

Unidade didática para o letramento crítico em um curso técnico em administração: uma abordagem intervencionista

Didactic unit for critical literacy in a technical course in business administration: an interventionist approach

Recebido: 30/12/2022 | **Revisado:**
08/04/2024 | **Aceito:** 08/04/2024 |
Publicado: 18/11/2024

Alessandra Maria Moraes Martins
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1963-3767>
Instituto Federal do Rio de Janeiro
E-mail: alemmmartins@gmail.com

Marcel Alvaro de Amorim
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8840-8371>
Universidade Federal do Rio de Janeiro
E-mail: marceldeamorim@yahoo.com.br

Como citar: MARTINS, A. M. M.; AMORIM, M. A. Unidade didática para o letramento crítico em um curso técnico em administração: uma abordagem intervencionista. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 3, n. 24, p.1-22 e14595, nov. 2024. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Este artigo se dedicou a compreender como o ensino de leitura, pelo viés do letramento crítico, pode contribuir para a formação dos alunos de um curso Técnico em Administração ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Para isso, foi confeccionada uma unidade didática para ser aplicada durante as aulas da disciplina Redação Empresarial do curso mencionado. Métodos qualitativos e intervencionistas de pesquisa foram escolhidos na tentativa de focar o olhar nas experiências individuais dos estudantes dentro da sala de aula e para tentar modificar a realidade educacional sob análise. Por fim, a Análise Dialógica do Discurso (ADD) foi lançada como metodologia de análise de dados.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Letramento Crítico; Educação Profissional e Tecnológica.

Abstract

This paper focused on understanding how the teaching of reading proposed by the critical literacy can contribute to the student training of the Technical Course in Business Administration offered by the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). To this end, a didactic unit was prepared to be applied during the Business Writing classes of the mentioned course. Qualitative and interventionist research methods were chosen to focus on the students' individual experiences within the classroom as well as an attempt to modify the educational reality at stake. Finally, we used the Dialogic Discourse Analysis (DDA) as a methodology for data analysis.

Keywords: Portuguese Language; Critical Literacy; Professional and Technological Education.

1 INTRODUÇÃO

A noção de letramento crítico tem sido construída, em diversos dos estudos, a partir da pedagogia de Paulo Freire e da visão de linguagem como instrumento de libertação (cf. GEE, 2015). Para esses estudos, o desenvolvimento da consciência crítica é necessário para opor-se às formas de exploração e opressão ocasionadas pelo modelo econômico vigente e pelas crenças e hábitos que marginalizam as classes menos privilegiadas. Dessa forma, o letramento crítico poderia permitir aos alunos “recriar suas identidades e realidades sociopolíticas por intermédio de processos de significação e de suas ações no mundo” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Entretanto, é possível observar que a educação linguística, principalmente a destinada às classes populares, historicamente tem reproduzido uma formação acrítica voltada para o mercado de trabalho. Existem várias evidências que corroboram esse fato: entre elas está a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, que regulava o ensino de 1º e 2º graus de então e enfatizava o estudo da língua nacional e a identificação de aptidões na primeira fase de escolarização e a habilitação profissional na segunda. Por conseguinte, a aplicação de estratégias de ensino de cunho assistencialista e mercadológico, que tinham como aparente objetivo atender a essa formação para o trabalho, parecia dificultar práticas linguísticas mais críticas.

Além de atender aos propósitos capitalistas de formação de mão de obra e acumulação de riquezas, esse modelo de educação contava com estratégias que não relacionavam a prática profissional à vida em sociedade e ao exercício da cidadania, e viam o trabalho apenas sob a ótica do capital. Sobre isso, Morin (2015, p. 27) afirma que “ao parcelar os conhecimentos em fragmentos separados, nossa educação não nos ensina senão muito parcial e insuficientemente a viver”. Uma pedagogia que distancia os conteúdos sistematizados da vida cotidiana é exatamente o oposto daquela que se pretende ao promover um letramento crítico.

Esse cenário começa a apresentar brechas após o período austero do Regime Militar, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. O Artigo 227 desse documento legal vem para afirmar a educação e a profissionalização como direitos universais, dever da família, da sociedade e do Estado. Em seguida, a LDB de 1996 coloca a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de forma a resgatar e contemplar os dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho. Em virtude desses desdobramentos, a EPT, apesar de atender às demandas do mercado, apresenta também a possibilidade de preparar os cidadãos para a vida em sociedade.

Quanto à abrangência, a EPT engloba cursos de habilitação técnica e tecnológica, de graduação e de pós-graduação, e proporciona aos estudantes conhecimentos, saberes e competências necessárias ao exercício profissional e da cidadania, tendo bases científicas, tecnológicas, sócio-históricas e culturais. A EPT ainda pode se articular com outras diferentes modalidades da educação, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Médio, na educação básica.

Por ter grande alcance, é natural que a EPT também abarque uma ampla diversidade de cursos. Para organizar a oferta de cursos técnicos de nível médio, criou-se o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) pela Portaria MEC nº 870

de 16 de julho de 2008. Nesse documento, encontram-se listados 227 cursos técnicos distribuídos em 13 eixos tecnológicos. Dentre esses cursos, o nosso foco se voltará para o Técnico em Administração, situado sob o eixo Gestão e Negócios.

Segundo o CNCT, os sistemas de ensino podem ofertar e articular os diversos cursos técnicos com o Ensino Médio. O Técnico em Administração pode ser realizado de forma concomitante, para aqueles estudantes que estão cursando o Ensino Médio, e subsequente, para quem já terminou esse nível de ensino. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), o plano de curso do técnico em Administração do campus São João de Meriti mostra que estas modalidades são realizadas de forma conjunta – unindo concomitante e subsequente –, sendo o curso ofertado desde 2017.

Na matriz curricular desse curso, encontra-se a disciplina Redação Empresarial, cuja ementa já prevê o ensino de leitura, escrita e análise crítica de diversos gêneros discursivos/textuais (IFRJ, 2017). Isso evidencia uma necessidade de formação de administradores que sejam capazes de se apropriar e de utilizar adequadamente os saberes de leitura e escrita. As funções técnicas administrativas exigem o domínio da leitura e são mais bem desempenhadas por indivíduos letrados, ou seja, por aqueles que são capazes de fazer uso competente da leitura e escrita em suas práticas sociais cotidianas, como o trabalho (SOARES, 1998).

Nesse sentido, este artigo se dedicou compreender como o ensino de leitura, pelo viés do letramento crítico, pode contribuir para a formação dos alunos do curso Técnico em Administração, ofertado pelo IFRJ. Para tanto, elaboramos e aplicamos uma unidade didática, a partir dos estudos dos letramentos críticos, que permitisse a emergência de discussões relevantes para a prática profissional e vida social do futuro Técnico em Administração.

Com efeito, apresentamos, na segunda seção, o referencial teórico escolhido para dar suporte à pesquisa, sobretudo a partir das bases da EPT e dos conceitos de letramentos convocados. Já na terceira seção, discorreremos sobre o percurso metodológico desenhado. Na análise, em nossa quarta seção, buscaremos responder ao nosso objetivo de pesquisa, para, em nossas considerações finais, apresentarmos as conclusões da investigação empreendida.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Iniciamos esta seção com a exposição de conceitos que compõem as bases da EPT. Esses conceitos, ligados à chamada Pedagogia Histórico Crítica (SAVIANI, 2013), nos auxiliarão a compreender o contexto de nossa pesquisa, uma vez que eles são referência para a construção e implementação dos cursos de EPT no Brasil. Entretanto, a pesquisa será norteadada principalmente pelos estudos dos letramentos, que compõem a segunda parte desta seção.

2.1 BASES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Para que possamos conhecer as bases teóricas da EPT no Brasil, é necessária a compreensão, a princípio, dos conceitos de *ser omnilateral* e de *formação integral* do indivíduo, que têm embasado a construção e a oferta de cursos dessa modalidade educacional.

Segundo Frigotto (2012, p. 267), omnilateral é “um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’”. Dessa forma, a omnilateralidade é posta em oposição à unilateralidade, e, no âmbito da vida contemporânea, significa que o sujeito omnilateral está plenamente desenvolvido e possui condições suficientes para agir e se manifestar com autonomia em todas as dimensões (profissional, cultural, intelectual, educacional, afetiva etc.).

Já Manacorda (2007) conceitua a omnilateralidade como a combinação entre as capacidades que o homem tem de produzir sua existência por meio do trabalho e de consumir e desfrutar dos bens materiais e espirituais, dos quais o trabalhador normalmente não tem acesso em virtude da divisão do trabalho, que delega os privilégios apenas aos donos dos meios de produção. Pode-se, então, concluir que o sujeito omnilateral é aquele que não está alienado pela divisão social do trabalho e que tem a capacidade de transitar em todas as esferas da sociedade e refletir de forma crítica sobre sua própria realidade, a fim de modificá-la.

Quanto à formação humana integral, ela se combina com o ser omnilateral, pois traz a ideia do homem em constante formação, levando em consideração todos os aspectos da vida dos indivíduos e a relação dialógica que existe entre os âmbitos escolar e não-escolar. É assim que Freire (2000), a partir de sua Pedagogia da Libertação, articula sua abordagem de EJA, pois essa visão permite que as experiências dos alunos promovam não somente a adaptação do homem, mas concedam a ele a capacidade de modificar a realidade.

Alinhado aos conceitos abordados anteriormente, tem-se, então, o trabalho como princípio educativo, que justamente se converte no meio pelo qual é possível tirar o indivíduo de sua condição alienante e dar-lhe meios de agir com autonomia, tomando consciência de sua posição na sociedade. Segundo Marx (2008, p. 82), o trabalho educativo é essencial, pois, sem ele, “quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna”.

Então, o trabalho como princípio educativo surge como uma forma de apropriar-se das peculiaridades da atividade produtiva e de utilizá-las como alicerce para a constituição do sujeito omnilateral. Gramsci (2001) defende essa posição, pois acredita que o trabalho possibilita a apropriação dos conhecimentos tecnológicos (científicos) articulados aos intelectuais (artísticos e culturais), o que é essencial para a formação integral do indivíduo.

No contexto brasileiro, apesar da educação possuir origens orientadas para a formação unilateral e fragmentada, com as escolas de aprendizes e artífices voltadas para os “filhos desfavorecidos da fortuna” (BRASIL, 1909) e as universidades para os filhos da burguesia, o estabelecimento da Constituição de 1988 apresentou-se como uma tentativa de ruptura com o ensino tecnicista, ao garantir uma educação que forme o indivíduo tanto para o trabalho quanto para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988).

Acompanhando as mudanças trazidas pela Constituição, entra em vigor a LDB de 1996, na qual é possível também observar uma aproximação entre trabalho como princípio educativo e formação, visando ao afastamento da visão utilitarista adotada nos anos de Ditadura Militar. Portanto, logo no primeiro Artigo deste texto legal, Parágrafo 2º, está evidenciada essa preocupação com “a educação escolar [que] deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996).

Como uma das medidas tomadas para ultrapassar essa educação dual, que forma as classes baixas para o trabalho manual e as mais abastadas para a atividade intelectual, que serve ao modo de produção capitalista e alimenta a desigualdade social, estabeleceu-se, por meio do Decreto n. 5.154/2004, a educação integrada profissional técnica de nível médio, unindo ensino básico ao ensino profissional. Isso significou uma abertura que visava a atender às necessidades do indivíduo como todo, do ponto de vista ontológico e histórico-social (RAMOS, 2008).

Apesar de o ensino médio combinado ao ensino técnico englobar as formas concomitante e subsequente, o que pode dificultar a integração dos saberes e a formação integral, ele ainda assim mostra-se como uma das alternativas possíveis de se unir educação para o mundo e para o trabalho e de superar a dualidade entre trabalho manual e intelectual. Por fim, o Decreto n. 8.268/2014 vem para ressaltar a importância da “centralidade do trabalho como princípio educativo” e “indissociabilidade entre teoria e prática” no que concerne à oferta da educação profissional (BRASIL, 2014).

Como dito anteriormente, o ensino médio no Brasil foi reestabelecido, inicialmente, pela LDB de 1996, mas também pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação de 1988 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, que organizaram os conteúdos dentro de três áreas: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Dentro da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, encontra-se a área de língua portuguesa. É sobre essa área em específico que discorreremos na próxima seção.

2.2 O ENSINO DE LINGUAGENS NA EPT

Inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, está a língua portuguesa. O desenvolvimento pleno da linguagem no indivíduo é essencial para o exercício da cidadania e das atividades produtivas, especialmente quando adotamos a visão bakhtiniana de língua(gem), colocando-a como elemento primordial de interação humana.

Para Bakhtin (2016), a língua é uma atividade social, construída a partir das necessidades de interação discursiva em sociedade. Volóchinov (2017, p. 218-219) afirma que “a realidade efetiva da linguagem [é] o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados”: a natureza da língua seria, então, essencialmente dialógica e a comunicação verbal concreta só seria possível a partir da interação social, pois a presença do outro responde por grande parte da construção dos significados. Nas palavras de Bakhtin (2016, p. 26),

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações.

Assim sendo, ao comunicar-se através da língua, o sujeito age sobre determinada situação, interage com o mundo, consigo e com os outros seres que o cercam, constrói e desconstrói conhecimentos. Ao considerarmos a língua(gem) enquanto forma de interação, sendo construída intersubjetivamente em sociedade, deve-se frisar que, na escola, é necessário educar o sujeito para usar a própria língua em diversos contextos sociais, tendo como objetivo a interação. É necessário, portanto, formar o indivíduo letrado, isto é, o

indivíduo que vive em estado de letramento, [e que] é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 39-40).

Essa visão alinha-se, em certa medida, à de Freire (2005, p. 67), em sua abordagem de alfabetização para Jovens e Adultos, que afirmava que alfabetizar é um ato político que vai além da própria língua enquanto código, abrangendo, assim, o que hoje se considera como letramentos – práticas político-sociais de leitura e escrita –, na tentativa de evitar que os homens sejam “expectadores e não recriadores do mundo”.

A concepção de alfabetização defendida por Freire se opunha à tradicional, que se baseava apenas na codificação dos sons da fala em símbolos arbitrários. O educador não se atém à leitura e escrita da forma convencional, mas introduz a concepção de leitura do mundo, com vias de entendê-lo e modificá-lo. Nesse viés, o homem que permanece somente no aspecto “arquivador” da língua, não a relaciona com sua vida cotidiana, com sua práxis, e carece de criatividade e de poder transformador (FREIRE, 2005). Entendemos assim que, subjacente à esta forma de alfabetizar, há indícios de um letramento crítico.

Por *crítico* entendemos que não basta compreender as crenças, posturas e discursos que promovem e perpetuam as desigualdades, mas é necessário saber que é possível modificar essas crenças, posturas e discursos, sendo capazes de agir em prol deste objetivo. Pennycook (1990, p. 26) corrobora essa ideia ao afirmar que “nós podemos encarar a língua como item fundamental tanto para manter quanto para mudar a forma que vivemos e entendemos o mundo e nós mesmos”. A criticidade é vista aqui, então, como a capacidade de entender e a possibilidade de modificar a realidade social a partir do questionamento de discursos e de suas implicações para a própria vida e a comunidade em que o indivíduo se insere.

Seguindo essa linha de pensamento, dialogamos com Motta (2008, p. 8), que afirma que, quando aplicado ao ensino,

O letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade.

O letramento crítico seria, assim, essencial em cursos da EPT que têm por objetivo a formação humana integral do indivíduo, pois poderia auxiliar na construção de uma compreensão mais ampla dos discursos que atravessam sua comunidade, percebendo as intenções e representações constituídas através deles e os efeitos que esses discursos fazem circular. Munido desse conhecimento, o sujeito poderia se converter em um cidadão mais presente e ativo, capaz de questionar determinadas práticas sociais, incluindo aquelas do mundo do trabalho.

A pesquisa aqui realizada foi embasada especialmente na teoria de Letramento Crítico conforme redefinida por Souza (2011). Esse autor defende que o letramento crítico deve auxiliar no manejo de situações de conflitos e confrontos com as diferenças, muito presentes no mundo contemporâneo e na sociedade capitalista. Isso quer dizer que um cidadão capaz de “ler” o mundo criticamente é aquele que entende que tanto o autor quanto o leitor de um texto/situação determinado são seres sócio-históricos, e que, portanto, não basta entender o contexto de vida de quem escreve, mas também o de quem lê o texto, no momento em que o faz. Dessa conscientização resulta a abertura de espaço para o diálogo e para a aceitação das diferenças sem necessidade de dominação ou exploração. Em termos amplos,

A criticidade está em não apenas escutar o outro em termos de seu contexto de produção de significação, mas em também *se ouvir escutando o outro*. O que resulta desse processo de escutar é a percepção da inutilidade de querer se impor sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança de nosso ‘eu’; a escuta cuidadosa e crítica nos levará a perceber que nada disso eliminará a diferença entre nós mesmos e o outro, e nos levará a procurar outras formas de interação que não sejam nem o confronto direto e nem a busca da eliminação harmoniosa das diferenças (SOUZA, 2011, p. 138-139).

Para delimitar os princípios que compreenderiam o que Souza (2011) define como letramento crítico – princípios que, ressignificados, foram considerados na unidade didática que propomos –, o autor delineia um quadro em que apresenta as principais diferenças entre o letramento crítico tradicional e o letramento crítico por ele redefinido:

Figura 1: Do letramento crítico ao letramento crítico redefinido

Letramento Crítico Tradicional	Letramento Crítico Redefinido
Enfoque no contexto e nas condições de produção da <i>escritura</i> do texto e do autor:	Enfoque no contexto e na <i>produção de significação</i> (leitura/escritura; autor/leitor):
Como o Outro produziu a significação?	Como o Eu (do autor e do leitor) produz a significação.
Qual é esse significado (certo)?	Qual a diferença entre contexto de produção da <i>escritura</i> e da <i>leitura</i> do texto
Todas as leituras de um mesmo texto são homogêneas, iguais.	A percepção da significação no texto nunca pode ser final ou certa mas sempre passível de ser re-interpretada.
Poder dividido entre dominante e oprimido (Visão marxista).	As leituras/escrituras de um mesmo texto só poderão ser semelhantes (nunca iguais) se forem produzidas por leitores/autores de comunidades sócio-históricas semelhantes
Leitura como <i>consenso</i> : convergência entre leitores.	Poder distribuído entre todos, porém de formas desiguais (Foucault).
<i>Porque o outro escreveu assim? Por que o outro diz X e quer dizer Y</i>	Leitura como <i>dissenso</i> , conflitante: divergência entre produtores de significação.
	<i>Porque eu entendi/ele entendeu assim? Porque eu acho/ele acha isso natural/óbvio/inaceitável? Porque eu acho que ele quer dizer X?</i>

Fonte: Souza (2011).

Ao analisar o quadro acima, é possível compreender a divisão entre o Letramento Crítico Tradicional e o Letramento Crítico Redefinido. No primeiro caso, considera-se apenas a visão e o momento histórico/social/cultural do autor para gerar a compreensão dos textos, de forma que todos os leitores precisam *convergir* para uma mesma análise. Já a redefinição feita por Souza coloca o leitor como participante ativo, e, portanto, admite o momento histórico/social/cultural dele na produção de significado dos textos. Dessa forma, a leitura pode (e vai) *divergir* de leitor para leitor, e a compreensão nunca está acabada. É esta visão a adotada na pesquisa aqui delineada e cujos princípios metodológicos serão explicitados na próxima seção.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa aqui descrita tem base qualitativa e intervencionista de aplicação. Por pesquisa qualitativa entendemos “um conjunto de práticas materiais e interpretativistas que dão visibilidade ao mundo, transformando-o em uma série de representações” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17). O pesquisador observa e analisa o objeto de seu estudo em seu cenário, tentando compreender e interpretar os fenômenos através de recursos disponíveis, costurando significados como uma colcha de retalhos. Assim, ao aplicar a unidade didática em uma turma de curso técnico em Administração, nos colocamos dentro do ambiente e abordamos o

processo de aprendizagem lançando mão de práticas interpretativistas para compreender os resultados obtidos.

Além disso, o teor intervencionista se apresenta pelo fato de que interferimos na realidade por meio de recursos didáticos que proporcionavam a construção de conhecimentos. Segundo Teixeira e Megid (2017, p. 1056), as pesquisas de natureza interventiva propiciam a avaliação de ideias nas quais “os pesquisadores e demais sujeitos envolvidos atuam na intenção de resolver questões práticas sem deixar de produzir conhecimento sistematizado”. Dentro das modalidades da pesquisa intervencionista, situamo-nos na pesquisa de aplicação, pois essa pressupõe um processo em que o pesquisador se concentra na aplicação de um produto, nesta pesquisa, de uma unidade didática, tendo como objetivo a geração de conhecimentos.

A aplicação da unidade didática – definida por Zabala (1988) como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais e que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos – foi realizada junto a uma turma de primeiro período do curso técnico em Administração do campus São João de Meriti do IFRJ. Esse curso atende, em uma turma única, tanto aos alunos da modalidade concomitante quanto subsequente. A aplicação do produto aconteceu na disciplina Redação Empresarial. Foi possível planejar atividades visando ao letramento crítico nessa disciplina, porque sua ementa prevê o desenvolvimento tanto atividades de produção textual, como de “leitura, interpretação e análise crítica de textos” (IFRJ, 2017, p. 1).

A princípio, a disciplina teria duração de 1 semestre e a aplicação da unidade didática ocuparia 6 semanas, com encontros presenciais. No entanto, devido à pandemia do COVID-19, a disciplina foi reduzida para 6 semanas e passou a ser ofertada remotamente. Como consequência, a unidade teve de ser adaptada para se encaixar em três encontros remotos com 2h de duração cada.

Assim sendo, a unidade didática foi aplicada virtualmente junto à professora de Redação Empresarial. Os encontros ocorreram por meio do Google Meet e o material utilizado, assim como os questionários, ficou disponível para os estudantes no Google Sala de Aula, na página da disciplina. Cerca de 14 alunos participaram das aulas, em virtude da modalidade on-line, e a professora regente esteve presente em todo o processo, participando e documentando a experiência.

Como instrumento de geração de dados, foram utilizados o diário de pesquisa preenchido pela regente da turma e questionários semiabertos para os alunos do curso técnico. Com o diário, pretendia-se que a professora regente da turma registrasse, a cada momento da aplicação da unidade didática, a experiência. Por sua vez, os estudantes receberam um questionário no início e outro ao final das atividades: o questionário inicial, aplicado antes da produção da unidade, nos auxiliou no (re)planejamento e construção desse material, já o questionário final, aplicado após a experiência da pesquisa, possibilitou a avaliação da unidade. É importante ressaltar que, durante a pesquisa, estivemos presente nos encontros síncronos semanais.

Para a análise dos dados, nos embasamos na Análise Dialógica do Discurso (ADD), que considera que o teor e a forma dos enunciados mudam a depender do autor, da intenção comunicativa e principalmente, do contexto histórico-social em que são produzidos (SOBRAL e GIACOMELLI, 2016). A ADD leva em conta a língua e a enunciação e, para trabalhar com tais componentes, ela divide-se em três etapas: descrever, analisar e interpretar. A primeira etapa observa a produção, circulação e

recepção dos enunciados, dos objetos a serem analisados; a segunda etapa trata da investigação das relações dialógicas entre os discursos atuais e os anteriores, e a terceira e última etapa faz a união entre os enunciados e os conceitos levantados e dá sentido a eles.

Por fim, ressaltamos que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o CAAE 31849120.9.0000.5268.

4 PLANEJAMENTO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA: CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS

Nesta seção, apresentamos a análise de dados dividida em três diferentes subseções que abordarão (1) dados do questionário de sondagem, (2) dados da aplicação da unidade e (3) dados do questionário destinado a avaliação da unidade didática.

4.1 QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO

O questionário aberto de sondagem buscou conhecer os hábitos de leitura dos alunos e saber como eles relacionavam esses hábitos com a disciplina Redação Empresarial. O objetivo das questões era investigar o conhecimento prévio dos estudantes sobre a noção de criticidade dentro da disciplina mencionada. Dessa forma, serão analisadas algumas respostas dos discentes quanto aos hábitos de leitura, ao conceito criticidade relacionado à leitura e às considerações sobre a disciplina Redação Empresarial.

Em relação ao conhecimento dos hábitos de leitura dos alunos, questionado na pergunta *O que você considera como leitura?* –, alguns deles apresentaram respostas genéricas, no entanto, a maioria forneceu considerações mais amplas sobre o que acredita ser a leitura:

Figura 2: Respostas sobre o que se considera leitura

1.	<i>O que gera reflexão, impulsiona a criatividade e transmite um conhecimento</i>
2.	<i>Tudo que nos possibilita a termos um conhecimento amplo ou geral de algo, que nos ajuda a refletir.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores

É possível perceber que duas das três respostas, 1 e 2, já relacionam o conceito de leitura com a capacidade de se refletir sobre um determinado tema ou assunto, marcado linguisticamente nessas respostas em (1) *o que gera reflexão* e (2) *que nos ajuda a refletir*. No entanto, apesar de se alinharem a discursos (BAKHTIN, 2016) que compreendem que o ato de ler e de refletir estão associados, os dois trechos diferem entre si. A resposta 1 pode ressignificar (SOBRAL e GIACOMELLI,

2016) uma concepção de leitura passiva, em que o sujeito absorve o que lê. Já a resposta 2, com o destaque para o verbo *ajudar*, dialogiza uma percepção do leitor como agente que utiliza o texto como ferramenta para refletir.

Quanto à segunda pergunta - *Atualmente você tem o hábito de ler? Se sim, que tipo de materiais você lê?* – todos os discentes responderam afirmativamente à questão. A grande maioria afirmou que realiza a leitura por meio da internet, no entanto, todos os alunos citaram também os livros.

Figura 3: Respostas sobre os hábitos de leitura

1.	<i>Não leio atualmente, lia muito livros e hoje em dia leio mais blogs e sites</i>
2.	<i>um pouco. Leio mais livros de literatura brasileira, no caso, os que são de concurso.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores

Na primeira resposta dentre as aqui destacadas, o estudante começa dizendo que não lê atualmente, porém, ao final, afirma ler blogs e sites. Isso revozeia (BAKHTIN, 2016) um resquício do ensino tradicional/beletrista enraizado na mente do aluno, que considera apenas os livros como leitura válida: por isso, inicialmente, ele afirma que não lê. O oposto acontece na resposta 2, visto que o fato de ler apenas livros para concurso não é o bastante para revelar um hábito contínuo – mais do que *um pouco* – de leitura.

A terceira pergunta selecionada traz uma breve definição de leitura crítica segundo Freire (2005). Após tal definição, lança-se o questionamento: *Você acredita que faz, ou já fez leitura crítica em algum momento? Explique.* As respostas para esta questão foram novamente positivas:

Figura 4: Respostas sobre a prática de leitura crítica

1.	<i>Creio que sim, pois percebo coisas que não concordo e que não fazem muito sentido.</i>
2.	<i>sim. quase sempre quando leio eu discordo de alguma ideia do conteúdo.</i>
3.	<i>Sim, questioneei comigo mesma o que estava sendo falado no livro, me perguntei se era real.</i>
4.	<i>Sim, pois não é sempre que concordo com o outro e mesmo que eu concorde sempre terei uma opinião à parte do assunto.</i>
5.	<i>Sim. Quando respeito a opinião do escritor, mas não concordo com o posicionamento do mesmo referente ao assunto abordado.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores

É interessante perceber que, mesmo tendo tido pouca exposição ao conceito anteriormente, muitos estudantes afirmaram que praticavam a leitura crítica. Além disso, a resposta 3 relata que, ao ler um livro, as ideias eram tão estranhas ao aluno que ele questionou se aquilo podia ser real. Já nas respostas 4 e 5, fica mais explícito como estes estudantes afirmam se relacionar com discursos sobre a leitura crítica, pois, independente de concordar ou não com o autor do texto ou livro lido, eles terão (4) *uma opinião à parte do assunto* e (5) *respeito a opinião do escritor*. Tal relato evidencia o conhecimento de que um tema não é esgotado pela opinião de um único autor, e que o leitor pode e deve elaborar seus próprios sentidos a partir do que lê (SOUZA, 2011).

A seguir, a quarta pergunta – *Você consegue relacionar os conteúdos estudados na disciplina (Redação Empresarial) com seu dia a dia? Como?* – tinha como objetivo verificar se os alunos eram capazes de fazer também uma leitura crítica dos materiais da disciplina Redação Empresarial.

Figura 5: Respostas sobre a ligação entre a disciplina e a vida

1.	<i>Na igreja escrevo as atas das reuniões; escrevo meus poemas; e-mails e textos que alguns professores pedem sobre um determinado assunto.</i>
2.	<i>sim! a redação empresarial consegue nos ensinar coisas sociais, como: ter um bom comportamento no âmbito de trabalho, se expressar bem. E isso é muito importante para o dia a dia.</i>
3.	<i>Sim, no uso da escrita em aplicativos, e-mails e estudos.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores

Aqui, os discentes discursivizam (SOBRAL e GIACOMELLI, 2016) exemplos práticos de como aplicam os aprendizados estimulados pela disciplina em suas atividades fora da sala de aula, em outros ambientes e situações de interação social, como (1) escrever atas de reuniões na igreja, ao (2) *ter um bom comportamento no âmbito do trabalho*, e até mesmo na interação através da (3) *escrita em aplicativos, e-mails*. Dessas respostas, podemos inferir que a grande maioria dos alunos admite, em seus enunciados (BAKHTIN, 2016), a importância da Redação Empresarial, e por consequência, das práticas de leitura em suas tarefas rotineiras.

Finalmente, a quinta questão foi *Você acredita que a disciplina Redação Empresarial pode, além de colaborar nas tarefas profissionais práticas, ainda te auxiliar a interpretar os textos/enunciados de forma mais crítica? De que forma?* Com ela, buscou-se compreender se a disciplina possibilitava uma leitura mais crítica dos materiais e discursos veiculados na sociedade. Diante desta pergunta, todos responderam positivamente.

Figura 6: Respostas sobre Redação Empresarial e leitura crítica

1.	<i>Sim, ajuda no desenvolvimento da leitura e interpretação de texto deixando mais apta a formar opiniões</i>
2.	<i>Sim, como a professora mostrou sobre a variação linguística e manipulação da mensagem nos jornais</i>
3.	<i>Sim, abrindo a mente. A redação empresarial nos faz pensar muito e aprender muito, conseqüentemente, ao ler algo criticamos para o melhor entendimento.</i>
4.	<i>Acredito sim, não se deixando levar por tudo o que lemos buscando sempre mais conhecimento sobre o que nos é abordado para sermos críticos com o embasamento necessário.</i>
5.	<i>Sim. A disciplina abordou diversos temas que vale a pena a reflexão e a construção da opinião de cada aluno.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores

Os relatos, ainda que variados, circularam em torno da ideia de que a Redação Empresarial contribuía para a leitura crítica através do estímulo da reflexão e da criticidade, como é possível ver nas respostas 3 e 4. Esse estímulo pode ter se dado através da abordagem de diversos temas abordados pela disciplina. Já as respostas 1 e 5, admitem que a disciplina vai além e auxilia (1) *no desenvolvimento da leitura e interpretação*, e (5) *na construção da opinião de cada aluno*. Por fim, a resposta 2 apresenta que, durante uma aula específica, a professora os levou a perceber a *manipulação da mensagem nos jornais*. É interessante ressaltar o uso do termo *manipulação*, que pode indicar um enquadre crítico em relação a como os jornais constroem seus textos (SOUZA, 2011).

4.2 DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA PARA LETRAMENTOS

Para esta pesquisa, foi elaborada uma unidade didática intitulada *O letramento crítico no ensino de leitura no curso técnico em Administração*. Na unidade, foram explorados textos jornalísticos que abordavam a presença de identidades marginalizadas no mundo do trabalho, além de infográficos, letras de música e vídeos, esperando que os/as futuros/as profissionais consigam se posicionar no mercado e que tenham uma postura mais consciente e humanizada diante da diversidade no ambiente profissional.

A aplicação da unidade aconteceu ao longo de 3 semanas e utilizou uma apresentação de slides como apoio. A primeira aula foi dedicada à discussão direta sobre as identidades que povoam o mercado de trabalho e sobre a importância de se ler criticamente os discursos que circulam na sociedade para perceber os interesses subjacentes (FREIRE, 2011). A segunda semana foi destinada à construção de um

Curriculum e do posicionamento profissional no ambiente de trabalho, a fim de desconstruir discursos cristalizados em relação à diversidade. Por fim, a terceira e última semana teve como foco a entrega/apresentação dos exercícios propostos.

O primeiro encontro contou com a participação de cerca de 10 alunos do curso. A análise apresentada abaixo se baseia, prioritariamente, nas notas tomadas pela professora no diário de pesquisa. A aula começou com uma apresentação de slides que retomava o conceito de leitura numa visão crítica em diálogo com as respostas fornecidas pelos alunos no questionário de sondagem. Ao serem questionados sobre se compreendiam como a criticidade podia ajudá-los na vida em sociedade e no trabalho, muitos alunos responderam afirmativamente.

A seguir, partiu-se para a discussão sobre o significado da palavra 'identidade' e como ela estaria presente no mercado de trabalho. Com a exposição de imagens contendo pessoas de raças, gêneros, orientação sexual e classes sociais diferentes, foi lançada a seguinte questão: *Será que uma mulher negra, lésbica, ou transgênero recebe o mesmo tratamento que um homem branco no mercado de trabalho?* Para essa pergunta, todos os alunos responderam 'não', o que já dialogiza (BAKHTIN, 2016) um conhecimento das desigualdades presentes no mundo do trabalho ou ao menos um alinhamento a discursos que criminalizam os preconceitos em sociedade.

A partir daí, buscou-se estabelecer um diálogo entre o que já havia sido debatido e entendido por leitura crítica com o tratamento que as empresas dão às diversas identidades existentes na sociedade e os discursos ali ventilados. Essa junção foi feita com o objetivo de mostrar aos discentes que, apesar de o mercado e a sociedade como um todo não aceitarem bem as diferenças, eles, futuros/as profissionais, podem rever e buscar desconstruir tais posturas.

O ponto alto desta parte da aula, de acordo com as anotações no diário de pesquisa, foi a ampliação do "diálogo sobre a importância de debater, fomentar e lutar por um mercado de trabalho que não julgue cor, credo e orientação sexual". Ou seja, é importante observar as necessidades do mercado quanto à qualificação, no entanto, isso não quer dizer ter atitudes responsivas (BAKHTIN, 2016) de aceitação a todos os discursos e acomodar-se ao que já está posto (SOUZA, 2011).

Após a exibição dos slides, foi apresentado o material didático com os exercícios que eles deveriam desenvolver ao longo da semana. O primeiro exercício exibiu uma série de imagens com as identidades estudadas e uma das questões problematizadoras foi "*Você já ouviu falar sobre ou conhece pessoas que foram tratadas de forma diferente pelo mercado por conta de suas identidades?*" Muitos alunos responderam de forma afirmativa, tanto em aula quanto no exercício.

Figura 7: Respostas sobre discriminação no ambiente de trabalho

1	<i>Sim, ruim, já que eles apenas olham aspectos físicos para julgar se está apto ao cargo ou se merece ou não trabalhar naquela empresa.</i>
2	<i>Sim, é injusto discriminar alguém por uma livre escolha dela que não afeta o direito dos outros.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores

Embora reconheçam já terem tido contato com algum caso de discriminação, essa postura não está alinhada com o que os alunos consideram “o correto” e por isso defendem um tratamento igual a todos os trabalhadores. As respostas 1 e 2 destacam-se – sendo, por isso, aqui reproduzidas – por irem além da igualdade e especificarem questões como preconceito em virtude de aspectos físicos e de liberdade de escolha do profissional em questão. Ao mesmo tempo, a resposta 2 parece, superficialmente, discursivizar (SOBRAL e GIACOMELLI, 2016) debates que consideram as identidades, mais especificamente a sexualidade, como escolha e não como orientação – *é injusto discriminar alguém por uma livre escolha dela*.

Após esse exercício, alguns textos jornalísticos foram trabalhados dentro da unidade. Esses textos sempre traziam temas referentes ao mercado de trabalho e como as ditas minorias eram recebidas por ele. Durante a leitura do material e das questões propostas, deu-se maior destaque à seguinte problematização: “*Será que as diferenças no mercado de trabalho entre mulheres e homens perduram (ou se intensificam) quando falamos de homens e mulheres negros?*”

Figura 8: Respostas sobre mulheres e homens negros no mercado

1	<i>Se intensificam. Para uma mulher o mercado de trabalho já é difícil e ainda por cima ser uma mulher negra deve dificultar muito mais a situação, já não é se preocupar só por ser mulher e sim também por ser negra.</i>
2	<i>Sim, pois o racismo existe, portanto homens e mulheres negros são vistos na área de trabalho como inferiores.</i>
3	<i>Pessoas negras encontram mais dificuldade, principalmente as mulheres.</i>
4	<i>Sim, sobre a desvalorização que é maior ainda por serem julgados só por serem negros.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Neste caso, as respostas que mais chamaram a atenção foram a 2 e a 4, pois ao afirmarem que *homens e mulheres negros são vistos na área de trabalho como inferiores* e *a desvalorização que é maior ainda por serem julgados só por serem negros*, elas mostram que a raiz da desigualdade está no preconceito. Tais sentenças verbalizam os discursos (BAKHTIN, 2016) que percorrem o meio social, entre eles, os relacionados ao trabalho, e que criam e que mantêm o status atual: pessoas brancas supostamente seriam superiores, sendo, por isso, valorizadas, enquanto pessoas negras seriam inferiores, ocupando posições de menor prestígio. A resposta 2, mais diretamente, alinha o preconceito ao termo legal e social *racismo*, enquadrando o preconceito sofrido por essas pessoas em sociedade.

Ao dar prosseguimento à leitura da unidade, aprofundamos as questões com charges e infográficos que tratavam da sobrecarga de trabalho para as mulheres e sobre a população LGBT no ambiente corporativo, respectivamente. O último texto

jornalístico também contemplou os LGBTs e serviu de base para o questionamento: *Como você acha que o ambiente de trabalho se mostra para esta minoria?*.

Figura 9: Respostas sobre LGBTQI+ no mercado de trabalho

1	<i>Horrível com perseguição a essa minoria e uma grande quantidade de ofensas verbais e físicas.</i>
2	<i>Está ainda mais restritivo, pois nunca vi um LGBTQ em cargo de chefia ou representação da empresa.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar as respostas dos alunos, percebe-se mais uma vez que eles compreendem as dificuldades das minorias e como isso é ruim em um nível micro/pessoal na resposta 1 (*perseguição, grande quantidade de ofensas verbais e físicas*) e macro/coletivo na resposta 2 (*nunca vi um LGBTQ em cargo de chefia ou representação da empresa*). Dessa forma, a sociedade perde ao afetar a saúde física e mental dessas pessoas e, também, ao impedi-las de serem mais produtivas em cargos de maior responsabilidade.

O encontro seguinte abordou a temática do currículo como documento de identidade e de trajetória profissional. Aproximadamente 14 alunos do curso estiverem presentes. A aula 2, de acordo com anotações no diário de pesquisa, foi iniciada também com uma apresentação de slides que trazia uma recapitulação do que havia sido discutido no encontro anterior. A seguir, o currículo foi apresentado como uma das formas de resistência à discriminação existente, pois ele pode ser visto como um documento que alinha a identidade do profissional com sua trajetória de estudos e seria capaz de mostrar quem o candidato é para além das aparências e rótulos.

Passou-se, então, para a exibição e leitura de um currículo. Nele, estava construída discursivamente a trajetória de uma mulher que buscava uma vaga de estágio na área da Administração. A proposta não era apresentar um currículo pronto para que os alunos apenas ‘copiassem e colassem’; eles deveriam, a partir daquela leitura e análise, construir um documento individual, que estivesse alinhado ao contexto pessoal e profissional de cada um.

Após, partimos mais uma vez para as tarefas que seriam desenvolvidas pelos alunos durante a semana, de acordo com as anotações no diário de pesquisa. O currículo motivador foi apresentado mais uma vez e, nos exercícios propostos, uma das questões que seguia à análise do documento foi “*qual imagem você tem deste profissional?*”.

Figura 10: Respostas sobre a profissional do currículo modelo

1	<i>Uma profissional muito bem-organizada que tem um objetivo específico. Estudiosa e esforçada.</i>
2	<i>Uma profissional empreendedora e com espírito de liderança.</i>
3	<i>Uma imagem de um profissional capacitado.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nas respostas dos discentes, pode-se notar que eles apresentaram atitudes responsivas (BAKHTIN, 2016) de aprovação em relação à organização do currículo modelo e que perceberam como isso alinhava-se à visão que a profissional pretendia passar, de uma pessoa *estudiosa e esforçada* (resposta 1), e de uma *profissional empreendedora e com espírito de liderança* (resposta 2) e *capacitada* (resposta 3). É interessante também, na resposta a essa pergunta, o revozeamento de termos comuns ao discurso empresarial – empreendedora, liderança e capacitada –, e que normalmente se alinham a discursos de teor neoliberal, com os quais os alunos, provavelmente, têm ao longo do curso Técnico em Administração.

Para tornar as tarefas mais didáticas, permitindo a construção do currículo em uma processualidade, cada uma das seções foi destacada do documento e posta em branco, com sugestões de como preenchê-las. Ao final, todas as seções seriam reunidas e formariam o currículo, ou trajetória pessoal/profissional do aluno. Os discentes reagiram de forma positiva ao exercício e, de acordo com o relato da professora regente, “Muitos alunos conseguiram apresentar, nas respostas aos exercícios propostos, a premissa de que o ato de elaborar um currículo está para além de escrever um histórico acadêmico e profissional”.

O terceiro e último encontro aconteceu com a presença de 12 alunos. Este encontro foi comandado pela professora regente da turma, que, de acordo com anotações no diário de pesquisa, tirou dúvidas pontuais a respeito da execução dos exercícios. A maioria das dúvidas circularam a composição do currículo, pois muitos dos discentes sentiam que não tinham bagagem suficiente para preencher todas as seções, o que parece ressignificar discursivamente (SOBRAL e GIACOMELLI, 2016) certa insegurança e um desejo de ser atraente para o mercado/empregador.

Finalmente, destacamos o último exercício da unidade, que buscou compreender se a criação do CV na prática estava alinhada com as expectativas dos alunos e com o que foi trabalhado nas aulas. Para isso, lançamos a pergunta: *Como foi a experiência de construir seu próprio curriculum?*

Figura 11: Respostas sobre a experiência de montar um currículo

1	<i>Sim, pois nele tem meu histórico e com coisas que gosto de fazer e me identifico.</i>
2	<i>Experiência incrível, sinto que finalmente consegui me apresentar em um currículo decente, que agora coloquei todos os meus dados nos lugares corretos e que estou bem apresentada através desse documento.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com um olhar mais atento à trajetória pessoas e profissional de cada um e por conhecer bem seus alunos, a professora regente, no diário de pesquisa, mostrou como guiou os estudantes para que eles chegassem a um documento com o histórico e identidade deles, e que os apresentasse ao mundo do trabalho. É interessante notar, no entanto, que os alunos parecem revozear uma visão de currículo como histórico (resposta 1) ou ainda como forma de se apresentar e de se sentir bem apresentada (resposta 2), parecendo se alinhar com discursos (BAKHTIN, 2016) sobre o currículo como documento de identidade.

4.3 QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

De forma a avaliar a contribuição da unidade didática, concebemos um novo questionário com oito perguntas. Mais uma vez, em virtude da pandemia do Covid-19, o questionário foi aplicado de forma remota, via Google Forms. Dentre as perguntas realizadas e as respostas coletadas, selecionamos aquelas que consideramos mais pertinentes e que trouxeram informações mais completas para a avaliação da unidade, sendo, a primeira: *O que você achou da unidade didática? Quais foram os pontos positivos e negativos?*

Figura 12: Respostas sobre pontos positivos e negativos da unidade didática

1.	<i>Apreendi como desenvolver um currículo bem estruturado e entendi melhor o mercado de trabalho para diferentes pessoas, não tenho pontos negativos dessa unidade</i>
2.	<i>Achei ótimas, mas creio que seria também interessante colocar mais casos do dia a dia sobre os preconceitos com pessoas reais, por exemplo um travesti espancado, uma mulher grávida demitida etc.</i>
3.	<i>Todas as pessoas são iguais diante da lei e abordar esses assuntos logo de início foi essencial, desconheço os pontos negativos.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores

Como pode-se perceber, a unidade didática teve uma avaliação positiva pelos alunos. No entanto, o aluno da resposta 2 diz sentir falta de exemplos com pessoas reais, ou seja, relatos de casos de discriminação específicos e que acontecem diariamente com as minorias estudadas, que estejam alinhados com os demais textos. Já na resposta 3, vemos o discente afirmar que ter contato com tais discursos e práticas preconceituosas logo de início foi essencial, uma vez que a unidade foi aplicada em uma turma de primeiro período.

Em relação à segunda questão, *O conceito de leitura crítica ficou mais claro para você após o estudo das unidades? Você acredita que a unidade foi capaz de mostrar a importância de ser um leitor crítico no mundo do trabalho? Como?*, temos:

Figura 13: Respostas sobre a relação entre leitura crítica e a unidade

1.	<i>Com certeza, fez abrir os olhos para algo que não via tanta importância e passei a querer mais respostas para as coisas, a querer me aprofundar mais.</i>
2.	<i>Ficou bem claro, as unidades passaram muitas coisas importantes, me fizeram refletir e questionar muito mais tudo que eu estiver lendo e toda as condutas a partir de agora.</i>
3.	<i>Sim. É de suma importância conhecer esses assuntos conflitantes que estão presentes no dia a dia e no mercado de trabalho.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores

A segunda questão tinha a intenção conhecer o que os alunos agora compreendiam por leitura crítica e, mais uma vez, as atitudes responsivas dos participantes foram positivas. O aluno 1 ressignificou o que antes entendia por leitura, passou a ter mais interesse nos discursos presentes na sociedade e quer se aprofundar mais. Da mesma maneira, o estudante da resposta 2, após as aulas, afirma que pretende questionar muito mais tudo o que estiver lendo e todas as condutas. Já o discente 3 ressaltou a importância de discutir sobre temas que, para ele, são possuem significados conflitantes (SOUZA, 2011).

Por fim, na questão *Como você avalia a aplicação da unidade dentro das aulas de Redação Empresarial? Você acha que contribuiu para a disciplina?*, os alunos afirmaram que:

Figura 14: Respostas sobre a contribuição da unidade para a disciplina

1.	<i>Sim, porque a redação empresarial se trata da coletividade, e saber respeitar as diferenças faz parte da linguagem empresarial que utilizamos.</i>
2.	<i>Foi essencial, abrindo melhor a visão na matéria, crítica para uma escrita, leitura e organização no mercado de trabalho.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores

Assim, todos os estudantes reafirmaram os efeitos positivos da unidade. O aluno 1 menciona que *saber respeitar as diferenças faz parte da linguagem empresarial que utilizamos*. Com isso, ele demonstra o vínculo que faz entre o uso da linguagem e o tratamento destinado às pessoas em ambiente escolar e profissional. A resposta dada pelo aluno 2 está alinhada com a do colega, e a expande ao assumir que a unidade auxiliou para abrir *a visão na matéria, crítica para uma escrita, leitura e organização no mercado de trabalho*. Isso significa que, a partir de agora, ele terá um olhar mais crítico dentro da disciplina, na leitura, na escrita e também ao perceber o mercado de trabalho e lidar com ele.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos princípios da formação integrada e do letramento crítico, o presente artigo dispôs-se a analisar como o ensino de leitura, pelo viés do letramento crítico, pode contribuir para a formação dos alunos de um curso Técnico em Administração ofertado pelo IFRJ. Para isso, foi elaborada e aplicada uma unidade didática contendo textos que dialogavam com contextos cotidianos e profissionais, no intuito de levantar temas relevantes e importantes para a prática profissional do futuro técnico em Administração.

No geral, os alunos da turma investigada foram receptivos à unidade aplicada, interagindo responsivamente com o material e com a professora regente, de modo a ressignificar as visões de leitura – e, também, de identidades, mercado de trabalho e currículo – em circulação nesse contexto didático. Nesse sentido, acreditamos que o ensino de leitura, pelo viés do letramento crítico, pôde contribuir para a formação de um profissional que não apenas acata informações, em uma atitude responsiva aceitação, mas que também questiona, debate e propõe novos caminhos a partir dos discursos sob análise.

Mesmo que a unidade didática tenha contribuído para as práticas de leitura e de letramento crítico dos alunos da turma na qual foram aplicados – como esperamos ter demonstrado a partir das análises realizadas –, temos consciência de que ela não é suficiente para preencher as lacunas que existem atualmente e que provém do ensino tecnicista. Esta é apenas uma iniciativa para que possamos repensar como abordar os letramentos em um curso técnico de Administração. Lembramos também, por fim, que apesar dos resquícios do ensino tecnicista, a concepção pedagógica dos institutos federais, conforme sinalizamos, se assenta no pensamento crítico, na politecnicidade e na formação integral dos estudantes para o mundo do trabalho, portanto, de modo alinhado – embora não totalmente coincidente – com a construção teórica do letramento crítico.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em: 05 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 nov. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Decreta%3A,Parapho%20%C3%BAnico>. Acesso em: 02 jun. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8268.htm. Acesso em: 02 jun. 2022.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 265-271.
- GEE, J. P. **Literacy and education**. New York and London: Routledge, 2015.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- IFRJ. **Plano de Curso Técnico Concomitante/Subsequente ao Ensino Médio em Administração**. São João de Meriti: 2017.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. São Paulo: Cortez, 2015.
- MOTTA, A. P. F. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf?PHPSESSID=2009051408162317>. Acesso em: 22 nov. 2019.
- PENNYCOOK, A. Towards a Critical Applied Linguistics for the 1990s. **Issues in applied linguistics**, v. 1, n. 1, p. 8-28, 1990.
- RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Mimeo: Pará, Secretaria do Estado da Educação, 2008.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. **Domínios de Linguagem**, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 26 ago. 2016.

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

TEIXEIRA, P. M; MEGID Neto, J. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, 2017.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: 34, 2017.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.