



**UFPE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE**  
**CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS –**  
**PROFLETRAS**

**ADA JULIANA DO NASCIMENTO**

**ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:**  
**UMA PROPOSTA METODOLÓGICA A PARTIR DE POSTAGENS DE TEMÁTICA**  
**AMBIENTAL NO INSTAGRAM**

Recife  
2021

ADA JULIANA DO NASCIMENTO

**ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA A PARTIR DE POSTAGENS DE TEMÁTICA  
AMBIENTAL NO INSTAGRAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e letramentos.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Clara Catanho Cavalcanti.

Recife  
2021

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira – CRB-4/2223

N244e Nascimento, Ada Juliana do  
Estudos Críticos do Discurso e o ensino de Língua Portuguesa: uma proposta metodológica a partir de postagens de temática ambiental no Instagram / Ada Juliana do Nascimento. – Recife, 2021.  
168f.: il.

Sob orientação de Maria Clara Catanho Cavalcanti.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, 2021.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Estudos Críticos do Discurso. 2. Leitura crítica. 3. Meio ambiente. 4. Postagens do Instagram. 5. Educação de Jovens e Adultos. I. Cavalcanti, Maria Clara Catanho (Orientação). II. Título.

400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2022-34)

ADA JULIANA DO NASCIMENTO

**ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA A PARTIR DE POSTAGENS DE TEMÁTICA  
AMBIENTAL NO INSTAGRAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 21/09/2021

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Clara Catanho Cavalcanti  
(Orientador/a)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hérica Karina Cavalcanti de Lima  
(Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lílian Noêmia Torres de Melo Guimarães  
(Examinadora externa)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

À Maria, minha mãe, maior inspiração, exemplo e incentivo que eu poderia ter.

## AGRADECIMENTOS

À força maior do universo, autor e Senhor de minha vida.

À minha família, em especial às minhas três Marias: Maria José, Maria dos Praseres e Maria das Mercês, razões de minha existência e a quem devo toda a minha formação ética e moral.

Aos meus amigos, que se fazem sempre presentes, ainda que distantes fisicamente, pelo apoio e por acreditarem em mim mais do que eu mesma.

À Emanuela, pela partilha de todas as etapas desse trabalho, pela escuta atenta de minhas leituras, por sempre me arrancar um sorriso em meio ao caos e me fazer perceber que daria certo.

À Professora Dra. Maria Clara Catanho Cavalcanti, minha orientadora, pela confiança em mim depositada, por dedicar seu tempo e compartilhar comigo os seus conhecimentos e a sua paixão pela ACD, pela sua paciência e, sobretudo, pela sua simplicidade e bom humor que conseguem nos tirar de qualquer zona de conforto e nos inspirar a buscar sempre a nossa melhor versão.

À professora Aldeniz Pinto, pela amizade e pelo apoio e empenho em fazer possível esse mestrado seguir. Nunca poderei agradecer o suficiente!

Ao corpo docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFPE, que contribuiu de maneira significativa na minha formação.

Aos meus colegas do mestrado, pela partilha, pelas trocas de experiência e pelas risadas que aliviaram a caminhada.

Aos meus colegas de trabalho, em especial Charlys Martins, Joquebede Oliveira, Antônia Calasans, Aline Vargas, Everaldo Vieira e Gutemberg Nascimento, pelo incentivo, pelas muitas interações sobre a vida, pela amizade que torna a caminhada mais leve, pela sempre disponibilidade em ajudar e por serem referência de profissionais para mim.

À equipe gestora da EREM Frei Otto, nas pessoas de Eliane Figueiredo e Maria Laudeci, pelo acolhimento e amizade e, em especial, ao meu gestor Amaro Santana,

minha maior referência em gestão, pela sua competência, firmeza e ética. Obrigada pela confiança, compreensão e por ter sido definitivamente decisivo para o meu ingresso no mestrado.

Ao meu Educador de Apoio, amigo e companheiro de jornada Me. Merval Oliveira, cuja vida foi precocemente ceifada pela Covid 19, pelos ensinamentos, pelo incentivo, pelo exemplo de amor e dedicação à educação e pelo enorme legado de vida que deixou.

Aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, principal fonte de inspiração desta investigação.

A todos os colaboradores dessa pesquisa, sem os quais esse trabalho não seria possível.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1987, p. 87)

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal contribuir com o ensino de Língua Portuguesa a partir dos estudos críticos do discurso através de análises de postagens da rede social Instagram sobre a temática do meio ambiente. Almejamos colaborar com o desenvolvimento da leitura crítica dos estudantes da etapa do Ensino Básico no Brasil, sobretudo da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A partir de uma proposta de oficinas de leitura de postagens do Instagram, que versam sobre a temática do meio ambiente, mais especificamente as que se relacionam às queimadas ocorridas na Amazônia e no Pantanal ao longo de 2019 e 2020, aspiramos entender, como pesquisadora e docente, como um conjunto de atividades sistematicamente organizadas pode assistir o estudante a desenvolver suas habilidades de leitura crítica. Nossa pesquisa se fundamentou no enquadre teórico da Análise Crítica do Discurso (ACD), especialmente nos estudos de Fairclough (1989, [1992] 2008, 2003, [2001] 2009, [1995] 2010) e Chouliaraki e Fairclough (1989). A construção de nossos planos de aulas tem como procedimentos principais aplicações de questionários com questões objetivas e subjetivas, aplicação de ficha de atividades de leitura, atividades em equipe, leitura colaborativa e rodas de conversa. Todas essas atividades levantam reflexões acerca de hegemonia, ideologia, dominação e relações de poder nos discursos ambientais das páginas das instituições que fazem parte do nosso corpus de pesquisa através de análises sobre o propósito comunicativo das postagens, a significação das palavras, intertextualidade, interdiscursividade e tema. O desenvolvimento dessa pesquisa mostrou-nos que é possível e factível, ainda que exija muito mais empenho dos professores, contribuir com a formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos através da promoção de um ensino de Língua Portuguesa que ofereça experiências significativas de leitura aos estudantes.

**Palavras-chave:** Estudos Críticos do Discurso; Leitura crítica; Meio ambiente; Postagens do Instagram; Educação de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

This study has as main objective to contribute with the teaching of Portuguese Language from the critical discourse studies through the analysis of posts in the social network Instagram on the theme of the environment. We aim to collaborate with the development of critical reading of students of the Basic Education stage in Brazil, especially the modality of Youth and Adult Education. From a proposal of workshops for reading Instagram posts that deal with the theme of the environment, more specifically those related to the fires that occurred in the Amazon and Pantanal throughout 2019 and 2020, we aspire to understand, as a researcher and teacher, how a set of systematically organized activities can assist students to develop their critical reading skills. Our research is grounded in the theoretical framework of Critical Discourse Analysis (CDA), especially in the studies of Fairclough (1989, [1992] 2008, 2003, [2001] 2009, [1995] 2010) and Chouliaraki and Fairclough (1989). The construction of our lesson plans has as main procedures questionnaire applications with objective and subjective questions, reading activity sheets, team activities, collaborative reading, and conversation rounds. All these activities raise reflections about hegemony, ideology, domination and power relations in the environmental discourses of the pages of the institutions that are part of our research corpus through analyses about the communicative purpose of the posts, the meaning of the words, intertextuality, interdiscursivity and theme.

**Keywords:** Critical Discourse Study; Critical reading; Environment; Instagram posts; Youth and Adult Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Concepção tridimensional do discurso	49
Figura 2 – Postagem do Instagram – MMA – 1	50
Figura 3 – Modos gerais de operação da Ideologia	55
Figura 4 - Características da ideologia	56
Figura 5 - Postagem do Instagram – Greenpeace – 1	57
Figura 6 - Momentos da prática social	60
Figura 7 - Postagem do Instagram – WWF Brasil - 1	63
Figura 8 - Modelos de análises multimodais	78
Figura 9 – Quadro metodológico da pesquisa	82
Figura 10 - Espirais da pesquisa-ação	84
Figura 11 - Fachada da escola	86
Figura 12 – Postagem do Instagram – WWF Brasil (2)	105
Figura 13 – Postagem do Instagram – MMA (2)	106
Figura 14 – Postagem do Instagram - Greenpeace Brasil - 2	111
Figura 15 – Postagem do Instagram – ICMBio - 1	112
Figura 16 - Postagem do Instagram – Greenpeace Brasil (3)	114
Figura 17 - Postagem do Instagram – Greenpeace Brasil (4)	120
Figura 18 - Postagem do Instagram – MMA - (3)	120

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional.....	54
Quadro 2 – Quadro comparativo das Perspectivas de Halliday e Fairclough.....	62
Quadro 3 – Enquadre para ADC .....	62
Quadro 4 – Plano de aula da atividade inicial (parte 1) .....	103
Quadro 5 – Plano de aula da oficina 1 (parte 1) .....	108
Quadro 6 – Plano de aula da oficina 1 (parte 2) .....	110
Quadro 7 – Plano de aula da oficina 2 (parte1) .....	113
Quadro 8 – Plano de aulas da oficina 2 (parte2) .....	115
Quadro 9 – Plano de aulas da oficina 3 (parte 1) .....	116

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA</b> .....	<b>18</b>
2.1	PRIMEIROS OLHARES DO MUNDO PARA AS QUESTÕES AMBIENTAIS .....	<b>18</b>
2.2	EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEITO E REFLEXÕES SOBRE ABORDAGEM NOS DOCUMENTOS OFICIAIS NO BRASIL .....	<b>26</b>
2.3	A ABORDAGEM DA MODALIDADE EJA NA BNCC .....	<b>30</b>
2.4	AS REDES SOCIAIS DIGITAIS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA.....	<b>33</b>
<b>3</b>	<b>ARCABOUÇO TEÓRICO: CONSTRUINDO CONHECIMENTO EM ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO</b> .....	<b>39</b>
3.1	OS ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS E BASILARES.....	<b>39</b>
<b>3.2</b>	<b>A TEORIA SOCIAL DO DISCURSO, MODELO TRIDIMENSIONAL E SUA REFORMULAÇÃO: UM PASSEIO PELAS IDEIAS DE NORMAN FAIRCLOUGH</b> .....	<b>47</b>
<b>3.2.1</b>	<b>Teoria social do discurso</b> .....	<b>47</b>
<b>3.2.2</b>	<b>O modelo tridimensional de Fairclough</b> .....	<b>49</b>
<b>3.2.3</b>	<b>A reformulação do modelo tridimensional do discurso</b> .....	<b>59</b>
3.3	A LEITURA CRÍTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	<b>69</b>
3.4	O FENÔMENO DA MULTIMODALIDADE .....	<b>75</b>
<b>3.4.1</b>	<b>Perspectivas de abordagens multimodais no panorama mais atual das pesquisa</b> ...78	
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>82</b>
4.1	TIPO DE PESQUISA .....	<b>82</b>
4.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA .....	<b>86</b>
4.3	OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	<b>88</b>
4.4	CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E PROCEDIMENTOS.....	<b>92</b>
<b>4.4.1</b>	<b>Um olhar sobre os procedimentos adotados nas oficinas</b> .....	<b>93</b>
<b>4.4.2</b>	<b>Apresentação da proposta de intervenção</b> .....	<b>102</b>
<b>4.4.3</b>	<b>Atividade inicial</b> .....	<b>103</b>
<b>4.4.4</b>	<b>Oficina 1: “Afiml, o que é ler? E como tenho lido o mundo ao meu redor?</b> .....	<b>108</b>
<b>4.4.5</b>	<b>Oficina 2: “Degradção ambiental: o que eu tenho a ver com isso?”</b> .....	<b>113</b>
<b>4.4.6</b>	<b>Oficina 3: “A quem interessa o desmatamento?”</b> .....	<b>116</b>
<b>4.4.7</b>	<b>Atividade final</b> .....	<b>119</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>122</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE B – FICHA DE ATIVIDADE DE LEITURA (1).....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE C - FICHAS DE IMAGENS.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE D – FICHA DE ATIVIDADE DE LEITURA (2).....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE E – ÁRVORE DAS EMOÇÕES.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE F – FICHA DE ATIVIDADE DE LEITURA- (3).....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE G - FICHA DE ORIENTAÇÃO PARA ANÁLISE.....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE H – FICHA DE LEITURA DA POSTAGEM - 4.....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO A - TEXTO (REVISTA EXAME).....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO B - LETRA DE CANÇÃO (TOQUINHO).....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXO C - PRINTS DAS TELAS INICIAIS DOS EPISÓDIOS (INSTITUTO AKATU).....</b>	<b>167</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A conturbada relação do ser humano com o meio ambiente tem se tornado cada vez mais objeto de investigação para pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, inclusive da Educação. No Brasil, há mais de duas décadas a Educação Ambiental tornou-se política nacional regida pela Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. Apesar do país ganhar destaque por ser o pioneiro na América Latina a elaborar uma política interna de educação especificamente para tratar de questões ambientais e apresentá-la nos documentos oficiais como um tema transversal a ser trabalhado de forma transdisciplinar, percebemos que no cotidiano escolar, de maneira geral, as discussões em torno dessa temática ainda são elementares, superficiais e fragmentadas.

A compreensão de que as discussões sobre questões ambientais no chão das instituições escolares nos permitem colaborar com a formação de uma consciência crítica e participativa dos estudantes configura-se como uma das principais motivações para o desenvolvimento dessa pesquisa. Percebe-se que na atualidade, meio ambiente é um tema bastante inquietador, uma vez que a discussão sobre o tema remete a conflitos políticos, sociais, econômicos e que atinge diretamente o modo de vida da sociedade em geral, além de exigir reflexões sobre o sistema capitalista, relações de poder e dominação ideológica, desigualdades sociais, acúmulo de riquezas, individualismo, entre outras questões. Além disso, entende-se que a linguagem é fundamental nesse processo, uma vez que é impraticável dissociá-la do mundo social, pois através dela é possível investigar diferentes discursos, construir, desconstruir e reconstruir seus significados, conforme nos orienta Rojo (2006):

A linguagem não ocorre em um vácuo social, portanto, textos orais, escritos e multimodais não têm sentido em si mesmos, mas através de seus interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com suas variedades de língua, ideologia, valores, projetos políticos, histórias, desejos, construindo seus significados para agirem na vida social (ROJO, 2006, p. 37-38).

Assim, convencemo-nos de que as aulas de Língua Portuguesa podem (e devem) se tornar importante instrumento de transformação social, à medida que ao incentivar a leitura crítica de textos diversos sobre temas de grande relevância na sociedade, como é a questão do meio ambiente, capacita os estudantes ao

empoderamento no uso da linguagem para criticamente reflexão e posicionamento crítico sobre diferentes assuntos de forma ética, moral e responsável.

Nessa perspectiva, em busca de respaldo teórico para a nossa pesquisa, encontramos na Análise Crítica do Discurso, doravante ACD, um aporte apropriado enquanto técnica de pesquisa, pois almejamos direcionar as nossas discussões sob o ponto de vista discursivo, mas também social e, neste sentido, os pilares da ACD nos dão sustentação para essas reflexões. Nesse modelo teórico, a linguagem é compreendida como um processo social que envolve o discurso que, por sua vez, não se restringe a uma prática de representação do mundo. Todavia, é atividade de significação do mundo através do qual os sujeitos constroem suas realidades e atuam socialmente. Portanto, o discurso é uma imprescindível via de acesso para a construção de identidades sociais, interações entre os indivíduos, sistemas de crenças e conhecimento (FAIRCLOUGH, 2001).

A nossa pesquisa, como todas as pesquisas do Programa de Mestrado Profissional em Letras, nasce do desejo de contribuir com investigações metodológicas que facilitem a aprendizagem dos estudantes da etapa do Ensino Básico no Brasil. Especificamente, esse trabalho lança o olhar sobre uma das mais importantes, embora muitas vezes negligenciada, modalidades do Ensino Básico: a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Apesar de sua demanda não ser recente, a EJA ainda é uma categoria extremamente carente tanto de políticas públicas quanto na área de pesquisa e de formação de professores. Nossa experiência de mais de dez anos atuando como docente nessa modalidade nos faz acreditar que a construção de uma proposta didática bem embasada teoricamente e totalmente pensada para os sujeitos constituintes desse público e suas especificidades pode ser, além de uma satisfação pessoal e profissional, um pontapé para novas pesquisas nesse âmbito, a fim de trazer um fôlego novo para docentes e estudantes desse campo tão desafiador que é a EJA.

Com o propósito de conciliar a necessidade de leitura em sala de aula e as experiências de leitura e de mundo com as quais os estudantes da faixa etária da EJA lidam diariamente, optamos por integrar à nossa pesquisa o fascinante universo das redes sociais. É inegável o encantamento não só de adolescentes e jovens, mas também dos adultos para com as inúmeras possibilidades de comunicação ofertadas pelas diversas redes sociais presentes na vida dos brasileiros. Dessa forma, elegemos a rede social Instagram como aliada de nosso trabalho não só por ser uma das mais

populares no país, mas por ter sido desenvolvida para uso no smartphone, o que facilita o trabalho em sala de aula, haja vista o grande acesso dos jovens a esse aparelho.

Nessa direção, este estudo, que envolve “Estudos críticos do discurso e o ensino de Língua Portuguesa: uma proposta metodológica a partir de postagens de temática ambiental no Instagram”, organiza a sua pergunta de pesquisa da seguinte forma: de que maneira a análise crítica de discursos ambientais, mais precisamente os discursos que se relacionam às queimadas na Amazônia e Pantanal em 2019 e 2020, na rede social Instagram, podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora / consciência linguística crítica dos alunos da EJA módulo IV? Acreditamos, como pesquisadora e docente, que um trabalho sério com oficinas de leitura de postagens, baseadas em um conjunto de atividades sistematicamente organizadas, poderá colaborar com o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica dos nossos estudantes.

Assim, o nosso objetivo geral é contribuir com o ensino de Língua Portuguesa a partir dos estudos críticos do discurso, através de análises de postagens da rede social Instagram sobre a temática do meio ambiente, a fim de colaborar com o desenvolvimento da leitura crítica dos estudantes. Para alcançar o nosso objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Investigar como as páginas do Instagram de instituições governamentais e não governamentais abordam as queimadas ocorridas na Amazônia e no Pantanal em 2019 e 2020;
- Estimular os estudantes a verificarem que recursos linguístico-discursivos são mais utilizados nas postagens dessas instituições sobre as queimadas;
- Incentivar que os estudantes examinem as relações de poder e as ideologias que subjazem os discursos das instituições através das postagens que serão analisadas.

Para responder à questão da pesquisa e trilhar os caminhos para o alcance dos objetivos geral e específicos propostos, estruturamos esta dissertação em quatro capítulos. No primeiro capítulo, promovemos uma contextualização a respeito das questões básicas que envolvem a pesquisa. Dessa forma, o capítulo I se subdivide em seções que situam o leitor sobre o ambientalismo no mundo e no Brasil e sua

abordagem na Educação, bem como sobre a modalidade EJA e as redes sociais digitais como integradora de aprendizagem nesse contexto.

O segundo capítulo estabelece os pressupostos teóricos da investigação. Nele, discutiremos alguns dos importantes conceitos da Análise Crítica do Discurso, de vertente britânica. Este trabalho fundamenta-se de maneira mais específica nos estudos de Fairclough (1989, [1992] 2008, 2003, [2001] 2009, [1995] 2010), Chouliaraki e Fairclough (1989), já que nossa pesquisa analisará aspectos discursivos e sociais e esses estudiosos consideram o discurso como prática social através do qual os indivíduos agem, interagem, representam e identificam a si e ao mundo ao seu redor.

No terceiro capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos traçados para essa investigação, o tipo e a natureza da pesquisa, seu contexto e os sujeitos participantes. Além disso, detalharemos a constituição do corpus e os procedimentos utilizados no contexto de aplicação da proposta de intervenção didática para o ensino de leitura numa perspectiva crítica. Por fim, no quarto capítulo, discutiremos sobre algumas das atividades propostas, sobretudo a inicial e a final, buscando analisá-las, fundamentá-las e justificar a sua relevância a partir de análises da funcionalidade dos instrumentos utilizados nessas oficinas para a prática dos professores numa perspectiva de melhoria na aprendizagem dos estudantes no que se refere à leitura crítica de uma postagem.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

Neste primeiro capítulo, serão apresentados e discutidos alguns dos importantes tópicos que fazem parte do universo de estudo da nossa pesquisa. Na primeira seção, 2.1, faremos um levantamento histórico sobre os primórdios das discussões ambientais ao redor do mundo até as primeiras organizações de movimentos ambientalistas e a criação de ONGs em defesa do meio ambiente. Na seção 2.2, discutiremos o conceito de Educação Ambiental e refletiremos sobre a sua abordagem nos documentos oficiais no Brasil. Em seguida, em 2.3, apresentaremos algumas considerações sobre a modalidade Educação de Jovens e Adultos e a sua abordagem na nova Base Nacional Comum Curricular. Por fim, na última seção deste capítulo, a 2.4, abordaremos a questão das redes sociais digitais como possibilidade de ferramenta de apoio pedagógico e sua importância no processo de ensino-aprendizagem na atualidade.

### 2.1 PRIMEIROS OLHARES DO MUNDO PARA AS QUESTÕES AMBIENTAIS

A preservação do maior patrimônio da humanidade, que é o meio ambiente, muito tem sido discutida ao longo das últimas décadas e é uma preocupação mundial, pois torna-se cada vez mais urgente uma consciência coletiva sobre esse tema, a fim de garantir o futuro das próximas gerações (ARAÚJO, 2010; NEVES E TOSTES, 1992; MEDINA, 1998 apud 2001). Esse olhar mais aprofundado às questões ecológicas, entretanto, não é recente e tem raízes mais remotas.

Para tratarmos da Educação Ambiental é importante refletirmos sobre as razões da necessidade de um processo educativo que tematize a questão do ambiente. A tentativa de explicar e entender essa temática passa pela busca de referências na construção histórica entre os seres humanos e o mundo natural. Essa relação se dá nos primórdios da humanidade e a partir desse momento, percebe-se que nenhum grupo humano consegue atuar na natureza sem desenvolver algum tipo de impacto, ainda que com interferência pequena, quando esta relação é gerada pelas necessidades básicas de sobrevivência, como a de caça e pesca para alimentação, abrigo e fuga dos predadores, por exemplo.

Nesse momento histórico em que vivia a humanidade, nomeada sociedade primitiva, o grupo humano era relativamente pequeno e o seu poder de interferência

no ambiente também. Assim, esses indivíduos ficavam inseridos na natureza e à mercê das ações naturais, cuja força os controlava. O exercício constante da atividade humana nesse meio natural, todavia, possibilitou ao homem desenvolver técnicas, estratégias e ferramentas que o tornaram mais eficiente no processo de alterações das condições ambientais para garantir a continuidade da vida. Esse avanço foi dado, sobretudo, com o domínio do fogo, a construção das ferramentas e a mudança de um comportamento nômade para um comportamento mais sedentário, mais fixo no ambiente.

Como desdobramento dessa nova maneira de se relacionar com o mundo ao redor, a humanidade começou a sentir a necessidade de articular ações para trazer para próximo de si aquilo que era importante do ponto de vista da nutrição, das vestimentas e passou a atentar sobre a importância do cultivo desses materiais necessários, das plantas e de todas as formas vivas que satisfaziam as suas necessidades primárias. Deste momento em diante, o homem passa a transformar a natureza e à medida que a transforma, transforma também a si mesmo não mais se percebendo apenas como ser vivo subserviente à dominação natural ou apenas como ser biológico, mas como ser social que começa a viver em comunidade.

Esse quadro se aprimora com o desenvolvimento da agricultura, com o cultivo de espécies importantes para a sobrevivência humana e com o início da atração dos animais para o confinamento com o objetivo de utilização de sua força para o desenvolvimento de ações que a limitação biológica humana não permitia. A expansão da atividade agrícola aliada ao aumento populacional contribuiu com o surgimento dos primeiros desmatamentos, tanto para a obtenção de terras propícias ao cultivo quanto para a utilização de árvores para combustível (JUNQUEIRA, 2002).

À medida que avançamos, que os anos passam, com o advento da Revolução Industrial, importante marco na história da humanidade, sobretudo em sua terceira e quarta fase, entre o final do século XIX e o início do século XX, o ser humano adquire profunda capacidade de atuação sobre a natureza, produzindo um enorme impacto proporcionado pelas novas mudanças tecnológicas, bem como no modo de produção e, dessa forma, começam a aparecer manifestações bastante evidentes na natureza e nos animais de que o ser humano estaria modificando os ambientes naturais de forma drástica (SATO, 1996; CAVALCANTI, 1995).

Como resultado desse desenvolvimento industrial mundial e observando que a natureza funciona dentro de uma lógica e que tem leis próprias e efetivas que

precisam ser obedecidas com vistas a um bom funcionamento do planeta, a sociedade passou a enfrentar distúrbios de ordem ecológica bastante intensos, principalmente os relacionados às mudanças climáticas, sobretudo pelo processo de aquecimento global significativo. Mas também pela redução da biodiversidade, redução da cobertura vegetal do planeta, problemas da alteração das condições dos oceanos devido à elevação de compostos de carbono e uma infinidade de outros problemas de ordem ambiental que chamaram atenção de autoridades governamentais ao redor do mundo, como de outros setores das sociedades em geral .

A carência mundial pelo desenvolvimento econômico constante e cada vez maior também foi responsável pela expansão desenfreada do consumo em diversas nações ao redor do globo, sem que o planeta tivesse capacidade para atender a essas exigências sem sofrer graves danos. Desse modo, passou a ficar cada vez mais evidente um desequilíbrio na relação entre sustentabilidade e progresso. Recentes investigações históricas demonstram que não é invenção de décadas recentes de que o uso de recursos naturais carece de uma política planejada. Assim, é possível dizer que é a partir deste século, mais precisamente a partir dos anos de 1960, que as questões ambientais passam a fazer parte dos debates e das agendas internacionais, aprofundando as investigações científicas sobre o tema e levando ao conhecimento das sociedades os problemas de ordem socioambientais (LIMA, 2005, p.26).

Somado a isto, com base em diferentes pesquisas, pode-se destacar também como outro ponto importante para o início das discussões ambientais em esfera global, o fato de que estas só passaram a ser públicas, não por acaso, quando estrategicamente frações importantes das classes dominantes enxergaram nessa agenda uma possibilidade de permanência da exploração da classe trabalhadora, mas agora aliada a uma demanda por estilos de vida ambientalmente sustentáveis, conforme nos explicita Vargas (2007):

A denúncia da destruição da natureza veio sendo silenciada, pois seus efeitos há muito já eram sentidos pelos povos originários e oprimidos em diversas partes do globo. Entretanto, foi apenas a partir da ação de setores hierarquicamente mais elevados das sociedades capitalistas modernas que se torna referenciada publicamente a ideia de que o planeta possuía limites que poderiam ser rompidos por uma ação humana generalizada. (VARGAS, 2007, p. 55).

Dessa forma, o que se pode observar em relação a este período é que os problemas de ordem ambiental passaram a ser evidenciados e tornados públicos, mas tão somente como resultante da acelerada industrialização, sem levar ao centro do

debate, contudo, qualquer discussão que passasse pela esfera da crise da exploração e do acúmulo de capital (BATISTA, 2007).

Dentre os eventos que contribuíram para o surgimento dos movimentos ambientalistas no mundo ou que foram contemporâneos a eles, podemos citar os testes nucleares, as bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki durante a Segunda Guerra Mundial, diferentes desastres que ganharam espaço na mídia, duas importantes publicações em 1962 e 1972, e a influência de outros movimentos sociais.

Dois dos maiores acontecimentos que antecedem o movimento ambientalista e que suscitaram reflexões mais aprofundadas acerca da questão ambiental são, sem dúvida, as explosões das primeiras bombas atômicas da história, nas cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki, já no final da Segunda Guerra Mundial, em agosto de 1945. As consequências desse ataque foram desastrosas tanto para a população, provocando milhares de mortes e deixando outros milhares de pessoas com sequelas gravíssimas e constantes, como para o meio ambiente, cuja poeira radioativa contaminou rios, plantações e solo destes lugares. Ainda que não tenha havido outros ataques, os testes nucleares constantes tornaram-se motivo de enorme preocupação mundial e apenas em 1963 foi assinado o Tratado de Proibição Parcial de Testes Nucleares, pondo fim aos testes até então realizados. Esse acontecimento é considerado por alguns ambientalistas como a primeira vitória na luta para a salvação do meio ambiente.

Para embasar o crescimento do movimento ambientalista, diversos desastres ambientais ganharam repercussão nas mídias. Em Donora, Pensilvânia, 1948, por exemplo, uma nuvem tóxica de poluentes produzida por uma inversão térmica causou a morte de 20 pessoas. No ano de 1952, em Londres, um enorme nevoeiro de fumaça deixou mais de 150 mil pessoas hospitalizadas e, segundo estimativas de especialistas, mais de 12 mil mortos. Em 1956, o despejamento de dejetos tóxicos na Baía de Minamata, Japão, causou o envenenamento por mercúrio de mais de duas mil pessoas.

Em períodos próximos, duas importantes publicações ganharam destaque nas discussões ambientais. A primeira delas, o livro *Primavera Silenciosa*, da bióloga norte-americana Rachel Carson, publicado em 1962. Através de uma linguagem clara e acessível ao público leigo, alertava para os perigos que os pesticidas sintéticos, sobretudo o DDT (dicloro-difenil-tricloroetano) representavam não só para o meio natural, mas também para os seres humanos. Dez anos depois, em 1972, um dos

mais importantes centros de pesquisas do planeta, o MIT (Massachusetts Institute of Technology), publicou o relatório Limites do Crescimento, que advertia sobre os limites da exploração dos recursos naturais. O relatório também era propositivo e, dentre essas proposições, apontava para a urgência de “(...) buscar meios para a conservação dos recursos naturais e controlar o crescimento da população, além de se investir numa mudança radical na mentalidade de consumo” (BATISTA, 2007, p. 54).

Um outro aspecto desse período que teve grande influência no movimento ambientalista foi o acentuado engajamento social. O mundo assistia à Guerra Fria, que levantava o debate acerca das ideologias defendidas pelo capitalismo *versus* socialismo, ao reacender do pacifismo e ao movimento anti-imperialista. Dessa forma, muitos grupos reivindicatórios acirravam as lutas de classes e movimentos de resistência se espalhavam por todo o mundo, levantando, principalmente, as bandeiras da igualdade social, justiça econômica e direitos civis.

Toda essa efervescência social serviu para impulsionar a estruturação de alguns grupos e encontros internacionais, dentre eles o Clube de Roma, algumas das mais importantes conferências, a criação de algumas das principais ONGs e o surgimento dos partidos verdes europeus e australianos. O Clube de Roma, cujos objetivos iniciais eram sensibilizar as lideranças mundiais sobre as consequências da crescente utilização global dos recursos naturais de forma indiscriminada e incitar a adesão de novos posicionamentos políticos e institucionais frente aos problemas de ordem ecológica, surgiu em abril de 1968, com um pequeno grupo de 30 pessoas, entre empresários, cientistas, economistas, diplomatas, educadores e humanistas, além de funcionários do alto escalão do governo de dez países diversos.

O primeiro evento realizado pela ONU (Organização das Nações Unidas) com a finalidade de discutir as questões ambientais de maneira global foi a Conferência de Estocolmo, que ocorreu em 1972, na Suécia, e contou com representantes de 113 países, 400 organizações governamentais e não governamentais, além de 19 órgãos intergovernamentais. O enfoque desse grande encontro foi a discussão sobre as mudanças climáticas, a qualidade da água e as bases do desenvolvimento sustentável, bem como a redução de metais pesados lançados na natureza, a limitação do uso de pesticidas na agricultura e o debate de soluções para reduzir os desastres naturais.

Durante a conferência, pela primeira vez foi possível discutir em nível global questões políticas, sociais e econômicas ligadas ao meio ambiente. Isso propiciou um debate inflamado no que se relaciona à necessidade de adoção de um novo modelo de desenvolvimento econômico, haja vista a resistência de alguns países desenvolvidos quanto ao cumprimento de metas e objetivos propostos, bem como de alguns países em desenvolvimento, pois acreditavam que a redução das atividades industriais poderia comprometer as suas economias.

Entretanto, outros países comprometeram-se com a redução da poluição em seu território, como os Estados Unidos, por exemplo. Como resultado, a conferência gerou um documento com 26 princípios em relação às principais questões de destruição do planeta. Esse evento é considerado um marco justamente porque revela uma mudança de perspectiva de um ambientalismo marcado por um ideário mais utópico, romântico, preocupado com a manutenção da vida selvagem para um movimento de natureza mais crítica, política e científica, que compreende a questão da valorização dos recursos naturais como uma questão da própria condição de sobrevivência dos seres humanos no planeta Terra.

Ainda na década de 1970, três outros importantes encontros aconteceram. Em 1974, em Haia, Holanda, o I Congresso Internacional da Ecologia que abordou o uso indiscriminado dos CFCs (Clorofluorcarbonos), alertando sobre a redução da camada de ozônio e suas consequências. Em 1975 foi realizada na Iugoslávia a Conferência de Belgrado, cujo enfoque foram os princípios e orientações para o Programa Internacional de Educação Ambiental – PIEA. Em 1977, ocorreu a Conferência de Tbilisi, na Geórgia, fruto de uma parceria entre a UNESCO e o Programa de Meio Ambiente da ONU – PNUMA, que discutiu as definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a Educação Ambiental no Mundo.

Na década de 90, também podemos destacar duas importantes conferências voltadas às discussões sobre o tema ambiental. Em 1992, a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), também conhecida como a Rio-92, reconhece a insustentabilidade do modelo econômico vigente e tem como enfoque o combate ao analfabetismo ambiental. Um dos maiores e mais importantes documentos dentre os que foram resultantes desse evento, destacamos a Agenda 21, que visava alcançar o desenvolvimento sustentável, satisfazendo as necessidades do presente com equidade, sem comprometimento das gerações futuras. Apesar do fato da construção desse documento ter sido pactuada entre as

nações partícipes da conferência, é possível observar uma grande dificuldade prática de implementação das ações, conforme podemos ver na crítica do jornalista e grande especialista em meio ambiente, Washington Novais (2002, p.2), quando diz que a Agenda 21 não explicitou:

Os conflitos a serem pactuados entre governos, empresariado e sociedade (...) o resultado, quase invariavelmente, tem sido a inação. Tudo continua como dantes, apesar das boas intenções (...). A sustentabilidade será produto da sociedade toda ou não acontecerá. Ela terá de começar decidindo como o país se situará no processo da globalização, na chamada era do conhecimento. Que ciência e tecnologia pretende viabilizar como condição para essa inserção. Que estratégias de governabilidade adotará.

Dessa maneira, percebemos que, apesar da iniciativa da proposta da Agenda 21, existia ainda uma grande ineficiência de ações por parte dos governos de uma maioria absoluta dos países, além de um gama de projetos sobre problemas globais por iniciativa da ONU que também se mostravam ineficazes, parecendo não entender ainda a urgência de uma política efetiva e coletiva de salvação para o planeta. Cinco anos mais tarde, em 1997, na Grécia, foi realizada a Conferência de Tessalônica, cujos enfoques foram o papel crítico da educação e a conscientização para se alcançar a sustentabilidade.

Em 2002, Johannesburgo, África do Sul, com o objetivo de fazer um balanço dos dez anos da Agenda 21, reafirmar a ideia de insustentabilidade do modelo econômico vigente e discutir os problemas associados à globalização, aconteceu a Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável, também chamada de Rio+10. Após 10 anos, em 2012, na cidade do Rio de Janeiro, ocorreu a Rio+20, cujos temas principais foram “A economia verde no contexto do desenvolvimento sustentável e da erradicação da pobreza” e “A estrutura institucional para o desenvolvimento sustentável”.

Nessa conferência, buscou-se renovar o compromisso político com o desenvolvimento sustentável, por meio da avaliação do progresso e das lacunas na implementação das decisões adotadas pelas principais cúpulas sobre o assunto bem como do tratamento de temas novos e emergentes. Um dos resultados desse evento foi o documento “O futuro que queremos”, que para muitos críticos, não trouxe muitos avanços e compromissos, sem estabelecer metas de desenvolvimento sustentável, apenas propondo que estas devem ser criadas e adotadas a partir de 2015.

Com a crescente ascensão das discussões ambientalistas, são criadas duas das principais Organizações Não-governamentais do mundo: a WWF (World Wide

Fund For Nature) e o Greenpeace. Criada em 1961, a WWF tem como objetivo conter a degradação do meio ambiente com vistas a promover um futuro harmônico entre o homem e a natureza através conservação da diversidade biológica mundial, da garantia da sustentabilidade dos recursos naturais renováveis e da promoção da redução da poluição e do desperdício. A ONG atua em mais de cem países e já desenvolveu mais de dois mil projetos de conservação ambiental.

Dez anos mais jovem que a WWF, o Greenpeace surge em 1971, a partir da união de um grupo formado por ecologistas, jornalistas e hippies que protestavam contra os testes nucleares dos EUA na costa do Alasca. A ONG, que atua em mais de 40 países e conta com mais de três milhões de colaboradores, tem como principal missão garantir a capacidade da Terra de nutrir a vida em toda a sua diversidade.

Outro importante destaque na consolidação do ambientalismo foi a criação do primeiro Partido Verde do mundo, que surge na Austrália com o objetivo de impedir o transbordamento do Lake Pedder, resultante da construção de uma hidrelétrica. Também na década de 70 esses grupos verdes chegaram na Europa, mas apenas na década de 1980 se consolidaram como partidos políticos. No Brasil, o PV se constitui como partido político em 1986, no Rio de Janeiro e atualmente está presente em mais de 120 países. Ao discorrermos sobre esses acontecimentos, pretendemos fazer um recorte dos mais importantes momentos que levaram a questão ambiental ao espaço de centro das atenções de maneira global. Entendemos que foram todos esses movimentos que impulsionaram novos olhares para as relações sociais desigualmente estabelecidas e que culminam com o esgotamento dos recursos naturais.

Assim, foi possível iniciar, de maneira cada vez mais expandida, reflexões mais articuladas acerca do padrão civilizatório que é necessário estabelecer para que o ser humano possa criar meios de desenvolvimento e de convivência minimamente saudáveis com o ambiente. Compreendemos ainda que, nesse processo evolutivo de conscientização, a educação aparece com uma importante função emancipatória, propiciando a formação de cidadãos cada vez mais sensíveis às causas ambientais, mais críticos e capazes de transformar a realidade futura do planeta em que vive, por isso a importância de política nacional de Educação Ambiental, que abre espaço para essas discussões no chão da escola. É sobre isso que vamos tratar na próxima seção.

## 2.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEITO E REFLEXÕES SOBRE ABORDAGEM NOS DOCUMENTOS OFICIAIS NO BRASIL

A Educação Ambiental (EA) surge como desdobramento da tomada de consciência frente ao problema de ordem ecológica e da percepção, ainda que tardia, de toda essa situação que vem limitando a qualidade de vida da população mundial. Figura como um dos mais imprescindíveis instrumentos de enfrentamento com vistas a modificar o cenário atual e de maneira a minimizar os impactos dos grupos humanos sob o mundo natural, a fim de possibilitar a vida com qualidade mínima para que os seres humanos possam crescer, se desenvolver e cultivar a sua humanidade.

Entretanto, a discussão sobre o conceito de Educação Ambiental necessita passar, primordialmente, pelo entendimento de que esta é, antes de tudo, educação. Há uma tendência de desvinculação ou de minimização desse termo por parte do pensamento conservador, daqueles que optam por entender a natureza de uma forma isolada das relações humanas, como se as questões da educação ambiental estivessem atreladas exclusivamente ao conhecimento das atividades próprias do meio ambiente, dos processos ecossistêmicos e, pelo contrário, a ideia fundamental desse conceito está no termo educação. Um tipo especial de educação. Uma educação com uma especificidade. A compreensão dessa especificidade requer que reflitamos previamente sobre a concepção de educação. Neste sentido, comungamos com o pensamento do professor Saviani de que se trata do “ato de produzir direto e intencionalmente no indivíduo singular a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos”. (SAVIANI, 2013, p. 13)

Apesar de parecer simples, nessa definição há uma complexidade do ponto de vista pedagógico, psicológico e filosófico que precisa ser desvendada para que possamos entender o conceito de educação nela proposto e, em seguida, avançarmos no conceito de EA. O primeiro aspecto a considerarmos reside “na ideia de se produzir direta e intencionalmente no indivíduo singular a humanidade”, pois se trata daquilo em que se ocupa a educação quando pensamos no método, na sistematização do conhecimento. Estes são utilizados como estratégia, fundamento e base para se construir as ações que vão permitir a transformação do conhecimento científico, artístico e filosófico em conhecimento pedagógico.

Este conhecimento pedagógico servirá como base para que os estudantes sejam capazes de sua apropriação e assim produzirem em si (indivíduo singular) o

conhecimento que a humanidade produziu ao longo de sua história, que diz respeito à produção da condição de entender o mundo através da ciência, entender os seres humanos através da ciência e da filosofia e entender a expressão dos seres humanos através da arte. Desta maneira, acreditamos que o processo educativo é aquele ato que permite construir a humanidade no ser humano, diferenciando-o das outras formas de vida no planeta.

Também, é importante perceber nesse conceito que não é possível abrir mão de compreender como a história se desenvolve, já que é nela que se pode encontrar os diversos acertos e erros ao longo dos anos na construção das relações do ser humano consigo mesmo, com seu semelhante e com o mundo ao seu redor, haja vista que esse plano de relações se dá tanto de forma singular quanto de forma coletiva, conforme apresentou Saviani.

Com base na concepção adotada por esta pesquisa para o termo educação, e na busca do entendimento do conceito de educação ambiental, é indispensável a percepção de que “ambiental” apresenta-se como caracterizador do primeiro termo, ou seja, trata-se de uma adjetivação. Por sua vez, “educação” define os fazeres pedagógicos próprios da prática educativa, “ambiental” anuncia o contexto dessa prática e designa características que qualificam a ação educativa.

Conforme o artigo 1º da lei 9795/99, podemos entender a Educação Ambiental como “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. No Brasil, a década de 80 foi marcada por grandes momentos políticos que entraram para a história, como as “Diretas já”, bem como com os debates sobre a nova Constituição Federal. Com relação à educação e ao meio ambiente, ocorreram também alguns avanços, uma vez que nessa década foram adquiridas bases legais para a relação entre as esferas da educação e meio ambiente. (CZAPSKI, 1998). A partir da Constituição de 1988, passou a ser obrigatória a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, não como uma disciplina, mas mantendo os princípios adotados em Tbilisi.

Foi em 1994 que pela primeira vez o termo “Educação Ambiental” passou a ser legalmente utilizado, a partir da criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), cuja missão seria contribuir com a educação para um desenvolvimento sustentável (BARBOSA, 2008). Em seguida, no ano de 1999, é assinada pelo então

Presidente da República Fernando Henrique Cardoso a Política Nacional de Educação Ambiental, regida pela Lei 9.795 de 27/05/99, dispondo que:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999).

A partir da promulgação dessa lei, o Brasil ganha destaque internacional como o primeiro país da América Latina a desenvolver uma política interna especificamente debruçada à Educação Ambiental. A inserção da abordagem da EA aconteceu no final dos anos 1990 com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) através dos “Temas Transversais Meio Ambiente”, que sugeria uma abordagem interdisciplinar no âmbito escolar, cujo princípio fundamental era a Sustentabilidade.

Mais recentemente, no ano de 2015, começou a ser discutida no Brasil a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento define os direitos de aprendizagens essenciais de todos os alunos do país e os currículos de todas as redes, públicas e particulares, que devem tê-la como referencial. Ao longo desse mesmo ano, a primeira versão desse documento recebeu mais de 12 milhões de contribuições da comunidade acadêmica, de organizações, especialistas, redes de educação, bem como contribuições individuais. Com relação à temática ambiental, nessa versão inicial se observou que ficou muito a desejar, uma vez que nas mais de 300 páginas do documento, o termo “Educação Ambiental” não aparece de forma explícita em nenhum momento. Entretanto, é possível encontrar a problemática ambiental em algumas partes relacionadas à contextualização histórica, química e biológica, contrariando o que afirma Santinelo et al. (2016, p.106): “a base curricular deve ser consistente e clara quanto ao papel de todos os componentes curriculares perante a Educação Ambiental”.

Em 2016, aconteceram seminários estaduais, organizados pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e pela Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), onde cerca de 9 mil pessoas, entre alunos e educadores, debateram a segunda versão da BNCC em detalhes. Consideramos essa versão mais completa com relação a temáticas transversais, inclusive com a presença de “Educação Ambiental” em 26 momentos. A BNCC aborda a EA no Brasil e no

mundo, com embasamentos legais e fazendo referências aos avanços que apresentou ao longo das últimas décadas, além de citar algumas das principais conferências ambientais, mas ainda de maneira pouco significativa, inclusive ficando ausente em alguns componentes curriculares com maior espaço no currículo escolar, como Língua Portuguesa e Matemática.

Em abril de 2017, o Ministério da Educação (MEC) apresentou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão da BNCC. O documento, contudo, já não apresentava menção à Educação Ambiental, fazendo apenas alguma referência à questão da sustentabilidade, mas de maneira muito tímida se compararmos à importância da temática.

Ainda em 2017, mais precisamente em 15 de dezembro, o Conselho Nacional de Educação aprovou, por 20 votos a 3, a versão final da BNCC relacionada ao Ensino Infantil e Fundamental, que foi homologada cinco dias depois, em 20 de dezembro pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho. O resultado deste documento não trouxe avanços se comparado à versão anterior, haja vista que a Educação Ambiental apenas foi citada uma vez, junto aos outros temas transversais, conforme apresentamos abaixo (BRASIL, 2017a):

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (BRASIL, LEI nº 11.947/2009).

É importante ressaltar que esse é o único trecho em que o termo “Educação Ambiental” aparece de fato dentre as 470 páginas que integram o documento. Infelizmente, ratifica a ideia de que esse tema, tão necessário para a formação de crianças e jovens sensíveis e responsáveis para com as causas socioambientais, passou a ficar em segundo plano devido a sua quase ausência na BNCC, que norteará os currículos de todas as escolas brasileiras, representando um grande retrocesso com relação a toda a legislação anterior.

Assim como identificamos fragilidades quanto ao tratamento dispensado à Educação Ambiental nos documentos oficiais no Brasil, também encontramos precariedades, sobretudo na nova BNCC, com relação à modalidade de ensino EJA,

que perpassa todos os níveis da educação básica no país, e sobre a qual discutiremos na próxima seção.

### 2.3 A ABORDAGEM DA MODALIDADE EJA NA BNCC

Um ponto bastante relevante na análise da Base Nacional Comum Curricular é ausência de referências a uma das importantes modalidades do ensino básico: a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na versão de 2015, chama-nos a atenção a falta de discussões sobre o necessário olhar diferenciado para as especificidades desse público, uma vez que, apesar de fazer parte do ensino básico, os sujeitos que se matriculam nessa modalidade, para além da diferença de idade, carregam experiências pessoais e, muitas vezes, profissionais que se distanciam e muito das vivências trazidas para dentro dos muros das instituições escolares por crianças e adolescentes. Portanto, justifica a necessidade de uma abordagem específica destinada a refletir sobre o percurso curricular mais viável para atender às expectativas desse público com vistas a possibilitar novas oportunidades educativas e a ampliar as perspectivas pessoais e profissionais desses atores sociais.

Enquanto na primeira versão encontramos textos que se limitavam a informar que determinados eixos se aplicariam a crianças, jovens e adultos, na segunda versão, após muitos debates e críticas, sobretudo por parte de educadores e especialistas em EJA, a BNCC apenas fortaleceu a ideia de marginalidade dessa modalidade de ensino. De maneira muito artificial, a mudança que se estabeleceu não passou apenas da inclusão dos vocábulos “jovens e adultos” e onde antes lia-se “crianças e adolescentes”, passou a figurar “crianças, adolescentes, jovens e adultos.”. Uma vez mais, estamos diante da homogeneização de um currículo para uma etapa formada por sujeitos extremamente heterogêneos. Não apenas o currículo, mas também a forma de o tratar no ambiente escolar deve ser levada em consideração, com adaptações que respeite os conhecimentos prévios desses estudantes aproximando os saberes com as suas realidades, a fim de que lhes sejam dadas as condições de desenvolverem autonomia na apropriação do conhecimento, conforme já nos orientava Paulo Freire (2001, p. 16):

Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar

ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular.

A demanda da EJA não é recente, mas ainda assim a consideramos como um campo extremamente carente de políticas públicas e diretrizes nacionais, também desprovido na área de pesquisa, de formação de educadores e intervenções pedagógicas, por isso caminhando a passos tão lentos e lamentavelmente indefinidos. Nossa pesquisa comunga com as ideias de Miguel González Arroyo (2005, p. 19) sobre esse aspecto:

Talvez a característica marcante do momento vivido na EJA seja a diversidade de tentativas de configurar sua especificidade. Um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode-se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido esta uma das marcas da história da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais.

Percebemos a visão reducionista com que é tratada essa importante modalidade ao longo da história em nosso país. Uma reconfiguração se faz urgente e necessária, mas para isso há a imprescindibilidade de vontade política de idealizar essa construção. Uma base comum nacional poderia e deveria ser mais um pontapé inicial nesta caminhada, mas apesar dos debates e dos tantos questionamentos em torno dessa quase ausência de enfoque para a EJA nas duas primeiras versões da BNCC, na versão final a invisibilidade voltou a ganhar lugar e o documento não apresenta orientações específicas, assim como deixa a cargo de estados e municípios a adequação às realidades locais.

Segundo a então secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães, não tratar essa modalidade de forma separada tem como objetivo “não estigmatizar o público da EJA, retirando-o da educação regular”. Na LDB, essa modalidade está incluída na educação regular e, como tal, foi considerada no conjunto dos direitos de aprendizagem de todos”. A falta de orientação para a construção de um currículo específico para a EJA, todavia, pode ser mais um dos tantos fatores contribuintes para o insucesso cada vez maior desta modalidade no país que, apesar de ter cerca da metade da população com 15 anos ou mais que não concluiu nem mesmo o Ensino Fundamental, tem enfrentado uma grande dificuldade em atingir esse público, segundo nos indica Maria Clara Di Pierro (2017, p. 10):

O recuo na procura pelos cursos é atribuído pelos analistas, sobretudo, à precariedade e inadequação da oferta – considerada pouco atrativa e

relevante, devido à abordagem estritamente setorial, ao despreparo dos docentes, aos rígidos modelos de organização do tempo e espaço escolar, e à desconexão dos currículos com as necessidades de aprendizagens dos jovens, adultos e idosos.

Estudos recentes, como os da autora citada, têm deixado evidente a impossibilidade de avanço na Educação de Jovens e Adultos sem um progresso na estruturação de um currículo que se identifique com a pluralidade dos sujeitos demandantes dessa modalidade. Em muitos estados da Federação, inclusive em Pernambuco, já é possível perceber a redução do número de matrículas, o fechamento de muitas turmas e menores investimentos dispensados à modalidade por parte do poder público.

Conforme apresentado anteriormente, a trajetória da Educação de Jovens e Adultos é marcada por muita luta, mas também por um histórico de muita exclusão. Não nos parece razoável que em um documento tão importante quanto a BNCC, cuja construção já havia sido sinalizada pela Constituição Federal de 1988, em seu Art. 210, pela LDB 9.394/96 Art. 26, como também pelo Plano Nacional de Educação (PNE), na estratégia 7.1, mais uma vez esta modalidade fique à margem das discussões, sendo invisibilizada pelo poder público.

Assim, entendemos que a EJA permanece não sendo compreendida e absorvida como uma tarefa de prioridade para o Estado. Estamos muito longe de sanar essa dívida social com tantos jovens e adultos que, por razões diversas, tiveram o seu direito à educação cerceado e que buscam nessa modalidade uma oportunidade de retomar os estudos e lograr melhores condições de vida. Dessa forma, fica claro que os educadores permanecerão se mobilizando de maneira solitária e com pouco ou quase nenhum recurso, a fim de garantir o desenvolvimento mínimo desses sujeitos que retornam ao ambiente escolar e se deparam com o descaso do poder público.

Nessa direção, em busca de encontrar mecanismos que agreguem na melhoria do trabalho docente com esse público, principalmente em se tratando de tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas, encontramos na tecnologia, mais precisamente nas redes sociais digitais, um aporte muito interessante e que trazemos para a discussão na próxima seção.

## 2.4 AS REDES SOCIAIS DIGITAIS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

A história mostra que desde os primórdios da humanidade, o ser humano vive em busca de aprimorar as formas de comunicação, que se iniciam com o desenvolvimento da linguagem e, posteriormente, com a codificação desta em símbolos e em alfabetos. A escrita proporcionou a transmissão cultural dos povos, o desenvolvimento da ciência e, conseqüentemente, da vida em sociedade. O impacto do surgimento da escrita na vida do homem foi tão intenso que passou a servir como marco de transição, segundo os historiadores, do fim da pré-história para o início da História, da civilização.

Séculos mais tarde, mais precisamente ao final do século XX, uma outra grande revolução, considerada o maior meio de comunicação já criado pela tecnologia, volta a marcar a história da comunicação humana: a internet. Essa ferramenta passou a ser definida como uma inédita e imprescindível linguagem, que surge para explicar fenômenos os quais já não eram possíveis de explicações através das linguagens anteriores (a fala, a escrita, a matemática, a ciência e a informática), além de nos apresentar uma convergência de mídias, adicionando a elas a interatividade (LOGAN, 1999).

Fica evidente que em cada etapa da evolução humana algo é bastante comum: a necessidade de viver em um ambiente de comunicação e cooperação. Através do advento das tecnologias da informação e, principalmente, da internet, o homem passa a inserir essas tecnologias em suas rotinas de trabalho, de aprendizado, de lazer e de contatos interpessoais. Também, é nesse contexto que surgem o que conhecemos hoje como Redes Sociais Digitais. Os primeiros traços desse tipo de comunicação em rede pela internet são marcados pelo lançamento do GeoCities, em 1994, serviço que fornecia recursos para a criação de páginas pessoais na web. Essa rede chegou a contar com 38 milhões de usuários na época. Outros serviços semelhantes também foram disponibilizados ainda na década de 1990, mas foi a partir dos anos 2000 que as redes sociais passaram a fazer parte do cotidiano de um número bastante expressivo de pessoas ao redor do mundo.

Entretanto, a pesquisa sobre redes sociais precede o advento da internet. A primeira vez que essa expressão foi usada data de 1954, pelo pesquisador J. A. Barnes, que a empregou para descrever como a noção da igualdade de classes era utilizada e como se davam as relações pessoais de amizade e de parentesco numa

comunidade da Noruega, chamada Bremnes. Além de Barnes, esse tema tem se mostrado de interesse de diversos estudiosos das mais variadas vertentes, como a sociologia e a antropologia, demonstrando que esse estudo não é fruto da sociedade contemporânea.

Etimologicamente, a palavra rede vem do latim “*retis*” e significa o entrelaçamento de fios com aberturas regulares que formam uma espécie de tecido, por isso o seu emprego em áreas diferentes do conhecimento. Pretto e Silveira (2008) chamam-nos a atenção para a adoção do termo “rede”, uma vez que este tem servido como metáfora para reflexão sobre princípios de organização da sociedade, mas também educacional, política, econômica, educacional e cultural. De acordo com os mesmos autores, ao nos referirmos a “redes” como ferramentas disponibilizadas pela internet,

[...] a noção de rede diz respeito a um princípio de organização de sistemas, o qual envolve as redes tecnológicas, as redes sociais, as redes acadêmicas e, claro, as redes das redes, gerando conhecimentos que podem contribuir para uma maior integração de ações e conhecimentos. (PRETTO; SILVEIRA, 2008, p. 76),

Nesta pesquisa, consideramos que as redes sociais digitais são ambientes dinâmicos, que propiciam uma vasta gama de possibilidades estabelecidas a partir da interação dos elementos virtuais e de seus usuários. Sobretudo, é um produto da internet que se mostrou um divisor de águas na forma como as pessoas se comunicam, se relacionam, mas também na maneira como se apropriam de aprendizagens.

No Brasil, com o acesso à internet cada vez mais democratizado, o uso das redes sociais digitais tem crescido anualmente. Segundo dados de pesquisa feita em 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), a cada dez brasileiros, sete estão conectados à rede. Ou seja, 181,1 milhões de brasileiros a partir dos dez anos de idade. Outro dado importante surge a partir da divulgação do relatório Digital in 2019, divulgado pelas empresas We are Social e Hootsuite, que constatou uma atividade de 66% dos brasileiros nas redes sociais. Também em 2019, a empresa Global Web Index ratificou as informações acima expostas ao apresentar os dados de uma pesquisa que analisou dados de 45 dos maiores mercados de internet do mundo, os quais revelaram que o Brasil é o segundo no ranking dos países cujos usuários mais dedicam tempo às redes sociais: são 225 minutos por dia, ficando atrás apenas das Filipinas, cujo tempo é de 241 minutos.

Não há dúvidas de que essa nova maneira de interação social, bem como a forma que os seres humanos a utilizam, vem modificando intensamente o cotidiano dos brasileiros. Tamanha proporção que tomou no dia a dia das pessoas, a interatividade das redes sociais passou a ter um papel fundamental em diversos aspectos da vida social. As estatísticas de acesso diário constataam que não apenas servem como fonte de informação, mas impactam em diversos outros setores da vida, servindo para o alcance de objetivos diversos da sociedade, conforme encontramos em Castells (2005, p. 17).

O nosso mundo está em processo de transformação estrutural desde há duas décadas. É um processo multidimensional, mas está associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e informação, que começaram a tomar forma nos anos 60 e que se difundiram de forma desigual por todo o mundo. Nós sabemos que a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias. Além disso, as tecnologias de comunicação e informação são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia. A história da Internet fornece-nos amplas evidências de que os utilizadores, particularmente os primeiros milhares, foram, em grande medida, os produtores dessa tecnologia.

Sobretudo, as redes sociais na internet são uma prova de que é a sociedade que rege os caminhos da tecnologia. Atualmente, essas redes interativas desempenham múltiplos papéis, como a influência na moda e no comportamento, divulgação de informações, publicidade de pessoas físicas, de pequenas e grandes empresas e de inúmeras instituições não governamentais, atração de clientes, impulsionadora de ideias e de campanhas políticas e servindo como aparato pedagógico-educacional. Trata-se do uso das redes sociais para fins de interesses da sociedade em geral.

Mais uma vez, nos apoiaremos nos dados do relatório Digital In 2019 para elencar as 10 principais redes preferidas pelos internautas no Brasil. Com mais de 1 bilhão de usuários ativos, o Youtube é a mais popular rede social no país, com 95% de internautas brasileiros presentes na plataforma. Em segundo e terceiro lugar, respectivamente, aparecem o Facebook e o Whatsapp. Em quarto lugar, o Instagram, seguido por ordem de preferência por Facebook Messenger, Twitter, LinkedIn, Pinterest, Skype e Snapchat.

Nessa pesquisa, elegemos o Instagram como parte importante do foco de nosso trabalho, não só porque é uma das redes sociais que mais crescem no gosto dos brasileiros, mas também por ser criado exclusivamente para uso por meio do

smartphone, o que viabiliza ainda mais o seu acesso. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (PNAD Contínua TIC) realizada em 2018, 79,3% dos brasileiros com 10 anos ou mais têm aparelhos celulares para uso pessoal, e 88,5% desse percentual acessam à internet por meio deles.

Além disso, desde que aderiu ao recurso do *stories*, que permite o compartilhamento de fotos, vídeos, perguntas, enquetes, curiosidades e outros, chamou ainda mais a atenção de empresas e de instituições governamentais e não governamentais pela possibilidade ainda maior de fortalecer as suas marcas e de divulgar seus produtos ou ideias. Um outro recurso importante dessa rede são os destaques do perfil, que permitem que os conteúdos postados fiquem visíveis a qualquer momento pelos visitantes das páginas.

Cada vez mais as instituições governamentais vêm se inserindo nas mídias digitais em busca de novos canais de comunicação. Muitas delas estão presentes no Instagram, tanto das esferas municipais e estaduais quanto na Federal. Se levarmos em consideração que as redes sociais criam interação, aproximando os usuários, consideraremos que essas mesmas redes prestarão um serviço muito importante de aproximação da população com o executivo e o legislativo público, levando informações de interesse da parte da sociedade que representam, fazendo prestação de contas, e auxiliando na construção da cidadania participativa, conforme é determinado pelos conceitos de Comunicação Pública Governamental. Por outro lado, na maioria das vezes, o uso dessa rede tem servido apenas para proporcionar mídia para as ações desenvolvidas por cada gestão, conforme afirma Elizabeth Pazito Brandão (2009, p. 13):

Algumas instituições públicas têm ousado um novo design da comunicação, porém, de modo geral, a concepção do trabalho de comunicação nas assessorias governamentais tem como foco principal o relacionamento com a mídia e não com o cidadão.

Concordamos com a autora no sentido de que o que fica claro para os usuários é que a grande preocupação das páginas governamentais tem sido com as estratégias de marketing de divulgação de suas ações, geralmente vinculando às publicações as cores partidárias, seus slogans e dando muito protagonismo ao nome dos gestores em detrimento da própria instituição, confundindo o perfil público com a figura da pessoa física que o representa.

O Instagram também tem sido uma das redes sociais mais utilizadas para divulgar perfis das Organizações Não-Governamentais. O engajamento é parte fundamental para o Terceiro Setor, pois é necessário a toda ONG o convencimento do público de que se trata de um trabalho sério, justo e que serve a um bem maior, pois é necessária essa confiança com vistas não apenas a angariar fundos, mas também a arregimentar voluntariado. Nesse caso, é muito importante a divulgação de projetos, informações sobre o uso dos recursos angariados, a fim de garantir a credibilidade da organização e promover bons relacionamentos, garantindo a manutenção das atividades com previsibilidade e constância.

Ao longo dos anos, as redes sociais também têm se tornado mais um dos aparatos pedagógicos para as instituições escolares e têm se convertido, quando com uso bem dirigido, em uma grande parceira das atividades dos professores, especialmente da educação básica. Desde que a internet passou a fazer parte do cotidiano das pessoas de uma forma muito ativa, se tornou praticamente impossível, além de retrógrado, não aliar as tecnologias que a ela se ligam ao cotidiano escolar. A educação não pode ignorar ou ficar à margem dessas transformações sociais.

Favero (2016), ao realizar um estudo que entrevistou aproximadamente 200 docentes universitários, brasileiros e italianos, constatou que para 81% destes o uso das redes sociais no ensino/aprendizagem é considerado importante e 68% creem que é possível a construção de comunidades de aprendizagem nos ambientes oferecidos pelas mídias sociais. Além disso, é necessário pensar as redes sociais na internet como novos espaços de aprendizado, compreender esses espaços e aprender a orientar esses processos (RECUERO, 2012).

Outro ponto fundamental na discussão quanto ao uso das redes sociais no espaço educativo é o seu caráter motivacional. Não é raro nos depararmos com alunos desmotivados dentro das salas de aula do país, sob a alegação de que não é interessante aprender a partir das técnicas tradicionais totalmente desvinculadas das tecnologias tão bem dominadas pelas crianças, adolescentes e jovens. Na opinião de João Leal (2011), as conexões estabelecidas pelas redes sociais propiciam de forma muito mais dinâmica e interativa a troca de conhecimento e de informação, certamente tornando as aulas muito mais atrativas e interessantes para os estudantes do que as aulas tradicionais. Não queremos, com isso, nos posicionar contra todas as ações pedagógicas que se dão fora do ciberespaço. Entendemos que existem diversos caminhos e diferentes recursos e formas de mediação dos conteúdos e que cada um

tem a sua importância, sua pertinência e o seu espaço na prática pedagógica. Por isso comungamos com o que afirma Lorenzato (1995, p. 4):

Os recursos interferem fortemente no processo de ensino e aprendizagem; o uso de qualquer recurso depende do conteúdo a ser ensinado, dos objetivos que se deseja atingir e da aprendizagem a ser desenvolvida, visto que a utilização de recursos didáticos facilita a observação e a análise de elementos fundamentais para o ensino experimental, contribuindo com o aluno na construção do conhecimento.

Defendemos que é necessário haver uma abertura ao novo, uma sensibilidade por parte da figura docente aos anseios e aos interesses dos alunos, sobretudo aqueles que podem ser decisivos para a apropriação do conhecimento. Milton Santos (2008) já nos apresenta essa ideia: “para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos”. Além do mais, nunca foi tão urgente para os profissionais da educação a necessidade de saber lidar com essas ferramentas de comunicação e informação, ampliando ainda mais a discussão em torno da carência de formações continuadas, dada a velocidade de todos esses acontecimentos, novas tecnologias, linguagens e comunicações, e a valorização dessa nova realidade que se apresenta: as novas formas de ensinar e aprender.

No capítulo 3, versaremos sobre o enquadre teórico que orienta esta pesquisa e que, portanto, nos ajudará a construir a nossa intervenção, a fim de colaborar com as metodologias voltadas ao ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva de desenvolvimento da competência leitora crítica.

### **3 ARCABOUÇO TEÓRICO: CONSTRUINDO CONHECIMENTO EM ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO**

Neste capítulo, propomos uma abordagem sobre as questões teóricas que sustentam a nossa pesquisa. Na primeira seção apresentamos as definições sobre a ACD a partir da visão de diferentes estudiosos e fazemos um levantamento histórico sobre suas raízes, influências e pressupostos filosóficos. Na seção, 3.2, que se divide em três subseções, nos debruçamos nos estudos da Teoria Social do Discurso de Norman Fairclough, apresentando sua concepção tridimensional do discurso com exemplos de análise de postagens do Instagram nessa perspectiva, além de abordarmos a reformulação desse modelo teórico de análise.

Na seção seguinte, 3.3, discutiremos as questões que envolvem o ensino da leitura numa perspectiva crítica nas aulas de Língua Portuguesa, o papel da figura docente, seus enfrentamentos e sua importância na formação cidadã dos estudantes. E na última seção deste capítulo discutiremos sobre o fenômeno da Multimodalidade, sua abordagem nas pesquisas mais atuais e a sua importância nos estudos críticos que trabalham com a produção de sentidos decorrentes das múltiplas linguagens.

#### **3.1 OS ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS E BASILARES**

Ao se interessar pela Análise Crítica do Discurso (ACD), o pesquisador sempre se depara com um permanente debate sobre a sua natureza: se é uma corrente, um método, uma teoria, uma disciplina ou mesmo algumas outras concepções que têm surgido ao longo do tempo. Diferentes estudiosos têm se debruçado nas reflexões em torno desse aspecto e nos presenteiam com suas definições acerca da ACD. Wodak (2003), por exemplo, define-a como uma disciplina que se preocupa, fundamentalmente, com as análises que dão conta das relações de dominação, discriminação, poder e controle, de acordo com a forma como elas se manifestam através da linguagem. Outros autores a consideram como uma corrente que deriva da Linguística Crítica (FOWLER; KRESS, 1998; OTONNI, 2014).

Para a professora Luiza Martín Rojo, a ACD “é considerada como uma das perspectivas mais dinâmicas na análise discursiva” (ROJO, 2004, p. 206). Fairclough (2003, p. 121), nos apresenta a seguinte ideia: “A ACD, na minha visão, é muito mais uma teoria que um método, ou melhor, uma perspectiva teórica sobre a língua e, de

uma maneira mais geral, sobre a semiose [...]”. Para a nossa pesquisa, a concepção da ACD como método, disciplina ou teoria, na verdade, não é ponto fundamental. Interessa-nos a percepção do ponto de convergência entre as diferentes vertentes da análise crítica, a saber: seus analistas centram suas investigações em desvendar práticas hegemônicas nos discursos, que visam ocultar interesses de reprodução das injustiças sociais e do abuso de poder em diferentes esferas da sociedade, além de utilizarem a pesquisa para o desvelamento de situações assimétricas de poder.

A abordagem do discurso ambiental, sobretudo no que se relaciona às recentes queimadas na Amazônia e no Pantanal, inclusive pelo momento político que o país vivencia, parece-nos, além de adequada aos objetivos da ACD, uma excelente oportunidade de reflexão com o público-alvo dessa pesquisa: a Educação de Jovens e Adultos. Nos últimos dois anos, a questão ambiental, mais do que em qualquer outro momento recente, tem sido alvo de acirradas discussões e de muita polêmica no Brasil. Por isso mesmo é tão necessário que esse tema adentre ao universo das instituições de ensino básico com um olhar mais questionador, a fim de contribuir com a formação da consciência linguística crítica dos estudantes dessa fase numa perspectiva de enfrentamento das demandas sociais com as quais terão de lidar nas próximas etapas de suas vidas.

Ademais, a temática do meio ambiente é algo constantemente abordado pelas mídias, atualmente muito frequente também nas mídias digitais, com a qual trabalhará esta pesquisa. Nelas, por muitas vezes o enfoque que se apresenta está inteiramente ligado aos objetivos das instituições que veiculam as postagens na tentativa, geralmente de dissimular questões sociais de bastante gravidade, a serviço de determinados grupos dominantes.

Dessa forma, a partir de um tema social contemporâneo, procuramos, nesta pesquisa, atentarmo-nos à utilização do discurso ambiental por parte de algumas instituições através de uma das mais populares redes sociais do país: o Instagram. Tendo como ponto de partida um estudo transdisciplinar, pois de um lado estão as teorias linguísticas e de outro as teorias sociais, conforme propõe a ACD, debruçamo-nos em beber da fonte de diversas áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Educação, a História e, especialmente, a Linguística, a fim de pensar sobre os aspectos ideológicos, a naturalização dos discursos hegemônicos, as relações de poder e a mudança social. Em contribuição ao entendimento da natureza

transdisciplinar da ACD, Fairclough e Chouliaraki (1999, p. 16) nos propõem a seguinte ponderação:

Vemos a ADC trazendo uma variedade de teorias ao diálogo, especialmente teorias sociais, por um lado, e teorias linguísticas, por outro, de forma que a teoria da ADC é uma síntese mutante de outras teorias; não obstante, o que ela própria teoriza em particular é a mediação entre o social e o linguístico – a 'ordem do discurso', a estruturação social do hibridismo semiótico (interdiscursividade).

Assim, a transdisciplinaridade da ACD configura-se com um foco bastante específico, que busca desvendar a natureza da relação entre a linguagem e o mundo social. Conforme já pontuado no início desta seção, a ACD possui diferentes linhas como, a perspectiva histórica de Ruth Wodak, a abordagem sociocognitiva de Van Dijk, bem como a Teoria Social do Discurso desenvolvida por Norman Fairclough, considerado o maior expoente da análise crítica, sobre a questão do capitalismo. De maneira geral, é possível conceber a ADC como o estudo da linguagem em uso. Todas as transformações pelas quais tem passado a sociedade planetária nos últimos tempos demandam de nós reflexões e análises cuja linguagem aparece com um papel fundamental, uma vez que as interações sociais são por elas mediadas.

Dessa forma, a análise crítica investiga o discurso na relação entre a linguagem, materializada em diversos gêneros discursivos, e a sociedade, no interior das diversas práticas sociais. Além disso, há também uma grande flexibilidade com relação à forma dos analistas do discurso procederem com as análises, pois conforme afirma Magalhães (2009), os investigadores “têm um posicionamento comum frente à questão do discurso”, entretanto “o abordam a partir das mais diversas combinações teóricas interdisciplinares e usando os mais diversos métodos de análise textual” (MAGALHÃES, 2009, p.26). Assim, podemos afirmar que a ADC não se ocupa apenas da articulação entre os vocábulos, das escolhas lexicais ou das formas gramaticais dos textos, e parte sempre de uma problemática social para desvelar o modo como o discurso, enquanto linguagem em uso, participa dessa construção estabilizando distorções sociais.

Ao investigar historicamente as raízes das quais se originam a ADC, deparamo-nos com um grupo de pesquisadores da Grã-Bretanha que na década de 1970 desenvolveu uma abordagem do estudo da linguagem cujo ponto de partida era o entendimento de que a análise linguística poderia servir como expediente essencial para os estudos das relações de poder manifestadas através dos discursos e que são

geradoras de desigualdades. Em 1979 foi publicada a obra *Language and Control* por Fowler, Kress, Hodge e Trew, que repercutiu de forma muito intensa entre os estudiosos da linguagem cujos interesses eram a relação entre o estudo do texto e os conceitos de ideologia e poder. Essa abordagem ficou conhecida como Linguística Crítica e, podemos dizer, conforme Wodak (2003. p. 17-21), que é a base de onde se origina a ACD e, por isso, por muitas vezes essas denominações são utilizadas como sinônimas, porém não são.

Uma das críticas à LC, que demonstra o fato de ambas as correntes não serem semelhantes, é a de que esta tende, segundo Fairclough (2001, p. 49), a dar mais ênfase ao texto como produto do que aos processos de produção e interpretação de textos. Também enfatiza, de maneira unilateral, os efeitos que têm os discursos na reprodução de estruturas sociais desatentando para os discursos em que se realizam as lutas sociais e para as mudanças nos discursos que são resultantes da mudança social e cultural mais ampla. Também, por ser unilateral, não considera a relação dialética entre linguagem e sociedade, dando foco à paralisia social e não à mudança, às estruturas em detrimento da ação social.

Como resultado desse novo modelo de investigação assumido por linguistas ao analisar a linguagem, em 1984, Teun Van Dijk publica o livro *Prejudice in Discourse*, cuja temática é o racismo. Em seguida, no ano de 1989 duas outras obras importantes foram lançadas: *Language and Power* e *Language*, de autoria de Norman Fairclough, e *Power and Ideology*, da linguista Ruth Wodak. Oficialmente, no entanto, o termo “Análise de Discurso Crítica” só foi utilizado quando da publicação do artigo *Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis*, publicado em 1985, também de autoria de Fairclough, no periódico *Journal of Pragmatics*. É nessa publicação que o autor nos apresenta uma separação do discurso em dois tipos: os de abordagens críticas e não críticas.

A identificação de cada uma delas se dá em função dos objetivos de análise e da orientação social sobre o discurso. A maneira com que os analistas compreendem a relação entre discurso, poder e os efeitos constitutivos que a linguagem exerce entre os seres humanos, as relações sociais e os sistemas de crença e de conhecimento é o que distingue tais abordagens (FAIRCLOUGH, 1985). Para o autor, dentre as abordagens não críticas estão aquelas que se concentram nas ações, intenções e estratégias individuais dos falantes, não considerando o poder das interações, também aquelas que não se preocupam com as assimetrias resultantes do poder

social, bem como aquelas que apenas se debruçam sobre a descrição da relação que a cultura mantém com os traços linguísticos, desprezando a capacidade que a linguagem carrega de transformar os fatos culturais, sendo a pragmática, a análise da conversação e a sociolinguística, respectivamente, exemplos dessas perspectivas (FAIRCLOUGH, 2001).

A apropriação do significado que o adjetivo “crítica” traz para esse tipo de análise é de suma importância para a sua compreensão. Fundamentalmente, a ideia que se pretende com o uso desse vocábulo é a de que, nessa abordagem, a intenção é a de abastecer os sujeitos - leitores e ouvintes – da capacidade de desmistificar as relações de poder e as ideologias por trás dos discursos, nos diversos textos com os quais se esbarram diariamente. Além disso, a criticidade está também fundamentada no posicionamento político explícito assumido pelos analistas dos discursos, que se debruçam na análise dos meios em que ocorrem os problemas sociais, na investigação das responsabilidades e das formas de resolução deles.

A nossa pesquisa será norteadada de forma mais específica pelos estudos do professor e linguista britânico Norman Fairclough (2001, 2003 e 2010), pois as suas investigações, diferenciando-se de outras abordagens críticas do discurso, que focalizam em suas análises a cognição, se apoiam tanto nas Teorias das Ciências Sociais quanto nos postulados da Linguística, sobretudo da sistêmico-funcional. Ou seja, reconhece o valor fundamental da relação que o discurso estabelece com a sociedade, sem perder de vista que se trata, antes de tudo, de um estudo do texto. Suas investigações a respeito da linguagem foram sendo tecidas a partir de diferentes correntes teóricas que lhe serviram como base e resultaram no que conhecemos por Teoria Social do Discurso, tema que trataremos mais detalhadamente no próximo tópico.

Palavras chaves como “discurso”, “ideologia”, “poder”, “dominação” e “hegemonia” são comuns nas pesquisas sobre ACD, e todas elas estão ligadas às bases filosóficas que impulsionaram os estudos críticos de Norman Fairclough e que demonstram o seu caráter transdisciplinar. Dentre essas bases, está o marxismo ocidental e a Escola de Frankfurt. A compreensão dos fenômenos estruturais da sociedade e a preocupação com as condições sociais da existência humana eram a base de interesse investigativo desses cientistas sociais que, inspirados pelas ideias de Karl Marx, objetivaram o desenvolvimento de uma teoria emancipatória, cuja base

principal era a crítica à dominação com vistas a estabelecer um novo paradigma de análise social, conforme nos apresenta Marcondes (1997, p. 233):

Os pensadores da Escola de Frankfurt procuraram desenvolver uma teoria crítica do conhecimento e da sociedade inspirados na obra de Marx e em suas raízes hegelianas, relacionando o marxismo com a tradição crítica moderna. O principal aspecto dessa crítica diz respeito à racionalidade técnica e instrumental que teria dominado a sociedade moderna com a Revolução Industrial. Essa racionalidade instrumental acaba por ser incorporada pela doutrina marxista ortodoxa e por correntes filosóficas como o positivismo. Contra essa tendência, dominante em nossa época, é necessário desenvolver a razão emancipatória, com base na crítica da dominação e em nome da comunicação e do consenso entre indivíduos racionais e livres [...] os “frankfurtianos”, como por vezes são conhecidos, não se pretendem comentadores ou intérpretes do pensamento de Marx, caracterizando-se mais no sentido de buscar inspiração no marxismo. [...]

Assim, entendemos que a influência das ideias desenvolvidas pelos pesquisadores de Frankfurt pode ser muito facilmente percebida nos estudos atuais da ACD, sobretudo quando estes buscam o desvelamento das situações assimétricas de poder e de dominação social, bem como são importantíssimas na construção sociológica de grande parte das produções em ACD até hoje.

Outra importante base de fundamento para os estudos de Fairclough é Bakhtin e a filosofia da linguagem, principalmente por este autor ser o precursor na elucidação filosófica a respeito de linguagem e ideologia. A teoria bakhtiniana preocupa-se em estudar as particularidades da linguagem tendo como ponto de partida o enfoque dialógico. Ao se referir ao discurso como seu objeto de estudo, Bakhtin (1997) nos oferece a seguinte definição: “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística (BAKHTIN,1997, p.181). O estudioso russo ainda nos traz a noção de polifonia da linguagem, a qual considera parte fundamental de qualquer enunciação e cujo conceito nos remete a uma cadeia dialógica, em que é possível perceber várias vozes se expressando dentro de um mesmo texto, sendo cada discurso estruturado por diversos discurso.

Ou seja, nossos discursos não apenas respondem a textos anteriores, como também prenunciam textos vindouros. Isto posto, percebemos que o interesse de sua teoria não versa sobre as análises linguísticas estruturalistas, mas nas análises que se dão a partir das relações dialógicas, no plano do discurso. O ponto central da teoria de Bakhtin, segundo Cunha (2009), é de fato a linguagem e, ainda para esse mesmo autor, “a palavra no discurso tem caráter axiológico e escolher uma palavra é posicionar-se axiologicamente” (CUNHA, 2009, p. 29). O que Cunha nos apresenta

acima, nada mais é do que uma releitura ancorada no posicionamento já encontrado em Bakhtin e Volochinov (2004, p. 95):

Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

Ainda sobre a linguagem, para colaborar com a discussão, encontramos em (MIOTELLO, 2012, p. 170), a reflexão de que esta configura-se como “o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico”. Todos esses dizeres se complementam e apontam para o entendimento, que também essa pesquisa adota, de que o discurso não pode ser desassociado da vida em si, por estar diretamente a ela ligado, sob pena de perda de sua significação e que no ato comunicativo é sempre relevante o papel do “outro”, sendo a linguagem essencialmente um projeto inacabado, cujos vocábulos penetram em todas as relações sociais (BAKHTIN, 1999). Nesse sentido, a influência da obra de Bakhtin nos estudos de Fairclough para a ACD se justifica sobretudo com relação a dialogicidade dos textos, no que se destacam a intertextualidade e a interdiscursividade, e nas concepções de linguagem e ideologia, que contribuem de forma relevante para a compreensão das incongruências sociais do poder.

Ainda como pressuposto filosófico para os estudos de Fairclough e sua Teoria Social do Discurso, encontramos as contribuições de Michel Foucault. A sua colaboração aplica-se principalmente às temáticas como discurso e poder e o funcionamento do discurso na mudança social. O filósofo francês enfatiza em suas análises o efeito constitutivo do discurso sobre a realidade, afirmando que é ele, o discurso, que constrói a sociedade. Tendo sido suas análises voltadas para o discurso das ciências humanas, uma das obras que chama bastante atenção é Vigiar e Punir, cuja publicação original é de 1975, e que coloca em evidência práticas discursivas, utilizadas em prisões, escolas e hospitais, cujo cunho é disciplinador e que, ao dispensar o uso da força, utilizam de discursos institucionais para moldar os indivíduos de maneira a subjugar-los ao controle do capital, pautado pela dominação.

Assim, consideramos que para Foucault, a ideia de poder não se reduz à violência, repressão ou coerção, todavia está também na produção do conhecimento, de maneira que, por muitas vezes, é exercido através do consenso, pois é possível produzir a realidade antes mesmo de que seja necessário forçar o seu enquadramento

através da violência. Esse pensamento se ratifica nas palavras do próprio Foucault (2004, p.8),

O que faz o poder se manter, que seja aceito, é simplesmente que não pesa somente como uma força que diz não, mas que, de fato, circula, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso; é preciso considerá-lo mais como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social que como uma instância negativa que tem como função reprimir.

Dessa maneira, apesar do teórico russo tecer algumas críticas, tanto ao aspecto constitutivo do discurso, o qual considera como uma visão determinista, quanto com relação à falta de preocupação com as análises empíricas dos textos, o pensamento foucautiano colabora e é relevante para a teoria de Fairclough. Além da influência do marxismo ocidental, da filosofia de Bakhtin e das contribuições de Foucault, encontramos ainda outras bases que dão sustentação aos estudos faircloughianos, dentre elas a aproximação com o realismo crítico.

A ACD mantém uma estreita relação de conformidade com o Realismo Crítico proposto por Bhaskar, pois compreende o mundo como um sistema aberto e em constante mudança. Essas transformações demandam reflexões e análises e, neste sentido, a linguagem tem papel fundamental. Outrossim, a ACD, que tem interesse fundamentalmente nas possibilidades de transformações das estruturas sociais a partir de análises que as evidenciem, se apresenta como um campo de investigação muito próximo do Realismo Crítico, haja vista o entendimento de ciência social como tendo enorme poder emancipatório (BHASKAR,1986).

Deste modo, com a intenção de explicar a vida – natural e social – como um sistema aberto, Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003) incorporaram aos seus estudos a ontologia social realista e, inspirados na crítica explanatória de Bhaskar (1998), elaboraram um modelo de análise que tornasse possível a identificação de problemas sociais materializados nos textos, sejam eles orais ou escritos. Porém, mais que isso, um modelo que propõe ação sobre o mundo com o objetivo de transformá-lo minimizando ou sanando injustiças sociais.

A Linguística Sistêmico-Funcional de Michael Halliday (1994) também é uma teoria que influencia a TSD de Fairclough, sobretudo porque, diante das teorias linguísticas por ele visitadas, é a que oferta maior contributo de clareza para a compreensão textual. Além disso, a concepção de linguagem adotada por ambas as perspectivas nos leva a um entendimento de que esta representa um instrumento minimamente interdisciplinar, pois sua significação é construída através de diferentes

prismas e distintos modelos de estudos. Para o linguista britânico (2003), a Gramática sistêmico-funcional traz contribuições sobretudo na análise linguística dos textos. Concordamos com Barros (2010, p. 245)), na sua reflexão a respeito da contribuição da LSF para a ACD:

A ACD e a GSF podem proporcionar ao analista crítico do discurso uma visão mais holística do contexto social investigado, estreitando cada vez mais o elo entre o texto e o contexto, entre o social e o linguístico. A convergência dessas duas concepções teórico-analíticas é uma forma dialética de olhar a linguagem sob vários prismas. Trata-se de diferentes modos de enxergar e sentir a realidade e o mundo, para compreender melhor os mecanismos sociais de dominação e resistência ou de emancipação e transformação social.

A seguir, faremos uma incursão nos estudos de Norman Fairclough, teórico cujas ideias, conforme já mencionamos, não apenas cooperam com a nossa pesquisa, mas serão base para as nossas análises.

### 3.2 A TEORIA SOCIAL DO DISCURSO, MODELO TRIDIMENSIONAL E SUA REFORMULAÇÃO: UM PASSEIO PELAS IDEIAS DE NORMAN FAIRCLOUGH

Na seção anterior, expusemos que para a nossa pesquisa adotamos a linha proposta por Fairclough, considerando uma estreita e indissolúvel relação entre linguagem e vida social e reconhecendo o discurso não apenas como atividade individual, mas como prática social de ação sobre o mundo, ou seja, estamos de acordo com o que sua teoria nos apresenta. Dessa forma, traremos na subseção 3.2.1, uma breve discussão acerca da Teoria Social do Discurso. Em seguida, em 3.2.2, dissertaremos sobre o modelo tridimensional proposto pelo autor, bem como apresentaremos um exemplo de análise de postagem nessa perspectiva. Por fim, na última subseção, explanaremos sobre a reformulação do modelo tridimensional do discurso, também apresentando exemplo de análise de postagem.

#### 3.2.1 Teoria social do discurso

A teoria social do discurso proposta por Fairclough, conforme já mencionado nesta pesquisa, é baseada pela linguística funcional de Halliday, cuja teoria concebe a linguagem como elemento social. Por entender que existem muitas lacunas nas teorias sociais que na modernidade passaram a atribuir um papel de destaque à linguagem, no que se relaciona aos sistemas sociais, Fairclough (2001, 2003 e 2010)

apresenta-nos um estudo cuja análise do discurso tenha como foco a mudança discursiva em relação à mudança social e cultural. Desta maneira, podemos afirmar que a sua abordagem (2001, p.90) tem como enfoque principal a linguagem, especialmente o discurso, aqui entendido como a linguagem em uso, que está além de práticas individuais ou de resultados de variáveis de situação, todavia concebido como forma de prática social.

Nessa perspectiva, a Análise Crítica do Discurso preocupa-se em compreender a maneira como os textos trabalham dentro das práticas socioculturais. Assim, a teoria social do discurso toma como base o conceito de ordens do discurso, postulado por Foucault (1970;1971) com o qual as práticas sociais diretamente se relacionam. Conforme Fairclough, a ordem do discurso é constituída pela “totalidade das práticas discursivas de uma instituição, e as relações que mantêm entre si” (FAIRCLOUGH, 1995, p.135). Seguindo a mesma linha de pensamento, Emília Pedro sugere que a expressão “ordem do discurso” encontra espaço na ACD por ser “um conjunto ordenado de estratégias discursivas, associadas a um domínio ou instituição particulares” (PEDRO, 1998 p.36). No que se relaciona a este trabalho, podemos dizer que as postagens do Instagram relacionadas às queimadas no Amazonas e no Pantanal são parte da ordem do discurso das páginas das instituições governamentais e não governamentais selecionadas para participar do nosso corpus.

Mais uma vez, retornando à Linguística Sistêmico-funcional de Halliday, encontramos outro importante ponto para a ACD: a noção de língua como sistema sociossemiótico. Em outras palavras, para o funcionalismo não é possível a existência da língua sem conexão com o uso, uma vez que a linguagem é social e só se efetiva quando imbricada na sociedade. Nesse sentido, o uso pode ser compreendido como função e Halliday (1989) propõe, três funções da linguagem: a ideacional, que consiste na possibilidade que a linguagem oferece de representar o mundo; a interpessoal, que diz respeito à característica que a linguagem tem de estabelecer interações; e a textual, que tem relação com a organização da informação. Essas funções são inter-relacionadas e se realizam de forma simultânea nos enunciados (HALLIDAY, 1985).

De acordo com os interesses da ADC, Fairclough (2001) organizou uma nova configuração para as macrofunções da linguagem postuladas por Halliday, pois considerou que não foi dada a devida importância ao discurso na constituição, reprodução, contestação e reestruturação de identidades. Assim, com a reconfiguração das funções, Fairclough (2001) desmembra a função interpessoal em

duas outras: relacional e identitária. Para fins analíticos, Fairclough distingue o discurso em três dimensões: o texto, a prática discursiva e a prática social. Assim, a análise proposta pelo autor se divide em três etapas sobre as quais faremos algumas considerações na seção subsequente.

### 3.2.2 O modelo tridimensional de Fairclough

O quadro tridimensional da Teoria do Discurso apresentado por Fairclough (2011 [1992]) se configura como um dos mais elucidativos em relação ao discurso. É verdade que esse modelo passou por algumas reestruturações, sobre as quais falaremos no próximo tópico, entretanto continua sendo um referencial para qualquer analista crítico. Para o mentor do quadro, o discurso deve compreender três dimensões de análise: texto, prática discursiva e prática social, conforme ilustrado na figura 1.

Figura 1 – Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough (2001, p.101)

A leitura do quadro ilustrado na figura 1 deixa claro que a análise, nessa perspectiva, é dividida em três etapas. A apresentação em três dimensões favorece o entendimento de que há entre elas uma relação contínua, de maneira a deixar claro que são esferas indivisíveis de um discurso.

Ao explicar sobre o modelo de análise do texto, Fairclough o detalha em categorias. São itens de análise textual: o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. O estudo do vocabulário trabalha com as palavras individuais, abrange a lexicalização, significação e ressignificação; a gramática trata da maneira como as palavras são combinadas em frases e orações; a coesão diz respeito às ligações entre orações e a estrutura textual vai tratar sobre a arquitetura e modos de organização dos textos. A fim de iniciar uma reflexão sobre o nosso *corpus* com base na teoria que estamos trabalhando, apresentamos na figura 2 uma das publicações selecionadas para análise objetivando exemplificar sobre essa instância de análise.

Figura 2 – Postagem do Instagram – MMA – 1



Fonte: BRASIL, 2020

Ao iniciar a análise do exemplo do *corpus* acima, postagem da rede social Instagram do Ministério do Meio Ambiente (MMA), cujo objetivo é claramente apresentar respostas à sociedade no que se relaciona às queimadas que ocorriam na Amazônia ao longo de vários meses em 2019, chamam-nos a atenção, em primeira instância, os agentes sociais responsáveis pelas ações que estão sendo apresentadas na publicação.

O primeiro agente ativo que aparece no texto da descrição - “A operação Verde Brasil” – é um sujeito simples, mas inanimado, embora apareça como responsável pela ação do verbo “conseguir” empregado no pretérito perfeito, cujo objetivo nos parece ser demonstrar que a ação por ele expressa vem ocorrendo com frequência, ao ponto de utilizar um tempo verbal que demarca a ideia de fato ocorrido no passado e que traz, por isso, benefícios atuais de redução dos focos de calor e que aparece através da utilização do verbo reduzir, empregado com valor semântico de diminuir, tornar menor. Ainda em se tratando do tempo verbal, ao utilizar um pretérito, o sujeito agente busca demonstrar que o trabalho é preventivo, visto que não acontece apenas no presente, momento em que as queimadas acontecem. Para isso, intensifica a significação do verbo ao acompanhá-lo do advérbio “significativamente”, cuja função é enfatizar a expressividade da ação tomada pelos agentes sociais representados no texto.

Ainda na instância textual, observamos o surgimento de um outro agente responsável pelas ações de viabilidade social do contexto abordado, agora representado pelo sujeito simples agente “presidente Jair Messias Bolsonaro”, também responsável pela ação verbal da oração. O tempo empregado é o mesmo do período anterior, mas salienta “assinou decreto de Garantia da Lei e da Ordem”, enfatizando as ações do Estado em nome do chefe do Executivo Federal. O período subsequente nos apresenta o agente “o governo do Brasil” como elemento coesivo da relação hiperonímia x hiponímia, já que retoma o referente anterior “Presidente Jair Bolsonaro”, representante desse “governo do Brasil”.

Além disso, ainda nesse mesmo período, encontramos a locução “fica proibido” seguida de “o uso do fogo em todo território nacional”, reiterando a ordem, o poder de ação por parte do governo. O texto, de caráter político, tem característica comum da retórica política, projetado para ser claro, objetivo, mas sobretudo convincente, persuasivo. Essas características mais evidentes na dimensão da análise textual, também se relacionam às práticas discursivas e sociais. De fato, todas as escolhas lexicais, os modos de organização do texto, as ideias implícitas que remontam à ordem, aqui utilizadas como “ação” do governo, são discursivamente orientadas. Afinal, quais vozes falam através desses textos? Quem os produz? A quem são destinados? E com que finalidade? Essa discussão se intensificará nos próximos parágrafos.

Na análise das práticas discursivas, enquadram-se as atividades de produção, distribuição e consumo do texto. Segundo Fairclough, “a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais” (FAIRCLOUGH, (2011 [1992]), p. 107). Na verdade, podemos dizer que nessa instância discursiva, o analista vai tratar de processos que se relacionam a ambientes políticos, econômicos e institucionais particulares. Nesse ponto de vista, são ressaltadas as formas peculiares dos textos segundo seus contextos sociais específicos. É interessante perceber como essa instância se constitui como mediadora entre o texto e a prática social, conforme encontramos em Fairclough (2001, 35-36):

A conexão entre o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva: de um lado, os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa vestígios) no texto, e o processo interpretativo opera sobre ‘pistas’ no texto.

Retornando à publicação (figura 2), ainda no texto que acompanha a postagem, percebemos que a produção textual se dá em um contexto social muito específico, trata-se de um momento de crise ambiental grave no país e que ganhou repercussão a nível global. Assim, o processo de produção se dá pelos agentes responsáveis pela imprensa do Ministério do Meio Ambiente. Ainda no campo textual, percebemos, no que diz respeito à oração central da postagem “QUEIMADAS PROIBIDAS NO BRASIL”, que se trata de uma oração declarativa – e isso se refere ao significado interpessoal, sobre o qual abordaremos mais detalhadamente no próximo tópico do capítulo. A oração em questão contém um adjetivo - “proibidas” - concordando em gênero e número com o substantivo “queimadas” ao qual se refere, cujo significado é categoricamente autoritário, ou seja, implica em uma não permissão por parte de alguém.

No que tange à questão da prática discursiva, e ainda utilizando a mesma oração como exemplo, percebemos a presença de um ato de fala direto, pois o enunciado corresponde literalmente ao que pretende: transmitir uma ordem. Com relação à distribuição e consumo no exemplo que estamos trabalhando, percebemos que o seu alcance é relativamente alto, dadas as estatísticas já apresentadas no primeiro capítulo desta pesquisa no que se refere ao acesso dos brasileiros às redes sociais, sobretudo ao Instagram, que é uma das redes mais populares entre os internautas de nosso país.

Por isso, entendemos que produzir textos que representem a voz do Estado numa rede de alto alcance, e que atinge a classes sociais muito diversas, é uma estratégia extremamente inteligente pois, além de propagar as ações do governo no combate aos focos de incêndio, tenta minimizar o desgaste de sua imagem, especialmente nas figuras do então Ministro Ricardo Sales e do Chefe do Executivo do país diante das inúmeras e reiteradas críticas por parte da sociedade civil e da mídia. Através da reiterada propagação de suas ações e do uso da autoridade imposta pela transmissão de uma ordem que, teoricamente teria o poder de coibir a ação das queimadas, dando uma resposta ao clamor da sociedade, o discurso busca eufemizar a imagem social do grupo dominante, ou seja, daqueles que no momento detêm o poder de decisão perante os problemas apresentados e, por isso, são alvos de cobranças e de críticas constantes.

Para além dessas análises, é possível perceber também na figura 1, a ocultação das causas para o desastre ambiental em questão. Em nenhum momento a postagem se refere às responsabilidades, apenas foca o que tem feito para minimizar os impactos. É interessante a percepção dessa ocultação, inclusive, quando do trecho: "...que autoriza as Forças Armadas a atuarem contra o fogo em toda a Amazônia Legal". Mais uma vez, é possível perceber que não aparecem os possíveis responsáveis pelo fogo. O texto nos encaminha a não refletir sobre o que levou a região a mais esse momento de caos. Essa é uma estratégia de naturalizar o ocorrido, de obscurecer uma suposta realidade. Trata-se da dissimulação, uma das formas que a ideologia pode operar. Falaremos sobre isso nas linhas que seguem.

A partir da compreensão de que é por intermédio do discurso que se age socialmente, ao explicar sobre a terceira dimensão, Fairclough evidencia o seu aspecto social. Assim, a análise da prática social se relaciona aos aspectos hegemônicos e ideológicos da instância do discurso em análise. O quadro 1 esquematiza de maneira mais organizada as categorias de análise proposta em Discurso e mudança social para cada uma das dimensões de análise do discurso.

Quadro 1 – Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional

TEXO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
Vocabulário Gramática Coesão Estrutura textual	Produção Distribuição Consumo Contexto Força Coerência Intertextualidade	Ideologia (sentidos; pressuposições; metáforas) Hegemonia (orientações econômicas, políticas culturais, ideológicas)

Fonte: Ramalho e Resende (2004, p.188)

Ainda sobre a instância da dimensão da prática social, quando pensamos em ideologia, é interessante considerar que estamos tratando de um conceito para muito além da preocupação com as propriedades linguísticas de um determinado discurso. É preciso compreender, sobretudo, quem é o emissor da mensagem, para quem destina a mensagem e com qual finalidade o faz, porque todas as escolhas linguísticas discursivas representam vozes que vão refletir nos seus interlocutores de alguma maneira. Para a ACD, essas escolhas podem servir como instrumento de estabelecimento e sustentação de relações assimétricas de poder. A concepção de ideologia tomou como base os estudos de Althusser (1992), que considerou as instituições sociais, como a família, a religião e a educação, aparelhos ideológicos do Estado. Nesse sentido, encontramos o seguinte posicionamento de Fairclough (2011, p.117):

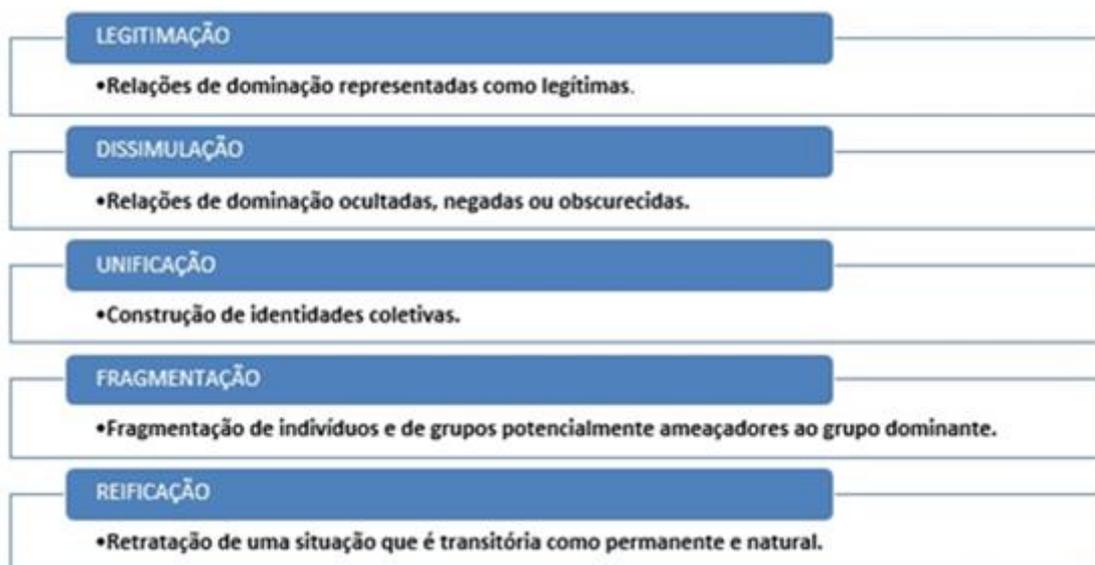
Entendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

Nessa perspectiva, podemos entender que a ideia de ideologia é construída nas diferentes dimensões das práticas discursivas e que nas discussões sobre tal temática, muito se enfatiza o poder dos grupos socialmente mais favorecidos, ou seja, aqueles que detêm grande parte do poder econômico e por isso são considerados a elite dominante. Todavia, é indispensável à ACD a concepção de que essas representações podem ser desveladas através das análises e que também podem (e devem) ser modificadas através das lutas ideológicas das práticas discursivas contribuindo, dessa forma, para as transformações sociais.

Ainda como contribuição quanto ao conceito de ideologia, a ACD se ancora nas ideias de Thompson (2002), o qual aponta algumas categorias de análise, que objetivam evitar que as pesquisas parem apenas sobre a sociologia da linguagem.

Assim, o sociólogo americano nos apresenta os modos gerais de operação da ideologia, conforme a sua visão. Apresentaremos a ilustração a seguir, na figura 3, para facilitar o entendimento.

Figura 3 – Modos gerais de operação da Ideologia



Fonte: Vieira, Macedo (2018), adaptada

Algo extremamente importante na atualidade é o poder das mídias, que em grande parte trabalham a serviço de interesses hegemônicos. Por isso, têm sido tão utilizadas nas tentativas de legitimar interesses de grupos particulares pela universalização que seu alcance em massa proporciona, apresentando como gerais interesses que são de grupos específicos como religiosos, políticos, dentre outros. Também, Fairclough, (2011 [1992]), evidencia três características sobre ideologia, conforme ilustrado na figura 4.

Figura 4 - Características da ideologia



Fonte: Fairclough, (2011 [1992]), adaptada.

Quanto à hegemonia, Gramsci (2001) a concebe como sendo o domínio exercido pelo poder de um grupo sobre os demais. Para esse autor, essa dominação é baseada muito mais pelo consentimento, através da construção de alianças, do que pela força, porém esse poder nunca é pleno, mas exercido de forma parcial. Assim, pode-se dizer que em ACD, a hegemonia é instável, as relações de poder que se estabelecem de forma assimétrica podem ser superadas exatamente pela concepção dialética da relação entre linguagem e sociedade. Nesse sentido, Fairclough (1992/2001), baseado em Gramsci, entende hegemonia não apenas como liderança, mas também como dominação política, cultural, econômica e ideológica. Quanto à naturalização ideológica que se materializa dos discursos, entende-se, na ACD, que é uma estratégia fundamental com vistas à manutenção do poder, já que na maioria das vezes, no processo interativo essas naturalizações não são percebidas pelos sujeitos dominados.

Por outro lado, conforme já mencionado, a hegemonia é instável, “uma vez que é constituída nas relações de luta pelo poder, possuindo, pois, uma estabilidade relativa nas articulações dos momentos sociais” (DIAS, 2011, p. 230), e “historicamente orgânicas, isto é, são necessárias a uma determinada estrutura” (GRAMSCI, 1995, p. 62). Mas essa instabilidade abre espaços para focos de lutas hegemônicas constantes, permitindo a elaboração da noção de transformação social.

Com vistas a pensar sobre ideologia e hegemonia no nosso *corpus*, apresentamos a seguir uma breve e simples análise sob esses aspectos em uma publicação da ONG Greenpeace Brasil:

Figura 5 - Postagem do Instagram – Greenpeace – 1



Fonte: GREENPEACE BRASIL, 2020

Ao trabalharmos com essa publicação, não nos desdobraremos na análise das dimensões textuais e discursivas propriamente ditas, embora saibamos que, por serem concebidas como parte de uma teoria tridimensional do discurso, essas são de maneira intrínseca relacionadas e indivisíveis, mas apenas por uma questão de já tê-las exemplificado na figura 1. Assim, nos deteremos a pensar sobre a dimensão da prática social aqui imbricada.

Consideramos imprescindível retornar às ideias do capítulo 1 dessa pesquisa, no que se refere à questão do histórico do ambientalismo, para nos situarmos quanto ao fato de que foi a partir dos anos 60 que esse movimento ganhou forças. Não por acaso, a sua ideologia se apresentava como uma ameaça à hegemonia dominante, visto que suas discussões passaram a se dirigir do campo natural para o social, à medida que percebia que a economia capitalista e seus modos de operação mantinham uma relação direta e estreita com a degradação ambiental.

Quando selecionamos o *corpus* inicial de nossa pesquisa, elegemos duas páginas de instituições governamentais e duas de ONGs para que nossas análises pudessem investigar as estratégias discursivas utilizadas por cada uma delas, assim como as investidas ideológicas por trás desses discursos, a fim de demonstrar como o uso dos recursos linguísticos é determinante para a manutenção das relações de poder na sociedade. Mas também para demonstrar que as análises desses discursos são instrumentos valiosos para munir os seres humanos com vistas à superação das relações de poder pela dominação hegemônica e para a luta por igualdade social.

Por um lado, se as postagens das instituições representantes do governo, como no exemplo da figura 1 analisada, buscam evidenciar as suas ações e estratégias de combate aos focos de incêndio na Amazônia sem, todavia, focalizar nas razões para essas ocorrências, o discurso do Greenpeace Brasil, organização não governamental bastante atuante no país, como podemos analisar na figura 4, vai exatamente na contramão da estratégia do governo: busca enfatizar as reais causas do problema.

Ainda na postagem, alinhada à imagem, lê-se: “AUMENTO DAS QUEIMADAS ANDA DE MÃOS DADAS COM O AUMENTO DO DESMATAMENTO”. Na sequência, no texto que acompanha a publicação, o discurso visa associar a palavra “fogo” diretamente ao desmatamento. Ao se referir a este, pretende-se dar foco à exploração ambiental. Afinal, a quem interessa a derrubada da mata e a devastação através do fogo? São inúmeros os interesses econômicos: comércio ilegal de madeira, produção de soja, criação de gado, dentre outros.

Além disso, o texto segue fazendo alusão à ineficácia da moratória do fogo, medida adotada recentemente pelo Governo Federal para proteger a floresta amazônica e diminuir os efeitos dos incêndios florestais. A conexão entre os vocábulos “apesar” e “apenas” no mesmo período chama a atenção para o fracasso das intervenções propostas pelo governo no combate ao que a ONG nomeia “crime”. Para legitimar a denúncia da postagem, o texto ainda traz um dado estatístico (embora não apresente a fonte) que aponta o percentual de 33% de aumento dos focos de calor a partir do início da moratória, validando o argumento implícito de que para além de uma assinatura de decreto no papel, é preciso eficiência no comando e controle por parte dos órgãos competentes. De maneira geral, entendemos que a publicação do Greenpeace tem o objetivo claro de tentar escancarar a ineficiência e a incompetência do governo do Brasil em relação à degradação ambiental que

reiteradamente tem ocorrido na região da Amazônia, bem como de cobrar ações para mitigar a devastação.

Assim, reiteramos que o discurso se configura como esfera de luta pelo poder investido de ideologia. Por isso, não age apenas como representação do mundo, das ideias e das coisas de um modo geral, porém proporciona a construção de valores, moral, costumes e normas materializando, neste caso, a ideologia. Neste sentido, enquanto o discurso é o espaço de luta pelo poder, a hegemonia é o próprio poder sobre a sociedade, todavia parcial, temporário e jamais definitivo. Dessa ideia de transitoriedade é que, segundo Fairclough (2003), a hegemonia pode ser construída pelas alianças para manutenção do poder, ao passo que também é cerne contínuo de luta entre classes e grupos diversos para romper as alianças e relações de poder.

Ainda no âmbito dos modelos de análise dos discursos, em 1999, a fim de refletir sobre a mudança social contemporânea, sobre as transformações globais em grande escala e sobre a possibilidade de práticas capazes de questionar estruturas sociais estagnadas, Chouliaraki e Fairclough propõem uma reformulação da concepção tridimensional do discurso sobre a qual discorreremos a seguir.

### **3.2.3 A reformulação do modelo tridimensional do discurso**

A abordagem tridimensional do discurso proposta por Fairclough em 1989 passou por alguns aprimoramentos em 1992. Em 1999, o estudioso, em parceria com Chouliaraki, propôs uma nova ideia de análise que não contradiz o quadro tridimensional, mas que fortalece a prática social, à medida que apresenta o discurso como parte dela integrante. Há uma transição de concepção de linguagem como prática social (FAIRCLOUGH, 1992, p. 90) para a concepção de “linguagem como parte irredutível da vida social, dialeticamente interconectada a outros elementos da vida social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 3).

É no materialismo histórico-geográfico de Harvey (1996) que se encontra a base para o conceito de prática social que é operacionalizado para atender aos objetivos das pesquisas de 1999. Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 28), Harvey reconhece a relevância social e a importância do trabalho socialmente transformador do discurso. Ainda, este autor defende que o discurso é um momento de prática, dentre outros, e identifica os seguintes: relações sociais, poder, práticas materiais, crenças/valores/desejos, instituições/rituais e, dentre eles, o próprio

discurso. Uma observação importante feita por esse estudioso é que cada momento internaliza os outros sem, entretanto, ser redutível a nenhum deles.

Dessa maneira, compreendendo que práticas particulares incorporam distintos elementos da vida social, nomeados momentos da prática, Chouliaraki e Fairclough (1999) adaptam o que foi descrito por Harvey em: discurso, atividade material, relações sociais (aqui representadas pelas relações de poder e lutas hegemônicas pelo estabelecimento, manutenção e transformação dessas relações) e fenômeno mental (leia-se crenças, valores e desejos). Portanto, percebemos que nessa nova perspectiva, o discurso é entendido como um momento da prática social acompanhado por três outros momentos, que merecem o mesmo privilégio de análise, devido os seus iguais graus de importância. A figura 6 demonstra essa nova proposta de análise dos momentos da prática social.

Figura 6 - Momentos da prática social



Fonte: Chouliaraki e Fairclough (1999)

A figura 6 nos ilustra os momentos da prática social e a importância que se estabelece entre as suas relações. As articulações que ocorrem entre eles estão sempre sujeitas à desarticulação ou à rearticulação. Em outras palavras, é um equilíbrio que não possui estabilidade. Percebemos que uma prática particular

engloba distintos elementos da vida social. Quando esses elementos se reúnem em uma determinada prática, são nomeados de momentos da prática e cada um deles pode internalizar outros momentos sem que com isso sejam uns redutíveis a outros. Dessa maneira, os momentos de uma determinada prática podem ser considerados como articulados, ao passo que estabelecem entre si relações mais ou menos permanentes, porém por uma recombinação de elementos podem ser transformados. É importante ressaltar que, quando ocorre uma reconfiguração entre os elementos de um momento (articulação interna) ou ainda entre os momentos de uma prática (articulação externa), é possível a ocorrência, como consequência dessas articulações, de uma mudança discursiva ou social.

Retomando as discussões sobre o termo “discurso”, se faz necessária uma atenção especial para as acepções que este vocábulo pode ter em ACD. Ele pode ser utilizado como substantivo mais abstrato, referindo-se à linguagem como instante irreduzível da vida em sociedade, bem como pode se apresentar de maneira mais concreta, como um modo particular de representar o mundo, visto que é considerado como elemento do momento discursivo ao lado do gênero e do estilo.

Assim, em concordância com o que vimos no início do capítulo, é através do discurso que o ser humano se comunica, interage, representa o mundo em que vive e identifica a si e aos outros. Mais uma vez, Fairclough tomou como base a teoria sistêmico-funcional para representar as funções do discurso. O autor apresenta uma nova proposta que orienta a união entre as metafunções e os conceitos de discurso, gênero e estilo apresentando, como substituição das funções apresentadas por Halliday, três tipos do que nomeou significados: o representacional, o identificacional e o acional. O quadro 2 visa explicar de maneira sistemática essa nova representação a partir da comparação entre a proposta de Halliday (1994), a primeira intervenção de Fairclough (2001) e a sua reorganização (2003).

Quadro 2 – Quadro comparativo das Perspectivas de Halliday e Fairclough

Halliday (1994)		Fairclough (2001)	Fairclough (2003)	
Função ideacional	Transtitividade	Função ideacional	Significado representacional	DISCURSO
Função interpessoal	Modalizador	Função relacional	Significado identificacional	ESTILO
		Função identitária	Significado acional	GÊNERO
Função textual	Tema/área	Função textual		

Fonte: Resende; Ramalho (2006, p. 61)

Nesse novo prisma, Fairclough (2003) faz uma união entre a função relacional e a textual sob a alegação de que a segunda, para além de apontar propósitos e informações, também se configura como ação de forma que ambas carregam, nos textos, significados acionais. Essas mudanças propostas surgem, sobretudo, porque Fairclough considera toda a estrutura global do texto como objeto de análise e não apenas o enunciado, como propõe os estudos de Halliday.

Com base na concepção de discurso como um momento da prática, passaremos a apresentar o novo modelo de análise proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999), os quais reformulam o modelo tridimensional, explanando sobre a dialética “discurso ↔ sociedade”, esmiuçando-a na relação “evento ↔ prática social ↔ estrutura social”, cujo passo inicial para a análise em ACD, segundo esses autores, consiste na identificação de um problema, conforme observamos no quadro 3.

Quadro 3 – Enquadre para ADC

1) Um problema (atividade, reflexividade)		
2) Obstáculos para serem superados	a) Análise da conjuntura	(i) Práticas relevantes
	b) Análise da prática particular	(ii) Relações do discurso com outros momentos da prática
	c) Análise de discurso	(i) Análise estrutural (ii) Análise interacional
3) Função do problema na prática		
4) Possíveis maneiras de superar os obstáculos		
5) Reflexão sobre a análise		

Fonte: Fairclough e Chouliaraki (1999)

A partir da percepção do problema, que geralmente está ligado a relações de poder, divisão desigual de recursos materiais e simbólicos em práticas sociais e naturalização de discursos particulares como sendo universais, o passo seguinte é identificar os entraves que impedem a superação do problema. Nesse sentido, os mentores dessa proposta analítica sugerem alguns tipos de análise, a saber: a análise da conjuntura a partir da qual se parte para a investigação da prática particular em

que o discurso está inserido e, para fim dessa etapa, a análise do discurso como momento da prática particular, levando em conta os seus elementos de formação como gêneros, discursos e estilos.

O próximo passo de análise é a identificação da função do problema na prática discursiva e social. Esse momento de análise convida-nos a ir além da descrição dos enfrentamentos das relações exploratórias de poder que o problema abrange. A quarta e quinta etapas nos remetem à ideia de que a ACD é uma teoria que busca comprometimento ético e político à medida que em suas análises aponta o modo como certos discursos vislumbram naturalizar injustiças sociais e dissimular mazelas sociais. Por isso mesmo essas instâncias requerem do analista o comprometimento da reflexão a respeito das possíveis formas de se superar os obstáculos encontrados em suas investigações.

A seguir, apresentaremos um exemplo de análise de uma postagem do Instagram da ONG WWF Brasil, sob a ótica do arcabouço analítico reformulado por Fairclough e Chouliaraki (1999), em que refletiremos sobre o problema encontrado e sobre os obstáculos a serem enfrentados. Para tanto, faremos uma análise da conjuntura, da prática social da qual o discurso é um momento e do próprio discurso.

Figura 7 - Postagem do Instagram – WWF Brasil - 1



Fonte: WWF Brasil, 2020

Conforme já discutido nesta seção, a identificação de um problema é o primeiro passo para que a análise do discurso comece a ser construída. Na postagem ilustrada na figura 7, constatamos o problema do desmatamento nas florestas brasileiras maximizado pelas queimadas ilegais. A indefinição de uso e governança de terras públicas que estão sob a guarda da União e dos Estados deixam essas áreas muito mais vulneráveis à invasão e, conseqüentemente, ao desmatamento.

Nas últimas décadas, fica cada vez mais evidente a interferência da mídia no cotidiano das pessoas e, mais recentemente, as redes sociais digitais têm assumido um papel importante como veículo de informação em nossa sociedade. Destarte, o que é comunicado por esse tipo de plataforma acaba por se converter também em instrumento de formação do senso comum - dado o seu grande potencial de alcance - e consolidador de hegemonias, influenciando de forma significativa no meio social. A atuação de instituições independentes, como as ONGs, nas redes sociais, com a prestação de um serviço de informação e de questionamento sobre as ações dos poderes públicos, é de grande relevância para fomentar o senso crítico dos leitores.

Ao analisarmos a conjuntura em que se situa o nosso objeto (a postagem), percebemos que faz parte de uma série de publicações feitas pela WWF Brasil sobre o problema das queimadas na Amazônia, que se intensificou nos anos de 2019 e 2020 em nosso país. Conforme consta na postagem, dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), referentes àquele período, mostram que terras pertencentes à União que não estão no Cadastro Ambiental Rural (CAR) e que deveriam ser preservadas pelo governo, têm se tornado áreas vulneráveis aos focos de incêndio por atividades ilegais.

A postagem analisada foi publicada após o lançamento da campanha digital e coletiva #BastaSerHumano, resultante da união de organizações sociais e ambientais e liderada pelo Observatório do Código Florestal, rede formada por mais de 30 instituições para monitorar a nova Lei Florestal (Lei Federal nº 12.651, de 25 de maio de 2012). O desmatamento vem alcançando números assustadores, tendo consumido 12 mil quilômetros quadrados de vegetação nativa brasileira apenas até o fim de 2019 e, ainda segundo o Inpe, tendo a Amazônia alcançado em 2020 o maior percentual de desmatamento dos últimos 12 anos.

Ao publicar essa postagem, a WWF Brasil entra na campanha de conscientização da sociedade civil de que a relação entre a floresta e o ser humano é muito mais estreita do que a maioria das pessoas imaginam. Uma das principais

intenções é justamente chamar a atenção para a urgência em frear o desmatamento a partir do entendimento de que cada indivíduo é também responsável não só por suas ações, mas também pelo engajamento nas lutas coletivas que intencionam cobrar das autoridades competentes as medidas de contenção à devastação ambiental. Ao analisar a esfera da prática da qual o discurso é um momento, percebemos que nesse contexto o discurso encaixa-se na prática social midiática das redes sociais digitais. Nos últimos anos, as redes sociais se constituíram como um dos principais meios de comunicação, informação e entretenimento no Brasil, por isso tornou-se também um dos espaços propícios para propagar ideias e valores.

Na postagem em questão, a situação é tratada de acordo com o contexto social em que se insere a WWF Brasil, ou seja, de instituições dissociadas do poder público, portanto desobrigadas de conduzir o discurso para mascarar informações, de abrandá-lo para isentar os dirigentes desses setores de avaliações mais severas por parte dos leitores ou mesmo de silenciá-lo para ocultar qualquer tipo de referência sobre esses acontecimentos. Ao contrário, apresentam-se dados percentuais que certificam a inoperância e a omissão dos gestores públicos no combate às queimadas no território amazônico. Essa falta de coordenação é apontada como um dos principais fatores responsáveis pelo caos experimentado por essa região na atualidade.

Constatamos, a partir dos elementos acima discutidos, que o juízo crítico da postagem ao poder público nada mais é do que uma forma de expor à sociedade brasileira uma situação-problema que demanda intervenção urgente da instância governamental do país, além de um apelo para que a sociedade civil se posicione contra esses acontecimentos, aderindo à campanha “#BastaSerHumano” em suas redes sociais. O problema do desmatamento é percebido na construção discursiva que resulta do entrelaçamento do texto verbal e imagético e sugere uma mudança social por intermédio do discurso.

No texto que acompanha a postagem, percebe-se que a exposição de dados sobre a situação das queimadas pela WWF Brasil é uma forma de apresentar à sociedade um problema recorrente do cotidiano que necessita ser solucionado ou, ao menos, minimizado. Esse problema é percebido a partir da união dos elementos verbais e imagéticos da postagem e do texto da legenda que, juntos, sugerem aos leitores uma reflexão sobre o tema e uma mudança social por meio do discurso.

Na postagem tomada como *corpus* para esta análise, o discurso é construído a partir da influência do contexto social em que se inserem as instituições de defesa ambiental, fazendo uma reflexão sobre a prática social apresentada e interpelando a tomada de consciência da população humana com relação ao desmatamento.

Também, observamos no discurso analisado lutas hegemônicas em que um determinado grupo social é colocado como dominante sobre o outro. No exemplo, temos de um lado a instituição governamental, que tendo o poder de fiscalizar e destinar as terras, permite que elas sejam exploradas ilegalmente e devastadas por grileiros e especuladores de terra. Do outro lado temos a sociedade civil que sofre incontáveis danos, desde a perda da biodiversidade, degradação do habitat, modificação do clima e isso se traduz em mais pobreza e desigualdade.

Em consonância com o modelo de análise de 1999, levamos em consideração que o problema expõe obstáculos a serem enfrentados e superados. Notamos no *corpus* analisado que a ONG atribui ao poder público a culpa pelo aumento desenfreado do desmatamento na Amazônia. Ela chama a atenção do leitor para esse descaso através da explanação dos dados da devastação nas duas décadas passadas e os percentuais alarmantes de aumento dos focos de incêndio ocorridos nos últimos meses. Esses dados constituem uma representação de valores e relações de poder evidentes no Brasil, uma vez que terras não destinadas são abertamente exploradas por grileiros e especuladores de terra sem nenhuma ingerência por parte das instituições governamentais para barrar esse tipo de atividade, que enriquece cada vez mais um seleto grupo social em detrimento do bem-estar e da saúde de toda uma sociedade.

Dessa forma, consideramos imprescindível a abordagem cada vez maior sobre temas de grande importância como o discutido na postagem analisada, a fim de motivar discussões constantes na sociedade para que esses valores e relações de poder sejam repensados e transformados. De acordo com o modelo de Fairclough e Chouliaraki, a análise do discurso preconiza um estudo que trabalha com o linguístico e o semiótico, encaminhando o analista para uma investigação da estrutura e da interação contidas nos diversos tipos de texto. Ao trabalhar com a estrutura é possível fazer a identificação das ordens do discurso, bem como perceber a que vozes e discursos o texto recorre. No que se relaciona à interação, o analista deve investigar de que maneira os discursos são trabalhados nos textos.

Em nossa análise, percebemos que a postagem se insere nas ordens de discurso política, econômica e midiática, pois destaca uma questão política, uma vez que diz respeito a um problema que atinge a coletividade, que se liga a diversos interesses econômicos e é veiculado por uma rede social digital. Evidenciamos a postura crítica da WWF Brasil, não somente na imagem da postagem, mas também através da legenda, que explicita dados que atestam a postura de negligência das instituições governamentais na fiscalização e na falta de investimento em proteção ambiental no Brasil.

Na referida postagem, é possível perceber, no que se relaciona à interdiscursividade e a intertextualidade, um interdiscurso já no início do texto da legenda "...Depois de tudo ter virado cinzas, não adianta rezar", fazendo alusão ao ditado popular "Não adianta chorar pelo leite derramado" e ainda com a passagem bíblica "A fé sem obras é morta". Tal argumento se justifica já que o discurso da legenda se configura, a partir da exibição de dados sobre as queimadas recentes, como um grande apelo aos leitores pelo engajamento na luta pela preservação das florestas antes que tudo esteja desmatado e a situação seja ainda mais grave e de difícil reversão, quando já não adiantará sequer a oração, já que não foram tomadas atitudes enquanto era possível.

Depreendemos ainda na postagem a intertextualidade com um dos mais conhecidos ditados populares, elementos importantes da cultura nacional, usado em situações nas quais o interlocutor capta rapidamente a mensagem que o locutor está produzindo: "Pra bom entendedor, meia palavra basta". No texto analisado, encontramos a seguinte expressão: "Pra bom humano, meia palavra basta". O texto se refere à imagem que fica à sua direita, em que aparece a palavra DESMATAR, cuja disposição da imagem apresenta a divisão "DES-MA-TAR", em que as duas últimas sílabas se destacam formando o verbo "MATAR" destacado pelas cores alusivas a um ambiente devastado em meio ao verde da floresta. Para chamar ainda mais a atenção do leitor para o destaque desse verbo, a postagem utilizou o recurso do negrito em "meia palavra basta". Portanto, o emprego do verbo é intencional, uma vez que pode significar "provocar a morte", "destruir", "arruinar", fazendo referência ao resultado das atividades ilegais nas florestas.

Entendemos que nenhum discurso é neutro e que as escolhas feitas pelos produtores de textos não são aleatórias, ao contrário, visam contribuir na construção de suas representações de mundo. Na postagem analisada, percebemos que os

discursos são construídos na perspectiva de evidenciar o problema das queimadas no Brasil, chamar a atenção do leitor para o tema e buscar o seu engajamento na campanha “#BastaSerHumano”. De acordo com o que já expusemos no início dessa seção, considerando que a postagem está engajada em uma campanha nacional, por isso mais abrangente, entendemos que uma das principais maneiras de enfrentar os obstáculos para superar o problema das queimadas no Brasil, ou ao menos minimizá-lo, passa exatamente pela conscientização da sociedade civil quanto à gravidade dessa questão. Construir uma consciência crítica coletiva sobre uma temática que, apesar de interferir diretamente na vida de cada brasileiro e colocar em risco um futuro viável e saudável para o país, não é percebida no cotidiano das pessoas como prioridade, como assunto elementar – e isso se deve em grande parte pela defasagem na educação ambiental em nossas escolas - certamente não é uma tarefa fácil.

Assim, além da necessária priorização da educação ambiental nas instituições brasileiras de ensino, que propõe uma formação cidadã desde o início da vida escolar das crianças, fazer uso das redes sociais, tão amplamente disseminadas e utilizadas pelos brasileiros das mais diversas faixas etárias, nos parece uma estratégia muito importante no enfrentamento do problema apresentado. Ao passo que mais pessoas entrem em contato com diferentes campanhas que proponham reflexões sérias e didáticas sobre as reais ameaças que as queimadas representam para a vida humana, sobre a defesa do verde das florestas e sobre a importância da sustentabilidade como forma de promoção da vida e da justiça social, mais será possível uma adesão maior e mais consciente da população aos projetos de preservação ambiental e aos embates e cobranças aos representantes públicos sobre as suas ações.

O tipo de análise que acabamos de apreciar só é possível a partir da intimidade entre o sujeito e o seu objeto de estudo, o texto, independente do gênero textual, do suporte ou da modalidade em que se apresente. O caminho que leva os estudantes a alcançarem um olhar mais atento, curioso e questionador diante dos diversos tipos de textos que encontramos nas diferentes esferas sociais com as quais temos que lidar ao longo da vida passa, sem dúvidas, pela vida escolar. Ele começa a ser trilhado dentro das salas de aulas, com o auxílio dos professores, de todas as áreas do conhecimento, mas principalmente aquele que trabalha especificamente com o eixo de leitura. Acreditamos ser o profissional de letras um dos maiores responsáveis por despertar nos alunos o prazer da leitura e apresentar as inúmeras possibilidades de dialogar com o texto e de analisar discursos e suas intencionalidades, a fim de que

sejam capazes de ler criticamente. Dessa forma, na próxima seção, versaremos sobre a leitura crítica e sua íntima ligação com o ensino de língua materna.

### 3.3 A LEITURA CRÍTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Um dos grandes desafios presentes nas práticas pedagógicas dos professores brasileiros tem sido trabalhar a leitura para além da decodificação do código linguístico. O eixo de leitura, diligenciado numa perspectiva crítica é, sem dúvidas, um dos mais importantes recursos que o docente tem em mãos para possibilitar ao estudante ultrapassar o nível informacional e interagir com os textos, oportunizando autonomia na construção do conhecimento e o pleno exercício da cidadania. Entretanto, essa não é uma tarefa fácil e demanda da figura docente bastante tempo, mudança de atitude e empenho.

Ao longo de muitas décadas, o que imperou nas escolas brasileiras foi uma metodologia norteada por processos de replicação de informações, muitas vezes de forma mecânica, e que desconsiderava a individualidade dos estudantes. Ou seja, era o ensino tradicional, a chamada educação bancária que norteava a prática dos professores, portanto o trabalho era voltado apenas à transmissão de conteúdos, sem qualquer tipo de reflexão (FREIRE, 2006; LUCKESI, 1999; LOPES, 2000). Vale salientar que é possível identificar vestígios dessas práticas ainda hoje dentro de nossas instituições escolares. A leitura é, sem dúvidas, responsável por grande parte das formas de interação social e se constitui como “um instrumento de ascensão do indivíduo para uma melhor compreensão, instrumentalização e interpretação da própria vida” (LEITE, 2010, p. 29). Entretanto, a sua constituição como ferramenta de tamanha força necessita superar velhas práticas, fruto desse ensino tradicional, que encaminha os estudantes apenas ao aprendizado da leitura literal de textos.

Nesse contexto, no que tange à questão do ensino da leitura, o que ainda se sobrepõe em muitas escolas é a técnica da decodificação. Nesse modelo, as práticas de leitura tendem a uma ação reprodutivista, em que as atividades se voltam à identificação dos elementos meramente estruturais da língua. Ou seja, é o texto utilizado em sala de aula como pretexto para o trabalho com exercícios de gramática, desconsiderando a necessidade de construir e reconstruir significados e de interagir com o lido. Uma outra prática bastante comum com relação ao ensino de leitura é a de conceber o texto como um depósito de informações explícitas, cujo objetivo do

leitor é tão somente extraí-las através da decodificação das palavras, mas ainda sem considerar os saberes pré-construídos, os conhecimentos de mundo e os valores individuais dos estudantes como parte integrada no processo de ensino-aprendizagem. Comungamos do pensamento de Lajolo (2002, p. 54) sobre a leitura quando afirma que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Com esse posicionamento, a autora nos orienta a uma reflexão que ratifica a nossa ideia de que a leitura é uma atividade que vai muito além do que a mera decifração de signos linguísticos e de que o ensino de língua portuguesa carece de reorganização de suas práticas, a fim de ajudar no desenvolvimento de competências de leitura que impulsionem a formação de leitores questionadores, autônomos e críticos.

O sujeito que adquire a competência da leitura crítica é aquele que consegue ultrapassar o limite dos explícitos do texto e com ele interagir. Ao dissertar sobre o assunto, Kuenzer (2002, p.101 nos apresenta a ideia de que ler criticamente é “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”. Ao dialogar com o lido, o sujeito ultrapassa o nível informacional do texto, gera conhecimento, estabelece relações entre a visão do autor e os seus conhecimentos prévios, amplia sua visão de mundo e, enfim, constrói o seu posicionamento.

Para uma melhor compreensão do conceito de leitura crítica, é necessário perceber a distinção entre leitura como ato de decodificação e leitura como ato de interação. No estágio da decodificação, o estudante não consegue estabelecer relação com os sentidos do texto, apenas decodifica os símbolos escritos. Nesse contexto, concordamos com Kleiman (1993 apud MENEGASSI; CALCIOLARI, 2002, p. 82) quando nos esclarece que:

As práticas de leitura como decodificação não modificam em nada a visão de mundo do leitor, pois se trata apenas de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas em uma pergunta ou comentário.

Acreditamos que de tão profundas as raízes desse ensino tradicionalista no nosso país, na atualidade ainda é grande a recorrência desse tipo de prática nas salas de aulas, inclusive nas de Língua Portuguesa, e isso pode ser um dos fatores que têm contribuído bastante para o desinteresse dos estudantes pela leitura. Assim, entende-se que estes, ao se sentirem desmotivados e até mesmo torturados por atividades enfadonhas de leitura de textos com os quais não conseguem dialogar e/ou sentir prazer, interiorizam como verdade incontestável que a leitura é sinônimo de sacrifício e, por isso, atividade desinteressante.

Nesta pesquisa, defendemos que a leitura deve ser trabalhada como prática política, dialógica, libertadora e que favoreça, conseqüentemente, o pleno exercício da cidadania (FREIRE, 2001). Por isso mesmo, acreditamos que o trabalho docente com a leitura deve ser voltado à formação de um leitor crítico, pois isso ajudará não só na democratização dos conhecimentos, mas também na criação de condições individuais e coletivas para o desenvolvimento da consciência sobre a realidade social em que vivem nossos estudantes e sobre as relações existentes nos contextos dos quais são sujeitos históricos, sociais e políticos. Na concepção de leitura como ato de interação, o estudante deve desenvolver a habilidade de interagir com o texto, perceber suas nuances, sua função social, a intencionalidade do autor e ser capaz de conceber a leitura como comunicação e interlocução, uma vez que, conforme Kleiman (2002, p.94) “o texto foi escrito para dizer, e mediante o dizer, fazer: persuadir, chocar, enganar”.

É nessa perspectiva de interação com o lido que nossa pesquisa busca trabalhar: proporcionando, através das estratégias utilizadas em diferentes atividades nas oficinas de leitura, o despertar dos estudantes para a intencionalidade textual, para as vozes representadas pelos discursos, para as ideologias naturalizadas e para as relações de poder e hegemonia presentes nos textos. Nessa direção, compartilhamos também das ideias de Koch e Elias (2008, p.18) quando reiteram que a leitura crítica é aquela em que “processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos”.

Portanto, trabalhar textos em sala de aula numa perspectiva crítica é proporcionar aos estudantes melhores condições para enfrentarem a sociedade capitalista em que estamos inseridos, pois a autonomia e o crescimento proporcionado pela leitura são as bases firmes para a tomada de consciência de um

povo. No que se refere a essa questão, concordamos com Freire (1981, p. 14), que nos apresenta a seguinte reflexão:

[...]É nesse sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não associada, sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra hegemônica.

Sobretudo na Língua Portuguesa, o papel da figura docente na construção de um leitor crítico é imprescindível. Sua concepção de texto e leitura, suas escolhas estratégicas e abordagens metodológicas são partes estruturantes de sua prática e que refletirão positiva ou negativamente no leitor que se busca formar. O sujeito-leitor crítico é resultado, na maioria das vezes, de um trabalho incansável de professores-leitores que autoavaliam suas práticas, que perseguem o desejo de serem mediadores entre o aprendiz e o autor, que buscam se especializar na área de leitura e que se reinventam diariamente a fim de não serem vencidos por concepções obsoletas e ineficientes que acabam por contribuir para o fracasso na formação de leitores em nosso país.

É muito caro aos docentes que se mantenham atentos às inúmeras possibilidades de leitura no mundo atual, pois isso certamente lhes possibilitará uma aproximação ainda maior com o universo das múltiplas linguagens ao qual estão imersos os estudantes. Conforme Cavéquia e Maciel (2010), a leitura crítica exige do leitor “conhecer o mundo, representado pelos mais variados sistemas semióticos”.

A capacidade de ler textos com um olhar crítico possibilita ao leitor realizar escolhas conscientes e a buscar cada vez mais o conhecimento e a compreensão em detrimento do processo superficial da informação. Silva (2002, p.26) defende a criticidade como elemento básico da leitura:

(...) pela leitura crítica o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos.

Ao adotarmos os estudos críticos do discurso como teoria que norteia a nossa pesquisa, almejamos proporcionar aos nossos estudantes a compreensão de que a linguagem está a serviço da intencionalidade de quem produz o texto e de que esta é um instrumento de poder, ou seja, instrumento ideológico, que tanto amolda a sociedade quanto por ela pode ser amoldado e de que a leitura é um forte instrumento capacitador para as mudanças sociais.

Os parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012), documento que norteia a educação da cidade de Ipojuca, nos apresentam como contribuição algumas considerações bastante relevantes quanto ao trabalho com o eixo “Leitura” neles concebida como “uma construção subjetiva de sujeitos leitores que atuam sobre o texto a partir de um vasto e complexo conjunto de conhecimentos acumulados e estruturados a partir da vivência em uma determinada cultura” (p.63). As reflexões sempre nos apontam para o mesmo caminho: a necessidade de promoção de leitores proficientes, questionadores e críticos.

Nessa direção, em se tratando do trabalho em sala de aula, consideramos inevitável que reflitamos sobre o significado de ensinar a ler. Uma vez mais, a discussão nos aponta para o papel fundamental do professor nessa construção: o de pensar e repensar suas práticas a fim de eleger as estratégias de leitura apropriadas para o trabalho em sala de aula. Para Kleiman (1993, p. 49), “se o ensino da leitura for entendido como o ensino de estratégias de leitura, por uma parte, e como o desenvolvimento das habilidades linguísticas que são características de um bom leitor, por outra”, não se torna incoerente a intenção de ensinar a ler.

Assim, a função do educador é a de mediador do conhecimento através de práticas de leitura que colaborem para o desenvolvimento das habilidades necessárias a um leitor crítico. Isso se dá a partir de um planejamento minucioso de cada ação, do cuidado com as escolhas dos textos, com a condução das práticas de leitura, inclusive as de avaliação, até a organização do espaço interativo em que se produzirão as leituras que pretendem formar leitores críticos. Mais uma vez, apoiamos em Kleiman (2007, p. 49) para refletir sobre o sentido das estratégias de leitura na prática do professor:

Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto : se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

As afirmações da autora deixam claro que é necessário ao docente conhecer os estudantes, bem como minimamente a realidade em que estão inseridos para que possa planejar as suas ações criando estratégias que facilitem o contato com o texto e assim poder avançar nas etapas da leitura. Por outro lado, se o trabalho efetivo em

sala de aula não estiver embasado em uma concepção bem definida de leitura, ou seja, se o educador não tiver os seus objetivos muito bem organizados quanto aos resultados que pretende alcançar com esse trabalho, o mesmo corre o risco de não se configurar em si e de se desviar do que realmente se pretende com a leitura crítica, que é a formação de cidadãos cada vez mais questionadores e participativos. É o que nos orienta Kleiman (2013, p. 92):

O ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos dos envolvidos na compreensão de texto. Tal ensino pode facilmente desembocar na exigência de mera reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno.

Outra discussão que consideramos relevante na nossa pesquisa é o entendimento de que, longe da concepção de texto como pretexto para o mero ensino de gramática da língua, conforme já discutimos nesta seção, o trabalho com o eixo “leitura” está intimamente ligado ao eixo “análise linguística”, uma vez que este auxilia as práticas de leitura ao passo que explora os recursos de textualização, suas regularidades estruturais e as categorias gramaticais que dão suporte à coesão textual. Assim, desenvolver essas habilidades é condição importante para que o estudante se aproprie das capacidades de percepção dos efeitos discursivos que se alcança através da utilização desses recursos.

Portanto, leitura e análise linguística constituem-se como práticas associadas que colaboram para que os leitores não apenas sejam capazes de compreender textos, mas de fazer avaliações de suas estratégias e recursos linguístico-discursivos, um dos objetivos que desejamos alcançar com a intervenção proposta por nossa pesquisa. Sobre os laços necessários entre os eixos “leitura” e “análise linguística” no trabalho docente, os Parâmetros Curriculares de PE (2012, p. 68) nos apresentam a seguinte reflexão:

A prática da análise linguística, conforme já explicitado, auxilia as práticas de leitura, pois torna os leitores em formação mais conscientes dos procedimentos e dos recursos da língua mobilizados pelos diferentes gêneros, refinando a atividade interpretativa e possibilitando uma leitura mais crítica, na medida em que os estudantes são capazes de refletir sobre as escolhas feitas pelos autores para produzir os efeitos desejados em seus textos.

Ainda nessa linha de pensamento, no que tange à questão da importância do trabalho consciente com os aspectos linguísticos dentro dos textos, Kleiman (1992, p. 45) defende que:

é possível perceber significados sociais na gramática, pois as escolhas gramaticais e lexicais dos interlocutores (mesmo que inconscientes) são produtos de objetivos e intenções, que por serem socialmente determinados, por refletirem relações de poder entre os participantes, não são naturais e podem ser objeto do ensino crítico da língua.

Dessa forma, entendemos que a partir de uma proposta de prática de leitura que privilegia um trabalho indissociável entre os dois eixos supracitados, o professor oferece ao estudante as condições necessárias para se apropriar de uma cultura de leitura crítica, questionadora e que possibilita ao leitor realizar escolhas conscientes. Também, permite a ele balancear o mundo exterior com o mundo interior, perceber a íntima relação entre a forma e o significado e, ainda, como o significado se relaciona com os objetivos e as intenções do autor. Por fim, permite cada vez mais caminhar na direção de uma aprendizagem significativa de leitura de textos.

Na atualidade, uma questão extremamente importante a ser levada em consideração quando discutimos sobre o ensino de leitura é que os textos apresentam diferentes composições e configurações constituídas por componentes provenientes das múltiplas formas de linguagem, como a escrita, a oral e a visual. O avanço tecnológico das últimas décadas, conforme já discutimos anteriormente, proporcionou uma grande ampliação da circulação de textos carregados de elementos imagéticos e visuais no nosso cotidiano. Por isso, os textos estão assumindo a condição de multimodais, que é o cerne da discussão que levantaremos na próxima seção.

### 3.4 O FENÔMENO DA MULTIMODALIDADE

Ao elegermos as postagens da rede social Instagram como fonte de investigação para a nossa pesquisa, entendemos que necessitaríamos aliar a teoria da ACD à Multimodalidade para dar conta da totalidade de análise dos diversos modos de linguagem encontrados nos textos trabalhados. É inegável que as mais recentes configurações tecnológicas têm modificado a maneira de produção e consumo dos textos. Trata-se de estruturas comunicativas que, para além do verbal, experimentam um grande apelo visual. Por essa razão, é imprescindível para o nosso trabalho, por entendermos que os recursos multimodais são importantíssimos na construção dos sentidos.

Também é imprescindível o entendimento de que a Semiótica Social (SS), que concebe o significado enquanto processo, é de extrema importância para as reflexões

sobre a Multimodalidade. Dessa forma, a Semiótica Social focaliza no processo de significação e o situa como parte da construção social. Conforme Hodge e Kress (1988, p. 261), a semiótica é “o estudo da semiose, dos processos e efeitos da produção, reprodução e circulação de significados em todas as formas, usados por todos os tipos de agentes da comunicação”. A semiose tem como centro de seu enfoque a significação, e na Semiótica Social o ponto central volta-se para o processo de produção e recepção do signo.

De maneira geral, podemos dizer que para a SS, o centro das investigações é a “forma como as pessoas usam os recursos semióticos para produzirem artefatos comunicativos e eventos para interpretá-los – que é uma forma de produção semiótica – no contexto de situações sociais e práticas específicas” (VAN LEEUWEN, 2005, p.11). Os princípios mais amplos da Sócio Semiótica – escolha, contexto, funções – têm como base de sua articulação as formulações teóricas de Michael Halliday (1978), responsável por tematizar a linguagem a partir de uma visão sociossemiótica, criando uma gramática específica, a Gramática Sistêmico-Funcional.

Foi na década de 1920 que pela primeira vez foi utilizado o termo multimodalidade. Este foi associado à esfera da Psicologia da Percepção com o objetivo de denotar o efeito que distintas percepções sensoriais podiam ter umas sobre as outras. O seu sentido, todavia, foi ampliado para os estudos linguísticos, também para os analistas dos discursos, levando um novo significado para o uso agregado de recursos comunicativo distintos (VAN LEEUWEN, 2011).

Alguns autores são considerados fundamentais na disseminação dos estudos multimodais. Para uns, como Vieira (2004, p.7) e Ormundo (2007, p. 116) a transformação da linguagem, diante da globalização e das tecnologias, é concebida como reconfiguração. Poster (1995, 1996, 2000), entretanto, foi o primeiro a perceber que o discurso carregava características capazes de promover essa reconfiguração da linguagem e, em seus estudos, buscou focar suas investigações no modo de organização da informação. Esse mesmo autor abraça a ideia de que o tratamento dispensado aos sistemas comunicativos de meios eletrônicos deve ser o de que estes são linguagens capazes de determinar a vida social dos indivíduos em campos econômicos, culturais e políticos, visto que esses meios eletrônicos de comunicação são determinantes na sociedade contemporânea para a construção das relações de poder e de dominação.

Encontramos também em Dionísio (2005, p.161), a conceituação de multimodalidade como um traço constitutivo do discurso escrito e oral, uma vez que para além da linguagem verbal, a oralidade também envolve gestos, sons, entonações, olhares. Também, o texto escrito tem a propriedade de apresentar também outros recursos como os tipográficos (o itálico, as aspas, o negrito, por exemplo), cores, imagens, layout, dentre outros.

Estudiosos da linguagem, como Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), acreditam que toda maneira de comunicação é multimodal, pois nos contextos diários da sociedade, nas práticas concretas de comunicação, diversos modos semióticos são integrados pelos seres humanos na efetivação de sua atividade comunicativa. Dessa forma, entende-se que a multimodalidade é uma teoria que se baseia tanto nos estudos linguísticos quanto na semiótica social. Esta segunda afirma que é através dos vários modos que os significados da comunicação são efetivamente construídos, desafiados e compartilhados (CALLOW, 2014).

Ainda no mesmo sentido, para Kress (2010) diversos modos semióticos (linguagem, gestos, arquitetura, imagem, música, dentre outros) os quais se realizam a partir de várias categorias sensoriais (olfativa, gustativa, visual, auditiva, tátil e cinética) deslocam-se para o universo dos participantes dos eventos multimodais. Na perspectiva panorâmica dos estudos com os significados a partir da multimodalidade, assim entendemos o conceito de modo, que se torna central para o debate em foco, conforme Kress (2010, p. 79, apud SANTOS e PIMENTA, 2014, p. 303):

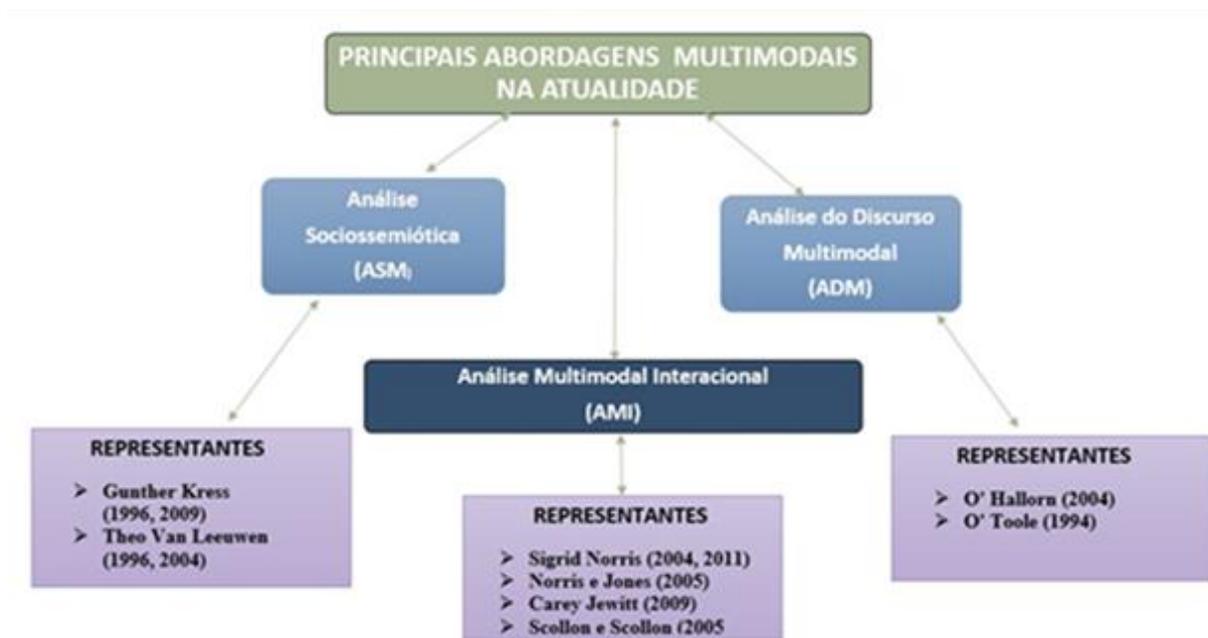
Modos são recursos semióticos socialmente enquadrados e culturalmente dados para produzir significado. Imagem, escrita, layout, música, gestos, fala, imagem em movimento, trilha sonora e objetos em 3D são exemplos de modos usados na representação e na comunicação.

Dado o interesse de diversos pesquisadores, sobretudo Kress (2009, 2010), Norris (2004, 2009), Van Leeuwen (2015), Lemke (2006), Baldry e Thibault (2006), a respeito desse assunto, muitas abordagens sobre a multimodalidade têm surgido e ganhado destaque, sobretudo com relação a questões como organização interna de cada modo comunicacional, produção e interpretação do significado pelos indivíduos quando numa interação e a maneira como se efetiva a integração e compreensão dos modos nos textos multimodais. Na seção a seguir, discutiremos o cenário mais atualizado quanto aos modelos analíticos multimodais.

### 3.4.1 Perspectivas de abordagens multimodais no panorama mais atual das pesquisas

Dentre os diferentes modelos de análises multimodais mais atuais, três se destacam, conforme represento na figura 8.

Figura 8 - Modelos de análises multimodais



Fonte: Novellino (2012) (Adaptado)

Esses três modelos compartilham entre si alguns conceitos básicos e fundamentais, a saber: recurso semiótico, modo e potencial de significado do modo. Além disso, se assemelham também com relação às análises detalhadas que realizam, à ênfase que dão à produção do significado, à demanda por concepções multimodais mais amplas e às predileções que manifestam em relação aos contextos culturais e situacionais em que se realizam as relações sociais. Mas também com relação à elaboração e interpretação do significado, bem como à promoção de autonomia que esses estudos podem oportunizar aos sujeitos. Todavia, essas abordagens também apresentam pontos em que se diferem. Dentre eles, merecem destaque a metodologia que elegem, os entendimentos e reflexões mais profundas em relação às suas questões, a maneira de focar suas investigações em busca de respostas e as suas influências históricas.

Jewitt (2013, p.251), assevera que, particularmente faz parte do interesse da multimodalidade as tecnologias digitais, já que nelas se encontram disponíveis uma

variedade bastante ampla de modos, em não raras situações em novas relações intersemióticas umas com as outras, abalando as estabilidades dos gêneros, os refazendo e reformulando práticas e interações. Por isso, entendemos que as tecnologias digitais são bastante caras aos estudos multimodais. Pode-se afirmar também, que esse tipo de comunicação não é nova, pois segundo Jewitt, ela sempre foi multimodal, o que mudou foi o aumento do interesse por esse seu caráter a partir da disseminação ampla das mídias digitais.

Ao pensarmos na análise sociosemiótica multimodal, cujos principais representantes são Gunther Kress e Theo Van Leeuwen, estamos tratando de uma análise que surge com base nas elaborações teóricas da LSF, que posteriormente levou a criação de uma metodologia de análise da linguagem verbal, nas esferas escrita e oral, conhecida como Gramática Sistêmico-Funcional. Foram esses estudos que serviram de orientação para o desenvolvimento de uma metodologia para análise de imagens, a chamada Gramática do Design Visual (GDV).

A GDV tem como foco principal a análise de imagens estáticas como desenhos e fotografias. Todavia, seus pressupostos metodológicos têm servido como fonte de inspiração e partida para a elaboração de metodologias de análise de imagens em movimento (NORRIS, 2004) e de investigações voltadas para outros modos comunicacionais como música (VAN LEEUWEN, 2009), entre outros. Tanto a GSF quanto a GDV fazem a abordagem da produção do significado como um construto social vinculado ao contexto cultural e situacional e sugerem análises sobre a organização semântica e funcional dos textos.

A análise multimodal interacional tem como principal foco a ação humana e desenvolveu-se a partir dos estudos de Sigrid Norris (2004, 2005, 2011), cujas raízes nascem na Sociosemiótica Multimodal, através dos estudos de Kress (2000), Van Leeuwen (2005) e Kress e Van Leeuwen (1996, 2001, 2006) sobre a Multimodalidade. Outra influência está na Sociolinguística Interacional, baseada nas pesquisas de Gumperz (1982) e Tannen (2006), bem como na Sociologia Interacional a partir da abordagem de Goffman (1959, 1975, 1983, 1986) e na Análise do discurso mediada através das investigações de Scollon, (1998 e 2001).

Conforme Norris (2004, p. 01) “todas as ações são multimodais” e por considerar que a língua é mais um modo dentre outros, refuta a ideia de que esta ocupa sempre um papel central na interação. Por isso, defende que outros modos como postura, imagens, olhar, gestos, dentre outros, podem ocupar uma posição

subordinada, mas também de igualdade com a língua. Dessa maneira, a autora classifica o modo em dois tipos: os corporificados (gestos, posturas, olhares) e os não corporificados (layout, música, imagem). Nessa perspectiva, ao analisar a interação, os modos corporificados e os não corporificados devem ser levados em consideração.

Com base nos estudos de Chalmers (1996), ainda na mesma linha de teoria, considera-se o aspecto cognitivo. Assim, os estudos desse autor nos apresentam o conceito fenomenal da mente, em outras palavras, a mente como experiência consciente. Nesta abordagem, a análise não vai se ocupar de percepções, sentimentos ou pensamentos dos indivíduos, porém do que estes expressam. Então, o que se considera dentro desse modelo de análise consiste na maneira como as pessoas expressam esses sentimentos, percepções e pensamentos e nos diferentes níveis de atenção e de consciência para esses aspectos.

A partir das considerações acima, entendemos que neste modelo, a unidade de análise, conforme nos orientam os estudos de Norris (2004), é a ação, e cada uma das ações são mediadas pelo discurso, que por sua vez é composto por distintos modos de linguagem. Vale a pena ressaltar, nessa pesquisa, que tem como centralidade o trabalho voltado para alunos da educação básica e, mais especificamente, da modalidade EJA, conforme já explanado no capítulo 1, a importância que os documentos oficiais, desde os PCNs, dão às discussões sobre o preparo do estudante para a vida na sociedade tecnológica. Neste sentido, incluem-se as novas estruturas textuais com as quais terão de lidar cada vez mais. Entretanto, no tocante ao ensino de língua, consideramos que esta discussão ainda carece de muito debate, pois é nítida a predileção pelo ensino da modalidade escrita em detrimento das demais. Esse pensamento pode ser comprovado quando a própria BNCC (2018, p. 487) dirige o letramento digital e os multiletramentos para o segundo plano:

Para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem.

A citação anterior nos leva a uma interpretação de que, embora na atualidade as tecnologias tenham uma forte influência no cotidiano escolar e mesmo no ensino de língua materna, a palavra escrita permanece sendo prioridade de ensino, haja vista que “a internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais

fundamentalmente baseados na escrita. Na internet a escrita continua essencial” (MARCUSCHI, 2008, p. 43).

Não queremos dizer com isso que a questão dos textos multimodais e dos multiletramentos estão de um todo esquecidos nos documentos oficiais. Por exemplo, já é possível perceber na BNCC uma sinalização de que há uma preocupação com o ensino de habilidades próprias do século vigente e que em tudo se liga às habilidades de desenvolvimento do letramento digital, mas consideramos ser ainda de forma muito tímida e modesta. Essas discussões também nos levam a pensar na importância do fenômeno da multimodalidade, conforme preconiza Dionisio (2011, p. 39):

Na sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados.

Essa afirmação corrobora com o que defende esta pesquisa quanto à urgência de um trabalho mais efetivo com as múltiplas linguagens, sobretudo em textos do espaço digital, com o qual os estudantes têm íntima ligação e interesse, bem como com a possibilidade de trabalhar com o seu senso crítico dentro dos ambientes virtuais. Além disso, podemos dizer que as novas formas de apresentação de textos vêm surgindo no contexto digital, segundo afirma Marcuschi (2008, p. 199), “do ponto de vista da natureza enunciativa dessa linguagem, integram-se mais semioses do que usualmente, tendo em vista a natureza do meio”. Na próxima seção, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa, que se desdobrará numa proposta de intervenção através de oficinas de leitura.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, pretendemos explicitar o percurso metodológico traçado por nossa pesquisa com o objetivo de aplicação em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (módulo IV) de uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal da cidade de Ipojuca, mais especificamente no distrito de Camela, situada na região metropolitana de Recife. Assim, dividimos esta seção em quatro partes: na primeira, será apresentado o tipo de pesquisa; na segunda o seu contexto; os sujeitos participantes serão apresentados na terceira parte; e na quarta, detalharemos a constituição do *corpus* e os procedimentos utilizados no contexto de aplicação da proposta de intervenção didática para o ensino de leitura numa perspectiva crítica. A seguir, com a finalidade de expor um panorama inicial de nossa metodologia, apresentamos a figura 9.

Figura 9 – Quadro metodológico da pesquisa



Fonte: Elaboração própria

### 4.1 TIPO DE PESQUISA

Este trabalho se desdobrará numa pesquisa-ação (THIOLLENT, 2000; BASTOS, 1995; ELIA e SAMPAIO, 2001; ELLIOT, 1997; VAZQUEZ e TONUZ, 2006), de abordagem qualitativa (GODOY, 2005; ALVES, 1997; ANDRÉ, 1983, 2000, 2005; MINAYO 1994, 2000) e de natureza aplicada (GIL, 2010; SCHWARTZMAN, 1979). Objetiva contribuir com o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva dos estudantes

através de análises de postagens na rede social Instagram de organizações governamentais e não governamentais que versam sobre a temática do meio ambiente, mais precisamente sobre as queimadas na Amazônia e no Pantanal ao longo de 2019 e 2020.

Adotamos a pesquisa-ação por entendermos que esta demanda necessariamente, dentre outros aspectos, a inserção do pesquisador no meio a ser pesquisado, bem como uma participação ativa da população investigada. Assim, configura um tipo de pesquisa que se realiza de forma cooperativa e participativa, o que nos parece ser a mais conveniente estratégia de trabalho quando pensamos em um ambiente pedagógico de formação de consciência crítica e reflexiva de estudantes através da leitura, além de ser esse o viés exigido pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras: a criação de uma proposta de intervenção pedagógica. Com relação a essa concepção sobre a pesquisa-ação, apoiamo-nos em Franco (2005, p. 489) que apresenta a seguinte contribuição:

Quero com isso esclarecer que a pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que científica a prática educativa a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.

Nosso trabalho investigativo se preocupa com os princípios éticos que permeiam a pesquisa acadêmica, ainda que, devido à pandemia do novo coronavírus, não seja possível a etapa da aplicação de nossa proposta de intervenção com os estudantes. Assim, entendemos que é necessário profundo respeito para com os sujeitos participantes do processo, bem como compromisso irrestrito com a verdade. Assumiremos uma postura ética em todas as etapas pelas quais o nosso trabalho passará, desde a escolha de nosso tema, do respeito às vozes das teorias adotadas, no que se refere a citações fidedignas e corretamente contextualizadas, até os caminhos metodológicos por nós traçados. Neste sentido, concordamos com Gauthier (1987), quando afirma que a ética atravessa todo o processo investigativo, desde a eleição do tema até a análise das informações e divulgação dos dados.

Conforme o entendimento de Thiollent (2000), a pesquisa-ação pode ter pelo menos três objetivos: 1) instrumental, ao passo que visa a resolução de um problema prático, de ordem técnica; 2) tomada de consciência, quando se busca o desenvolvimento de consciência coletiva a respeito de um determinado problema enfrentado; e 3) produção do conhecimento que esteja para além da coletividade

considerada na investigação. Neste sentido, é possível alcançar os três aspectos ou apenas um em detrimento dos outros, tudo dependerá da maturidade metodológica da pesquisa.

No âmbito da prática educativa, esse tipo de pesquisa tem sido bastante utilizada, haja vista que, de acordo com o que nos apresenta Thiollent (2002, p. 75 apud VAZQUEZ e TONUZ, 2006, p. 2), “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”. Assim, a partir de propostas investigativas à luz da pesquisa-ação, abre-se a possibilidade de promoção de ações que contribuam para transformações dentro das próprias instituições escolares. Ainda para colaborar com esse mesmo pensamento, Elliott (1997, p.15), enfatiza que a pesquisa-ação permite a superação entre a prática docente e a pesquisa educativa.

Em outras palavras, entre a teoria e a prática, resultando numa ampliação da capacidade docente e de suas práticas, favorecendo de maneira ampla as necessárias mudanças. Segundo Elliot (1997, p.17), a pesquisa-ação se configura como um processo que se modifica continuamente. Para o autor, essas modificações se dão de maneira espiral, conforme ilustrado na figura 10.

Figura 10 - Espirais da pesquisa-ação



Fonte: Elliot (1997, p.17)

Esse movimento contínuo proposto por Elliot, se desdobra basicamente em diagnosticar uma situação-problema que se almeja minimizar ou mesmo resolver; elaborar as estratégias acionais; desenvolver as estratégias formuladas e avaliar a sua eficácia; ampliar a compreensão das situações novas e proceder aos mesmos passos com relação à nova situação prática.

De maneira geral, podemos dizer que elegemos a pesquisa-ação como nosso procedimento de investigação, porque entendemos a necessidade de adentrar ao cotidiano da realidade investigada. Dessa forma, ampliamos as possibilidades de que nossa proposta interventiva, quando possível de ser aplicada, seja realmente significativa. Além disso, o cotidiano do trabalho docente já nos proporciona esse contato mais direto com o universo em que estão inseridos os nossos estudantes, o que apenas ratifica a viabilidade deste tipo de pesquisa dentro do âmbito educacional, sobretudo quando se refere à etapa do ensino básico.

Quanto à abordagem, nossa pesquisa se configura como qualitativa de natureza aplicada (GODOY, 2005; ALVES, 1997; ANDRÉ, 1983, 2000, 2005; MINAYO, 1994,2000), já que prioritariamente tem como objetivo interpretar o fenômeno que estará sendo observado. Por isso, para entender o significado desse fenômeno, numa perspectiva qualitativa, o pesquisador deve estar atento às etapas de observação, análise, descrição e compreensão, além de ter consciência de que as experiências e as percepções individuais são aspectos importantes para o trabalho investigativo. Minayo (2000, p. 21-22), nos traz a seguinte afirmação a respeito da pesquisa qualitativa:

Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

No nosso caso, entendemos que esta pesquisa é de cunho qualitativo, porque à medida que temos como objetivo a contribuição no processo da prática de leitura crítica e reflexiva de nossos estudantes - através das diferentes atividades nas oficinas de leitura - para que estes possam intervir em suas realidades a fim de transformá-las, acreditamos que não estamos preocupados em quantificar fenômenos e eventos. Todavia, buscamos compreender e explicar as desigualdades das conexões sociais,

permeadas pelas relações de dominação, poder e silenciamento de vozes que subjazem os discursos das postagens analisadas ao longo desta pesquisa.

Na seção seguinte, apresentaremos uma visão ampla sobre o contexto em que a nossa investigação acontecerá e alguns dados estatísticos relevantes para a nossa pesquisa.

## 4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA

A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de ser aplicada na Escola Municipal Prefeito Luiz Manoel Nogueira, situada no distrito de Camela, cidade de Ipojuca, localizada na região metropolitana do Recife.

Figura 11 - Fachada da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Conforme dados da Secretaria da Escola, em 2020, havia registros de 772 alunos matriculados, distribuídos em 7 salas de aula do 6º ao 9º ano e 4 salas na modalidade EJA. Atualmente, a instituição conta com o total de 11 salas de aula climatizadas, 1 secretaria, 1 sala dos professores, 1 biblioteca, 1 sala de

coordenação, 1 sala da gestão, todas igualmente climatizadas. Ainda, é possível contar com o pátio, embora o mesmo seja bastante pequeno, 1 cozinha, 1 sala de jogos, 1 sala do projeto de ensino de língua estrangeira, 5 banheiros, sendo dois para professores, dois para os estudantes e um para os funcionários da cozinha.

A escola também conta com uma grande quadra poliesportiva, equipada com banheiros e vestiários e que serve de apoio para duas escolas da comunidade. Na figura 11, a escola aparece sem identificação, pois a gestão que assumiu a prefeitura em 2017, após uma eleição complementar, preocupou-se rapidamente em mudar a cor do prédio para as cores representativas de sua campanha, todavia passados 4 anos ainda não se preocupou em refazer o letreiro de identificação escolar.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ipojuca tem uma população estimada de 97.669 habitantes e possui uma área territorial de 521,801 km<sup>2</sup>. Em seu território, encontra-se o Complexo Industrial e Portuário Governador Eraldo Gueiros Suape - em que mais de 100 empresas estão instaladas. Com a segunda maior arrecadação do estado, o PIB per capita do município, segundo pesquisa do *CONDEPE/FIDEM (2018)* é de R\$ 122.169,48. Também na cidade, encontra-se uma orla marítima com 10 praias conhecidas internacionalmente, sobretudo a de Porto de Galinhas, eleita 10 vezes consecutivas como a melhor praia do Brasil pela Revista Viagem e Turismo.

Entretanto, o desenvolvimento industrial, a grande arrecadação e os recursos naturais da cidade contrastam com os índices de violência e desigualdade social. Tomando como referência o ano de 2019, segundo o banco de dados do Governo de PE, a taxa de Crimes por Violência Letal e Intencional (CVLI) - em 100 mil habitantes - no município de Ipojuca é de 40,62. O último Censo realizado pelo IBGE (2010) apresenta um dado importante que reflete a situação de desigualdade no município: numa comparação da desigualdade entre as cidades de uma mesma região metropolitana, os distritos de Nossa Senhora do Ó e Camela apresentaram a maior diferença entre as áreas com pior e melhor condições de vida se comparadas a um dos bairros de Recife que ostenta um IDH de 0,955, quando o resultado desse índice para os dois distritos do município de Ipojuca é de 0,523.

Dez anos de convívio na comunidade nos permite afirmar que uma grande parte dos estudantes vive em situações de grande vulnerabilidade socioeconômica, em condições precárias e de violência doméstica, o que acreditamos ser um dos fatores que contribuem para os altos índices de evasão escolar - com destaque

majoritário para o turno da noite - e os baixos índices de aprendizagem apontados pelos resultados relativos aos anos finais do Ensino Fundamental do IDEB dos últimos anos: 1,7 (2013), 2.9 (2015). Em 2017, o resultado não foi divulgado pois, conforme o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de participantes no SAEB foi insuficiente para que os resultados fossem divulgados em 3.9 (2019).

No que se relaciona especificamente às turmas da modalidade EJA, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação, e ratificando uma vez mais o histórico de abandono por parte do poder público nas diferentes esferas, nenhuma avaliação externa como, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) e o Sistema de Avaliação Educacional Municipal do Ipojuca (SAEMI) são aplicados nessas turmas. Entretanto, os dados do desempenho interno desses estudantes nos dão uma visão mais ampliada da situação. De acordo com o Sistema Educacional do Ipojuca (SEI), nos três anos que antecedem a nossa pesquisa, os números de afastamento escolar e de reprovação são desanimadores.

Em 2017, com o número de matrícula final para a EJA módulo IV, que será a série de aplicação da nossa proposta de intervenção, de 117 alunos, 47% foram reprovados e 14,5 são considerados afastados. Em 2018, com 111 alunos em matrícula final, o percentual de reprovados cai para 29,7%, mas o de afastamento escolar sobe para 40,5%. Por fim, em 2019 verificou-se 21,1% de reprovação e 48,2% de afastamento considerando uma matrícula final de 85 alunos. No tópico seguinte, apresentaremos os sujeitos de nossa pesquisa, suas características coletivas principais e os benefícios e desafios do trabalho com uma turma da modalidade EJA na perspectiva da rede de ensino de Ipojuca.

#### 4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos para os quais essa pesquisa foi idealizada são alunos matriculados na modalidade EJA IV (equivalente ao 8º e 9º anos), turma A, turno da noite, no ano de 2020, da escola Prefeito Luiz Manoel Nogueira, localizada na Rua da Compesa, n. 9, 55590-000 - Camela, Ipojuca – PE. A aplicação da proposta de intervenção não pôde ser posta em prática em razão da suspensão das aulas presenciais devido à Pandemia da Covid 19.

Optamos por desenvolver a nossa pesquisa voltada à Educação de Jovens e Adultos, em primeiro lugar pela percepção de que esta modalidade tem sido negligenciada ao longo dos anos pelo poder público, inclusive pelos próprios documentos oficiais de ensino, com pouquíssimas referências, sem um olhar aprofundado sobre as peculiaridades desse público-alvo, na maioria das vezes sem um currículo oficial – como é o caso de Ipojuca, cujo currículo é uma adaptação do Governo do Estado e que não considera a pluralidade e as nuances dos sujeitos - conforme discutimos no capítulo 1 deste trabalho.

Além disso, consideramos que a média de idade dos estudantes nos permite reflexões mais aprofundadas sobre a temática do meio ambiente numa perspectiva crítica, uma vez que a nossa investigação surge do desejo de promover reflexão sobre a necessidade do ato de ler como atividade questionadora e voltada para o caráter libertador da leitura (FREIRE, 1989; 1996). Acreditamos que os jovens e adultos que retornam às instituições escolares após longos anos de distanciamento carregam vivências e conhecimentos prévios que podem contribuir de maneira muito importante nas discussões do tema proposto, além de, mediados pelo professor, poderem ressignificar suas experiências, construindo e reconstruindo conhecimentos e desenvolvendo uma consciência crítica e participativa. A esse respeito, nos apoiamos no que assevera Silva (2005, p. 24):

[...] a prática de leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz.

Nessa perspectiva, entendemos que debater sobre meio ambiente, em uma sala de aula com alunos de EJA, nos permite cooperar para a formação de cidadãos mais conscientes. Além disso, a temática ambiental sugere reflexões sobre o sistema capitalista, relações de poder e dominação ideológica, desigualdades sociais, acúmulo de riquezas, individualismo, entre outras questões de relevante importância social e que não podem ser esquecidas pelo universo escolar.

A turma conta com 40 alunos matriculados, sendo 26 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com idades que variam entre 17 e 38 anos. Vale salientar que dos 40 estudantes matriculados, até meados de março do corrente ano, apenas 19 eram frequentes. Dentre os 19, somam-se 06 mulheres e 13 homens. Dados do último censo realizado pelo IBGE apontam que 10,41% das mulheres ipojuicanas entre 15 e

17 anos de idade tiveram filhos e que o percentual de mulheres chefes de família, que não têm o ensino fundamental completo, e são mães de menores de 15 anos, é de 24, 73%.

Esses números nos apresentam uma realidade de grande vulnerabilidade social e nos apontam para o fato de que o número menor de matrículas e de frequência de estudantes do sexo feminino na EJA, modalidade que abrange a faixa etária acima de 15 anos em Ipojuca, pode ter relação com o fato da maternidade precoce para as menores faixas, mas também com a responsabilidade afetiva e financeira que recai sobre um percentual bastante expressivo de mulheres provedoras do lar em Ipojuca.

Dentre os 19 alunos frequentadores, 4 estão voltando aos estudos após longos anos de afastamento, mas a grande maioria é formada por jovens com históricos de insistentes reprovações nos turnos da manhã e da tarde e, por essa razão somada à idade, são realocados para o turno da noite. Esse é um fato bastante inquietador para a pesquisadora, pois a indisciplina e/ou a pouca participação desses estudantes pode comprometer o andamento de nossas oficinas. Ao falarmos em indisciplina, logo nos remetemos a atitudes que fogem às normas estabelecidas, ou seja, ao contrário da disciplina. Neste sentido, apresentamos a percepção de Silva (2012, p. 21):

O termo indisciplina quase sempre é empregado para designar todo e qualquer comportamento que seja contrário às regras, às normas e às leis estabelecidas por uma organização. No caso da escola, significa que todas as vezes em que os alunos desrespeitarem alguma norma da instituição serão vistos como indisciplinados, sejam tais regras impostas e veiculadas arbitrariamente pelas autoridades escolares (diretores e professores), ou elaboradas democraticamente.

Nessa direção, é importante que reflitamos para além do conceito de indisciplina: quais são os fatores que contribuem para que ela aconteça? Aquino (2008, p.16) apresenta-nos alguns deles, a saber: desmotivação do estudante, ambiente escolar propício, falta de autoridade da figura docente, incongruência com os valores sociais, a própria família, dentre outros. A fim de garantir que a nossa intervenção seja exitosa, buscaremos estratégias para minimizar os impactos da indisciplina e da falta de participação nas atividades, criando sempre um ambiente leve, com atividades que sejam atrativas para os estudantes, sobretudo utilizando a tecnologia como computadores, smartphones, internet, bem como respeitando as vozes dos alunos, deixando-os bastante tranquilos para se expressarem.

Como desdobramento de todas essas características anteriormente apresentadas, o desempenho da turma é considerado baixo, com inúmeros problemas da ordem da leitura e da escrita e baixíssimo comprometimento com a participação nas aulas e nas atividades. Grande parte dos alunos que em 2020 formam o módulo IV A, e que são os sujeitos participantes de nossa pesquisa, migraram do módulo III A e III B de 2019, cujos índices de rendimento e afastamento são bastante significativos: 46,4% de reprovação, quando considerado o número de matrícula final, e 37,7% de afastamento da escola, considerando o número inicial de matrícula, segundo dados do SEI Ipojuca. A escolha desse grupo, portanto, que se trata da única turma do Ensino Fundamental - etapa do ensino básico que é item obrigatório de aplicação da proposta de intervenção para o Programa de Metrado Profissional em Letras - em que leciona a pesquisadora, se configura como um enorme desafio nesse processo de pesquisa.

Para além dos problemas de ordem pedagógica, esses estudantes pertencem a uma comunidade bastante vulnerável e com altos índices de desemprego, criminalidade e violência. Assim, muitos estão imersos nesse contexto dentro de suas comunidades e residências, e outros, geralmente os acima de 20 anos, trabalham no corte de cana, que acontece a partir do mês de outubro, seguindo até meados de março, gerando grande evasão escolar neste período. O tráfico de drogas também é um dos grandes problemas da comunidade e contribui para o aumento da violência que, não raramente, é identificada dentro das instalações escolares. Todas essas questões são complementares no alcance dos baixos resultados de aprendizagem desses estudantes.

A grande maioria desses discentes são beneficiários de programas sociais de transferência de renda como o Bolsa Família e o Bolsa Escola Ipojuca, auxílio financeiro mensal pago pela Prefeitura Municipal do Ipojuca, por meio da Secretaria de Educação. Cabe-nos ressaltar que este último poderia ser um aliado da aprendizagem se houvesse um cuidado maior com os critérios de participação, pois conforme a Lei Municipal 1.795, de 27 de fevereiro de 2015, para que a família do estudante tenha direito ao benefício, ele tão somente deve estar regularmente matriculado em uma unidade da rede municipal de ensino, obter no mínimo 95% de frequência nas aulas e frequentar 100% das aulas de reforço para as quais for convocado.

Observa-se que não há preocupação com a aprendizagem, com o rendimento, com a participação da família na escola, condições que poderiam ser importantes instrumentos de transformação da realidade escolar. Diversos pesquisadores têm alertado para a importância da aproximação entre família e escola no desenvolvimento dos estudantes. É neste sentido que Lopes (2009, p. 01) afirma:

É indispensável que família e escola sejam parceiras, com os papéis bem definidos, onde não se pratica a exigência e sim a proposta, o acordo. A família pode sugerir encontros para a escola, não ficando presos somente às reuniões formais, pois além de ser um bom momento para consolidar a confiança, podem discutir juntos acerca dos seus papéis.

Comungamos com a ideia do autor, porque acreditamos que esse vínculo é salutar para o desenvolvimento integral dos estudantes. Mais que isso, é indispensável, haja vista que se trata das duas principais instituições formadoras da cidadania humana que, em cooperação, trabalharão na construção da formação cognitiva, ética, afetiva e social desses sujeitos. Por isso mesmo, consideramos que o programa bolsa escola deveria ser mais do que uma estratégia política, agregando valores e melhorias para as instituições escolares, sobretudo as que estão localizadas nas áreas mais vulneráveis da cidade, como é o caso da Luiz Manoel Nogueira, em Camela.

Na seção seguinte, apresentaremos a constituição do nosso *corpus* de pesquisa e detalharemos as atividades inicial e final e as etapas e procedimentos das oficinas de leitura propostas.

#### 4.4 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E PROCEDIMENTOS

O foco de nossa pesquisa será contribuir com o ensino de Língua Portuguesa a partir dos estudos críticos do discurso, através de análises de postagens da rede social Instagram sobre a temática do meio ambiente, a fim de colaborar com o desenvolvimento da leitura crítica dos estudantes. Acreditamos, como pesquisadora e docente da turma, que um trabalho sério com oficinas de leitura de postagens, baseadas em um conjunto de atividades sistematicamente organizadas, poderá colaborar com o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica dos nossos alunos.

Elegemos “meio ambiente” como temática principal por entendermos que, além de gerador de grandes conflitos ao redor do mundo, esse assunto também está presente no nosso dia a dia e a mitigação de sua degradação passa pela

conscientização cidadã, e nenhum lugar é tão propício para a promoção de momentos de reflexão e integração nessas discussões quanto o ambiente escolar. O recorte do tema para as queimadas da Amazônia e Pantanal em 2019 e 2020 se justifica pela grande repercussão nas mídias nacionais, especialmente nas mídias digitais, nas quais os estudantes estão diretamente inseridos, sobretudo nas redes sociais. Serão sete postagens analisadas ao longo das oficinas, coletadas entre os meses de maio de 2019 a dezembro de 2020, nas páginas das seguintes instituições: WWF Brasil, Greenpeace Brasil, Ministério do Meio Ambiente e ICMBio. A escolha das postagens considerou não apenas a temática, mas também aquelas que, publicadas dentro o período de nosso recorte, utilizaram o maior número de recursos visuais, bem como das que fizessem uso do recurso da intertextualidade com vistas a facilitar o despertar da atenção dos estudantes para o texto.

Nessa direção, construímos planos de aulas direcionados a oficinas de leituras de postagens do Instagram, cujos procedimentos principais são aplicações de questionários com questões objetivas e subjetivas, ficha de leitura das postagens, atividades de produção em equipe e rodas de conversa. Todas essas atividades levantam reflexões acerca de hegemonia, dominação e relações de poder nos discursos ambientais das páginas das instituições que fazem parte do nosso corpus de pesquisa através de análises sobre o propósito comunicativo das postagens, a significação das palavras, intertextualidade, interdiscursividade e tema.

A seguir, divididas em seis subseções, dissertaremos sobre os procedimentos didáticos utilizados em nossa proposta de intervenção e detalharemos cada uma das oficinas de leitura, que se dividirão da seguinte maneira: atividade inicial, oficina 1 (Afinal, o que é ler? E como tenho lido o mundo ao meu redor?), oficina 2 (Degradação ambiental: o que eu tenho a ver com isso?), oficina 3 (A quem interessa o desmatamento?) e a atividade final.

#### **4.4.1 Um olhar sobre os procedimentos adotados nas oficinas**

O planejamento é uma das ações que deve fazer parte do cotidiano de todo educador, pois ele confere ao trabalho um direcionamento consciente e organizado, capaz de intervir em diferentes realidades de distintas maneiras. Para Vasconcelos (2000, p.43):

Planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade.

O autor ressalta o cunho político-pedagógico do ato de planejar e destaca a sua significação do ponto de vista interventivo, uma vez que o planejamento nos leva a pensar sobre nossas ações cotidianas e a refletir sobre elas numa perspectiva de aprimoramento constante da prática para uma melhor mediação do conhecimento.

Ao produzir as nossas oficinas nos preocupamos em criar estratégias e procedimentos que estejam amparados em teorias já utilizadas e que tenham se mostrado eficazes na facilitação da aprendizagem. Nessa direção, ao elaborarmos a nossa atividade inicial, elegemos como primeiro procedimento o levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes através de roda de conversa. Esse tipo de estratégia tem ganhado espaço nos debates em torno da educação na atualidade, pois coloca o aluno como ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que considera as suas experiências e vivências anteriores como base para a construção de novos conhecimentos. Ausubel (2003), ao conceituar o conhecimento prévio, o coloca como aquele caracterizado como declarativo, porém que presume um composto de outros conhecimentos procedimentais, afetivos e contextuais que igualmente configuram a estrutura cognitiva do aluno que aprende.

Os estudos da teoria de aprendizagem significativa, cujo conceito foi desenvolvido em 1963 por Ausubel, mostram que para ter um significado, a aprendizagem de um novo conteúdo precisa se relacionar com as aprendizagens já adquiridas pelos sujeitos. Ou seja, nesse método ocorre um processo de organização de novas informações, as quais serão integradas às estruturas mentais cognitivas desenvolvendo um sentido mais concreto ao que está sendo aprendido. Outra consideração essencial ao nosso trabalho diz respeito à importância dos conhecimentos prévios na leitura. Estudos de Kleiman (2002) e Koch e Elias (2010) demonstram a importância de se levar em conta os conhecimentos prévios, de mundo e linguístico dos estudantes já que:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se

dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2002, p.13)

São esses conhecimentos que vão permitir que os estudantes sejam capazes de fazer inferências importantes para o entendimento global dos textos. Assim, os vários níveis de conhecimento (prévios, de mundo e linguísticos), ao interagirem entre si, cooperam para que o leitor atribua sentido ao que lê. O trabalho com os conhecimentos prévios em nossa proposta didática se dá em forma de roda de conversa. A escolha por essa estratégia também está diretamente ligada à nossa concepção sobre o fazer pedagógico numa visão crítica, que se pauta na formação de cidadãos críticos, reflexivos e autônomos. Na perspectiva de trabalhos com a coletividade, a roda de conversa tem sido desenvolvida em contextos diversos a partir das pesquisas de Paulo Freire. Para esse teórico, é tarefa primordial de uma educação libertadora e comprometida com a mudança social educar para a vida cidadã, já que “a visão de liberdade [...] é a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (FREIRE, 2002, P.13).

Ao propormos em nossa investigação reflexões acerca de um tema de grande significância social, gerador de muitos conflitos e provocador de muitos debates, como é a questão ambiental, acreditamos que a roda de conversa, por natureza dialógica, proporcionadora de produção e reprodução de sentidos - saberes - sobre as experiências dos sujeitos participantes, que se expressam e se escutam num exercício reflexivo, se apresenta como uma técnica bastante pertinente a ser vivenciada nas nossas oficinas. Além disso, nas rodas de conversa há uma horizontalização das relações de poder, desfazendo a ideia de que o professor é o centro do processo, deixando emergir uma postura ético-política frente à produção e apropriação do conhecimento. Essa metodologia participativa, de socialização de conhecimento e trocas de experiências, é o seu ponto-chave, pois através do conhecimento construído de forma colaborativa, coletiva, que privilegia a fala e a escuta sensível, se busca a formação de sujeitos críticos e autônomos.

A estratégia da roda de conversa também foi utilizada na oficina 1 (parte 1), cujo objetivo foi introduzir a problemática das queimadas ocorridas em 2019 e 2020 no Pantanal e na Amazônia e verificar o nível de conhecimento dos estudantes sobre esse assunto especificamente. Também na oficina 2 (parte 2), para discutir a questão

da necessidade de atitudes individuais de responsabilidade com o meio ambiente e da importância da sustentabilidade.

Nessa direção, o professor mediador introduz o momento se utilizando de algumas perguntas norteadoras, que devem ser diretas e simples, com linguagem sempre adequada ao público de trabalho, através das quais os sujeitos participantes são incentivados a emitirem opiniões e impressões a respeito do tema tratado. É muito importante nesse tipo de estratégia de característica interacional, conforme nos alerta Gatti (2005), que o mediador da roda se preocupe com a conservação de um clima aberto às discussões - e que transmita confiança para que os participantes se sintam seguros e confortáveis para expressarem suas opiniões - e, sobretudo, com a manutenção do foco no assunto em pauta.

Uma outra estratégia didática adotada como procedimento metodológico em nossa pesquisa e utilizada em nossa atividade inicial, foi a aplicação de questionários impressos com o objetivo de coletar informações sobre o nível de conhecimento e intimidade dos estudantes com o aplicativo Instagram e, especialmente, com a temática ambiental. Conforme Gray (2012), os questionários se apresentam como uma das técnicas mais utilizadas na coleta de dados primários, permitindo um modelo analítico explorando as relações entre as variáveis. Neste contexto, construímos o nosso instrumento composto por uma maioria de questões fechadas, pois estas favorecem a análise das respostas apontadas, bem como de duas questões discursivas com vistas a privilegiar a liberdade de expressão dos estudantes.

No âmbito das perguntas elaboradas, a intenção é captar e conhecer a percepção, os valores, o nível de intimidade e interesse dos estudantes sobre a temática ambiental e sobre a rede social Instagram, ambos os conteúdos de importante valor para o universo da pesquisa. Ao analisar esses questionários, o professor poderá melhor encaminhar as atividades seguintes, uma vez que terá um levantamento sobre o nível de experiência dos estudantes com a plataforma do Instagram e sobre sua relação com as discussões sobre meio ambiente. Também, poderá se norteará sobre possíveis adaptações que sejam necessárias para um melhor aproveitamento das oficinas com vistas a atingir os seus objetivos.

Um dos procedimentos mais utilizados ao longo de nossas oficinas é o que denominamos de ficha de leitura das postagens. Nelas, encontraremos atividades de interpretação de texto considerando a multimodalidade presente na construção das publicações. Para tanto, ao elaborarmos as nossas fichas, nos preocupamos em

convidar os estudantes a uma leitura que pudesse ir além dos explícitos dos textos, levando-os a refletir sobre as intenções dos discursos e sobre as construções de sentidos a partir não só da linguagem verbal, mas dos recursos visuais como as cores, as expressões faciais, seleção do tipo de letra, do formato, da sua posição nos textos, dentre outros. Com a construção e aplicação das fichas de leitura das postagens, pretendemos encaminhar o estudante a uma leitura que também ultrapasse a mera descrição da composição das imagens para avançar rumo à reflexão crítica sobre a combinação entre imagens e palavras e a construção de sentidos resultantes dessa união na constituição de nossas relações, de nossas identidades e representações sociais (SILVA & PARDO ABRIL, 2010).

É importante salientar que as fichas são introduzidas nas oficinas sempre após alguma discussão anterior, que evidencie questões as quais serão debatidas nas atividades. Ao estruturarmos essas questões, nos preocupamos em trabalhar a análise de duas postagens em cada uma das fichas, sendo uma de instituição ligada ao poder público federal e outra de organização não governamental, sempre iniciando pela análise de cada uma individualmente e, em seguida propondo uma análise mais comparativa entre ambas.

Ao introduzir as análises trabalhando uma postagem por vez, o professor inicia com um nível de complexidade menor, a partir de questões mais pontuais como a percepção da temática trabalhada e análise dos elementos não verbais. Em seguida, começa a encaminhar o estudante a fazer conexões entre o texto verbal e o imagético, a pensar sobre os efeitos de sentido produzidos através destas relações e sobre os objetivos de cada uma das postagens analisadas. Ainda nessa etapa de análise, introduzimos em algumas das atividades a intertextualidade, em que buscamos ativar o conhecimento de mundo dos estudantes para dialogar com aspectos das publicações analisadas, bem como, iniciamos o trabalho com o léxico, refletindo sobre o uso de determinados vocábulos e o sentido que conferem aos textos.

Apenas após esse processo em que o estudante já dialogou com os detalhes de cada postagem e refletiu sobre os seus objetivos é que as fichas apresentam questões de análise da relação entre as postagens de cada instituição, partindo para um nível maior de complexidade. Nesse momento, as questões buscam refletir sobre as possíveis semelhanças e diferenças entre as postagens e sobre as vozes representadas por cada discurso, a fim de investigar possíveis ideologias, hegemonias

e relações de poder, visando proporcionar uma postura menos ingênua dos estudantes diante dos textos trabalhados.

Também optamos por utilizar a estratégia didática da leitura colaborativa ou compartilhada. Ou seja, aquela em que, conforme Bräkling (2014), se aprende em colaboração com outros sujeitos, de forma gradativa, em que os estudantes e o professor leem em conjunto um mesmo texto, exprimindo suas impressões e suas ideias a respeito do que foi lido. Esse tipo de procedimento requer que o professor tenha planejado previamente as questões que levantará com a classe antes, durante e após a leitura. Consideramos essa prática bastante propícia para o contexto de nossas oficinas, pois a interação entre diferentes sujeitos sobre um determinado tema, a escuta atenta das interpretações e dos argumentos de outros alunos, a percepção e o acolhimento de outros pontos de vista são fundamentais para a formação leitora numa perspectiva crítica.

Uma outra estratégia por nós adotada foi a de antecipação da leitura. Segundo Solé (1998), a antecipação do tema ou ideia principal do texto pode acontecer pela análise do título, subtítulo, mas também pelo exame de imagens. Assim, propomos aos estudantes, em uma de nossas oficinas, uma atividade em equipe com fichas de imagens. Esse trabalho introduz efetivamente a oficina 1 e tem a intenção de instigar os estudantes a pensarem e levantarem hipóteses sobre a temática do texto que está por vir. Essa técnica nos parece bastante importante, porque ajuda a evitar um excesso de informações durante a leitura oferecendo uma ativação prévia de elementos que podem ser úteis no processamento das informações encontradas no texto. De maneira geral, a antecipação implica em um leitor mais ativo e atento ao processo de leitura, já que ao formular hipóteses sobre o texto futuro, sente-se mais instigado a verificar se estas se confirmam ou não.

No processo de construção de nossas oficinas, consideramos também bastante importante e oportuna a inserção de atividades que explorassem, em alguma medida, os recursos audiovisuais como a exibição de vídeos didáticos e a escuta de canção, ambos direcionados ao tema que nos propomos trabalhar. Na atualidade, o uso de vídeos se tornou um dos mais populares recursos utilizados pelos professores brasileiros não apenas por se tratar de uma tecnologia financeiramente mais acessível, mas sobretudo por seu caráter dinâmico e seu potencial comunicativo.

Alguns estudiosos têm feito considerações importantes sobre o trabalho com vídeos em sala de aula como um modelo de recurso pedagógico eficiente no processo

de ensino- aprendizagem quando assumido de forma séria e com objetivos bem traçados. Segundo Morán (1995, p. 2):

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional.

Em nossa proposta didática, o trabalho com vídeos se apresenta de duas maneiras, a saber: a leitura e a produção. Na prática de leitura, fundamentamo-nos em Morán (1995), que ao apresentar as propostas de utilização de vídeos em sala de aula propõe o uso do “vídeo como sensibilização”. Nesse modelo, o propósito é despertar a curiosidade e a motivação dos estudantes para o tema e instigá-lo à pesquisa para aprofundamento. Antes de iniciar a exibição do vídeo, o docente deverá apenas informar sobre aspectos gerais como autoria e duração, mas não deve se estender em comentários para possibilitar a reflexão individual de cada aluno. Ao longo do vídeo, entretanto, caso deseje, poderá pausá-lo para chamar a atenção sobre uma determinada cena ou algum aspecto que considere importante frisar, porém sem se estender demais.

Ao final da exibição, por serem vídeos de curta duração, o professor poderá reiniciá-los e exibir quadro a quadro as imagens mais significativas propondo uma conversa sobre elas, levantando questionamentos sobre o som, os efeitos, as frases mais relevantes, sempre priorizando a voz dos estudantes. Como mediador, é importante apresentar a sua opinião, mas de maneira simples e sem monopolizar a discussão. A utilização de vídeos na educação, conforme argumenta Silva e Oliveira (2010, p. 8), “é uma maneira de mediar aprendizados”, já que são acentuados os questionamentos, a participação e a construção de argumentações relevantes, daí a importância de o estudante estar sempre no centro dessa construção. Mais uma vez a estratégia que elegemos busca encaminhar os participantes a uma leitura de reflexão, de questionamentos e troca de ideias numa perspectiva de formação crítica,

Com a popularização dos meios digitais, a produção de vídeos por adolescentes e jovens tem ganhado bastante espaço na atualidade. Não é raro encontrarmos nos corredores das escolas adolescentes utilizando os seus celulares para criarem pequenos vídeos de compartilhamento nas diferentes redes sociais.

Nesse sentido, acreditamos que as instituições de ensino não podem e não devem andar na contramão desse viés digital que faz parte do universo de interesse de seu público-alvo, pelo contrário, dentro das realidades de cada escola, é importante se adaptar às novas propostas de ensino. Utilizar a capacidade criativa dos educandos através da produção de vídeos nos parece uma estratégia viável e possível e a relação desse público com o manuseio dos celulares facilita ainda mais o emprego dessa prática pedagógica.

Escolhemos essa atividade, pois ela oportuniza o protagonismo dos estudantes dentro do universo escolar e, conforme nos orienta (GAVA, 2015), é nesse processo de produção que ocorre o aprendizado significativo e consistente. Nessa etapa, o professor deve dar as orientações a respeito da criação dos vídeos: tema a ser tratado, duração, identificação dos produtores e participantes e finalidade. O educador deverá acordar com os estudantes o tempo da oficina que será reservado para essa produção, conscientizá-los da responsabilidade em utilizar bem esse tempo, respeitando o seu limite, e deixá-los à vontade nesse período para utilizar da maneira mais eficiente possível a sua criatividade.

Ao longo da história, a música vem desempenhando um importante papel no desenvolvimento do ser humano e, mais recentemente, passou a ter o seu potencial pedagógico reconhecido e a ser utilizada como um recurso facilitador da aprendizagem devido ao seu potencial de acalmar e estimular e, sobretudo, pela influência positiva que demonstrou ao longo dos anos no desenvolvimento do pensamento, da memória, da criatividade, da imaginação e da percepção. (ALMEIDA, 2007). Assim, optamos por utilizar também em um dos momentos de nossas oficinas a escuta e a reflexão sobre uma canção.

Consideramos o Brasil um país extremamente musical e entendemos a música como uma linguagem fonte de aprendizagem, por isso sentimos a necessidade de inseri-la em nossa proposta, transformando-a em uma ação pedagógica prazerosa, mas também eficaz na produção do conhecimento. Nesse prisma, Nogueira (2004, p. 4) nos orienta que “[...] ao mesmo tempo em que a música possibilita essa diversidade de estímulos, ela, por seu caráter relaxante, pode estimular a absorção de informações, isto é, a aprendizagem”.

Segundo Palheiros (2004), a música se apresenta como uma das principais atividades de lazer de crianças, jovens e adolescentes em contextos formais e não formais. Essa afirmação nos ratifica a ideia de que é importante inserir a música no

contexto de nossas atividades de sala de aula, em disciplinas variadas, pois é uma oportunidade de agrupar o ensino com uma atividade que traz leveza, sensibilidade e prazer aos sujeitos envolvidos.

Assim, propomos a escuta da canção “Herdeiros do futuro” do compositor Toquinho, como atividade final da nossa oficina 1, após várias discussões orais a respeito da responsabilidade do ser humano com relação ao meio ambiente e da aplicação da ficha de leitura da postagem, que propõe reflexão e interpretação dos estudantes quanto aos problemas de ordem ambiental que o planeta tem enfrentado. Acreditamos que trabalhar com uma canção que propõe reflexão sobre o uso dos recursos naturais pela nossa sociedade contribui para ativar ainda mais a sensibilidade dos jovens para com as questões ambientais.

Sugerimos que o professor, ao final da escuta, proponha aos estudantes algumas reflexões sobre partes da canção como, por exemplo, o trecho “A vida é uma grande amiga da gente / nos dá tudo de graça pra viver / sol e céu, luz e ar / rios e fontes, terra e mar”. É importante refletir com os alunos como o vocábulo vida, nesse trecho, diz respeito à própria natureza, que é a que nos provém todos os recursos naturais dos quais dependemos para viver. Direcionar a reflexão para ativar a motivação dos estudantes quanto a responsabilidade de cada um com a relação que estabelece com a natureza é extremamente importante nessa atividade que culminará com a criação de um mosaico de pensamentos e reflexões que surgirão após a leitura-escuta da canção.

Em alguns momentos de nossas oficinas, privilegiamos o trabalho em equipe objetivando promover a construção conjunta do conhecimento (OLIVEIRA, 2006; BAMBIRRA, 2007). Vygotsky (1999), argumenta que o contato da pessoa com o meio e com os outros é uma relação mediada, daí a sua percepção sociointeracionista da aprendizagem. Nessa perspectiva, o trabalho que se dá de forma coletiva é considerado como um dos meios eficazes e de estímulo à construção do conhecimento, pois propicia o senso de colaboração e a troca de informações.

As atividades em grupo propostas em nossas oficinas caminham na direção de incentivar as responsabilidades e valorizar as competências dos nossos estudantes, promovendo reflexão acerca da importância da dedicação de cada um para o êxito de toda a equipe. Na oficina 1, a atividade em grupo, que tratará da antecipação do tema relacionado ao texto da atividade da sequência, e da separação de fichas de imagens por situações específicas relacionadas ao meio natural, exigirá esforços de atenção e

diálogo para o levantamento de hipóteses, colaboração para o momento de separação das imagens por grupo e produção de pequenos quadros, e coesão de ideias para completarem o exercício que culmina com uma pequena explanação do grupo sobre o trabalho.

Na segunda parte de nossa oficina 2, também elegemos uma atividade de produção em equipe. Neste trabalho serão produzidas sacolas sustentáveis com tecidos e barbantes, sem costuras. Cada equipe deverá criar a sua sacola, fotografá-la e criar boomerangs para divulgação desse trabalho. A realização desse tipo de atividade enfatiza o compartilhamento de conhecimentos e postura dos alunos perante desafios. A habilidade de executar um projeto (nesse caso, a produção das sacolas sustentáveis e criação das fotos e dos boomerangs) com problemas reais estabelece foco na integração, motivação, tudo feito em grupo. A atividade permite que os alunos entendam a problemática com base em situações cotidianas e busquem a solução de problemas enquanto praticam as etapas. Dessa maneira, acreditamos que é possível a criação de um repertório que possibilita a compreensão da consciência ambiental e o papel de cada um no mundo atual.

O trabalho em equipe oferece autonomia aos estudantes e essa, por sua vez, torna-os mais engajados no processo de aprender. O momento de pesquisa e discussão sobre as atividades em conjunto propicia que os alunos conversem numa mesma linguagem, já que experimentam uma mesma fase da vida e, assim, buscam entre si a melhor decisão para a resolução das tarefas propostas, o que pode lhes despertar um olhar para a cidadania coletiva ao mesmo tempo em que se percebem também protagonistas no processo de apropriação do conhecimento.

Na seção subsequente, apresentaremos o desdobramento dos procedimentos aqui apresentados a partir do detalhamento das atividades inicial e final e de cada uma das três oficinas de nossa proposta de intervenção.

#### **4.4.2 Apresentação da proposta de intervenção**

Para a aplicação da proposta de intervenção, distribuimos o trabalho em 27 aulas, ao longo de nove semanas, haja vista que no turno da noite as aulas têm apenas 40 minutos de duração. As etapas de trabalho se dividirão na apresentação do projeto, aplicação da atividade inicial, oficinas de leitura e atividade final.

#### 4.4.3 Atividade inicial

Quadro 4 – Plano de aula da atividade inicial (parte 1)

<b>AULAS 1, 2 E 3</b> <b>Atividade inicial (parte 1)</b>	
<b>Objetivo geral:</b> - Promover a investigação dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre questões ambientais.	
<b>Objetivos específicos:</b> - Ambientar os estudantes a respeito da proposta didática das oficinas - Organizar discussão sobre questões ambientais básicas - Investigar o nível de conhecimento individual dos estudantes a respeito de questões ambientais e sobre o aplicativo Instagram.	
• Eixo de ensino	- Leitura - Oralidade
• Procedimentos	- Roda de conversa - Questionário
• Material necessário	- Atividades impressas - Canetas - Câmera filmadora
• Avaliação	- Participação na leitura - Comentários orais na roda de conversa. - Execução da atividade escrita.

Fonte: Elaboração própria

Inicialmente, em um encontro de 3 aulas de 40 minutos, com a sala em semicírculo, será apresentada a proposta didática das etapas a serem cumpridas e enfatizada a importância das oficinas na construção das habilidades de leitura, bem como da participação dos estudantes em cada uma delas. Ainda nesse primeiro encontro, será exposto aos alunos que todas as oficinas serão pautadas no trabalho com o tema meio ambiente, no que se relaciona especificamente às queimadas, no Amazonas e Pantanal, ocorridas em 2019 e 2020, e com a utilização do aplicativo Instagram.

Na sequência, o docente deverá investigar, por meio de uma roda de conversa, os conhecimentos prévios a respeito da utilização do aplicativo Instagram, assim como as noções dos estudantes sobre as questões ambientais no Brasil. Para isso, lançará alguns questionamentos orais para instigar a discussão: “Qual a importância do meio ambiente para a nossa vida?”, “O que deve ser feito para preservar o meio ambiente?”, “E o que não deve ser feito?”, “As queimadas são boas ou ruins para o meio ambiente?”, “Porque as queimadas acontecem?”, “Na sua opinião, as queimadas são resultado apenas das altas temperaturas ou existem também por outras razões?”,

“Você se interessa sobre questões de preservação ambiental ou não é um assunto que te chame a atenção?”, “No seu dia a dia, você acredita que mais colabora com a preservação ou com a degradação ambiental?”.

Todo esse primeiro momento deverá ser gravado com câmera filmadora de propriedade da responsável pela oficina e servirá também de dado para a pesquisa, pois consideramos ser a observação sistemática um dos instrumentos de coleta de dados. O próximo passo da oficina será aplicar um questionário simples (apêndice A), com o objetivo de conhecer as experiências dos estudantes sobre a temática ambiental e sobre o aplicativo Instagram. Após a atividade com o questionário, o professor proporá a leitura de algumas das respostas dadas pelos estudantes - apenas de alguns deles - intercalando com reflexões sobre o tema.

Quadro 5 – Plano de aula da atividade inicial (parte 2)

<b>AULAS 4, 5 E 6</b> <b>Atividade inicial (parte 2)</b>	
<p><b>Objetivo geral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Viabilizar a verificação do nível de compreensão dos estudantes diante da leitura e análise de postagens do Instagram.</li> </ul> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar a percepção dos estudantes quanto ao propósito comunicativo de uma postagem.</li> <li>- Aplicar atividades para aferir a compreensão dos estudantes sobre a mensagem global de uma postagem que relacione o verbal e o imagético.</li> <li>- Averiguar se os estudantes conseguem perceber a intencionalidade por trás dos discursos de uma postagem.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eixo de ensino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura</li> <li>- Oralidade</li> <li>- Escrita</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Roda de conversa</li> <li>- Ficha de atividade de leitura</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material necessário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades impressas</li> <li>- Canetas</li> <li>- Notebook</li> <li>- Câmera filmadora</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação por meio de comentários pertinentes / explanação de pontos de vista</li> <li>- Execução da atividade escrita.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria

Em um segundo encontro, que se realizará também em 3 aulas de 40 minutos, com a sala em semicírculo, revisitaremos de forma breve as discussões das aulas anteriores. Em seguida, visando a inserção dos discentes no universo de nossa pesquisa e com o auxílio dos aparatos tecnológicos como computador e smartphones,

compartilharemos duas postagens relativas às queimadas da Amazônia em 2019 e 2020, sendo uma da WWF Brasil (postagem 1) e uma do Ministério do Meio Ambiente (postagem 2), analisadas diretamente em duas das páginas que pertencem ao universo pesquisado neste trabalho, utilizando a rede wifi da escola.

Figura 12 – Postagem do Instagram – WWF Brasil (2)



Fonte: WWF Brasil, 2020

Figura 13 – Postagem do Instagram – MMA (2)



Fonte: Brasil, 2020

Diante do que estará exposto, questionamentos orais como: “Sobre qual tema as postagens estão tratando?”; “Vocês ouviram falar sobre esse assunto no ano passado?”; “Na visão de vocês, porque isso está acontecendo cada vez mais?”, “Acreditam que alguém leva vantagem com as queimadas?”, “Há consequências para o planeta? Quais?”, dentre outros, devem ser levantados pelo docente. Esses questionamentos abrem o momento de roda de conversa. Toda essa etapa também será gravada e as respostas dos estudantes aos questionamentos servirão de material para análise comparativa com a atividade final.

Na sequência, serão distribuídos para os estudantes fichas de atividades de leitura (apêndice B), considerados também como instrumentos de coleta de dados, constituídos de questões objetivas e subjetivas sobre as postagens da WWF Brasil e do MMA e que servirão como uma espécie de diagnóstico a fim de verificar o nível de compreensão dos alunos diante da leitura e análise de uma postagem, buscando identificar as suas percepções a respeito do texto verbal e do imagético e seu reconhecimento quanto à temática do texto e seu propósito comunicativo, bem como a possível identificação de hegemonia, ideologias e relações de poder por trás dos discursos. Essa atividade também servirá para comparar com a atividade final.

Nos encontros seguintes, cujo foco será a leitura crítica, utilizaremos a ACD como teoria base de nossa proposta, adotando o procedimento de realização de oficinas de estratégias de leitura, que segundo Paviani e Fontana (2009, p. 78): “é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”, de maneira a se distanciar das práticas centradas no professor e no conhecimento teórico apenas, aproximando os estudantes das práticas sociais da linguagem.

A proposta de todas as oficinas pedagógicas é basicamente construir o conhecimento a partir do conjunto de acontecimentos vividos no cotidiano em que a relação teoria – prática constitui o fundamento do processo pedagógico. Portanto, o conceito de oficinas aplicado à educação, refere-se ao lugar onde se aprende junto no fazer coletivo, ou seja, fazendo junto com os outros. A oficina é um âmbito de reflexão e ação no qual se pretende superar a separação que existe entre a teoria e a prática, entre conhecimento e trabalho e entre a educação e a vida (ANDER-EGG, Apud OMISTE; LÓPEZ; RAMIRÉZ, 2000, p.178)

As oficinas de leitura trabalhadas nessa proposta didática estarão pautadas na concepção sociointeracionista da linguagem, que nasce dos estudos de Semyonovich Vygotsky (1896-1934), o qual concebe que o desenvolvimento cognitivo acontece por meio da interação social, em que duas ou mais pessoas estejam envolvidas ativamente na troca de experiências e ideias para gerar novas experiências com vistas ao conhecimento. Assim, reconhecemos o docente como agente mediador, por meio da linguagem, que intervém e auxilia para a construção e reelaboração do conhecimento do estudante, conduzindo-o a ser um sujeito consciente de sua autonomia social.

#### 4.4.4 Oficina 1: “Afinal, o que é ler? E como tenho lido o mundo ao meu redor?”

Quadro 5 – Plano de aula da oficina 1 (parte 1)

<b>AULAS 7, 8 E 9</b> <b>Oficina 1 (parte 1)</b>	
<b>Objetivo geral:</b> - Promover a investigação de páginas do Instagram de modo que os estudantes possam perceber a forma de abordagem por instituições diferentes sobre as queimadas ocorridas na Amazônia e no Pantanal em 2019 e 2020 a partir das postagens analisadas.	
<b>Objetivos específicos:</b> - Estimular o trabalho em equipe como forma de trocar experiências de aprendizagens. - Provocar os estudantes para que levantem hipóteses sobre o tema que será abordado nas próximas etapas. - Proporcionar discussão entre os estudantes sobre a importância da preservação ambiental, impactos das atividades humanas no meio ambiente e desenvolvimento sustentável.	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Eixo de ensino</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Leitura</li><li>- Oralidade</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Procedimentos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Atividade em equipe</li><li>- Roda de conversa</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Material necessário</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Fichas de imagens impressas</li><li>- Notebook conectado à internet.</li><li>- EVA</li><li>- Cola</li><li>- Smartphones conectados à internet</li><li>- Câmera filmadora</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Avaliação</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Participação nas atividades em equipe</li><li>- Participação nas discussões orais.</li></ul>

Fonte: Elaboração própria

A primeira oficina, “Afinal, o que é ler? E como tenho lido o mundo ao meu redor?”, acontecerá em 6 aulas de 40 minutos, divididas em dois dias. No primeiro destes dois encontros, com a sala em semicírculo, revisitaremos de forma breve algumas das discussões do encontro anterior. Em seguida, o docente deverá dividir a sala em 5 grupos e distribuir entre eles fichas com imagens diversas (apêndice C) sobre a questão da preservação ambiental, desastres ambientais, desenvolvimento sustentável, impactos da atividade humana no meio ambiente e dirá que as imagens estão ligadas ao texto que será trabalhado em seguida. Cada equipe, entre si, deverá levantar hipóteses sobre o possível tema a ser tratado no texto e apresentá-las ao grande grupo.

Após a apresentação das hipóteses levantadas pelas equipes, os estudantes serão orientados a separarem as imagens por grupo, atendendo as seguintes orientações: imagens que estejam ligadas aos impactos causados pela ação do

homem na natureza e imagens que representem a responsabilidade e o cuidado humano com o meio ambiente formando dois pequenos quadros através da colagem das fichas no EVA. Depois de separadas as imagens e produzidos os quadros, deverão apresentar de forma rápida o seu material comentando sobre as imagens e suas representações. De volta ao grande grupo, a professora convidará os estudantes, através de link no Whatsapp da turma, a acessarem duas postagens no Instagram, uma do Greenpeace Brasil e uma do ICMBio, sobre queimadas no Pantanal e na Amazônia, e proporá uma roda de conversa para levantar os conhecimentos que os estudantes têm sobre esses acontecimentos no nosso país.

O educador deverá iniciar a roda de conversa sempre levantando alguns questionamentos para nortear o momento. Sugerimos as seguintes indagações: “Ao analisar a postagem 1, é possível perceber a intenção de representar alguma figura pública. Quem é essa pessoa?”; “Que elementos da postagem nos leva a essa conclusão?”, “Por qual razão vocês acreditam que quiseram representá-lo?”; “Os outros elementos que compõem a imagem revelam algo pra vocês?”; “Há alguma situação sobre a qual ouviram falar pelos noticiários que pareça ter ligação com o que a imagem representa? Qual?”; “Agora com relação à postagem 2, o que a imagem parece querer colocar em destaque principalmente?”; “Apesar das duas postagens fazerem referência à maior floresta tropical do mundo, há alguma diferença nas informações sobre ela de uma postagem para a outra?”; “Ao pensarmos nas duas postagens, qual parece ser o objetivo de cada uma delas?”.

O professor poderá levantar outros questionamentos ao longo do processo, a depender do andamento da roda de conversa. As postagens utilizadas para esse momento serão expostas na descrição das aulas 10, 11 e 12, uma vez que serão trabalhadas também nelas.

Quadro 6 – Plano de aula da oficina 1 (parte 2)

<b>AULAS 10,11 E 12 Oficina 1 (parte 2)</b>	
<p><b>Objetivo geral:</b> - Estimular a percepção individual dos estudantes sobre a importância de atitudes responsáveis com o meio ambiente e sobre as intencionalidades discursivas das postagens analisadas.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b> - Incentivar os estudantes a repensarem sobre atitudes individuais e coletivas que não cooperam para a preservação ambiental. - Promover discussão entre os estudantes acerca das abordagens discursivas de cada postagem trabalhada. - Possibilitar que os estudantes reflitam sobre os efeitos de sentido provocados pela articulação entre o texto verbal e o imagético. - Proporcionar que os estudantes reflitam sobre a ampliação de sentidos e interpretações decorrentes do recurso da intertextualidade. - Estimular os estudantes para que reflitam sobre as vozes e intencionalidades que se manifestam por trás dos discursos das postagens analisadas.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eixo de ensino a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura</li> <li>- Oralidade</li> <li>- Escrita</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura colaborativa</li> <li>- Ficha de atividade de leitura</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material necessário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notebook conectado à internet</li> <li>- Projetor</li> <li>- Smartphones conectados à internet</li> <li>- Texto escrito</li> <li>- Canetas</li> <li>- Caixa de som</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação por meio de comentários pertinentes / explanação de pontos de vista e execução da atividade escrita.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria

No segundo dia da oficina, que somará três aulas, com a sala em semicírculo, o texto “20 sinais de que o Planeta está em perigo e nós também” (anexo A) será distribuído entre a turma, bem como projetado na lousa, e será feita uma leitura colaborativa seguida de discussão. Posteriormente, a professora apresentará uma nuvem de perguntas que será projetada na lousa: “Você tem a ver com a situação em que se encontra o nosso meio ambiente hoje?”; “Que atitudes positivas você tem praticado no seu dia a dia para mudar esse quadro?”; “Em quais aspectos você acredita que está falhando como cidadão no que se relaciona à questão ambiental?”; “Você acredita que pode contribuir para a melhoria do nosso planeta? De que forma?”; “Quanto às responsabilidades dos nossos governantes, vocês acham que eles estão preocupados com o meio ambiente? Por quê?”; “Como vocês avaliam às ações do

governo para preservação do Meio Ambiente?”; “Na sua cidade, você conhece algum projeto de preservação ambiental?”

Todos esses questionamentos servirão para ampliar a discussão já iniciada pelo texto a fim de preparar o estudante para a próxima etapa da oficina em que trabalharão a leitura de textos de forma escrita e individual. Na sequência, mais uma ficha de atividade de leitura (apêndice D) será distribuída para ser respondida de forma individual. Nela, serão feitos 10 questionamentos, relacionados às postagens analisadas no encontro anterior, que tratarão sobre as diferentes abordagens das páginas a respeito de um mesmo assunto, a fim de começar a refletir sobre as relações de poder e ideologias por trás dos discursos. As postagens serão identificadas como postagem 1 e postagem 2, conforme aparecem nas fichas.

Figura 14 – Postagem do Instagram - Greenpeace Brasil - 2



Fonte: Greenpeace Brasil, 2020

Figura 15 – Postagem do Instagram – ICMBio - 1



Fonte: Brasil, 2020

Em seguida, o professor responsável pela oficina apresentará aos estudantes a canção “Herdeiros do futuro” (anexo B) de Toquinho, através da entrega da letra impressa e da escuta da canção de forma coletiva, para que os alunos reflitam e expressem seus sentimentos ao final da música com pelo menos uma frase escrita num pedaço de folha e que deverá ser colada na lousa formando um mosaico de pensamentos que será lido em voz alta por alunos voluntários ao final da oficina.

#### 4.4.5 Oficina 2: “Degradação ambiental: o que eu tenho a ver com isso?”

Quadro 7 – Plano de aula da oficina 2 (parte1)

<b>AULAS 13,14 E 15 Oficina 2 (parte 1)</b>	
<b>Objetivo geral:</b> - Promover reflexão sobre os recursos linguístico-discursivos a fim de que os estudantes percebam a sua importância na construção de sentido dos textos. <b>Objetivos específicos:</b> - Sensibilizar os estudantes a respeito dos impactos das atividades humanas sobre o meio ambiente. - Instigar a discussão sobre a exploração dos recursos naturais e a necessidade do consumo consciente. - Introduzir a análise da intertextualidade para que os estudantes percebam a importância do diálogo entre textos para a produção de sentidos	
• Eixo de ensino a	- Leitura - Oralidade - Escrita
• Procedimentos	- Atividade escrita individual. - Exibição de vídeo - Roda de conversa - Ficha de atividade de leitura
• Material necessário	- Notebook conectado à internet - Projetor - Smartphones conectados à internet - Folhas em branco - Canetas
• Avaliação	- Participação na leitura, interação com a equipe, realização da atividade escrita.

Fonte: Elaboração própria

A segunda oficina, “Degradação ambiental: o que eu tenho a ver com isso?”, realizar-se-á em 6 aulas de 40 minutos, divididas em dois encontros, e refletirá com os estudantes a respeito dos impactos das atividades humanas sobre o meio ambiente e sobre a necessidade do consumo consciente através das atividades propostas e das análises das postagens das instituições selecionadas.

No primeiro encontro dessa oficina, a sala estará organizada em semicírculo. Inicialmente, será apresentado o tema da discussão para os alunos e o professor deverá dar início levantando dois questionamentos, através de atividade escrita, a qual deverá ser respondida de forma individual em uma folha em branco: 1) Conhece exemplos de atividades humanas que geram impactos negativos ao meio ambiente? Cite duas pelo menos; 2) A sua escolha (e a de seus responsáveis) de bens e serviços pode influenciar e gerar mais impactos ao meio ambiente? Justifique a sua resposta. Após os alunos responderem, algumas das respostas serão lidas para o grupo de

forma voluntária e os estudantes poderão comentá-las. Na próxima etapa, um desenho de uma árvore vazada, chamada de árvore das emoções, (apêndice E) será distribuído entre os alunos junto com uma cartela de hidrocores. O próximo passo é a exibição de três episódios do filme “Consciente coletivo: a origem do que consumimos”, do Instituto Akatu (anexo C). Ao final de cada episódio, os alunos terão três minutos para preencherem as partes vazadas da árvore com palavras de aprendizado do vídeo assistido. Serão orientados a usar em cada palavra a cor que acreditam lhes representar. Em seguida, o docente deverá iniciar uma roda de conversa com os alunos, a partir das ideias apresentadas nos vídeos, sobre situações que possam apontar hábitos e comportamentos pouco sustentáveis em relação à aquisição de bens e serviços no seu dia a dia, da sua escola e da sua família.

Ainda nesse momento, a professora solicitará que de maneira voluntária alguns dos alunos socializem a formação de sua árvore comentando as razões das escolhas das palavras. A oficina será finalizada com mais uma atividade escrita (apêndice F) que investigará a influência dos recursos visuais e semânticos na produção de sentidos de uma postagem da ONG Greenpeace Brasil. A seguir, a figura 16 ilustra a postagem sobre a qual o questionário se referirá.

Figura 16 - Postagem do Instagram – Greenpeace Brasil (3)



Fonte: Greenpeace Brasil, 2020

Quadro 8 – Plano de aulas da oficina 2 (parte2)

<b>AULAS 16,17 E 18 Oficina 2 (parte 2)</b>	
<p><b>Objetivo geral:</b> - Orientar a ponderação sobre atitudes de consciência ambiental a partir de uma experiência prática.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b> - Promover a percepção das pequenas ações como parte de uma transformação coletiva possível. - Estimular a mudança prática de atitudes e a formação de novos hábitos com relação à utilização dos recursos naturais. - Direcionar a utilização do Instagram como forma de divulgação de estratégias a favor do meio ambiente.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eixo de ensino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura</li> <li>- Oralidade</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho de produção em equipe</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material necessário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notebook conectado à internet</li> <li>- Projetor</li> <li>- Smartphones conectados à internet</li> <li>- Tecidos diversos</li> <li>- Barbantes coloridos</li> <li>- Tesouras</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação no trabalho em equipe (confecção das <i>ecobags</i> e criação da divulgação para o Instagram).</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria

A segunda parte da oficina constará da produção de sacolas sustentáveis. O educador deverá projetar as informações dessa atividade na lousa e explicá-las oralmente aos estudantes, passo a passo. A sala será dividida em 10 grupos e cada um terá o desafio de projetar e confeccionar uma *ecobag* utilizando apenas tecido e amarrações, sem costura, sem linha ou sem acessórios. Serão disponibilizados diferentes tipos de tecidos e barbantes coloridos em uma mesa para que cada grupo pegue o material necessário. O professor acordará com os estudantes o tempo destinado a essa atividade. Para finalizar essa segunda oficina, cada equipe será convidada a apresentar a sua sacola *ecobag* para a turma e nesse momento poderão trocar ideias e observar como cada grupo produziu a sua.

O educador deverá solicitar que os estudantes manifestem as suas opiniões sobre qual a relação entre o desafio da sacola e o tema trabalhado. É provável que eles respondam que reaproveitaram tecidos usados para fabricarem uma sacola mais duradoura e que com ela podem substituir o uso de sacolas plásticas. Por fim, os alunos deverão produzir fotografias e boomerangs (recurso bastante popular do aplicativo Instagram) para postar na rede social da escola – e na página da turma, que será posteriormente criada - como fonte de divulgação do trabalho e de inspiração para os colegas da escola e a comunidade em geral.

#### 4.4.6 Oficina 3: “A quem interessa o desmatamento?”

Quadro 9 – Plano de aulas da oficina 3 (parte 1)

<b>AULAS 19,20 E 21 Oficina 3 (parte 1)</b>	
<b>Objetivo geral:</b> - Nortear a investigação do perfil de cada uma das quatro instituições cujas postagens foram trabalhadas ao longo das oficinas.	
<b>Objetivos específicos:</b> - Direcionar a investigação da missão, dos valores e da atuação dessas instituições no Brasil. - Estimular a reflexão autônoma dos estudantes sobre as queimadas no Pantanal e na Amazônia em 2019 e 2020 a partir da análise de postagens. - Provocar os estudantes para perceberem com autonomia as ideologias e as relações de poder por trás dos discursos encontrados nas postagens.	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Eixo de ensino</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Leitura</li><li>- Oralidade</li><li>- Escrita</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Procedimentos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Atividades de produção em equipe</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Material necessário</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Notebook conectado à internet</li><li>- Smartphones conectados à internet</li><li>- Projetor</li><li>- Câmera filmadora</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Avaliação</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Participação nas produções de trabalho em equipe e na produção individual da montagem com legenda.</li></ul>

Fonte: Elaboração própria

A terceira oficina a ser trabalhada, “A quem interessa o desmatamento?”, terá duração de 6 aulas de 40 minutos. No primeiro encontro, a sala estará organizada em semicírculo. A professora projetará a rede social Instagram e fará um breve passeio pelos perfis das páginas: da WWF- Brasil, Greenpeace, Ministério do Meio Ambiente e ICMBio. Após esse momento, os alunos serão convidados a se dividir em equipes de 6 pessoas. Cada equipe terá 30 minutos para pesquisar na internet sobre as instituições cujas páginas serão analisadas e criar um cartaz digital, através da ferramenta Canva<sup>1</sup>, em que apresentarão os aspectos mais relevantes de cada uma delas, bem como sua missão, valores e atuação. O cartaz deverá compilar as informações sobre as quatro instituições. Concluída essa etapa, cada grupo fará uma socialização de seu cartaz com a turma, através de projeção na lousa, mostrando os

---

<sup>1</sup> Software e editor gráfico gratuito que permite criar artes de forma fácil, usando modelos prontos ou criando os próprios layouts e que deve ter seu download previamente solicitado pelo professor.

resultados de sua pesquisa. Esse material também será publicado nas redes sociais da escola e na da sala.

Na sequência, o educador deverá solicitar que os estudantes acessem pelos seus celulares as suas páginas do Instagram, procurem pelas páginas das instituições que lhes foram apresentadas anteriormente e busquem por postagens sobre as queimadas na Amazônia em 2019 e 2020. Ao analisar as páginas, deverão fazer *prints* de tela de pelo menos uma postagem que mais lhe chamou atenção em cada página. Em seguida, com todos os prints selecionados, deverão produzir uma montagem das fotos e criar uma legenda alusiva às suas impressões sobre essas postagens. Esse trabalho individual também será publicado nas páginas da escola e da turma.

Quadro 11 – Plano de aulas da oficina 3 (parte 2)

<b>AULAS 22,23 E 24</b> <b>Oficina 3 (parte 2)</b>	
<p><b>Objetivo geral:</b> - Incentivar a compreensão das comunidades virtuais, especialmente o Instagram, como um ambiente agregador na construção do conhecimento.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b> - Fomentar a discussão sobre as diferentes abordagens discursivas a respeito de um mesmo tema por instituições distintas. - Proporcionar reflexão sobre a ligação do discurso utilizado nas postagens de cada instituição com o seu histórico, perfil e valores. - Estimular os estudantes para que identifiquem de forma autônoma discursos que revelem possíveis ideologias, relações de poder e hegemonias. - Propiciar leituras de postagens que viabilizem a reflexão crítica sobre textos que mesclam o verbal e o imagético.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eixo de ensino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura</li> <li>- Oralidade</li> <li>- Escrita</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade em equipe</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material necessário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notebook conectado à internet</li> <li>- Projetor</li> <li>- Smartphones conectados à internet</li> <li>- Folhas em branco</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação, produção e interação com a equipe de realização dos trabalhos.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria

A segunda etapa dessa oficina consistirá em analisar de maneira autônoma as postagens das instituições já descritas acima. Os alunos serão novamente divididos em equipes de seis pessoas e cada um desses grupos deverá eleger duas postagens sobre as recentes queimadas na Amazônia e Pantanal: uma de instituição governamental e uma de alguma das ONGs. Uma pequena ficha (apêndice G) será

distribuída para cada equipe com alguns questionamentos que servirão de orientação para a análise que deverá ser feita.

De maneira geral, as orientações levarão os alunos a questionar a abordagem discursiva sobre as queimadas feitas por cada uma das instituições, a verificar que recursos linguístico-discursivos são mais utilizados nas postagens e a pensar sobre as intenções dos discursos evidenciados ou silenciados pelas organizações, uma vez que já conhecem o perfil geral de cada uma delas. Essa análise deverá ser feita em forma de comentários escritos e que serão entregues ao professor. Após esse processo, os estudantes produzirão pequenos vídeos com os seus celulares (até 2 minutos) em que buscarão mobilizar com algumas frases (autorais ou pesquisadas na internet, desde que citadas as fontes), toda a comunidade escolar sobre a importância da leitura na produção do conhecimento e a urgência na mudança de atitudes individuais para com o meio ambiente como forma de garantir um futuro viável para as próximas gerações. Esses vídeos serão publicados no *feed* e no *story* do Instagram da escola e da turma.

Para finalizar esta oficina, a professora apresentará aos estudantes um perfil da turma criado no Instagram, cujo objetivo será, além da divulgação das produções de nossas oficinas, discutir o desenvolvimento sustentável e denunciar os crimes ambientais no seu bairro. Cada equipe ficará responsável por pelo menos uma postagem mensal sobre o tema até o final do ano letivo. A criação dessa página específica será uma maneira de fomentar as discussões sobre o meio ambiente na comunidade pós pesquisa, ficando de herança para as próximas turmas que, a cada ano poderão se responsabilizar por alimentar com postagens esse ambiente virtual.

#### 4.4.7 Atividade final

Quadro 12 – Plano de aulas da atividade final

<b>AULAS 25, 26 E 27</b> <b>Atividade final</b>	
<b>Objetivo geral:</b> - Averiguar se houve avanço no nível de compreensão dos estudantes diante da leitura e análise de postagens do Instagram. <b>Objetivos específicos:</b> - Verificar se houve mudanças na percepção dos estudantes, através de exposição oral, quanto a questões relacionadas às queimadas na Amazônia e no Pantanal em 2019 e 2020, após a vivência das oficinas. - Investigar o nível de percepção dos estudantes diante da análise crítica de uma postagem do Instagram a respeito dos seguintes aspectos: propósito comunicativo, intencionalidade dos discursos, articulação entre texto verbal e imagético, intertextualidade e possíveis relações de poder, ideologias e hegemonias.	
• Eixo de ensino	- Leitura - Oralidade - Escrita
• Procedimentos	- Roda de conversa - Ficha de atividade de leitura.
• Material necessário	- Notebook conectado à internet - Projetor - Smartphones conectados à internet - Canetas - Câmera filmadora
• Avaliação	- Participação na leitura, interação com a equipe, realização da atividade escrita.

Fonte: Elaboração própria

Para esta etapa serão destinadas 3 aulas de 40 minutos e a atividade realizada se assemelhará à atividade inicial. Com a sala em semicírculo, a atividade acontecerá em forma de roda de conversa, que será novamente filmada pelo professor responsável, o qual deverá lançar questionamentos orais semelhantes ao da atividade inicial. Após a roda de conversa, será aplicada uma ficha de atividade de leitura (apêndice H), constituído de questões objetivas e subjetivas, que deve ser respondida de forma individual, cujas postagens estabelecidas para análise serão da ONG Greenpeace Brasil e do Ministério do Meio Ambiente, conforme demonstrado na figura 17.

Figura 17 - Postagem do Instagram – Greenpeace Brasil (4)



Fonte: Greenpeace Brasil, 2020

Figura 18 - Postagem do Instagram – MMA - (3)



Fonte: Brasil, 2020

As respostas das atividades servirão para comparar com as respostas dadas na atividade inicial para análises e considerações teóricas. Nessa direção, elegemos três categorias de análise, a saber: as inferências, a compreensão das diferenças

ideológicas e a percepção das imagens como parte da construção de sentido do texto. No que se refere às inferências – habilidade cognitiva fundamental para a interpretação textual - pretendemos perceber se os estudantes conseguiram avançar na compreensão das informações implícitas dos textos multimodais.

Quanto à segunda categoria, a compreensão das diferenças ideológicas, desejamos, ao comparar as atividades inicial e final, verificar se os estudantes conseguiram avançar na percepção dessas diferenças, das intenções discursivas de cada instituição e da forma que cada uma delas constrói a sua narrativa para atingir os seus objetivos. Por fim, com a terceira categoria eleita para a nossa análise, almejamos observar se houve avanços na percepção das imagens, não como ilustração, mas como parte da construção de sentido único do texto multimodal.

Espera-se que, após a vivência da proposta metodológica de intervenção através das oficinas de leitura, os estudantes sejam capazes de interpretar de forma reflexiva e crítica os textos de postagens do Instagram sobre o meio ambiente, especificamente, em relação às queimadas que ocorreram nos anos de 2019 e 2020 na Amazônia e no Pantanal, refletindo sobre as relações de poder, dominação, hegemonia e as ideologias naturalizadas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após mais de um ano e meio de dedicação a este trabalho de pesquisa, é chegada a hora de finalizá-lo. O percurso para chegar até esta etapa não foi fácil. Enfrentamos obstáculos dos mais diversos, tendo sido o medo do desconhecido trazido pela pandemia do novo coronavírus - e todo o seu rastro de destruição - o maior deles. O surto de Covid-19 inviabilizou toda a programação inicial de nossa pesquisa, que teria como um dos mais importantes momentos a aplicação de nossa proposta de intervenção através de oficinas de leitura.

Diante da suspensão das aulas presenciais, foi necessário rever a metodologia prevista no desenho inicial de nosso projeto. Dessa maneira, formulamos um plano de intervenção didática através de oficinas de leitura sobre a temática do meio ambiente em postagens do Instagram, fundamentando as estratégias eleitas para cada um dos momentos e apresentando uma sequência de atividades, que poderá ser aplicada por todo e qualquer professor de língua portuguesa que deseje trabalhar o desenvolvimento da leitura crítica de seus estudantes da Educação de Jovens e Adultos e, ainda, a partir de algumas adaptações, com alunos dos anos finais do ensino fundamental regular.

Ressaltamos a relevância de nossa dissertação na aplicabilidade da teoria dos Estudos Críticos do Discurso como base de sustentação para a criação de propostas de trabalho que almejam o desenvolvimento da leitura crítica nas salas de aula da educação básica em nosso país. Acreditamos que essa teoria nos oferece um leque de possibilidades para desenvolver o empoderamento linguístico e social de nossos estudantes, capacitando-os no desenvolvimento de sua autonomia a partir de discussões, ponderações e interpretações acerca de assuntos socioculturais essenciais para a formação integral dos sujeitos.

Apesar de ser uma área que tem despertado cada vez mais o interesse por parte dos pesquisadores da linguagem, ainda é carente de estudos que discutam sobre as contribuições específicas da ACD para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Brasil (RAMALHO, 2012). Por isso, consideramos a importância de nos debruçarmos numa produção que ofereça, em alguma medida, um aporte prático-teórico aos colegas professores do ensino básico de língua materna. Esse aparato poderá não apenas servir como um plano de aula a ser facilmente

aplicado, mas também para, a partir de seu modelo, despertar o entusiasmo para outras pesquisas nesse campo.

Entendemos também a pertinência desse trabalho acadêmico em função da temática abordada, a qual consideramos de grande importância no marco das circunstâncias políticas e sociais vividas pelos brasileiros nos últimos tempos. As queimadas que devastaram extensas áreas da Amazônia e do Pantanal entre os anos de 2019 e 2020 tiveram grande repercussão no mundo inteiro, pois colocaram o país no enfrentamento de uma das piores crises ambientais de sua história, em que seus principais biomas estão sendo consumidos pelo fogo, cujo resultado é também o comprometimento da saúde da população que vivencia o aumento da poluição do ar.

Aliar a Análise Crítica do Discurso à investigação de uma temática tão expressiva socialmente, como é a questão ambiental, pareceu-nos uma oportunidade de privilegiar na pesquisa um dos papéis fundamentais da escola: o encaminhamento de ações que promovam o despertar para o compromisso social dos educandos. Gadotti (2001) leva-nos à reflexão de que, no plano social, faz parte da atividade pedagógica o desvelamento das contradições sociais existentes com vistas a evidenciá-las e superá-las. O educador tem a função de revelar essas contradições e esses conflitos para os estudantes, ou seja, ele “tira os homens da inconsciência. Educar passa a ser essencialmente conscientizar” (GADOTTI, 1980, p. 70). Nesse sentido, é absolutamente impossível dissociar a escola do trabalho com o tema meio ambiente, já que há todo um interesse político e econômico que envolve esse assunto e, por isso, torna-o imprescindível de análises e reflexões.

Nesse contexto, é importante que a escola, através da ação docente, preocupe-se em discutir não apenas o fato incontestável das queimadas no Brasil, mas que encaminhe o debate para o desvelamento das motivações e interesses por trás da destruição das florestas. O estudante precisa ser incitado a olhar para além do óbvio e a ler para além da superfície textual. É nessa perspectiva que construímos a nossa proposta de oficinas: criando atividades analíticas sobre postagens ligadas às queimadas na Amazônia e no Pantanal, ao logo dos anos de 2019 e 2020, amparadas em procedimentos didáticos que cooperam com a construção da consciência crítico-reflexiva de nossos estudantes.

Ao introduzir o trabalho didático, na primeira parte da atividade inicial, propomos uma imersão dos estudantes ao universo da pesquisa, através de atividades que os ambientalize sobre o que encontrarão ao longo das oficinas,

abordando, ainda que de forma sutil, a temática proposta e realizando sondagem sobre os seus conhecimentos prévios. Entendemos que esta é uma etapa fundamental, pois aponta um direcionamento aos docentes quanto à sua abordagem com a turma, quanto ao nível de linguagem que deverá utilizar e quanto à intimidade dos discentes com o tema a ser tratado.

Na segunda parte da atividade inicial, avançamos um pouco mais no processo de sondagem, adentrando ao uso da tecnologia para realizar um compartilhamento seguido de análise de postagem no aplicativo Instagram. Nessa etapa, verificaremos a percepção inicial dos alunos quanto ao propósito comunicativo da postagem, sua mensagem global a partir da leitura dos elementos verbais e imagéticos e quanto às intenções dos discursos. Esse levantamento é indispensável para analisarmos, ao final das oficinas, se houve avanço ou não na leitura dos estudantes no que se relaciona a esses aspectos textuais.

Ao elaborar as atividades, também foi também uma preocupação nossa que os estudantes se sentissem provocados a participar dos momentos que estavam sendo propostos. Para isso, já na primeira de nossas oficinas, priorizamos o trabalho em equipe, cuja interação os estimulasse a formular hipóteses e a trocar experiências de vida enquanto discutiam sobre os impactos das atividades humanas no meio ambiente, preservação e sustentabilidade. Ainda nessa oficina, começamos a promover um contato mais específico com aspectos da Análise Crítica do Discurso, ao passo que se oportuniza a resolução de tarefas cujos elementos analisados são a abordagem discursiva, efeitos de sentido provocados pela articulação entre o texto verbal e o imagético, ampliação de sentidos e interpretações decorrentes do recurso da intertextualidade e análise das vozes e intencionalidades que se manifestam por trás dos discursos das postagens trabalhadas.

Avançando um pouco mais no itinerário de nossa proposta didática, na segunda oficina encontraremos atividades que buscam relacionar as análises textuais a aspectos emocionais e afetivos dos estudantes, à medida que lhes convidam a pensar diretamente sobre as suas atitudes e a de seus familiares e responsáveis com relação aos cuidados com o meio natural. Posteriormente essas reflexões pessoais foram relacionadas à leitura dos episódios do Instituto Akatu, que versam sobre a necessidade do desenvolvimento de uma consciência coletiva para a sustentabilidade, transferindo os sentimentos despertados pela leitura do vídeo para a escrita em mais um dos exercícios propostos.

Nesse sentido, apoiamo-nos nos estudos de Moraes e Navas (2010), os quais apontam na direção de que é um desafio necessário para a escola atual levar em consideração a plenitude humana dos sujeitos do processo de aprendizagem, a fim de tornar esse processo mais próximo à essência plural e integradora das pessoas. Por isso, apostamos em atividades que extrapolem o processo cognitivo e técnico para “incluir a dimensão que envolve o coração” (MORAES, 2010, p. 43). Além disso, na segunda parte dessa oficina, os alunos são convidados a uma experiência de atividade de produção prática, que, de acordo com Tardif (2002, p.237), “permite aprendizagens que a aula teórica, apenas, não permite, sendo compromisso do professor, e também da escola, dar esta oportunidade para a formação do aluno”.

Após os processos de ambientação dos estudantes quanto à proposta das oficinas, de verificação de seus conhecimentos prévios através de procedimentos de sondagem, de aplicação das atividades de interação em equipe e da introdução às análises críticas dos discursos das postagens analisadas, nosso trabalho na terceira oficina visou dar mais autonomia aos estudantes em suas leituras, em suas análises e em suas produções individuais e em equipe. Assim, construímos atividades que valorizam a investigação com mais independência por parte dos alunos. Através de suas próprias pesquisas em grupo e individualmente, a ideia é que sejam instruídos a produzirem suas análises e a compartilhá-las com os colegas. A participação ativa dos estudantes na construção dos próprios conhecimentos é fundamental para o desenvolvimento de habilidades como a criatividade e o pensamento crítico, além de promover o protagonismo e o desejo de participação atuante na sociedade.

Na última das atividades propostas, por nós nomeada de atividade final, temos por objetivo averiguar se houve avanço no nível de compreensão dos estudantes diante da leitura e análise de postagens do Instagram após a vivência das oficinas. Para isso, elaboramos atividades que nos permitam verificar se houve mudanças na percepção dos estudantes quanto a questões relacionadas às queimadas na Amazônia e no Pantanal em 2019 e 2020. A primeira parte desta atividade final organizou-se através da estratégia de roda de conversa, assim como aconteceu na atividade inicial, a fim de comparar, através das discussões orais, as diferenças e / ou os avanços nas suas percepções quanto às questões discutidas. Por fim, propomos a aplicação de uma ficha de leitura de postagens, a qual deverá ser analisada e respondida individualmente e que também será comparada com a ficha trabalhada na atividade inicial.

A criação dessa proposta de oficinas de leitura - resultado de nossa inquietação com relação aos baixos índices de proficiência leitora dos estudantes da escola em que leciono, - e mais ainda a opção pelo trabalho com a leitura numa perspectiva crítica, nos levou a uma tomada de consciência ainda maior sobre a responsabilidade do trabalho docente e sobre a influência que o professor pode exercer na vida dos estudantes. Ademais, nos convidou a uma reflexão que implicou em grande preocupação: a tarefa empreendedora de cultivar em nossas salas de aula a prática do trabalho que visa despertar o desejo pela leitura e um olhar reflexivo dos estudantes pelo texto é uma demanda que exige tempo, estudo e muito empenho dos profissionais da educação.

É preocupante ao passo que sabemos que há uma exigência pesada das secretarias de educação pelo cumprimento dos conteúdos anuais, sobretudo para que se atinja as metas estabelecidas e se alcance êxito nas avaliações externas. Tudo isso colabora para que haja uma grande desmotivação por parte dos professores e, conseqüentemente, a estagnação em uma zona de conforto que, apesar de carecer de menos esforços no planejamento de suas ações, resulta em uma formação mais deficitária dos estudantes em sua construção cidadã, haja vista que são pouco incentivados ao questionamento e ao pensamento crítico.

Uma outra questão importante sobre a qual esta pesquisa nos ajudou a refletir diz respeito ao próprio tema trabalhado: o meio ambiente. Conforme já discutido no primeiro capítulo desta dissertação, os documentos oficiais de ensino, sobretudo a BNCC, sugerem que a Educação Ambiental seja um tema transversal e deixam a sua abordagem, sua incorporação aos currículos e às propostas pedagógicas a cargo dos sistemas e redes de ensino, bem como das próprias escolas. Esse tratamento reducionista dispensado pelos documentos norteadores do ensino no Brasil à uma temática tão primordial para a vida de todo cidadão, revelam uma tendência de silenciamento do tema, desconsiderando as políticas públicas que asseguram a EA nas escolas.

Por se tratar de uma dimensão da educação, a EA pode ser um forte instrumento de construção de valores sociais, conhecimento, competências e habilidades fundamentais à qualidade de vida e à sustentabilidade. Por isso, é indispensável que a sua presença seja forte e notável dentro das instituições escolares, para além das ciências da natureza – como é o caso da nossa proposta de trabalho na disciplina de Língua Portuguesa –. As discussões acerca da temática

ambiental não podem dispensar o questionamento das estruturas sociais, que implicam nas relações de produção, consumo e exploração, a fim de propiciar a criação de uma consciência ambiental ampla e que seja capaz de refletir não só sobre o uso racional dos recursos naturais, mas também sobre o caráter político, econômico e cultural que envolve a temática do meio ambiente.

Retomando aspectos da teoria que orientou esta pesquisa, é possível dizer que a própria produção de oficinas de leitura, as quais levam para dentro das salas de aula a leitura e a análise de postagens do Instagram, através de atividades diversas formuladas especificamente para orientar e fomentar a reflexão sobre um tema tão importante, numa perspectiva de investigação crítica de discursos, já demonstra certa mudança sócio-discursiva do ponto de vista da produção de material didático. Além disso, destacamos o papel de mobilização levantado pela discussão quanto à responsabilidade do governo frente às queimadas, pois ainda que os estudantes não tenham agência alguma para interferir no processo, discutir sobre o tema, entender a estrutura, perceber o poder dos discursos na construção e consolidação das hegemonias é um ganho importante na formação da consciência cidadã crítica dos nossos alunos.

Assim, consideramos que esta pesquisa, a qual incentiva a leitura crítica do discurso ambiental em postagens do Instagram, sob à luz da Análise Crítica dos Discurso, em sala de aula da Educação de Jovens e Adultos através de uma proposta didática baseada em aplicação de oficinas de leitura, se configura como um trabalho academicamente relevante, haja vista que essa ainda é uma área carente de produções, principalmente nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa na educação básica tem muito o que avançar no desenvolvimento de pesquisas que colaborem para a formação da competência linguística crítica de nossos estudantes e a auxiliar na transposição da visão utilitarista da educação, cujo foco é atingir e ultrapassar metas traçadas pelos sistemas de ensino, todavia oferecer experiências de leituras significativas e que contribuam com a formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. **O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 77, maio/1997.

ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa no cotidiano escolar**. In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-45. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ARAÚJO, Adilson Ribeiro de. **Educação Ambiental e Sustentabilidade: desafios para a sua aplicabilidade**. 2010. 77 f. Monografia (Especialização em Gestão e Manejo Ambiental em Sistemas Agrícolas) - Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2010. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9856\\_6919.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9856_6919.pdf). Acesso em: 22 de junho 2020.

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? In: REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos, v. 1, n. 0, ago. 2007 NEJAFaE-UFMG. Belo Horizonte. Agosto de 2007

\_\_\_\_\_. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004

BASTOS, Fábio da Purificação de. **Pesquisa-ação emancipatória e prática educacional dialógica em ciências naturais**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

BRANDÃO, Elizabeth Pazito. **Conceito de comunicação pública**. In: DUARTE, Jorge. (Org.). Comunicação pública: estado, governo, mercado, sociedade e interesse público. São Paulo: Atlas, 2007.

BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Coleção de Leis da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 abr. 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G (Orgs). **A sociedade em rede do Conhecimento à ação política**. Imprensa Nacional: Casa da Moeda 2005. (pp.197/204)

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DI PIERRO, M. C. (Coord.). **Centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo.** São Paulo: FEUSP, 2017. Disponível em: <[www.livrosabertos.sibi.usp.br/portalde livrosUSP/catalog/download/148/127/638-1?inline=1](http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portalde livrosUSP/catalog/download/148/127/638-1?inline=1)>. Acesso em: 30 nov. 2018.  
FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). *Gêneros textuais, reflexões e ensino*. 4. Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Discurso, mudança e hegemonia.** In: Pedro, E. R. (Org.) *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997.

FOUCAULT, Michel. 2004 (1979). **Microfísica do poder.** Trad. Roberto Machado. 20 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia da Pesquisa-Ação*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação:** ensaios. 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008

\_\_\_\_\_. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação.** In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 34-41.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livros, 2005.

GAVA, F. G. *O vídeo e seu uso na sala de aula*. Prefeitura Municipal de Sorocaba/SP - Secretaria da Educação, 2015. Disponível em: <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2015/03/OVideoeseuUso.pdf>

GERALDI, J. Wanderley. **O texto na sua sala de aula.** 4ª ed., São Paulo: Ática. 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. **Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa**. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa - tipos fundamentais**. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo: RAE, v. 35, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GRAY, David. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GROSSI, Gabriel Pillar. **Leitura e sustentabilidade**. Nova Escola, São Paulo, SP, nº 18, abr. 2008.

HERCULANO, S. C. **“Do desenvolvimento (in)suportável à sociedade feliz”**. In: GOLDENBERG, Mirian (Org.) *Ecologia, ciência e política : participação social, interesses em jogo e luta de idéias no movimento ecológico*. Rio de Janeiro : Revan, 1992, p. 9-48.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_ (b). **Oficina de leitura**. 11 Edição São Paulo: 2007.

KLEIMAN, Ângela. Bezerra.; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi. **Material Educacional Digital: multi/hipermodalidade e autoria**. In: FRASSON, Antonio Carlos et al (org). **Formação de professores a distância: fundamentos e práticas**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

KOCH, I. V., ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto – 2ª Ed., 1ª reimpressão**. - São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3ª ed. Cortez, 2002.

LAJOLO, Mariza. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2002.

LE BOTERF, Guy. **Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 51-81.

LOPES, Antonia Osima. **Planejamento do ensino numa perspectiva de educação**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Repensando a didática, 16ª. Ed. Campinas: Papyrus, 2000. P.158

LOPES, Maura Corcini (Orgs). A invenção da surdez II. Espaços e tempos de aprendizagem na educação de Surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006a. P. 27-46. LOPES, Maura Corcini. O lado perverso da inclusão – a exclusão. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Cláudio Almir; MARCON, Telmo. (Orgs). Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância. Passo Fundo: UPF, 2006b. P. 207-218.

\_\_\_\_\_, Maura Corcini. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva.

LOPES, Patrícia. **Atuação dos pais na educação**. Disponível em: < <http://www.educador.brasilecola.com/sugestoes-pais-professores/atuacao-dos-pais-na-educacao> > Acesso em: 28 jul. 20.

LORENZATO, S. **Por que não ensinar geometria?** Educação Matemática em Revista. Sociedade brasileira em Educação Matemática – SBEM. Ano III. 1º semestre 1995.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições 9.ed. São Paulo. Cortez, 1999.

*LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.*

LUSTOSA, Solange de Carvalho. Por uma análise de discurso crítica consistente. In: LUSTOSA, Solange de Carvalho. **Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.p.198-.210.

MARCONDES, C. H.; GOMES, S. L. R. **O impacto da internet nas bibliotecas brasileiras**. Transinformação, v. 9, n. 2, 1997

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, André Ricardo Nunes. Análise de discurso da mídia. In: MARTINS, André Ricardo Nunes.. **Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.p.158-.182.

MEDINA, N. M. **Educação Ambiental para a sustentabilidade**. Anais do I Congresso Internacional de Educação do Colégio Coração de Jesus, Educar - uma perspectiva humanística. Florianópolis, junho, 1998.

MELO, Iran Ferreira. **Histórico da análise de discurso crítica**. In: MELO, Iran Ferreira. **Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.p.20-35.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. Em: \_\_\_\_\_. (org.). Pesquisa social – teoria, método e criatividade. 18.ed., Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 09-29.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7.ed., São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Política de Educação Ambiental**. Conferência Subregional de Educação Ambiental para a Educação Secundária. Chosica/Peru, 1976. Disponível em: . Acesso em: 20 nov. 2019.

MORAN, José Manoel. **Leituras dos meios de comunicação**. 3º Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

\_\_\_\_\_ (1995). O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, (2), 27-35. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35>

MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2006.

NEVES, Estela; Tostes, André. **Meio Ambiente, a Lei em suas mãos**. Petrópolis: Vozes, 1992.

NOVAIS, Washington, in jornal O Estado de S. Paulo, 7 de janeiro de 2000, p. 2

NOVAIS, Washington. **A construção da sustentabilidade**. O Estado de S. Paulo, 7 de janeiro de 2002, p.2, 7 jan.2002.

NOVELLINO, M. O. **Imagens em movimento: a multidimensionalidade no material para o ensino de inglês como língua estrangeira**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras. PUC-Rio. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=20588@1> Acesso em set. 2021.

Parâmetros Curriculares *Nacionais* (PCNs). Introdução. Ensino. Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. \_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais - meio ambiente saúde. Brasília 1997. REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

PEDRO, E. R. **Análise Crítica do Discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos**. In: Pedro, E. R. (Org.) **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1998. 16-31.

PRETTO, N.L.; SILVEIRA, S.A. (Org.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: Edufba, 2008

QUINO, Julio. Groppa. (Org.), **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3ed. São Paulo: Editora Summus, 2008.

RAMALHO, Viviane. **Ensino de língua materna e Análise de Discurso Crítica. Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso** [online]. 2012, vol.7, n.1, pp.178-198. ISSN 2176-4573. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000100011>.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROJO, R. **Alfabetização e letramento**: segmentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. *Perspectiva*, v. 24, n. 2 jul./dez. 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. **Pesquisa acadêmica, pesquisa básica e pesquisa aplicada em duas comunidades científicas**. 1979. Disponível em: Acesso em jun 2020.

SEGUNDO, Paulo Robert Gonçalves. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. In: SEGUNDO, Paulo Robert Gonçalves. **Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.p.36-47.

SILVA, D.E.G. & Pardo Abril, N. G. (2010). '**Miradas cruzadas hacia la pobreza desde una perspectiva crítica transdisciplinaria**', *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 11 (1): 66-90.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Conferências sobre Leitura – trilogia pedagógica**. 2ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4. ed. Tradução de Daise Batista. Alegre: Artmed, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2011.

VAN DIJK, T.A. **Discurso e poder**. Organização: Judith Hoffnagel e Karina Falcone. São Paulo: Contexto, 2010.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VIEIRA, J. A.; MACEDO, D. S. **Conceitos-chave em análise de discurso crítica**. In: BATISTA-JUNIOR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 48-77.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

ESTUDANTE: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_

**1. Sobre a rede social Instagram, você acha que ela:**

- (A) É uma rede social interessante, pois me conecta com muitas pessoas.
- (B) É interessante, pois além de me conectar com muitas pessoas também me deixa informado sobre muitos assuntos de minha cidade, do meu estado e país.
- (C) Não é interessante, porque não tem nenhuma utilidade para a minha vida.
- (D) É muito interessante, pois alguns professores até se utilizam dela nas suas aulas.
- (E) Não é interessante, pois não é possível aprender nada com essa rede social.

**2. O que você mais faz no Instagram?**

- (A) Publico fotos e vejo publicações amigos.
- (A) Vejo publicações de fotos e de compra e venda de produtos diversos.
- (C) Apenas vejo publicações das mais diversas, mas não publico.
- (D) Leio postagens sobre notícias
- (E) Apenas passo o tempo vendo Stories de amigos.

**3. Com relação ao tema meio ambiente, na rede social Instagram:**

- (A) Nunca vi publicações sobre esse tema.
- (B) Vejo raramente algumas publicações, mas não me interessou
- (C) Vejo publicações sobre o tema às vezes, me interessou, mas nunca me aprofundei sobre o assunto.
- (D) Vejo publicações sobre o tema e tenho muito interesse no assunto.
- (E) Gostaria de ver mais publicações sobre o tema e me aprofundar sobre o assunto.

**4. Para você, o que é meio ambiente?**

---

---

---

**5. No seu entendimento, o que são problemas ambientais?**

---

---

---

**6. Com relação ao interesse em assuntos relacionados ao meio ambiente, como você se identifica:**

- (A) Extremamente interessado
- (B) Muito interessado
- (C) Pouco
- (D) Razoavelmente
- (E) Nenhum interesse

**7. Qual o seu nível de preocupação com a poluição do ar?**

- (A) Preocupação extrema
- (B) Muita preocupação
- (C) Preocupação moderada
- (D) Pouca preocupação
- (E) Nenhuma preocupação

**8. Qual o seu nível de preocupação com os animais em via de extinção?**

- (A) Preocupação extrema
- (B) Muita preocupação
- (C) Preocupação moderada
- (D) Pouca preocupação
- (E) Nenhuma preocupação

**9. Em sua opinião, as leis brasileiras com relação à poluição ambiental devem ser mais rigorosas, menos rigorosas ou devem ser exatamente como são agora?**

- (A) Extremamente mais rigorosas
- (B) Pouco mais rigorosas
- (C) Tão rigorosas como são agora
- (D) Pouco menos rigorosas
- (E) Muito menos rigorosas

**10. A expressão “aquecimento global” é muitas vezes utilizada para caracterizar o aumento da temperatura média dos oceanos e do ar perto da superfície da terra. Na sua opinião, o aquecimento global é bom, nem bom nem mau ou mau?**

- (A) Extremamente bom
- (B) Moderadamente bom
- (C) Nem bom nem mau
- (D) Moderadamente mau
- (E) Extremamente mau

**11. Na sua opinião, quando as pessoas se envolvem na tentativa de resolver os problemas ambientais, conseguem melhorar algo?**

- (A) Sempre
- (B) Na maioria das vezes

- (C) Metade das vezes
- (D) Poucas vezes
- (E) Nunca

**12. Quão bem acha que o ambiente pode se recuperar sozinho de problemas causados pelo homem?**

- (A) Extremamente
- (B) Muito
- (C) Moderadamente
- (D) Pouco
- (E) Nada

**13. Na sua comunidade, você percebe a adoção de medidas de reciclagem com que frequência?**

- (A) Sempre
- (B) Na maioria das vezes
- (C) Metade das vezes
- (D) Poucas vezes
- (E) Nunca

**14. Para reduzir danos ao meio ambiente, estaria disponível a mudar o seu estivo de vida?**

- (A) Extremamente disponível
- (B) Muito
- (C) Moderadamente
- (D) Pouco
- (E) Nada

**15. A solução dos problemas ambientais, a seu ver, depende mais:**

- (A) Das pequenas ações de todos, no seu dia-a-dia.
- (B) Apenas das ações dos governantes
- (C) Das decisões dos governos e das grandes empresas.
- (D) Apenas da conscientização da população com relação ao lixo.
- (E) Das ações do governo, das grandes empresas e da consciência coletiva da população.

**16. Na sua avaliação, em sala de aula, com que frequência os professores tratam de assuntos ligados ao Meio Ambiente?**

- (A) Sempre
- (B) Com alguma frequência
- (C) Raramente
- (D) Nunca
- (E) Não sei

**17. Sobre as ações abaixo para proteger o meio ambiente, quais você toma no dia-a-dia?**

- Economizo água  
A) Sim      B) Não      C) Às vezes      D) Não sei
- Economizo energia elétrica  
A) Sim      B) Não      C) Às vezes      D) Não sei
- Separo o lixo reciclável  
A) Sim      B) Não      C) Às vezes      D) Não sei
- Uso papel reciclável  
A) Sim      B) Não      C) Às vezes      D) Não sei
- Converso com outras pessoas sobre práticas ecológicas  
A) Sim      B) Não      C) Às vezes      D) Não sei

**18. Com relação as suas atitudes dentro de escola, responda:**

- Desliga as luzes e ventiladores ao sair da sala  
A) Sim      B) Não  
C) Às vezes      D) Nunca nem pensei sobre isso.
- Fecha a torneira de água da pia do banheiro quando a encontra ligada  
A) Sim      B) Não  
C) Às vezes      D) Nunca nem pensei sobre isso.
- Conversa com o colega quando percebe que ele poderia melhorar alguns pequenos hábitos para ajudar o meio ambiente  
A) Sim      B) Não  
C) Às vezes      D) Nunca nem pensei sobre isso.
- Joga o lixo dentro da sala e nas outras áreas da escola no local adequado (lixeiro):  
A) Sim      B) Não  
C) Às vezes      D) Nunca nem pensei sobre isso.

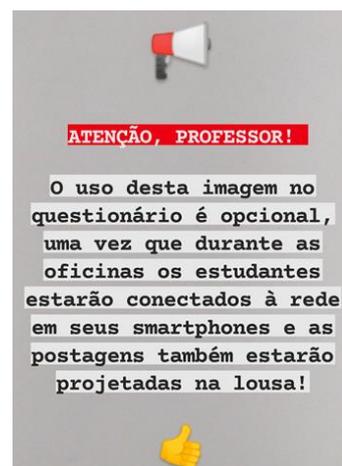
## APÊNDICE B – FICHA DE ATIVIDADE DE LEITURA (1)

ESTUDANTE: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_

**OBSERVE CUIDADOSAMENTE A POSTAGEM 1 DA ONG WWF BRASIL (postagem 1) E RESPONDA:**

### Postagem 1



**1. Na sua opinião, a questão colocada em debate pela postagem 1, é:**

- a) A importância das queimadas para o desenvolvimento dos setores ligados à economia do Brasil.
- b) A necessidade de conscientização dos cidadãos brasileiros de que as queimadas são fontes de riqueza para o país e por isso precisam acontecer cada vez mais.
- c) Os diversos benefícios que o fogo na floresta pode trazer para a vida humana.
- d) A conscientização de que a preservação da natureza está intimamente ligada à preservação da vida no planeta.
- e) O valor das queimadas nas florestas para a vida humana.

**2. Na sua opinião, que objetivo o autor da postagem quer alcançar com a publicação?**

---

---

---

---

3. Observe a imagem da postagem 1. Em que formato o fogo é representado? Na sua opinião, qual a mensagem que esta imagem quer passar para os leitores?

---

---

---

4. Ainda na postagem 1, encontramos o seguinte texto verbal: “Pela natureza. Por nós”. Ao analisá-lo, podemos dizer que há entre ele e a imagem algum tipo de relação? Qual?

---

---

---

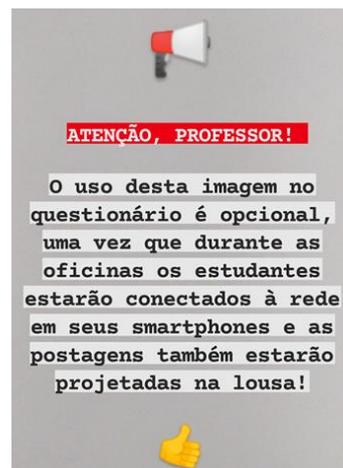
5. Observe a cor utilizada ainda no mesmo texto da postagem 1 para destacar duas palavras. Que relação é possível estabelecer entre essas cores, o significado das palavras destacadas e o tema debatido na postagem?

---

---

---

**AGORA, OBSERVE COM BASTANTE ATENÇÃO A POSTAGEM DO MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (postagem 2) E RESPONDA:**



6. Na sua opinião, que objetivo o autor da postagem quer alcançar com a publicação?

---

---

---

**7. Qual é a cor predominantemente utilizada na postagem 2? Porque razão você acredita que a utilizaram como cor principal nessa publicação?**

---

---

---

**AGORA VOCÊ DEVE PENSAR NAS DUAS POSTAGENS PARA RESPONDER AS QUESTÕES QUE SEGUEM:**

**8. Analise cuidadosamente as duas postagens e responda: existe alguma relação entre elas? Qual?**

---

---

**9. As postagens se diferenciam em alguma coisa? Explique.**

---

---

---

**10. O emprego das cores, na sua opinião, tem relação com o tema abordado em cada uma delas? Explique.**

---

---

---

**A linguagem tem um grande potencial de ser usada para defender interesses, sejam pessoais ou de uma instituição, comunidade, dentre outros. Pensando nisso, responda:**

**11. Faria sentido se a publicação da WWF Brasil fosse feita pela página do Ministério do Meio ambiente e a do Ministério do Meio Ambiente fosse feita pela WWF Brasil? Justifique a sua resposta.**

---

---

---

**12. No mês de julho de 2020, era rotina lermos nos principais jornais do país, as seguintes notícias:**

Folha de São Paulo, publicado em 23 de julho de 2020:

The screenshot shows the top of the Folha de São Paulo website. At the top center is the logo "FOLHA DE S. PAULO" with three stars below it. To the left is a "MENU ASSINE" button, and to the right are "ENTRAR" and "BUSCAR" buttons. Below the header is a navigation bar with the word "ambiente" followed by links for "ciência", "crise da água", "amazônia sob bolsonaro", and "crise do clima". The main content area features the word "PANTANAL" in small letters above a large headline: "Pantanal tem primeiro semestre com maior número de queimadas já registrado". Below the headline is a sub-headline: "Incêndios aumentam mais de 500% apenas no bioma em Mato Grosso, mostra análise da ONG ICV". There are social media sharing icons for Facebook, WhatsApp, Twitter, and others. At the bottom left of the article area, it says "23 Jul 2020 às 11h53" and the author's name "Phillippe Watanabe". On the right, there is a button that says "receba notícias da folha".

Diário de Pernambuco, publicado em 23 de julho de 2020:

The screenshot shows the top of the Diário de Pernambuco website. At the top, there is a navigation bar with various categories: "ÚLTIMAS", "POLÍTICA", "BRASIL", "MUNDO", "ECONOMIA", "ESPORTES DP", "VIDA URBANA", "VIVER", "XINHUA", "LEIA +", "COLUNAS", and "IMPRESSO". Below this is a banner for "DIÁRIO de PERNAMBUCO" with the text "CONFIRA O JORNAL DIGITAL DO DIA" and "Baixe nos APPs" with icons for Apple and Android. The main content area features the word "INCÊNDIOS" above a large headline: "Pantanal tem primeiro semestre com maior número de queimadas já registrado". Below the headline is the author's name "Por: FolhaPress" and the publication date "Publicado em: 23/07/2020 12:51". To the right of the article is a "mais lidas" section with two news items: "Governador de Pernambuco decreta quarentena mais rígida a partir de quinta" and "Lupércio: 'Estou pronto, se assim for necessário, para agir e disputar pelo Campo das Princesas'".

**Na postagem 2, publicada em 16 de julho de 2020, entretanto, não encontramos nenhum tipo de referência a essas notícias apresentadas pelos jornais, mas apenas a informação do decreto assinado pelo presidente da república seguido de mais uma informação sobre dados das queimadas do mês de outubro de 2019. A falta dessas informações na postagem, se deve:**

- Ao fato de não ser uma informação importante a ser noticiada pelo Ministério do Meio Ambiente.
- Ao fato de que é mais interessante ao Ministério do Meio Ambiente, que é um órgão vinculado ao Governo Federal do Brasil, apenas propagar as suas ações positivas, não dando ênfase aos problemas que podem ser danosos à imagem do governo por mostrar suas falhas na preservação do meio ambiente.

- c) Ao fato de que os jornais sempre apresentam notícias falsas e por isso não seria uma informação que devesse aparecer na postagem.
- d) Ao fato de que não é de responsabilidade do Ministério do Meio Ambiente os problemas com as queimadas no Pantanal e na Amazônia, portanto não há razões para falar sobre o assunto.
- e) Ao fato de que o Instagram não é um ambiente propício para discutir e informar sobre assuntos ambientais do Brasil.

**13. Sobre as postagens 1 e 2, marque V (de verdadeiro) ou F (de falso) nas afirmações abaixo:**

- ( ) A postagem 1, da ONG WWF Brasil, tem como objetivo atacar as ações do governo Federal e desmerecer o trabalho do Ministério do Meio Ambiente.
- ( ) A postagem 2, do Ministério do Meio Ambiente, foca o seu discurso na ação do governo federal em decretar a proibição de queimadas no país por 4 meses.
- ( ) As duas postagens mostram preocupação com as queimadas na floresta amazônica.
- ( ) As duas postagens tem como objetivo apenas propagar as ações das entidades que a representam, sem nenhuma preocupação real com o meio ambiente.

APÊNDICE C - FICHAS DE IMAGENS  
EQUIPE 1



## EQUIPE 2



### EQUIPE 3



## EQUIPE 4



EQUIPE 5

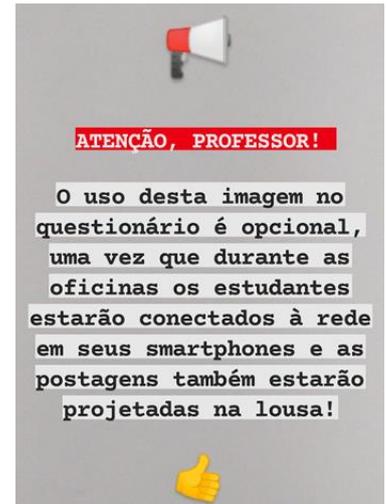


## APÊNDICE D – FICHA DE ATIVIDADE DE LEITURA (2)

ESTUDANTE: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_

### 1. A postagem 1 em análise tem como objetivo principal:



- (A) Promover uma reflexão sobre o conhecimento necessário às ações e benefício do Governo do Brasil com relação ao meio ambiente.
- (B) Retratar a dura realidade dos animais nas florestas e o empenho do presidente da república em estar a frente dos caminhos para buscar melhorias para eles.
- (C) Fazer uma crítica ao governo do Brasil, na pessoa do presidente da república, pelos discursos antiambientais, que têm promovido um desserviço a toda população, além de encorajar ainda mais aqueles que são a favor do desmatamento e da devastação ambiental em nome do crescimento econômico.
- (D) Provocar um atrito entre a população brasileira e o governo federal a fim de promover a desordem e o caos pelo país.
- (E) Mostrar ao governo do Brasil que a ONG Greenpeace Brasil está em total acordo com as suas ações de proteção ao meio ambiente em nosso país, sobretudo no cuidado com a Amazônia

### 2. A expressão que aparece em destaque na postagem 1 “ PÁTRIA QUEIMADA, BRASIL”, nos remete a uma outra bastante conhecida no nosso país. Qual é essa expressão e qual sentido a expressão utilizada na postagem confere ao texto?

---

---

---

**3. A expressão no rosto da imagem que representa o presidente da república parece sugerir que a sua ação:**

- (A) É exercida com pesar, pois se sente obrigado a tomar atitudes com as quais não concorda, mas que se fazem necessárias em nome da economia do país.
- (B) É extremamente desagradável, apesar de ser a vontade da população brasileira.
- (C) Representa a tristeza de ter que concordar que as queimadas não são tão devastadoras assim.
- (D) Causa insatisfação, pois parece não concordar com o que está fazendo.
- (E) É exercida com bastante satisfação, pois acredita que seu governo está no caminho certo.

**4. Leia essa nota:**

A Greenpeace Brasil, responsável pela postagem, é uma ONG (Organização Não Governamental). Desde as eleições de 2018, o então candidato à presidência já havia prometido dificultar a ação desse tipo de organização. A partir de 2019, quando assumiu a presidência do país, os conflitos entre governo e ONGs se ampliaram. Em 2020, mais de 70 ONGs ambientais assinaram uma carta criticando a intenção do governo de limitar suas ações na Amazônia.

**O efeito de sentido da postagem é provocado pela articulação entre as informações visuais (as imagens) e os recursos linguísticos. Considerando as informações dessa nota, fazendo uma análise dos elementos verbais e não verbais que compõem essa postagem e ativando os seus conhecimentos de mundo, marque V ( para verdadeiro ) e F ( para falso ) nas afirmações que seguem:**

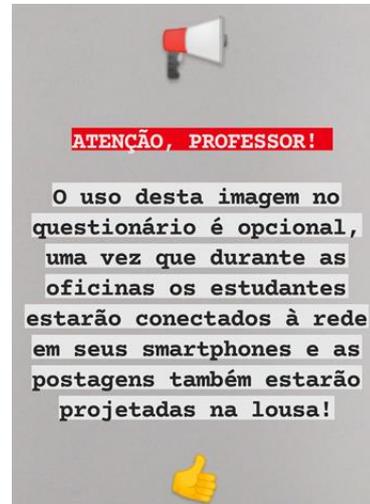
( ) O uso da expressão “Fogo acima de tudo, gado em cima da Amazônia é uma crítica ao governo federal e faz referência à propaganda utilizada na campanha do presidente Bolsonaro: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos.”

( ) A postagem dá destaque, através do uso do negrito, da cor de fundo e da posição em que aparece na postagem, a uma crítica direta ao presidente da república, feita através da alusão ao slogan do governo federal em suas propagandas: “Pátria amada, Brasil”.

( ) A ONG se manifesta através dessa postagem com o objetivo de dar destaque ao governo do Brasil e divulgar as suas ações de minimização da devastação da floresta.

( ) A postagem da Greenpeace visa evidenciar a visão do governo do Brasil sobre os problemas ambientais, pois acredita que interesses particulares de pequenos grupos, que lucram com o desmatamento, estão sendo colocados acima dos interesses da sociedade brasileira, que tem sofrido cada dia mais com as consequências da destruição da floresta.

5. Agora com relação à postagem 2, da ICMBio, pode-se dizer que o objetivo do texto da descrição que a acompanha é:



- Divulgar que o governo federal tem cumprido o seu dever de proteger e conservar a Amazônia.
- Propagar que é dever de todos combater o desmatamento ilegal e as atividades criminosas.
- Mostrar a vegetação nativa da Amazônia e propagar o combate ao desmatamento da Amazônia.
- Ampliar o diálogo com a sociedade sobre as questões ambientais no Brasil.
- Demonstrar a conservação da Amazônia e convocar a população a ter mais consciência ambiental.

6. A palavra “soberana” que aparece no texto da descrição significa “que está revestida de autoridade suprema”, “que exerce o poder sem restrição ou limite”, “que governa com absoluto poderio”. A partir dessas informações, é correto afirmar sobre a postagem:

- Busca deixar em evidência o poder exercido pelo governo federal e reafirmar a sua autoridade diante da população brasileira, demonstrando o quanto são assertivas as suas ações.
- Não há nenhuma intenção ou objetivo maior por parte dos responsáveis pela publicação ao utilizar a palavra soberana no texto.
- Não tem a intenção de conferir à voz que representa, nesse caso o governo do Brasil, nenhum tipo de poder ou ideia de quem tem o domínio ou controle da situação.

- d) A palavra soberana é utilizada fora de seu sentido real não tendo nenhuma pretensão de atribuir ao texto sentido de poder ou autoridade à voz que representa
- e) É possível dizer que há no uso da palavra soberana a intenção de dividir com os leitores os méritos pelos benefícios alcançados para o meio ambiente na atual gestão.

**7. Os textos sempre representam vozes que buscam dizer algo para alguém com determinada finalidade. Geralmente, essas vozes representam, através dos textos, suas ideias e seus posicionamentos diante da vida ou de algum assunto específico. Assim, também acontece com as postagens que acabamos de ler. Diante disso, análise mais uma vez ambas as publicações e responda:**

- (a) As duas postagens têm posicionamentos semelhantes ou contrários? Explique.

---

---

---

- (b) Que vozes você vê representadas na postagem 1? E na postagem 2?

---

---

---

- (c) Do ponto de vista da análise apenas das imagens das duas postagens, podemos observar o uso da cor verde em ambas. Essa cor aparece nas duas postagens com o objetivo de representar a mesma coisa? Se não, qual o sentido em cada uma delas?

---

---

---

- (d) Nas duas postagens, atreladas às imagens, aparecem os seguintes textos verbais em destaque:

Postagem 1 : “ Pátria queimada, Brasil.

Postagem 2: “ Pátria amada, Brasil. Governo Federal”.

Responda: Qual a finalidade de cada um desses dois textos aparecerem em destaque nas postagens? E qual o sentido que conferem ao todo da publicação?

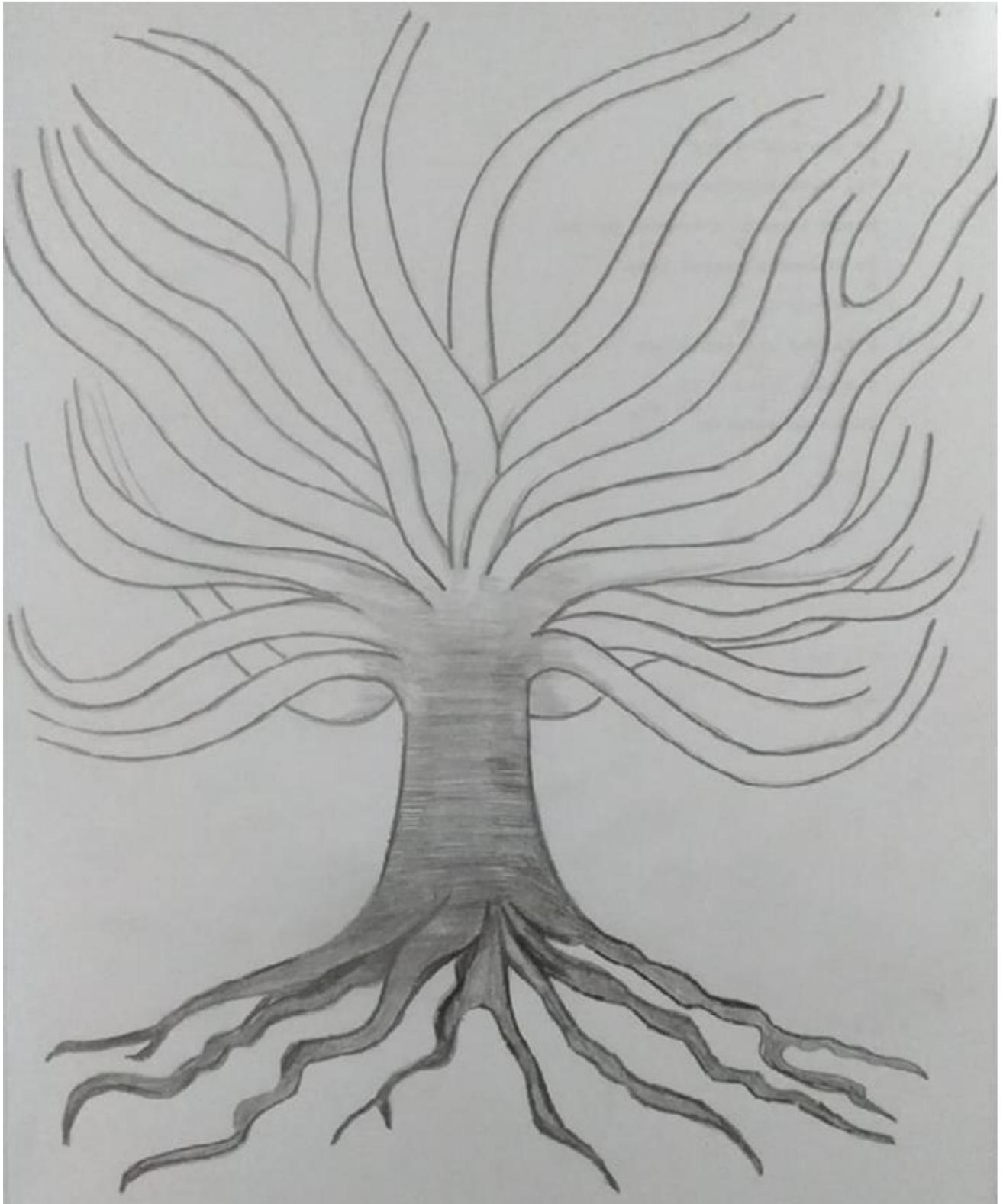
---

---

---

APÊNDICE E – ÁRVORE DAS EMOÇÕES

# ÁRVORE DAS EMOÇÕES

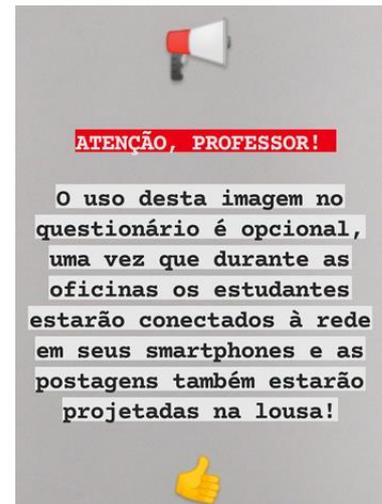


## APÊNDICE F – FICHA DE ATIVIDADE DE LEITURA- (3)

ESTUDANTE: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_

1. Ao analisar apenas os recursos visuais da postagem da Greenpeace Brasil, podemos inferir que:



- a) A imagem mostra-nos apenas uma pequena parte do Brasil sendo devastada pelo fogo nas florestas, portanto não é algo que mereça preocupação.
- b) A bandeira do Brasil, cunho verde é formado na postagem pelas árvores das florestas, tem a finalidade de representa a dor de todo o país em ver o seu país sendo destruído pelas chamas.
- c) Apenas os recursos visuais não nos oferecem nenhum tipo de mensagem ou reflexão.
- d) A imagem deixa claro o quanto o nosso país tem preservado as nossas florestas e o nosso verde.
- e) Por ser um país de grande extensão territorial, não há razões para grandes preocupações com queimadas no Brasil, pois conforme nos mostra a imagem, essas queimadas ainda não alcançaram nem 1/3 de nossas terras.

2. Observe na postagem o emprego da palavra “só” e responda:

- a) Ela aparece no texto da mesma maneira que as outras palavras? Se não, qual a diferença?

---

---

---

b) Por qual razão você acredita que o responsável pela publicação a utilizou desta maneira?

---

---

---

c) Cite uma outra palavra de significado semelhante, que poderia substituir a palavra “Só” na postagem sem alteração de sentido do texto.

---

---

---

d) Que sentido ela confere ao sentido geral da postagem?

---

---

---

**3. Ao utilizar a palavra “Só”, o responsável pela publicação, de alguma maneira, exclui outros agentes pelos quais deveríamos também “esperar”. Na sua opinião, de acordo com o que sugere a postagem, de quem mais deveríamos esperar atitudes? E porque, ainda segundo a postagem, só se pode contar com a chuva?**

---

---

---

**4. Abaixo da imagem que representa a bandeira do Brasil, encontramos o seguinte texto:**

*“Que futuro espelha essa grandeza? Se teus tristonhos, lindos campos têm mais chamadas? Que o verde-louro dessa flâmula ainda diga no futuro, pois um filho teu nunca foge à luta”.*

Responda:

a) Esse texto faz referência a um trecho de outro texto bastante conhecido pelos brasileiros. Ao lê-lo, você lembrou de algum outro texto? Qual?

---

---

---

b) Quais as diferenças entre esse texto e o texto original?

---

---

---

c) Qual a intenção da postagem ao utilizar esse trecho na publicação? Explique.

---

---

---

5. **No texto da descrição, encontramos a seguinte oração: “Estamos deitados em berço esplêndido sim, mas ele arde em chama com ele dentro. Ao analisa-la e pensar no sentido global da postagem, assinale V ( de verdadeiro ) ou F ( de falso ) para as afirmações abaixo:**

- ( ) Cuidar, zelar e proteger o meio ambiente é também cuidar da humanidade, pois todos sofrem com as consequências da devastação.
- ( ) É exclusivamente obrigação do poder público o cuidado com as florestas, já que apenas pequena parcela da sociedade lucra com as queimadas.
- ( ) Apenas a chuva é capaz de frear o ritmo das queimadas, por isso ardemos todos em chama, mas o ser humano nada pode fazer.
- ( ) O poder público não tem responsabilidade quanto as queimadas, já que batemos recordes de fogo por falta de chuvas.
- ( ) As crianças de hoje e as que ainda nascerão sofrerão as consequências do descaso com o meio ambiente neste período da humanidade.

## APÊNDICE G - FICHA DE ORIENTAÇÃO PARA ANÁLISE

**Utilize as questões abaixo para discutir com sua equipe sobre as postagens escolhidas.**

- Explique o por que vocês decidiram escolher essas postagens.
- O que mais lhes chamou a atenção em cada uma delas?
- As duas postagens falam do mesmo jeito sobre as queimadas no Brasil? Quais são as diferenças?
- Qual o objetivo principal de cada uma das duas postagens?
- As imagens utilizadas pelas postagens são importantes para a mensagem que a instituição quer passar? Justifique.
- Alguma palavra utilizada nas duas postagens ou em uma delas lhes chamou a atenção de forma especial? Explique.
- Alguma imagem, cor ou fonte de letra utilizada lhes chamou a atenção de forma especial nas postagens ou em alguma delas? Explique.
- Que vozes cada uma delas representa?

## APÊNDICE H – FICHA DE LEITURA DA POSTAGEM - 4

ESTUDANTE: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_

OBSERVE CUIDADOSAMENTE A POSTAGEM 1 DA ONG GREENPEACE BRASIL (postagem 1) E RESPONDA:

Postagem 1:

greenpeacebrasil • Seguindo

greenpeacebrasil Um bioma inteiro ameaçado de extinção. Essa é a imagem da nota de R\$2,3 milhões que criamos hoje. O valor da #NotaDoPantanal é o número de hectares destruídos no #PantanalEmChamas até agora. Vamos mostrar o real valor do descaso com meio ambiente.

26 sem

karina\_guimaraes 🤔🤔🤔🤔🤔

26 sem Responder

Curtido por soyofly e outras 113.138 pessoas

20 DE SETEMBRO DE 2020

**ATENÇÃO, PROFESSOR!**

O uso desta imagem no questionário é opcional, uma vez que durante as oficinas os estudantes estarão conectados à rede em seus smartphones e as postagens também estarão projetadas na lousa!

👍

1. Na sua opinião, a questão colocada em debate pela postagem 1, é:

- A importância das queimadas para o desenvolvimento econômico do Brasil.
- A falta de cuidado e o descaso com o Pantanal brasileiro, que sofre com a devastação de milhões de hectares em razão das queimadas descontroladas.
- A possibilidade de se lucrar aos milhões com as queimadas no Pantanal brasileiro, gerando lucro e riqueza para o país.
- A conscientização de que é preciso entender que as queimadas são extremamente necessárias ao país, pois é geradora de muita riqueza.
- Os altos valores gerados pela pelas necessárias queimadas no pantanal brasileiro.

2. Na sua opinião, qual o objetivo a Greenpeace Brasil quer alcançar com a publicação?

---

---

---

---

3. Observe com atenção as imagens da postagem 1. Na sua opinião, qual mensagem o uso das quatro figuras que aparecem nas cédulas quer transmitir os leitores?

---

---

---

---

**4. Geralmente, as cédulas do real brasileiro apresentam-se coloridas e trazem imagens de animais representativos da nossa fauna. Explique com suas palavras o que representa a cor das cédulas que aparecem na postagem do Greenpeace brasil e as imagens que a acompanham.**

---

---

---

**5. Sabemos que o desmatamento das florestas é uma atividade lucrativa para alguns setores econômicos do país. Ao apresentar a “NotaDoPantanal”, a postagem do Greenpeace Brasil tem objetivos muito claros. Com relação a essa discussão, marque V ( de verdadeiro ) ou F ( de falso ) nas afirmações a seguir:**

( ) O objetivo da postagem é mostrar o real preço do descaso em relação ao meio ambiente, alertando os leitores sobre a escalada da destruição que coloca todo um ecossistema em risco.

( ) A postagem quer provocar reflexão sobre o valor do meio ambiente e da biodiversidade brasileira.

( ) A Greenpeace quer, com essa publicação, chamar a atenção sobre o aumento das queimadas no Pantanal brasileiro e alertar para a importância do lucro que elas trazem para alguns setores econômicos, o que justifica os danos ao meio ambiente.

( ) A publicação não tem a intenção de levantar qualquer discussão maior sobre questões ambientais, pois apenas usou animais da fauna brasileira como estratégia para falar de economia.

**AGORA, OBSERVE COM BASTANTE ATENÇÃO A POSTAGEM DO MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (postagem 2) E RESPONDA:**

**Postagem 2:**



**6. Na sua opinião, que objetivo se pretende alcançar com essa publicação?**

---

---

---

**7. Qual é a cor predominantemente utilizada na postagem 2? Porque razão você acredita que a utilizaram como cor principal nessa publicação?**

---

---

---

**8. Ao analisar as duas postagens e pensando em seus objetivos, na sua opinião, qual a relação desses objetivos e do emprego da cor predominante em cada uma delas?**

---

---

---

Sobre as queimadas na Amazônia em 2019, é possível encontrar diversas notícias nos meios de comunicação, dentre elas, destacamos as seguintes:

UOL, publicado em 08 DE janeiro de 2020.

## Amazônia fecha 2019 com 89 mil focos de queimadas, 30% a mais que 2018



Foco de incêndio na Floresta Amazônica em São Felix do Xingu, no Para, registrado pelo Greenpeace

Imagem: Daniel Bottrã/Greenpeace



Carlos Madeira  
Colaboração para o UOL, em Maceió  
08/01/2020 04:00

G1, publicado em 20 de agosto de 2019.

## Amazônia concentra metade das queimadas em 2019

G1 mostra ainda a situação nos estados até 19 de agosto.

Por Carolina Dantas, G1  
20/08/2019 19h03 - Atualizado há um ano



A Amazônia concentra 52,5% dos focos de queimadas de 2019, segundo os dados do Programa Queimadas, do **Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe)**. O Cerrado é responsável por 30,1%, seguido pela Mata Atlântica, com 10,9%.

Veja, publicado em 22 de agosto de 2019.

Mundo

## 'Verdadeiro desastre': queimadas na Amazônia ganham repercussão mundial

Acusações de Jair Bolsonaro contra ONGs também foram destaque em jornais e televisões estrangeiras

Por Da Redação 22 ago 2019, 10h51

AMERICAS

The New York Times

**9. Na postagem 2, publicada também no ano de 2019, mais precisamente em outubro, entretanto, não vemos referências a esses dados. Pelo contrário, encontramos a divulgação de um dado bastante positivo com relação às queimadas. Podemos dizer que isso se deve:**

- a) Ao fato de não ser uma informação relevante para ser propagada pelo Ministério do meio Ambiente.
- b) Ao fato do Ministério do meio Ambiente utilizar como estratégia a seu favor a veiculação de um dado positivo com relação às queimadas, uma vez que a sua imagem já tem sido bastante prejudicada em razão das divulgações dos dados da situação do fogo na Amazônia.
- c) Ao fato de que a imprensa sempre tem como objetivo contribuir para manchar a imagem dos órgãos governamentais, escondendo dados positivos sobre o combate ao fogo.
- d) Ao fato de que não é papel do Ministério do meio Ambiente divulgar dados negativos sobre o combate ao fogo que devasta a Amazônia.
- e) Ao fato de que o Instagram não é um ambiente propício para discutir e informar sobre as queimadas na Amazônia.

**10. Sobre as postagens 1 e 2, marque V (de verdadeiro) ou F (de falso) nas afirmativas a seguir:**

( ) A postagem 1, da ONG Greenpeace Brasil, tem como objetivo atacar as ações do governo Federal e desmerecer o trabalho do Ministério do Meio Ambiente.

( ) A postagem 2, do Ministério do Meio Ambiente, foca o seu discurso num dado positivo e com isso busca melhorar a sua imagem frente à opinião pública..

( ) As duas postagens se complementam, pois ambas demonstram interesse pelos problemas ambientais no Brasil e empenho para deixar a população informada sobre eles.

( ) As duas postagens deixam claro que os seus objetivos são propagar as suas ações e melhorar as suas imagens frente à opinião pública, mas sem nenhuma preocupação real com o meio ambiente.

## ANEXO A - TEXTO (REVISTA EXAME)

### **20 sinais de que o Planeta está em perigo (e nós também)**

Hoje é Dia Mundial do Meio Ambiente. Mas faltam motivos para comemorar.

Por Vanessa Barbosa

Publicado em: 05/06/2015 às 06h40

Alterado em: 13/09/2016 às 14h41

Disponível em: <https://exame.com/ciencia/20-sinais-de-que-o-planeta-esta-em-perigo-e-nos-tambem/>

#### **1. O seu, o meu, o nosso meio ambiente pede ajuda**

O bem estar da humanidade, do meio ambiente e da própria economia dependem da gestão responsável dos recursos naturais que a Terra, generosa, nos oferta. Mas há tempos, nos distanciamos da natureza a ponto de nos julgarmos seres autossuficientes e independentes dela. Mas o ritmo das transformações pelas quais o mundo vem passando está se acelerando e seria um perigo ignorar isso. É preciso resgatar o elo perdido e reconhecer que todos enfrentamos os mesmos desafios e estamos conectados e unidos por um objetivo comum: uma vida próspera e sustentável no Planeta. Neste Dia Mundial do Meio Ambiente, conheça nos próximos slides alguns dos sinais de que o planeta está passando por maus bocados e de que a humanidade pode ser tão culpada quanto vítima dessa transição.

#### **2. Vivemos um século febril**

Catorze dos 15 anos mais quentes já registrados na história ocorreram no século 21. O ano de 2014 foi o mais ardente desde que os registros modernos começaram em 1850, segundo os dados da Organização Meteorológica Mundial (OMM). O balanço realizado anualmente confirma a tendência de aquecimento global de longo prazo, com temperaturas médias elevadas.

#### **3. Zonas mortas**

Atualmente, existem cerca de 500 zonas mortas no mundo, que cobrem mais de 245 mil quilômetros quadrados, quase a superfície inteira do Reino Unido. São zonas litorâneas onde a vida marinha foi sufocada pela poluição.

#### **4. Respiramos de mal a pior**

A poluição do ar nas grandes cidades tem alcançado níveis nada seguros para a saúde humana. Apenas 12% de todas as pessoas do planeta respiram um ar de boa qualidade, segundo estudo recente da Organização Mundial de Saúde (OMS). No Brasil, a concentração média de poluentes em suspensão no ar é de 40 microgramas por metro cúbico (mg/m<sup>3</sup>), o dobro do nível considerado seguro.

## **5. 1,3 bilhão de “isolados da luz”**

Uma em cada cinco pessoas no planeta – ao todo 1,3 bilhão de pessoas – ainda não tem acesso à eletricidade. Mais de 80% vivem em regiões da África Subsaariana e parte do sudeste asiático onde o pôr do sol significa a escuridão total e quem quiser um pouco de luz para estudar ou trabalhar durante a noite precisa recorrer a lâmpadas de querosene, cuja fumaça é extremamente prejudicial à saúde.

## **6. 6.748 milhões de “isolados hídricos”**

Ainda hoje, cerca de 748 milhões de pessoas no mundo não têm acesso a uma fonte segura de água potável. É quase um em cada 7 habitantes do globo sem água limpa e segura.

## **7. Água suja mata**

Todos os anos, 3,5 milhões de pessoas morrem no mundo por problemas relacionados ao fornecimento inadequado da água, à falta de saneamento e à ausência de políticas de higiene, segundo a ONU. Mais pessoas morrem por conta de água contaminada e poluída do que de todas as formas de violência, inclusive guerras.

## **8. Água para beber e gerar energia**

Os recursos hídricos estão sob pressão para atender a crescente demanda global por energia. No total, a produção de energia é responsável por 15% de retirada de água do Planeta. Mas esse número está aumentando e, em 2035, o crescimento populacional, a urbanização e o aumento do consumo prometem empurrar o consumo de água para geração de energia até 20%. Recursos hídricos em declínio já estão afetando muitas partes do mundo e 20% de todos os aquíferos já são considerados sobreexplorados.

## **9. Um futuro sedento**

O planeta pode enfrentar um déficit de 40% no abastecimento de água até 2030, se não melhorarmos drasticamente a gestão deste recurso precioso.

## **10. O saldo dos desastres naturais assustam**

De 1970 a 2012, 8.835 desastres naturais causaram cerca de 1,94 milhão de mortes e danos econômicos de 2,3 trilhões de dólares globalmente, quase um Brasil em PIB, aponta um estudo da Organização Meteorológica Mundial (OMM).

## **11. Quase 1 bilhão de pessoas seguem famintas**

Enquanto isso, 870 milhões de pessoas passam fome e, a cada dia, mais de 20 mil crianças menores de 5 anos morrem de fome. Segundo a ONU, 26% das crianças em todo o mundo são consideradas raquíticas por desnutrição.

## **12. Enquanto 1/3 da comida vira lixo**

Um terço dos alimentos produzidos no mundo não são consumidos, o que se traduz no desperdício de 1,3 bilhão de toneladas de comida por ano. O desperdício é fruto de condições inadequadas de armazenamento e transporte, adoção de prazos de validade curtos, ou compra excessiva por parte dos consumidores. Outro problema é a preferência dos supermercados por alimentos “perfeitos” em termos de formato, cor e tamanho.

### **13. Um México no lixo**

O desperdício de comida significa também desperdício de recursos naturais, contribuindo assim para impactos ambientais negativos. Hoje, a produção global de alimentos ocupa 25% de toda a terra habitável do mundo. A quantidade de terras cultiváveis usada para produzir comida desperdiçada é equivalente ao tamanho do México.

### **14. Perdem os pobres famintos**

A escalada dos preços dos alimentos é uma questão de vida e morte para as populações que vivem em países em desenvolvimento e que gastam até 75% de sua renda para conseguir comer. Como se não bastasse, os mais pobres também são os mais afetados pelos extremos do clima, uma vez que seus países estão menos preparados para lidar com essas alterações.

### **15. Pragas avançam.**

Um estudo feito pelo Grupo Internacional de Consulta em Pesquisa Agrícola (CGIAR, na sigla em inglês) para as Nações Unidas sugere que o aquecimento global pode comprometer, até 2050, cerca de 20% da produção trigo, arroz e milho – as três commodities agrícolas mais importantes e que estão na base de metade das calorias consumidas por um ser humano.

### **16. Montanhas de lixo eletrônico**

Anualmente, segundo dados da ONU, o mundo gera em média 40 milhões de toneladas de lixo eletrônico por ano. A maior parte vem de países emergentes, como o Brasil, que ainda não possuem sistema de gestão eficiente para lidar com esse tipo de material. Artefatos eletroeletrônicos contêm materiais que demoram a se decompor – plástico, metal e vidro – e outros altamente prejudiciais à saúde, como mercúrio, chumbo, cádmio, manganês e níquel.

### **17. E criamos moradas tóxicas**

Atualmente, mais de 200 milhões de pessoas em todo o mundo estão expostas à poluição tóxica em níveis superiores aos tolerados pelas organizações internacionais de saúde. Essas populações vivem em regiões contaminadas por metais pesados, pesticidas e até por substâncias radioativas, como o cézio. Conheça os 10 lugares mais poluídos do mundo e habitados.

### **18. O mar sobe e oprime**

Quem disse que a elevação do nível do mar é um problema distante? Estudos já relacionam a elevação do Pacífico às mudanças climáticas. As águas subiram cerca de 20 centímetros nos últimos 200 anos. Segundo os pesquisadores, os maiores picos na elevação do nível do mar aconteceram entre 1910 e 1990, o que pode estar vinculado a intensificação das atividades industriais.

#### **19. 1 em cada 6 espécies em risco.**

Uma em cada seis espécies que habitam o planeta podem desaparecer diante das mudanças climáticas, de acordo com um estudo publicado na revista Science. Se as tendências atuais continuarem, a temperatura da Terra pode atingir o marco de 4,3 graus Celsius acima dos registros do início da era industrial. Caso esse cenário se concretize, 16 % das espécies de todo o mundo estaria em risco de extinção.

#### **20. A “defaunação” já começou**

Uma série de artigos publicados na revista científica Science, em julho de 2014, já alertava que o mundo está passando por uma das maiores extinções de animais já vista, um problema galopante, mas pouco falado. A perda de grandes espécies, como tigres, rinocerontes, e pandas, até dos menores animais, como o elefante besouro, vai alterar fundamentalmente a forma e função dos ecossistemas dos quais todos nós dependemos, alertam os cientistas.

#### **21. Três mundos**

Pelos cálculos da ONU, até 2050 (quando seremos 9,6 bilhões de pessoas), se o ritmo e o padrão de consumo e produção atuais não mudarem, precisaremos de três planetas para sustentar a população.

## ANEXO B - LETRA DE CANÇÃO (TOQUINHO)

Canção: Herdeiros do Futuro

Toquinho

A vida é uma grande  
Amiga da gente  
Nos dá tudo de graça  
Pra viver  
Sol e céu, luz e ar  
Rios e fontes, terra e mar

Somos os herdeiros do futuro  
E pra esse futuro ser feliz  
Vamos ter que cuidar  
Bem desse país  
Vamos ter que cuidar  
Bem desse país!

Será que no futuro  
Haverá flores?  
Será que os peixes  
Vão estar no mar?  
Será que os arco-íris  
Terão cores?  
E os passarinhos  
Vão poder voar?

Será que a terra  
Vai seguir nos dando  
O fruto, a folha  
O caule e a raiz?  
Será que a vida  
Acaba encontrando  
Um jeito bom  
Da gente ser feliz?

Vamos ter que cuidar  
Bem desse país  
Vamos ter que cuidar  
Bem desse país!

## ANEXO C - PRINTS DAS TELAS INICIAIS DOS EPISÓDIOS (INSTITUTO AKATU)



Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=IBuJHI-PTYc&ab\\_channel=institutoakatu](https://www.youtube.com/watch?v=IBuJHI-PTYc&ab_channel=institutoakatu)



Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=jaxvbT3Hc7I&ab\\_channel=institutoakatu](https://www.youtube.com/watch?v=jaxvbT3Hc7I&ab_channel=institutoakatu)



Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=HVu\\_d0NZfNc&ab\\_channel=institutoakatu](https://www.youtube.com/watch?v=HVu_d0NZfNc&ab_channel=institutoakatu)