

LEITURA CRÍTICA EM TEMPOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: UMA EXPERIÊNCIA COM O DIÁRIO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

CRITICAL READING IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: AN
EXPERIENCE WITH READING JOURNALS IN ELEMENTARY EDUCATION

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 21/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792378000](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792378000)

Keroly Mirelle Santos Brito Pirôpo¹

RESUMO

Este relato de experiência apresenta o desenvolvimento do projeto Diário de Leitura Crítica, realizado com estudantes do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa e Produção Textual, em uma instituição privada de ensino. A proposta surgiu de inquietações relacionadas às dificuldades de compreensão e interpretação textual observadas no cotidiano escolar e ganhou novos contornos diante da crescente presença das Inteligências Artificiais Generativas (IAG), que facilitam o acesso a respostas prontas. O trabalho foi organizado a partir da leitura de obras literárias, contos e crônicas, acompanhada de registros individuais em diários, questões interpretativas e rodas de conversa realizadas semanalmente. As atividades buscaram explorar diferentes movimentos de leitura, como inferência, relação entre texto e contexto, análise de discursos e construção de posicionamentos, articulando as narrativas a questões sociais, políticas, culturais e emocionais. A proposta fundamenta-se nas concepções de leitura crítica de Rojo (2009), na perspectiva dialógica de Bakhtin (1997) e na compreensão freireana da educação como prática de construção do conhecimento e formação da autonomia (Freire, 1989, 1996). A experiência permite discutir as possibilidades do diário como estratégia de mediação pedagógica que articula leitura, escrita, oralidade e diálogo, contribuindo para a reflexão sobre a formação de leitores críticos em um contexto marcado pela facilidade de acesso a informações e respostas produzidas por tecnologias digitais.

Palavras-chave: leitura crítica; diário de leitura; formação do leitor; ensino de Língua Portuguesa; Inteligência Artificial Generativa.

ABSTRACT

This experience report presents the development of the Critical

Reading Diary project, carried out with students in the 7th to 9th grades of lower secondary education in Portuguese Language and Text Production classes at a private school. The project arose from concerns about difficulties in reading comprehension and interpretation observed in everyday school practices and gained new significance in the context of the growing presence of Generative Artificial Intelligence (GAI), which facilitates access to ready-made answers. The activities were organized around the reading of literary works, short stories, and chronicles, accompanied by individual diary entries, interpretive questions, and weekly discussion circles. The activities aimed to engage students in different reading processes, including inference, connections between texts and contexts, discourse analysis, and the development of positions, relating the narratives to social, political, cultural, and emotional issues. The project draws on Rojo's (2009) approach to critical reading, Bakhtin's (1997) dialogic perspective, and Freire's (1989, 1996) understanding of education as a practice that fosters knowledge construction and autonomy. The experience provides an opportunity to discuss the potential of the diary as a pedagogical mediation strategy that integrates reading, writing, oral communication, and dialogue, contributing to reflection on critical reader development in a context marked by easy access to information and answers generated by digital technologies.

Keywords: critical reading; reading diary; reader development; Portuguese language teaching; Generative Artificial Intelligence.

1. INTRODUÇÃO

O contexto social e educacional contemporâneo, marcado pela presença cada vez mais incisiva das tecnologias digitais e, de modo particular, das tecnologias de inteligência artificial generativa (IAG),

tem provocado transformações significativas nas formas de acessar informações, produzir conhecimentos e realizar atividades cotidianas. Em poucos segundos, tornou-se possível localizar informações, sintetizar textos, produzir respostas, elaborar argumentos e até mesmo solicitar a uma ferramenta tecnológica que realize tarefas que, no contexto escolar, tradicionalmente demandariam tempo, leitura, interpretação, reflexão e posicionamento. Diante desse cenário, mais do que discutir a presença ou a ausência das tecnologias na escola, torna-se necessário refletir sobre as condições formativas que possibilitam aos sujeitos utilizá-las de maneira crítica, ética e responsável.

Há uma sabedoria popular que afirma que “tudo o que é fácil não presta”. Embora não seja necessário tomar o ditado ao pé da letra, ele permite uma provocação pertinente ao campo educacional: o que acontece quando tornamos excessivamente fácil aquilo que deveria constituir uma experiência de aprendizagem? Se uma resposta pode ser obtida imediatamente, antes mesmo de o estudante ler, formular uma hipótese, interpretar um texto ou elaborar seu próprio posicionamento, corre-se o risco de deslocar o esforço cognitivo necessário à construção do conhecimento para uma ferramenta que oferece, de maneira rápida e aparentemente satisfatória, aquilo que foi solicitado. A questão, portanto, não está na facilidade proporcionada pelas tecnologias em si, mas naquilo que pode ser perdido quando a facilidade substitui processos formativos que exigem tempo, dúvida, elaboração e participação ativa do sujeito.

Esse debate ganha particular relevância quando se considera a leitura. Em uma realidade na qual o acesso às informações é ampliado e as respostas podem ser produzidas instantaneamente

por sistemas de inteligência artificial, formar leitores capazes de compreender, interpretar, relacionar, questionar e avaliar criticamente aquilo que lhes é apresentado constitui um desafio para a educação. A leitura não se restringe à decodificação do código escrito ou à localização de informações explícitas, pois envolve a mobilização de conhecimentos, a realização de inferências, o estabelecimento de relações entre textos e contextos e a construção de sentidos. Nessa perspectiva, a leitura crítica pressupõe também que o leitor reconheça diferentes pontos de vista, dialogue com os discursos e construa posicionamentos diante deles, conforme discutem Rojo (2009) e Freire (1989).

Essa dimensão ativa da leitura pode ser compreendida a partir da perspectiva dialógica de Bakhtin (1997), segundo a qual os enunciados se relacionam com outros enunciados e convocam respostas dos sujeitos. Ler, nesse sentido, não significa apenas receber um significado previamente estabelecido, mas estabelecer relações com o texto, confrontar perspectivas e produzir uma resposta a partir da posição ocupada pelo leitor. Essa compreensão aproxima a leitura crítica da formação de sujeitos capazes de refletir sobre aquilo que leem, questionar os sentidos apresentados e assumir posições próprias. Também dialoga com a concepção freireana de educação, que valoriza a autonomia e a participação do sujeito na construção do conhecimento (Freire, 1996).

É nessa articulação entre leitura, diálogo e formação crítica que o Diário de Leitura Crítica assume relevância pedagógica. Ao registrar impressões, dúvidas, interpretações, relações e posicionamentos diante dos textos, o estudante tem a oportunidade de explicitar sua compreensão e elaborar respostas próprias. O diário pode, assim, constituir um espaço de interlocução entre leitor e texto, permitindo

acompanhar aspectos do percurso de construção de sentidos e criar possibilidades de mediação docente. Mais do que verificar se determinada obra foi lida, interessa compreender como o estudante se relaciona com ela, que questões a leitura suscita e de que maneira constrói suas interpretações.

É nesse contexto que se insere a experiência pedagógica aqui relatada, desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa e Produção Textual com estudantes do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em uma instituição privada de ensino. A proposta contemplou quatro livros literários para cada ano escolar: quatro destinados ao 7º ano, quatro ao 8º ano e quatro ao 9º ano, conforme o planejamento escolar. Além dessas obras, foram incorporados contos e crônicas selecionados com a intenção de ampliar as possibilidades de interpretação, reflexão e posicionamento dos estudantes diante dos textos.

A inquietação que deu origem à experiência aqui relatada não surgiu, portanto, apenas das discussões mais amplas acerca dos impactos das IA na educação, mas também de questões presentes no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa e Produção Textual. No trabalho com a leitura literária, tornou-se necessário pensar em estratégias que não se limitassem à verificação da leitura realizada, mas que criassem oportunidades para que os estudantes retomassem acontecimentos, personagens e conflitos das obras, formassem interpretações, estabelecessem relações com outros conhecimentos e construíssem posicionamentos diante dos textos. Essa preocupação se tornou ainda mais relevante diante da crescente disponibilidade de ferramentas capazes de produzir respostas prontas para diferentes demandas escolares. Paralelamente, dificuldades de interpretação também se

manifestavam em atividades cotidianas, inclusive diante de questões que demandavam procedimentos relativamente simples de compreensão e inferência textual.

Essas situações suscitaram uma inquietação pedagógica: o que significa, efetivamente, responder a uma atividade de leitura quando a resposta pode ser obtida antes que o estudante tenha realizado o percurso de compreensão e interpretação necessário para construí-la? A questão não se restringe, portanto, ao uso das inteligências artificiais, mas alcança o próprio processo de formação do leitor. Quando a resposta pronta ocupa o lugar da leitura, da dúvida, da formulação de hipóteses, da interpretação e da elaboração de um posicionamento, corre-se o risco de esvaziar justamente os processos que a escola pretende desenvolver. Nesse sentido, o problema não está na tecnologia em si, nem na possibilidade de utilizá-la como recurso pedagógico, mas na substituição da atividade intelectual do estudante por uma resposta produzida externamente.

Foi a partir dessa inquietação que se delineou a proposta do Diário de Leitura Crítica. A intenção não era criar mais uma ficha de leitura destinada à verificação do cumprimento de uma tarefa, mas construir um espaço sistemático no qual os estudantes pudessem registrar suas compreensões, dúvidas, interpretações, relações e posicionamentos diante dos textos. Buscou-se, assim, deslocar a centralidade da atividade da obtenção de respostas para o próprio processo de construção de sentidos, compreendendo a leitura como uma prática que exige participação ativa do sujeito.

Diante disso, este relato tem como objetivo apresentar e refletir sobre uma experiência pedagógica de desenvolvimento da leitura

crítica por meio da construção de diários de leitura com estudantes do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental, discutindo suas possibilidades como prática de mediação da leitura e de formação de sujeitos ativos que se posicionam diante dos discursos que circulam em seu cotidiano, especialmente em um contexto marcado pela crescente presença das tecnologias digitais e das inteligências artificiais generativas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Leitura, Diálogo e Formação Crítica do Sujeito

A leitura ocupa lugar central na formação escolar, mas sua realização não pode ser reduzida à decodificação de palavras ou à localização de informações explicitamente apresentadas em um texto. Ler envolve compreender, interpretar, relacionar informações, mobilizar conhecimentos prévios, estabelecer relações com outros discursos e construir sentidos a partir daquilo que se lê. Nesse sentido, a formação do leitor exige práticas que ultrapassem a verificação daquilo que foi compreendido superficialmente e possibilitem ao estudante assumir uma posição diante dos textos com os quais entra em contato.

Essa compreensão encontra respaldo em Freire (1989), para quem a leitura da palavra está vinculada à leitura do mundo. O autor compreende o ato de ler como uma experiência que ultrapassa a decodificação do texto escrito, uma vez que a compreensão crítica pressupõe perceber as relações entre texto e contexto. Ler, nessa perspectiva, implica mobilizar conhecimentos, experiências e percepções construídos na relação do sujeito com a realidade. A leitura crítica, portanto, não se constitui apenas quando o estudante

consegue responder corretamente a uma questão sobre determinado texto, mas quando é capaz de estabelecer relações entre aquilo que lê e os sentidos que produz a partir de sua experiência e de seu contexto.

Rojo (2009) também amplia a compreensão da leitura ao destacar que ler envolve diferentes capacidades, que vão desde a compreensão das informações presentes no texto até processos de interpretação, inferência, estabelecimento de relações, avaliação e posicionamento crítico. O leitor, nessa perspectiva, não se limita a reconhecer aquilo que o texto apresenta, mas precisa mobilizar conhecimentos e estratégias para construir sentidos, relacionar diferentes informações e posicionar-se diante dos discursos. Essa concepção é especialmente relevante para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que desloca a leitura de uma prática centrada na identificação de respostas para uma experiência de construção e negociação de sentidos.

Essa perspectiva permite pensar o processo de leitura como uma atividade na qual o estudante precisa participar ativamente da construção dos sentidos. É nesse ponto que as contribuições de Bakhtin (1997) se mostram relevantes para compreender a relação entre leitor, texto e outros discursos. Ao discutir a natureza responsiva dos enunciados, o autor afirma que “o enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores” e que “não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições” (Bakhtin, 1997, p. 317). A partir dessa compreensão, a leitura pode ser entendida não como recepção passiva de um significado pronto, mas como uma relação na qual o sujeito se coloca diante do discurso, estabelece relações

com outras vozes e produz uma resposta a partir de sua própria posição.

Essa compreensão pode ser ampliada quando Bakhtin (1997) discute a relação entre a obra e seu destinatário. Para o autor, a obra, assim como a réplica do diálogo, “visa a resposta do outro” e busca produzir uma “compreensão responsiva ativa”, podendo, entre outras possibilidades, “suscitar sua apreciação crítica” (Bakhtin, 1997, p. 298). A leitura, portanto, pressupõe a existência de um leitor que não apenas recebe o discurso, mas é convocado a respondê-lo, posicionando-se diante dele. O texto, nessa perspectiva, não encerra em si mesmo todos os sentidos possíveis, pois sua realização na comunicação envolve também a resposta daquele que o lê.

Essa concepção é particularmente significativa para pensar o Diário de Leitura Crítica, compreendido não apenas como um recurso para registrar os livros lidos, mas como uma possibilidade de materializar o percurso interpretativo do estudante e reconhecer sua participação na construção dos sentidos. Ao registrar suas impressões, dúvidas e relações, formular interpretações e explicitar seus posicionamentos, o estudante é convidado a tornar visível sua relação com o texto e a produzir uma resposta a partir daquilo que compreendeu e das questões que a leitura lhe suscitou. O registro deixa, portanto, de assumir exclusivamente a função de comprovar a realização da leitura e passa a constituir um espaço de diálogo com o texto, no qual o leitor pode refletir sobre os sentidos que constrói e sobre sua própria posição diante daquilo que lê.

Essa compreensão dialoga com a concepção de educação de Freire (1996), para quem ensinar não consiste em transferir conhecimentos, mas em “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua

construção” (Freire, 1996, p. 25). Assim, a prática docente pressupõe abertura à curiosidade, às perguntas e às inquietações dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos de seu processo formativo. No trabalho com a leitura, isso significa deslocar a prática de atividades centradas na reprodução de interpretações previamente estabelecidas para situações que possibilitem ao estudante construir e explicitar seus próprios sentidos. O Diário de Leitura Crítica insere-se nessa perspectiva ao criar um espaço no qual o estudante pode registrar suas dúvidas, interpretações, relações e posicionamentos, enquanto o professor acompanha e media esse percurso, em vez de ocupar o lugar daquele que fornece antecipadamente as respostas.

Essa escolha pedagógica também se vincula à compreensão de que “educar é sempre um ato de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p. 51). Trabalhar a leitura crítica, portanto, não constitui uma prática neutra: implica criar condições para que os estudantes desenvolvam possibilidades de compreender os discursos que os cercam, questioná-los e posicionar-se diante deles. Em um contexto no qual respostas prontas podem ser obtidas com crescente facilidade, inclusive por meio das IAG, investir no tempo da leitura, da reflexão e da elaboração autoral constitui, também, uma escolha formativa. O diário, nesse sentido, não é apenas um instrumento para acompanhar a leitura das obras, mas uma prática pedagógica que busca fortalecer a autonomia do estudante diante do texto e das respostas que lhe são oferecidas.

A construção de um leitor crítico, portanto, está relacionada à possibilidade de transformar a leitura em uma experiência de participação ativa. Mais do que verificar se o estudante leu determinada obra, torna-se necessário criar situações nas quais ele

possa demonstrar como compreendeu, que relações estabeleceu, quais questões o texto lhe provocou e que posição assumiu diante do que leu. O diário, nessa perspectiva, configura-se como uma estratégia pedagógica que procura acompanhar esse movimento, articulando leitura, escrita, interpretação e posicionamento.

Essa escolha ganha ainda maior relevância diante das transformações contemporâneas nas formas de acesso às informações e de produção de respostas, especialmente com a presença crescente das tecnologias digitais e das IAG. Se o estudante dispõe cada vez mais de meios para obter rapidamente uma resposta sobre aquilo que deveria ler e interpretar, a escola precisa fortalecer práticas que valorizem justamente o percurso que antecede a resposta: o contato efetivo com o texto, a construção de hipóteses, a dúvida, a relação com outros conhecimentos, o diálogo e a elaboração de um posicionamento próprio. É a partir dessa preocupação que a experiência com o Diário de Leitura Crítica se desenvolve e que se torna necessário discutir, na sequência, os desafios impostos pelas tecnologias inteligentes às práticas contemporâneas de leitura e aprendizagem.

2.2. Leitura e Formação Crítica em Tempos de Tecnologias Inteligentes

As transformações produzidas pelas tecnologias digitais têm modificado significativamente as formas de acesso à informação, de comunicação e de construção de conhecimentos. Se, por um lado, essas tecnologias ampliaram as possibilidades de acesso a diferentes textos, discursos e fontes de informação, por outro, introduziram novos desafios para a formação dos sujeitos, especialmente no que diz respeito à capacidade de selecionar,

avaliar, interpretar e questionar aquilo que leem. No campo educacional, esse cenário ganha novas dimensões com a presença das IAG, que ampliaram as possibilidades de produção e acesso imediato a conteúdos.

Ferramentas dessa natureza passaram a responder perguntas, sintetizar textos, explicar conceitos e produzir diferentes gêneros discursivos, realizando tarefas que anteriormente exigiam do estudante um percurso mais prolongado de pesquisa, leitura, interpretação e elaboração. Segundo Vicari et al. (2023), os sistemas de IAG são capazes de produzir conteúdos cada vez mais próximos das formas de linguagem utilizadas pelos seres humanos, contribuindo para que suas respostas sejam percebidas como naturais e coerentes. Essa facilidade pode representar uma importante possibilidade de apoio à aprendizagem, mas também suscita questões sobre a relação dos estudantes com os processos de construção do conhecimento, sobretudo quando a obtenção de uma resposta pronta passa a substituir ações como ler, inferir, estabelecer relações, interpretar e posicionar-se.

Essa preocupação torna-se particularmente relevante quando pensamos na formação do leitor crítico. Santaella (2013, p. 5) destaca a necessidade de formar sujeitos capazes de “distinguir entre diferentes linguagens e mídias, suas naturezas comunicativas específicas, suas injunções político-sociais” e de desenvolver “a capacidade de levantar perguntas acerca de tudo o que lemos, vemos e escutamos”. Em um contexto marcado pela circulação de conteúdos produzidos ou mediados por sistemas inteligentes, essa capacidade de perguntar, confrontar e avaliar torna-se ainda mais necessária. Uma resposta linguisticamente bem formulada não constitui, por si só, garantia de verdade, adequação ou neutralidade.

A questão também se relaciona à própria aparência de diálogo produzida pelas IAG. Ao responder às solicitações dos usuários de maneira contextualizada e linguisticamente coerente, essas ferramentas podem produzir uma interação que se aproxima, em sua forma, da comunicação humana. Entretanto, Duque-Pereira e Moura (2025) ressaltam que, embora as respostas dos chatbots possam ser compreendidas como enunciados responsivos às perguntas ou comandos dos usuários, essa responsividade é de natureza algorítmica e não corresponde à intencionalidade humana. Reconhecer essa diferença é fundamental para que o estudante não receba os conteúdos produzidos pela tecnologia de maneira passiva, mas desenvolva condições para questioná-los, confrontá-los e avaliá-los criticamente.

Nesse cenário, a escola não pode limitar sua atuação à proibição ou à aceitação irrestrita das tecnologias inteligentes. O desafio pedagógico consiste em criar condições para que os estudantes desenvolvam autonomia intelectual diante delas, aprendendo a utilizá-las sem transferir às ferramentas aquilo que constitui parte fundamental de seu próprio processo formativo. Como destacam Vicari et al. (2023), é necessário desenvolver uma relação na qual os sujeitos possam pensar com a inteligência artificial e também sobre ela, compreendendo suas possibilidades e limitações. Nesse processo, a mediação docente permanece essencial para criar situações em que os estudantes possam ler, interpretar, questionar, justificar suas compreensões e construir posicionamentos próprios.

É justamente nesse contexto que se insere a experiência aqui relatada. Diante de um cotidiano no qual respostas sobre livros, personagens, temas e questões interpretativas podem ser obtidas de maneira imediata, tornou-se ainda mais necessário preservar, no

espaço escolar, o tempo da leitura e da elaboração. O Diário de Leitura Crítica foi concebido, portanto, como uma prática pedagógica voltada não apenas ao acompanhamento das leituras realizadas, mas à construção de um espaço no qual os estudantes pudessem registrar suas impressões, dúvidas, interpretações, relações e posicionamentos. A proposta parte da compreensão de que, diante da crescente facilidade de acesso às respostas, formar leitores críticos significa também criar oportunidades para que os estudantes construam suas próprias respostas antes de simplesmente encontrá-las prontas.

2.3. O Diário de Leitura Como Prática de Formação do Leitor

O diário de leitura constitui uma prática pedagógica que possibilita registrar e acompanhar a experiência do leitor diante dos textos, articulando leitura, escrita, reflexão e construção de sentidos. Diferentemente de atividades destinadas exclusivamente à verificação da leitura realizada, o diário pode favorecer a explicitação de impressões, dúvidas, interpretações e posicionamentos, tornando visível a relação que o estudante estabelece com aquilo que lê.

Machado (2005, p. 64-65) compreende o diário de leitura como uma prática de escrita que favorece o diálogo reflexivo entre leitor e texto. Para a autora, o diário é um texto produzido pelo leitor durante a leitura, com o objetivo de dialogar e “conversar” com o autor. Essa interação envolve diferentes operações, como questionar, concordar, discordar, expressar impressões e relacionar o texto a experiências pessoais e a outros conhecimentos. A autora destaca, ainda, que o diário possui características dialógicas, pois permite não apenas a interação entre leitor e autor, mas também o estabelecimento de relações entre diferentes discursos. Nesse sentido, a escrita

possibilita ao estudante explicitar suas compreensões, elaborar questionamentos e construir interpretações, tornando-se parte do próprio processo de leitura (Machado, 2005, p. 64-65).

A valorização das impressões pessoais também é discutida por Lima, Batista e Faria (2021), que destacam o potencial do diário para acolher a subjetividade do leitor e favorecer a construção de uma relação pessoal com a obra (p. 209-211). Isso não significa, entretanto, que as interpretações devam permanecer restritas às opiniões individuais. A mediação pedagógica pode favorecer o aprofundamento das respostas, incentivando os estudantes a retomar os textos, justificar suas interpretações e estabelecer relações entre suas percepções e os elementos da leitura.

Na perspectiva deste relato, o Diário de Leitura Crítica assume uma configuração orientada pela professora, tanto em sua organização quanto na proposição das atividades. Antes de iniciar os registros, os estudantes recebem instruções sobre a estrutura do material, que contempla capa, sumário das obras literárias, sumário dos contos e das crônicas e espaços destinados aos registros das leituras. As questões interpretativas são elaboradas previamente e encaminhadas ao longo da leitura das obras mais extensas ou após a leitura integral dos textos mais curtos. Essa organização busca acompanhar o percurso leitor e favorecer diferentes movimentos de compreensão, interpretação e posicionamento.

Essa característica distingue a proposta de práticas que privilegiam registros inteiramente livres, sem que isso signifique reduzir o diário a uma ficha tradicional de leitura. Enquanto esta pode se concentrar na recuperação de informações sobre o enredo e na verificação da leitura, o diário, na perspectiva adotada, procura articular questões

orientadoras à elaboração de respostas próprias pelos estudantes. A diferença, portanto, não reside apenas no formato do material, mas nas finalidades pedagógicas e nas possibilidades de reflexão que as atividades oferecem.

A organização prévia das etapas e das questões não elimina a participação autoral dos estudantes. Ao contrário, busca criar condições para que explicitem suas compreensões, formulem interpretações, estabeleçam relações e justifiquem seus posicionamentos. Cabe à professora acompanhar esses registros, identificar dificuldades e propor intervenções que contribuam para o aprofundamento da leitura. Assim, o diário configura-se como um instrumento de mediação pedagógica que articula planejamento docente e participação ativa dos leitores, em consonância com a perspectiva dialógica de Bakhtin (1997) e com a compreensão freireana de educação como prática de construção do conhecimento e formação da autonomia (Freire, 1996).

3. O DIÁRIO DE LEITURA CRÍTICA: RELATO DA EXPERIÊNCIA

A experiência relatada neste trabalho foi desenvolvida no contexto das aulas de Língua Portuguesa e Produção Textual, com estudantes do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental de uma instituição privada de ensino. A proposta surgiu de uma inquietação pedagógica relacionada às dificuldades apresentadas por alguns estudantes em práticas de leitura e interpretação textual. Embora tenha adquirido novos contornos diante da crescente utilização das IAG, essa preocupação é anterior à ampla popularização dessas ferramentas. No cotidiano das aulas, já se evidenciava a necessidade de desenvolver práticas que favorecessem a compreensão dos

textos, a elaboração de respostas, a expressão oral e a construção de posicionamentos diante de diferentes discursos.

Com a expansão do acesso às IAG, especialmente às ferramentas capazes de produzir respostas textuais de maneira rápida e aparentemente coerente, essa preocupação ganhou uma nova dimensão. No cotidiano das aulas, mesmo com a Lei nº 15.100/2025 que proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis e celulares com ressalva para situações específicas, tornou-se possível perceber que alguns estudantes recorriam às ferramentas para responder às atividades de leitura, transferindo para elas parte significativa do esforço de compreensão e elaboração que deveria constituir o próprio processo de leitura. Em determinadas situações, as respostas registradas nas atividades não correspondiam ao domínio demonstrado pelos estudantes quando eram convidados a explicar oralmente o conteúdo das obras ou a justificar determinada interpretação. Também foram observadas dificuldades recorrentes na compreensão de questões presentes em atividades cotidianas, inclusive aquelas destinadas à fixação de conteúdos do livro didático.

Essas situações produziram um questionamento sobre a própria finalidade das atividades de leitura. Se o estudante consegue apresentar uma resposta escrita, mas encontra dificuldades para explicar o que leu, estabelecer relações ou sustentar oralmente uma interpretação, até que ponto essa resposta revela uma efetiva compreensão do texto? A questão conduziu à necessidade de pensar uma prática que não estivesse centrada apenas no produto final da leitura, mas que possibilitasse acompanhar o percurso de construção de sentidos realizado pelos estudantes.

Foi nesse contexto que surgiu o Diário de Leitura Crítica, concebido como uma estratégia pedagógica para acompanhar a relação dos estudantes com os textos literários e criar oportunidades para o registro de suas compreensões, dúvidas, interpretações e posicionamentos. A proposta não se restringia a verificar se determinado livro havia sido lido, mas buscava constituir um espaço para que os estudantes elaborassem e registrassem suas respostas aos textos, tornando mais visíveis aspectos de seu processo de leitura.

A experiência envolveu quatro turmas: uma do 7º ano, uma do 8º ano e duas do 9º ano. A organização das atividades considerou as especificidades de cada ano escolar, os objetivos de aprendizagem e as características das obras selecionadas. Além das leituras previstas no planejamento escolar, foram incorporadas outras obras literárias, contos e crônicas, com o propósito de ampliar as oportunidades de interpretação, reflexão e posicionamento crítico.

3.1. Organização do Diário de Leitura Crítica

O Diário de Leitura Crítica foi organizado previamente pela professora e estruturado com capa, sumário destinado às obras literárias e sumário específico para os contos e as crônicas, além dos espaços para os registros dos estudantes. As questões interpretativas eram propostas ao longo da leitura das obras mais extensas, conforme o planejamento das atividades, ou após a leitura integral dos textos mais curtos. Essa organização buscava acompanhar diferentes momentos da experiência leitora e oferecer oportunidades para que os estudantes registrassem suas compreensões e elaborassem respostas próprias diante dos textos.

No caso dos livros, as obras foram divididas em partes ou capítulos. Após determinado número de capítulos previamente estabelecido, os estudantes recebiam uma atividade composta por questões de compreensão, interpretação e posicionamento. O intervalo destinado à leitura variava entre aproximadamente sete e quinze dias, de acordo com a extensão da obra e com o planejamento das aulas. As atividades não tinham como finalidade exclusiva verificar informações sobre o enredo, mas buscavam estimular a retomada do texto, a realização de inferências, o estabelecimento de relações entre acontecimentos e personagens e a construção de interpretações e posicionamentos.

Paralelamente à leitura dos livros, foram selecionados contos e crônicas, trabalhados em uma frequência aproximada de um ou dois textos por mês. Para esses textos, os estudantes realizavam o registro correspondente no diário e respondiam às questões propostas após cada leitura. A seleção buscou contemplar diferentes temáticas e possibilidades de interpretação, aproximando os textos literários de questões sociais, culturais e humanas que pudessem provocar a reflexão dos estudantes e favorecer sua participação nas discussões coletivas.

A organização do diário procurou, assim, transformar a leitura em uma prática contínua, e não em uma atividade pontual realizada apenas para atender a uma ficha ou avaliação. Cada registro constituía uma etapa de um percurso mais amplo, no qual a leitura, a escrita, a reflexão e a discussão oral se articulavam.

3.2. As Obras e os Percursos de Leitura

A seleção das obras respeitou os livros previstos para cada turma, mas buscou explorar, a partir deles, questões que ultrapassassem a compreensão superficial do enredo. As atividades foram elaboradas considerando as características de cada obra, as especificidades das turmas e os objetivos de aprendizagem relacionados à compreensão, à interpretação e ao posicionamento diante dos textos.

No primeiro trimestre, o 7º ano realizou a leitura de *A Liga dos Heróis Inúteis*, de Alexandre de Castro Gomes, obra que possibilitou discutir questões relacionadas ao bullying, às diferenças, à aceitação e às relações estabelecidas entre os sujeitos. O trabalho buscou estimular os estudantes a reconhecer situações presentes na narrativa e relacioná-las a questões observadas em seu próprio contexto.

A partir da leitura de *A Liga dos Heróis Inúteis*, os estudantes foram convidados a identificar uma característica própria, física ou não, de que não gostassem ou que considerassem estranha e transformá-la simbolicamente em um superpoder, inspirados pela narrativa. Depois de descreverem esse poder, utilizaram uma IAG para gerar uma imagem que o representasse e compartilharam suas produções com a turma. A atividade proporcionou um momento significativo de troca, criando oportunidades de resignificação de características antes percebidas como defeitos e seu reconhecimento como aspectos singulares que diferenciam cada sujeito.

No 8º ano, foi trabalhada a obra *Flores de Cabul*, de Gabriele Clima, que possibilitou discutir questões relacionadas aos sonhos, à aceitação e ao papel da mulher na sociedade. A leitura foi concluída na semana em que se celebra o Dia Internacional da Mulher, o que

favoreceu o aprofundamento das reflexões sobre a condição feminina e as questões sociais abordadas na narrativa. As atividades buscaram estimular os estudantes a relacionar as experiências das personagens a questões sociais mais amplas, ultrapassando a simples identificação dos acontecimentos narrados.

Com o 9º ano, foram trabalhadas *A Odisseia* de Homero em Quadrinhos e *Uma Travessia Perigosa*, de Jane Mitchel. A primeira possibilitou discutir características atribuídas aos deuses, suas qualidades e defeitos e as relações dessas representações com aspectos da condição humana. A segunda possibilitou abordar temas como guerra, imigração, fome, dificuldades enfrentadas pelos sujeitos em situações de deslocamento e o papel da mulher, favorecendo discussões que relacionavam os acontecimentos narrados a questões sociais mais amplas.

No segundo trimestre, o 7º ano realizou a leitura de *A Tempestade*, de William Shakespeare, e de *O Conde de Monte Cristo*, de Alexandre Dumas. A partir dessas obras, foram trabalhadas questões relacionadas à vingança, à inocência, às relações entre heróis e vilões e à construção das aparências e das versões dos acontecimentos. As discussões também possibilitaram problematizar a circulação de informações e a necessidade de questionar diferentes versões apresentadas como verdadeiras.

No 8º ano, foram trabalhadas as obras *Quincas Borba*, de Machado de Assis, e *Manual de Desculpas Esfarrapadas*, de Léo Cunha. A leitura de *Quincas Borba* possibilitou discutir temas como aparência, ganância, amizade e lealdade. Já o trabalho com *Manual de Desculpas Esfarrapadas* concentrou-se na construção da argumentação, no humor e nas críticas sociais presentes nas

crônicas, buscando levar os estudantes a perceber como diferentes escolhas linguísticas e discursivas contribuem para a produção de sentidos. As discussões também se estenderam às redes sociais, especialmente às formas como as pessoas constroem e apresentam suas imagens ao mundo, favorecendo reflexões sobre a exposição de si, as aparências e as relações entre aquilo que se mostra e aquilo que se vive.

No 9º ano, foi trabalhada a obra *Fronteiras*, de Márcia Kupstas. As discussões envolveram questões relacionadas à adolescência, às dúvidas e dificuldades próprias desse período, às relações interpessoais e à necessidade de pertencimento. Também foram exploradas as fronteiras físicas apresentadas na obra e as fronteiras psicológicas vivenciadas pela personagem Maurícia, possibilitando aos estudantes refletir sobre diferentes sentidos atribuídos à ideia de fronteira.

No terceiro trimestre, o 7º ano realizou a leitura de *Estranhamentos*, de Martín Blasco. A obra permitiu ampliar o trabalho com questões relacionadas às diferenças, à arte, às amizades e às dimensões emocionais e psicológicas presentes nas relações entre os sujeitos. Também foram discutidos o relacionamento entre mãe e filho, as questões financeiras e as dificuldades sociais vivenciadas pelas personagens. A partir da narrativa, foram propostas reflexões sobre a maneira como percebemos, interpretamos e nos relacionamos com aquilo que nos parece diferente, possibilitando discutir a aceitação, a convivência e a construção das relações com o outro.

No 8º ano, foi trabalhada a obra *A Revolução dos Bichos*, de George Orwell. A leitura possibilitou discutir questões relacionadas a diferentes formas de governo, dentre elas o totalitarismo e a

democracia, às diferentes posições assumidas pelos sujeitos nas relações sociais, à censura, à hipocrisia e à circulação de informações. As discussões também foram relacionadas ao contexto contemporâneo, especialmente às redes sociais e à disseminação de informações falsas (fake news), buscando levar os estudantes a refletir sobre a necessidade de questionar discursos, reconhecer diferentes pontos de vista e posicionar-se criticamente diante das informações que circulam socialmente.

Além dos registros no Diário de Leitura Crítica, o trabalho foi desenvolvido em grupos e organizado em duas etapas. Na primeira, os estudantes realizaram pesquisas sobre monarquia absolutista e tirania, socialismo, democracia, totalitarismo e ditadura, abordando conceitos, contextos históricos e questões para reflexão. Na segunda, após a leitura, cada grupo produziu e apresentou um cartaz temático: um mapa mental das personagens, perfis das figuras da fazenda em formato de rede social, um painel sobre as alterações dos Sete Mandamentos ou um mapa dos espaços da Granja dos Bichos e das relações de poder estabelecidas nesses ambientes. As atividades articularam a compreensão da narrativa à pesquisa, à produção coletiva e à reflexão sobre as formas de organização social e política, favorecendo o diálogo entre a obra e questões contemporâneas.

Com o 9º ano, foi trabalhada a obra *A Teoria do Iceberg*, de Christopher Bouix. A partir da narrativa, foram discutidas questões psicológicas e emocionais relacionadas ao enfrentamento de traumas, desafios e barreiras, aos relacionamentos e às formas de posicionamento diante do outro. A obra também possibilitou refletir sobre as relações estabelecidas nas redes sociais e sobre aspectos da experiência juvenil, considerando as dúvidas, conflitos e diferentes

maneiras pelas quais os sujeitos percebem a si mesmos, aos outros e às relações que estabelecem.

Além dos registros no Diário de Leitura Crítica, os estudantes realizaram um trabalho em grupos, com produção de cartazes temáticos e apresentações orais. As produções abordaram os ensinamentos do professor Hereira sobre a escrita, a metáfora do iceberg na análise dos personagens, a relação entre Noé e Hereira e os espaços físicos e emocionais da narrativa. As apresentações buscaram evidenciar aspectos que ultrapassam as aparências, explorando os conflitos, os sentimentos e os processos de amadurecimento dos personagens. Dessa forma, a atividade articulou a compreensão da obra à análise das personagens e de suas relações, valorizando a produção coletiva e o compartilhamento de interpretações.

Além das obras mais extensas, o projeto incorporou, ao longo do ano, a leitura sistemática de contos e crônicas previamente selecionados. Esses textos desempenharam papel importante na experiência por apresentarem extensão reduzida e, ao mesmo tempo, oferecerem diferentes possibilidades de interpretação, permitindo a realização de leituras mais frequentes e a discussão de questões sociais, culturais, subjetivas e relacionadas ao cotidiano dos estudantes.

No 7º ano, foram trabalhados Chapeuzinho Vermelho e algumas de suas releituras, Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector, O Espelho e A Cartomante, de Machado de Assis, A Moça Tecelã, de Marina Colasanti, A Última Crônica, de Fernando Sabino, Pausa, de Moacyr Scliar, e Na Fila, de Luis Fernando Verissimo. A diversidade dos textos possibilitou explorar diferentes formas de construção

narrativa, perspectivas das personagens, conflitos, relações humanas, expectativas, aparências e situações do cotidiano, sempre buscando estimular os estudantes a ultrapassar a localização de informações e construir interpretações sobre aquilo que liam.

Para as turmas do 8º e do 9º ano, foram selecionados *O Padeiro*, de Rubem Braga, *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti, *A Incapacidade de Ser Verdadeiro*, de Carlos Drummond de Andrade, *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, *A Terceira Margem do Rio*, de João Guimarães Rosa, *O Espelho*, de Machado de Assis, *O Lixo*, de Luis Fernando Verissimo, e *Pai Não Entende Nada*, também de Luis Fernando Verissimo. A seleção contemplou textos com diferentes níveis de complexidade e diferentes possibilidades de abordagem, permitindo trabalhar aspectos relacionados às relações familiares, identidade, verdade e aparência, conflitos humanos, comportamentos sociais, humor, ironia e crítica social.

Os contos e as crônicas eram trabalhados, em média, um ou dois por mês, de modo que os estudantes tivessem contato frequente com textos de extensão e características diversas. Após cada leitura, eram propostas questões que deveriam ser respondidas no *Diário de Leitura Crítica*. As atividades procuravam contemplar não apenas aspectos relacionados à compreensão do texto, mas também questões que exigissem inferência, estabelecimento de relações, identificação de perspectivas e posicionamento diante das situações apresentadas.

A escolha desses textos curtos também atendia a uma necessidade pedagógica identificada ao longo da experiência: criar oportunidades frequentes de leitura e interpretação sem que o trabalho dependesse exclusivamente da conclusão de uma obra

extensa. Dessa forma, os estudantes eram continuamente convidados a entrar em contato com diferentes vozes, situações e posicionamentos, construindo respostas a partir de textos diversos e retomando, em diferentes momentos, procedimentos de compreensão e interpretação.

Embora as obras apresentassem temáticas e níveis de complexidade distintos, o trabalho manteve um princípio comum: não limitar a leitura à recuperação dos acontecimentos narrados. As questões propostas procuravam levar os estudantes a explicar, relacionar, inferir, questionar e posicionar-se, de modo que cada obra, conto ou crônica pudesse constituir um ponto de partida para a construção de sentidos e para a reflexão sobre diferentes aspectos da experiência humana e social.

3.3. Acompanhamento da Leitura e Construção Coletiva dos Sentidos

O desenvolvimento do Diário de Leitura Crítica não se restringiu aos registros escritos, sendo articulado a discussões coletivas e rodas de conversa realizadas semanalmente. Esses momentos partiam das questões propostas no diário e de outras questões suscitadas durante as aulas. As leituras eram retomadas coletivamente, e os estudantes eram convidados a compartilhar suas respostas, explicar suas interpretações e justificar seus posicionamentos. A participação dos colegas permitia conhecer diferentes compreensões sobre os textos, ouvir outros pontos de vista e refletir sobre as próprias respostas. Desse modo, as atividades envolviam não apenas a escrita dos registros, mas também a oralidade e a interação entre os estudantes.

As discussões também constituíam uma forma de acompanhar o percurso de leitura, pois permitiam observar como os estudantes explicavam aquilo que haviam registrado e como sustentavam suas interpretações durante o diálogo. O preenchimento do diário, por si só, não era tomado como garantia de compreensão, sendo importante considerar as explicações apresentadas oralmente e as relações estabelecidas nas conversas. Enquanto os registros favoreciam a elaboração individual das ideias, as rodas de conversa ampliavam as possibilidades de construção de sentidos pelo contato com outras interpretações. A proposta buscava, assim, articular leitura, escrita, oralidade e diálogo, compreendendo a formação do leitor como um processo que envolve tanto a reflexão individual quanto a interação com o outro.

Essa dinâmica também orientava a mediação docente, que buscava ultrapassar a identificação de respostas consideradas corretas e favorecer a reflexão sobre os caminhos utilizados pelos estudantes para construir suas interpretações. Para isso, eram retomados aspectos relevantes das obras, solicitadas justificativas e discutidas diferentes possibilidades de compreensão. O foco das atividades deslocava-se, assim, da simples obtenção de respostas para a reflexão sobre como se chega a determinada interpretação, quais elementos do texto a sustentam e que razões fundamentam um posicionamento.

A elaboração das questões do diário considerou diferentes movimentos de leitura. Além da localização de informações explícitas, foram propostas atividades que envolviam inferências, comparação, relações entre texto e contexto, análise de discursos, reflexão sobre questões sociais e construção de posicionamentos. O

Quadro 1 apresenta exemplos dessas questões e dos movimentos de leitura que se procurou mobilizar.

Quadro 1. Exemplos de questões propostas no Diário de Leitura Crítica

Obra/gênero	Ano	Questão proposta	Movimento de leitura privilegiado
Manual de Desculpas Esfarrapadas – crônicas	8º	Como o uso de argumentos de autoridade em Comunicado aos Condôminos se relaciona às estratégias utilizadas atualmente na internet para conferir aparência de verdade a fake news e boatos?	Relação texto– contexto e análise crítica
Manual de Desculpas Esfarrapadas – crônicas	8º	Quais são os riscos de reduzir temas políticos e sociais complexos a frases curtas e simplistas, como ocorre em muitos memes?	Problematização e posicionamento crítico
O Conde de Monte Cristo	7º	Quem é mais culpado pela traição a Edmond Dantès: Fernand ou Danglars? Justifique considerando as ações de cada personagem e suas consequências.	Argumentação e avaliação de perspectivas
O Conde de Monte Cristo	7º	O que acontece quando alguém é acusado injustamente por meio de fofocas ou denúncias sem provas? Como você	Relação texto– realidade e reflexão ética

		reagiria se estivesse no lugar de Dantès?	
Quincas Borba – adaptação em quadrinhos	8º	Como os desenhos, as cores e as expressões dos personagens contribuem para a compreensão de uma obra escrita em outro contexto histórico?	Leitura multissemiótica
Quincas Borba – adaptação em quadrinhos	8º	Qual é o verdadeiro interesse de Palha e Sofia em relação a Rubião? Como essa relação permite pensar sobre o interesse financeiro nas relações humanas?	Inferência e crítica social
O Espelho – Machado de Assis	7º, 8º e 9º	As redes sociais podem funcionar atualmente como a “farda” ou a “alma exterior” de muitas pessoas? Explique.	Relação literatura– realidade e posicionamento
Fronteiras – Márcia Kupstas	9º	Como as experiências vividas por Maurícia contribuíram para que ela enfrentasse suas “fronteiras internas”?	Inferência e interpretação
A Revolução dos Bichos – George Orwell	8º	Como Garganta utiliza a linguagem para modificar a percepção dos animais sobre os acontecimentos?	Análise discursiva e relação entre linguagem e poder
A Revolução dos Bichos – George Orwell	8º	Por que a pergunta “Vocês querem que Jones volte?” era suficiente para impedir os animais de questionarem as decisões de Napoleão?	Análise crítica e identificação de estratégias de manipulação

Fonte: Elaborado pela autora a partir das atividades desenvolvidas no projeto.

As questões apresentadas no Quadro 1 evidenciam que o Diário de Leitura Crítica foi concebido para acompanhar diferentes movimentos envolvidos na leitura, não se restringindo à recuperação de informações explícitas das obras. Algumas atividades partiam da compreensão de elementos da narrativa e avançavam para a realização de inferências; outras propunham relações entre situações ficcionais e acontecimentos, discursos e práticas presentes no cotidiano. Também foram elaboradas questões voltadas à análise da linguagem, das relações de poder, das representações sociais e das estratégias discursivas presentes nos textos.

Ao responder às questões, os estudantes eram convidados a elaborar compreensões próprias e a se posicionar diante das situações apresentadas nas obras. Nesse sentido, questões propostas a partir de *O Espelho*, *Manual de Desculpas Esfarrapadas* e *A Revolução dos Bichos* buscavam promover o diálogo entre os textos e as experiências dos leitores, levando-os a refletir sobre diferentes situações, discursos e relações sociais. A leitura, nessa dinâmica, não se limitava à identificação do que era apresentado na narrativa, mas envolvia a elaboração de respostas e a construção de posicionamentos diante dos sentidos produzidos.

Esse movimento se estendia às rodas de conversa, nas quais os registros individuais eram retomados e compartilhados, permitindo que as interpretações fossem confrontadas com outras perspectivas. As discussões ampliavam as possibilidades de compreensão dos textos e evidenciavam que a construção de sentidos também ocorre na interação com o outro. O diário, portanto, integrava uma

dinâmica de leitura, escrita, oralidade e diálogo, articulando a reflexão individual à discussão coletiva. Na experiência relatada, essa orientação se expressava na mediação docente, que procurava estimular os estudantes a explicar suas interpretações, fundamentar suas respostas e considerar outras possibilidades de compreensão, sem restringir as atividades a uma única resposta previamente estabelecida.

Desse modo, o Diário de Leitura Crítica constituiu uma prática pedagógica que articulou a elaboração individual, a mediação docente e a interação entre os estudantes. Mais do que registrar respostas, a proposta buscou criar condições para que a leitura envolvesse compreensão, interpretação, questionamento e posicionamento diante dos textos e das questões sociais por eles mobilizadas.

3.4. Registros, Respostas e Construção de Sentidos

Os diferentes registros e atividades desenvolvidos ao longo da experiência evidenciaram a possibilidade de trabalhar a leitura a partir de movimentos que ultrapassassem a localização de informações explícitas. A diversidade de obras selecionadas permitiu explorar diferentes dimensões da compreensão e da interpretação, articulando elementos das narrativas a questões sociais, culturais e humanas. Nesse sentido, o Diário de Leitura Crítica foi organizado de modo a criar oportunidades para que a leitura envolvesse compreensão, inferência, relação entre texto e realidade, análise de discursos, avaliação e posicionamento.

Essa diversidade pode ser observada, por exemplo, nas discussões suscitadas por *A Revolução dos Bichos*, de George Orwell. Ao

relacionarem a organização da fazenda às formas de exercício do poder, os estudantes tiveram a oportunidade de estudar conceitos políticos, analisar os papéis das personagens e refletir sobre a censura, os privilégios e a circulação de informações. As pesquisas e produções em grupo ampliaram esse trabalho ao exigir a organização de informações e a apresentação de interpretações sobre as personagens, os espaços e os acontecimentos da narrativa. A proposta possibilitou, assim, aproximar a leitura literária de questões históricas e sociais, sem restringi-la à recuperação do enredo.

No trabalho com *O Padeiro*, de Rubem Braga, as questões propostas partiram da compreensão da situação narrada e avançaram para a problematização das relações sociais presentes na crônica. A atividade foi planejada de modo a possibilitar a reflexão sobre desigualdade, hierarquia e valorização social, levando os leitores a relacionar a situação apresentada no texto a questões mais amplas da realidade. Desse modo, a leitura da crônica não se restringiu à identificação dos acontecimentos narrados, mas procurou criar condições para a reflexão sobre os sentidos sociais construídos a partir deles.

Em *O Espelho*, de Machado de Assis, o trabalho foi organizado em torno de questões relacionadas à identidade, à aparência, ao reconhecimento social e à influência do olhar do outro. A discussão sobre a chamada “alma interior” e a “alma exterior” possibilitou explorar a relação entre a personagem Jacobina, a farda e a imagem social associada ao cargo que ocupa. A proposta também estabeleceu relações com formas contemporâneas de construção da imagem, especialmente nas redes sociais, aproximando a narrativa de questões presentes na experiência cotidiana dos

leitores. Assim, o texto literário constituiu-se como ponto de partida para pensar as formas pelas quais as identidades são construídas, apresentadas e reconhecidas socialmente.

Em *A Teoria do Iceberg*, de Christopher Bouix, as atividades possibilitaram explorar outra dimensão da experiência leitora, relacionada aos sentimentos, aos medos, aos conflitos e às relações entre as personagens. A análise dos aspectos visíveis e ocultos dos sujeitos e dos espaços emocionais da narrativa ofereceu oportunidades para refletir sobre as diferentes maneiras pelas quais as pessoas percebem a si mesmas e aos outros. De modo semelhante, a atividade realizada a partir de *A Liga dos Heróis Inúteis*, na qual os estudantes transformaram características pessoais em superpoderes e utilizaram uma IAG para representá-los visualmente, aproximou a leitura de questões relacionadas ao autoconhecimento e à valorização das diferenças. Esses exemplos mostram como as obras podem constituir pontos de partida para discussões que ultrapassam o universo ficcional e alcançam diferentes dimensões da experiência humana.

A leitura de *Flores de Cabul*, de Gabriele Clima, possibilitou outro movimento de aproximação entre literatura e realidade. A obra foi trabalhada a partir de questões relacionadas ao papel da mulher, às desigualdades de gênero, à violência e às possibilidades de enfrentamento dessas situações. As discussões permitiram abordar problemas sociais que ultrapassam o universo narrativo, aproximando a leitura de debates sobre violência contra as mulheres, feminicídio e mecanismos de proteção e enfrentamento. A escolha das questões procurou, portanto, favorecer uma leitura que articulasse compreensão da narrativa, reflexão ética e posicionamento diante de problemas sociais.

Os exemplos apresentados evidenciam que as questões propostas desempenharam um papel importante na orientação dos movimentos de leitura. Mais do que verificar a recuperação de informações, buscou-se criar oportunidades para que os estudantes estabelecessem relações, elaborassem inferências e construíssem posicionamentos diante dos textos. As possibilidades de interpretação variavam conforme as características de cada obra e as questões suscitadas, evidenciando a diversidade de percursos envolvidos na compreensão e na construção de sentidos.

Essa diversidade também se manifestava na articulação entre os registros individuais e as discussões coletivas. Ao compartilhar suas respostas, explicar suas interpretações e ouvir os colegas, os estudantes tinham a oportunidade de reconsiderar suas compreensões e entrar em contato com outras perspectivas. A leitura, nesse contexto, não se encerrava no preenchimento do diário, mas se articulava à reflexão, à argumentação e ao diálogo.

Em um contexto marcado pela facilidade de acesso a respostas produzidas por tecnologias digitais e ferramentas de IAG, essa experiência reforça a relevância de práticas pedagógicas que valorizem o percurso de leitura e reflexão dos estudantes. O desafio não consiste apenas em obter respostas, mas em criar condições para que eles compreendam, questionem e fundamentem aquilo que dizem sobre os textos.

4. REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA

O desenvolvimento do Diário de Leitura Crítica permitiu refletir sobre desafios presentes no ensino da leitura, especialmente no que se refere à compreensão dos textos, à elaboração de respostas e à

construção de posicionamentos. A experiência partiu de uma preocupação anterior à popularização das IAG: a dificuldade de transformar a leitura em um processo efetivo de compreensão, interpretação e elaboração. A presença crescente dessas tecnologias acrescenta uma nova dimensão a esse desafio, pois amplia o acesso a respostas prontas e torna ainda mais relevante a reflexão sobre o percurso necessário para que o leitor construa seus próprios sentidos.

Uma das questões centrais suscitadas pela experiência diz respeito à diferença entre obter uma resposta e construir uma resposta. No cotidiano escolar, a apresentação de uma resposta adequada não garante, por si só, que o estudante tenha realizado o percurso de compreensão e interpretação necessário para elaborá-la. As IAG tornam essa questão mais evidente ao produzir, em poucos segundos, respostas linguisticamente organizadas para perguntas de interpretação. Nesse cenário, o desafio pedagógico não consiste apenas em avaliar o resultado apresentado, mas em criar situações nas quais o estudante precise compreender, questionar, justificar e fundamentar aquilo que responde.

Essa preocupação orientou a elaboração das questões do diário, que procuravam mobilizar diferentes movimentos de leitura, como inferência, relação entre texto e realidade, análise da linguagem, avaliação de perspectivas e construção de posicionamentos. A proposta não se limitava, portanto, à verificação da leitura realizada, mas buscava criar oportunidades para que os estudantes elaborassem interpretações e refletissem sobre os sentidos construídos. Essa perspectiva se aproxima da concepção de Rojo (2009), segundo a qual a leitura envolve capacidades que ultrapassam a localização de informações, abrangendo a realização

de inferências, o estabelecimento de relações e o posicionamento crítico diante dos textos. A elaboração das questões, nesse sentido, constituiu uma dimensão importante do planejamento pedagógico, pois as perguntas propostas podem favorecer diferentes formas de aproximação com o texto e orientar o leitor a ir além da recuperação de informações explícitas.

A construção de sentidos também se ampliava nas rodas de conversa, nas quais as interpretações individuais entravam em contato com outras perspectivas. O diálogo permitia retomar compreensões, confrontar pontos de vista e considerar diferentes possibilidades de interpretação. Essa dimensão da experiência aproxima-se da perspectiva dialógica de Bakhtin (1997), na qual os enunciados se relacionam com outras vozes e suscitam respostas dos sujeitos. O leitor, nessa compreensão, não ocupa uma posição passiva diante do texto, mas participa da produção de sentidos ao relacionar o que lê às suas experiências e a outros discursos. A mediação docente contribuía para esse processo ao incentivar a explicitação das interpretações, a apresentação de justificativas e a reflexão sobre os fundamentos das respostas, em consonância com a perspectiva freireana de educação como prática que cria possibilidades para a construção do conhecimento e a participação ativa dos sujeitos (Freire, 1996).

A articulação entre leitura, discussão e outras atividades pedagógicas também pode ser observada na experiência com A Liga dos Heróis Inúteis, de Alexandre de Castro Gomes, realizada com uma turma do 7º ano. A obra possibilitou abordar questões relacionadas ao bullying, às diferenças e às formas de aceitação e convivência. A partir da leitura, os estudantes foram convidados a identificar uma característica pessoal de que não gostavam ou que

consideravam estranha, física ou não, e a transformá-la simbolicamente em um superpoder inspirado no universo do livro. Em seguida, utilizaram uma IAG para gerar uma imagem que representasse esse superpoder. As produções foram levadas para a sala de aula e compartilhadas com os colegas.

Essa atividade merece destaque por mostrar uma possibilidade de integração da IAG ao trabalho com a leitura que não se restringe à produção de respostas para questões escolares. Nesse caso, a ferramenta foi utilizada para materializar visualmente uma ideia elaborada pelos próprios estudantes a partir da leitura e da reflexão sobre características pessoais. O percurso envolveu a interpretação da proposta, a escolha de uma característica, sua ressignificação simbólica e a criação de uma representação visual. A imagem gerada pela tecnologia passou, assim, a integrar uma atividade mais ampla, cujo sentido pedagógico estava relacionado à narrativa literária, à valorização das diferenças e à possibilidade de olhar para características pessoais sob outra perspectiva.

O compartilhamento das imagens também criou uma oportunidade para que os estudantes apresentassem suas produções e conhecessem as dos colegas. A atividade aproximou a leitura de experiências pessoais e favoreceu uma discussão sobre a maneira como determinadas características podem ser percebidas como defeitos ou motivos de estranhamento, embora também possam ser ressignificadas simbolicamente. Não se pretende afirmar, com base nessa experiência, que a atividade tenha produzido mudanças duradouras na autoestima ou na percepção que os estudantes tinham de si mesmos. Seu interesse pedagógico reside na criação de uma situação em que a leitura literária, a

reflexão sobre as diferenças, a expressão visual e o uso orientado da IAG foram articulados em torno de um propósito comum.

O exemplo permite ainda distinguir dois modos de utilização das tecnologias generativas no contexto escolar. De um lado, há o risco de recorrer à ferramenta para obter uma resposta pronta e substituir o percurso de leitura e elaboração que caberia ao estudante realizar. De outro, como ocorreu nessa atividade, a IAG pode ser incorporada a uma proposta na qual o estudante precisa interpretar uma situação, tomar decisões sobre o conteúdo que deseja representar e atribuir sentido à produção realizada. Essa distinção não significa que o segundo tipo de uso seja automaticamente crítico ou que dispense a mediação docente. O potencial pedagógico da ferramenta depende dos objetivos da atividade, das escolhas que são solicitadas aos estudantes e das oportunidades de reflexão que acompanham sua utilização.

Outro aspecto importante diz respeito à compreensão da formação do leitor crítico como um processo contínuo, que não pode ser atribuído a uma única atividade. O diário integrou um conjunto mais amplo de práticas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa e Produção Textual, envolvendo leitura, escrita, oralidade, produção textual, atividades complementares e discussão coletiva. Por isso, não seria adequado atribuir exclusivamente a esse instrumento eventuais mudanças na relação dos estudantes com a leitura ou na produção escrita. Sua contribuição, no âmbito da experiência relatada, esteve na criação de um espaço de registro e acompanhamento das interpretações, articulado a outras situações de aprendizagem.

A experiência também evidenciou exigências e limites relacionados à implementação da proposta. A seleção das obras, a elaboração das questões, a leitura dos registros e a organização das discussões demandam planejamento, tempo e acompanhamento docente, em articulação com as demais atividades escolares. Além disso, diferentes textos mobilizam questões e formas de participação distintas, o que impede compreender a formação crítica como um percurso homogêneo. A possibilidade de relacionar a literatura a questões sociais, culturais, políticas e emocionais exige atenção às particularidades de cada obra e aos objetivos definidos para o trabalho. Reconhecer esses aspectos permite situar o diário como uma possibilidade de trabalho pedagógico, e não como uma solução isolada para as dificuldades de leitura.

Essas reflexões ganham relevância diante da presença das IAG no cotidiano. As dificuldades de compreensão e interpretação não surgiram com essas ferramentas; entretanto, a facilidade de obter respostas prontas pode tornar menos necessário, para alguns estudantes, o percurso de leitura, questionamento e elaboração que a escola busca promover. O problema não reside simplesmente no uso da tecnologia, mas na possibilidade de que ela substitua a atividade intelectual do leitor. Por isso, mais do que estabelecer uma oposição entre utilizar ou não utilizar IAG, torna-se importante desenvolver condições para que os estudantes avaliem as respostas produzidas, confrontem-nas com os textos, examinem seus fundamentos e construam posicionamentos próprios.

Nessa perspectiva, a mediação docente assume importância na organização de situações em que o estudante seja chamado a investigar, interpretar, comparar e questionar, em vez de apenas receber ou reproduzir informações. A elaboração das perguntas

constitui parte importante desse processo, pois pode orientar o leitor tanto à recuperação de informações quanto à análise das escolhas discursivas, à identificação de diferentes perspectivas e à fundamentação de suas interpretações. Quando as IAG são incorporadas às atividades, também cabe ao professor explicitar a finalidade de seu uso e organizar situações em que a produção tecnológica seja objeto de análise, criação ou reflexão, e não um substituto automático da participação do estudante. O trabalho com a leitura envolve, assim, não apenas o conteúdo das respostas, mas também as condições pedagógicas que possibilitam sua construção.

O Diário de Leitura Crítica representou, nessa experiência, uma possibilidade de preservar um espaço para a leitura, a dúvida, a reflexão e a elaboração, em articulação com as discussões coletivas e outras atividades. Sua contribuição não está em apresentar um modelo fechado ou garantir, isoladamente, a formação de leitores críticos, mas em evidenciar a importância de práticas contínuas de mediação que valorizem os percursos de compreensão e interpretação. A atividade realizada com A Liga dos Heróis Inúteis acrescenta a essa reflexão a possibilidade de integrar uma IAG a uma proposta orientada por objetivos de leitura e criação, desde que a ferramenta seja utilizada em articulação com a interpretação, as escolhas e a elaboração dos estudantes. Em um contexto marcado pela facilidade de acesso a informações e respostas produzidas por tecnologias digitais, torna-se fundamental que a escola continue oferecendo oportunidades para que os estudantes formulem hipóteses, revisem suas compreensões, dialoguem e construam respostas fundamentadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o Diário de Leitura Crítica surgiu de uma inquietação presente no cotidiano escolar: a necessidade de criar condições para que o trabalho com a leitura ultrapassasse a localização de informações e possibilitasse aos estudantes compreender, interpretar, relacionar, questionar e posicionar-se diante dos textos. Essa preocupação ganhou novos contornos diante da presença crescente das IAG, que ampliam o acesso a respostas prontas e tornam ainda mais necessário refletir sobre os processos envolvidos na construção do conhecimento.

Ao longo da experiência, o diário foi desenvolvido como uma estratégia pedagógica de acompanhamento da leitura, articulada à escrita, à oralidade, à mediação docente e às discussões coletivas. A diversidade de obras e atividades possibilitou abordar questões sociais, culturais, políticas e emocionais, aproximando as narrativas de situações e experiências que ultrapassavam o universo ficcional. Nesse percurso, a proposta buscou criar oportunidades para que os estudantes elaborassem interpretações, confrontassem perspectivas e construíssem posicionamentos, sem reduzir a leitura à recuperação de informações ou ao preenchimento de respostas.

A experiência reforçou a importância de distinguir o acesso a uma resposta da construção de uma resposta. Embora as dificuldades de compreensão e interpretação antecedam a popularização das IAG, a facilidade de obter conteúdos produzidos por essas ferramentas acrescenta novos desafios ao trabalho pedagógico. Mais do que estabelecer uma oposição entre utilizar ou não essas tecnologias, torna-se necessário promover práticas que valorizem a capacidade de avaliar informações, questionar discursos e fundamentar interpretações, preservando a participação intelectual dos estudantes nos processos de aprendizagem.

Também foi possível reconhecer que o Diário de Leitura Crítica não constitui uma solução isolada para as dificuldades de leitura. Sua realização exige planejamento, acompanhamento e continuidade, além de articulação com outras práticas pedagógicas. Como a proposta integrou um conjunto mais amplo de atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa e Produção Textual, não seria adequado atribuir exclusivamente ao diário eventuais mudanças na relação dos estudantes com a leitura ou na produção escrita. Sua contribuição, no âmbito desta experiência, consistiu em oferecer um espaço sistemático para registrar, retomar e discutir compreensões construídas ao longo do percurso.

Esses aspectos permitem compreender o diário como uma possibilidade de trabalho pedagógico que pode ser adaptada a diferentes obras, turmas e contextos escolares, desde que consideradas suas condições de realização e as necessidades dos estudantes. Mais do que propor um modelo universal, a experiência destaca a importância de práticas contínuas de mediação que articulem leitura, escrita, oralidade e diálogo, criando condições para que os leitores construam sentidos e se posicionem diante dos textos e das questões que eles mobilizam.

Em tempos de IAG, reafirmar esse compromisso significa reconhecer que a formação do leitor não se encerra na obtenção de informações ou na apresentação de respostas. Ela envolve tempo para pensar, formular hipóteses, rever compreensões, dialogar e sustentar posicionamentos. O Diário de Leitura Crítica representou, nessa experiência, uma maneira de preservar esse espaço de elaboração e reafirmar a leitura como prática de formação humana e social, por meio da qual os estudantes podem desenvolver sua

participação crítica diante dos textos, das tecnologias e do mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

DUQUE-PEREIRA, Isabela da Silva; MOURA, Samuel Arruda de. Monologismo algorítmico e dialogismo simulado: uma análise bakhtiniana do discurso mediado por chatbots de IA. SciELO Preprints, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11590>.

Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/11590>.

Acesso em: 14 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Sheila Oliveira; BATISTA, Patrícia Cardoso; FARIA, Tatiele Jesus. O diário de leitura: subjetividade na sala de aula. Linha D'Água, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 208-225, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v34i3p208-225>.

MACHADO, Anna Rachel. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. Linha D'Água, São Paulo, n. 18, p.

61-80, 2005.

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

SANTAELLA, Lucia. Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

VICARI, Rosa Maria et al. Inteligência artificial na educação básica. São Paulo: Novatec, 2023.

¹ Discente do Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (uesb), campus de Vitória da Conquista-Ba. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3238-3093>