

**estratégias discursivas do agronegócio brasileiro:
implicações para a consciência alimentar infanto-juvenil**

**discursive strategies of brazilian agribusiness:
implications for children and youth food awareness**

Clayton Ferreira dos Santos Scarcella

Mestrando em Educação Inclusiva

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

São Paulo, SP

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-2653-9329>

Leandro Key Higuchi Yanaze

Pós-doutorando pela Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica

Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP)

São Paulo, SP

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9403-0002>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17503518>

Resumo: Problematicamos as estratégias discursivas do agronegócio brasileiro e suas implicações na formação da consciência alimentar infanto-juvenil como um imperativo educacional no contexto da educação básica. Baseados nisso, esta investigação examina a implementação de uma proposta pedagógica fundamentada na literacia midiática, desenvolvida junto a estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental em uma instituição pública paulistana. A arquitetura metodológica articula pesquisa-ação e ciclo de aprendizagem 4MAT, estruturando oito momentos pedagógicos que problematizam os eufemismos linguísticos perpetrados pela indústria agroquímica. O processo educacional enfatizou a desconstrução de terminologias manipuladoras como "defensivos agrícolas" em substituição a agrotóxicos, "melhoradores de solo" para fertilizantes químicos e "biotecnologia" para organismos geneticamente modificados: estratégias retóricas de ocultação dos impactos socioambientais. A literacia de embalagens configurou-se como dispositivo educacional, capacitando os estudantes na decodificação crítica de rótulos alimentares, identificação de aditivos químicos e das estratégias mercadológicas de sedução consumista. O processo culminou na construção colaborativa de um jogo de cartas composto por cinquenta unidades, articulando categorias analíticas sobre alimentos funcionais, agricultura familiar e sistemas agroecológicos. Os resultados mostraram que a estratégia de gamificação, associada à educação, promoveu desenvolvimento da capacidade discente frente aos discursos midiáticos hegemônicos. Conclui-se que a integração sinérgica entre metodologias ativas e literacia midiática constitui estratégia pedagógica para a formação de consciência alimentar crítica como prática educacional.

Palavras-chave: (1) Educação ambiental; (2) Ensino fundamental; (3) Educomunicação; (4) Gamificação; (5) Metodologias ativas.

Abstract: We discuss the narrative strategies of Brazilian agribusiness and their implications for the formation of children and youth food awareness as an educommunicative imperative in the context of basic education. Based on this, this research examines the implementation of a pedagogical proposal based on media literacy, developed with students in the 6th and 7th grades of Fundamental Education in a public institution in São Paulo. The methodological architecture articulates action research and the 4MAT learning cycle, structuring eight pedagogical moments that discusses the linguistic euphemisms perpetrated by the agrochemical industry. The educommunicative process emphasized the deconstruction of manipulative terminologies such as "agricultural defensives" as a replacement for pesticides, "soil improvers" for chemical fertilizers and "biotechnology" for genetically modified organisms: rhetorical strategies for concealing socio-environmental impacts. Packaging literacy was configured as an educommunication device, enabling students to critically decode food labels, identify chemical additives and consumer seduction marketing strategies. The process culminated in the collaborative construction of a card game composed of fifty units, articulating analytical categories on functional foods, family farming and agroecological systems. The results showed that the gamification strategy, associated with educommunication, promoted the development of students' capacity to face hegemonic media discourses. It is concluded that the synergistic integration between active methodologies and media literacy constitutes a pedagogical strategy for the formation of critical food awareness as an educommunication practice.

Keywords: (1) Environmental education; (2) Elementary education; (3) Educommunication; (4) Gamification; (5) Active methodologies.

Introdução

No início de 2023, um processo de escuta com estudantes do 6º e 7º anos do ensino fundamental de uma escola pública estadual no Itaim Paulista, distrito da zona leste da cidade de São Paulo, para a construção de uma disciplina eletiva, mostrou o desejo de investigar temas ligados a jogos, saúde e qualidade de vida. Este diagnóstico inicial culminou na construção colaborativa de uma eletiva focada na alimentação. O produto final pactuado foi a criação de um jogo de cartas, concebido como um dispositivo educ comunicativo para socializar os aprendizados e consolidar uma consciência alimentar crítica.

Este cenário pedagógico deu origem ao nosso problema de pesquisa: De que maneira uma intervenção pedagógica, fundamentada na Educomunicação Socioambiental e na literacia midiática, pode instrumentalizar estudantes do Ensino Fundamental para a desconstrução das estratégias discursivas do agronegócio brasileiro e, simultaneamente, fomentar a produção de contranarrativas alinhadas à soberania alimentar e à sustentabilidade?

A relevância deste estudo se fundamenta, em primeiro lugar, em sua consonância com as competências para a formação integral, como projeto de vida e cidadania, estabelecidas no *Currículo Paulista* (SÃO PAULO 2019) e na *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL 2018). No entanto, sua urgência vai além das diretrizes curriculares. O Brasil, uma potência agrícola, vive o paradoxo da insegurança alimentar, e a crescente presença de alimentos ultraprocessados e a influência do discurso dos *fast-foods* representam um sério desafio para a saúde pública.

Compreendemos que este cenário é resultado da falta de informação e de uma extensa disputa de narrativas. De um lado, o poderoso discurso midiático do agronegócio utiliza eufemismos e estratégias de ocultação para legitimar um modelo de produção insustentável. Do outro, há a necessidade premente de uma Educação Socioambiental que capacite a juventude a ler criticamente estas mensagens e a se posicionarem. Portanto, a justificativa central deste estudo reside na defesa de uma abordagem pedagógica que integre a Educação Socioambiental à Educomunicação, por entendermos que a crise alimentar é também uma crise de comunicação e percepção.

A proposta alinha-se a objetivos de conhecimento interseccionados aos componentes como Geografia, História e Ciências, sobre as interações entre sociedade e natureza e os impactos da produção e consumo. E dialoga diretamente com as competências gerais da BNCC, em especial Trabalho e Projeto de Vida, Autoconhecimento e Autocuidado e Responsabilidade e Cidadania, ao instrumentalizar os estudantes para fazerem escolhas autônomas, críticas e éticas.

Para dar uma dimensão global à reflexão local, a intervenção foi estruturada em diálogo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. A abordagem educacional permitiu explorar os ODS 2 (Fome Zero e Agricultura Sustentável), 3 (Saúde e Bem-Estar), 12 (Consumo e Produção Responsáveis), 13 (Ação Contra a Mudança Global do Clima) e 15 (Vida Terrestre) como conteúdo, mas sobretudo como um campo para a análise crítica das disputas narrativas que os cercam. A discussão sobre agrotóxicos, por exemplo, foi tratada como um estudo de caso sobre como a linguagem é usada para mascarar impactos socioambientais (ODS 2, 15), e a análise de embalagens de ultraprocessados serviu para decodificar as estratégias de sedução da indústria que afetam a saúde pública (ODS 3, 12).

Dessa forma, a eletiva buscou transformar os estudantes em “*prosumidores*” (produtores e consumidores) de informação. Com o desenvolvimento, ao final, do jogo educativo, eles internalizaram conceitos, se tornaram agentes comunicadores em sua comunidade, e traduziram o conhecimento adquirido na sala de aula com reflexão e em uma linguagem acessível, materializando a essência de uma práxis horizontal.

Objetivo formativo

A onipresença dos *junk food* — alimentos ultraprocessados, ricos em açúcar, gorduras e sódio — no cotidiano infanto-juvenil é a causa visível de uma problemática complexa. Mais do que uma questão de escolha individual, seu consumo massivo é impulsionado por um persuasivo ecossistema comunicacional que normaliza hábitos alimentares nocivos. O objetivo formativo central desta proposta, portanto, além de informar sobre os malefícios desses produtos, era fomentar uma literacia midiática que capacitasse os estudantes a decodificarem as estratégias discursivas da indústria alimentícia e a compartilhar criticamente essas reflexões em seus ambientes familiares.

Este horizonte ampliou-se para a desconstrução de um paradoxo central do nosso tempo: o mesmo sistema industrial que lucra com a venda de agrotóxicos e alimentos ultraprocessados — o “veneno” — também oferece a “cura” por meio da indústria farmacêutica. Levar os estudantes a entenderem esta disputa de narrativas foi um eixo fundamental da disciplina e, diante disso, os objetivos formativos foram estruturados como um *checklist* de conteúdos para o desenvolvimento de competências educacionais e socioambientais:

- Desconstruir as estratégias retóricas e publicitárias que tornam os *junk foods* desejáveis, compreendendo seus impactos na saúde física e mental;

- Desenvolver autonomia para a leitura crítica de rótulos e embalagens, identificando aditivos químicos e informações ocultas;
- Produzir e compartilhar narrativas sobre alimentação saudável, valorizando ingredientes frescos, nutritivos e a cultura alimentar local, e
- Posicionar-se criticamente frente ao discurso hegemônico do agronegócio, investigando a relação entre o modelo de produção de alimentos e as crises de saúde e socioambientais.

A pertinência desta abordagem foi tragicamente reforçada pelos eventos climáticos extremos que marcaram o Brasil, como as enchentes no Rio Grande do Sul e as queimadas na Amazônia e Pantanal. Nesse contexto, o produto educativo final da eletiva — um jogo de tabuleiro concebido e criado pelos próprios estudantes — mostrou-se um potente dispositivo pedagógico. A gamificação, aqui, transcendeu a ludicidade para se tornar uma plataforma de intervenção no discurso, alinhada à *Política Nacional de Educação Ambiental* (PNEA).

As cartas do jogo funcionaram como peças de uma contranarrativas. As que representavam a agricultura familiar — responsável por cerca de 70% dos alimentos consumidos no país (EMBRAPA 2017) — celebravam um modelo de produção sustentável, essencial para a resiliência climática, conectando-se à vivência dos estudantes com as ondas de calor em São Paulo. Em contraponto, as cartas sobre agrotóxicos materializavam a denúncia sobre a contaminação do solo e da água (IBAMA, 2023), enquanto as cartas de alimentos ultraprocessados traduziam visualmente os alertas do Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL 2014) sobre seus impactos ambientais e na saúde.

A mecânica inicial do jogo era semelhante ao do famoso jogo de cartas Pife¹: cada estudante recebia 9 cartas diversas e, a partir delas, montava um “*trio da sustentabilidade*” (seja com suas cartas ou a partir das cartas compradas ou no “*bolo de descarte*”). Essa mecânica inicial foi sendo flexibilizada no decorrer das rodadas, onde os próprios estudantes sugeriram adaptações como a troca de cartas entre eles.

A criação do jogo permitiu aos estudantes mapearem as conexões entre seus hábitos de consumo e problemas ambientais sistêmicos, como a degradação do solo, a perda de biodiversidade e a poluição (NOVAIS SILVA 2017). A proposta justificou-se, em última instância, como uma resposta pedagógica ao paradoxo social brasileiro: um país de terras férteis marcado pela insegurança alimentar, em grande parte devido a um modelo agroexportador baseado em monoculturas (ZIMMERMANN 2009) e a um

¹ Também chamado de Pif Paf, Cacheta, Fôrma, Baralho, Pé Duro e Pontinho. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Pife_\(jogo_de_cartas\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pife_(jogo_de_cartas)).

imaginário coletivo colonizado por narrativas alimentares insustentáveis, como a do *fast-food*, tão presente na realidade dos estudantes.

Diálogos entre Educação Ambiental crítica, gamificação e Educomunicação

A presente fundamentação teórica visa analisar o conhecimento produzido para, então, propor uma articulação sinérgica entre os campos da *Educação Ambiental* (EA), da *gamificação* e, centralmente, da *Educomunicação*. Para tal, realizou-se uma busca em bases de dados como *SciELO*, *Google Scholar* e *Periódicos CAPES*. Os descritores utilizados, em português e inglês, incluíram combinações de termos como “educação ambiental”, “sustentabilidade”, “gamificação”, “ensino”, “Brasil”, “educomunicação”, “literacia midiática”, “discurso do agronegócio” e “contranarrativas”, buscando fundamentar uma *práxis* pedagógica de desconstrução de discursos hegemônicos. O recorte temporal priorizou publicações entre (2013-2023), com ênfase em estudos realizados no contexto brasileiro.

A literatura sobre *Educação Ambiental* no Brasil, amparada pela *Política Nacional de Educação Ambiental* (PNEA), aponta para um campo consolidado que busca promover a sustentabilidade e a ação climática nas escolas. Estudos como o de Oliveira et. al (2021) e Quintana (2020) confirmam o potencial da EA para desenvolver a consciência ambiental e o pensamento crítico. A necessidade de abordagens interdisciplinares e da integração de projetos práticos é um ponto de convergência, como defendem Duarte et al. (2020) e Magalhães et al. (2015), cujos trabalhos sobre gestão de resíduos demonstram o impacto de ações concretas.

Ferramentas como a “pegada ecológica” são apontadas como instrumentos pedagógicos de promoção do pensamento crítico, alinhando-se a uma formação cidadã pautada em responsabilidade (DOEBBER 2021). Contudo, a literatura aponta que, sem uma dimensão comunicacional crítica, tais ferramentas correm o risco de focar na responsabilidade individual sem confrontar as causas estruturais e discursivas que sustentam o consumo insustentável. É nesta fenda que introduzimos a *Educomunicação*, embora não mencionada pelos autores.

Paralelamente, a *gamificação* tem sido explorada como estratégia para aumentar o engajamento e a motivação no contexto educacional (TODA et al. 2019). Experiências como as de Veloso et al. (2023) demonstram que torna a aprendizagem mais colaborativa e aumenta o interesse por diversas disciplinas. A literatura ressalta seu potencial para o desenvolvimento de habilidades como resolução de problemas e trabalho em equipe (CIESLAK et al. 2020). No entanto, para os fins desta pesquisa, a *gamificação* foi concebida para além de uma ferramenta para engajamento no consumo de conteúdo, mas como um dispositivo educutivo para a produção de

conteúdo. Ou seja, um meio para que os estudantes possam criar e veicular suas próprias narrativas.

Aqui se encontra o pilar central que articula os campos anteriores. A Educomunicação, consolidada no Brasil a partir dos trabalhos de autores como Ismar de Oliveira Soares, é entendida como um campo de intervenção que visa à criação e gestão de ecossistemas comunicativos democráticos (SOARES 2020). Seu princípio fundamental é o direito de todo cidadão à expressão e à comunicação e, no contexto escolar, isso se traduz em práticas que superam o modelo de transmissão/recepção de informação e colocam os estudantes na condição de sujeitos produtores de cultura.

Uma prática educ comunicativa, por definição, é dialógica e libertadora. Ela fornece ferramentas de literacia midiática para que os indivíduos possam decodificar mensagens que os constituem, especialmente as narrativas hegemônicas da mídia comercial. No caso desta pesquisa, a análise crítica volta-se para as estratégias discursivas do agronegócio — como a campanha “Agro é pop” ou o uso de eufemismos como “defensivos agrícolas” —, que visam construir um consenso social e ocultar os impactos socioambientais de seu modelo de produção.

Nessa análise de literatura, encontramos convergências importantes: tanto a EA quanto a *gamificação* valorizam a interdisciplinaridade, a prática e o engajamento estudantil. As divergências aparecem nas ênfases e nos níveis de evidência empírica, como bem aponta a análise comparativa dos estudos. Contudo, a principal lacuna identificada não reside dentro de cada campo, mas na ausência de uma ponte explícita entre eles. A literatura de EA raramente incorpora uma crítica sistemática ao discurso da mídia, e a literatura de Gamificação frequentemente se detém na motivação, sem avançar para seu potencial como ferramenta de produção de contranarrativas.

É precisamente nessa lacuna que o presente estudo se insere. Propomos que a *gamificação*, quando compreendida como um dispositivo educ comunicativo, torne-se veículo para os objetivos de uma *Educação Ambiental crítica*. Ao criar um jogo, os estudantes estão “aprendendo sobre sustentabilidade”, estão pesquisando, analisando, criticando o discurso hegemônico e, fundamentalmente, produzindo uma peça de comunicação que disputa as narrativas sobre alimentação, saúde e meio ambiente. Essa sinergia transforma a sala de aula em um ecossistema educ comunicativo onde a consciência crítica é forjada na e pela prática da comunicação.

A arquitetura de uma *práxis* educ comunicativa com o Ciclo 4MAT

A disciplina eletiva abordada teve a duração de 1 semestre, com início nos primeiros dias de fevereiro de 2023 e finalização na segunda quinzena de junho, com duas aulas de 45 minutos cada por semana. Para estruturar este processo, adotou-se o *Ciclo de Aprendizagem 4MAT* (MCCARTHY 2006),

uma abordagem que valoriza os diferentes estilos de aprendizagem e integra experiência concreta, conceituação, reflexão e ação. O ciclo foi desdobrado em oito momentos, que funcionaram como etapas para a construção de um ecossistema comunicativo em sala de aula.

A seguir, detalha-se como cada momento do ciclo 4MAT foi traduzido em uma ação educomunicativa:

Momento 1 (Conexão) - Diagnóstico Participativo: A etapa inicial consistiu em um diálogo aberto e horizontal, princípio fundamental da Educomunicação. O objetivo foi realizar um diagnóstico participativo dos interesses dos estudantes, validando suas bagagens culturais e repertórios como ponto de partida legítimo para a construção do conhecimento.

Momento 2 (Atenção) - Gestão Compartilhada do Processo: A partir do diálogo, realizou-se a gestão compartilhada da proposta. A escolha da temática e a criação de seu título provocador — “*Alimentação Saudável: a indústria da saúde, agrotóxicos e Junk Food*” — já representaram o primeiro ato de posicionamento crítico e autoral do grupo.

Momento 3 (Informação) - Construção de Repertório Crítico: Esta fase foi dedicada a fornecer o repertório conceitual necessário para a análise crítica. Foram discutidos temas como *fast-food*, *Carne Mecanicamente Separada* (CMS), ultraprocessados, nutrientes, agricultura familiar e os eufemismos discursivos como “defensivos agrícolas” em contraponto a agrotóxicos. O objetivo não era a mera transmissão, mas instrumentalizar os estudantes para a etapa seguinte.

Momento 4 (Imaginação) - Leitura Crítica de Mídia: Aqui, os estudantes foram convidados a atuar como receptores críticos de produtos midiáticos. Foram analisados vídeos e textos que desvelavam os processos produtivos da indústria alimentícia e suas consequências. A análise de materiais como o vídeo sobre a composição de salsichas², linguças³ e nuggets⁴, que detalha o uso de carne mecanicamente separada e aditivos, a leitura do texto da BBC sobre alimentos não-alimentos⁵ ou a reportagem⁶ que denuncia a conexão entre o uso de agrotóxicos e casos de câncer em

² O vídeo “Assim são feitas as salsichas” está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9qhdXNOXxSc>.

³ Reportagem apresenta como é o processo de produção de linguças: <https://www.youtube.com/watch?v=dUcYHdjeA-Q>.

⁴ Vídeo educativo da Escola de Veterinária da UFMG sobre a produção de nuggets: <https://www.youtube.com/watch?v=mqOHEyn1IDE>.

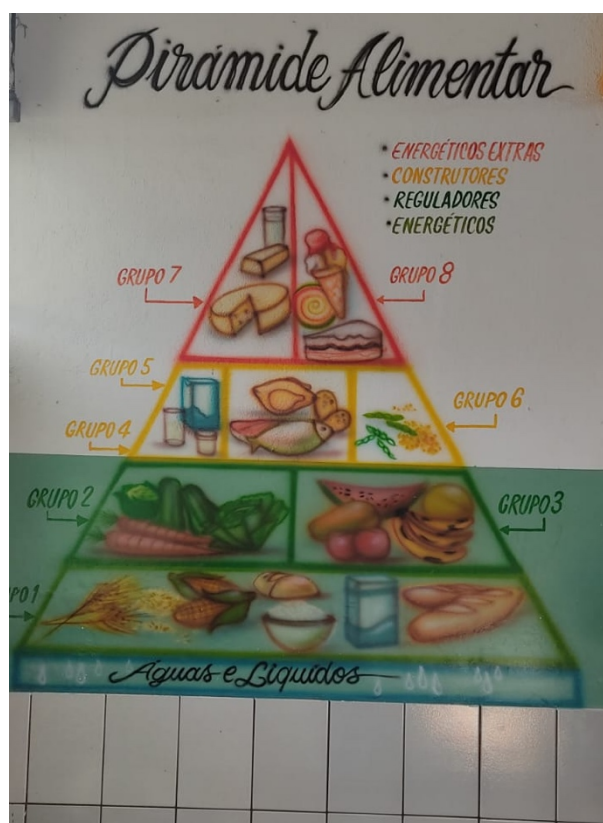
⁵ Reportagem da BBC disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-48451985>.

⁶ Reportagem da TV Record denuncia casos de câncer em família de lavradores devido ao uso de agrotóxicos: <https://www.youtube.com/watch?v=XA8wR3ju608>.

famílias de lavradores, serviu como um exercício prático de decodificação de narrativas hegemônicas. Esta imersão, que para Kenski (2012) combate a alienação, é, na perspectiva educacional, o treinamento para a percepção das estratégias de comunicação que nos cercam.

Momento 5 (Extensão) - Investigação Autônoma no Ecossistema Escolar: Em grupos, os estudantes tornaram-se pesquisadores ativos, utilizando tecnologias digitais para aprofundar o conhecimento. A conexão da pesquisa com a pintura da pirâmide alimentar no pátio da escola (**Figura 1**) exemplifica o uso do próprio ecossistema escolar como um texto a ser lido, interpretado e, se necessário, criticado.

Figura 1 - Pintura representando o conceito de pirâmide alimentar, na parede da unidade escolar, ao lado do refeitório



Fonte: Os autores.

Momento 6 (Prática) - A Transição para a Produção Midiática: Este foi o momento-chave da *práxis* educacional: a passagem de consumidores a produtores de comunicação. A criação das 50 cartas do jogo (**Figuras 2 e 3**) foi um ato de autoria coletiva. Cada carta desenhada — representando não apenas alimentos, mas também conceitos complexos como “agricultura familiar”, “ultraprocessados” e “agrotóxicos” — foi uma síntese de seu aprendizado e um posicionamento político. Ao desenharem e, posteriormente, digitalizarem as cartas (**Figura 4**), os estudantes estavam

criando seu próprio dispositivo educacional. Cada grupo recebeu 5 folhas de sulfite, nas quais realizaram dobraduras e, utilizando régua, recortaram 10 pedaços (cartas) medindo 5,9 x 8,9 cm, totalizando 50 cartas. O objetivo foi desenhar: 12 alimentos construtores, 12 alimentos energéticos, 12 alimentos reguladores, quatro que representam água, quatro que representam a agricultura familiar, três que representam ultraprocessados e três que representam agrotóxicos, como podemos ver nas **Figuras 2 e 3**.

Figura 2 - Processo de criação de cartas, a partir de pesquisas sobre alimentos, nutrientes, agrotóxicos e ultraprocessados



Fonte: Os autores.

Figura 3 - Cartas criadas pelos estudantes



Fonte: Os autores.

Esses desenhos foram transformados em um jogo de cartas, semelhante a um baralho, no qual os estudantes puderam criar suas próprias regras e mecânicas de jogo, baseadas nos conceitos de educação ambiental trabalhados ao longo da disciplina. Além disso, algumas das cartas foram adaptadas para o ambiente digital e impressas, como se vê na **Figura 4**.

Figura 4 - Cartas criadas pelos estudantes em ambiente digital e impressas

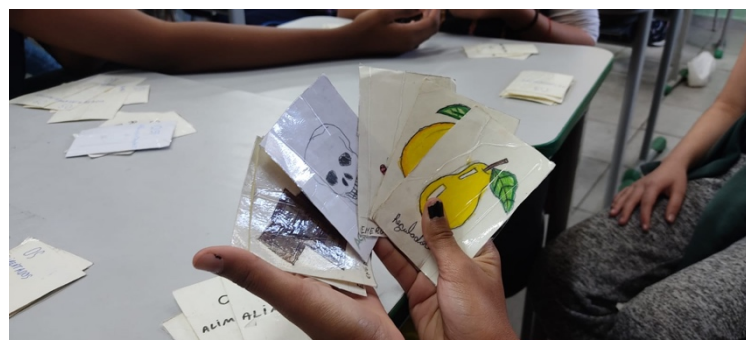


Fonte: Os autores.

Momento 7 (Afinação) - Socialização e Intervenção Comunicacional:

A culminância foi concebida como um ato de intervenção no ecossistema comunicativo da escola. Ao compartilharem o jogo com outras turmas (**Figura 5**), os estudantes estavam apresentando um trabalho e, acima de tudo, testando a eficácia comunicacional de seu produto, avaliando sua capacidade de provocar reflexão e diálogo na comunidade escolar.

Figura 5 - Prática de jogo, onde estudantes de outras turmas puderam testar e validar o produto desta disciplina eletiva



Fonte: Os autores.

Momento 8 (Execução) - Metacomunicação e Avaliação do Processo:

A autoavaliação final funcionou como um exercício de metacomunicação. Os estudantes refletiram sobre seu próprio processo de criação, sobre a

efetividade das regras do jogo e sobre o impacto de sua produção nos outros. Foi a etapa final de um ciclo que os posicionou como sujeitos plenos de seu processo de aprendizagem e comunicação.

A sintaxe do jogo: da produção midiática à intervenção comunicacional

O artefato final desta práxis pedagógica foi um jogo de 50 cartas, concebido como um dispositivo educ comunicativo. Seu design refletiu o percurso de aprendizagem do grupo: 12 cartas para cada categoria nutricional (construtores, energéticos, reguladores), quatro para água, quatro para agricultura familiar, três para ultraprocessados e três para agrotóxicos. Cada categoria funcionou como uma unidade no léxico de uma nova narrativa sobre alimentação, construída em oposição ao discurso hegemônico. As cartas de “ultraprocessados” e “agrotóxicos” são elementos do jogo que funcionam como representação simbólica do ruído ideológico, as antagonistas na narrativa da sustentabilidade que os estudantes se propuseram a contar.

A sintaxe inicial do jogo, proposta como ponto de partida, já simulava um complexo processo comunicacional. Com o objetivo de formar “trios da sustentabilidade”, os jogadores eram levados a “comprar” uma carta e “ceder” outra. Esta mecânica de troca (**Figura 6**) funcionava como uma metáfora para a circulação de discursos na sociedade: o desejo de adquirir narrativas saudáveis e a necessidade de se desfazer das “narrativas tóxicas” (os ultraprocessados e agrotóxicos), passando-as adiante.

Figura 6 - troca de cartas entre jogadores



Fonte: Os autores.

Contudo, o ápice do processo educ comunicativo ocorreu quando os estudantes transcenderam a regra inicial. Ao serem incentivados a criar e testar suas próprias mecânicas — como sistemas de pontos, trocas conscientes e, finalmente, o descarte de cartas “ruins” (**Figura 7**) —, eles realizaram um ato de apropriação e ressignificação da mídia que criaram. Eles deixaram de ser meros usuários do jogo para se tornarem designers da

sua linguagem e do seu processo comunicacional, um nível sofisticado de pensamento crítico e autoria.

Figura 7 - Pôster explicativo das regras utilizando a mecânica do descarte



Fonte: Os autores.

A culminância, onde o jogo foi apresentado à comunidade escolar, funcionou como o momento de validação comunicacional do dispositivo. O objetivo era testar a jogabilidade e verificar a potência do artefato para gerar diálogo, reflexão e, como o próprio termo do projeto diz, “consciência alimentar”.

A arquitetura desta proposta se sustenta em teorias pedagógicas que, em sua essência, convergem para os princípios da Educomunicação, como a aprendizagem criativa, metodologias ativas e o DUA (Desenho Universal da Aprendizagem).

Os quatro pilares de Resnick (2020) — *Projetos, Paixão, Pares e Pensar brincando* — podem ser vistos como os catalisadores para a instauração de um autêntico ecossistema educacional. O “projeto” (o jogo) deu um propósito à comunicação; a “paixão” (o tema) garantiu a relevância e o engajamento; os “pares” formaram a rede de colaboração e troca; e o “pensar brincando” assegurou um ambiente de experimentação livre e autoral.

A centralidade do aluno como protagonista, defendida por Moran (2018), é o cerne da Educomunicação. A aprendizagem baseada em projetos e entre pares colocou o estudante como protagonista da aprendizagem e de sua própria expressão e comunicação. Ao pesquisar, desenhar, criar regras

e ensinar os outros, eles exerceram plenamente sua cidadania comunicativa, conforme preconizam Bacich & Moran (2017).

O *Desenho Universal para a Aprendizagem* (ROSE & MEYER 2002) funcionou como a garantia metodológica do direito à comunicação para todos os estudantes. Ao oferecer múltiplos meios de representação (vídeos, textos, arte), múltiplos meios de ação e expressão (pesquisa, desenho, criação de regras) e múltiplos meios de engajamento (escolha do tema, ludicidade), a proposta assegurou que cada estudante, com seus diferentes estilos e ritmos (ZERBATO & MENDES 2018), pudesse participar ativamente do processo comunicacional coletivo. A própria metodologia 4MAT (MCCARTHY & MCCARTHY, 2006), ao considerar os diferentes estilos de aprendizagem, já é, em si, um design que promove a inclusão e a participação, valores intrínsecos a uma prática educacional comunicativa.

Considerações finais

O presente estudo analisou uma intervenção educacional comunicativa implementada na disciplina eletiva *“Alimentação Saudável: a indústria da saúde, agrotóxicos e Junk Food”*, em uma escola pública da Rede Estadual de São Paulo com estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. A investigação partiu do problema de como desconstruir as estratégias discursivas do agronegócio e da indústria de ultraprocessados, visando à formação de uma consciência alimentar crítica entre os estudantes e a comunidade escolar. Para isso, a arquitetura metodológica articulou a pesquisa-ação com o *Ciclo de Aprendizagem 4MAT*, estruturando um ecossistema comunicativo que guiou os estudantes da recepção à produção autoral.

Os resultados indicam que os objetivos centrais foram atingidos por meio do desenvolvimento de competências educacionais comunicativas. A capacidade de identificar os malefícios dos *junk foods* transcendeu a mera conceituação; ela se manifestou como o desenvolvimento de uma literacia midiática aplicada. Os estudantes demonstraram ter adquirido ferramentas para analisar criticamente o marketing da indústria alimentícia, um indicativo de autonomia discursiva. A principal evidência deste processo foi a própria concepção e elaboração do jogo de cartas, artefato do tipo recurso didático da materialização de uma contranarrativa, um produto midiático que sintetiza e comunica a visão de mundo construída pelo grupo de estudantes.

O protagonismo comunicacional dos estudantes foi o motor do processo. A criação do jogo, a negociação de suas regras e a sua aplicação na comunidade escolar são a prova de uma aprendizagem que se efetivou pela e na comunicação. O processo de gamificação, neste contexto, mostrou-se um dispositivo para a práxis educacional comunicativa, facilitando não só a

assimilação de conceitos, mas, fundamentalmente, promovendo a autoria e a colaboração.

Contudo, uma análise crítica da experiência revelou limitações e aponta para aprimoramentos futuros. A ausência de atividades práticas de preparo de alimentos, devido a barreiras de infraestrutura, limitou a exploração de uma comunicação multissensorial que poderia enriquecer ainda mais o aprendizado. Mais importante, a reflexão sobre a acessibilidade do dispositivo criado é um ponto crucial. Um ecossistema educacional que se preze ser verdadeiramente inclusivo deve garantir o direito à comunicação para todos, independentemente de suas especificidades. Reconhecemos a necessidade de, em futuras iterações, desenvolver estratégias que garantam a acessibilidade da sintaxe do jogo. A adaptação com elementos táteis e Braille para estudantes com deficiência visual ou a criação de versões digitais compatíveis com tecnologias assistivas como imperativos éticos de uma prática educacional que se pretende democrática.

Conclui-se que a integração sinérgica entre metodologias ativas e a literacia midiática, sob o guarda-chuva da Educação, constituiu uma estratégia pedagógica para a formação de uma consciência crítica que transcendeu o tema alimentar com a instrumentalização dos estudantes para ler, desconstruir e reescrever as narrativas que os cercam em uma abordagem que contribuiu para a formação de cidadãos mais autônomos, participativos e capazes de intervir nos discursos que moldam a nossa sociedade.

Agradecimento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

BACICH, L.; MORAN, J. (2017). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.

BRASIL (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 21/06/2025.

_____. (2014). Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à saúde. Departamento De Atenção Básica. *Guia Alimentar Para A População Brasileira*. 2. Ed., 1. Reimpr. — Brasília, Ministério Da Saúde. 156 p. Disponível em:

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_br_asileira_2ed.pdf Acesso em: 22/06/2025.

CIESLAK, I.A.; MOURÃO, K.R.M. & PAIXÃO, A.J.P. (2020). “Gamificação e educação: conceituação, estado da arte e agenda de pesquisa”, *#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v. 9, n. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.35819/tear.v9.n1.a3636> Acesso em: 06/06/2025.

DOEBBER, C. (2021). “Pegada ecológica como ferramenta de reflexão e sensibilização ambiental na escola”, *Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/256936> Acesso em: 08/06/2025.

DUARTE, A.D. et al. (2020). “Gamificação como ferramenta de apoio no ensino de práticas na Educação Ambiental”, *Journal of Environmental Analysis and Progress*, v. 5, n. 4: 398-404. Disponível em: <https://doi.org/10.24221/jeap.5.4.2020.3192.398-404> Acesso em: 21/06/2025.

EMBRAPA (2017). “A real contribuição da agricultura familiar no Brasil”, *Embrapa*, 14 set. Disponível em: <https://www.embrapa.br/agropensa/busca-de-noticias/-/noticia/27405640/a-real-contribuicao-da-agricultura-familiar-no-brasil>. Acesso em: 22/06/2025.

_____. (2023). “Avaliação ambiental para registro de agrotóxicos, seus componentes e afins de uso agrícola”. *IBAMA*, 06 nov. Disponível em: <https://www.gov.br/ibama/pt-br/assuntos/quimicos-e-biologicos/agrotoxicos/avaliacao-ambiental> Acesso em: 12/06/2025.

KENSKI, V.M. (2003). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Papirus editora.

MAGALHÃES, Y.C. et al. (2018). “Contribuições para a Educação Ambiental utilizando a gamificação na aprendizagem da coleta seletiva”, *Projeção e Docência*, v. 9, n. 2: 94-105. Disponível em: <https://projecaociencia.com.br/index.php/Projecao3/article/view/1123> Acesso em: 13/06/2025.

MCCARTHY, B; MCCARTHY, D. (2006). *Teaching around the 4MAT® cycle: Designing instruction for diverse learners with diverse learning styles*. Corwin Press.

MORAN, José (2018). “Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda”. In: BACICH, L. & MORAN, J. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre, Penso:

2-25. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf Acesso em: 18/06/2025.

MOREIRA, M.A. (2012). “O que é afinal aprendizagem significativa?”, *Curriculum*, La Laguna, Espanha, n. 25: 29-56. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf> Acesso em: 02/06/2025.

NOVAIS SILVA, I.R. et al. (2017). “Impactos ambientais causados pela alimentação paulistana considerando os pratos do dia na cidade de São Paulo”, *InterfacEHS*, v. 12, n. 1. Disponível em: https://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/InterfacEHS/wp-content/uploads/2017/06/12-191_InterfacEHS_ArtigoRevisado.pdf Acesso em: 31/05/2025.

OLIVEIRA, N.C.R.; OLIVEIRA, F.C.S. & CARVALHO, D.B. (2021). “Educação ambiental e mudanças climáticas: análise do Programa Escolas Sustentáveis”, *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 27, p. e21068. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210068>. Acesso em: 01/07/2025.

QUINTANA, C.G. & KITZMANN, D.I.S. (2020). “Políticas públicas na educação ambiental e as mudanças climáticas”, *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 36, n. 1: 336-356. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol36n12020.96344> Acesso em: 26/06/2025.

RESNICK, M. (2020). *Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*. Penso Editora.

ROSE, D. & Meyer, A. (2002). “Teaching every student in the digital age: Universal design for learning”, *Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)*.

SÃO PAULO (Estado) (2019). Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo Paulista*. São Paulo: SEDUC. 400 p. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf Acesso em: 07/07/2025.

SOARES, I.O. (2020). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo, Paulinas.

TODA, A.M. et al. (2019). “Analyzing gamification elements in educational environments using an existing Gamification taxonomy”, *Smart Learning*

Environments, v. 6, n. 1: 1-14. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0106-1> Acesso em: 13/05/2025.

VELOSO, G.F.S.; SILVA, G.N.; SOARES, I.L. & RAMOS, N. (2023). “Educação midiática: o uso da educomunicação no combate às fake news, com o auxílio da gamificação”. Trabalho de conclusão de curso (Curso Técnico em Administração) - *Escola Técnica Estadual ETEC de Sapopemba* (Fazenda da Juta - São Paulo), São Paulo. Disponível em: <https://ric.cps.sp.gov.br/handle/123456789/16658> Acesso em: 03/07/2025.

ZERBATO, A.P. & MENDES, E.G. (2018). “Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar”, *Educação Unisinos*, v. 22, n. 2: 147-155. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04> Acesso em: 13/05/2025.

ZIMMERMANN, C.L. (2009). “Monocultura e transgenia: impactos ambientais e insegurança alimentar”. *Veredas do Direito—Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável*, v. 6, n. 12. Disponível em: <https://revista.domhelder.edu.br/index.php/veredas/article/view/21/133> Acesso em: 13/06/2025.

Sobre os autores

Clayton Ferreira dos Santos Scarcella é Mestrando em Educação Inclusiva pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (2024-presente), Bacharel em Comunicação Social pela Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação - FAPCOM (2011). Licenciado em Pedagogia (2015) e Artes Visuais (2016) pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP). Foi professor, entre 2016 e 2021, das Faculdade Iteq Escolas, além de ter lecionado por 10 anos em escolas públicas da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo. Atualmente compõe o eixo de Educomunicação na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Leandro Key Higuchi Yanaze é Pós-doutorando pela Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. É doutor em Engenharia Elétrica pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (2015). É mestre em Interfaces Sociais da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes (2009). É graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (2003). Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal de São Paulo no Curso Superior de Tecnologia em Design Educacional e pesquisador do Grupo de Pesquisa em Comunicação, Design e Tecnologias Digitais, na linha de pesquisa de Tecnologias Interativas: educação, comunicação e design. É coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva Interinstitucional da

Universidade Federal de São Paulo. Tem experiência na área de Comunicação Digital, Jogos Digitais, Educação a Distância e Tecnologias para a Educação.