes para desenvolver uma metodologia de ensino condizente com uma postura docente democrática, baseada no diálogo ativo e no desenvolvimento da criticidade dos alunos em relação às Políticas e às políticas (Janks, 2018), capacitando-os para o exercício da cidadania crítica. Por isso, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, a fim de realizar estudos que pudessem promover mudanças em minha prática em sala de aula. Foi no decorrer desses estudos que comecei a me familiarizar com as teorias de Letramento Crítico, tão importantes para minha pesquisa, e para as mudanças metodológicas que procurei implementar na sala de aula. No capítulo seguinte, discorro sobre o Letramento Crítico, entre outros conceitos importantes para o arcabouço teórico de minha pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discorro sobre as teorias de Letramento Crítico, além de conceitos como o de leitura crítica e cidadania que embasam as reflexões sobre minha práxis e as mudanças que eu pretendia implementar no ensino de Língua Portuguesa para minha turma de 7º ano do Ensino Fundamental II.

Como mencionei no capítulo anterior, a impressão de que meus alunos pareciam desconhecer boa parte das políticas que regem suas vidas me levou a incessantes tentativas de promover uma leitura crítica por parte deles. Para esse fim, eu selecionava textos sobre temas que eu desejava que proporcionassem um engajamento por parte deles, por exemplo, as mazelas da vida na periferia, as más condições no transporte público e a falta de acesso a sistemas de saúde de qualidade. Minhas tentativas, no entanto, eram constantemente frustradas, entre outros motivos, pelo fato de que os textos pareciam não ter significado nenhum para eles. Eu não conseguia entender por que os textos não estimulavam uma leitura crítica ou por que os alunos não se envolviam em um diálogo sobre os textos.

Naquele momento, eu idealizava a leitura crítica como um processo diferenciado ou diferente da simples decodificação de sinais ou reprodução mecânica de informações que, como se sabe, caracterizava a prática habitual nas aulas de Língua Portuguesa, com foco ora no autor, ora no texto, por décadas. Para Kuenzer (2002, p. 101), “[...] ler significa em primeiro lugar, ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo (um universo de valores), uma intenção”. Nesse sentido, a definição de Kuenzer sobre a leitura crítica, em que a percepção de que o texto foi produzido por um sujeito social e historicamente situado vai ao encontro do proposto por Koch e Elias (2010) sobre o inacabamento do texto – entendido como prática histórica. Na leitura crítica, o leitor constrói significados “com uma intenção”, a partir de seu universo de valores, sem a obrigação de concordar com a ideia pré-concebida pelo autor.

Do ponto de vista de Silva (1985, p. 80), a leitura crítica,

Trata-se de uma constelação de atos da consciência, que são acionados durante o encontro significativo do leitor com uma mensagem escrita, ou seja, quando o leitor se situa no ato de ler. É este situar-se (isto é, estar presente com e na mensagem) que garante o caráter libertador do ato de ler – o leitor se conscientiza de que o exercício de sua consciência sobre o material escrito não visa o simples reter ou memorizar, mas o compreender e o criticar.

Para Silva (1985, p. 80), a leitura crítica é um “encontro significativo do leitor”, ou um encontro de consciências; ou seja, mais do que um exercício de memorização, ler criticamente é “situar-se”. Nesse sentido, as concepções de Silva (1985), Koch e Elias (2010) e Kuenzer

(2002) se assemelham com a concepção de leitura nas teorias de letramento crítico. Sobre o termo “letramento”, Soares (2017, p. 63) esclarece:

[...] é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

Diferentemente do conceito de alfabetização, mais relacionado ao “domínio do sistema alfabético e ortográfico”, o termo letramento, segundo Soares (2017), chama a atenção para “os comportamentos e práticas sociais” em torno da leitura. A partir dessa noção de leitura e letramento, concebo uma leitura crítica como aquela que permite compreender as relações de poder, de desigualdade e até de injustiças sociais presentes nos textos. Por isso, o Letramento Crítico e os estudos sobre letramentos em geral devem muito a Paulo Freire, que incentivava práticas de leitura que primavam pela justiça social, liberdade e igualdade nas relações. Para isso, sugeria que os professores considerassem os estudantes como seres sociais, possuidores de conhecimentos que constituíam uma bagagem cultural que precisava ser considerada em sala de aula, por meio de uma relação dialógica, no momento da leitura.

É conhecido o comentário de Freire (1991, p. 13) de que “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”. Significa que, os conhecimentos inerentes ao leitor, ou sua “leitura de mundo”, influenciam sua leitura de textos, que também implica em uma forma de “reescrevê-lo”, como uma forma de autoria. Sobre a relação entre leitura de palavra e leitura de mundo, ou linguagem e realidade, Freire (1991) afirma:

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 (Freire, 1991, p. 5).

Ao evidenciar que primeiramente se lê o mundo, depois a palavra, Freire (1991) nos ensina que a leitura de um texto depende de uma consideração sobre o contexto sócio-histórico, e como a interpretação de texto deve levar em conta as particularidades do contexto sócio-histórico de leitura, que varia de um leitor para outro. Como veremos a seguir, essa é uma das características do Letramento Crítico segundo Souza (2011b): a de considerar as implicações dinâmicas entre linguagem e realidade, ou a relação entre o texto e o contexto para a interpretação dos textos.

Essa relação entre texto e contexto se aplica à leitura crítica de quaisquer textos, lidos em diferentes momentos e contextos, não apenas os textos literários analisados em sala de aula, como sugerem Faraco e Tezza (*apud* Monte Mor, 2015, p. 6):

a leitura crítica não deve ser vista como um privilégio de uma determinada linguagem (como a literária, por exemplo), devido à impossibilidade de se realizar compreensões ou interpretações em blocos compartimentados, o que significaria: retirar somente a informação de um texto informativo, apenas apreciar a estética de uma obra de arte, depreender unicamente a crítica de textos opinativos.

De acordo com Monte Mor (2015, p. 7), o ensino da leitura crítica não se restringe à crítica formal, especializada; ao contrário,

esse exercício pode ser promovido pedagogicamente ou educacionalmente em várias situações ou atividades dos programas de ensino escolares e universitários. E, de certa forma, associa essas teorias às propostas de desenvolvimento crítico ou percepção crítica encontradas nas teorias de letramentos que englobam os letramentos críticos.

Para Monte Mor (2015, p. 33), o exercício de leitura crítica na perspectiva dos Letramentos Críticos deve ser praticado em diferentes ambientes educacionais, tendo em vista “a capacidade de percepção crítica que cidadãos têm sobre a sociedade em que vivem, capacidade essa que não se atrela necessariamente aos altos níveis de escolarização”. Ela constitui nossa capacidade de crítica (*critique*), diferente da crítica especializada (*criticism*) resultante de estudos e conhecimentos disseminados por especialistas, muitas vezes referentes às artes e literaturas. Esse não é o foco de minhas aulas, voltadas para o desenvolvimento de uma crítica (*critique*) a partir de “percepção social que não depende da escolarização ou da mencionada especialização” (Monte Mor, 2015, p. 3). Em outras palavras, a leitura crítica não deve ser instrumento ao qual apenas uma camada de pessoas intelectualmente privilegiadas tem acesso, por dispor de acesso a grandes centros acadêmicos, mas sim totalmente acessível a qualquer pessoa, sendo a escola o meio por meio do qual tal acesso é possível. No ambiente escolar, o ensino pautado no Letramento Crítico pode contribuir para transformar aquilo que Freire (1967, p. 57) descreve como uma “transitividade” ou “consciência ingênua”:

A consciência transitiva é, porém, num primeiro estado, preponderantemente ingênua. A transitividade ingênua, fase em que nos achávamos e nos achamos hoje nos centros urbanos, mais enfática ali, menos aqui, se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Esta nota mágica, típica da intransitividade, perdura, em parte, na transitividade. Ampliam-se os horizontes. Responde-se mais abertamente aos estímulos. Mas se envolvem as respostas de teor ainda mágico. É a consciência do quase homem massa, em quem a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e se distorce.

Como professora, consigo identificar entre meus alunos algumas das características que Freire atribui a essa “transitividade” ou “consciência ingênua”: primeiro, uma inclinação ao “anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé”, em que o sujeito, “domesticado e acomodado”, é rebaixado à condição de “puro objeto” (Freire, 1967, p. 44). Além disso, “fragilidade na argumentação” e “simplicidade na interpretação dos problemas” podem descrever a forma como meus alunos se expressam em aula. Mas essa “transitividade” ou “consciência ingênua” também caracteriza nossas atitudes e nossos posicionamentos em tempos de polarização política, como se viu recentemente em nosso país: “forte teor de emocionalidade”, “explicações mágicas”, a sensação de que “o tempo melhor foi o tempo passado” (talvez na época da ditadura militar?), ou a “prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica” (comportamento exibido pelo ex-presidente da república, bem como seus apoiadores mais radicais) – são características que Freire (1967) atribui a uma “consciência ingênua”, próxima do “senso comum”:

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica, iluda de qualidade mas não de essência (Freire, 1967, p. 17).

Para Freire (1967), é preciso superar essa “consciência ingênua” – que em outros momentos o educador chama de “curiosidade ingênua” – através do diálogo, “e não da polêmica”, de forma a desenvolver uma “curiosidade epistemológica”, ou “consciência crítica”. Só assim é possível abandonar os preconceitos e as “explicações mágicas”, para então refletir profundamente sobre os problemas:

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições (Freire, 1967, p. 60).

A importância do diálogo, segundo Freire (1967), é sua capacidade de promover uma transitividade ou consciência crítica. Na escola, o desenvolvimento da consciência crítica tem como motor primário a *dialogação*, ou a ação pelo diálogo: por meio da troca de saberes entre professores e alunos e entre alunos, o pensamento crítico amadurece, estimula sua investigação em busca de “princípios causais”, baseada na argumentação e não em explicações fabulosas. Dessa forma, os aprendizes podem compreender opiniões e posturas diferentes e diminuir o teor emocional diante de situações políticas, dispostos à “prática do diálogo e não da polêmica”; com isso, tornam-se “receptivos ao novo”, dispostos sempre a “revisões”, e a “negar a transferência da responsabilidade”. Para alguns pesquisadores sobre letramento influenciados por Freire, como Souza (2011a, 2011b), essas características de uma transitividade crítica podem ser desenvolvidas através de um ensino pautado no Letramento Crítico.

De acordo com Souza (2011b), o Letramento Crítico se baseia na premissa de que, durante a leitura, interpretamos com base em nossas vivências e relações sociais, o que nos permite imaginar outras formas de leitura, já que outros leitores também possuem sua própria historicidade. Nesse sentido,

tanto o autor quanto o leitor estão *no mundo* e *com o mundo*. Ambos - autor e o leitor – são sujeitos sociais cujos “eus” se destacaram de e tiveram origem em coletividades sóciohistóricas 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. Ou seja, o letramento crítico não pode mais se contentar apenas em entender como o texto está *no mundo*; ele precisa também entender como o texto *e a leitura do texto* estão *com o mundo* nos termos de Freire (Souza, 2011b, p. 3).

Para “entender como o texto *e a leitura do texto* estão *com o mundo*”, portanto, a leitura crítica pautada no Letramento Crítico não foca apenas em estudos e análises sobre o autor da obra, o que ele quis dizer ao escolher tais palavras, o que está nas entrelinhas e qual é o público-alvo (“entender como o texto está *no mundo*”). É preciso considerar também o “eu leitor” do processo de leitura e interpretação, suas referências ao ler, porque interpreta dessa forma, quais outras maneiras de interpretação, quem é o “outro leitor” que lê e interpreta de forma diferente

da minha, porque ele entende dessa forma. Essas questões, segundo Souza (2011b), caracterizam um ensino de línguas na perspectiva do Letramento Crítico, na qual aprendizes e professores devem ter em mente, durante a prática de leitura crítica, que “nossos significados e valores têm origem nas coletividades/comunidades às quais pertencemos” (Souza, 2011b, p. 3).

Essa acepção de ‘letramento crítico’ como um ato que não se limita a revelar ou desvelar as condições de produção do texto lido necessita por sua vez de outra acepção do conceito de ‘crítica’. Se, segundo Hoy (2005), o conceito tradicional de crítica se referia a um processo que almejava um entendimento inequívoco e claro, obtido através do desvelo de sentidos subjacentes e mascarados do texto (todos com origem no contexto de produção do texto), essa outra acepção - que Hoy chama de “pós-crítica” - enfatiza o fato de que tanto a escrita quanto a leitura são atos de produção de textos (enquanto unidades de significação). Sendo assim, tanto o autor quanto o leitor são produtores de textos e produtores/construtores de significação através da linguagem. E como já foi explicado acima, nossos significados e valores tem origem nas coletividades/comunidades às quais pertencemos. Portanto, uma análise pós-crítica é aquela que focaliza a *genealogia* ou origem dos significados que atribuímos a textos e das leituras que produzimos, enquanto autores e leitores de textos (Souza, 2011b, p. 3-4).

Logo em seguida Souza (2011b, p. 4) esclarece o conceito de genealogia, que mobiliza para discorrer sobre o Letramento Crítico:

O conceito de *genealogia* vem das teorias de Nietzsche e Foucault e não significa chegar a uma origem derradeira do significado; significa sim um processo de reconhecimento e análise das produções textuais (no sentido duplo de autoria e leitura de textos) anteriores nas quais um determinado leitor/autor participou ou às quais foi exposto; significa reconhecer que enquanto leitores/autores de textos somos frutos de nossas histórias de leitura/escrita, histórias essas sempre sociais e coletivas. Como lembra Foucault, inseparável de nossa genealogia e de nossa produção de linguagem, estão as relações de poder que nos regem socialmente de forma assimétrica e desigual. Porém, nossas histórias são sociais e coletivas menos por não se diferenciarem em termos individuais e sim pelo fato de que mesmo quando se escreve ou se lê individualmente, está-se usando, nos termos de Bakhtin, palavras, significados, textos e leituras que antecederam e que constituíram tanto o momento atual de produção de texto quanto o próprio autor/leitor.

Em outras palavras, o Letramento Crítico, para Souza (2011b) se desenvolve a partir de uma investigação genealógica: com base na consciência de nosso pertencimento social e histórico a uma determinada coletividade (família, comunidade escolar, grupo de WhatsApp, etc.), somos levados a examinar por que nossa leitura é feita dessa maneira e não de outra, feita por outro leitor com “histórias sociais e coletivas” diferentes das minhas. Nesse sentido, os sentidos que construímos na leitura de um texto decorrem de nossas histórias coletivas, e são inseparáveis das relações de poder que nos posicionam – por exemplo, impedidos de entrar em um *shopping center*. Portanto, através de uma investigação genealógica nos moldes do Letramento Crítico,

o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra – ou seja, seus valores e seus significados - se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e à qual pertence. A tarefa de letramento crítico seria então a de desenvolver essa percepção e entendimento (Souza, 2011b, p. 3).

A percepção e o entendimento genealógico de como o aprendiz lê e interpreta o mundo e sua palavra e de como ela provém dos grupos sociais de que faz parte podem ser desenvolvidos com o exercício do “aprender a escutar” (Souza, 2011b), proposta inicialmente por Freire (2005). Segundo Souza (2011b, p. 2), o educador nos alerta sobre a importância de “aprender a escutar” para construir “uma consciência crítica da relação palavra-mundo”, que “de forma diferente da consciência ingênua, do senso-comum de simplesmente ‘estar no mundo’, envolve a consciência da conexão e da diferença entre estar no mundo e estar com o mundo”. Nesse exercício da escuta, “torna-se importante o leitor/autor se engajar num processo de conscientização de sua própria auto-genealogia no ato de produzir um texto (tanto ler ou escrever)” (Souza, 2011b, p. 4).

Em outras palavras, tanto o autor quanto o leitor pertencem a coletividades, convivendo simultaneamente com outras coletividades sócio-históricas. Por meio do contato e do reconhecimento desse “outro mundo”, eu também conheço o “meu mundo”, pois isso implica em genealógicamente perceber a conexão entre o “eu” e sua origem no “não-eu” ou, como sugeriu Bakhtin, mencionado por Souza (2011b) na citação anterior, o papel constitutivo do outro em meus enunciados; implica, também, em “perceber que apesar da autoria e a leitura parecerem atos individuais e/ou voluntariosos, são constituídas sócio historicamente pelas comunidades às quais se pertence e pelas suas histórias anteriores da produção de significado” (Souza, 2011b, p. 4). Essas histórias coletivas constituem, interferem e afetam o entendimento do presente.

Como professora, minha intenção era justamente proporcionar aos meus alunos a compreensão de como suas histórias coletivas afetam seu entendimento do presente. A meu ver, a leitura crítica na perspectiva do Letramento Crítico poderia levar à reflexão sobre sua relação com o mundo que os cerca, e à afirmação de suas histórias e existências singulares como leitores, intérpretes e (co)produtores de sentidos.

A reflexão sobre a influência de nossas comunidades na forma como fazemos nossas leituras também constitui parte do entendimento de Janks (2018) sobre o Letramento Crítico. Para ela, “há evidências que sugerem que nossas escolhas estão circunscritas pelos modos de pensar, crer e valorizar inscritos nos discursos que habitamos” (Janks, 2018, p. 18); ou seja, a leitura é um acontecimento social, construído a partir da interação entre nosso contexto histórico, social e ideológico de leitura, e o contexto de produção do texto. Isto quer dizer que

a leitura que visa a decifrar as intenções do autor e depreender o significado “correto” de um texto, como proposto pela Pedagogia Crítica, não é o suficiente. Em vez disso, é preciso ter em mente que:

o significado textual é entendido no contexto de relações sociais, históricas e de poder, não apenas como produto ou intenção de um autor. Além disso, a leitura é um ato de conhecer o mundo (assim como a palavra) e um meio de transformação social (Cervetti; Pardales; Damico, 2001, p. 6, tradução própria).²

Dessa maneira, o significado é sempre múltiplo e situado historicamente, construído dentro de uma configuração de relações de poder – portanto, nunca é neutro – e remete aos valores de uma determinada comunidade – por isso, é ideológico –, o que conseqüentemente influencia a leitura de cada sujeito. Em outras palavras, a leitura deve ser entendida, ao mesmo tempo, como uma interação entre a decodificação do texto e a *leitura de mundo* de Freire (1991), incluindo a compreensão das relações políticas (Janks, 2018) que regem nossa vida em comunidade de maneira geral.

Segundo Janks (2018, p. 26), o Letramento Crítico consiste na

capacidade de reconhecer que os interesses dos textos nem sempre coincidem com os interesses de todos e que eles estão abertos à reconstrução; a capacidade de entender que os discursos nos produzem, falam através de nós e, no entanto, podem ser desafiados e mudados; a capacidade de imaginar os efeitos possíveis e reais dos textos e avaliá-los em relação a uma ética de justiça social e dos cuidados sociais.

A sugestão de Janks de que os textos estão abertos a uma reconstrução remete ao pensamento de Freire (1991, p. 13), já citado anteriormente, de que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas pressupõe uma forma de “‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Portanto, para Janks, se, por um lado, somos produzidos discursivamente, por outro também podemos desafiá-los e reconstruí-los. A reconstrução começa com a “ideia de como o texto pode ser diferente e isso requer algo além do engajamento. É preciso ler contra e a favor do conteúdo, da forma e dos interesses do texto para poder redesenhá-lo” (Janks, 2018, p. 18). Isto é, o leitor – aqui entendido como sujeito sócio-histórico singular – deve desenvolver a capacidade de criticar e reconhecer os interesses do autor como também afastar-se disso. Essa capacidade

² No original: “textual meaning is understood in the context of social, historic, and power relations, not solely as the product or intention of an author. Further, reading is an act of coming to know the world (as well as the word) and a means to social transformation”.

permite que os participantes se envolvam conscientemente com as formas em que os recursos semióticos foram aproveitados para servir aos interesses do produtor e como os recursos diferentes poderiam ser aproveitados para reconstruir e re-posicionar o texto. É um olhar tanto para trás como para frente (Janks, 2018, p. 19).

Ao olhar para trás e para frente, os leitores se engajam em um ciclo de *design* e *re-design* (Janks, 2018), por meio da desconstrução de um texto no ato de leitura crítica, para sua posterior reconstrução (*re-design*), trazendo novos entendimentos ou sentidos ao texto, para além do que foi proposto pelo autor. Esse ciclo de leitura, na perspectiva do Letramento Crítico, possibilita ao leitor “analisar e criticar as relações entre perspectivas, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais” (Andreotti, 2008, p. 43), de forma a compreender a cena, a intencionalidade, o contexto sócio-histórico e econômico, e refletir, também, sobre os sentidos que foram “esquecidos ou ignorados”.

Como professora de Língua Portuguesa em uma escola de periferia da rede pública, reconheço as relações entre língua, poder e práticas sociais em nossas vidas. Também compreendo que meu trabalho em sala de aula em uma perspectiva de Letramento Crítico pode remediar e oportunizar o desenvolvimento educacional de meus alunos, que não têm as mesmas oportunidades de acesso e uso dos portadores de textos em seu cotidiano que outros alunos das redes pública e particular. No caso da escola pública, as desigualdades sociais são gritantes, pois boa parte dos alunos não têm as condições necessárias em casa para desenvolver as atividades pedagógicas propostas, tais como espaço físico, livros ou motivação familiar, inviabilizando sua formação crítica. Por isso, considerar um ensino único para todos, como está disposto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), documento promulgado no ano de 2017, contradiz o princípio da diversidade e fere a autonomia da escola, pois ignora as diversas realidades das escolas do país, bem como as desigualdades sociais, culturais, econômicas e políticas que afetam a educação. Assim, uma educação pautada pelo Letramento Crítico está em consonância com a existência humana, ao dar voz aos educandos e permitir compreenderem-se como agentes sociais de transformação:

A existência, por que humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 1982, p. 78).

Nesse contexto, a educação tem um papel de grande importância no processo de conscientização crítica para a compreensão dos processos sociais por que passamos, e em relação aos quais precisamos nos *pronunciar* para modificar a nós mesmos e ao mundo. Em uma proposta de Letramento Crítico, entendo que tanto estudantes quanto professores devem

problematizar suas leituras e desconstruir para reconstruir os textos, relacionando-os com a cultura, a história e a sociedade (Soares, 2011b; Janks, 2018). Para isso, os textos devem promover discussões em sala de aula sobre diversas problemáticas próximas à realidade dos estudantes, para que eles sejam capazes de compreender e reconstruir as próprias condições de vida, “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 predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus ‘achados’” (Freire, 1967, p. 90).

Como professora e profunda admiradora do pensamento de Freire, endosso a importância do “diálogo constante com o outro”, como um convite e condição para as “constantes revisões” a que precisamos submeter nossas leituras e interpretações, conforme preconizado pelo Letramento Crítico. O diálogo, ou *dialogação*, com o outro é condição para *existir* no mundo – estando *nele* e *com* ele, como insiste Freire; embora *existir* seja um ato individual, “só se realiza em relação com outros existires”:

existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles (Freire, 1967, p. 40).

Para Freire, *existir* – diferente do simples *viver* – é estar em relação, comunicação ou diálogo constante com “outros existires”; também difere de *viver*, porque possui “o sentido de criticidade que não há no simples viver”. Nesse sentido, ao desejar que meus alunos desenvolvam sua consciência crítica, espero que eles se tornem sujeitos críticos capazes de exercer sua cidadania plenamente, questionando e reivindicando seus direitos quando a eles negados, por exemplo, ou mudando seus hábitos de consumo.

Nas palavras de Freire (2001, p. 45), “cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado”. Neste sentido:

A concepção de cidadania foi construída historicamente e está ligada a ideia de pertencimento e à participação em direitos e deveres políticos, civis e sociais. A construção da cidadania pressupõe luta por esses direitos. Destacase o papel da educação na formação de cidadãos (Fernandes, 2011, p. 7).

E ainda:

De uma maneira geral, a definição de cidadania está ligada às concepções de participação, homem (no sentido de ser humano), educação, sociedade, formas de governo e cultura. A cidadania diz respeito às relações culturais construídas pelos membros de uma comunidade, porém as relações de poder podem incluir ou excluir os sujeitos, permitindo ou não sua participação e seu pertencimento digno a uma comunidade social. Dos instrumentos identificados, dois parecem mais importantes para tal inclusão ou exclusão: a educação - mais precisamente o acesso ao conhecimento - e o fator econômico (Fernandes, 2011, p. 80).

A educação, segundo Fernandes, é instrumento, ao mesmo tempo, de inclusão ou exclusão social e exerce papel decisivo na formação de cidadãos; é “capaz de projeto próprio, de garantir condições iguais de luta aos marginalizados, configurando-se como a principal instrumentalização, produção e veiculação do conhecimento” (Fernandes, 2011, p. 20). Assim, uma educação ancorada nos princípios do Letramento Crítico pode ter papel fundamental na formação cidadã crítica, através de processo dialógico educacional, no exercício da escuta e da palavra, na valorização da voz dos alunos e no respeito à sua condição humana como “sujeito”. Tornar-se sujeito/cidadão envolve sua integração, não uma simples adaptação, segundo Freire (1967, p. 41):

Insistimos, em todo o corpo de nosso estudo, na *integração* e não na *acomodação*, como atividade da órbita puramente humana. A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. *Acomoda-se. Ajusta-se*. O homem integrado é o homem *Sujeito*. A adaptação é assim um conceito passivo — a integração ou comunhão, ativo. Este aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se. A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva. Para defender-se, o máximo que faz é adaptar-se. Daí que a homens indóceis, com ânimo revolucionário, se chame de subversivos. De inadaptados.

Enquanto a adaptação, segundo Freire, é “uma débil ação defensiva”, a integração envolve um duplo movimento: ajustar-se e transformar a realidade criticamente (pois não posso me furtar a “pronunciar o Mundo”), “com ânimo revolucionário, subversivo”; por exemplo, posicionando-se contra os interesses de minorias que detêm a maior parte das riquezas produzidas e ditam, direta ou indiretamente, quais línguas todos devem falar, o tipo de vestimenta da moda, os produtos nas prateleiras de supermercados específicos, entre outras situações. A integração, portanto, envolve uma postura de autorreflexão e de reflexão das pessoas sobre seu tempo e espaço, “de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras” (Freire, 1967, p. 36).

Em meu entendimento, um ensino pautado no Letramento Crítico pode tirar os aprendizes da mera posição de espectadores, promovendo-os a figurantes e autores. A partir da pluralidade de relações dos aprendizes com o mundo, e de suas respostas aos inúmeros estímulos vivenciados dentro e fora da escola, os aprendizes podem desenvolver sua consciência crítica. Nesse sentido, a criticidade só pode se desenvolver em meio a essa pluralidade, partindo da compreensão de que essa pluralidade nos constitui, através de nossos múltiplos pertencimentos a diferentes grupos.

A influência de Paulo Freire nas teorias de Letramento Crítico é visível também nas pesquisas de Andreotti (2008), Cervetti, Pardales e Damico (2001) e Jordão (2002), como gostaria de discorrer brevemente em seguida.

As bases do Letramento Crítico (Cervetti; Pardales; Damico, 2001; Norton, 2008) se sustentam em uma concepção do texto como um produto de forças ideológicas e sociopolíticas e, ao mesmo tempo, um “local de luta, negociação e mudança” (Norton, 2007, p. 6). Também se baseiam na visão da linguagem como um elemento libertador de Paulo Freire. O desenvolvimento da consciência crítica pretendido por Freire, em resposta à opressão e exploração econômica da população agrária no Brasil, possibilitaria ao indivíduo reconstruir sua identidades sociopolíticas por meio de significação e de suas ações no mundo (Cervetti; Pardales; Damico, 2001).

A ideia de recriação de identidades e realidades sociopolíticas a partir de processos de resignificação dos textos é fundamental para os pesquisadores de Letramento Crítico. Para as teorias de Letramento Crítico, os discursos ou sistemas discursivos constituem “formas institucionalizadas de pensamento [que] definem o que pode e o que não pode ser dito a respeito de um determinado tópico” (Andreotti, 2008, p. 17), formados na interseção dos sujeitos e do contexto sociopolítico em que se inserem, e a partir do qual constroem significados.

Comprometido com os ideais de justiça e luta contra as desigualdades, o Letramento Crítico pretende mudar a sociedade, promovendo a inclusão social de grupos marginalizados a partir da “expansão do escopo de identidades sociais em que as pessoas possam se transformar” (Jordão, 2002, p. 3). Nesse sentido, a língua é considerada um recurso dinâmico para a criação de significados, cuja dimensão sócio-histórica é enfatizada por pesquisadores do Letramento Crítico. Por isso, o Letramento Crítico se preocupa em problematizar sobre o caráter político-ideológico do processo de construção de significados, com vistas ao desenvolvimento da consciência crítica (Freire, 1967). Nesse processo, a língua assume um papel de instrumento de cidadania, pois é por intermédio da crítica aos significados imbuídos no discurso e da criação de um discurso alternativo que se daria a construção do cidadão consciente (Cervetti; Pardales;

Damico, 2001). Em outras palavras, por meio do Letramento Crítico, o estudante aprende a língua materna e/ou estrangeira para transformar a si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier. Portanto, para o Letramento Crítico, a língua é um instrumento de poder e de transformação social.

O protagonismo do aprendiz é um elemento norteador para um ensino pautado pelo Letramento Crítico. A sala de aula em que o professor tem o monopólio do saber e o controle das regras interacionais, incluindo a troca de turnos, dá lugar a uma visão mais flexível dos papéis desempenhados na sala de aula, onde ocorre a negociação de saberes (Soares, 2011a). Ou seja, de elemento passivo no processo de aprendizagem, o aluno passa a ocupar um lugar central nesse cenário, e sua participação no próprio processo de aprendizagem é reconhecida e incentivada. Com isso, o aluno é encorajado a apropriar-se de seu próprio aprendizado, com oportunidades para uma reflexão crítica acerca de sua cultura e seu cotidiano, e a questionar sua condição (Freire, 2001).

Ao possibilitar a construção do conhecimento a partir da valorização daquilo que os aprendizes trazem para o processo de aprendizagem, e da negociação dos diversos saberes que circulam na sala de aula, o ensino pautado no Letramento Crítico, a meu ver, cria as condições para uma sala de aula democrática e humanizada, em que os aprendizes podem ler e interpretar textos tendo em mente a importância de sua localização social e histórica na produção de sentidos. Nesse processo, o professor atua como um facilitador que direciona os alunos para a identificação dos elementos que possibilitam uma leitura crítica dos textos.

Minhas incessantes tentativas de promover uma leitura crítica por parte dos alunos eram constantemente frustradas, entre outros motivos, porque para eles os textos pareciam não ter significado nenhum. Os textos eram selecionados por mim com base em temas que eu desejava que possibilitassem um engajamento por parte deles, por exemplo, as mazelas da vida na periferia, as más condições no transporte público e a falta de acesso a sistemas de saúde de qualidade. Contudo, eles não se sentiam impelidos a tal engajamento, seja por não se reconhecerem naquela situação retratada, seja simplesmente por não se interessarem pelo tema. O problema é que partia apenas de mim – e não deles – o desejo de comprometimento com questões sociais que, novamente, eu julgava serem mais relevantes para sua vida.

As teorias de Letramento Crítico me possibilitaram a compreensão de que é preciso conhecer os alunos e de fato ouvi-los, para ministrar aulas significativas e, desta forma, tornar o aprendizado possível. Também me trouxeram a compreensão de mim mesma como “não-eu” de meus estudantes: “Quem é a docente que procura ensinar estes alunos a ler criticamente? Qual espaço ocupo naquela escola e fora dela?”. Essas questões me levaram a formular outras,

relacionadas aos contextos e às experiências vividas por meu aluno: “como ele se vê no mundo? O que é o mundo para ele? Qual espaço ele ocupa na escola e fora dela?”. Por fim, percebi a importância de investigar como nossos mundos se relacionam e como nos enxergamos como sujeitos. Ao fazer esses questionamentos, já exercito o Letramento Crítico, pois compreendo que tanto eu quanto meus alunos fazemos leituras diferentes dos textos, já que somos sujeitos ímpares com vivências sócio-históricas diversas.

Destarte, em um exercício contínuo de entendimento crítico da minha própria ação como educadora, comprometida com os pressupostos do Letramento Crítico, assumo minha responsabilidade ética (Souza, 2011a) de preparar os estudantes para conviver com as diferenças presentes no mundo de forma consciente, a compreender as relações de poder que regem a sociedade em que vivem, e a se identificarem como agentes nesse processo social, posicionando-se contra as situações em que são explorados por falta de conhecimento.

Por outro lado, ao adotar a posição de professora disciplinadora comprometida com uma educação bancária, silenciava suas vozes e reforçava o posicionamento de grupos sociais que detêm o poder econômico para determinar o que é melhor para todos. Em sala de aula, eu insistia para que meus alunos negros e periféricos discutissem a interferência da cultura norte-americana em suas roupas, por exemplo. Todavia, essa problematização seria feita a partir de uma perspectiva específica – a minha – como mulher branca, de uma faixa etária diferente e oriunda de uma classe social diferente.

Tendo em vista meu objetivo de investigar, nesta dissertação, em que medida o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de Letramento Crítico possibilita o desenvolvimento da cidadania crítica dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II, no próximo capítulo descrevo a metodologia de pesquisa, o contexto em que foi realizada e outras questões metodológicas.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Meu trabalho se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa e autoetnográfica (Ono, 2017; Pardo, 2020), “com ênfase na vida escolar cotidiana” (André, 1995 *apud* Pardo, 2020, p. 17). O contexto da pesquisa é uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola periférica da cidade de Uberlândia. Os registros foram feitos via diários de bordo pela própria pesquisadora, registrados ao final de cada aula, a partir de minhas impressões sobre o material aplicado e selecionado para as aulas expositivas; os portadores de textos impressos e digitais; o espaço físico onde ocorreu a execução das atividades; as discussões entre professora e alunos; e a transcrição de trechos dos diálogos entre os envolvidos durante as aulas, coletados de forma sistemática para entender o fenômeno em profundidade.

A escolha de uma metodologia autoetnográfica se deu pela capacidade de proporcionar “o aprimoramento das práticas de ensino e aprendizagem realizadas nos próprios contextos observados, uma vez que nos fornece subsídios para que possamos promover transformações a partir da reflexão crítica acerca da nossa atuação na condição de professores/pesquisadores” (Pardo, 2020, p. 17). Ainda nas palavras de Pardo (2020, p. 21):

O/a autoetnógrafo/a tende a privilegiar, então, a posição do seu si-mesmo para que este/a tenha um papel significativo na pesquisa, seja como pesquisador/a interagindo com outras pessoas ou como uma pessoa cuja vida é o foco. Para o/a etnógrafo/a, os dados etnográficos são interações e observações de outras pessoas, mas o entendimento do que está acontecendo “lá” requer o entendimento do seu próprio papel nas trocas e como ele pode afetar o que observa.

Como dito acima, a etnografia se baseia em observações em relação ao outro, enquanto a autoetnografia enfatiza o estudo do próprio *eu* como agente de mudança.

Assim, acredito que ao utilizar a autoetnografia é possível tornar explícito o conhecimento referente à experiência vivida pelo pesquisador, além de conferir validade à pesquisa, já que o pesquisador é parte integrante do estudo de uma cultura. No caso de minha pesquisa, penso que a autoetnografia me permite uma reflexão profunda sobre minhas experiências em sala de aula, como elas incidem em minha formação profissional, e meu comprometimento ético como pesquisadora de seu próprio contexto educacional e de pesquisa; além disso, pela transparência ao expor observações de cunho pessoal, e pela oportunidade de produzir uma análise que pode vir a transformar não apenas minha própria prática em sala de aula, como também o ambiente social, político e cultural em que vivemos.

Considero também, que, diferentemente da pesquisa positivista, que preza a objetividade em relação ao fenômeno investigado, a pesquisa autoetnográfica:

sublinha a importância da experiência pessoal do pesquisador como forma de construção do conhecimento nos estudos socioculturais. A autoetnografia permite o envolvimento do pesquisador e possibilita transpor para o seu estudo as suas experiências emocionais, revelando detalhes da pesquisa. Assim, a pesquisa autoetnográfica destaca a experiência pessoal no contexto das interações sociais e práticas culturais, buscando o engajamento reflexivo por parte do pesquisador e revelando o conhecimento de dentro do fenômeno pesquisado. Podemos concluir, então, que a autoetnografia promove a reflexividade no processo de pesquisa. Nesse sentido, a “reflexividade consiste em nos voltarmos para nossas experiências, identidades e relações a fim de considerarmos como elas influenciam nosso trabalho presente” (Magalhães, 2018, p. 28).

Em outras palavras, uma pesquisa autoetnográfica promove o compartilhamento de experiências pessoais do pesquisador, revelando detalhes que poderiam passar despercebidos por outros tipos de pesquisa. Ademais, a abordagem autoetnográfica me permite tornar-me parte do estudo, compartilhar sentimentos e emoções, conforme sugerido por Ellis, Adams e Bochner (2011), reconhecendo a subjetividade, emotividade e meu próprio olhar na pesquisa, em vez de desconsiderá-las e assumir que não existem:

Segundo os autores (ELLIS; BOCHNER, 2000), o autoetnógrafo parte de uma perspectiva etnográfica, focando os aspectos culturais e sociais ao seu redor (*outward*) para, em seguida, dirigir seu olhar a uma análise interna do si mesmo (*inward*). À medida que o pesquisador alterna tais perspectivas de análise, as distinções entre o cultural e o pessoal tornam-se menos nítidas. De acordo com Ellis e Bochner (2000), ninguém melhor para analisar e refletir sobre o estudo que o próprio envolvido. Por intermédio da autoetnografia, o indivíduo, ora pesquisador ora participante da pesquisa, compreende a si mesmo por meio da reflexão e do contexto no qual está inserido (Magalhães, 2018, p. 18).

Isso posto, considero uma pesquisa pautada pelo estudo autoetnográfico um método necessário para acompanhar e compreender o desenvolvimento interno de seu condutor, em que medida suas vivências no decorrer dos estudos alteram suas reflexões e análises, que mais à frente impactarão em suas ações.

A respeito do local de estudo, trata-se de uma escola pública, da rede municipal, que oferece Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA), localizada em um bairro periférico da cidade de Uberlândia (MG). O público-alvo compreende 35 alunos entre 13 e 15 anos de uma turma mista do turno da manhã do 9º ano do Ensino Fundamental II, da qual sou professora titular de Português e Literatura e para a qual ministrei uma aula semanal de Literatura de 50 minutos.

A escola dispõe de laboratório de informática, com uma professora específica para o atendimento no local, sendo necessário o agendamento. Todos os 20 computadores funcionam. Há também uma biblioteca com bibliotecária e disponibilidade para empréstimo de livros pelos alunos. A escola possui 65 docentes e cerca de 1 mil alunos matriculados ao todo, em três

turnos. Atualmente sou uma dos cinco professores de Literatura e Língua Portuguesa no turno da manhã (todos lecionam no Ensino Fundamental II, e um professor trabalha no EJA, no turno da noite).

Sou docente há mais de dez anos nessa escola. Na turma escolhida para aplicação da pesquisa estão alunos que estudam comigo há aproximadamente quatro anos. Sendo assim, a metodologia autoetnográfica tornou-se necessária, pois é por meio dela que compreendo a mim mesma e, por conseguinte, passo a entender não só o contexto pesquisado como também os demais envolvidos.

A pesquisa ocorreu por meio das seguintes etapas: (a) coleta de dados de campo pela participação e pela auto-observação e registro nos diários de bordo após as aulas; (b) análise e interpretação dos dados, decifrando os significados culturais dos eventos, comportamentos e pensamentos dos agentes envolvidos; e (c) escrita da autoetnografia.

Os registros se deram por narrativas autorreflexivas da observação das aulas durante a aplicação de uma sequência didática elaborada e aplicada por mim, pesquisadora e professora de Literatura. Entre os meios utilizados no processo de coleta dos dados da pesquisa, encontram-se técnicas de observação participante e o diário de bordo/campo. De forma mais clara, Magalhães (2018, p. 20) explica:

A observação participante torna-se relevante por auxiliar o pesquisador a orientar seu foco de interesse e objetivos de estudo. O diário de campo é composto por fatos e reflexões do pesquisador, como pensamentos e impressões sobre os envolvidos e sobre o contexto, que possibilitarão o aprofundamento da investigação.

Sendo assim, a observação participante é essencial para a consecução dos objetivos da pesquisa, visto que, a partir dela, as anotações no diário de bordo são feitas.

O texto da dissertação está escrito em primeira pessoa, já que também participo das narrativas, tanto em minha identidade acadêmica como em meus *selves* pessoais, trazendo reflexões acerca de experiências vivenciadas no cotidiano escolar pesquisado de maneira analítico-interpretativa (Jones; Adams; Ellis, 2013).

A escrita em primeira pessoa é característica da escrita autoetnográfica, conforme observa Anderson (2006, *apud* Magalhães, 2018, p. 20) “quanto a uma forma mais analítica de autoetnografia ‘na qual o pesquisador é (1) membro integrante do grupo pesquisado ou do contexto, (2) visto como tal em textos publicados, e (3) comprometido com o desenvolvimento de entendimentos teóricos do fenômeno social de forma mais ampla.’”.

Assim,

Em virtude de o autoetnógrafo usar princípios da autobiografia e da etnografia para fazer e para escrever sua pesquisa, a autoetnografia é considerada como processo e como produto (ELLIS *et al*, 2011; ADAMS; ELLIS, 2012), podendo assumir diversas formas, segundo os objetivos para o projeto de pesquisa (ADAMS; ELLIS, 2012); e usos, que variam de acordo com “as relações entre a experiência pessoal do pesquisador e o fenômeno investigado” (Magalhães, 2018, p. 22).

Destarte, o uso da autoetnografia nesta pesquisa me possibilitou levar em consideração as percepções pessoais como pesquisadora e a participação dos alunos, compartilhando de forma ética a análise dos resultados de pesquisa. A autoetnografia me permitiu a compreensão de minha prática docente ao desenvolver a sequência didática ancorada no Letramento Crítico e sua aplicação em sala de aula e, desta forma, pode levar outros docentes e interessados nesta pesquisa a refletirem sobre suas próprias práticas.

O projeto de ensino sobre gênero jornalístico que elaborei para as aulas de minha regência sob o viés do Letramento Crítico foi desenvolvido e executado no primeiro bimestre do ano letivo de 2022, nas aulas de Literatura, que ocorreram uma vez por semana, com a duração de 50 minutos cada, em uma das três turmas do 9º ano do turno da manhã. Foram destinadas 10 horas/aulas para a execução de todas as etapas propostas, desde a apresentação do gênero jornalístico, às leituras críticas, discussões, elaboração do jornal feito pelos próprios alunos e sua apresentação. No período de aplicação, o projeto sofreu grandes interferências externas, para restringir as temáticas abordadas em sala de aula ou mesmo determinar o quanto se podia investigar sobre determinados assuntos, pois havia uma censura velada decorrente do período histórico e político em que estávamos inseridos.

É importante ressaltar que procurei seguir o fluxo de aprendizagem dos alunos ao conduzir as atividades em sala, partindo do entendimento de que a aprendizagem tem seu tempo e vem da autorreflexão, e não se desenvolve apenas através do raciocínio de outros. Assim, procurei dar mais tempo de resposta para os alunos, permitindo o desenvolvimento do próprio pensamento, de forma a saírem da consciência ingênua para a consciência crítica (Freire, 1967). Em outras palavras, quando digo consciência ingênua, direciono-me ao entendimento superficial que o sujeito tem do mundo que o cerca, pois não consegue perceber nem verificar a autenticidade do texto ou da mensagem que chega até ele, aceitando-a da forma como se apresentou. O sujeito não questiona, nem procura investigar a causa de determinados fatos de seu dia a dia, concebendo sua realidade “de forma estática”:

O indivíduo de consciência ingênua contempla a natureza de forma estática ou pronta e logo passa adiante qualquer coisa que recebe sem se importar com as consequências para si ou para a sociedade. Essa espécie de fanatismo é terreno fértil para o fundamentalismo e as milícias religiosas. Não adianta discutir com pessoas de consciência ingênua. Ela dificilmente muda (Patias, 2020).

Como sugeri no capítulo anterior, ao discorrer sobre a consciência ingênua, na concepção de Paulo Freire, uma educação pautada no Letramento Crítico pode levar o aprendiz a desenvolver seu raciocínio de forma crítica, a ponte para compreender as relações de poder que envolvem uma mensagem. Nas palavras de Patias (2020):

Por natureza, tudo está interligado. O ser humano é interdependente do meio em que vive, com capacidade de modificá-lo e ser modificado por ele. Contudo, isso somente acontece mediante a capacidade de superar o pensamento passivo ingênuo educando para o pensamento crítico. Existem métodos e meios para isso. [...] “É o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘desvela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”.

Logo, é por meio do olhar “mais crítico possível da realidade” que o ser humano pode conhecer e entender o meio social e histórico que o rodeia. “Quanto mais o ser humano refletir sobre a realidade, sobre a sua situação concreta, mais emerge plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (Freire, 1979, p. 25).

Todavia, como sugeri no capítulo anterior, o desenvolvimento da consciência crítica necessita de uma postura diferente do professor em sala de aula, deixando de lado um ensino autoritário em que apenas uma das partes – a sua – detém o saber e tem o direito à palavra, para um ensino dialógico, em que se respeitam os diversos saberes trazidos pelos educandos, a fim de contextualizá-los e compreendê-los. Assim, procurei valorizar o diálogo em sala de aula, para, dessa forma, favorecer a criação de um ambiente propício para a aprendizagem, em que o conhecimento fosse construído de forma compartilhada entre professora e alunos, a partir de meu papel de mediadora entre os estudantes e o conhecimento. Antes de passar à análise de dados, compartilho meu plano de ensino, baseado no gênero jornalístico.

O plano foi elaborado com base nas diretrizes da BNCC para ser desenvolvido na escola municipal em que leciono. Portanto, o plano seguiu as normas e propostas da escola, sendo uma delas que toda atividade desenvolvida no ambiente escolar deve estar em consonância com a BNCC. O plano apresentado à escola deveria ser entregue antes de sua aplicação; por isso, o plano foi feito de forma superficial, pois, durante sua elaboração, apenas procurei cumprir uma formalidade curricular exigida pela escola, já que pretendia compreender primeiramente o meu aluno e o que ele já tinha como conhecimento sobre o gênero jornalístico; em trazer para a sala seus conhecimentos de mundo (Freire, 2001), para depois estabelecer diretrizes mais específicas para a implementação do plano. Nesse sentido, minha preocupação era manter certa flexibilidade ao longo do desenvolvimento do projeto, para não voltar a compactuar com um modelo de ensino linear e mecânico, como detalha Souza (2011a, p. 281): “Nós pressupomos que a nossa maneira de ensino tradicional é estruturada, linear – no sentido, ‘primeira etapa,

segunda etapa, etc.'. 'Primeiro fazemos uma apresentação, depois vem a prática', 'página 1 tem que vir antes da página 2'".

Também procurei romper com o ensino de uma educação descontextualizada que, conforme o autor, pressupõe uma lógica de completude já predeterminada. Nas palavras de Souza (2011a):

Estamos num conceito de educação descontextualizada, seguindo a ideia de que um mesmo livro pode servir para qualquer lugar, não só do mundo, mas do cosmos. O livro parece ser garantido que serve pra qualquer coisa, qualquer aluno, em qualquer situação e qualquer professor. Todos os aprendizes de professor são vistos, então, como idênticos (Souza, 2011a, p. 287).

De acordo com Souza (2011a), em um modelo de educação descontextualizada, as aulas são elaboradas de forma única, sem levar em consideração os agentes envolvidos no processo educacional, como se todos estivessem no mesmo nível e aprendessem da mesma forma.

Assim, construí um plano de ensino não muito detalhista, pois o foco estava totalmente direcionado à vivência em sala de aula, voltado aos moldes de um ensino embasado pelo Letramento Crítico, reconhecendo que estou lidando com um mundo plural e complexo em minhas turmas e não tenho controle total sobre o que já sabe meu aluno e o que exatamente vai aprender.

Entendo que os saberes são construídos na relação dialógica entre professor e aluno, sendo minha responsabilidade, como educadora, valorizar o uso desse diálogo. Para Souza (2011a), esse é o aspecto ético do educador: "Aí que entra a questão ética, eu não posso garantir nada, a única coisa que posso garantir é que sou educador, eu estou aqui pra ajudar meus alunos a aprender, ensinar e criar condições pra aprender" (Souza, 2011a, p. 282-283).

Segue, então, o projeto apresentado à escola (Figura 1).

Figura 1 – Projeto de ensino: gênero jornalístico

Projeto de Ensino: Gênero Jornalístico	
Escola: ****	
Professora: Dalila Damasceno Gomes	
Ano/série: 9º ano	Carga horária: 10 horas/aulas
Objetivos	
Objetivo Geral	
<ul style="list-style-type: none"> ● Proporcionar aos alunos momentos de reflexão e aprendizado sobre a língua/linguagem, utilizando a escrita para um uso social e não apenas para a realização de atividades escolares. ● Representar a voz dos alunos ao trazer temas do seu universo escolar, assim como questões relevantes à comunidade escolar. ● Criação e apresentação oral e escrita de um jornal pelos alunos com diversos portadores de textos e comunicadores orais (roteiros escritos, entrevistas ao vivo, <i>podcast</i> e vídeos diversos) sobre diferentes temas dentro do universo escolar. 	
Objetivos Específicos	
<ul style="list-style-type: none"> ● Vivenciar a produção de informação. ● Ampliar a reflexão sobre informação e meios de comunicação. ● Exercitar as especificidades da linguagem audiovisual. ● Incentivar a produção de textos informativos. ● Incentivar o hábito de ler, reler e corrigir seus próprios textos. ● Compreensão do trabalho colaborativo feito em grupo. 	
Conteúdo Ministrado	
<ul style="list-style-type: none"> ● Leitura e análise de jornais impressos. ● Estudo teórico sobre o gênero jornalístico. ● Leitura crítica de notícias identificando os elementos que compõe sua construção dentro do gênero jornalístico. 	
Metodologia	
<ul style="list-style-type: none"> ● Todo o projeto será realizado durante as aulas de Literatura com estudos teóricos sobre os elementos que pertencem ao universo do gênero jornalístico (língua/linguagem, reportagens, roteiros, entrevista, cenários e oratória). ● As aulas serão expositivas, dialogadas, com leitura crítica sobre as reportagens de jornais. ● Ao final dos estudos teóricos será exibido jornal pelos alunos contendo os elementos necessários que tal gênero exige. 	
Recursos necessários	
<ul style="list-style-type: none"> ● Quadro branco, pincéis, material xerocado, computador, <i>datashow</i>, máquina digital, papéis, celulares, disposição e interação entre a equipe. 	

Execução

1ª aula

- Reconhecimento do que é um jornal e seus veículos de divulgação.

2ª aula

- Entendimento das funcionalidades de um jornal e estudo teórico sobre o gênero jornalístico.

3ª aula

- Leitura crítica de notícias de jornais diferentes.

4ª aula

- Entendimento por parte do aluno que sua leitura tem base em sua construção sócio-histórica e cultural e reconhecendo a existência de outras leituras diferentes da sua.

5ª aula

- Proposta da construção de um jornal pelos alunos.

6ª aula

- Divisão da classe em subequipes: apresentadores, jornalistas, entrevistadores, produção e roteiristas. Explicação da função de cada um.

7ª aula

- Estudo sobre como é feita uma matéria que trata de uma denúncia, seus elementos constituintes e a ética ao tratar do tema.

8ª aula:

- Estudo sobre os elementos que compõe uma entrevista ao vivo e um *podcast*.

9ª aula

- Aula destinada a dúvidas e à organização final para exibição do jornal.

10ª aula

- Apresentação do jornal.

BNCC		
Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Leitura	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.
Produção de textos	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, <i>podcasts</i> noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>gameplay</i> , detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, <i>spots</i> , <i>jingles</i> de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de <i>booktuber</i> , de <i>vlogger</i> (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da <i>Web 2.0</i> , que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
Oralidade	Produção de textos jornalísticos orais	(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, <i>podcasts</i> noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, <i>vlogs</i> , jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – <i>podcasts</i> e <i>vlogs</i> noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.
Avaliação		
<p>Todo o projeto terá como critério avaliativo a participação dos estudantes, seu engajamento na proposta didática, no desenvolvimento das atividades, as leituras dos textos, sua a produção e exposição da atividade realizada.</p>		
REFERÊNCIAS		
<p>BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 1 fev. 2022. Acesso em: 13 fev. 2022.</p> <p>UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia. Uberlândia: Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2020. Disponível em: https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/. Acesso em: 13 fev. 2022.</p>		

Fonte: a autora.

Ao planejar meu projeto de ensino baseado no gênero jornalístico, procurei, na BNCC, pressupostos que sustentam as escolhas e procedimentos metodológicos de ensino que não fogem do Letramento Crítico, de modo a favorecer uma leitura crítica em que o leitor mantém certa independência em relação ao autor para então criar seus próprios sentidos durante a leitura (Souza, 2011b).

A escolha do gênero jornalístico se deu por ser um veículo de informação que permite a leitura de diversos gêneros em um mesmo portador. Por meio dele, há a possibilidade de se fazerem conexões com o que acontece no dia a dia de meus alunos e com o mundo que os cerca, criando, por meio da leitura crítica, a possibilidade de se posicionarem ativamente e levantarem questionamentos diante de determinadas situações.

Durante toda a implementação de meu projeto de ensino, procurei me atentar ao fato de que a interação entre professora e alunos pode ser prejudicada ou favorecida pela condução da aula e/ou pelos métodos de ensino (Ribeiro, 2011). Portanto, me esforcei para identificar o interesse dos alunos por sua expressão fisionômica ou pela participação em cada aula. Assim, pude afirmar que a afetividade construída entre professora e alunos no decorrer das aulas, estabeleceu um clima propício para o diálogo, conforme sugiro no capítulo a seguir, em que apresento a análise dos dados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Para responder às perguntas apresentadas no início da dissertação e, assim, atingir os objetivos da pesquisa, realizei a análise dos dados coletados durante as aulas por meio de anotações em meus diários de bordo, registradas em um caderno após as aulas ministradas. Na análise, abordo os temas centrais para minha pesquisa sobre de que maneira o ensino na perspectiva do Letramento Crítico pode desenvolver a criticidade de alunos e professores, tais como a mudança da curiosidade ingênua para a criticidade (Freire, 1996) e minha evolução como docente ao desenvolver uma metodologia pautada pelos pressupostos do Letramento Crítico. Pretendo, desta forma, alcançar o objetivo de pesquisa geral: investigar em que medida o ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva de Letramento Crítico desenvolvida pela professora pesquisadora possibilita o desenvolvimento da cidadania crítica dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II de uma escola municipal e periférica de Uberlândia.

4.1 Letramento crítico: da consciência ingênua para a consciência/cidadania crítica

Meu projeto de ensino pautado na leitura crítica de notícias na perspectiva do Letramento Crítico poderia ambientar – ou, como sugere Freire, já mencionado no capítulo anterior – *integrar* meus alunos à realidade em que vivem, como foi evidenciado à medida que as aulas do projeto foram avançando, contribuindo para sua formação de cidadãos críticos.

Durante todo o desenvolvimento do projeto procurei, em minha prática docente, por meio do diálogo, proporcionar em sala de aula um ensino mais democrático e, conforme os pressupostos do Letramento Crítico, um exercício de escuta dos meus alunos, estimulando os estudantes a falar em sala de aula, fazendo-lhes perguntas, aguardando em silêncio mais tempo sem lhes dar respostas prontas e validando as suas vozes ao colocarem seus pontos de vista, como também quando sugeriam algo; em suma, respeitando-os, como sujeitos que são.

Por isso, desde as primeiras aulas me empenhei em mudar a forma tradicional com que lecionava, cuja metodologia era através, primeiramente, de uma exposição teórica do conteúdo e posteriormente atividades práticas sobre a teoria, tudo muito hierarquizado, sem espaço para o diálogo ou qualquer discussão entre professora e alunos. Tratava-se de uma metodologia linear que não levava em consideração os sujeitos aprendizes, como descrito por Souza (2011a, p. 280):

A nossa lógica tradicional educacional – tradicional não do século passado e sim daquilo que ainda vigora na maioria das salas de aula ainda hoje – percebe o conceito de material didático, conhecido até aqui como “método”, sob uma lógica de que tudo seria “self-contained”, ou melhor, teria seu significado contido nele mesmo, a nossa prática já significaria “por si só”: esta é a lógica que temos, é algo completo, organizado, predeterminado, previsível e garantido. Acreditamos que se continuamos a ensinar dessa maneira vamos garantir resultados.

Para mudar a forma tradicional com que lecionava, eu precisava me distanciar do “método completo, organizado, predeterminado e previsível” mencionado por Souza (2011a), de forma a considerar a realidade sócio-histórica e cultural dos estudantes, evitando o trabalho de leitura que levasse à simples decodificação de textos “self-contained”, a partir da “lógica tradicional educacional” segundo a qual os alunos entenderiam e aprenderiam tudo da mesma forma.

Dessa maneira, logo na primeira aula procurei chamar a atenção dos meus alunos para a presença do gênero jornalístico em suas vidas. Para tal, levei exemplares de jornais impressos e perguntei a eles se usavam meios digitais para ter acesso a essas mesmas notícias; afinal, esse gênero não é propagado apenas por meio de um único portador de texto, de acesso restrito a uma parcela da população. Com esse questionamento, eu queria conscientizá-los de que o conhecimento que traziam de fora da sala de aula era válido e, mais, mostrar-lhes que cada um, à sua maneira, já conhecia o objeto de estudo daquele projeto – uma vez que, conforme Freire, já mencionado no capítulo anterior, sua leitura de mundo precede a leitura do texto. Dessa forma, embasava-me nos dizeres de Souza, ao citar Freire e Brian Street, sobre a responsabilidade ética do professor em uma sala de aula tão plural, como também na “qualidade de conviver com o diferente” (Souza, 2011a), para ampliar a capacidade do aluno de imaginar e lidar com os diferentes pontos de vista e interpretações. Como assevera Souza (2011a, p. 288):

O Freire e o Brian Street, um antropólogo inglês, propuseram o conceito de letramento em oposição ao conceito de código, ao conceito de escrita como um código abstrato e descontextualizado, e o Freire especificamente introduziu o conceito de *palavra mundo*, que traz de forma concentrada essa relação entre a linguagem e seu contexto. O que ele está querendo dizer é que o mundo está contido em determinadas palavras de uma determinada comunidade, ou de forma contrária, cada comunidade constrói o seu mundo através das palavras que ela usa, ou seja, não podemos conceber a linguagem sem conceber o seu uso por determinadas comunidades.

Cada comunidade possui sua própria construção de significados, o que não elimina interpretações oriundas de outras comunidades. Assim, desde a primeira aula, primeiro ouvi os estudantes em relação ao material que tínhamos, para posteriormente adicionar informação. Por isso, para a primeira aula sobre o gênero jornalístico, levei alguns exemplares de jornais e os distribuí pela sala. Logo que os entreguei, perguntei aos meus alunos se conheciam o que tinham

em mãos. “Jornal!”, responderam em coro. “Agora me respondam, para que serve um jornal?”. “Para mostrar notícias!”. “Vocês leem jornal, seja impresso, seja digital?”. “Não!”, responderam em coro.

Em seguida solicitei aos estudantes: “Agora quero que deem uma folheada no jornal, façam a leitura de alguma notícia que tenha chamado a sua atenção”, destinando 10 minutos para a atividade. Antes de encerrado o tempo, alguns alunos já conversavam entre si sobre as notícias, imagens e charges presentes nos jornais. Percebi que o foco principal eram as notícias de crimes hediondos.

Logo de início a reação dos alunos trouxe satisfação, pois este processo de descoberta, de despertar para o que seria discutido em sala, era exatamente meu objetivo naquele momento, já que entendo que o processo de aprendizagem vem da procura pela informação e não quando ela chega pronta e acabada. Em razão disso, concordo com as palavras de Souza (2011a, p. 289) sobre as novas formas de aprendizagem diante da diversidade sociocultural de uma sala de aula:

Trazendo isso para nossa área didática: como podemos trazer essa multiplicidade, essa diversidade pra sala de aula? Kalantzis & Cope (2008) fala de “new learning”, novas formas de aprendizagem nesse mundo de complexidade. O que se enfatiza aqui é a produção e busca de conhecimento. Não é mais o consumo de conhecimento preestabelecido; o que se valoriza mais é a capacidade de buscar conhecimento. Imaginem qual é o nosso papel como professores hoje em dia: não é mais *transmitir* conhecimento, mas ensinar maneiras novas de buscar conhecimento.

Logo, o meu papel como professora seria o de estimular a busca pelo conhecimento de meus alunos. Entregar esses conhecimentos já prontos não estimula o desenvolvimento de sua transividade crítica (Freire, 1967), em uma metodologia pautada no Letramento Crítico.

Após dez minutos houve um pouco de confusão na sala. Os alunos estavam ansiosos para contar o que haviam lido. Procurei ouvir o máximo de alunos que o tempo de aula permitia (em torno de 10 minutos), então tomei novamente a palavra e perguntei aos estudantes: “Para ter acesso a esses tipos de notícias, vocês precisam ter contato com um jornal impresso ou digital? Ou há outras formas?”. Os estudantes responderam: “Eu vejo pelo Youtube!”; “No Facebook também tem”; “Meu pai vê na televisão, eu não gosto de ver!”. Nesta situação também alcancei o princípio do despertar de um objetivo relacionado ao Letramento Crítico, pois os estudantes conseguiram se identificar com o conteúdo em discussão e relacioná-lo ao mundo que conheciam. Tal processo de reconhecimento do gênero textual em suas vidas os aproxima do que é ensinado na escola, propiciando-lhes o entendimento de que estão *no mundo e com o mundo*.

O reconhecimento do gênero textual em suas vidas faz parte do processo da transição da consciência ingênua para a consciência crítica que eu almejava alcançar. Todavia, na primeira aula, para responderem às minhas perguntas, os alunos mostraram-se tímidos e sempre respondendo em coro, ou repetindo a fala de outros colegas quando lhes parecia correta. Essa situação não me causou surpresa, pois pareceu-me um resquício do ensino tradicional, quando o medo do erro ainda influencia a turma a manter-se em silêncio, por medo de serem punidos.

Para nossa segunda aula levei novamente os exemplares de jornais da aula anterior e mais um texto que eu mesma elaborei, tratando da definição do gênero jornalístico. Antes de entregar os textos, voltei a escrever as perguntas da aula anterior no quadro: “Qual a importância de um jornal ou outro veículo que divulga notícias e/ou matérias com conteúdos diversos e informativos para nós?” e “Quais são os elementos presentes no discurso de um texto que o tornam pertencente ao gênero jornalístico (palavras, pontuação, estrutura textual)?”. Como resposta para a primeira questão, toda a turma disse em coro: “Para informar a gente!”. Respondi: “OK! Vocês estão certos, esse é o caminho!”. As respostas à segunda pergunta foram: “Tem que contar uma coisa importante!” e “Tem que ser de política!”.

Ao considerarem como assunto “importante” para ser matéria em um jornal o tema “política”, compreendo tratar-se da Política (com pê maiúsculo) especificada por Janks (2018), aquela que trata de ações do Estado em âmbito nacional e internacional, do envolvimento de grandes corporações, que muitas vezes são de difícil entendimento para meus alunos e seus familiares, porque tratam de situações alheias à sua realidade mais imediata. Como na primeira aula, na segunda aula eu respondi afirmativamente às respostas dos alunos, a fim de estimulá-los a participar ativamente em sala. Nesse momento, perguntei-lhes sobre a constituição de um jornal, de forma a desenvolver sua capacidade de avaliar, interpretar e conhecer o gênero textual que estávamos estudando.

Quando ouvi as duas primeiras respostas da turma, descritas acima, logo retomei a palavra, pois vi um momento interessante para trazer uma reflexão mais crítica; por isso, perguntei e escrevi no quadro: “O que é considerado importante para ser mencionado em uma notícia?”. Os estudantes começaram a responder: “A morte de uma pessoa que foi assassinada”, “Alguém que foi preso”, “Notícias do presidente”, entre outras respostas. Voltei a questionar: “Quem decide se uma situação é importante o suficiente para ser noticiada?”. Os estudantes responderam: “O repórter” e “Quem fez a notícia!”. Então voltei a questionar: “Para vocês, essas notícias que leram no jornal que entreguei, são importantes?”. Responderam: “Sim!”. Eu: “Por quê?”. “Porque quem tá contando a notícia é um jornal importante”, concluíram.

Após a última resposta tomei a palavra novamente para tentar concluir o raciocínio com eles: “Vejam. Então quem diz se uma coisa é importante o suficiente para virar notícia em um jornal é o próprio jornalista, e a validade dessa matéria é dada pelo veículo pelo qual ela é divulgada. Certo?”. “É!”, uma aluna respondeu. Continuei: “Desta forma podemos dizer que, se existe um jornal mais importante que o outro, então as pessoas vão escutar mais um do que o outro. Isso torna um jornal mais confiável que o outro?”.

A questão gerou respostas diferentes, mas que basicamente se dividiram em dois grupos: um grupo concordou de imediato que um veículo é mais importante que outro, e o outro grupo disse que não, apenas um tem mais leitores que o outro, mas ambos são confiáveis. Em seguida perguntei: “É possível algum desses veículos alterarem algumas informações a fim de favorecer certas pessoas?”. “Sim, professora, isso se chama *fake news!*”, respondeu um deles. Para minha surpresa e alegria, eles já sabiam o que era *fake news*; segundo meus alunos, “é quando inventam mentiras para fazer alguém perder a credibilidade”. Fiquei impressionada ao usarem a palavra “credibilidade”, pouco usual para eles. Outras respostas também foram ditas: “Quando tentam espalhar o ódio, aí inventam uma coisa que a pessoa fez pra todo mundo ficar com raiva dela”. “E quem divulga essas *fake news*?”, perguntei. Uma aluna disse: “Meu pai recebe pelo WhatsApp”. A maioria dos alunos confirmou a fala da colega acenando com a cabeça. Questionei novamente: “Esses jornais importantes divulgam *fake news*?”. “Não, é crime!”, “As pessoas não vão mais acreditar neles!”, “O dono do jornal pode ser preso!”, responderam.

Antes de retomar as discussões sobre quem dita quais matérias são relevantes o suficiente para fazer parte de um jornal “importante”, interrompi a aula para entregar textos sobre a linguagem do gênero jornalístico com sua definição teórica, tipológica e exemplos. Solicitei que colocassem as folhas no caderno para que não as perdessem. A interrupção para a leitura dos textos teóricos aconteceu unicamente pelo fato de que tínhamos outros momentos de aula para discutir sobre as relações de poder que regem os jornais.

Após colarem os textos, o que demorou um pouco mais que o previsto, fizemos a leitura em voz alta, com os parágrafos sendo lidos alternadamente pelos alunos. Ao indicar quais alunos leriam os parágrafos, acabei por indicar uma aluna recém-chegada à escola. Quando a chamei para ler, ela mal olhou para mim; ficou simplesmente em silêncio e o seu texto ainda estava sobre a mesa da forma que foi entregue, ela sequer folheou as páginas. Voltei a insistir, até que um aluno interveio: “Professora, ela tem deficiência, não conversa com a gente e nem sabe ler”. “Ah sim!”, respondi, um pouco constrangida. Nesse momento passei a leitura para outro aluno e fiquei ao lado da estudante como se estivesse lendo para ela, apontando no papel onde a leitura se encontrava. Infelizmente ocorreu uma falha na comunicação entre a

coordenação pedagógica e os professores quanto aos alunos com deficiência em sala. Eu não sabia quem eram ou quais eram suas deficiências e, no caso daquela estudante, também falhei em preparar um material adequado às suas necessidades.

Concluimos a leitura com a discussão sobre os elementos que fazem parte de um texto do gênero jornalístico: sua linguagem em prosa deve ser clara, simples, imparcial e objetiva, de modo a expor para o leitor as informações mais relevantes sobre o tema, entre outras informações. Após a discussão também alertei que o veículo jornal é portador de diferentes gêneros textuais, podendo apresentar uma linguagem conotativa (figurada), na medida em que desenvolve diversos tipos de textos, dissertativos, narrativos, expositivos descritivos, por exemplo.

Para encerrar a aula dei uma tarefa de casa, dessa vez fugindo à regra de não dar tarefas em forma de registro; os alunos deveriam responder, por escrito, a seguinte pergunta: as matérias expostas em um jornal ou afins, do gênero jornalístico ou não, realmente são IMPARCIAIS (escrevi em caixa-alta no quadro para chamar a atenção para o termo), como dizem os veículos que as divulgam? Quanto à aluna com deficiência, disse a ela que sua resposta seria de forma oral.

Ao final da segunda aula, refletindo sobre os imprevistos que tornam a dinâmica de ensino e aprendizagem desafiadora e satisfatória – como perguntas inesperadas, barreiras de aprendizagem, no caso de alunos com deficiência, problemas na distribuição do tempo de aula – anotei em meu diário de bordo a palavra “diálogo”. Mais tarde, concluí que o trabalho dialógico a partir dos imprevistos é o que nos permite desenvolver nossa criticidade, pois lidamos com problemas que nos forcem a sair de nossa zona de conforto do pensamento para perceber as inúmeras outras mensagens que permeiam um mesmo texto, no caso dos alunos; para mim, como professora, a saída de minha zona de conforto acontece quando percebo que não detenho todas as respostas nem mesmo sei lidar com adversidades em meu roteiro de aula, como quando me deparei com uma aluna com deficiência, sem ter ideia de como agir.

Outra situação que fugiu ao meu roteiro de aula aconteceu quando me empenhava em fazer perguntas, a fim de estimular os alunos a participarem ativamente da aula. Nesse momento, um aluno me interrompeu para perguntar: “Professora, o que a senhora está fazendo com a gente? É a senhora que tem que responder essas perguntas!”. Diante daquele questionamento fiquei constrangida, pois não sabia como reagir, por isso optei por não responder. Possivelmente ainda não havia me desvincilhado da postura tradicional do educador que sabe todas as respostas; por outro lado, o estudante também agia conforme um modelo

tradicional de ensino, em que o professor “tem que responder essas perguntas”; por isso não compreendia aquela relação dialógica em sala de aula.

Apesar do estranhamento do aluno em relação à minha atitude questionadora, percebi que poderia intensificar o uso de perguntas, como também de elogios, a fim de incentivá-los a continuar participando. Isso tornou as duas primeiras aulas mais dinâmicas, convidando-os a desenvolver sua consciência crítica, já que precisavam pensar com cuidado antes de responder, saindo de sua zona de conforto para um estudo pormenorizado daquele gênero. Também percebi que os estudantes se mostraram mais interessados na aula e passaram a responder com mais confiança.

Já na terceira aula foi perceptível como os alunos estavam mais à vontade em falar sobre o tema e muito interessados, pois mal esperavam as minhas perguntas para começar a debater, além do mais passaram a trazer situações vividas por eles relacionadas ao que discutimos. Nessa ocasião, voltei a escrever no quadro a pergunta da tarefa de casa da aula anterior: “As matérias expostas em um jornal ou afins, do gênero jornalístico ou não, realmente são IMPARCIAIS, como dizem os veículos que as divulgam?”. Sem que eu lesse a pergunta em voz alta alguns alunos já iniciaram as respostas: “São, professora, porque eles não podem mentir!”, disse-me uma aluna. Outra discordou: “Eu acho que não, às vezes eles não contam tudo. O meu padrasto foi preso, e o jornal disse que ele era traficante. É mentira, ele estava com um cigarro de maconha só! Eles não contaram a verdade”. Então questionei: “Eles não contam a verdade ou contam apenas a versão de um dos lados da história? Por exemplo, no caso do seu padrasto, eles contaram apenas a versão da polícia, ou em algum momento seu padrasto foi procurado para dar a versão dele?”.

Meu aluno respondeu que a equipe de reportagem nunca procurou seu padrasto ou a família deles, e que seu padrasto foi preso. Após três meses na cadeia, foi solto por falta de provas, mas ainda tem que responder “uns processos aí”, e agora é “fichado” na polícia, coisa que não era antes. A maioria dos alunos se solidarizou com o colega e relatou situações parecidas, como “a vez (*sic*) que a prefeitura anunciou que tinha asfaltado um monte de lugar, mas aqui nunca aconteceu!”, ou “aquela vez (*sic*) que disse no jornal que na escola só tem comida saudável, mas a gente ficou um mês comendo só ovo e arroz, porque não tinha outra coisa!”. “É difícil professora!”, comentou um aluno, “eles falam que dão as coisas pra gente, mas essas coisas nunca chegam!”.

Então questionei: “As informações veiculadas pelos jornais representam os interesses de qual classe social?”. Os alunos responderam: “A elite!”. Conforme aprenderam com o professor de história, “são os donos das coisas, fábricas, indústrias, shoppings (*sic*) que nossos

pais trabalham e que mandam na política”, “são os ricos, eles mandam em tudo!”. Outras respostas seguiram o mesmo viés: o lado ouvido pelos jornalistas para se redigir as notícias é o das pessoas que fazem parte de uma classe dominante.

Ao receber tais respostas dos alunos, vislumbrei um avanço em relação à transição da consciência ingênua para a crítica que, de acordo com os pressupostos do Letramento Crítico, possibilita

Enfocar aquilo que o aluno acha que é “natural” fazer, levar o aluno a repensar o que é natural para ele e refletir sobre isso. Perceber como aquilo que é natural para ele pode conter preconceitos que podem afetar o outro, gerar preconceito contra pessoas diferentes. E, portanto, levar o aluno, o aprendiz, a reformular o seu saber ingênuo (Souza, 2011a, p. 293).

Em outras palavras, a promoção do Letramento Crítico em sala de aula pode instigar os alunos a repensar a “naturalidade” de suas interpretações, evidenciando a importância de interrogar as origens e consequências de seus posicionamentos, que estão necessariamente implicados em relações de poder. Com isso, o Letramento Crítico convida a ampliar nossa própria visão de mundo, ao mesmo tempo em que proporciona o combate de visões estereotipadas e preconceituosas. Nesse sentido, não se trata de uma metodologia, mas de uma postura reflexiva que possibilita o desenvolvimento de uma transividade crítica (Freire, 1967), acompanhada pela sensibilidade do professor para propor uma educação fundada na ética e no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando.

Ainda na terceira aula, meu objetivo era começar a leitura de notícias que pré-selecionei, de modo a identificar os interesses dos textos e posicionar-se criticamente em relação a nossas próprias leituras (Janks, 2018). Através da leitura dessas notícias, eu almejava desenvolver

a capacidade de reconhecer que os interesses dos textos nem sempre coincidem com os interesses de todos e que eles estão abertos à reconstrução; a capacidade de entender que os discursos nos produzem, falam através de nós e, no entanto, podem ser desafiados e mudados; a capacidade de imaginar os efeitos possíveis e reais dos textos e avaliá-los em relação a uma ética da justiça social e dos cuidados sociais (Janks, 2018, p. 12).

Isto é, eu desejava que meus alunos pudessem compreender que um texto expressa não apenas os interesses e as intenções de seu autor, mas também pode suscitar diferentes interpretações daqueles que o leem, que também diferem entre si. Portanto, posicionar-se criticamente envolve, primeiro, reconhecer que também fazemos nossas próprias leituras, a partir de nossas construções sócio-históricas, ideológicas e culturais; segundo, que os interesses do autor nem sempre coincidem com os interesses dos leitores.

Essa última constatação ocorreu quando comparamos o que foi noticiado por veículos de transmissão de notícias com a versão dos estudantes dos mesmos fatos, como o anúncio da

prefeitura sobre os lanches da escola e o asfalto em alguns bairros da cidade. Como mencionei anteriormente, nesse momento da terceira aula, os alunos se deram conta de que “as informações veiculadas pelos jornais representam os interesses” de uma “elite”. Em seguida continuei a problematização: “Então vocês estão dizendo que as notícias não são imparciais, elas contam apenas um lado da história, e esse lado contado é, na maioria das vezes, o das pessoas que pertencem às classes dominantes, donas dos meios de produção e por terem influência política. Ok! Estão certos, mas, agora, como identificamos qual é o perfil do jornal, digo, é um jornal que defende o ponto de vista das famílias ricas ou dá voz aos cidadãos comuns e grupos formados por minorias?”. “Não sei!”, respondeu alto e bom som grande parte dos alunos, enquanto o restante me olhava como se estivessem diante de um enorme enigma.

Nesse momento projetei no *datashow* uma notícia publicada em um jornal, que chamarei de jornal 1³, a respeito de uma “invasão” de terra pelo grupo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A notícia relatava os estragos de maquinários e embates corporais entre os “invasores” e a polícia que os líderes do movimento haviam provocado, além de fecharem as rodovias em manifestos, com barricadas, faixas e gritos de protestos, o que provocou prejuízo a quem trafegava naquele momento, pois o trânsito ficou interrompido por algumas horas até a chegada da polícia. Em seguida, projetei a notícia da mesma situação, porém publicada em outro jornal, dessa vez no jornal 2. Nele era relatada a “ocupação” de uma terra que, segundo as lideranças do movimento entrevistadas, já era considerada improdutiva havia mais de dez anos. Para isso, o MST precisou usar o fechamento da rodovia para ganhar visibilidade da imprensa e da população e, assim, segundo os entrevistados, terem mais chances de conseguir na justiça o ganho da terra.

Primeiramente mostrei aos alunos que se tratava da mesma situação, confirmando datas, horários e locais. Depois lemos as notícias em voz alta, no mesmo esquema de jogral das leituras anteriores. Então perguntei à turma: “Meninas e meninos, se nós não soubéssemos que se trata do mesmo fato noticiado pelos jornais, vocês diriam que estão falando da mesma situação?”. A maioria dos alunos respondeu que sim, “porque fala do MST ‘invadindo’ uma terra”. Por isso questionei: “Quando vocês leem as notícias, alguma parece ser a favor do ponto de vista do MST ou a favor dos donos das terras?”. Pedi-lhes para identificar palavras e/ou frases que se referiam ao mesmo fato, no entanto, traziam significados ou pontos de vista diferentes. Nesse momento, duas alunas, irmãs gêmeas, levantaram a mão para pedir a palavra, e então uma das meninas disse: “Não sei, mas parece que essa notícia [jornal 1] faz a gente ficar com raiva do

³ Vide Apêndice A desta dissertação.

MST”. A outra complementou: “É, parece que eles estão destruindo tudo. Já na outra (jornal 2) é o contrário, parece que o dono da terra não estava fazendo nada com ela, então eles (MST), têm o direito de “invadir”. Em seguida, como uma avalanche, todos os alunos que se mantinham em silêncio começaram a concordar com as irmãs, falando em como uma notícia provocava “sensações” diferentes da outra. Alguns chegaram a levantar da carteira para encostar seus dedos na tela, mostrando qual era contra e qual era a favor dos donos das terras, ou do MST. Quando finalmente consegui o silêncio dos alunos, já estávamos ao final da aula. Por isso, encerrei a aula, solicitando que escrevessem quais as características de um jornal que os colocava a favor ou contra do dono da terra, ou do MST.

Na aula citada acima, começamos a relacionar as diferentes notícias de jornal aos interesses políticos de determinados grupos sociais. Por isso, acredito termos dado um importante passo para sair da leitura ingênua para a leitura crítica (Freire, 1967); os estudantes perceberam que as palavras de um texto não têm apenas um sentido literal, mas estão revestidas dos valores políticos e culturais de grupos sociais específicos que podem influenciar suas leituras conforme seus interesses. Nesse sentido, acredito termos realizado uma leitura crítica, na perspectiva do Letramento Crítico, ao nos darmos conta de que essa leitura se dá na interação dos contextos de produção e de recepção por leitores situados em diferentes contextos.

Na aula seguinte (quarta aula), houve um momento ímpar em que considero termos nos dado conta de nossa condição de seres sócio-históricos e ideológicos, reconhecendo os discursos em que “habitamos” e que influenciam aquilo que lemos; em outras palavras, nos demos conta da genealogia de nossas leituras, conforme apontado por Souza (2011a), e já mencionado no capítulo anterior. Ao comparar os textos jornalísticos, os alunos conseguiram trazer para a sua própria realidade os significados daquela leitura, vendo a si mesmos não só *no* mundo, mas *com* o mundo (Freire, 1982). Ao fazê-lo, trouxeram sua própria historicidade ao interpretar a notícia, observando que o uso de certas palavras os induzia a ter certas posturas contra ou a favor do MST, e que os textos jornalísticos são construídos a partir dos interesses de grupos específicos, que defendem determinadas políticas/Políticas (Janks, 2018).

Ao início da quarta aula, usei o *datashow* para projetar as notícias dos jornais da aula anterior e solicitei que os alunos lessem suas respostas para a tarefa de casa da aula anterior. Como ninguém havia feito a tarefa, resolvi retomar a questão: “Quais elementos presentes nos textos das reportagens que as distinguem uma da outra e nos permitem dizer que estão evidenciando mais a voz de um grupo em detrimento de outro?”. Precisei repetir pelo menos duas vezes a pergunta para receber qualquer retorno por parte dos estudantes. As primeiras manifestações repetiram as respostas da aula anterior (sentimentos de repulsa ou aprovação

diante dos fatos narrados), mas não levantaram elementos dos próprios textos para justificar as diferenças, então retomei a palavra: “Agora eu quero que apontem no próprio texto onde estão essas diferenças”.

Após alguns minutos, uma aluna respondeu: “Em uma reportagem eles entrevistam só os policiais”; “Mas na outra entrevista só o MST”, respondeu outra aluna. Alguns alunos concordaram. Após outro momento de silêncio, retomei a palavra: “Quais outros elementos também reforçam a oposição entre as notícias?”. Como ninguém respondeu, mudei para o próximo *slide*. Nele, estavam as mesmas reportagens, porém com palavras destacadas em amarelo: “invasão”, “invasores”, “violência” no jornal 1 e “ocupação”, “manifestantes”, “ativistas” e “pacífica” no jornal 2. Repeti a questão: “E agora, vocês perceberam algumas diferenças?”. Os alunos ficaram animados e me pediram um tempo para responder: “Pera aí, professora”, “Calma, professora, que já tô entendendo”.

“Vocês perceberam que usam palavras diferentes para se referirem ao mesmo episódio exposto nas notícias?”, perguntei. As respostas foram acompanhadas de justificativas: “Quando o jornal 1 fala da “invasão”, usa palavras como se fosse uma guerra a ação do MST”; “O outro jornal fala como se a ação do MST fosse sofrida para eles, que só estão querendo adquirir um direito”, dentre outras.

Na discussão que se seguiu, muitos começaram a julgar os jornais como sendo desleais ao MST. Então fiz um novo questionamento: “Quando vocês usam a palavra “invadir” a terra ao contrário de “ocupar” a terra, qual sua posição: a de quem é a favor do movimento ou a de quem é a favor do dono da terra?”. Os alunos responderam em coro: “A favor do dono da terra”. Nesse momento os alunos se entreolharam, surpresos, como se tivessem feito uma descoberta. “Putz!”; “Que isso (*sic*), fui manipulado!”. “Por que manipulado?”, perguntei novamente. “Se vocês tivessem dito ‘ocupação’, também não estariam aderindo a um ponto de vista?”. Um aluno respondeu: “É verdade, professora, parece que a gente sempre escolhe um lado da história”. Então concluí: “A questão é: qual o posicionamento vocês escolhem? Digo, releiam os textos e decidam por vocês mesmos, lembrem-se de suas construções sócio-históricas e culturais”.

A respeito dos diálogos promovidos nessa aula, a minha intenção era aprofundar a discussão, todavia me contive, justamente por causa daquele momento histórico e político anterior à eleição presidencial de 2022, em que os valores religiosos e políticos de um grupo se chocavam com outros, causando hostilidades. O meu receio era que me acusassem de doutrinação em sala de aula, já que tivemos inúmeras situações na escola em que palavras usadas fora de contexto custaram a exclusão de minicursos, incluindo um sobre gênero e

sexualidade. Em outra ocasião, uma colega docente foi atacada por pais e outros funcionários da escola por promover em sala de aula a discussão sobre o aborto, em que ela tentou separar o viés religioso e manter a discussão no plano da saúde pública. Isso foi muito mal recebido por alguns membros da comunidade escolar, havendo, atualmente, um processo administrativo decorrente dessa situação. Infelizmente, tais circunstâncias limitaram meu trabalho na promoção do desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes.

Na quarta aula, para que os alunos compreendessem a importância sócio-histórica e cultural de sua comunidade, mencionei a história do bairro em que eles moram e onde está situada nossa escola. Trata-se de um bairro oriundo de uma ocupação, os terrenos foram cedidos pela prefeitura havia aproximadamente 30 anos. Conteí aos alunos sobre um feito memorável dos antecessores deles no bairro, quando moradores foram a pé até a prefeitura, para exigir das autoridades municipais a construção de uma escola para seus filhos. Os nomes das ruas foram dados pelos próprios moradores na época; diferentemente de outros bairros da cidade, onde os nomes das ruas aludem a políticos e pessoas influentes da cidade, os moradores daquele bairro escolheram palavras importantes que representavam os sentimentos, a luta e o reconhecimento do que foi vivido naquele contexto: rua da Unidade (onde se encontra a escola), rua da Ternura, rua da Oração, rua da Prece, rua do Alicerce, rua da Bondade, rua do Diálogo, avenida Firmamento, rua da Persistência, rua da Consolação, avenida Solidariedade, rua da Convivência, rua do Hino, entre outras.

Ao contar a história do bairro, quis promover o pertencimento sócio-histórico e cultural dos estudantes, a fim de valorizar a história de sua comunidade e, assim, eles *se assumirem* como membros de um grupo social. Dessa maneira, pretendia a valorização dos “eus” e dos “não-eus”, diante de suas diferenças e semelhanças. Conforme Freire (1996, p. 42) sugere:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

Desta forma, entendo que, na quarta aula, os alunos pareciam capazes de *assumirem-se* na sociedade como *eus* radicais pertencentes a um grupo em que circulam determinadas políticas/Políticas (Janks, 2018) que permeiam o modo como leem e produzem sentidos e cujo conhecimento é condição para desenvolverem uma cidadania/consciência crítica, capaz de promover mudanças. Esse movimento de assumir-se como membro de uma coletividade social

e histórica ficou evidente na fala de uma aluna, quando me ouviu contar a história de seu bairro: “É, professora, não estamos muito longe dessas pessoas que lutam por suas terras, mas por que a gente fala ‘invasão’ de cara e não ‘ocupação’?”. Antes que eu pudesse tentar responder, outro aluno já disse: “É porque abraçamos o que a elite diz, a gente é treinado para isso”. O restante da turma concordou. Nesse momento comentei: “Também não quer dizer que vocês devem concordar com tudo que vem a vocês oriundo de grupos de minorias que representam parte do seu universo; entendam, em tudo cabe a leitura crítica, qual grupo social ele representa, a quem é direcionado o texto, o porquê de a minha interpretação ser dessa forma e não de outra, quem interpreta de outra forma e como é essa outra forma de interpretar. Estejam dispostos a entender as diferenças sociais e o quanto elas influenciam suas vidas!”.

Quando um dos alunos disse “É porque abraçamos o que o patrão diz, a gente é treinado para isso”, tive a impressão de que os estudantes entenderam as políticas/Políticas que regem as relações sociais em nossa sociedade; mais do que isso, ao usar pronomes e verbos de terceira pessoa do plural (“a gente”, “estamos”, “abraçamos”), os alunos se assumiram como sujeitos de uma coletividade, e ao mesmo como objetos de outros sujeitos da mesma coletividade, e de outros grupos que defendem interesses contrários aos de seu grupo. Ao fazer a transição para essa transitividade crítica, os alunos podem exercer sua cidadania e imaginar a possibilidade de mudar o *status quo* em que estão inseridos, já que compreendem genealogicamente suas origens e seu pertencimento a um grupo socioeconômico, estando mais aptos a transformar esse *status quo*. Tal transformação, como lembra Freire (1996, p. 42), não se dá sem algum conflito, sendo necessário a nós, educadores, problematizar esses conflitos, de modo a construir uma “solidariedade social e política” que se encontra na base de uma “formação democrática”:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*.

Logo, conforme Freire (1996), o exercício da docência pressupõe a prática democrática de desvelar os conflitos sociais em que estamos todos inseridos, como antídoto ao “*treinamento pragmático*” ou “*elitismo autoritário*” das classes dominantes.

Nessa mesma aula, a discussão se tornou mais acalorada quando uma aluna, refletindo sobre minha fala, perguntou: “Quer dizer que nunca olhamos para as coisas sem julgar?”. Um

aluno reagiu: “Mas eu não julgo um casal gay, por exemplo”. Outros começaram a repetir falas do mesmo tipo, então retomei a palavra: “Você diz que não julga, porque compreende que a orientação sexual de qualquer pessoa diz respeito apenas a ela mesma e que isso não interfere em sua vida. No entanto, você precisa também ter consciência que existem pessoas que julgam sim tais casos, com base em questões religiosas, por exemplo, chegando a representar perigo para pessoas do grupo LGBTQIA+. Entenderam, turma? Tenham ciência de que estamos imersos em um mundo plural, não há um só ponto de vista”.

Em seguida, uma aluna muito participativa disse: “Professora, então não somos imparciais nem o jornal é”. “Exato, turma!”, confirmei e logo em seguida justifiquei minha posição: “Nossas leituras nunca são imparciais, nem os textos que lemos. Todos temos um ponto de vista que vem decorrente de onde nos encontramos no contexto sociocultural. Nossos discursos e leituras são permeados de enunciados e interpretações que traduzem quais são os nossos posicionamentos diante de fatos como o citado nos jornais, que se originam de qual classe social pertencemos, entre outras informações. Não é só o jornal que dita o que deve ser entendido, mas a nossa própria história também nos faz construir a nossa compreensão sobre o texto, e mais, temos que ter consciência e aceitação de que o outro, diferentemente de nós, também terá leituras diferentes”. Em tom jocoso, uma aluna complementou minha fala: “E tá tudo bem!”. Todos rimos nesse momento, e logo em seguida encerrei a aula, sem tarefa de casa nesse dia.

Embora a aluna tenha dito “E tá tudo bem!”, como professora senti que a discussão ficou superficial, e que poderíamos ter aprofundado o debate sobre o que é “julgar” em relação às minorias sociais, e a própria noção de minorias sociais. Todavia, me limitei por receio de ver minhas palavras serem distorcidas e/ou mal interpretadas, além de divulgadas fora de sala de aula sem meu consentimento, acarretando graves problemas a minha vida pessoal e profissional.⁴

4.2 Letramento crítico na elaboração de um jornal

Após as quatro aulas dedicadas ao estudo do gênero jornalístico e à leitura crítica, a decodificação, a contextualização de textos e leitores dos jornais em sala de aula, achei pertinente partir para outro momento importante de meu projeto elaborado na perspectiva do

⁴ Naquele contexto político que estávamos vivenciando, caracterizado por uma polaridade política que se intensificou com a proximidade das eleições presidenciais, não havia liberdade por parte dos membros da comunidade escolar para debater questões de gênero e sexualidade.

Letramento Crítico em busca da formação cidadã crítica dos alunos. Minha intenção era propor aos alunos um exercício de construção do próprio texto, em que colocassem em prática o que entenderam daqueles momentos de discussão e leitura crítica, ou seja, uma prática de *re-design* (Janks, 2018).

Por isso, na quinta aula, de forma dialógica e valorizando a escuta atenta (Freire *apud* Souza, 2011a), começamos a desenvolver um jornal criado pelos próprios alunos. O objetivo dessa aula era propor um trabalho em grupo de confecção de um jornal munido de inúmeros portadores de gêneros textuais, escritos e gravados. Justifica o objetivo o fato de que estamos em um mundo plural e complexo ao qual os alunos têm acesso diariamente por meio de diversos portadores. Por isso, compreendi ser justo trazê-los para escola, no formato que os estudantes conhecem. Assim, poderia diminuir a discrepância entre as práticas de sala de aula e a vivências dos alunos fora da escola, conforme Souza (2011a, p. 280):

Nós vivemos hoje em dia nesse mundo complexo, globalizado, múltiplo. É um mundo marcado por fluxos de todos os tipos, fluxos de pessoas, acima de tudo fluxos de capital, fluxos de artigos, fluxos de informações e esses fluxos acontecem com uma rapidez enorme. E isso tudo parece acontecer fora da sala de aula, mas dentro da sala de aula parece que ainda estamos naquele ritmo antigo, bem devagar; no ensino de língua materna, por exemplo, existe ainda o debate de como é que o professor deve lidar com os meios de comunicação que o aluno está acostumado a usar fora de sala de aula, a internet especialmente, video games, jogos de computador. Qual é a relação entre tudo isso e a sala de aula? Ainda há reclamações da parte dos professores de que os alunos não leem e não escrevem direito. E o que é essa preocupação de o aluno não ler e não escrever, se o que a gente vê quando um jovem está sentado na frente de um computador é que ele lê o tempo todo, ele está com os dedos dele no teclado, portanto ele está escrevendo o tempo todo. Então essa reclamação de que o aluno não lê o aluno não escreve, é uma discrepância entre nossa sala de aula hoje e o mundo lá fora, e é uma situação intolerável que precisa ser repensada.

De acordo com Souza, é preciso levar em conta os múltiplos e complexos processos de leitura e escrita em que os alunos estão engajados fora da escola, construindo pontes com o que acontece na sala de aula. Além disso, o projeto de *re-design* que eu pretendia implementar seria marcado por uma escuta atenta, de modo a fazer valer as vozes dos estudantes, e minha ética docente ao coordenar todo o processo, sobre o que poderia ser feito e o que não poderia, sem negar ou rejeitar a pluralidade dos alunos. Afinal, como alerta Souza (2011a, p. 288), “a linguagem é social e cultural, a linguagem nunca é abstrata, descontextualizada, a linguagem nunca é a mesma pra toda uma nação, todo um mundo, todo um cosmos. A escrita pra Freire, ao representar palavras, representa mundos e esses mundos são sociais, culturais e múltiplos”.

Ainda conforme Souza (2011a, p. 288): “é importante lembrar desse conceito do Freire de palavra mundo não porque temos uma multiplicidade em que tudo teria o mesmo valor, mas

porque cada elemento dessa complexidade tem um valor x num contexto y ". Foi o que aconteceu quando os alunos puderam compreender quando estudamos os usos das palavras "invasão" e "ocupação" nas reportagens, que traziam consigo a reprodução de ideologias e representações de grupos da sociedade distintos.

Por tudo dito, na quinta aula propus aos alunos a confecção de um jornal. Levei a proposta impressa e xerocada para todos colarem no caderno. No projeto, o jornal seria composto por colunas diversas, mas todas sobre a nossa escola, com temáticas sobre as disciplinas lecionadas ou os trabalhos feitos pelos professores, além de situações em que cabiam denúncias, como a precariedade dos materiais esportivos nas aulas de Educação Física. Os alunos também poderiam fazer entrevistas com a direção da escola, secretários ou auxiliares de serviços gerais, até mesmo com outros alunos.

No entanto, os alunos se mostraram pouco interessados, a julgar pelas expressões em seus rostos. Intrigada com a falta de reações e comentários, perguntei: "Turma, o que vocês acharam? Vocês têm alguma sugestão?". Mal terminei de falar, várias mãos se levantaram. "Professora, a gente pode fazer gravado em vez de escrito?" "Professora, a gente pode fazer de humor?" "Professora, vai ser impresso? Ninguém lê jornal impresso mais!" "Podemos fazer uma denúncia do auxiliar de serviços gerais que sempre maltrata a gente quando está limpando o banheiro e a gente entra?". Dentre diversas sugestões, o que me chamou a atenção foi a mudança do formato escrito para o digital. Solicitei silêncio à turma e comecei a colocar no quadro as sugestões: vídeo, entrevistas, denúncias, humor; no momento em que escrevia não pensei exatamente no que propor, então voltei a perguntar: "Gente, o que vocês estão me sugerindo? Traduzam para mim!".

Pelo diálogo foi perceptível para mim o desenvolvimento da autonomia e da agência dos alunos, à medida que faziam sugestões e propunham opções e preferências para a realização da atividade. A meu ver, essas atitudes também sinalizam o desenvolvimento da consciência crítica, ou do exercício de sua cidadania crítica. Quanto a mim, consegui conduzir a aula me pautando nos princípios do Letramento Crítico, promovendo a escuta ativa de meus alunos, e efetivamente levando em consideração o que propunham.

"Gente, o que vocês estão me sugerindo? Traduzam para mim!", perguntei. Duas alunas gêmeas, muito participativas nas aulas, começaram a expor suas sugestões ao mesmo tempo, uma completando a fala da outra: "Professora, eu acho que a gente está falando em fazer um jornal igual ao 'Fantástico!'; "Isso! Apresentadores, com matérias em vídeos, a gente pode fazer entrevista também, só que falado, sem ficar escrevendo só".

Após a fala das meninas, modifiquei o projeto e fiz uma nova proposta para os alunos. Eles fariam a apresentação de um telejornal em sala de aula com os seguintes elementos: apresentadores para os quadros, adequação do cenário (sala de aula), uma matéria gravada em vídeo (denúncia), um convidado para fazer a entrevista ao vivo; para o quadro de humor eles fariam um *podcast*; e também um quadro livre, em que os alunos teriam liberdade para fazer como preferissem (em vídeo, ao vivo ou de outra forma não citada). A sala seria dividida em dois grupos, com dois jornais; cada grupo, por sua vez, seria dividido em subequipes responsáveis pelos apresentadores, pelo vídeo denúncia, pelo *podcast*, pela entrevista ao vivo, pelo quadro livre, pela direção e roteiro e, por fim, pela equipe de produção. Os grupos também deveriam pensar em um nome para o jornal e um *jingle* para a abertura.

Para a parte escrita do trabalho, ficou combinada com a turma, após um debate acalorado entre os próprios estudantes – foi necessário inclusive conduzir uma votação para validar a decisão – a criação de um roteiro contendo a sequência das apresentações, as perguntas das entrevistas ao vivo e do *podcast*. Também pedi que me entregassem, no dia da apresentação, o conteúdo transcrito da denúncia e do quadro livre e a relação de alunos responsáveis por cada subequipe.

Finalizada a minha fala, os alunos pareciam animados com o projeto. Uma aluna pediu a fala: “Professora, já que vamos subdividir os grupos, por que não fazemos a sala inteira um grupo só?”. Perguntei à turma se era a vontade da maioria: “Vocês concordam em fazer um grupo só?”. Responderam unanimemente: “Sim!”.

À medida que o projeto avançava, os alunos passaram a me procurar mais em sala de aula, em outros horários além de nossa aula, e pelo WhatsApp também, enviando as gravações dos vídeos que faziam para suas reportagens, todos feitos por telefone; me perguntavam sobre as entrevistas, sobre as perguntas. Mostravam-se felizes de realizar as tarefas, e eu, surpresa com a qualidade da produção deles. Todavia, em decorrência do momento político polarizado em que vivíamos, fomos limitados e censurados, de forma velada ou aberta, no desenvolvimento do projeto. Muitos professores convidados deixaram de dar entrevistas por medo de terem suas opiniões expostas em mídias digitais e sofrerem ataques de grupos que não coadunam com suas opiniões. Isso mostra como os aspectos *Políticos* na sociedade influenciam os aspectos *políticos* (Janks, 2018) em nossas vivências na escola, nossos hábitos de consumo, nossas referências culturais, entre vários outros aspectos de nossas vidas. Daí a necessidade da problematização das relações entre *Política* e *política* na vida dos alunos, a partir de práticas de leitura crítica como a que procurei criar em meu projeto de ensino na perspectiva do Letramento Crítico.

Em diversos momentos, eu, professora responsável pelo projeto, fui desencorajada por outros colegas de profissão a realizar uma atividade “tão política” com alunos jovens, podendo ser mal interpretada por seus genitores ou agentes da comunidade escolar, ou ainda correr riscos de exposição da imagem dos participantes. Além disso, acompanhei discussões calorosas nos grupos de WhatsApp dos professores da escola sobre participar ou não dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos. As discussões ocorriam em grupos de mensagens, porque muitos dos interlocutores queriam deixar registradas suas posturas, usando as conversas para documentar e preservar suas falas sem sofrerem deturpações.

Embora eu garantisse aos possíveis participantes que eu mesma havia pré-selecionado as perguntas dos alunos, entregues com antecedência, e que a proposta não era aprofundar a discussão de temáticas polêmicas, recebemos muitas desistências em razão das inúmeras agressões virtuais sofridas por diversos professores no território nacional. Mesmo os convidados que aceitaram participar das entrevistas fizeram exigências, como não terem suas vozes gravadas ou rostos expostos.

Além das negativas em relação aos convites para entrevistas, outro problema que tivemos estava relacionado ao fato de as atividades não poderem ser feitas fora da escola, como reuniões dos grupos para planejamento e organização de suas atividades. A política da escola há alguns anos não autoriza trabalhos de aluno fora do espaço escolar por medida de segurança. Em anos anteriores, alguns alunos mentiram a seus pais, dizendo que iriam se encontrar para fazer trabalhos escolares, mas realizaram festas, entre outras situações que geraram inúmeros contratempos para a escola, que optou por proibir tal prática.

Um debate que me parecia de extrema importância para a formação política/Política dos alunos, ainda mais devido ao momento de polarização que estávamos vivendo, nos foi desaconselhado; seria um debate entre um professor declaradamente de esquerda e outro de direita. O foco seria entender o que é ser “de direita” e “de esquerda”, como também suas vertentes, como centro-esquerda, centro-direita etc. Não levantaríamos nomes de políticos específicos. Nosso objetivo era compreender que vivemos em um mundo plural, onde a liberdade de escolha partidária é exercício de cidadania e deve ser respeitada. Dessa forma, aspirava preparar os estudantes para o reconhecimento do diferente, por meio do Letramento Crítico, e para a promoção de sua cidadania crítica, em um processo de escuta do outro, quando o outro defende o próprio ponto de vista; ao mesmo tempo, também uma autorreflexão sobre quem sou no mundo, o que tenho de diferente de meus pares e de igual a eles, em um exercício de *conscientização*, conforme Souza (2011b, p. 2) explica:

Freire contrastava essa forma de saber “ingênuo” com um saber mais “rigoroso” e analítico, produto de reflexão crítica, e fala da necessidade pedagógica de se afastar de leituras ingênuas do mundo para desenvolver leituras mais críticas calcadas na importância de aprender a escutar/ouvir. Freire, em tempo nos lembra que “... no fundo, não é falando que eu aprendo a falar, mas escutando que eu aprendo a falar” (2005:157). Isso faz parte do desenvolvimento do processo político de reflexão crítica que Freire definiu como conscientização – um entendimento politicamente consciente do mundo sócio-histórico e sua relação com a leitura e a construção do conhecimento através de um entendimento da linguagem e os processos de formação de significação (2005:242). Para Freire, essa consciência crítica da relação palavra-mundo, de forma diferente da consciência ingênuo, do senso-comum de simplesmente “estar no mundo” envolve a consciência da conexão e da diferença entre estar no mundo e estar com o mundo.

Conforme bem lembra Souza (2011b), a conscientização crítica pressupõe a consciência da “relação palavra-mundo”, para Freire, ou a consciência de que se está *com* o mundo, e não apenas *no* mundo; envolve, enfim, a consciência de *conexões*: conexões entre *política* e *Política*; conexões entre nossa leitura dos textos e nossa leitura de mundo ou em outras palavras, conexões entre nossas leituras e interpretações e as comunidades sócio-históricas às quais pertencemos; conexões entre coisas que aparentemente não têm nenhuma conexão etc.; em geral, conexões que proporcionem aos educandos um entendimento politicamente consciente e crítico do mundo sócio-histórico, ideológico e cultural em que eles nasceram, e que devem necessariamente aprender a *pronunciar* – pronunciar não no sentido fundamentalista de impor seu posicionamento sobre o do outro ou o apagamento do diferente, mas em coabitar e respeitar aqueles diferentes de nós. Eis uma condição para o desenvolvimento da criticidade:

O mundo globalizado contemporâneo traz consigo a aproximação e justaposição de culturas e povos diferentes - muitas vezes em situação de conflito. Se todas as partes envolvidas no conflito tentassem ler criticamente suas posturas, procurando compreender suas próprias posições e as de seus adversários, há a esperança de transformar conflitos violentos ou sangrentos (Souza, 2011b, p. 2).

Como assevera Souza (2011b), é preciso aprender a ler criticamente para aprender a respeitar a diferença; para que isso ocorra, antes precisamos entender quem somos no contexto em que estamos inseridos, para então compreender o outro, pois entender a nossa própria individualidade nos permite entender a do outro; assim cria-se a possibilidade da redução de conflitos por questões de diferenças, sejam elas sexuais, de classe, entre outras.

Os momentos de censura velada que relatei anteriormente, como quando fui aconselhada a desistir do debate, também motivaram reclamações de alunos, frustrados por não poderem aprofundar suas perguntas, por não gravarem seus vídeos como desejavam ou, também, pelas recusas aos convites. Esses momentos também foram discutidos com os alunos como uma oportunidade de aprender a respeitar o outro, à sua liberdade em aceitar ou não uma

proposta, justamente pelo fato de que a cidadania está ligada à ideia de pertencimento e à participação em direitos e deveres políticos, civis e sociais. “A construção da cidadania pressupõe luta por esses direitos” (Fernandes, 2011, p. 7), inclusive o direito de aceitar ou não algo que possa atentar contra sua liberdade.

4.3 Letramento crítico e ética docente

Apesar das dificuldades mencionadas anteriormente, o projeto continuou. Nesse processo de desenvolvimento do jornal, em momentos de autoavaliação, percebi como a minha forma de ser professora sofreu alterações, com a presença constante do diálogo, maior alternância entre falas minhas e as falas dos alunos, o que pareceu gerar mais interesse dos estudantes em participar cada vez mais das aulas. Acredito que esse interesse também estava relacionado ao fato de reconhecerem-se sujeitos ativos e críticos em sala de aula, aptos a exercer sua cidadania no espaço escolar. Como defende Freire (*apud* Fernandes, 2011, p. 20):

Para ele, a educação se relaciona com os fins da vida em sociedade, com os seus valores, afetos, concepções de cidadania e direitos humanos. Uma educação emancipatória busca também uma cidadania emancipada, capaz de projeto próprio, de garantir condições iguais de luta aos marginalizados, configurando-se como a principal instrumentalização, produção e veiculação do conhecimento.

Em outras palavras, quando a educação possibilita o desenvolvimento da cidadania crítica, torna-se um instrumento reivindicatório e emancipatório para grupos “marginalizados” da sociedade, contribuindo para a democratização do conhecimento. Para mim, como professora, o exercício de escuta e respeito às vozes de meus alunos contribuiu para a humanização do ensino, transformando a sala de aula em um espaço onde os alunos podiam “pronunciar o mundo” e, se não conseguiam transformá-lo, pelo menos podiam *dizer* como gostariam que fosse diferente, mais justo; afinal, “dizer a palavra” é um direito de todos:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens [...] O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo [...] esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados desse direito (Freire, 1982, p. 78).

Ao ouvir e valorizar as vozes dos alunos em sala de aula, sinto que minha prática docente se tornou mais ética. Isso parece ter provocado uma mudança na disposição de seus corpos na sala: antes, os alunos se sentavam em fileiras, e todos mais próximos do fundo da sala, deixando as primeiras carteiras das filas vazias.

Nas aulas dedicadas à produção do telejornal, seus corpos passaram a se aproximar mais de mim, por diversas vezes eu os vi puxar as cadeiras para frente da sala, formando uma espécie de círculo à minha volta. Em uma ocasião em particular, em que eu me sentia cansada fisicamente devido ao excesso de trabalho, fiquei sentada em uma cadeira à frente da turma para conversar com eles sobre algo que os deixara inconformados: um funcionário da escola tentava convencê-los de que um determinado candidato à presidência seria a melhor escolha para a população.

Entretanto, meus alunos perceberam o quanto estavam equivocadas as falas do sujeito e como ele estava desinformado, baseando-se em *fake news*. A turma estava em polvorosa, mas também muito feliz por entender o que ocorria: “Ele não manipulou a gente!” (risos). Também fiquei feliz pela turma.

Esse momento de *conscientização* por parte dos próprios estudantes, sobre uma situação em que estavam sendo induzidos a pensar de determinada forma, sem qualquer debate por parte dos envolvidos, representou para mim um claro exercício de cidadania crítica por parte dos estudantes.

Enquanto ouvia os alunos me contarem sobre o embate com o funcionário da escola, percebi que todos estavam à minha volta; como eu estava sentada em uma cadeira, alguns se sentaram no chão da sala, próximos às minhas pernas, outros puxaram suas carteiras e cadeiras para se aproximarem, e os que estavam mais ao fundo da sala sentaram-se em suas mesas para ter uma visão melhor de mim. Não solicitei que voltassem aos seus lugares costumeiros. Aquela cena me comoveu, pois representou uma relação de confiança e carinho dos meus alunos comigo. Entendi que os alunos se sentiam à vontade com minha presença e respeitados o suficiente por mim para se deslocarem de onde estavam e ficar ao meu lado.

Tal confiança e proximidade dos estudantes contribuiu para a transição da consciência ingênua para a consciência crítica, pois deixou-os à vontade para expressar seus conhecimentos a partir de sua *leitura de mundo*, a se reconhecerem e a reconhecerem o outro como sujeitos sócio-históricos e culturais pertencentes a uma coletividade diversa. Nesse sentido, o ensino pautado pelo Letramento Crítico foi essencial para lhes proporcionar uma compreensão sobre eles mesmos e o mundo que os cerca.

4.4 *Design e Re-design* na preparação e apresentação do jornal

A fim de auxiliar meus alunos na construção do telejornal, as aulas seguintes foram destinadas à compreensão de outros gêneros discursivos, tanto formais quanto informais, incluindo textos verbais e não verbais, como notícias em vídeo, *podcasts* e entrevistas gravadas sem a visualização dos entrevistados. Optei por uma metodologia para que os alunos pudessem tomar conhecimento sobre o que são determinados gêneros textuais e discursivos, debatê-los, compreendê-los e posteriormente construir seus próprios textos e discursos. Tal prática, além de possibilitar o exercício da *reescrita* freireana através da reflexão crítica, está na base dos conceitos de *design* e *re-design*, que fazem parte da concepção de Janks (2018) sobre Letramento Crítico. Para Janks (2018, p. 4), *design* e *re-design* são duas das etapas que constituem o processo de transição da consciência ingênua para a crítica, como descreve a autora:

A capacidade de reconhecer e criticar o interesse do orador e afastar-se disso também é necessária para o *re-design*. É preciso ter uma ideia de como o texto pode ser diferente e isso requer algo além do engajamento. É preciso ler contra e a favor do conteúdo, da forma e dos interesses do texto para poder redesenhá-lo.

Para Janks (2018), a prática de *re-design* requer uma criticidade que envolve a compreensão dos contextos históricos de produção e de leitura do texto, entre outros aspectos, para entender como um mesmo texto pode ser reescrito de formas diferentes. Assim, procurei, ao longo das próximas quatro aulas, preparar os alunos para o *re-design* envolvido na produção do jornal. As aulas seguiram um padrão semelhante; primeiro, assistíamos à exibição de uma denúncia noticiada para compreender os elementos que compõem a sua construção, como a voz de quem denuncia; caso solicitado pela vítima, ela poderia ter a imagem ocultada ou a voz alterada, a voz de quem é acusado, quais as possíveis soluções e a voz de quem anunciará tal solução – aqui uso “voz” no sentido de trazer as falas de todos os envolvidos na história, para que a matéria fosse minimamente parcial. Os alunos compreenderam bem esse momento. Ouvimos também alguns *podcasts* para compreender sua construção, os turnos de falas e a dinâmica de apresentação, e analisamos entrevistas.

Na sexta aula, dividimos a classe em subequipes: apresentadores, jornalistas, entrevistadores, produção e roteiristas e compreensão do que seria o papel de cada um ao exercer determinada função. Na sétima aula, analisamos matérias jornalísticas que expunham denúncias, seus elementos constituintes e as questões éticas envolvidas. Na oitava aula, estudamos os elementos de uma entrevista ao vivo e de um *podcast*. A nona aula foi destinada a tirar dúvidas e esclarecer a organização final para exibição do jornal pelos estudantes, e na décima aula ocorreu a apresentação do jornal.

Todas as ações deveriam ser cuidadosamente planejadas, desde o local para entrevista e os figurinos até o roteiro de perguntas. Por exemplo, quais locais na escola seriam adequados para a gravação de um *podcast*, sem interferências de ruídos externos, permitindo aos envolvidos conversar sem alterar seu tom de voz e prevenir mal-entendidos? Como a equipe iria se portar? Prestariam atenção ao que o convidado responderia? Cumprimentariam-no ao chegar? Já haveria um local reservado para os interlocutores se sentarem? Com esse questionamento, procurei chamar sua atenção para o fato de que o posicionamento dos entrevistados, o local, o figurino, o modo de cumprimentar etc. constituíam formas de produzir sentidos, verbais e não verbais. Assim, os alunos deveriam ficar atentos aos diversos elementos na produção de sentidos. Conforme bem lembrado por Janks (2018, p. 19),

A criticidade permite que os participantes se envolvam conscientemente com as formas em que os recursos semióticos foram aproveitados para servir aos interesses do produtor e como os recursos diferentes poderiam ser aproveitados para reconstruir e re-posicionar o texto. É um olhar tanto para trás como para frente. É importante reconhecer que o re-design, como o design, pode ser usado de forma ética ou não ética para servir aos interesses de alguns à custa de outros. [...] O que importa é que a criticidade não é o ponto final; re-construção ética e transformativa e ação social o são.

Com base no lembrete de Janks, de que ambos *design* e *re-design* podem ser feitos de forma ética ou não, alertei os alunos para a importância ética de não fazerem questionamentos que pudessem ser mal interpretados, ou que causassem qualquer constrangimento ou desconforto ao entrevistado, relacionado ao momento histórico de polarização política/Política que vivíamos.

Chegado o dia da apresentação, a sensação que tínhamos, tanto os alunos quanto eu, era de que estávamos na coordenação de um grande telejornal de alguma emissora famosa.

Para a apresentação do trabalho, fomos para uma sala maior, que dispunha de *datashow* para a exibição da matéria em vídeo e do *podcast*. A abertura do jornal foi feita com uma música criada pelos próprios estudantes, durante as aulas de Artes. Os alunos estavam muito bem arrumados: a equipe de produção vestida com roupas pretas e os apresentadores com roupas sociais. Fiquei encantada, em especial, com o visual da apresentadora principal, uma garota negra, magra, com sotaque nordestino, muito bem-vestida com *blazer* e saia longa, os cabelos cacheados soltos, de salto alto e um lindo batom vermelho.

O cenário também estava bonito; os alunos colocaram tapetes onde os apresentadores se posicionavam, uma mesa com garrafas com água para o entrevistado do dia, e a plateia em semicírculo. A preparação do cenário foi concebida criticamente pelos alunos, levando em consideração a organização do espaço como um elemento significativo. A turma escolheu um

tom mais formal para o jornal, por ser mais tradicional e conhecido, além da oportunidade, segundo os próprios estudantes, de “usarem suas roupas formais” em outro ambiente que não a Igreja.

Além da belíssima organização da sala, o modo como fizeram a entrevista foi muito especial. Os alunos colocaram o entrevistado em uma cadeira giratória e os entrevistadores ficaram em vários pontos da sala. Assim, a cada pergunta, o entrevistado girava a cadeira e virava seu olhar para um lado diferente da sala. A pessoa escolhida para ser entrevistada foi a responsável pelas punições dos alunos e controle da indisciplina na escola. Na entrevista os estudantes tiraram dúvidas sobre suspensões de alunos, a vinda dos pais à escola, se ainda existia expulsão de alunos, casos em que a patrulha escolar foi chamada à escola e alguns momentos em que se sentiram injustiçados com as punições por indisciplina.

A denúncia foi gravada em vídeo e exibida no *datashow* da sala. Tratou dos casos de exclusão e preconceitos sofridos pelos alunos atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola. Os estudantes passaram uma semana acompanhando a colega com deficiência intelectual e expuseram situações em que ela ficava sozinha na própria sala quando era necessário fazer tarefas em grupos, e casos de professores que a ignoravam em aula. Na semana de provas bimestrais, a aluna não havia recebido nenhuma prova adaptada à sua deficiência.

Os estudantes apresentaram o caso à coordenação pedagógica, que se comprometeu em orientar melhor os professores e demais funcionários da escola quanto aos alunos assistidos pelo AEE. No final, a denúncia foi muito válida, por expor o isolamento da colega de classe, levando os alunos a se entreolharem, em muitos momentos, como se se sentissem culpados. O fato de levarem a denúncia aos responsáveis por medidas disciplinares foi muito importante e mostrou o comprometimento dos alunos em ouvir as várias versões e vozes em relação a uma mesma situação. A denúncia proporcionou um momento de grande reflexão para todos os envolvidos, visto que conseguiram lançar um olhar crítico sobre a situação vivida pela colega, entendendo os seus papéis naquela situação. Foi uma clara demonstração de desenvolvimento da criticidade dos estudantes, ao reconhecerem o problema e se reconhecerem como agentes ativos naquele contexto.

Já o *podcast* foi muito divertido; os alunos convidaram três professores (segundo eles, os mais engraçados da escola) para falar de situações inusitadas ao darem aulas. Ouvimos histórias de perguntas embaraçosas feitas por alunos e sustos com animais entrando em sala.

A matéria livre, sobre temas curiosos dentro do universo escolar e exposta oralmente, consistiu em um levantamento dos “mitos” que envolvem a escola. Ouvimos sobre um fantasma

que vive no banheiro da quadra de esportes, que o prédio da escola foi construído em cima de um cemitério, entre outras histórias contadas em um tom cômico.

De maneira geral, a apresentação correu bem. Tivemos alguns problemas com o áudio muito baixo das gravações, devido à qualidade dos aparelhos com que foram gravadas. Os alunos se emocionaram ao final, em êxtase, e foram aplaudidos de pé pelo público. Além disso, foram convidados pela coordenação pedagógica a se apresentarem para a escola inteira, o que infelizmente não aconteceu, por falta de tempo durante o período letivo.

Minha impressão geral ao final da apresentação foi muito positiva. Percebi, ao longo de algumas semanas, um processo de *conscientização* crítica (Freire, 1967) e a formação da cidadania crítica dos estudantes. Também observei minha própria transformação como professora, de uma postura autoritária para a abertura à *dialogação* e a democracia em sala de aula. Essas duas mudanças, para estudantes e professora, podem ter sido desencadeadas pelo ensino pautado no Letramento Crítico, que me permitiu conduzir as aulas de forma mais dialógica, validando as vozes dos alunos, e possibilitaram aos alunos o aprendizado de que os textos jornalísticos, e os textos em geral, não devem ser lidos sem criticidade, com uma consciência ingênua.

No capítulo seguinte apresento as considerações finais da pesquisa, procurando responder às perguntas feitas ao início desta dissertação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu objetivo geral de pesquisa foi investigar se e como o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de Letramento Crítico possibilita o desenvolvimento da cidadania crítica dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II de uma escola municipal periférica. A partir desse objetivo geral, estabeleci os seguintes objetivos específicos: primeiro, constatar a viabilidade de uma formação crítica cidadã por meio do ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de Letramento Crítico; segundo, analisar como uma proposta didática sobre o gênero jornalístico, embasada nos pressupostos do Letramento Crítico, pode proporcionar aos alunos uma postura política mais crítica e ativa, diante de informações fornecidas dentro e fora da escola; e, por fim, investigar as percepções dos estudantes e da professora sobre a implementação de um projeto de ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do Letramento Crítico.

Primeiramente, após os estudos e a aplicação da sequência didática, ficou claro para mim que um ensino embasado pelo Letramento Crítico parte primeiramente do diálogo em sala de aula, que, conforme as premissas freireanas, é um encontro de sujeitos, em que se busca conhecimento de ambos os lados. Para Freire, o diálogo é inerente à condição do ser humano, essencial à sobrevivência cidadã, e, por isso, ponto central da atividade de ensinar, em que tanto professor quanto aluno são atuantes e igualmente importantes. Dessa forma, uma educação dialógica necessita do envolvimento de todos os agentes pertencentes ao grupo escolar, por meio das trocas, do respeito e do entendimento sobre o “eu” e os “não-eus”, que, uma vez acolhidos e promovidos, engajam seus participantes no desenvolvimento de sua formação crítica cidadã.

Assim, pude responder à minha primeira pergunta – como posso promover o Letramento Crítico em minhas aulas? – e, assim, atingir meu objetivo geral: investigar em que medida o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do Letramento Crítico desenvolvido pela professora pesquisadora possibilita o desenvolvimento da cidadania crítica dos alunos. A promoção ocorre por meio do diálogo, a partir de temas que partem da realidade dos estudantes e posteriormente ampliam seus conhecimentos. É importante ressaltar que não se trata apenas do diálogo pelo diálogo, mas em efetivamente ouvir os estudantes, validar suas vozes e respeitá-las.

Quando digo “partir da realidade dos estudantes”, não se trata apenas de usar palavras ou textos conhecidos dos alunos, ou só fazer uma leitura crítica – como aquela proposta pela Pedagogia Crítica, voltada à compreensão das intenções do autor do texto – mas também refletir

sobre a genealogia de nossas leituras e interpretações, ou seja, analisar os processos de construção de sentidos de que um determinado leitor/autor participou, quer dizer, reconhecer que, como leitores/autores de textos, somos frutos de nossas histórias de leitura/escrita, histórias sempre sociais e coletivas dos envolvidos. Uma reflexão genealógica permitiria aos estudantes reconhecerem as diversas possibilidades de entendimento de um mesmo texto, seus contextos ideológicos, históricos e culturais, o que por conseguinte pode contribuir para o desenvolvimento de sua criticidade, ou para a construção de sua cidadania crítica. Isso ocorre quando há a transição da consciência ingênua para a consciência crítica, permitindo ao estudante usufruir de sua cidadania de forma crítica, conhecendo os contextos em que vive, para posteriormente alterá-los conforme suas possibilidades.

Por isso, acredito ter atingido os objetivos específicos de minha pesquisa, que consistiam em verificar a viabilidade do desenvolvimento da cidadania crítica no Ensino Fundamental II por meio do Letramento Crítico através do gênero jornalístico, assim como analisar de que forma uma proposta didática curricular por meio de gênero jornalístico, embasada nos pressupostos do Letramento Crítico, poderia proporcionar aos alunos uma postura política mais crítica e ativa, diante de informações fornecidas dentro e fora da escola. Ao lerem as notícias de jornais presentes na proposta didática, os alunos puderam comparar sua realidade social com a dos envolvidos nas matérias e em relação aos grupos sociais mencionados pelas notícias. Dessa forma, conseguiram entender os interesses defendidos por cada grupo, e qual deles estava mais próximo de seu posicionamento.

Além disso, ao construírem um jornal, engajaram-se em atividades de *design* e *re-design*, exercendo suas escolhas em relação às temáticas e à forma de abordá-las. Durante todo o desenvolvimento da sequência didática e da construção do jornal pelos alunos, aspectos relativos às Políticas – com *pê* maiúsculo – e às políticas – com *pê* minúsculo – foram abordados: no caso das Políticas, quando muitos convidados não aceitaram participar das entrevistas por medo de punições, devido ao contexto histórico político fortemente polarizado em que estávamos inseridos; e no caso das políticas, ao perceberem que o jornal regional não publicou notícias relacionadas às populações da periferia ou sobre a real situação da merenda escolar.

Quanto ao último objetivo específico, que era compreender o alcance das percepções dos estudantes acerca da proposta metodológica desenvolvida em sala de aula, acredito que, embora não seja possível determinar a medida exata dessas percepções, posso afirmar que os alunos compreenderam aspectos *políticos* e *Políticos* que permeiam as relações sociais de que participam, a exemplo da ocasião em que chegaram a mim para contar como haviam descoberto

a tentativa de “compra” de votos promovida por um funcionário da escola. Tal situação mostra que os alunos já iniciaram o desenvolvimento de sua consciência crítica, ao se darem conta de uma situação em que estavam sendo manipulados a favor do candidato à presidência derrotado.

Quanto à minha própria atuação como pesquisadora e professora regente, também procurei responder às perguntas de pesquisa. Sou letrada criticamente? Sei ensinar pela perspectiva do Letramento Crítico? Dizer que sou letrada criticamente é complexo, pois o Letramento Crítico, a meu ver, não é uma teoria que prevê um ponto de chegada, mas um estado permanente de atenção e criticidade a todos os processos relacionados aos usos da linguagem. Ser letrado criticamente, para Freire (1982), diz respeito a estar *no* mundo e *com* o mundo, reconhecendo que nossas leituras de mundo precedem nossas leituras da palavra, e que, ao *pronunciarmos* o mundo, exercemos nossa cidadania crítica. Nesse sentido, considero-me em processo de letramento crítico, quando dirijo minha atenção para os processos sócio-históricos de construção de sentidos na leitura e produção de textos; entretanto reconheço que, por diversas vezes, deixei-me ser conduzida por hábitos arraigados a minha maneira de conduzir as aulas, talvez por comodismo ou mesmo por ignorância. Por isso, estou em um *processo* de evolução da consciência ingênua para a crítica. Por outro lado, quanto à questão “Sei ensinar pela perspectiva do Letramento Crítico?”, acredito que sim, pois consegui, ainda que de maneira simples, romper com o conhecimento ingênuo dos estudantes; isso se deu quando os estudantes perceberam como a leitura acontece na interação entre o contexto de leitura e o contexto de produção, e que esses contextos são permeados por posicionamentos político-ideológicos diferentes.

Sendo assim, por tudo já mencionado nesta dissertação, acredito que um ensino pautado pelo Letramento Crítico cumpre seu papel de conscientização crítica dos usos sociais e políticos/Políticos da língua, permitindo o questionamento de estruturas hegemônicas nas relações sociais de poder. É o meio pelo qual o estudante pode compreender como se encontra *no* mundo e *com* o mundo, refletindo sobre a genealogia de suas próprias leituras da palavra e do mundo.

A realização desta pesquisa marcou, para mim, o início de uma grande transformação não só metodológica, mas também pessoal. Essa transformação começou com uma reflexão sobre as implicações éticas de ser uma professora comprometida com um ensino de Língua Portuguesa relevante para os alunos, mais próximo da realidade deles, e que ajudasse a promover mudanças para melhor em suas condições de vida. Para isso foi preciso romper com uma postura de docente que há muito tempo me trazia conforto e, aparentemente, domínio de uma sala de aula, mas que, efetivamente, em quase nada agregava valor à vida desses estudantes

e a como se viam no/com o mundo. Era uma professora que primava pelo conteúdo da disciplina, valorizava a análise de textos e a gramática acima de qualquer outro conteúdo.

Essa postura me trazia conforto, porque, por meio dela, garantia a disciplina e o silêncio em sala. Talvez o silêncio decorresse da falta de familiaridade dos estudantes com uma matéria complexa e distante de suas leituras de mundo. Era um silêncio que também lhes negava o direito de fala e de um aprendizado que lhes traria mudanças significativas em suas vidas, conseguido através de ameaças e falsas promessas: “Fiquem calados, façam como eu digo, assim conseguirão passar de ano!”.

Minha tomada de consciência crítica não quer dizer que abandonei todas as práticas educacionais tradicionais, já que não concordo em defender um único tipo de postura docente em sala de aula; em uma mesma aula, é possível alternar uma metodologia pautada no diálogo e uma metodologia tradicional, necessária em casos de indisciplina. Assim, compreendo o papel do professor como condutor no processo de ensino e aprendizagem, com autonomia para escolher como conduzir suas aulas, mas que antes de tudo necessita de formação continuada incessante, aliando teoria à prática. Em meu caso, uma etapa importante de meu processo de formação continuada se deu quando ingressei no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. Como discente do programa, comecei a me familiarizar com os estudos em Linguística Aplicada e a vislumbrar como um ensino de Língua Portuguesa pautado no Letramento Crítico poderia promover o que Freire (1979) chama de *conscientização* ou transitividade crítica de meus alunos. Ao valorizar o diálogo e a participação dos alunos no processo de tomada de decisões – ou seja, seu estar *no mundo e com o mundo* – acredito ter contribuído para o desenvolvimento de sua cidadania crítica.

REFERÊNCIAS

- ANDREOTTI, V. Innovative methodologies in global citizenship education: the OSDE initiative. *In*: BRITISH COUNCIL (org.). **Global citizenship in the English language classroom**. London: British Council, 2008. p. 40-47. Disponível em: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_GlobalCitizenv2.pdf. Acesso em: 1 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 1 fev. 2022.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, [s.l.], v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html. Acesso em: 1 dez. 2021.
- EDMUNDO, E. S. G. **Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública: planos e práticas nas tramas da pesquisa**. Campinas: Pontes, 2013.
- ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: an overview. **Forum: Qualitative Social Research**, Berlin, v. 12, n. 1, p. 273-290, Jan./Apr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589>. Acesso em: 1 fev. 2022.
- FERNANDES, J. L. G. **Educação e cidadania em Paulo Freire**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://mestrados.uemg.br/ppgeduc-producao/dissertacoes-ppgeduc/category/122-2011?download=528:educacao-e-cidadania-em-paulo-freire>. Acesso em: 1 fev. 2022.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, c2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JANKS, H. A importância do letramento crítico. **Letras e Letras**, Uberlândia, v. 34, n. 1, p. 15-27, jan./jun. 2018. DOI: <http://doi.org/10.14393/LL63-v34n1a2018-1>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/42961>. Acesso em: 1 dez. 2021.

JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (org.). **Handbook of autoethnography**. Walnut Creek: Left Coast, 2013. DOI: <http://doi.org/10.4324/9781315427812>. Disponível em: <https://archive.org/details/handbookofautoet0000holm/mode/2up>. Acesso em: 1 fev. 2022.

JORDÃO, C. M. Uma breve história da leitura no século XX, ou de como se podem calar as nativas. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 5, p. 1-7, jan./dez. 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.3895/rl.v0n5>. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2314/1450>. Acesso em: 20 ago. 2022.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KUENZER, A. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGALHÃES, C. E. A. de. Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares. **Veredas Temáticas**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 16-33, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2018.v22.27953>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/27953>. Acesso em: 1 fev. 2022.

MONTE MOR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. 2. ed. ampl. Campinas: Pontes, 2015. p. 31-50.

NORTON, B. Critical literacy and international development. **Critical Literacy: Theories and Practices**, Nottingham, v. 1, n. 1, p. 6-15, 2007. Disponível em: <http://www.criticalliteracyjournal.org/cljournalissue1volume1.pdf>. Acesso em: 22 maio 2008.

OLIVEIRA, C. A.; SUAMI, P. de A. Analfabetismo digital funcional: perpetuação de relações de dominação? **Revista Brasileira de Linguística**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 101-112, abr./jun. 2007. Disponível em: <http://professorcarlosoliveira.com/MDV/Carlos/RBL2007.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2021.

ONO, F. T. P. **A formação do formador de formadores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. DOI: <http://doi.org/10.11606/T.8.2017.tde-12052017-153239>. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-12052017-153239/publico/2017_FabricioTetsuyaParreiraOno_VCorr.pdf. Acesso em: 1 fev. 2022.

PARDO, F. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, v. 18, n. 2, jul./dez. 2020. DOI: <http://doi.org/10.26512/rhla.v18i2.25104>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340137449_A_autoetnografia_em_pesquisas_em_Linguistica_Aplicada_reflexoes_do_sujeito_pesquisadorpesquisado. Acesso em: 1 set. 2021.

PATIAS, J. C. Consciência crítica e consciência ingênua. **Revista Missões**, São Paulo, 11 set. 2020. Não paginado. Disponível em: <https://www.revistamissoes.org.br/2020/09/consciencia-critica-e-consciencia-ingenua>. Acesso em: 4. abr. 2023.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

RIBEIRO, E. A. G. **Avaliação formativa em foco**: concepção e características no discurso discente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011, Disponível em:

http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_RIBEIRO_Elizabete_Aparecida_Garcia.pdf. Acesso em: 1 jun. 2021.

SANTOS NETO, E. de. Paulo Freire e Gramsci: contribuições para pensar educação, política e cidadania no contexto neoliberal. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 25-39, jul./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v2n2p25-39>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/1265/1280>. Acesso em: 1 fev. 2022.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (org.). **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011a. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 15). p. 279-303.

SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (org.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco, 2011b. p. 128-140.

APÊNDICE A – Notícias dos jornais

Figura 1 – Jornal 1

Sem-terra invadem fazenda produtiva Notícias - 2004

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) invadiu na madrugada de sábado a Fazenda [REDACTED], da empresa [REDACTED], fabricante de papel e celulose, em [REDACTED], em Santa Catarina. As estimativas do número de invasores variam entre 300 e 500 pessoas. Em nota divulgada ontem, a [REDACTED] informou que os sem-terra, fazendo uso da violência, usando facões, foices e machados, destruíram áreas de mata nativa preservada pela companhia, maquinários agrícolas e florestas plantadas de pinus de dois anos de idade.

O funcionário encarregado da fazenda, [REDACTED], de 69 anos, continuou no local. Segundo a [REDACTED], ele não está sendo mantido refém, mas não tem livre trânsito e não pode deixar a propriedade. Apenas outro funcionário foi autorizado a entrar na fazenda, para levar comida a [REDACTED]. A Polícia Militar ainda não se aproximou para verificar os estragos.

PM observa de longe para evitar confronto mais confrontos entre MST e PM. Há relatos de populares que parte da via rodoviária foi impedida de trânsito por meio de barricadas, com faixas e gritos feitos pelo MST.

Como a invasão não foi pacífica, foi necessária a força para passagem pelos postos de controle montados pelo MST na estrada que leva à fazenda para liberação do trânsito na rodovia.

Para não provocar mais confrontos, não entramos na propriedade para verificar se destruíram matas. Apenas observamos de longe – diz o coronel [REDACTED], comandante da PM na região.

Segundo ele, a PM aguarda a decisão da Justiça sobre a reintegração de posse para entrar na propriedade.

Fonte: a autora.

Figura 2 – Jornal 2

Ocupação de área da [REDACTED] é para pressionar a agilização da Reforma agrária

Intensificando a luta pela terra e pela reforma agrária, em torno de 500 famílias de agricultores sem terra, ligadas ao MST, ocuparam na madrugada do dia 17 de abril uma área de propriedade do grupo [REDACTED]. A ocupação ocorreu no município de [REDACTED], região Planalto Serrano de Santa Catarina. Esta empresa, de acordo com sua página na internet, é proprietária de 117.888 hectares de terra no estado. Destes, 3.856 hectares é área plantada com eucaliptos, 65.745 hectares de pinus, 676 hectares de outras espécies, 31.992 hectares de reserva natural e 15.620 hectares consta como "outras".

O MST questiona a função social da terra e enquanto uma única empresa domina 117 mil hectares de terra, sem produzir nenhum quilo de alimento, milhares de famílias não tem um pedaço de terra para viver e produzir o seu sustento, gerando emprego e renda.

No momento a área está cercada pela polícia que não deixa ninguém entrar e nem sair do acampamento, aflagindo o direito de ir e vir das pessoas. O clima é tenso. A empresa acusa os sem terra de "depredarem a mata nativa preservada pela mesma, destruir lavouras de pinus e fazer um funcionário de refém". Esta acusação é descabida e mentirosa. Se o pessoal da imprensa for até o local do acampamento irá perceber que não existe nenhuma reserva de mata nativa no local do acampamento. Em relação ao senhor que a empresa acusa o MST de ter feito ele de refém, o próprio quer dar um depoimento desmentindo a acusação.

Viemos a público esclarecer que a ocupação e a formação de barricadas são uma forma de pressionar as autoridades do país a acelerarem o processo de democratização da propriedade da terra. O Brasil tem a segunda maior concentração fundiária do mundo. Entendemos que é impossível retomarmos o crescimento econômico sem democratizar o acesso a terra. O latifúndio é injusto por essência. - Segundo [REDACTED], líder do MST.

Os manifestantes solicitam aos meios de comunicação a cobertura verdadeira sobre o que realmente está acontecendo na área em [REDACTED]. "Pedimos a compreensão do Governador do Estado senhor [REDACTED] Henrique da Silveira para que autorize a retirada da Polícia Militar do Local. Entendendo que a luta pela terra e pela reforma agrária é uma questão social e questões sociais não podem ser tratadas como caso de polícia".

Notícia - 2004

Fonte: a autora.

Figura 3 – Jornal 1 com destaques

Sem-terra invadem fazenda produtiva Notícias - 2004

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) **invadiu** na madrugada de sábado a Fazenda [REDACTED], da empresa [REDACTED], fabricante de papel e celulose, em [REDACTED], em Santa Catarina. As estimativas do número de **invasores** variam entre 300 e 500 pessoas. Em nota divulgada ontem, a [REDACTED] informou que os sem-terra, fazendo uso da **violência**, usando **facões**, **foices** e **machados**, **destruíram** áreas de mata nativa preservada pela companhia, maquinários agrícolas e florestas plantadas de pinus de dois anos de idade.

O funcionário encarregado da fazenda, [REDACTED], de 69 anos, continuou no local. Segundo a [REDACTED], ele não está sendo mantido refém, mas não tem livre trânsito e não pode deixar a propriedade. Apenas outro funcionário foi autorizado a entrar na fazenda, para levar comida a [REDACTED]. A **Polícia Militar** ainda não se aproximou para verificar os estragos.

PM observa de longe para evitar **confronto** mais confrontos entre MST e PM. Há relatos de populares que parte da via rodoviária foi impedida de trânsito por meio de **barricadas**, com faixas e **gritos** feitos pelo MST.

Como a **invasão** não foi pacífica, foi necessária a **força** para passagem pelos postos de controle montados pelo MST na estrada que leva à fazenda para liberação do trânsito na rodovia.

Para não provocar mais **confrontos**, não entramos na propriedade para verificar se destruíram matas. Apenas observamos de longe – diz o coronel [REDACTED], comandante da PM na região.

Segundo ele, a **PM** aguarda a decisão da Justiça sobre a reintegração de posse para entrar na propriedade.

Fonte: a autora.

Figura 4 – Jornal 2 com destaques

Ocupação de área da [REDACTED] é para pressionar a agilização da Reforma agrária

Intensificando a luta pela terra e pela reforma agrária, em torno de 500 famílias de agricultores sem terra, ligadas ao MST, **ocuparam** de forma **pacífica** na madrugada do dia 17 de abril uma área de propriedade do grupo [REDACTED]. A ocupação ocorreu no município de **São Cristóvão do Sul**, região Planalto Serrano de Santa Catarina. Esta empresa, de acordo com sua página na internet, é proprietária de 117.888 hectares de terra no estado. Destes, 3.856 hectares é área plantada com eucaliptos, 65.745 hectares de pinus, 676 hectares de outras espécies, 31.992 hectares de reserva natural e 15.620 hectares consta como "outras".

As **ativistas** do MST questionam a **função social** da terra e enquanto uma única empresa domina 117 mil hectares de terra, sem produzir nenhum quilo de alimento, há pelo menos dez anos, milhares de famílias não têm um pedaço de terra para viver e produzir o seu sustento, gerando emprego e renda.

No momento a área está cercada pela polícia que não deixa ninguém entrar e nem sair do acampamento, afligindo o direito de ir e vir das pessoas. O clima é tenso. A empresa acusa os sem terra de "depredarem a mata nativa preservada pela mesma, destruir lavouras de pinus e fazer um funcionário de refém". Esta acusação é **descabida** e **mentirosa**. Se o pessoal da imprensa for até o local do acampamento irá perceber que não existe nenhuma reserva de mata nativa no local do acampamento. Em relação ao senhor que a empresa acusa o MST de ter feito ele de refém, o próprio quer dar um depoimento **desmentindo a acusação**.

Vimos a público esclarecer que a **ocupação** e a formação de barricadas para fechamento de parte da rodovia são uma forma de pressionar as autoridades do país a acelerarem o processo de **democratização** da propriedade da terra. O Brasil tem a segunda maior concentração fundiária do mundo. Entendemos que é impossível retomarmos o crescimento econômico sem democratizar o acesso a terra. O latifúndio é injusto por essência. - Segundo [REDACTED], líder do MST.

Os **manifestantes** solicitam aos meios de comunicação a cobertura verdadeira sobre o que realmente está acontecendo na área em **São Cristóvão do Sul**. " Pedimos a compreensão do Governador do Estado senhor [REDACTED] para que autorize a retirada da Polícia Militar do Local. Entendendo que a luta pela terra e pela reforma agrária é uma questão social e questões sociais não podem ser tratadas como caso de polícia".

Notícia - 2004

Fonte: a autora

APÊNDICE B – Gênero textual jornalístico

Figura 1 – Atividade de leitura

Escola Municipal [REDAZÃO]
Atividade de Literatura
PROFESSORA: Dalila Damasceno Gomes

Gênero Textual Jornalístico

O que é um texto jornalístico?

Esse é um tipo textual que, na maioria das vezes, vai aparecer em forma de narrativa. Isso porque o gênero jornalístico trabalha em torno de apresentar fatos, com uma locução impessoal, na maioria dos casos, a fim de informar o público.

A estrutura textual no ramo jornalístico é a mesma em diferentes canais, como roteiro de jornais televisivos, produção de podcasts de notícias ou a clássica versão impressa. Afinal, a proposta continua sendo compartilhar informações e manter as pessoas por dentro do que acontece no mundo.

Até mesmo no marketing de conteúdo o texto jornalístico faz a sua parte. Para educar o público e explicar mais sobre a atuação de uma empresa no mercado, é importante apresentar fatos e informações verídicas, ao lado de fontes confiáveis.

Dessa maneira, se você passa algumas horas na internet, há grandes chances de esbarrar em algum texto jornalístico, mesmo que não seja a sua intenção. Isso só mostra como esse gênero faz parte da nossa sociedade atualmente.

Quais são as funções de uma entrevista no texto jornalístico?

Como você viu, quem escreve um texto jornalístico não deve, necessariamente, falar das próprias opiniões sobre um fato. Afinal, todos nós temos vieses que carregamos ao longo da vida e isso pode influenciar na forma como uma informação é passada para os leitores.

Em outras palavras, o papel do jornalista ou redator é apresentar os fatos com a maior fidelidade possível. Isso significa que o profissional deve adotar uma postura neutra na hora de relatar as situações em reportagens ou notícias, por exemplo.

Para isso, diversas técnicas de redação são indispensáveis. Com elas, é possível encontrar as combinações de palavras perfeitas para construir um texto de qualidade. No entanto, esse não é o único método utilizado na hora de escrever um conteúdo jornalístico.

Outra estratégia para esse gênero é o uso da entrevista. Por meio dela, é possível apresentar um ponto de vista que não é o do escritor, mas sim o do indivíduo entrevistado. Nesse caso, a linguagem pode ser mais pessoal, tendo em vista que pretende transcrever o que uma pessoa falou. Tudo isso, é claro, com a coesão e coerência textual sendo preservadas.

Quais são as características do texto jornalístico?

Conhecer os traços desse gênero textual vai ajudar a identificá-lo com muito mais facilidade no seu dia a dia. Desde já, é preciso saber que o texto jornalístico está ligado à ideia de objetividade.

Desse modo, quanto mais clara e descritiva a linguagem, mais perto dos seus objetivos o conteúdo chegou. É por isso que existem alguns detalhes que ajudam a percebê-lo em nosso meio. Eles são:

1. **estrutura direta;**
2. **temporalidade;**
3. **ausência de figuras de linguagem;**
4. **apresentação de dados;**
5. **linguagem acessível.**

1. Estrutura direta

A combinação sujeito, verbo e predicado costuma estar presente em um texto jornalístico, a fim de facilitar a leitura e diminuir as imprecisões da escrita. Essa é uma escolha que ajuda a reduzir o duplo sentido e livra muitos escritores de passar a mensagem que não gostaria.

2. Temporalidade

Difícilmente um texto jornalístico tem uma vida útil de anos. Afinal, costuma relatar fatos que são intrinsecamente relacionados ao contexto em que foram produzidos. Dessa maneira, outra característica clássica desse gênero é a temporalidade.

3. Ausência de figuras de linguagem

As figuras de linguagem, como a metáfora e a metonímia, podem ser muito boas para serem lidas em um romance ou um conto. No entanto, é importante considerar que essa não é a forma mais prática de passar uma informação.

Afinal, depende do ponto de vista do leitor, e quando lidamos com fatos, não é uma boa estratégia. Quando José de Alencar fala de Iracema como “a virgem dos lábios de mel”, por exemplo, não é possível levar no sentido literal o que o autor disse.

Por gerar diferentes tipos de interpretações, frases como essas são evitadas nos textos jornalísticos. Com isso, a estrutura direta e a fluidez da leitura são mantidas ao máximo.

4. Apresentação de dados

Ao trabalhar com fatos, é importante trazer conteúdos que reforcem o que é apresentado. É por isso que dados relevantes costumam vir junto ao texto jornalístico. Esse é o caso de estatísticas, horários, localizações, entre várias outras informações que possam agregar à veracidade do que foi escrito.

5. Linguagem acessível

Para entender melhor qual é a linguagem utilizada em um texto jornalístico, é preciso levar em consideração o seu principal objetivo: divulgar informações. Nesse caso, de nada adianta os conteúdos serem compartilhados, se a maioria das pessoas não consegue compreendê-los.

É por isso que você vai perceber que todo texto presente nos jornais ou nas revistas vai utilizar uma linguagem cotidiana. Por mais que não seja informal, as palavras escolhidas fazem parte do vocabulário de boa parte das pessoas.

Essa é uma estratégia para fazer com que as notícias corram e cheguem mais longe. Em outras palavras, trata-se de um mecanismo para democratizar o acesso às informações, a fim de garantir que mais pessoas leiam e compreendam o texto jornalístico.

Quais são os tipos de textos jornalísticos?

Apesar de a notícia ser o tipo de texto jornalístico mais lembrado, não é o único. Na verdade, existem mais estilos que você pode encontrar dentro desse gênero. Os principais são:

1. **crônica;**
2. **editorial;**
3. **reportagem;**
4. **notícia.**

1. Crônica

A crônica, geralmente, é escrita por um profissional jornalista que pode estar presente em colunas de jornais ou revistas. No entanto, não é tão frequente nos canais de comunicação jornalística.

Isso porque envolve a reflexão e a interpretação do autor sobre uma história. Tanto é que a narrativa costuma apresentar um fato do cotidiano, como se fosse comentado por uma pessoa externa. É por isso que existem algumas discussões na área se a crônica, atualmente, é um gênero literário ou faz parte de um tipo de texto jornalístico.

2. Editorial

O ramo editorial também usa textos jornalísticos que vão contar com a opinião alheia. Os veículos que disponibilizam a informação podem emitir o que pensam sobre os fatos, tal como os próprios leitores e editores.

Ainda assim, contam com a maior quantidade de informações para descrever o que aconteceu. Deste modo, fica evidente o que é opinião e o que é o fato, facilitando ao leitor tirar as suas próprias conclusões.

3. Reportagem

As reportagens, provavelmente, são os tipos de textos jornalísticos mais longos que você vai encontrar. Isso porque o seu objetivo é descrever os fatos da forma mais extensa possível, a fim de não deixar passar nenhuma informação relevante.

É por isso que vai mostrar os desdobramentos de cada história, diferentes pontos de vista, comentários sobre especialistas, entre outros detalhes que vão entregar o que o leitor precisa saber sobre os casos. Com isso, cada pessoa pode tirar as suas próprias conclusões do que, de fato, aconteceu.

É por esse motivo que a reportagem, na maioria das vezes, está atrelada a conteúdos investigativos. Consequentemente, leva também mais tempo para ser preparada e divulgada.

4. Notícia

Já as notícias são o que vemos nos jornais, sites, revistas e aplicativos diariamente. Até mesmo como sugestões das plataformas de busca é possível encontrar um direcionamento para esse tipo de conteúdo.

As notícias podem ser voltadas para a atualização sobre um determinado assunto, mas também podem ter como foco o entretenimento. Por isso, é possível variar na formalidade da linguagem. Sem mencionar que apresentam um resumo antes do conteúdo, para sintetizar o que será abordado ao longo do texto, chamado de "lide".

Fonte: <https://rockcontent.com/br/talent-blog/texto-jornalístico/>