



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FARROUPILHA**

CAMPUS JAGUARI

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ROZILENE VIZZOTTO

**LEITURA CRÍTICA NA EJA/EPT: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE DISCURSO
CRÍTICA**

Jaguari - RS

Maior2024

ROZILENE VIZZOTTO

**LEITURA CRÍTICA NA EJA/EPT: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE DISCURSO
CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Jaguari do Instituto Federal Farroupilha, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Letícia Ramalho Brittes
Coorientadora: Taniamara Vizzotto Chaves

**Jaguari – RS
2024**

Ficha catalográfica
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V864l Vizzotto, Rozilene

Leitura crítica na EJA/EPT : contribuições da análise de
discurso crítica / Rozilene Vizzotto. – Jaguari, 2024.
158 f. : il.

Orientadora: Leticia Ramalho Brittes

Coorientadora: Taniamara Vizzotto Chaves

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação
em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, 2024.

1. Análise crítica do discurso. 2. Leitura. 3. Educação de
Jovens e adultos. 4. Ensino profissional. I. Brittes, Leticia
Ramalho, orient. II. Chaves, Taniamara Vizzotto, coorient.
III. Título.

CDU: 81'42
377

Elaborada por:
Márcia Della Flora Cortes CRB10/1877



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



ROZILENE VIZZOTTO

**LEITURA CRÍTICA NA EJA/EPT: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE DISCURSO
CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 23 de maio de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **LETICIA RAMALHO BRITTES**
Data: 27/05/2024 18:51:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Letícia Ramalho Brittes

Instituto Federal Farroupilha

Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **TANIAMARA VIZZOTTO CHAVES**
Data: 27/05/2024 22:49:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Taniamara Vizzotto Chaves

Instituto Federal Farroupilha

Coorientadora

Documento assinado digitalmente
 **RICARDO ANTONIO RODRIGUES**
Data: 28/05/2024 12:15:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ricardo Antônio Rodrigues

Instituto Federal Farroupilha

Documento assinado digitalmente
 **CRISTINA DOS SANTOS LOVATO**
Data: 28/05/2024 16:52:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cristina dos Santos Lovato

Universidade Federal do Pampa

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

ROZILENE VIZZOTTO

**LEITURA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DA EJA/EPT: CONTRIBUIÇÕES DA
ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 23 de maio de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **LETICIA RAMALHO BRITTES**
Data: 27/05/2024 18:51:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Letícia Ramalho Brittes

Instituto Federal Farroupilha

Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **TANIAMARA VIZZOTTO CHAVES**
Data: 27/05/2024 22:47:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Taniamara Vizzotto Chaves

Instituto Federal Farroupilha

Coorientadora

Documento assinado digitalmente
 **RICARDO ANTONIO RODRIGUES**
Data: 28/05/2024 12:18:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ricardo Antônio Rodrigues

Instituto Federal Farroupilha

Documento assinado digitalmente
 **CRISTINA DOS SANTOS LOVATO**
Data: 29/05/2024 17:17:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cristina dos Santos Lovato

Universidade Federal do Pampa

Com amor e gratidão,
dedico este trabalho aos meus queridos Pais,
Ibanor e Nelci Vizzotto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos Professores, Ricardo e Cristina, que fizeram parte da minha banca de qualificação e de defesa do Mestrado, e trouxeram valiosíssimas contribuições!

Agradeço à minha Orientadora, Prof.^a Letícia, e a minha Coorientadora, Prof.^a Taniamara, por toda orientação e por serem luz no meu caminho!

Agradeço a todos os Professores do Curso ProfEPT, pelas maravilhosas aulas ministradas! Aprendi muito com todos vocês!

Agradeço aos Colegas Rogério e Raquel, pela excelente e divertida companhia nas caronas de idas e vindas de Uruguaiana à Jaguari. O tempo de viagem entre essas duas cidades.... podemos dizer que, não passava de uma hora...kkkkk

Agradeço à minha irmã e amiga, Tania, por estar ao meu lado o tempo todo, nos momentos em que mais precisei, me ajudando, incentivando, acreditando na minha capacidade e na minha autonomia!

Agradeço ao meu esposo Euclides pelo apoio, cuidado, atenção, compreensão, pelas conversas e reflexões filosóficas que fizeram/fazem toda a diferença!

Agradeço a minha amada filha de 4 patas, Sophie, que com seu doce olhar e sua companhia, tranquilizou-me e trouxe-me paz em muitas situações de tensão.

Agradeço a minha colega de Mestrado e amiga Viviane, pela parceria e auxílio em muitos momentos ao longo do curso!

Agradeço a minha querida amiga Luana, pela sua amizade, lealdade, por ter sido meu suporte e estímulo ao longo dessa trajetória do curso Mestrado!

Agradeço a toda minha família pelo apoio, especialmente aos meus Pais, Ibanor e Nelci, pela educação, formação e valores, que contribuíram para que eu me tornasse quem sou hoje.

Agradeço, sobretudo, à minha Mãe Nelci, por estar SEMPRE presente na minha vida, e através dos seus exemplos e história de vida, ensinou-me a ser forte, resiliente, persistente e a lutar com garra pelos meus objetivos!

Todo ponto de vista é um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

(BOFF, 2014)

RESUMO

A presente dissertação está vinculada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFFAR, *Campus* Jaguari, na Linha de Pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica, ao Grupo de Pesquisa e Estudos em “Gestão Educacional, Currículo e Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica – GECPOL”, ao Grupo de Pesquisa “Emancipação sem fronteiras: formação inicial e continuada de professores” e ao Grupo de Pesquisa “Observatório do Proeja na Rede Federal de Educação Básica, Técnica e Tecnológica”. Sustenta-se que a leitura é uma atividade essencial para se ter acesso a informações, à cultura, ao conhecimento construído e acumulado historicamente, contribuindo para o sujeito instrumentalizar-se à participação democrática, cidadã e à transformação social. A problemática consiste em entender como a leitura crítica atua na formação dos Jovens e Adultos. Essa questão se justifica pela necessidade de refletirmos acerca da importância da leitura crítica na formação dos jovens e adultos, uma vez que essa atividade está na base da construção do conhecimento de todas as disciplinas do currículo. O propósito central deste estudo é conhecer as concepções discursivas da leitura, em uma perspectiva crítica, e sua relação com a formação dos Jovens e Adultos do Curso Técnico em Gastronomia integrado a EPT no Instituto Federal Farroupilha, no Campus de São Borja. Os objetivos específicos visam: relacionar as perspectivas/concepções de leitura existentes com as concepções de leitura dos professores e dos estudantes, analisando como estes produzem sentidos para as práticas pedagógicas desenvolvidas; compreender o conceito e significado da ADC e investigar as suas contribuições como campo teórico e metodológico para as práticas de leitura crítica em sala de aula; construir uma cartilha formativa, como produto educacional, com objetivo de contribuir para que os jovens e adultos tenham acesso a esse conhecimento e aos instrumentos teórico-metodológicos básicos da ADC, com vistas a sua emancipação intelectual. Os procedimentos metodológicos empregados foram a pesquisa bibliográfica, sendo sua abordagem de cunho qualitativo. Também, por meio da pesquisa de campo, foram aplicados questionários abertos aos professores e estudantes, além da observação livre das aulas. A análise dos dados coletados teve a fundamentação teórica e metodológica da Análise de Discurso Crítica. Esta pesquisa está embasada teoricamente em alguns autores como: Coracini (2001, 2005), Fairclough (2016), Foucault (1971), Freire (1984, 2011, 2017, 2013), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Pacheco (2010), Ramalho (2012), Ramos (2008, 2010), Saviani (1989), Wittgenstein (1996). Verificou-se, como resultados, através do estado do conhecimento, da pesquisa bibliográfica, e da pesquisa de campo, que a leitura, se realizada numa perspectiva crítica, é fundamental na formação e emancipação intelectual dos Jovens e Adultos da EPT, evidenciando-se para tal intento as contribuições significativas da Análise de Discurso Crítica.

Palavras-chave: Análise de Discurso Crítica; EJA/EPT; Leitura Crítica; Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Professional Master's course in Professional and Technological Education – ProfEPT of the Federal Institute of Education, Science and Technology – IFFAR Jaguari campus, in the Research Line Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education, to the Group of Research and Studies in “Educational Management, Curriculum and Public Policies for Professional and Technological Education – GECPOL”, the Research Group “Emancipation without borders: initial and continuing teacher training” and the Research Group “Proeja Observatory in the Federal Network of Basic, Technical and Technological Education”. It is argued that reading is an essential activity to have access to information, culture, historically constructed and accumulated knowledge, helping the subject to become equipped for democratic, civic participation and social transformation. The problem is to understand how critical reading works in the formation of Young People and Adults. This question is justified by the need to reflect on the importance of critical reading in the training of young people and adults, since this activity is the basis for building knowledge in all subjects in the curriculum. The central purpose of this study is to understand the discursive conceptions of reading, from a critical perspective, and their relationship with the training of Young People and Adults on the Technical Course in Gastronomy integrated with EPT at the Instituto Federal Farroupilha, in the São Borja *Campus*. The specific objectives aim to: relate existing perspectives/conceptions of reading with the reading conceptions of teachers and students, analyzing how they produce meanings for the pedagogical practices developed; understand the concept and meaning of CDA and investigate its contributions as a theoretical and methodological field for critical reading practices in the classroom; build a training booklet, as an educational product, with the aim of helping young people and adults have access to this knowledge and to the basic theoretical-methodological instruments of CDA, with a view to their intellectual emancipation. The methodological procedures used were bibliographical research, with a qualitative approach. Also, through field research, open questionnaires were administered to teachers and students, in addition to free observation of classes. The analysis of the collected data had the theoretical and methodological foundation of Critical Discourse Analysis. This research is theoretically based on some authors such as: Coracini (2001, 2005), Fairclough (2016), Foucault (1971), Freire (1984, 2011, 2017, 2013), Frigotto, Ciavatta and Ramos (2005), Pacheco (2010), Ramalho (2012), Ramos (2008, 2010), Saviani (1989), Wittgenstein (1996). As a result, it was verified, through the state of knowledge, bibliographical research, and field research, that the reading, if carried out from a critical perspective, is fundamental in the formation and intellectual emancipation of EPT Young People and Adults, demonstrating for this purpose the significant contributions of Critical Discourse Analysis.

Keywords: Critical Discourse Analysis; EJA/EPT; Critical Reading; Organization and Memories of Pedagogical Spaces.

Lista de Figuras

Figura 01 – Concepção Tridimensional do Discurso (Fairclough, 2016).....p.65

Lista de Quadros

Quadro 01: Sistematização da pesquisa em Dissertações e Teses do banco de dados da CAPES.....	p.32
Quadro 02: Síntese de abordagens ADC.....	p.60
Quadro 03: Estudantes da EJA/EPT.....	p.83
Quadro 04: A concepção de leitura crítica dos docentes e a não neutralidade dos textos	p.95
Quadro 05: A importância da leitura e da promoção de estratégias metodológicas	p.100
Quadro 06: A leitura no dia a dia dos estudantes e a importância da contextualização	p.105
Quadro 07: Síntese dos resultados da aplicação do Produto Educacional.....	p.114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC – Análise de Discurso Crítica

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IF – Instituto Federal

IFFar – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

MOOC – Massive Online Open Course

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1 Os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	19
2.1.1 Por que explicitar e registrar a história e as memórias dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.....	20
2.1.2 A criação e implementação de uma Política Pública Educacional Revolucionária.....	21
2.1.3 As bases filosóficas dos Institutos Federais de Educação Profissional Científica e Tecnológica.....	23
2.2 A Educação de Jovens e Adultos: aproximações com a Educação profissional e Tecnológica.....	27
2.3 Estado do Conhecimento acerca das temáticas: leitura, EJA, ACD.....	32
2.4 A leitura: concepções e perspectivas.....	39
2.4.1 Concepção Estruturalista.....	43
2.4.2 Concepção Interacionista.....	45
2.4.3 Concepção Discursiva.....	47
2.4.4 Perspectiva Freiriana de Leitura Crítica.....	49
2.4.5 Perspectiva Filosófica de Leitura Crítica.....	56
2.5 Contribuições da Análise de Discurso Crítica.....	59
2.5.1 O Modelo Tridimensional da ADC.....	64
2.5.1.1 A primeira dimensão: o texto.....	65
2.5.1.2 A segunda dimensão: a prática discursiva.....	66
2.5.1.3 A terceira dimensão: a prática social.....	68
3. METODOLOGIA.....	75
3.1 Caracterização do tipo da pesquisa.....	75
3.2 Local da pesquisa.....	77
3.3 População ou amostra.....	77
3.4 Os instrumentos de pesquisa.....	78
3.5 Metodologia para análise de dados.....	79

3.6 Critérios éticos.....	80
3.6.1 Riscos da pesquisa.....	81
3.6.2 Benefícios da pesquisa.....	81
3.6.3 Recursos da pesquisa.....	82
4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES).....	82
4.1 Perfil discente.....	83
4.2 A relação dos estudantes da EJA com a leitura (leitura crítica)	88
4.3 A perspectiva docente acerca da leitura crítica.....	94
4.3.1 Primeiro dispositivo analítico: A concepção de leitura crítica dos docentes e a não neutralidade dos textos	95
4.3.2 Segundo Dispositivo Analítico: A importância da leitura e da promoção de estratégias metodológicas	100
4.3.3 Terceiro dispositivo analítico: A leitura no dia a dia dos estudantes e a importância da contextualização	104
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	112
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL.....	124
APÊNDICE B – TCLE - Docentes.....	127
APÊNDICE C – TCLE - Estudantes.....	131
APÊNDICE D – Termo de Confidencialidade.....	135
APÊNDICE E – Instrumento de coleta de dados - Professores.....	136
APÊNDICE F – Instrumento de coleta de dados - Estudantes.....	138
APÊNDICE G - Autorização institucional para a realização da pesquisa.....	141
APÊNDICE H - Parecer do Comitê de Ética.....	142
APÊNDICE I - Questionário de Validação do Produto Educacional.....	146
ANEXO A - Resultado da Pesquisa com os Professores.....	148
ANEXO B - Resultado da Pesquisa com os estudantes.....	154

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que a leitura é um dos principais modos de acesso à cultura, a informações, a conhecimentos, a experiências, a saberes do mundo, dentre outros constituintes da formação do ser humano. É por intermédio da leitura que as pessoas adquirem fundamentos para formar a sua opinião acerca dos mais variados assuntos. Isso a torna essencial para a comunicação e interação entre as pessoas, além de ser um dos instrumentos indispensáveis, que possibilitam a participação democrática, inserção e transformação social. Nesse sentido, torna-se fundamental a reflexão sobre o modo ou as lentes pelas quais as pessoas realizam suas leituras, pois refletirá, inevitavelmente, nas suas práticas cotidianas e sociais.

No ato da leitura de um texto, o leitor compreende, interpreta, constrói significados e interage num processo ativo, dinâmico e crítico. Nesse processo, o leitor pode utilizar-se de instrumentos analíticos, que o possibilitem interpretar o que está implícito e, portanto, produzir efeitos de sentido no texto, a partir das estruturas ideológicas e de poder que o compõem, realizar assim, uma leitura crítica. Entretanto, dependendo do modo, ou da perspectiva/concepção, sob a qual é realizada essa leitura, ela poderá se dar como uma mera decodificação de signos linguísticos, destituída de qualquer atribuição/construção de sentidos, resultando num processo acrítico, passivo e alienante.

Pensando na perspectiva do ensino e das práticas da leitura na Educação Básica/Superior, especialmente na Educação de Jovens e Adultos da Educação Profissional e Tecnológica, âmbito desta pesquisa, cabem várias reflexões nesse sentido: Como os professores estão ensinando os estudantes a realizarem as suas leituras? Como aqueles e estes fazem as “suas” leituras? Como percebem o ato de ler? Os professores conseguem perceber que uma determinada concepção ou perspectiva de leitura proporciona um tipo de entendimento do texto e não outro? Qual é a concepção/perspectiva de leitura que permeia a prática dos professores? Professores e alunos conseguem perceber a importância da leitura crítica? O que é a Leitura crítica para eles? Quais as dimensões da leitura crítica? Ela pode ser considerada um dispositivo analítico para a compreensão da realidade e do contexto? Determinados métodos e teorias que se configuram em abordagens de ensino, como a Análise de Discurso Crítica, podem contribuir para a formação crítica do sujeito? São

reflexões importantes e que exploraremos e aprofundaremos no decorrer desta pesquisa.

Quando nos referimos à leitura crítica, ou ensino de leitura, não estamos nos referindo somente à disciplina de Língua Portuguesa ou Literatura. O ato de ler não se restringe a essas disciplinas, ele perpassa e embasa todas as demais áreas do currículo. Inclusive, cabe salientar que o aluno faz leituras também do currículo oculto da sua instituição escolar. Por esse motivo, é imprescindível a problematização sobre a leitura, como ela atua na formação crítica e constituição do sujeito. A leitura, realizada na perspectiva crítica, é um instrumento para a formação crítica dos jovens e adultos, podendo atuar como um dispositivo analítico e contribuir significativamente para a emancipação intelectual destes.

A Análise de Discurso Crítica /ADC pode trazer contribuições extremamente importantes à formação do Jovem e o Adulto na Educação Profissional e Tecnológica. A ADC é um campo teórico e metodológico, o qual tem seu foco na investigação da língua como prática social. Assim, interessa-se por questões sociais e por direitos Humanos, preocupando-se com a denúncia e a desconstrução das estruturas legitimadas pelas ideologias dos grupos que detém o poder, com a desnaturalização dos discursos, com a intervenção e a mudança social. Desse modo, a ADC converge no mesmo sentido dos objetivos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, proporcionando autonomia intelectual, formação crítica e transformação social.

Em vista disso, percebe-se a importância de toda comunidade escolar – professores, alunos, gestores, servidores em geral – conhecer, entender, refletir sobre os objetivos e os valores filosóficos, a identidade da instituição educacional a qual fazem parte, para que suas ações estejam em consonância com a finalidade desta. Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia visam proporcionar aos jovens e adultos a sua emancipação intelectual, formação crítica e reflexiva, formação integral/omnilateral, possibilitando a sua inserção profissional autônoma no mundo do trabalho e contribuindo assim para a transformação social.

Assim, tendo em vista as reflexões acima expostas, originou-se o seguinte problema de pesquisa: Como a leitura crítica, enquanto dispositivo analítico, opera e atua na formação dos estudantes jovens e adultos no âmbito do IFFAR, em São Borja?

A construção de um produto educacional teve como objetivo principal a reflexão acerca das concepções de leitura, especialmente o que é leitura crítica, assim como proporcionar ao público acadêmico a possibilidade de acesso aos instrumentos teórico-metodológicos básicos da ADC, a fim de contribuir para o desenvolvimento de uma capacitação para a leitura crítica no seu dia a dia.

A leitura é uma das atividades mais importantes na construção do conhecimento e se faz presente em todas as disciplinas do currículo integrado¹, não sendo uma especificidade somente da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Diante disso, surge a necessidade de investigar o modo como ocorrem estas leituras, pois ele pode ser passivo e alienante ou pode ser crítico e emancipador, proporcionando a instrumentalização necessária ao desenvolvimento da autonomia de pensamento do educando.

A temática desta pesquisa justifica-se pela necessidade de investigarmos e refletirmos sobre a importância da leitura, realizada numa perspectiva crítica, em que ela atua como um dispositivo analítico para a formação e a emancipação intelectual dos jovens e adultos, na modalidade integrada à Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, cabe salientar a necessidade de explorar e explicitar as contribuições significativas da ADC para o desenvolvimento e formação crítica desses estudantes.

O interesse por pesquisar esta temática surgiu em decorrência de vivências e experiências trazidas de outros espaços, nos quais foi possível perceber quanto a educação de jovens e adultos é desvalorizada e carece de políticas públicas de incentivo para a permanência na escola. Da mesma forma, diante de tais experiências, foi possível perceber que a leitura, se realizada numa perspectiva crítica, pode contribuir sobremaneira para a emancipação intelectual e social do sujeito jovem e adulto.

Esta pesquisa foi realizada na Educação de Jovens e Adultos, modalidade de Ensino integrada à Educação Profissional Tecnológica, no curso Técnico em Gastronomia Integrado do IFFAR, *Campus* São Borja – RS.

¹ Esse é um conceito presente na base de concepções da EPT, o qual sustenta a organização dos Institutos Federais e será melhor explorado no decorrer do texto.

O objetivo geral visou conhecer as concepções discursivas da leitura em uma perspectiva crítica e sua relação com a formação crítica dos Jovens e Adultos do Curso Técnico em Gastronomia integrado a EJA/EPT, no Instituto Federal Farroupilha, no *Campus* de São Borja – RS.

De modo específico, objetivou-se:

- a) Relacionar as perspectivas/concepções de leitura existentes na literatura científica com as concepções de leitura dos professores e estudantes, analisando como tais produzem sentidos e refletem nas práticas pedagógicas desenvolvidas;
- b) Compreender o conceito e significado da ADC e investigar as suas contribuições como campo teórico e metodológico para as práticas de leitura crítica em sala de aula;
- c) Construir uma cartilha formativa, como produto educacional, com objetivo de contribuir para que os jovens e adultos, assim como a comunidade em geral, tenham a possibilidade de acesso aos instrumentos teórico-metodológicos básicos da ADC a fim de saberem como realizar uma leitura crítica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa (Pacheco, 2010, p.28).

Sabemos da notória importância dos Institutos Federais e que os mesmos foram e são uma “Revolução” à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pois trouxeram consigo o projeto de uma educação democrática, inovadora, verticalizada, politécnica, tendo em vista a formação omnilateral, cidadã, para o mundo do trabalho e para a transformação social.

Conhecer e refletir acerca da história dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica é primordial para discentes, docentes, pesquisadores,

comunidade interna e externa, a fim de que possamos compreender a sua real identidade, os seus princípios, suas bases filosóficas, seus objetivos e as lutas pelas quais os seus idealizadores passaram para que houvesse a implementação dessa política pública que revolucionou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia trazem na sua base de formação valores de cunho democrático e participativo, primando pela formação crítica, reflexiva e emancipação intelectual dos seus alunos. Para tanto, se faz necessária a explicitação da história dos IFs, através do registro e produção desse conhecimento.

2.1.1 Por que explicitar e registrar a história e as memórias dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia?

Os registros – de todas as naturezas – os documentos e os conhecimentos produzidos através destas fontes são fundamentais para a pesquisa e investigação em educação e para embasar a construção de novos conhecimentos. São essenciais para sabermos o que ocorreu no passado e para conhecermos a história e as memórias de fatos e acontecimentos. Registrar as memórias significa mantê-las vivas, sendo a garantia de acesso ao passado, por outrem, que não teve a oportunidade de ver e viver naquele momento ou aquele fato. Nessa perspectiva, somos também sujeitos produtores de história e não apenas produtos dela. Desse modo, “refletir sobre a história não serve apenas para descrever o passado, mas sim para nos colocar diante de um patrimônio de experiências e vivências”, conforme Ferreira (2015, p.23). Assim, a construção do próprio presente funda-se na compreensão do passado.

Nesse sentido, torna-se imprescindível explicitarmos a história e as memórias da criação dos Institutos Federais, assim como, produzirmos conhecimentos e registros sob o olhar de seus idealizadores, fundadores, a fim de que essas lutas, tão significativas, não caiam no esquecimento, silenciamentos ou sejam usadas de modo distorcido em discursos ideológicos. De acordo com Ferreira (2015, p.27), “a memória é fonte de história e, ao mesmo tempo, instrumento de subversão, de resistência”. Registrar as memórias torna-se um ato de resistência.

Se não dermos o nosso testemunho do acontecido, através de registros, se não formos resistência, corremos o risco de, no futuro, termos uma história distorcida e manipulada por interesses dominantes. De acordo com Le Goff (1996),

Para Le Goff, ela (a memória) é um instrumento e um objeto de poder. Conforme este historiador, uma das grandes preocupações dos grupos que dominaram e dominam as sociedades históricas é tornarem-se senhores da memória. Para ele, “os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva” (Le Goff, 1996, p. 426).

Desse modo, se faz necessário produzirmos conhecimentos acerca da história e das memórias dos Institutos Federais, destacando sua origem, sua identidade, suas bases filosóficas, numa atitude constante de luta contra o esquecimento.

2.1.2 A criação e implementação de uma Política Pública Educacional Revolucionária

A reflexão aqui realizada parte de um recorte histórico, que permite uma aproximação e melhor compreensão sobre a concepção, criação e organização dos Institutos Federais de Educação, como espaço de formação e desenvolvimento de políticas públicas relacionadas à Educação Profissional.

A proposta de uma educação profissional, democrática, inovadora e revolucionária surge num período em que a educação profissional estava em crise, agonizando. Trazia consigo uma série de limitações oriundas do neoliberalismo, política subjacente ao Governo de Fernando Henrique Cardoso (1996 – 2002). Uma destas limitações era o decreto nº 2.208/97, que não permitia a oferta do ensino médio integrado à formação profissional, sendo revogado em 2004 pelo Decreto nº 5.154/2004, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

A educação profissional, na visão Neoliberal, era meramente a instrumentalização e treinamento de habilidades, alinhada à lógica do capitalismo, não tinha nenhuma preocupação em formar sujeitos críticos, reflexivos, muito pelo contrário, o objetivo era formar apenas consumidores. Nessa perspectiva, Pacheco (2010), um dos idealizadores dos Institutos Federais, enfatiza que não se podia submeter a uma política como essa, sabendo que um projeto democrático estava sendo construído coletivamente. “Nos recusamos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como

instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista” (Pacheco 2010, p. 8).

No período de (2003-2011), um novo Governo assume o Brasil. Um Governo com uma visão progressista para a educação profissional, ampliando seus horizontes – o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. De acordo com Schiedeck (2019, s/p), o Presidente Lula transmitiu a seguinte orientação ao MEC: “Fazer da Educação Profissional e Tecnológica uma política central do MEC, iniciando pela revogação da norma legal proibitiva, originária do governo FHC, que vedava a implantação das escolas técnicas federais”.

É necessário rememorar e trazer a conhecimento da sociedade que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia só existem por que são uma política pública implementada e financiada por um Governo de esquerda, através do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, que deu total apoio aos idealizadores dessa proposta de educação democrática, inovadora e de qualidade, para que fosse posta em prática, instituída e expandida. Conforme depoimento da Professora Jaqueline Moll (2019, s/p), uma das idealizadoras dos Institutos Federais, “para o Presidente Lula, a Educação não era custo e sim um investimento.”

Pacheco (2010, s/p) dá o seu testemunho de que “O Governo Federal implementou, na área educacional, políticas que se contrapõem às concepções neoliberais e abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora”. Surgiu também uma importante proposta de implementação de uma política que fosse específica de financiamento para a educação profissional, após a PEC de autoria do senador Paulo Paim, que tinha como objetivo instituir o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional (Fundep). Até hoje esse fundo específico não foi implementado, sendo uma luta constante do referido Senador para receber aprovação pelas comissões e de fato efetivado.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados no ano de 2008, a partir da Lei nº 11.892/2008. De acordo com essa Lei, a qual Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes

modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Além disso, os Institutos Federais possuem natureza jurídica de autarquia, são detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

2.1.3 As bases filosóficas dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Historicamente, o acesso ao Ensino Superior Público, gratuito e de qualidade, sempre foi muito restrito, considerando a dimensão territorial, pois a implantação de universidades, escolas técnicas sempre ocorreu nas capitais ou em grandes centros, sendo acessível geralmente a quem tivesse condições socioeconômicas viáveis. Os institutos federais trazem consigo uma visão progressista de educação profissional, com o compromisso de um Projeto democrático e popular, visando a expansão da Rede Federal de Ensino e a sua interiorização, garantindo o acesso ao conhecimento, à formação profissional e ao Ensino de qualidade a todos os brasileiros, especialmente, as camadas sociais desfavorecidas economicamente, que até então, estavam à margem dessas oportunidades.

Arelado a esse compromisso, os Institutos Federais de Educação Profissional Científica e Tecnológica objetivam o desenvolvimento local e regional. Esse objetivo é fundamental, na perspectiva de construção de cidadania, sendo imprescindível o diálogo constante e próximo dessas instituições com a realidade local e regional, para a compreensão dos seus aspectos essenciais, das suas reais necessidades, conforme Pacheco (2011, p.20-21). Os IFs constituem-se em espaços privilegiados de aprendizagem, inovação e transferência de tecnologias, capazes de gerar mudanças na qualidade de vida de milhares de Brasileiros, em concordância com Pacheco (2011, p.21).

Surge com os institutos federais, uma proposta político-pedagógica absolutamente nova, com um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, de Técnicos, Tecnólogos, Bacharéis, Licenciados e a possibilidade de Formação de Especialistas, Mestres e Doutores, conforme enfatiza Pacheco (2010),

O Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), acaba de criar um modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia. Estas instituições têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país. São 38 institutos, com 314 campi espalhados por todo o país, além de várias unidades avançadas, atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica (Pacheco, 2010, p.13).

Nesse sentido, evidencia-se aqui um dos principais fundamentos dessa nova proposta de organização pedagógica, a verticalização do ensino. Nesta, o estudante tem a possibilidade de iniciar a sua formação na Educação Básica, Ensino Médio Integrado e prosseguir nos estudos do Ensino Superior a Pós-Graduação, compartilhando diversos espaços de aprendizagem. Ao Docente é permitido atuar nos diferentes níveis de ensino (Pacheco, 2011).

Os institutos federais têm como finalidade a formação integral, uma formação acadêmica associada à formação técnica, uma formação para o mundo do trabalho, a formação de um cidadão consciente de seus direitos e deveres, de um sujeito crítico e reflexivo acerca da realidade a qual está inserido, capaz de transformação social do meio. Rompendo, assim, com a visão neoliberal, pautada por uma formação alienada e acrítica, cujo propósito se baseava meramente em treinar habilidades para o mercado de trabalho.

Conforme enfatiza Pacheco (2010), o objetivo central dos institutos federais não é a formação de um profissional para o mercado de trabalho, o que geralmente acontece de modo rápido e, conseqüentemente, precário, atendendo às exigências do capitalismo. O objetivo vai justamente na perspectiva oposta, a qual visa proporcionar uma formação para o mundo do trabalho, uma formação completa e integral desse profissional.

O objetivo central dos Institutos Federais não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal (Pacheco, 2010, p.10-11).

O objetivo é a formação omnilateral do sujeito, quando este possa desenvolver-se em todas suas dimensões: no trabalho, na ciência e na cultura. Essas são consideradas categorias indissociáveis da formação humana, tendo os institutos federais na sua proposta de Ensino Médio Integrado a finalidade de uma formação politécnica do sujeito, em oposição ao tecnicismo, na contramão da subserviência econômica, em que esse sujeito esteja preparado para enfrentar de modo crítico o mundo do trabalho e a vida.

Ademais, é imprescindível a compreensão do conceito de politecnia, um dos pilares dos Institutos Federais, o qual Saviani (1989) traz para a reflexão:

A noção de Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. Por quê? Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador que é adestrado para executar com perfeição determinada tarefa, e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Ele terá um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarce todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna. Dado que a produção moderna se baseia na Ciência, há que dominar os princípios científicos sobre os quais se funda a organização do trabalho moderno (Saviani, 1989, p.17).

A concepção de Politecnia defendida por Saviani, está muito além do ensino de diferentes técnicas, é uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas (Ramos, 2008, p.3).

Os Institutos Federais enfatizam a necessidade de superação da histórica dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual. Não se pode valorizar mais este em detrimento daquele, e vice-versa, pois ambos são fundamentais à formação humana e profissional. Evidencia-se, portanto, a importância da articulação entre ambos para a formação para a cidadania.

É primordial a formação humana integral, pela associação do conhecimento geral e específico, derrubando as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando sempre as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura na perspectiva da emancipação humana, conforme Pacheco (2010, p.14). Diante disso, observa-se

que os institutos federais têm em vista uma formação que possibilita ao ser humano compreender a sua realidade e ser capaz de transformá-la.

O trabalho como princípio educativo, um dos pilares dos institutos federais, significa proporcionar ao sujeito estudante e trabalhador a compreensão do significado e do processo histórico, social e político da produção científica, tecnológica e cultural e a sua relação indissociável. A compreensão do trabalho, em seu duplo sentido, o histórico e o ontológico. Este entendido como a realização, a constituição do ser humano e aquele, associado ao modo de produção.

O trabalho, evidentemente, constitui-se como uma prática econômica, a qual contribui para a nossa subsistência, satisfazendo as nossas necessidades. O trabalho inevitavelmente estará atrelado à profissionalização, e esta deve se opor a mera formação para o mercado de trabalho, tendo como objetivo a formação para o mundo do trabalho. Desse modo, a educação para o trabalho nessa perspectiva se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação, consoante Pacheco (2010, p.24).

Conforme Ramos (2010),

O trabalho, como princípio educativo, está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica, que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação. Compreensão essa indispensável à luta pela superação da alienação e construção de uma sociedade de novo tipo (Ramos, 2010, p.69).

Assim, o trabalho como princípio educativo é pensado em todas as suas dimensões, a partir dos seus aspectos históricos, culturais, tecnológicos, científicos, filosóficos, a fim de proporcionar ao sujeito uma formação para a autonomia. Desse modo, o sujeito passa a compreender o trabalho sob uma perspectiva crítica e emancipadora, o que é imprescindível na luta contra a exploração.

Outro aspecto basilar dos institutos federais e diretamente relacionado ao trabalho como princípio educativo encontra-se na pesquisa, sendo esta considerada também como princípio educativo, deve ir além da descoberta científica. Pacheco (2010, p.25) enfatiza que “a pesquisa, que deve estar presente em todo trajeto da formação do trabalhador, representa a conjugação do saber na indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão”. A pesquisa contribui sobremaneira para a construção da autonomia intelectual do estudante trabalhador e deve ser direcionada à resolução de problemas tanto teóricos como práticos da vida cotidiana desses sujeitos. Além disso, é importante enfatizar que “os novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas deverão favorecer os processos locais e regionais, reconhecendo e valorizando os mesmos no plano nacional e global”, segundo Pacheco (2010, p.25).

É fundamental que as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tenham como princípio a integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual, conforme Pacheco (2010, p.15). Essa nova proposta de instituição traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país mais democrático e inclusivo. O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social, de acordo com esse mesmo autor (2010, p.18).

A função social dos institutos federais está diretamente relacionada a uma educação como política social, baseada em princípios de justiça social, vinculada às ações do ensino, da pesquisa e da extensão. Essas ações devem estar direcionadas ao desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, indo muito além da produção de conhecimento e formação profissional, relacionadas a criação de oportunidades, para a redistribuição de benefícios sociais, tendo em vista a diminuição de desigualdades, de acordo com Brasil (2010, p. 20-21), *apud* Bastos, Venâncio e Vieira Junior (2020, p.255).

2.2 A Educação de Jovens e Adultos: aproximações com a Educação Profissional e Tecnológica

Esta pesquisa desenvolver-se-á na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Farroupilha, mais especificamente no curso de Técnico em Gastronomia do *Campus* de São Borja. É importante enfatizar que as nossas escolhas nunca são neutras, sempre há uma razão e um sentido que nos move. A escolha por pesquisar a Educação de Jovens e Adultos está atrelada a questões pessoais e sociais de resistência, as quais todos que almejam um mundo menos desigual e mais humano devem lutar.

Direcionar o olhar de pesquisadora para a Educação de Jovens e Adultos, significa valorizar as suas lutas de longa data para ter acesso e permanência a uma educação básica de qualidade, pois é um público que historicamente sofre com a ausência e descontinuidade de Políticas Públicas nesse sentido. A Educação de Jovens e Adultos trabalha com sujeitos que estão à margem do sistema, que não tiveram acesso à educação na idade apropriada, que necessitaram priorizar o trabalho à Escola para que pudessem, antes de estudar ou se qualificar, buscar a sobrevivência por meio do trabalho, já que são sujeitos, geralmente, desfavorecidos econômica, social e culturalmente.

Segundo o documento base MEC/SETEC/PROEJA (2007), a proposta do PROEJA ou EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica é constituída por inúmeros desafios, dentre estes, os políticos e pedagógicos, que a fim de alcançar legitimidade, apresentam como necessidade a participação social e o envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo. A luta é por um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social, conforme o documento base MEC/SETEC/PROEJA (2007).

A EJA integrada à Educação Profissional Tecnológica é uma Política Pública que teve origem com o Decreto nº 5.478/2005, e posteriormente, visando à melhoria da proposta inicial houve a sua revogação e instituição do novo Decreto 5.840/2006. Essa Política Pública traz consigo a ampliação do acesso e permanência a educação e inclusão social desse público historicamente marginalizado e excluído do sistema

de ensino, proporcionando uma formação humana, omnilateral, para o mundo do trabalho. De acordo com o documento base MEC/SETEC/PROEJA,

O que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (MEC/SETEC/PROEJA, 2007, p.13).

Desse modo, é imprescindível o desenvolvimento de pesquisas concernentes a Educação de Jovens e Adultos/EPT como forma de valorização desse público e resistência às injustiças sociais.

É preciso considerar a Educação de Jovens e Adultos dentro das suas particularidades. A relação da EJA com o mundo do trabalho ocorre de modo diferenciado. Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos,

As pessoas jovens e adultas que não traçaram sua vida escolar de forma linear, a relação entre educação e mundo do trabalho ocorre de forma muito mais imediata e contraditória. Para elas, o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizar-se para o exercício profissional. Na realidade, muitas vezes, o acesso ou o retorno à vida escolar ocorre motivado pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p.08).

O estudante com trajetória formativa em tempo linear/regular passa por um processo de escolarização de acordo com o seu desenvolvimento etário, tendo o acesso ao conhecimento sistematizado, à formação cultural e intelectual, sendo que, geralmente, mais tarde, buscará as experiências do mundo do trabalho. No entanto, com o estudante da EJA ocorre o inverso, ele primeiro tem a experiência do mundo do trabalho, para depois ter acesso ao conhecimento sistematizado, formação cultural e intelectual. É notório que isso seja ocasionado, ainda, por falta de políticas públicas universais, que garantam o acesso e a permanência desse estudante a vida escolar na idade apropriada.

Assim, esse estudante volta à escola, justamente para buscar qualificação e instrumentalização, pois há essa exigência no mundo do trabalho, tendo em vista que,

na sociedade capitalista, meritocrática e excludente, em que vivemos, há a ameaça constante do desemprego para aqueles que não se qualificam. Além disso, o retorno desse estudante aos bancos escolares ocorre para que esse possa ter a oportunidade de adquirir um trabalho melhor, pois ele toma consciência de que seu trabalho é precário, um subemprego, sendo esse retorno à escola uma esperança de uma vida melhor.

Outro aspecto importante, que deve ser levado em conta, é que os jovens e adultos trazem consigo uma história de vida e saberes construídos no seu dia a dia, também chamados conhecimentos prévios. Estes devem ser considerados e valorizados pelo professor no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos,

Os trabalhadores jovens e adultos são sujeitos de conhecimento, para os quais a experiência formativa é um meio pelo qual, seus saberes – construídos na vida cotidiana para enfrentar inúmeros desafios – são confrontados com saberes de outro tipo (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p.21).

Estes conhecimentos servem de base para o professor conhecer também a realidade deste aluno, tendo um ponto de partida para entender o melhor modo de propor os saberes sistematizados, científicos e culturais e assim possibilitar, de forma dialógica e crítica a construção de um novo conhecimento significativo para esses jovens, quando estes se compreendam como sujeitos de conhecimento.

Nesse sentido, Freire (2003), propõe a reflexão sobre a necessidade de dialogarmos com o sujeito Jovem e Adulto. Abrir espaço de comunicação com esse, onde sintam-se acolhidos e à vontade para expor suas ideias, suas vivências, seus conhecimentos prévios.

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem (Freire, 2003, p.123).

Dessa forma, partindo da realidade do Jovem e Adulto, nessa prática dialógica e democrática que o professor terá a possibilidade de transpor didaticamente os conhecimentos e proporcionar a construção de conhecimentos que tenham sentido e sejam significativos.

No processo de construção de conhecimento, este estudante jovem e adulto deve ser estimulado e incentivado a fazer uma leitura crítica sobre como ele se constitui enquanto sujeito social, como ele constitui a sua identidade em relação ao seu trabalho e sua existência, assim terá condições de criar e recriar-se de forma autêntica, tomar decisões e planejar com consciência em relação ao trabalho, e não apenas reagindo e adaptando-se como um animal que age instintivamente, tornando-se um ser alienado. É este processo de alienação que deve ser superado.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos,

Um processo educativo emancipatório será aquele que permita ao jovem e ao adulto compreenderem, partindo da leitura crítica das condições e relações de produção de sua existência, a dimensão ontocriativa do trabalho. Trata-se de entender que, diferente do animal que vem regulado e programado por sua natureza – e por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio –, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, pela cultura e pela linguagem, a sua própria existência (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p.16).

Um processo educativo emancipatório deve problematizar e proporcionar a reflexão crítica sobre os sentidos e as dimensões do trabalho, em que estes jovens e adultos desconstruam a ideia de que o trabalho se reduz a emprego ou atividade laborativa, mas ter ciência de que o trabalho é um processo que está intrinsecamente relacionado a todas as esferas da vida humana. É preciso que se possibilite essa problematização para que esses estudantes compreendam o trabalho e a sua existência, através de uma perspectiva histórica, crítica e emancipadora.

É fundamental que a educação profissional e tecnológica proporcione formação crítica e autonomia intelectual para os jovens e adultos pensarem sobre suas relações na e com a sociedade, onde sejam capazes de perceber as relações estruturais, transparentes ou veladas de poder, de discriminação, do controle social, e de dominação que são legitimadas pelas ideologias dos grupos que detêm o poder.

Tendo em vista que os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica primam pela formação crítica e reflexiva do sujeito, de modo que este possa fazer uma leitura crítica do mundo, torna-se imprescindível a reflexão e problematização sobre a leitura, uma vez que esta permeia o ensino de todas as disciplinas do currículo integrado. Sendo ela, sobretudo, o principal meio de construção do conhecimento.

2.3 Estado do conhecimento acerca das temáticas: leitura, EJA e ACD

Realizamos uma investigação na Base de Dados da Capes acerca das pesquisas que foram desenvolvidas no período de 2018 a 2022, no que tange à temática: Leitura e Educação de Jovens e Adultos. Para a realização da pesquisa, foram utilizados os seguintes descritores: “leitura” and “Educação de Jovens e Adultos”.

Nessa investigação, procurou-se verificar se as universidades e os institutos federais realizaram, no período citado, produções acadêmico-científicas no formato de teses e dissertações acerca da leitura, ensino de leitura e Educação de Jovens e Adultos/ Ensino Médio. Além disso, procurou-se observar se essas produções faziam referência à Educação Profissional e Tecnológica, e também se tinham relação com a Análise de Discurso Crítica. A seguir, pode-se verificar a sistematização e o resumo das produções mapeadas.

Quadro 01: Sistematização da pesquisa em Dissertações e Teses do Banco de dados da CAPES

Nº	TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	UNIVERSIDADE	INSTITUTO FEDERAL	TESE	DISSERTAÇÃO	RELAÇÃO COM A EPT	RELAÇÃO COM A ACD
1.	LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS: UMA PROPOSTA ETNOGRÁFICA CRÍTICA DE LEITURA E DE ESCRITA PARA (E COM) OS ADULTOS E IDOSOS DO PÔR DO SOL - CEILÂNDIA (DF).	MARLI VIEIRA LINS DE ASSIS	2018	UNB		X		NÃO	SIM
2.	O CICLO DE POLÍTICAS DE LEITURA E OS JOVENS E ADULTOS NO BRASIL DO SÉCULO XXI.	JORGE LUIZ TELES DA SILVA	2018	UFF	-	X	-	NÃO	NÃO
3.	LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A VOZ DOS NEOLEITORES.	ANTÔNIA LÚCIA DE QUEIROZ TENÓRIO	2018	UNIC –	-	-	X	NÃO	NÃO
4.	A LEITURA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PRÁTICA SOCIAL EMANCIPATÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO	JULIANA SERAFIM DOS SANTOS	2018	UFPE	-	-	X	NÃO	NÃO
5.	DIDÁTICA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MEDIAÇÃO NAS/DAS PRÁTICAS CURRICULARES	MONYQUE KELLY MOURA SILVA	2019	UFAL	-	-	X	NÃO	NÃO
6.	O BLOG ESCOLAR EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A AUTOBIOGRAFIA COMO EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS	RODRIGO MARTINS BERSI	2020	UNESP	-	-	X	NÃO	NÃO
7.	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE NOVA IGUAÇU	JONATHAN FERREIRA RIBEIRO	2020	UFRRJ	-	-	X	NÃO	NÃO
8.	A CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS E DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LÍNGUA PORTUGUESA E MERCADO	ROSIANE PEREIRA DE JESUS	2020	UNEMAT	-	-	X	NÃO	NÃO
9.	EVENTOS DE LETRAMENTO ESCOLAR: PRÁTICAS DE LEITURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA PI	MARIA DE FÁTIMA SILVA ARAÚJO	2020	UFPI	-	-	X	NÃO	NÃO
10.	LEITURA DO MUNDO E DA PALAVRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EJA NO CONTEXTO DA PANDEMIA POR COVID-19	DANIELA MENDONÇA DELUCAS	2021	UFES	-	-	X	NÃO	NÃO
11.	O LIVRO DE IMAGENS PELOS OLHARES DE ESTUDANTES E MEDIADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	ROSANA APARECIDA ALVES REIS	2021	UFMG	-	-	X	NÃO	NÃO
12.	FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO INTERATIVO	ITANA SOUSA DA SILVA	2021	UESB	-	-	X	NÃO	NÃO

13.	LEITURA, ESCRITA E AUTORIA EM DISCURSO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	CATIA FATIMA NUNES SANTANA ALVES	2022	USP	-	-	X	NÃO	NÃO - AD
-----	--	----------------------------------	------	-----	---	---	---	-----	----------

Fonte: Autoria própria (2023)

Com base nesses referenciais para a pesquisa, verificou-se que ainda há poucas produções acadêmicas nessa área da leitura, com o objetivo de investigar o público da EJA/Ensino Médio, e nenhuma relacionada à Educação Profissional e Tecnológica, o que é preocupante e demonstra a falta de interesse dos pesquisadores referente a essa área e a esse público. Foi possível encontrar 13 produções, sendo duas (2) teses e onze (11) dissertações, e todas elas são oriundas de universidades e nenhuma de institutos federais. Observou-se também que apenas uma dessas produções tem relação com a Análise de Discurso Crítica.

A tese **“Letramentos e Identidades Sociais: uma proposta etnográfica crítica de leitura e de escrita para (e com) os adultos e Idosos do Pôr do Sol - Ceilândia (DF)”** da Autora Marli Vieira Lins de Assis (2018), é o resultado de um Projeto de Letramento que ocorreu na Cidade de Pôr do Sol/Ceilândia-DF, com o público da EJA, no período de 2015 a 2017. De acordo com a autora, trata-se de uma pesquisa que se propôs a discutir em que medida a produção, a implantação e a execução desse projeto de letramento, favoreceu uma maior participação social e a (re) construção de identidades sociais dos/as colaboradores/as de pesquisa. Este estudo está fundamentado nos pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso e insere-se na perspectiva da Etnografia crítica. A autora destaca que os instrumentos de pesquisa foram: entrevistas semiestruturadas, notas de campo, grupos focais, entre outros. Os dados destacaram a relevância desse projeto de letramento para que os/as educandos/as e professoras possuísem uma maior participação social e uma (re)construção de suas identidades sociais que, inicialmente, organizavam-se em torno de identidades enfraquecidas e pouco valorizadas socialmente.

A Tese **“O Ciclo de Políticas de Leitura e os Jovens e Adultos no Brasil do Século XXI”**, do Autor Jorge Luiz Teles da Silva (2018), objetivou analisar o ciclo da política de leitura no Brasil, no início do século XXI, e a forma como essas políticas lidam (ou não) com o público de jovens e adultos com baixa escolaridade. Conforme o autor, ao examinar-se o campo da leitura, considerou-se as influências internas e externas, e especial atenção para a construção de política pública e o modo como o Estado e a sociedade civil atuam nessa pauta. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram as entrevistas com diferentes atores do campo do livro e da leitura. O autor realizou análise

documental. Segundo o autor, a pesquisa concluiu pelo “silenciamento e invisibilidade dos jovens e adultos com baixa escolaridade nas políticas públicas de leitura, corroborando o caráter histórico de tratamento deste público no Brasil.”

Embora o foco desta pesquisa não se trate diretamente sobre leitura literária, consideramos importante mencionar este estudo que se deu através da Dissertação: **“A Leitura Literária na Educação de Jovens e Adultos: a voz dos Neoleitores”**, de Antônia Lúcia de Queiroz Tenório (2018). A autora destaca que “a leitura literária proporciona ao indivíduo um conjunto de experiências que resultam em um bem cultural capaz de promover o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, linguísticos e estéticos do leitor”. Essa pesquisa objetivou possibilitar maior proficiência em leitura literária, como também fortalecer e desenvolver a capacidade leitora dos jovens, adultos e idosos. A metodologia foi de cunho qualitativo e a autora utilizou-se da pesquisa de campo por meio da pesquisa-ação, através dos instrumentos: questionários, diário de campo e entrevistas. Conforme Tenório (2018), a pesquisa demonstrou que “é necessário estabelecer uma ligação entre os principais mediadores de leitura no âmbito acadêmico: a instituição escolar e o professor, em especial, o professor leitor, aliados a metodologias e estratégias de leitura sistematizadas e eficazes para a formação do leitor”.

A dissertação **“A leitura no ensino de Língua Portuguesa: uma Prática Social emancipatória na Educação de Jovens e Adultos do Campo”** da autora Juliana Serafim dos Santos (2018), busca compreender como ocorre o ensino e a aprendizagem de leitura na Educação de Jovens e Adultos do Campo, no Município de Belo Jardim/PE, e “em que medida tal prática social tem contribuído para uma educação emancipatória dos sujeitos da EJA/Campo”, conforme a autora. A pesquisa é de cunho qualitativo e etnográfico e os instrumentos de coleta de dados foram questionários aplicados a este público. Esta investigação evidenciou que as situações de ensino-aprendizagem de leitura na aula de Língua Portuguesa são desenvolvidas ainda de maneira incipiente, no que se refere ao desenvolvimento das habilidades leitoras através de vivências reais de leitura, de acordo com Santos (2018). A autora destaca também que o processo de ensino-aprendizagem que ocorre em sala de aula deveria ir além, pois há um conjunto de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que necessitam ser repensados em prol de uma educação emancipatória dos sujeitos de tal modalidade.

A dissertação **“Didática da leitura na Educação de Jovens e Adultos: mediação nas/das práticas curriculares”**, de Monyque Kelly Moura Silva (2019), teve por objetivo analisar a didática da leitura na EJA, investigando como acontecem os processos de mediação didática autor-texto-leitor, se ocorre ou não a interação entre estes, no que tange ao Ensino da Leitura, nas/das práticas curriculares. O público investigado foram os estudantes da 3ª fase da EJA. A metodologia teve abordagem qualitativa, através de um estudo de caso, e os instrumentos de coleta de dados foram a pesquisa bibliográfica, observações das aulas de leitura e entrevistas semiestruturadas. Os resultados dessa pesquisa apontam que, durante as aulas de leitura, a Professora tentava mediar o diálogo autor-texto-leitor, mas apresentava dificuldades para conduzir a mediação dos saberes inferidos pelos alunos a partir do texto lido. Em alguns momentos, restringindo-se a mediação da reflexão sobre os sentidos produzidos na superficialidade dos textos ou a identificação de respostas prontas. Observou-se que a escolha do gênero textual é determinante no processo de mediação didática da leitura mais tradicional ou sociointeracionista, de acordo com a autora.

A Dissertação **“O blog escolar em um Centro de Educação de Jovens e Adultos: a autobiografia como emancipação dos sujeitos”** do autor Rodrigo Martins Bersi (2020), é um estudo que envolve um experimento formativo com os sujeitos da EJA, utilizando-se do *blog* como um suporte de linguagem digital em atividades pedagógicas de letramento em um CEEJA – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos. O objetivo deste estudo foi utilizar a autobiografia como elemento de emancipação dos sujeitos pelo uso da linguagem nas atividades escolares a partir de *posts* no blog, enquanto uma biblioteca popular digital, valorizando as vozes e histórias de vidas desses sujeitos. A metodologia teve abordagem qualitativa e o instrumento de coleta de dados foi o próprio Blog, “sendo este utilizado para a promoção de práticas de leitura e escrita, para motivar os sujeitos e valorizar suas vozes no processo de emancipação pela linguagem e pronúncia de mundo”, conforme o autor. Observou-se como resultado, a partir da análise do autor, que “as publicações dos sujeitos e a reflexão sobre este processo de criação evidenciou suas vozes e a efetiva participação em atividades de letramento e de emancipação, exercendo o direito ao uso da palavra e da linguagem”. Tomando o blog como um instrumento de suporte de linguagem importante no ambiente escolar no CEEJA.

A Dissertação **“O ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos: perspectivas de professores do Ensino Médio de Nova Iguaçu”** do autor Jonathan Ferreira Ribeiro (2020), objetivou “discutir as perspectivas de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio que atuam na educação de jovens e adultos sobre a língua e o ensino de língua na escola”. A metodologia é de cunho qualitativo, e os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, realizadas com três professores de uma escola Estadual do Município de Nova Iguaçu. O resultado da pesquisa apontou que os entrevistados são oriundos de instituições pública e privadas e que sua formação não contemplava o ensino na EJA, e embora não tenham optado por essa área, decidiram nela permanecer, conforme o autor. Além disso, apesar de terem aprendido a língua portuguesa através da memorização da gramática normativa, os professores buscam desenvolver a compreensão e a escrita de textos através de projetos pedagógicos, eventos culturais e análise de fragmentos das redes sociais, e que trabalhar com a realidade dos alunos é a forma ideal para que se tenha uma aprendizagem significativa, conforme Ribeiro (2020).

A Dissertação **“A constituição dos sentidos e do sujeito da educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa e mercado”**, da autora Rosiane Pereira de Jesus(2020), busca compreender, através dos discursos instaurados pelas políticas públicas de ensino, os sentidos constituídos sobre a educação de jovens e adultos no seu processo de significação especialmente no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa na relação com a preparação para o mercado de trabalho, conforme destaca a autora. Segundo Jesus (2020), ao historicizar esse percurso, foi possível perceber que muitas vezes se concebeu essas políticas na forma de inaugurações de campanhas, decretos e políticas que foram surgindo para regulamentar a educação da EJA. De acordo com a autora, através do “conceito de memória discursiva proposto pela teoria do discurso, pode-se compreender o modo como esses documentos legitimam a criação das políticas da EJA e constituem seus sujeitos e sua relação com a língua e a escrita, produzindo como efeito uma identificação como cidadão, sujeito escolarizado e capacitado para o mercado de trabalho”.

A Dissertação **“Eventos de Letramento Escolar: práticas de leitura em uma escola pública de Teresina PI”**, da autora Maria de Fátima Silva Araújo (2020), aborda a questão do desafio das Escolas de formar leitores que sejam capazes de

utilizar a leitura para se inserirem de forma efetiva nas práticas sociais no seu dia a dia. A finalidade deste estudo foi “verificar como as práticas de leituras se constituem nos eventos de letramento escolar dos discentes dos 1ºs e 2ºs anos da EJA/Ensino Médio de uma Escola Pública de Tresina/PI”. A metodologia foi de cunho qualitativo, pesquisa etnográfica. Os resultados da pesquisa apontam que “os estudantes possuem níveis de letramento do mais simples ao mais complexo”. Embora imersos na cultura letrada, ainda estão à margem de uma participação efetiva, conforme Araújo (2020, p.17). As suas “definições de leitura apontam o letramento como algo que deve ir além da simples decodificação dos códigos linguísticos”. Observou-se a “partir das respostas da professora que há uma necessidade de maior formação ou capacitação voltada para a EJA”. Além disso, “comprovou-se que o Ensino de língua Portuguesa na Escola investigada, ainda não contempla as práticas de leitura que tornem o sujeito pleno a usar nas práticas sociais”.

A Dissertação **“Leitura do mundo e da palavra: desafios e possibilidades da EJA no contexto da pandemia por covid-19”**, da autora Daniela Mendonça de Lucas (2021), investigou as práticas de leitura e de escrita, desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, nas (1ª, 2ª, 3ª etapas) do Ensino Médio da EJA, em uma escola pública estadual, no Município de Alegre-ES, entre julho de 2020 a janeiro de 2021. A metodologia foi de cunho qualitativo, através de estudo de caso, e os instrumentos de coleta de dados foram a pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas com cinco (5) docentes de Língua Portuguesa e dez (10) discentes. Os resultados dessa pesquisa apontaram “diversas lacunas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, em razão da interrupção das relações do-discentes (devido ao contexto pandêmico), bem como da precariedade das condições de acesso aos meios necessários para adesão ao Programa EscoLAR, para os estudos”, conforme Lucas (2021, p.23). A “implementação do ‘ensino’ remoto na EJA, pelo governo estadual, desrespeitou as singularidades dos sujeitos, as características próprias da modalidade, contribuindo para a exclusão social, educativa e tecnológica desses estudantes jovens e adultos”.

A Dissertação **“O livro de imagens pelos olhares de estudantes e mediadores da Educação de Jovens e Adultos”**, da autora Rosana Aparecida Alves Reis (2021), está indiretamente ligada ao foco desta pesquisa, pois diz respeito

a leitura literária. Nesse sentido, tratando-se de uma temática também de extrema importância, entende-se a necessidade de mantê-la. A autora evidencia a relevância da leitura literária na EJA, considerando as especificidades deste público. Refletir, no campo da literatura, significa reafirmar a posição de direito destes sujeitos, enquanto cidadãos, que apesar das diversidades, são detentores do direito constitucional de acesso e permanência na Escola, conforme Freire (2010) *apud* Reis (2021). O objetivo dessa pesquisa foi analisar a produção de sentidos na leitura literária de um livro de imagens pelos educandos dos três segmentos da EJA de um programa da UFMG. A autora destaca que devido ao contexto da pandemia do COVID/2019, foram feitos encontros individuais online, com sete (7) educandos e entrevistas com três (3) educadores. De acordo com a autora, os resultados demonstram “a surpresa e o estranhamento dos participantes diante do livro, as narrativas construídas a partir das suas visões de mundo, bem como possibilidades de se trabalhar com o livro de imagens na EJA”. Destaca-se também “as práticas de interação destes sujeitos com o mundo da literatura, levando-os a outras vivências de leitura de maneira crítica e reflexiva”.

A Dissertação **“Formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades no processo interativo”**, da autora Itana Sousa da Silva (2021), tem por objetivo investigar como os professores promovem a formação de leitores, partindo das atividades desenvolvidas por esses profissionais em sala de aula, interpretando o processo interativo na formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos de um Colégio Estadual, em Jaguaquara, na Bahia . A metodologia tem abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, através de uma pesquisa de campo, com entrevistas com professores e observações das aulas. De acordo com a autora,(p.15), os resultados demonstram que “os professores trabalham com uma diversidade de gêneros e tipologias textuais, entretanto, isso por si só, não garante a efetiva formação de leitores, é essencial um planejamento em que os professores construam uma metodologia de intervenção ressignificando o processo de aprender a ler, valorizando as interações dos sujeitos/alunos com o mundo letrado e os usos sociais da leitura”.

A Dissertação **“Leitura, escrita e autoria em discurso na Educação de Jovens e Adultos”**, da autora Catia Fatima Nunes Santana Alves (2022), está

direcionada mais às produções escritas dos estudantes da EJA. Decidiu-se mantê-la, pois está diretamente ligada à leitura, nosso foco da pesquisa. O objetivo desta dissertação foi investigar as marcas de autoria e subjetividade dos sujeitos – alunos em produções textuais, a fim de levar a uma reflexão sobre a imagem do que é o Ensino de Língua Portuguesa para os alunos da EJA, e também analisar como se dá a argumentação nos discursos examinados, conforme a autora. Essa pesquisa foi realizada numa Escola pública da Periferia do Município de Sertãozinho/SP. Participaram desta pesquisa em torno de vinte e dois (22) alunos da EJA/Ensino Médio, com idade entre 20 e 50 anos. Os encontros foram realizados em ambiente virtual, por meio do aplicativo Centro de Mídias, criado pela Secretaria Estadual de Educação. A pesquisa procurou analisar o modo como os sujeitos constroem sentidos por meio da Escrita, sobre os objetos discursivos apresentados, através da Análise de Discurso. De acordo com a autora, (p.29), os resultados apontam que “os sujeitos - alunos da EJA, são atravessados pelos discursos da classe dominante, que circulam na instituição escolar, dessa forma não assumem a responsabilidade pelo dizer, não ocupam a posição de autor e não conseguem controlar os sentidos. Esses sujeitos são silenciados pela escola e pelo estado que ao negligenciarem seus direitos a uma educação de qualidade, apagam suas histórias e subjetividades”.

Observa-se que ainda há poucas pesquisas e produções acadêmicas encontradas no Banco de Dados da CAPES sobre a Educação de Jovens e Adultos e sua relação com a Leitura e o Ensino desta. E dessas pesquisas foi possível inferir que, questões como a carência de políticas públicas nesse âmbito devem ser revistas. A Formação de Professores (inicial ou continuada) para essa modalidade deve ser considerada para que haja maior preparo desses profissionais no sentido de valorizar as especificidades desse público e saber como trabalhar a leitura /ensino da leitura.

2.4 A Leitura: concepções/perspectivas

Todo ponto de vista é um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação (Boff, 2014, p.3).

A leitura é um dos principais meios de acesso a qualquer informação, entretanto, ela vai muito além de um processo de extração ou decodificação de informações. Ela é condição para o acesso à cultura e aos conhecimentos construídos e acumulados ao longo da história pela humanidade. É através da leitura que as pessoas formam a sua opinião acerca dos mais variados assuntos sociais. Isso a torna essencial para a comunicação e interação entre as pessoas, além de ser um dos instrumentos indispensáveis, que possibilitam o acesso aos direitos sociais, a participação democrática e a inserção social. Conforme Silva (1995),

A leitura é um importante instrumento para a libertação do povo brasileiro e para o processo de reconstrução de nossa sociedade. Sendo um mecanismo específico de conscientização, a leitura se constitui numa forma de encontro entre o homem e a realidade socio – cultural, cujo resultado é um situar-se aos dados dessa realidade, expressos e interpretados através da linguagem (Silva,1995, p.19-20).

Percebe-se na reflexão de Silva (1995), a importância da leitura no que tange ao exercício da cidadania. Tendo acesso a esse instrumento, o povo tem acesso à cultura, tem condições de conhecer os seus direitos e deveres enquanto cidadão e participar socialmente das decisões.

A leitura também pode proporcionar as mais diversas experiências, as quais são mediadas através dos textos. Os textos podem ser literários, científicos, informativos, humorísticos, jornalísticos, didáticos ou de qualquer outra tipologia ou gênero. Os textos também podem ser escritos, podem ser orais, podem ser visuais e multimodais.

Considerando que a noção de leitura é polissêmica, ou seja, existem vários sentidos que podemos atribuir a ela, é relevante trazer algumas considerações de Orlandi (2012). Ela faz uma distinção acerca dos vários sentidos que a leitura pode tomar, evidenciando seu aspecto polissêmico. De acordo com a autora, a leitura pode ser entendida como “atribuição de sentidos”, na sua acepção mais ampla. A leitura pode ser utilizada indiferentemente tanto para a escrita como para a oralidade. Significa que, diante de um exemplar de linguagem, de qualquer natureza, tem-se a possibilidade da leitura (Orlandi, 2012, p.7). Ou seja, pode-se realizar leituras de diversos gêneros: de textos escritos, das falas cotidianas das pessoas, das suas atitudes/ comportamentos, dos telejornais, de fotografias, de músicas, de charges, da aula de um professor, inclusive o aluno pode fazer leituras do currículo oculto da sua

instituição Escolar. A leitura também pode significar “concepção”, quando se utiliza a expressão “leitura de mundo”, podendo estar nesse sentido, relacionada à noção de ideologia, conforme Orlandi (2012).

De acordo com as considerações de Orlandi (2012, p.7), “em um sentido mais restrito, acadêmico, a “leitura” pode significar a construção de um aparato teórico metodológico de aproximação de um texto, como são as várias leituras de Saussure e as possíveis leituras de um texto de Platão”. Caracterizando a leitura em um sentido mais restrito ainda, em termos de escolaridade, pode-se vincular a alfabetização, adquirindo um caráter de estrita aprendizagem formal (Orlandi, 2012, p.8).

Em vista disso, torna-se fundamental a reflexão sobre o modo ou as lentes pelas quais as pessoas realizam suas leituras, como elas compreendem, interpretam e produzem sentidos, pois isso refletirá, inevitavelmente, nas suas práticas cotidianas e sociais. Dependendo da perspectiva ou modo que o leitor se utiliza para realizar as suas leituras, ele pode compreendê-las e interpretá-las tanto a partir de um viés crítico e reflexivo, considerando os seus aspectos sociais, históricos e percebendo os implícitos, os pressupostos, os subentendidos, as naturalizações discursivas, as estruturas ideológicas subjacentes aos textos. Como também, essas leituras poderão ser realizadas de modo passivo, alienado e ingênuo, como uma mera decodificação de signos linguísticos, destituídas de qualquer percepção dos significados velados nas entrelinhas textuais, desprovidas de construção de sentidos. A consequência disso, inevitavelmente, é um leitor vulnerável aos mais variados tipos de manipulações.

Essas questões estão intrinsecamente relacionadas à questão do ensino da leitura e da escrita e ao modo/metodologia como aquele é proposto pelos professores. Tendo em vista a sua importância o ensino da leitura deve se fazer presente em toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), Técnico, Tecnológico e no Ensino Superior. Dessa forma, quando nos referimos ao ensino de leitura e mencionamos a importância de ela ser realizada de modo crítico, não estamos atribuindo somente à disciplina de Língua Portuguesa ou à Literatura essa responsabilidade. Embora caiba a essas disciplinas a preocupação maior em planejar e desenvolver estratégias de leitura e letramento literário, o ato de ler não se restringe a essas disciplinas, ele perpassa e embasa a construção do conhecimento de todas as demais áreas do currículo. Conforme Silva (2011),

Todo o Professor, por adotar um livro, ou mesmo por produzir ou selecionar seus textos transforma-se, necessariamente, num corresponsável pelo Ensino e encaminhamento da leitura. Em outras palavras, a leitura é uma “exigência” que está presente nas disciplinas acadêmicas oferecidas pela Escola e, por isso mesmo, os respectivos professores são implícita ou explicitamente, orientadores de leitura. Ressalte-se que textos de naturezas diversas (Literatura, ciências, Matemática, etc...), vão exigir abordagens diferentes de leitura para se chegar ao seu significado. Porém, por razões diversas, a responsabilidade pela orientação da leitura e pela formação do aluno leitor é deixada somente aos alfabetizadores e aos Professores de Comunicação e expressão (Silva, 2011, p.38).

Na Legislação Educacional vigente, encontramos embasamento teórico que afirma a necessidade de todos os campos do saber valorizarem a leitura. Conforme menciona a Resolução nº03/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a proposta pedagógica das escolas deve considerar a “valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber” (2018, p.14). É fundamental, portanto, que haja uma preocupação e interesse de todos os professores com a questão da leitura, especialmente, na perspectiva crítica.

Outro aspecto, tão importante quanto este, está destacado na Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 22, onde consta que “a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”(1996, p.07), e no parágrafo único: “São objetivos precípuos da Educação Básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo”(1996, p.07). A leitura, a formação de leitores críticos nas Instituições educacionais é questão fundamental e impreterível por diversos motivos, dentre estes, a instrumentalização e o preparo para o exercício da cidadania, para o acesso aos direitos sociais, aos bens culturais e à participação social e política.

É importante salientar também, que no Inciso III do Art. 35 da LDB. 9.394/96, uma das finalidades do Ensino Médio é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (1996, p.11). Por esses motivos, é imprescindível a valorização e problematização sobre a leitura, sobre o modo como ela é ensinada aos estudantes e como ela atua na formação crítica e constituição do sujeito. A leitura, se realizada na perspectiva crítica, é um instrumento para a formação crítica dos jovens e adultos,

podendo atuar como um dispositivo analítico e contribuir significativamente para a emancipação intelectual destes.

No entanto, observa-se que o índice de reprovação na área de linguagens é alto e, por isso, extremamente preocupante. De acordo com Cardoso (2014, p.09), “os índices brasileiros de repetência estão diretamente relacionados com a dificuldade que a Escola tem de ensinar a ler e a escrever; dificuldade não só de alfabetizar, mas também de garantir o uso eficaz da linguagem em todos os níveis”. Nesse sentido, nos questionamos acerca dos possíveis motivos que estejam causando essas dificuldades. Essa questão poderia estar relacionada a uma questão metodológica de ensino?

Desse modo, faz-se necessário trazermos para a reflexão, análise e problematização, algumas concepções/perspectivas de leituras existentes na literatura científica sobre a área e que permeiam a prática pedagógica dos professores em geral. As concepções de leituras a serem abordadas e exploradas serão as concepções: Estruturalista, Interacionista e Discursiva. Além dessas, exploraremos a perspectiva Freiriana, assim como, a perspectiva filosófica de leitura crítica, as quais nos trazem um aporte teórico fundamental para a compreensão e problematização do tema em questão.

2.4.1 Concepção Estruturalista

Para compreendermos a repercussão do estruturalismo na linguagem no Ensino da língua e da leitura, é necessário trazermos à tona o significado desse termo. O estruturalismo surgiu no século XX e um dos seus maiores expoentes foi o Linguista Ferdinand de Saussure. Este adotou uma concepção de língua a partir de uma abordagem formalista, em que a língua é considerada como um sistema de signos, de códigos e o seu foco está nas estruturas formais dessa língua e suas interrelações. Esse sistema é considerado autônomo, eliminando a possibilidade de agência do sujeito na construção de sentidos, deixando de lado aspectos importantes como as relações entre a língua e o contexto, a compreensão histórica e a social, das formas variadas da língua. O método estruturalista de Saussure focou os seus estudos nos signos da linguagem (a letra, sílaba, palavra, a frase) e não no uso da linguagem, ou

na “linguagem em uso”, excluindo assim a fala, o sujeito e seu aspecto sócio-histórico cultural.

A concepção estruturalista de leitura concebe esta como um processo de decodificação de signos linguísticos. Esse processo envolve três elementos: um emissor (escritor), um receptor (leitor), e um código (mensagem). Nessa concepção, o foco está no texto, o leitor é um mero receptor/decodificador de mensagens codificadas por um emissor, adotando um papel mecânico, passivo diante do texto, no que tange à construção de sentidos, não demonstrando nenhum tipo de posicionamentos, sentimentos e atitudes. Segundo Coracini (2001, p.143), “na visão estruturalista da leitura, ler significa atribuir sentido a algo que já está lá de forma imanente, que já tem sentido literal, independente do sujeito”. Ou seja, o sentido é único e o leitor precisa encontrá-lo. Coracini caracteriza esta concepção estruturalista como pertencente a Modernidade.

Nesse sentido, Rangel e Rojo enfatizam que ler significa muito mais que decodificar, ler é atribuir sentidos,

Na leitura, o leitor não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida (Rangel; Rojo, 2010, p. 86).

Outro aspecto que se observa nesta concepção estruturalista, a partir da problematização de Coracini (2005), é a sua caracterização essencialista, pois acredita-se na existência de uma essência verdadeira e absoluta, num único sentido do texto e a tarefa do leitor é buscar descobrir esse sentido imutável que se encontra no signo. “Quem diz essência diz verdade e verdade absoluta que todos nós desejamos e, por isso, buscamos, na ânsia da perfeição, da completude, da totalização” (Coracini, 2005, p. 20). De acordo com Coracini (2005),

Esse sujeito (autor), como é possível perceber, é o centro de onde partem e para onde convergem os sentidos; por isso dizemos que ele é centrado. Como é responsável direto pela elaboração cognitiva do sentido, é possível afirmar que ele é racional, essencialista, cartesiano, definindo-se pela frase imputada a Descartes: ‘penso, logo existo’ (Coracini, 2005, p.21).

A construção do sentido, na modernidade, é pautada pelo modelo cognitivista onde o texto é a única referência, ou seja, o sentido já está lá no texto, independente do leitor. Não há possibilidade de considerar outros fatores.

Além desse modo de leitura, pertencente à concepção estruturalista, também existem outros modos permeados por essa abordagem tradicional, com característica de sentido único, que, conforme Silva (1999, p.13-14) são: 1. “Ler é traduzir a escrita em fala”, em que há a redução da leitura a ação de oralizar o texto em voz alta, valorizando a expressividade do leitor; 2. “Ler é dar respostas a sinais gráficos”, relacionada à teoria do behaviorismo, é baseada no esquema em estímulo/resposta, quando o texto é o estímulo; e a leitura, a resposta, sendo a consequência: Reforço/punição; 3. “Ler é extrair a ideia central,” em que o leitor deve localizar no complicado mapa a parte essencial do texto, subentendendo que existe uma parte mais importante que outra no texto e esta deve ser extraída; 4. “Ler é seguir os passos da lição do livro didático”, respeitar a sequência padrão de exercícios do livro didático, leitura do texto, sublinhar palavras desconhecidas, verificar vocabulário no dicionário, questionário de compreensão e interpretação, gramática e redação.

Assim, a concepção estruturalista tem em vista formar leitores que apresentem boa compreensão oral, boa dicção e boa expressividade. Porém, despreza elementos fundamentais do processo da leitura e desconsidera as múltiplas facetas da essência do ato de ler (Silva, 1999, p.12), acaba formando leitores assujeitados, reprodutores mecânicos de sentidos, excluindo qualquer possibilidade de formar leitores críticos e reflexivos.

São imprescindíveis algumas reflexões: o aluno que realiza leituras baseado nessa concepção reducionista, terá condições de fazer uma leitura crítica? Tendo em vista a forma mecânica e passiva das leituras oriundas dessa concepção, o estudante terá motivação para ler? Os conhecimentos e repertórios prévios do estudante, nessa perspectiva, são desconsiderados, assim como, aspectos sociais, culturais, emocionais, entre outros, basilares ao processo de leitura. Que resultado teremos? Provavelmente serão nefastos. O leitor que se forma sob esta visão limitada será ingênuo, passivo, alienado, reprodutor de significados.

2.4.2 Concepção Interacionista

Na concepção Interacionista de leitura, o processo é de interação, entre leitor, texto e autor. É na constante interação entre estes e na ativação dos conhecimentos

prévios do leitor, que os significados são construídos. Nessa concepção, o leitor tem um papel mais ativo que na anterior. Contudo, o texto possui um sentido já construído, e o autor deixará pistas ao longo do texto para que o leitor identifique, busque e recupere os sentidos do texto, num processo de reconstrução de sentidos. O leitor deve encontrar na leitura as intenções do escritor.

Na perspectiva de Kato (2005), o modelo interacionista é tido como reconstrutor de sentidos do texto, em oposição à concepção estruturalista de leitura, concede abertura ao leitor para posicionar-se e interagir com o autor,

Ao contrário das propostas anteriores, que, apesar das diferenças, partilhavam entre si uma visão formalista de leitura, a concepção reconstrutora se apoia em pressupostos funcionalistas: enquanto aquelas viam o ato da leitura como uma integração entre o conhecimento do leitor e a informação dada pela forma do texto, esse modelo vê o ato de ler como uma interação do leitor com o próprio autor, em que o texto apenas fornece pegadas das intenções deste último (Kato, 2005, p.71).

Na perspectiva de Santos (2002), a concepção interacionista de leitura não é um processo mecânico e não há passividade no leitor, pelo contrário. Há um processo de interação quando o leitor é um sujeito ativo na construção de sentidos,

O ato de ler é concebido como um processo interativo entre autor e leitor, mediado pelo texto, envolvendo conhecimentos (de mundo, de língua) por parte do leitor, para que haja compreensão. Ou seja, a leitura não é um processo mecânico e o leitor não é um elemento passivo, como costumam concebê-los na escola. No processo de leitura, o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado. Ler, portanto, não é apenas extrair informações; é, antes de tudo, compreender e negociar sentidos. Esse trabalho de co-construção do sentido torna-se possível porque o texto não é algo fechado em si mesmo (Santos, 2002b, p.3).

Para Santos, no processo de leitura, há interação entre leitor-autor, com a mediação pelo texto, há a valorização dos conhecimentos prévios e experiências do leitor, em que este tem liberdade para a reconstrução de sentidos do texto.

Coracini caracteriza a concepção Interacionista de Leitura, de acordo com o cenário Histórico, como pertencente à Modernidade. De acordo com essa autora (2001, p.143), nessa concepção: “ler é construir sentido, a partir das peças e regras definidas por outro sujeito(o autor), que acredita respeitar o núcleo de sentido (presente no texto) em torno do qual é permitido ao leitor construir variações, desde que estas não contradigam o texto”.

Nesse sentido, no modelo Interacionista, acredita-se que haja uma essência no texto, escondido, destarte, cabe ao leitor a tarefa de buscar ou capturar esse sentido “oculto”, segundo Coracini (2005, p.20). Ademais, Coracini (2005) nos elucida trazendo à tona outra questão bem importante e polêmica para a nossa reflexão acerca dessa concepção de leitura,

Convém salientar, ainda, e essa visão tem sido a mais cotada nos meios acadêmicos, talvez porque garanta o centro e o poder da autoridade legitimada por uma instituição, bem como a busca da verdade e da racionalidade, indispensáveis para garantia da cientificidade, com certas tolerâncias importadas ao componente social, desde que o texto, o autor permita ou autorize (Coracini, 2005, p. 22).

Desse modo, embora ainda haja muita predominância da concepção Estruturalista na prática docente, a autora ressalta que a concepção Interacionista é uma das concepções de leitura mais trabalhadas e acolhidas no âmbito Escolar/acadêmico. Seria essa uma forma de manutenção de poder, pela instituição? Talvez, considerando que quando se está numa posição de poder e fazemos o outro acreditar que existem verdades absolutas e únicas, retira-se também a possibilidade de agência e autonomia de pensamento do sujeito.

2.4.3 Concepção Discursiva

A concepção Discursiva de leitura está situada no cenário histórico, por Coracini, como pertencente à Pós-Modernidade, uma concepção emergente da contemporaneidade. Seus pressupostos teóricos são oriundos da teoria da Análise do Discurso de linha Francesa. As filiações teóricas desta, dizem respeito a três áreas do conhecimento: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise.

A Análise do Discurso é uma teoria que tem por base o uso da língua, seu funcionamento para a produção de sentidos, quando o foco de análise é o Discurso/texto como um todo e não os fragmentos, pequenas estruturas ou códigos. De acordo com Orlandi (1997, p.62), “a noção do discurso desloca a reflexão para além da dicotomia língua/fala ou competência/desempenho, a língua não aparece como sistema abstrato ideologicamente neutro/ou como código com função puramente informativa”. Para a Análise do Discurso, a linguagem não é neutra, não é transparente; é ideológica.

Nessa perspectiva Discursiva, a leitura não está restrita a aspectos linguísticos, ela tem o seu olhar voltado também para os aspectos extralinguísticos, como: a historicidade, o aspecto social e ideológico, os quais são de suma importância para o processo de compreensão, interpretação e produção de sentidos do sujeito leitor e autor. Nesse sentido, de acordo com Coracini (2002, p.15) “nessa concepção tanto o autor quanto o leitor são sócio – historicamente determinados e ideologicamente constituídos. É o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem, de um e de outro e a própria configuração do sentido”, O leitor é um produtor e um construtor de significados.

Nessa concepção, diferentemente das concepções anteriores, o processo de leitura não se limita a uma decifração de códigos; vai além da interação entre os diversos tipos de conhecimento do leitor com as intenções do autor e / ou com as pistas deixadas por este. Ele se constitui num processo constante de construção e ressignificação de sentidos, os quais terão influência das suas experiências pessoais, seu contexto histórico-social e da posição discursiva que o leitor e o autor ocupam. Conforme Coracini (2001, p.141), “ler pressupõe um sujeito que produz sentidos, envolvendo-se, dizendo-se, significando-se, identificando-se”.

Conforme essa concepção de leitura, o texto não tem um sentido inerente, único e absoluto, que deva ser identificado ou buscado, pois existem possibilidades de variadas interpretações acerca de um mesmo texto, ou seja, um mesmo texto pode ter múltiplos sentidos aos olhos do leitor. Foucault (1969) traz uma importante reflexão acerca dos textos, sustentando que estes [...] “não passam[...] de grafismos empilhados sob a poeira das bibliotecas, dormindo um sono profundo em direção ao qual não pararam de deslizar desde que foram pronunciados, desde que foram esquecidos e que seu efeito visível se perdeu no tempo”. Os textos ganham vida a partir da interpretação, compreensão do leitor e do sentido que este construir.

Na concepção Discursiva, a leitura, sua compreensão, interpretação e produção de sentidos podem se tratar de uma questão de perspectiva, percepção e posição enunciativa. Nesse sentido, Coracini (2005) destaca que:

Ler é, em primeira e última instância, interpretar. Não se trata mais de perseguir a unidade ilusória do texto, mas de amarrá-lo, recortá-lo, pulverizá-lo, distribuí-lo segundo critérios que escapam ao nosso consciente, critérios construídos por nossa subjetividade, que produz incessantemente a si

mesma. [...] Ler, compreender, interpretar ou produzir sentido é uma questão de ângulo, de percepção, ou de posição enunciativa [...] (Coracini, 2005, p. 25).

Percebe-se que a posição enunciativa da qual o sujeito fala, ou que produz um texto será preponderante na construção de sentidos. Conforme Orlandi (2020),

O lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar de aluno. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares que se fazem valer na “comunicação”. A fala do Professor vale(significa) mais do que a do aluno (Orlandi, 2020, p.37).

Nessa mesma perspectiva, para Foucault (1971), o discurso significa um espaço de luta, de dominação, significa “o espaço em que o saber e o poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente”.

Há outros aspectos que também devem ser considerados, no que tange à compreensão, interpretação e construção de sentidos, pertencente à perspectiva discursiva de leitura. De acordo com Orlandi (2012), os fatos que se impõem são os seguintes:

a) pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada(se não ensinada); b) a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s); c) o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história; d) tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados historicamente e ideologicamente; e) há múltiplos e variados modos de leitura; f) a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social (Orlandi, 2012, p.08).

Esses são pressupostos básicos a qualquer leitura realizada por um viés discursivo. Nessa perspectiva, os aspectos sociais, históricos e ideológicos são considerados no processo da leitura, e o leitor passa a perceber os sentidos subjacentes ao texto, os que estão nas entrelinhas deste. Desse modo, o leitor perde a ingenuidade diante de qualquer texto ou discurso, pois percebe que em nenhum deles há neutralidade, tornando-se um construtor de sentidos. Assim, evidencia-se que essa concepção contribui para a autonomia de pensamento do sujeito e para a sua formação crítica.

2.4.4 Perspectiva Freiriana de Leitura Crítica

A perspectiva Freiriana acerca da leitura nos faz pensar que ela pode ir muito além de uma concepção, de um conceito. Talvez os termos concepção e conceito possam nos remeter a um certo engessamento de ideias, em se tratando de Paulo Freire. Compreender os seus ideais e o seu método nos proporciona uma ampla visão acerca do que ele concebe por ensinar a realizar uma leitura de modo crítico.

Para tanto, se faz necessário trazer à tona a experiência de alfabetização conhecida por “as 40 horas em Angicos”, coordenada por Paulo Freire. Essa experiência Político Pedagógica de Alfabetização de Jovens e Adultos aconteceu entre os anos 1963-1964, na cidade de Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte. Cerca de 300 homens e mulheres, trabalhadores nordestinos, foram alfabetizados em tempo *Record*, em 40 horas, algo totalmente contrário aos moldes convencionais de alfabetização difundidos e praticados na época, revolucionando concepções e métodos hegemônicos de educação. Tal experiência, embora tenha ocorrido em um breve período de tempo, foi extremamente significativa, pois evidenciou o caráter democratizante e emancipatório de educação apresentado por Freire.

Paulo Freire foi o criador de um método revolucionário para a alfabetização de adultos, o qual teve amplo reconhecimento e influência no âmbito acadêmico, em diversos países. O objetivo desse método não era apenas alfabetizar, no sentido etimológico do termo, o qual conhecemos e estamos habituados. Segundo Freire (2011),

O conceito de alfabetização transcende seu conteúdo etimológico. Isto é, a alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. Precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos (Freire, 2011, p.06).

Para Freire, alfabetizar significava “Alfabetização crítica”, isto é, ir muito além do ensino mecânico de letras, sílabas, palavras. Ir muito além do ensino sem sentido. Para esse educador, alfabetizar estava atrelado a politizar, a conscientizar, a levar os adultos a conhecerem os seus direitos de cidadãos, a perceberem o seu contexto, a realidade social em que estavam inseridos, a terem consciência crítica das situações de injustiça que os oprimiam, incentivando-os a lutar por mudanças. Conforme Freire (2017),

Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam (Freire, 2017, p.23).

Quando Freire propõe a construção de conhecimentos a partir das experiências dos seus alunos, dos saberes que eles já possuíam para então propor uma problematização nos círculos de cultura, observa-se claramente a valorização desses indivíduos enquanto sujeitos, a proposta de uma verdadeira educação libertadora, e não “bancária”. Naquela, os homens se sentem sujeitos de seu pensar, discutindo e refletindo criticamente o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros, conforme Freire (2013, p.124).

Dessa maneira, Freire (2011, p.31) evidencia a importância de a alfabetização ser tomada como um Projeto Político, no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade, não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais e a sua realidade, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla, participando, tendo direito de voz dentro desta e autonomia de pensamento para transformá-la. Nesse sentido, Freire (2013) destaca que,

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 2013, p.74).

É enfatizado por Freire o caráter de humanização, libertação autêntica do sujeito, quando os educadores escutam e dialogam com o jovem e o adulto, respeitando a sua leitura de mundo e concebendo-os realmente como sujeitos construtores do seu conhecimento, e não como objetos, ou como depósitos de conteúdo, como na educação bancária. De acordo com Freire (2011, p.82), “o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, por isso mesmo, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados”. Nesse sentido, Freire (2013) enfatiza que,

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 2013, p.74).

As práticas pedagógicas autoritárias, antidialógicas e antidemocráticas tolhem, limitam e desestimulam o estudante jovem e adulto no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, como a Instituição Escolar conseguirá formar sujeitos críticos e reflexivos? É urgente o repensar e a mudança de concepções e metodologias hegemônicas de educação, que subjazem a prática pedagógica destes professores. Por conseguinte, Freire (2017) reitera que,

Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias (Freire, 2017, p.28).

É imprescindível lutarmos por uma educação democrática, libertadora e contra hegemônica. A educação é libertadora quando dá voz e vez aos sujeitos jovens e adultos, quando os torna capazes de fazer uma leitura crítica do seu mundo e do seu contexto, quando os torna agentes de transformação da sua realidade. Pensar nesse sentido significa combater e lutar contra as diversas formas de analfabetismo, que ameaçam a manutenção de uma sociedade democrática e justa. De acordo com Freire (2011),

O analfabetismo não só ameaça a ordem econômica de uma sociedade, como também constitui profunda injustiça. Essa injustiça tem graves consequências, como a incapacidade dos analfabetos de tomarem decisões por si mesmos, ou de participarem do processo político. Desse modo, o analfabetismo ameaça o caráter mesmo da democracia. Solapa os princípios democráticos de uma sociedade. A crise mundial do analfabetismo, se não combatida, exacerbará ainda mais a debilidade das instituições democráticas e as injustas relações assimétricas de poder que caracterizam a natureza contraditória das democracias contemporâneas (Freire, 2011, p.05).

É necessário levarmos em conta o fato de que muitas pessoas são alfabetizadas ainda nos moldes, métodos e concepções hegemônicas de educação. O que aprendem é a fazer leituras de modo “mecânico” do texto, reconhecendo as

letras e as palavras, entretanto, não conseguem compreender e não sabem interpretar o que leem. Infelizmente há um sem número de analfabetos funcionais. Sabemos que para vencer essa crise do analfabetismo é preciso uma mudança radical nas práticas educativas que impedem os estudantes jovens e adultos de terem acesso a uma educação democrática, crítica e, portanto, emancipadora.

Freire (2015) evidencia que a prática educativa é por natureza uma prática gnosiológica, e o papel do educador(a) progressista é o de desafiar a curiosidade ingênua do educando no sentido de, junto com ele, “partejar” sua criticidade. A prática educativa deve ser uma prática desocultadora de verdades escondidas, não alienante, nem mecanicista, conforme Freire (2015, p.95). Desse modo, nas palavras de Freire (2011, p.19), “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Segundo Freire (2011),

A fim de superar, pelo menos parcialmente, essa “crise da democracia”, deve-se instituir uma campanha de alfabetização crítica. Deve ser uma campanha de alfabetização que transcenda o atual debate a respeito da crise da alfabetização — o qual tende a retomar velhos pressupostos e valores relativos ao significado e à utilidade da alfabetização —, ou seja, a ideia de que a alfabetização é simplesmente um processo mecânico que enfatiza excessivamente a aquisição técnica das habilidades de leitura e de escrita (Freire, 2011, p.06).

Nesse sentido, o que significa a alfabetização crítica, ou a leitura crítica para Freire? Para esse Educador, “o ato de ler implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘reescrita’ do lido” (Freire, 2017, p.23). Além disso, “ler um texto é algo mais sério, não é “passear” licenciosa e pachorrentamente sobre as palavras. É apreender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde e determinado, como destaca Freire. (2013, p.68).

Assim, “a prática de ler seriamente textos nos ajuda a aprender como a leitura, enquanto estudo, é um processo amplo, exigente de tempo, de paciência, de sensibilidade, de método, de rigor, de decisão e de paixão de conhecer” (Freire, 2013).

De acordo com Freire (2017),

O processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem

dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2017, p.16).

Quando Freire enfatiza que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e uma não prescinde da outra, deixa claro que ambas se complementam. O estudante jovem e adulto, quando inicia e/ou retorna ao processo de escolarização, traz consigo sua história de vida, sua realidade, seus interesses, seu conhecimento prévio, suas experiências, sua estrutura de valores já constituída, ou seja, sua leitura de mundo. Na concepção de Freire (2011, p.82), “a leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo”. Todos esses aspectos devem ser considerados e valorizados pelo professor no processo de ensino e aprendizagem.

Freire (2017) compartilha o seu testemunho como professor de português,

Como professor também de português, nos meus vinte anos, vivi intensamente a importância do ato de ler e de escrever, no fundo indicotomizáveis[...]. A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronominal, nada disso era reduzido por mim a tablets de conhecimentos que deveriam ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda (Freire, 2017, p.20).

Freire (2017, p.23) enfatiza que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não, é associada, sobretudo, a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, constituindo-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra hegemônica. É um instrumento de luta política e social contra as injustiças.

De acordo com Giroux (2011),

Para Freire, a linguagem e o poder estão inextricavelmente entrelaçados e proporcionam uma dimensão fundamental da ação humana e da transformação social. A linguagem, como a define Freire, tem um papel ativo na construção da experiência e na organização e legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade. A linguagem é o “verdadeiro recheio” da cultura e constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidade. A linguagem, nas palavras de Gramsci, era tanto hegemônica quanto contra hegemônica, servindo de instrumento tanto para silenciar as vozes dos oprimidos quanto para legitimar as relações sociais opressivas (Giroux, 2011, p.32).

Assim, evidencia-se a intrínseca relação entre a linguagem e poder. A linguagem pode ser um instrumento, tanto de luta contra a opressão e transformação social, assim como pode ser um instrumento de dominação. Tendo em vista esse aspecto, é imprescindível que haja o letramento crítico, o ensino da leitura crítica da realidade aos grupos oprimidos e marginalizados, às minorias, aos discriminados, aos estudantes jovens e adultos, para que numa luta contra hegemônica, tomem a palavra, a sua palavra. Segundo Fiori (2013),

Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado — é a “pedagogia do oprimido” (Fiori, 2013, p.23).

Desse modo, é fundamental considerarmos o fato de que “quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos” (Freire, 2015, p.91). E é assim que estaremos mais suscetíveis a manipulações ideológicas por grupos dominantes. Quando pouco, ou quase nada, leva-nos a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras, e tudo, ou quase tudo, acaba nos levando, pelo contrário, à passividade, ao “conhecimento” memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, deixa-nos em posição de inautêntica sabedoria (Freire, 2015).

Além disso, torna-se um imperativo ético lutar contra a exploração, contra a discriminação e contra a negação de nós mesmos (Freire, 2015, p.83). Assim, há a discriminação, muitas vezes pela cor da pele, por serem mulheres, por serem homossexuais, ou trabalhadores ou brasileiros ou árabes ou judeus, não importa porque discriminados, temos o dever de protestar e de lutar contra essa discriminação. É necessário, na nossa prática pedagógica, como educadores progressistas, impormo-nos categoricamente contra qualquer tipo de discriminação, pois essa prática é extremamente ofensiva à substantividade do nosso ser, segundo Freire (2015, p.83).

Nesse sentido, de acordo Freire (2017, p.26), é impossível negar a natureza política do processo educativo, assim como é impossível haver neutralidade da educação, em uma educação que se diga a serviço da humanidade, e da justiça social.

Quando Freire defende que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, sugere que, além de aspectos sociais, históricos, ideológicos, culturais, há aspectos filosóficos importantes implicados nesse processo de leitura.

2.4.5 Perspectiva Filosófica de leitura crítica

A reflexão proposta acerca da leitura crítica oriunda da perspectiva da Filosofia está intrinsecamente relacionada à Filosofia da linguagem. A contribuição parte de um dos Filósofos Pós-modernos da vertente Filosófica Pós-estruturalista, Ludwig Wittgenstein. As reflexões de Foucault também fundamentam a perspectiva filosófica de leitura crítica.

Wittgenstein, Filósofo Austríaco (1889-1951), foi um dos idealizadores do movimento Filosófico da virada linguística (ou giro linguístico), caracterizada como uma mudança paradigmática na epistemologia e a ruptura com o pensamento metafísico. Baseou-se no questionamento acerca dos valores de verdade absoluta e do modelo racional tradicional, configurando-se assim, como um novo modo de fazer filosofia, trazendo a linguagem para o centro das preocupações filosóficas. Esse Filósofo da linguagem entendeu que os problemas filosóficos eram problemas de linguagem.

Sua filosofia divide-se em dois momentos. No primeiro, o Filósofo tenta resolver os problemas filosóficos através de uma análise lógica da linguagem. Na sua obra “Tractatus Lógico-Philosophicus”, publicada em 1921, defende que a linguagem teria uma estrutura lógica subjacente, e que esta espelhava a estrutura do mundo. Ou seja, a proposição adequada devia ter uma estrutura lógica que correspondesse diretamente à estrutura e representação dos fatos do mundo. Wittgenstein afirmou que a linguagem tinha limites claros, e o significado das palavras estava diretamente relacionado à representação de fatos.

No segundo momento, Wittgenstein propõe-se a investigar o funcionamento da linguagem, refutando vários aspectos que fundamentaram a sua primeira fase. Ele enfatizou a importância do uso da linguagem em situações práticas e sociais, em contraste com a busca de uma correspondência direta entre palavras e fatos, destacando o papel pragmático da linguagem e sua relação com a atividade humana.

Em 1953, foram publicadas, postumamente, as “Investigações Filosóficas”, em que o filósofo propõe a perspectiva dos “jogos de linguagem” para descrever os diferentes contextos nos quais a linguagem é usada e argumentou que o significado das palavras está intrinsecamente ligado a esses jogos, desse modo não havendo uma essência fixa ou significado único para as palavras. Conforme Wittgenstein,

[...] A linguagem funciona em seus usos, não cabendo, portanto, indagar sobre os significados das palavras, mas sobre suas funções práticas. Estas são múltiplas e variadas, constituindo múltiplas linguagens que são verdadeiramente formas de vida. Em outros termos, poder-se-ia dizer que o correntemente chamado linguagem é, na verdade, um conjunto de “jogos de linguagem”, entre os quais poderiam ser citados seus empregos para indagar, consolar, indignar-se, descrever (Wittgenstein, 1996, p.15).

O significado é produzido a partir das interações sociais, das convenções, das práticas em atividades sociais e através do compartilhamento de práticas linguísticas. Ele propõe a linguagem não mais como um instrumento, que tinha como objetivo dizer o que foi apreendido pela consciência, mas como condição do conhecimento. Há assim um giro linguístico também referente a sua produção intelectual.

Além da Filosofia, essa mudança de paradigmas influenciou outras áreas do conhecimento, como: a Psicanálise, o Direito, a Linguística, a Análise de Discurso Crítica, a Educação, dentre outras. A partir da virada linguística, houve a perspectivação acerca da validade e verdade do conhecimento, influenciando, consequentemente, as concepções acerca da leitura.

A influência das “Investigações Filosóficas” de Wittgenstein na leitura crítica está vinculada à ênfase dada à compreensão da linguagem no contexto e no reconhecimento de que o significado está enraizado em práticas sociais e usos específicos. Isso implica uma abordagem crítica à linguagem em textos, buscando desvelar as ideologias, as estratégias retóricas e as formas de poder que podem estar subjacentes aos mesmos. Passa-se a problematizar aspectos estruturalistas de leitura, e ganha força a perspectiva pós-estruturalista de leitura.

Outro filósofo que trouxe contribuições fundamentais para essa perspectiva de leitura crítica, é Foucault, pois ele problematizou questões como as relações de poder e o conhecimento na sociedade, enfatizando a importância da análise crítica das práticas discursivas, em várias de suas obras. Ele argumentou que o poder está

presente nas estruturas da linguagem e que a leitura crítica envolve o desvelamento das relações de poder que estão subjacentes aos textos.

Em "A arqueologia do saber", publicado em 1969, aborda a noção de arqueologia do conhecimento e a análise das práticas discursivas. Foucault explora como as formações discursivas são construídas e como diferentes modos de enunciação se relacionam com as estruturas de poder. Suas reflexões sobre a produção e a circulação do conhecimento têm implicações para a análise crítica dos discursos.

Em "Microfísica do Poder", publicado em 1976, aborda as relações de poder no nível microscópico, examinando como o poder permeia as relações sociais cotidianas. Foucault discute a ideia de resistência e as formas de poder que se manifestam nas práticas individuais e nos discursos. Sua análise das dinâmicas de poder e da resistência oferece subsídios relevantes para uma abordagem de leitura crítica dos discursos e das práticas sociais.

Nesse mesmo sentido, é importante destacar que toda a leitura que o sujeito faz, desde o seu nascimento até a idade adulta, está imbricada, perpassada e submetida por uma estrutura de valores já instituídos. Esses valores, oriundos da família, do meio, da sociedade e da cultura são também constituintes da identidade desse sujeito. Influenciam, inevitavelmente, a sua percepção da realidade, a sua leitura de mundo, a sua escrita, seu modo de pensar.

Quaisquer leituras, de quaisquer gêneros, que o sujeito se propuser a fazer, ele estará influenciado por sua estrutura valorativa/moral e seu sistema de crenças, e estes serão preponderante na interpretação, compreensão e construção de sentidos. A moral, os valores e as crenças (religiosas, políticas, ideológicas, entre outras) as quais "estamos submetidos" devem ser levadas em conta, tendo em vista sua forte influência no nosso modo de pensar, deliberar, refletir, criticar, agir, ler, escrever.

A leitura crítica na perspectiva da filosofia envolve a reflexão, a análise e interpretação cuidadosa de textos, buscando compreender e questionar as ideias, os argumentos e pressupostos apresentados. É uma abordagem que vai além da simples compreensão superficial do texto, é necessária uma postura ativa em relação ao conteúdo, é necessário um posicionamento.

Assim, toda leitura na perspectiva crítica, requer abandonar qualquer preconceito ou discriminação acerca do tema ou do autor em questão, deixando as opiniões prontas de lado, em busca do diálogo e reflexão com o texto. Demanda total atenção e paciência para a interpretação e pesquisa sobre palavras que não compreendemos num primeiro momento, requerendo uma postura investigativa.

Nossa atenção deve, não só estar voltada à compreensão da semântica, da decodificação dos signos linguísticos e do que está explícito no texto, mas também à interpretação daquilo que está implícito, do não dito. Além disso, é importante considerar a época, o contexto em que foi produzido determinado texto e a intertextualidade. Pensar nos aspectos sociais, históricos que permeiam o texto, assim como, investigar a intenção, a ideologia que o subjaz, nos proporcionará um olhar mais crítico diante desse texto. Essas reflexões podem ser muito significativas no sentido de nos tornarmos menos alienados, menos explorados, mais autênticos, a fim de fazermos leituras de mundo mais críticas e assim poder lutar por transformações pessoais e sociais.

Além da análise das concepções/perspectivas de leituras, que contribuem sobremaneira para a nossa pesquisa, apresentamos a proposta de contribuição da Análise de Discurso Crítica, para o desenvolvimento de um letramento crítico.

2.5 Contribuições da Análise de Discurso Crítica

As contribuições da Análise de Discurso Crítica/ADC para a formação do leitor crítico são fundamentais. É essencial que professores, estudantes, pesquisadores e leitores conheçam essa área do saber, dada a sua tamanha importância para todo o campo das Ciências Sociais e Humanas, e não se restringindo somente à esfera das linguagens, como culturalmente é disseminado no meio acadêmico. Ao apropriar-se dos seus conceitos, da sua teoria, de seus métodos de análise social, o sujeito tem a possibilidade de instrumentalizar-se criticamente, sendo capaz de compreender, interpretar e transformar o seu contexto, a sua realidade social, de modo consciente, crítico e autônomo.

Primeiramente, torna-se indispensável uma breve introdução à história da ADC, a sua origem, e considerar que existem diversas abordagens. A ADC surgiu nos anos

80 com algumas pesquisas e publicações de seu precursor Norman Fairclough. Marcou seu início como área de estudos nos anos 90, em Amsterdã, por meio da reunião de pesquisadores críticos da linguagem, como: Norman Fairclough, Teun Van Dijk, Ruth Wodak, Gunther Kress e Teo van Leeuwen que discutiram acerca da teoria e do método de ADC, confrontando as suas diferentes abordagens, as quais têm influência em tendências até os dias atuais (Wodak, 2004 p.227).

No quadro abaixo, situamos uma síntese de seis (6) abordagens abrangentes dos Estudos de Análise do Discurso Crítica, atualmente trabalhadas, de acordo com Wodak e Meyer (2009, p.20) citado por Magalhães, Martins, Resende (2017, p.28):

Quadro 02: Síntese de abordagens da ADC

N.	Abordagens	Autores
1	Histórico-Discursiva (HD)	Reisigl e Wodak (2009)
2	Linguística de <i>Corpus</i> (LiC)	Mautner (2009)
3	Atores Sociais (AS)	Van Leewen (2009)
4	Análise de Dispositivo (AD)	Jäger e Maier (2009)
5	Sociocognitiva (SC)	Van Dijk (2009)
6	Dialético-Relacional (DR)	Fairclough (2009)

Fonte: Wodak e Meyer (2009, p.20)

É importante considerar que, embora sejam abordagens distintas, há um aspecto categórico que prepondera e une as mesmas. Conforme Van Dijk (1993, p.131) citado por Magalhães, Martins, Resende, (2017, p.29) “há um aspecto decisivo que une as pessoas que se filiam à ADC: ‘uma perspectiva partilhada de fazer análise linguística, semiótica ou discursiva’ voltada para questões de justiça social”.

A ADC caracteriza-se por ser uma disciplina crítica voltada ao estudo de problemas sociais (Magalhães, Martins, Resende, 2017, p.21). Preocupa-se com questões que envolvem poder e justiça, direitos humanos, empoderamento dos grupos oprimidos, marginalizados e discriminados, a conscientização linguística, a intervenção e transformação social. Nesse sentido, Wodak (2004) traz uma definição importante acerca da Análise de Discurso Crítica,

(...) A ADC pode ser definida como campo fundamentalmente interessado em analisar relações estruturais, transparentes ou veladas, de discriminação, poder e controle manifestas na linguagem. Em outras palavras, a ACD almeja investigar criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída, legitimada, e assim por diante, através do uso da linguagem (ou no discurso) (wodak, 2004 p.225).

A ADC estabelece relações interdisciplinares voltadas para as Ciências Sociais, a fim de contemplar reflexões acerca da relação entre linguagem e sociedade que não poderiam ser logradas no interior das fronteiras da linguística (Resende, 2009, p.07). Essa aproximação e relação entre análise linguística e teoria social rompe com um isolamento entre os Estudos Linguísticos e outras Ciências Sociais; e a dominação da Linguística por paradigmas formalistas e cognitivos, conforme Fairclough (2016, p.20).

A ADC trata-se de um campo teórico e metodológico transdisciplinar. Ela recebe essa caracterização pelo fato de ser possível utilizar sua teoria e seu método em pesquisas de diversas áreas do conhecimento, pois traz na sua essência potentes subsídios para a interpretação da realidade e de problemas social. Nos últimos anos, tem sido muito utilizada, além da área das linguagens, em áreas como: Direito, Ciência política, Filosofia, Administração, Ciências Humanas, Educação, Comunicação, Mídia, Sociologia, Ciências da Saúde, entre outras, como método e teoria, por pesquisadores interessados em demonstrar em suas pesquisas, que o seu olhar não se limita a questões puramente teóricas, mas que está voltado para problemas sociais, para a desconstrução de relações de poder e possibilidades de mudança social.

Outro aspecto característico da ADC é que as pesquisas que trazem a sua fundamentação teórica e metodológica assumem um posicionamento contundente e explícito frente aos problemas sociais, não simulando ‘imparcialidade científica’ (Resende, 2009, p.12). Partindo da identificação de problemas sociais, o objetivo é desvelar discursos que servem de suporte a estruturas de dominação ou que limitam a capacidade de transformação dessas estruturas, de acordo com Resende e Ramalho (2006).

O embasamento teórico desta pesquisa dar-se-á a partir da abordagem ‘Dialético- Relacional’, de Fairclough, e também contribuições de Wodak. Fairclough, motivado pela teoria Marxista, propõe uma relação dialética (não hierárquica) e constitutiva entre discurso e práticas sociais. O discurso constitui as práticas sociais, assim como, as práticas sociais constituem o discurso. Desse modo, concebe o uso da linguagem/discurso como prática social, isto é, a linguagem em uso, influenciando e sendo influenciada pelo ambiente social. Sua proposta demonstra a importância da

análise linguística como teoria e também como método para estudar a mudança social e cultural, conforme Fairclough (2016, p.19).

Assim, originou-se a Teoria Social do Discurso, que trabalha com um modelo tridimensional de análise, a saber: A Análise do Texto, a Análise da Prática Discursiva e a Análise da Prática Social, as quais retomaremos mais adiante. Nesse processo, especificamente, da análise da Prática Social, esse autor faz uma relação entre o conceito de discurso, ideologia, poder e hegemonia, recorrendo às contribuições de Marx, Gramsci e Althusser, embora enfatize algumas ressalvas a contribuição deste último.

Para adentrarmos e aprofundarmos as discussões acerca dessa temática, torna-se imprescindível algumas reflexões e problematizações sobre o termo ‘Discurso’. De acordo com Fairclough (2016):

Ao usar o termo “discurso”, proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação [...]. Implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira (Fairclough, 2016, p.94-95).

É necessário salientar que a conceituação do termo ‘Discurso’, por Fairclough, está intrinsecamente relacionada ao conceito de ordens de discurso de Foucault (1996). Observa-se que aquele, recorre as bases teóricas deste, no que tange a aspectos como a formação discursiva dos objetos, sujeitos e conceitos, propondo algumas alterações. De acordo com Foucault (2008, p. 136) citado por Irineu, Pereira, Silva, Santana, Lima e Santos (2020, p. 36), o discurso é “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo-espço, que definiram, em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. Nesse sentido, o conceito desenvolvido por Foucault norteia concepções críticas por conferir relevância a questões ideológicas na compreensão do que é discurso.

Fairclough, entretanto, fez algumas considerações e adaptações quanto à definição de discurso de Foucault, ressaltando que a mesma estava concentrada apenas no desvelamento dos mecanismos de reprodução de ideologias dominantes,

as quais contribuem para a manutenção de relações de poder, porém, não previa o essencial característico na abordagem Dialético-Relacional: a possibilidade de mudança discursiva, que tem potencial para ocasionar uma posterior e gradual mudança social, conforme Irineu *et al* (2020, p. 36).

De acordo com Fairclough (2016), a relação dialética ocorre nesse momento em que a estrutura social é constituída pelo discurso e este é constituído pela estrutura social:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta e indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas uma representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (Fairclough, 2016, p.95).

Nesse sentido, Fairclough enfatiza que o conceito de Discurso está atrelado à prática social, implicando e refletindo em uma forma de significação do mundo. De acordo com Fairclough (2016), o discurso é constituinte dos tipos de ‘Eu’ (identidades pessoais), das identidades sociais (como Escolas, Universidades, Igrejas, Sindicatos, etc), das relações sociais, das posições dos indivíduos na sociedade (a posição do Médico, do Paciente, do Professor, do estudante, do Político, do Padre/Pastor), dos sistemas de conhecimento (Currículos: o que deve ser ensinado) e de crença (valores morais, éticos, religiosos, culturais, etc):

O discurso contribui, em primeiro lugar, para a construção do que variavelmente é referido como ‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeito’ para os ‘sujeitos’ sociais e os tipos de ‘eu’[...]. Segundo, o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. Terceiro, o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e de crença. Esses três efeitos correspondem respectivamente a três funções da linguagem e a dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo discurso – o que denominarei as funções da linguagem ‘identitária’, ‘relacional’ e ‘ideacional’ (Fairclough, 2016, p.95-96).

Outro aspecto que precisa ser considerado nesta reflexão acerca do conceito “discurso”, diz respeito também ao conceito de “texto”, que embora conceituados de modo diferente, ou como sinônimos em algumas abordagens, na dialético-relacional, são considerados como elementos intrinsecamente relacionados. Conforme Magalhães, Martins e Resende (2017, p.23), textos são materialidades discursivas dos eventos, decorrentes das práticas sociais, o que inclui a fala, a escrita, a imagem, sendo o conceito de texto indispensável para o estudo dos processos sociais

contemporâneos, pois eles têm efeitos sociais que precisam ser compreendidos e qualificados. Fairclough (2003) traz uma conceituação de “textos”,

Os textos como elementos dos eventos sociais[...] causam efeitos – isto é, eles causam mudanças. Mais imediatamente, os textos causam mudanças em nosso conhecimento (podemos aprender coisas com eles), em nossas crenças, em nossas atitudes, em nossos valores, e assim por diante. Eles causam também efeitos de longa duração – poderíamos argumentar por exemplo, que a experiência prolongada com a publicidade e outros textos comerciais, contribui para moldar as identidades das pessoas como “consumidores ou “consumidoras”, ou suas identidades de gênero. Os textos também podem iniciar guerras ou contribuir para transformações na educação, ou transformações nas relações industriais, e assim por diante (Fairclough, 2003, p.8).

“Qualquer instância de linguagem em uso é um texto”, na perspectiva de Fairclough, (2003, p.3), ultrapassando o sentido estrito de textos como produções somente escritas (Resende, 2009 p.14-15). Nesse sentido, De acordo com Kress & Van Leeuwen, (1999), citado por Resende, (2009 p.14-15), o sentido de texto em ADC ultrapassa a linguagem verbal, oral e escrita, para incluir outros sistemas semióticos, como os textos imagéticos e os textos multimodais, que articulam diferentes modalidades semióticas, como a linguagem verbal, a linguagem visual e efeitos sonoros.

Fairclough (2016) oferece um modelo tridimensional de análise do discurso, na tentativa de problematizar e explicitar os efeitos de sentido que as ideologias provocam, os discursos naturalizados que elas mascaram, proporcionando a conscientização e o desenvolvimento crítico das pessoas a respeito destas manipulações ideológicas que as cercam no seu contexto.

2.5.1 O Modelo Tridimensional de Análise de Discurso Crítica

Ao propor uma relação dialética entre discurso e sociedade, Fairclough propõe também um modelo tridimensional do discurso para a análise e compreensão dessas relações. Esse modelo é composto pelas três dimensões Texto, Prática discursiva e Prática Social, como apresentada na Figura 1 abaixo:

Figura 01 – Concepção Tridimensional do Discurso



Fonte: Fairclough (2016, p.105).

A união dessas três dimensões, apresentadas na figura acima, é uma tentativa de reunir as três tradições analíticas, a saber: a tradição de análise textual e linguística, a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação as estruturas sociais e a tradição interpretativa ou microsociológica de análise da prática social, em que cada uma é indispensável para a análise de discurso, e todas estão intrinsecamente relacionadas, conforme Fairclough (2016, p.104). Ele denomina a análise textual como descritiva e as demais: análise da prática discursiva e análise da prática social como interpretativas.

2.5.1.1– A primeira dimensão: o texto

A Dimensão textual subdivide-se em quatro categorias analíticas: ‘vocabulário’, ‘gramática’, ‘coesão’ e ‘estrutura textual’, que podem ser analisadas em escala ascendente.

O vocabulário, segundo Fairclough (2016, p.108-109), engloba as palavras individuais e seus significados, sendo possível investigá-lo de várias maneiras, não se restringindo somente ao dicionário, mas considerando vocabulários sobrepostos, os quais estão relacionados a diferentes instituições, práticas, valores, perspectivas. Implica também na análise de processos de ‘lexicalização’ e ‘significação’ do mundo, os quais ocorrem de modo diferente, em tempos e épocas diferentes, assim como, para grupos de pessoas diferentes. As escolhas lexicais realizadas por quem produz uma reportagem, uma charge, um artigo científico, uma notícia, uma aula, enfim, um texto de qualquer gênero, carregam consigo uma carga ideológica.

A gramática engloba as palavras combinadas em orações e frases, conforme Fairclough (2016, p.108-109). Nesse tópico vale destacar a importância da escolha

das vozes verbais (ativa e passiva), da nominalização, da transitividade, que são realizadas para construção de orações e que vão gerar sentidos atrelados ao caráter passivo ou ao caráter ativo dos sujeitos. Aqui também os produtores de textos fazem escolhas ideológicas, quando se trata de eleger entre a voz verbal passiva e a voz verbal ativa.

A coesão refere-se as ligações entre orações e frases e estas a unidades maiores nos textos, de acordo com Fairclough (2016, p.110). Essas ligações ocorrem por meio de conjunções, pronomes relativos, demonstrativos, artigos definidos, elipses, o uso de sinônimos próximos, repetição de palavras, entre outros. Esses, quando combinados em grupos de enunciados, criam esquemas retóricos (Fairclough, 2016, p.110). Nesse tópico, um exemplo que vale destacar é o caráter preconceituoso/ideológico de expressões como: “Maria é pobre, *mas* é limpinha”. Conforme Oliveira (2013, p.298), o preconceito está implícito nessas palavras, tendo em vista o uso da conjunção, ‘*mas*’, pois ela estabelece uma relação de contradição entre as ideias veiculadas pela ocorrência conjunta dessas duas orações. São ideias não ditas, mas recuperáveis, que nos remetem a um silogismo implícito.

A estrutura textual está relacionada as propriedades organizacionais dos textos, especificamente a aspectos superiores de planejamento dos diferentes tipos de texto, conforme Fairclough (2016, p.111). Neste tópico é destacado por ele os aspectos: “controle de turnos” e “tomada de tópicos”, os quais estão relacionados a relações de poder, entre os participantes de um diálogo.

4.5.1.2– A segunda dimensão: a prática discursiva

A Prática Discursiva, segunda dimensão, composta por sete (7) categorias analíticas, envolve processos de produção, distribuição, consumo textual, contexto, força, coerência e intertextualidade, sendo que a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais, segundo Fairclough (2016, p.111). A prática discursiva faz a mediação entre a análise textual e a análise da prática social.

A produção de textos, Fairclough (2016, p. 111), destaca que é realizada de formas particulares e em contextos sociais específicos, cabendo ao analista considerar os procedimentos editoriais na produção dos textos.

A distribuição do texto está relacionada ao modo como os textos são postos socialmente em circulação. Podendo ser uma simples conversa cotidiana, a qual terá relação com o contexto imediato de situação, em que ocorre ou a transmissão televisiva de um jornal de notícias, de um documentário, ou uma entrevista ou publicação de informações por líderes políticos, governos, tendo uma repercussão mais ampla.

O consumo dos textos pode se dar de maneiras diferentes, de acordo com contextos sociais diversos, estando relacionado aos modos de interpretação realizados pelo consumidor, de acordo com Fairclough (2016, p.112). Os textos podem ser consumidos individualmente ou coletivamente, de modo passivo ou de modo ativo, crítico, constituindo-se num mecanismo de resistência. Alguns textos também podem ser transformados em outros textos.

Quanto à força e à coerência, essas são categorias de análise com características socio-cognitivas e relacionadas à produção e interpretação dos textos. **A força**, de acordo com Fairclough (2016, p.115), é um componente acional de um texto, assim como, parte de seu significado interpessoal, a ação que realiza, os atos de fala que desempenha (dar uma ordem, perguntar, ameaçar, prometer, etc).

A coerência está diretamente relacionada as interpretações. Um texto coerente, é um texto em que as partes que o constituem relacionam-se com um sentido de forma que o texto todo faça sentido, embora haja poucos indícios de coesão explícita, segundo Fairclough (2016, p.118). Entretanto, ainda que não haja esses indícios, poderá esse texto fazer sentido para alguém que vê sentido nele, pois a leitura feita por este sujeito depende dos princípios interpretativos particulares a que ele recorre, conforme o autor.

O contexto é uma das categorias de análise que está diretamente relacionado à força de um enunciado. “O contexto é um fator importante de redução de ambivalência da força”, conforme menciona Fairclough (2016, p.116). Desse modo, deve-se considerar o contexto sequencial, contexto situacional, e a natureza geral do

contexto social quando se interpreta a força de um ato de fala, um enunciado. As formas das palavras podem ter forças que parecem totalmente improváveis se as considerarmos fora de contexto, segundo esse autor.

A intertextualidade é uma das categorias de análise que evidencia que um texto pode ser composto por vários outros textos, ou seja, é basicamente “a propriedade que tem os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados”, de acordo com Fairclough (2016, p.119). A intertextualidade está relacionada também a interdiscursividade. Conforme este autor, o conceito de intertextualidade toma os textos historicamente, transformando o passado no presente. O texto absorve e é constituído por textos do passado e ao mesmo tempo ressignificam e retrabalham estes textos do passado, ajudando a construir história e contribuindo para processos de mudanças mais amplos, buscando moldar textos subsequentes, segundo Fairclough (2016, p.140).

A interdiscursividade ou intertextualidade constitutiva, como é caracterizada por Fairclough (2016), também é um conceito extremamente relevante à reflexão proposta e encontra-se inter-relacionado aos demais conceitos acima expostos. Conforme Fairclough (2016, p.119), “a interdiscursividade estende a intertextualidade em direção ao princípio da primazia da ordem do discurso”. O mesmo autor ressalta que os textos podem ter dois tipos de constituição heterogênea, uma, por meio de outros textos específicos (intertextualidade manifesta), e outra por meio de elementos das ordens do discurso (interdiscursividade).

2.5.1.3 – A terceira dimensão: a prática social

A prática social, terceira dimensão de análise, também possui natureza interpretativa, sendo fundamental a análise das condições sociais do contexto em que a prática discursiva ocorre e considerando a importância dos aspectos institucionais em que o texto é produzido e consumido. Além disso, devem ser considerados os aspectos do contexto imediato, os sujeitos envolvidos na produção e na recepção do texto, quando e onde o texto é consumido, conforme Oliveira (2013, p. 299), e como se dá a formação discursiva desse sujeito.

A formação discursiva, de acordo com Foucault (1972, p.31-39), consiste em regras de formação para o conjunto particular de enunciados que pertencem a ela e, mais especificamente, em regras para a formação de objetos, em regras para a formação de modalidades enunciativas e posições do sujeito, em regras para a formação de conceitos e em regras para a formação de estratégias (*apud* Fairclough, 2016, p. 67). Fairclough (2016, p.67), menciona que “essas regras são constituídas por combinações de elementos discursivos e não discursivos anteriores, e o processo de articulação desses elementos faz do discurso uma prática social.” Desse modo, conhecer/analisar a formação discursiva dos sujeitos do discurso e os sentidos que são construídos com base nela, é imprescindível para adentrarmos na análise profunda acerca das práticas sociais e o que está envolto por ela, como a ideologia e a hegemonia.

A ideologia, (que engloba a análise dos sentidos, pressuposições, metáforas) e a Hegemonia (que engloba a análise acerca das orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas), são duas categorias analíticas constituintes do discurso como prática social. São, portanto, categorias intrinsecamente relacionadas ao discurso, a relações de poder e de dominação, sendo indispensável a sua análise para a compreensão de como ocorrem a naturalização dos discursos, as manipulações e a manutenção das relações de poder.

No que concerne ao conceito de **Ideologia**, Fairclough (2016) considera que Althusser forneceu uma relevante base teórica sobre esse conceito, contribuindo para a problematização acerca da relação entre ela e o discurso. Nesse sentido, Fairclough destaca três importantes aspectos dessa base teórica,

Primeiro, [...] a ideologia tem existência material nas práticas das instituições, que abre caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia. Segundo, [...] a ideologia “interpela os sujeitos”, que conduz à concepção de que um dos mais significativos “efeitos ideológicos” que os linguistas ignoram no discurso (segundo ALTHUSSER, 1971, p. 161, n. 16), é a constituição dos sujeitos. Terceiro, [...] os “aparelhos ideológicos do estado” (instituições tais como a educação ou a mídia) são locais e marcos delimitadores da luta de classe (Fairclough, 2016, p.122).

Embora sejam aspectos que contribuem para o debate e reflexão, Fairclough aponta algumas limitações na teoria de Althusser, principalmente no que se refere ao assujeitamento do sujeito, a inexistência da possibilidade de agência consciente desse em relação a essa interpelação da ideologia. Isso resulta na marginalização da luta, da contradição e da transformação (Fairclough, 2016, p.122). Assim, esse

aspecto de ‘assujeitamento do sujeito’ da teoria de Althusser é rejeitado por Fairclough, tendo em vista, serem as práticas discursivas, campo de resistência, possibilidade de mudança e transformação, pois nem todos os sujeitos submetem-se à interpelação ideológica; muitos resistem. Conforme Fairclough, “nem todo discurso é irremediavelmente ideológico”, desse modo, a concepção de Althusser “de ‘ideologia em geral’ como forma de cimento social que é inseparável da própria sociedade” não é aceita por ele (Fairclough, 2008, p.121).

Nesse sentido, Fairclough (2016) assim define as ideologias:

As ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. [...] As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de ‘senso comum’ (Fairclough, 2016, p.122).

Entretanto, Fairclough (2016), enfatiza que esta característica de ‘estável’ dos ‘discursos naturalizados’, estabelecidos pelas ideologias, não deve ser vista como imutável, pois a possibilidade de transformação que envolve a luta ideológica, permeia toda teoria de Fairclough. Essa luta ideológica acontece no sentido de remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto de reestruturação ou da transformação de relações de dominação, segundo Fairclough (2016, p.122).

Outra perspectiva acerca do conceito de ideologia, a qual tem sido predominantemente utilizada pelos analistas críticos do discurso, inclusive por Fairclough, provém dos estudos de Thompson (1995), conforme Resende e Ramalho (2006),

Na teoria social crítica de Thompson (1995), o conceito é inerentemente negativo. Ao contrário das concepções neutras, que tentam caracterizar fenômenos ideológicos sem implicar que esses fenômenos sejam, necessariamente, enganadores e ilusórios ou ligados com os interesses de algum grupo em particular, a concepção crítica postula que a ideologia é, por natureza, hegemônica, no sentido de que ela necessariamente serve para estabelecer e sustentar relações de dominação e, por isso, serve para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes. Formas simbólicas são ideológicas somente quando servem para estabelecer e sustentar relações sistematicamente assimétricas de poder (Resende; Ramalho, 2006, p. 49-50).

Nesse sentido, observa-se que na teoria de Thompson a concepção de ideologia não tem caráter de neutralidade, ela é claramente negativa, hegemônica.

Nesse sentido, conforme Fairclough (2003a) a manutenção das relações de poder é mais eficaz quando os significados são aceitos de forma natural, silenciosa, tranquila, velada, sendo que a hegemonia visa universalizar perspectivas individuais. Tendo em vista que o poder depende da conquista do consenso e não apenas de recursos para o uso da força, a ideologia tem importância na sustentação de relações de poder, de acordo com Resende e Ramalho (2006, p.46-47).

Desse modo, há diferentes maneiras de se instaurar e manter a hegemonia. “A ideologia é uma maneira de assegurar o consentimento por meio de lutas de poder levadas a cabo no nível do momento discursivo de práticas sociais”, segundo Eagleton (1997, p.105-6). Sabemos que o discurso e a linguagem na vida diária podem funcionar ideologicamente. Podem ser usados para fazer com que “relações assimétricas de poder e retratos textuais particulares pareçam senso comum e “naturais”, contribuindo para a o estabelecimento dessas ideologias”, como destaca Fairclough (1992).

Assim, a interligação das ideologias com as práticas discursivas ocasiona um fenômeno que merece total atenção dos analistas críticos do discurso: a naturalização do discurso. “Este fenômeno é algo extremamente perigoso porque pode levar os indivíduos a reproduzirem ideologias que não são interessantes e nem vantajosas para eles mesmos ou que são prejudiciais a outros”, conforme Oliveira (2013, p. 299).

Conforme Fairclough (2008, p.117), “as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de senso comum”. Outra consideração importante é trazida por Van Dijk (2000, p.98), quando se refere ao senso comum, ele destaca que “as ideologias podem ser ou parecer tão ‘naturais’ que as pessoas não percebem que as possuem”. Assim, percebemos que os discursos são permeados por ideologias que se investem com o objetivo de torná-los senso comum, naturalizados, facilitando a manipulação.

É muito comum ouvirmos por aí discursos “inocentes” em forma de comentários, brincadeiras, ditados, piadas, músicas sobre mulheres, homossexuais, índios, negros, nordestinos, como: “mulher no volante, perigo constante”, “Pedro é pobre, mas é limpinho”, “ela foi estuprada, mas provocava os homens, pois andava sempre com aqueles vestidinhos curtos”. Esses discursos ocorrem em vários lugares, como rodas de conversas cotidianas, nas redes sociais, em aulas, noticiários,

reportagens, etc, sendo assim exemplos de discursos naturalizados que, implicitamente, reforçam preconceitos e são defendidos por quem os defende da seguinte forma: ‘Ah, que besteira. É apenas uma piada! É apenas uma brincadeirinha! É apenas uma música!’. Nesse sentido, é fundamental atentarmos para o fato de que em “discursos envolvendo questões de gênero, etnia, sexo e origem social e geográfica, nada é *apenas*”, de acordo com Oliveira (2013, p.298).

Nessa mesma perspectiva, Freire (2011, p.89-90) enfatiza que a “ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico ameaça anestesiar a mente, distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos”. Não podemos escutar, sem um mínimo de reação crítica, discursos como estes:

O negro é geneticamente inferior ao branco. É uma pena, mas é isso o que a ciência nos diz.” “Em defesa de sua honra, o marido matou a mulher.” “Que poderíamos esperar deles, uns baderneiros, invasores de terra?” “Nós já sabemos o que o povo quer e do que precisa. Perguntar-lhe seria uma perda de tempo.” “Maria é negra, mas é bondosa e competente.” “Esse sujeito é um bom cara. É nordestino, mas é sério e prestimoso.” “Que vergonha, homem casar com homem, mulher casar com mulher.” “É isso, você vai se meter com gentinha, é o que dá.” “Quando negro não suja na entrada, suja na saída.” “Você, desempregado, seja grato. Vote em quem ajudou você. Vote em fulano de tal.” “Está se vendo, pela cara, que se trata de gente fina, de trato, que tomou chá em pequeno, e não de um pé-rapado qualquer (Freire, 2011, p.89-90).

Outros exemplos de discursos naturalizados e autorizados como: “Quem quiser vir ao Brasil fazer sexo com mulher, fique à vontade” e “Não podemos ser País do mundo gay, temos família”, partiram do ex-Presidente da República Jair Messias Bolsonaro quando, num café da manhã com jornalistas, no dia 25 de abril de 2019, em Brasília. São discursos preconceituosos que expõem a mulher como disponível ao sexo com turistas, reforçando a ideia de turismo sexual no Brasil; Assim como a ideia de que a família só é considerada ‘família’, se formada por heterossexuais.

De acordo com Fairclough e Kress, (1993, p.4),

Levando em conta as premissas de que o discurso é estruturado pela dominação; que cada discurso é historicamente produzido e interpretado, isto é, está situado no tempo e no espaço; e que as estruturas de dominação são legitimadas pelas ideologias dos grupos que detêm o poder, a abordagem complexa defendida pelos proponentes da ACD possibilita a análise das pressões verticalizadas, e das possibilidades de resistência às relações desiguais de poder, que figuram como convenções sociais. A partir dessa perspectiva, as estruturas dominantes estabilizam as convenções e as naturalizam, isto é, os efeitos da ideologia e do poder na produção de significados são mascarados, e assumem formas estáveis e naturais: eles são tomados como ‘dados’. A resistência é vista, então, como a quebra de

convenções, de práticas discursivas estáveis, através de atos de “criatividade” (Fairclough; Kress, 1993, p.4).

Nesse sentido, a proposta da ADC se posiciona justamente como resistência a esses discursos naturalizados, tratando de desnaturalizá-los, desmascará-los. A ADC atua ao mesmo tempo como desconstrutora e construtora, de acordo com Luke (2003, p.103). No processo de desconstrução, ela expõe, desvela discursos naturalizados, carregados de ideologias manipulatórias, quebra e problematiza as relações de poder da fala e da escrita do cotidiano. No processo de construção, propõe um currículo de alfabetização crítica, ampliando a capacidade crítica dos alunos para analisar discursos e relações sociais, e também com o objetivo de uma distribuição mais equitativa dos recursos discursivos (LUKE, 2003, p.103). Ambos os processos visam ao desenvolvimento da autonomia de pensamento dos alunos e a transformação social.

O conceito de **Hegemonia** de Gramsci constitui-se a partir da influência do materialismo histórico- dialético marxista, e pode ser entendido como o exercício de poder por um grupo de indivíduos de uma classe social sobre outra, baseado mais no consenso/consentimento do que propriamente pelo uso da coerção (força). O conceito de hegemonia enfatiza a influência da ideologia como constitutiva das relações sociais, principalmente no que se refere ao estabelecimento e a manutenção da dominação, pois, se hegemonias são relações de dominação baseadas mais no consenso que na coerção, a naturalização de práticas e relações sociais é fundamental para a permanência de articulações baseadas no poder, de acordo com Chouliaraki e Fairclough(1999) citados por Resende e Ramalho(2006, p.47).

Fairclough (2016) traz uma caracterização acerca do conceito de hegemonia, retomando as bases de Gramsci,

Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios (Fairclough, 2016, p.129-130).

Desse modo, observa-se também que a instauração e manutenção da hegemonia, da dominação de um grupo sobre outro, pode apresentar instabilidade,

surgindo a partir dessa, a possibilidade de luta hegemônica e transformação da realidade social. Ou seja, é nessa luta hegemônica que há a viabilidade de ação consciente e reflexiva pelos indivíduos ora subordinados às relações de dominação. Fairclough (1997) pontua duas relações que se estabelecem entre discurso e hegemonia:

Em primeiro lugar, a hegemonia e a luta hegemônica assumem a forma da prática discursiva em interações verbais a partir da dialética entre discurso e sociedade—hegemonias são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso. Em segundo lugar, o próprio discurso apresenta-se como uma esfera da hegemonia, sendo que a hegemonia de um grupo é dependente, em parte, de sua capacidade de gerar práticas discursivas e ordens de discurso que a sustentem (Fairclough, 1997, p. 129).

Fairclough destaca que o discurso pode ser um instrumento eficaz na manutenção e preservação de hegemonias, através da instauração de ideologias naturalizadas. Entretanto, se levarmos em conta a possibilidade de luta hegemônica, o discurso pode assumir um caráter de transformação da realidade social, pois a permanência da hegemonia é considerada de modo relativo quanto às articulações entre elementos sociais, existindo uma possibilidade intrínseca de desarticulação e rearticulação desses elementos. Essa possibilidade relaciona-se à agência humana, de acordo com Resende e Ramalho, (2006, p.44).

Tendo em vista a teoria e a metodologia da ADC, assim como os seus objetivos, evidencia-se a importância de os professores terem a “consciência de que o discurso é um fenômeno social e político essencial para a construção e para a desconstrução das relações de poder em qualquer sociedade e, por isso, é um fenômeno que não pode deixar de ser objeto de reflexão na sala de aula, principalmente no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita”, de acordo com Oliveira (2013, p.8). Possibilitar esse acesso ao estudante é sim democratizar um conhecimento, um recurso discursivo extremamente importante para o desenvolvimento da sua autonomia de pensamento.

3 METODOLOGIA

A Metodologia de uma pesquisa científica é uma etapa de suma importância, a qual deve ser considerada com toda seriedade e compromisso do pesquisador. Tendo em vista que a metodologia é o modo como vamos alcançar os objetivos, e as

lentes pelas quais vamos coletar, organizar, analisar, interpretar e compreender os dados da pesquisa, é necessário nos atentarmos para o fato de que ela direcionará os resultados do trabalho.

Nesse sentido, é fundamental termos muito claro qual caminho queremos percorrer, a teoria a qual nos identificamos, para embasar a realização do trabalho, e os critérios de análise a serem utilizados para que a pesquisa tenha validade científica. Vale salientar que cada pesquisador traz consigo concepções de homem e de mundo, as quais influenciarão na escolha por determinada teoria metodológica e nortearão sua pesquisa.

3.1 Caracterização do tipo da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com base nos pressupostos teórico- metodológicos de Trivinos (1987) e Fairclough (2016). Tanto Trivinos como Fairclough propõem uma abordagem de pesquisa qualitativa para a educação, e, pelos seguintes motivos, será essa abordagem a estar na base da nossa pesquisa.

Na pesquisa qualitativa, há uma interação dinâmica entre o pesquisador e o objeto de estudo. Pesquisas em Ciências Sociais geralmente têm uma abordagem qualitativa, por terem características como flexibilidade e adaptabilidade no processo de geração e análise de dados. A abordagem qualitativa amplia o olhar, em vez de limitá-lo, como ocorre na abordagem quantitativa, a qual tem características como a padronização, restringindo e limitando a análise e interpretação dos dados. De acordo com Trivinos (1987), o processo de pesquisa qualitativa é unitário, integral, voltando seu olhar para todo o processo da pesquisa, não apenas para os resultados. Nesse sentido, não admite visões isoladas, parceladas e estanques.

Ademais, a referida pesquisa teve como base teórica também o Materialismo Dialético e o enfoque Histórico-estrutural. Essa teoria ressalta a importância do ambiente natural, social, como fonte de dados e de influência na personalidade, nos problemas, nas situações existenciais do sujeito observado, conforme Trivinos (1987, p.128). São considerados na observação e análise, aspectos sociais, culturais relacionados a infraestrutura e a superestrutura do meio em questão. É determinante a visão do pesquisador, a qual deve ser ampla e complexa acerca do real e social,

considerando sempre a aparência e a essência do fenômeno, que terão demonstração do seu significado na prática social, segundo Trivinos (1987).

Além disso, esta pesquisa qualitativa teve finalidade de conhecer a comunidade, seus traços característicos, seus problemas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, etc, na perspectiva de Trivinos (1987). Desse modo, teve como fundamento a investigação do fenômeno social a partir da observação e coleta de dados do ambiente, quando havendo a descrição deste e daquele, de modo coerente e consistente, buscando explicar as causas, sua origem, suas relações e consequências (Trivinos, 1987).

É importante destacar a relevância do processo e não apenas dos resultados da investigação. Assim como, salienta-se que a análise dos dados tem a preponderância do modo indutivo, entretanto, utilizou-se também do processo dialético indutivo-dedutivo para a explicação da prática social, a fim de buscar a compreensão em sua totalidade. Nesse sentido, o mais importante nesse processo é a preocupação com o significado, buscando as suas raízes e suas relações, numa perspectiva ampla do sujeito, como ser social e histórico, explicando e compreendendo o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados nos diversos meios culturais, de acordo com Trivinos (1987).

Quanto aos procedimentos metodológicos, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica tem como fundamento teórico livros, artigos, teses e dissertações. Destacamos a sua importância, tendo em vista que é um meio que oferece a solução para o problema de pesquisa, a partir do conhecimento construído historicamente acerca da temática em questão. A pesquisa bibliográfica ocorreu a partir de um conjunto ordenado de procedimentos sistemáticos e de busca de soluções, fundamentando teoricamente o objeto de estudo, através da análise crítica dos dados. A pesquisa bibliográfica foi um dos fundamentos teóricos para a construção do conhecimento e alcance de cada um dos objetivos específicos.

A pesquisa de campo caracteriza-se pela busca de informações sobre os sujeitos e dos fenômenos sociais, diretamente no meio onde estes ocorrem, coletando materiais nesse contexto específico. Esta pesquisa de campo ocorreu por meio dos seguintes instrumentos de investigação e geração de dados: questionários abertos e

semiabertos e observação livre. Esses instrumentos de investigação estão fundamentados teoricamente em Gil (2008) e Trivinos (1984).

3.2 Local da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no Curso Técnico em Gastronomia Integrado a EJA/EPT, no Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica Farroupilha/IFFAR, *Campus* da cidade de São Borja, Rio Grande do Sul.

O curso onde foi feita esta pesquisa, teve sua denominação inicial como Curso Técnico Integrado em Cozinha, com o seu Ato de criação através da Resolução nº 39, de 8 de outubro de 2010, retificada pela Resolução nº 45, de 20 de junho de 2013. O objetivo desse curso é formar técnicos em cozinha para atuarem em diferentes setores e empreendimentos da área de alimentação, na organização, armazenagem e preparo de alimentos, conforme o Projeto Pedagógico do Curso Técnico (2011). São destinadas 35 vagas; a periodicidade de oferta é anual, na forma integrado, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno, tendo este curso a duração de três (3) anos. A sua forma de ingresso ocorre através de processo seletivo, conforme previsão institucional em regulamento e edital específico; bem como por transferência, conforme regulamento institucional vigente ou determinação legal (PPC, 2011). Em 2022, houve uma mudança no nome desse curso, passando para “Curso Técnico em Gastronomia Integrado”.

3.3 População ou Amostra

Com relação a população investigada, esta pesquisa foi realizada com os professores da maioria das disciplinas, das três turmas do Curso Técnico em Gastronomia Integrado a EJA/EPT, assim como, com todos os estudantes jovens e adultos desse curso. O número total de participantes da pesquisa foi de vinte e cinco (25), sendo dez (10) Professores e quinze (15) Estudantes.

Quanto aos critérios de inclusão de sujeitos para a pesquisa, definiu-se por incluir e investigar todos os Docentes e Estudantes do referido curso, que aceitaram participar da pesquisa. Assim, a observação livre foi realizada da prática pedagógica desses professores. A opção por investigar todas as áreas justifica-se pelo fato de que todas as disciplinas do currículo integrado envolvem a leitura, objeto desta pesquisa, na construção de conhecimentos.

3.4 Os Instrumentos de Pesquisa

Os instrumentos de pesquisa utilizados no processo de investigação e coleta dos dados foram os seguintes: questionários abertos, semiabertos e a observação livre.

Os questionários abertos foram aplicados a todos os Docentes do Curso Técnico em Gastronomia Integrado a EJA/EPT, do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* São Borja, que aceitaram participar da pesquisa. Os questionários semiabertos foram aplicados a todos os estudantes do referido Curso e Instituição, que, da mesma forma, aceitaram participar desta pesquisa e estavam presentes no dia da investigação. Estes instrumentos encontram-se em anexo.

O questionário é um instrumento de investigação composto por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, comportamento presente ou passado, conforme Gil (2008, p.121). No caso desta pesquisa, foi um questionário proposto de modo escrito aos participantes, recebendo a caracterização de auto aplicativo. De acordo com Gil (2008, p.122), esta técnica de investigação apresenta vantagens como: possibilita atingir um grande número de pessoas, garante o anonimato das respostas, menos gastos, permite a possibilidade de as pessoas responderem no momento que julgarem mais apropriado, não expõe os pesquisados à influência de opiniões.

Os questionários aplicados aos docentes foram constituídos por questões abertas, em que foi solicitado aos participantes oferecerem as suas respostas pessoais, com ampla liberdade e espaço para tais. Os questionários aplicados aos estudantes foram compostos de questões abertas e também fechadas, as quais foi solicitado aos mesmos que escolhessem uma alternativa dentre as que foram apresentadas.

A observação livre foi feita de uma aula de cada Docente do Curso Técnico em Gastronomia Integrado a EJA/EPT, do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* São Borja, que aceitou o convite para responder ao questionário.

A observação livre trata-se de um modo de investigação que, sendo considerada como pesquisa qualitativa, contribui sobremaneira para conhecermos a

realidade social de um determinado grupo. Conforme Trivinos (1984, p.153), a observação livre é focada em características específicas daquele grupo e contexto, considerando as suas atitudes, suas relações, atividades, os significados a fim de descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo.

Este instrumento de investigação envolveu aspectos metodológicos como: amostragem do tempo e anotações de campo. Este caracteriza-se como um processo de observação, coleta e análise de informações, abrangendo descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações e reflexões sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo (TRIVINOS, 1984, p.154). Aquele ocorreu através de um processo de escolha de dias e horários de trabalho mais apropriados.

Os questionários e as observações livres foram realizados de forma presencial, mediante o aceite dos participantes da pesquisa. Tendo em vista a escolha por estes sujeitos e os referidos instrumentos de coleta dos dados, este projeto foi encaminhado ao CEP para análise e aprovação.

Através dos instrumentos de pesquisa mencionados acima, intencionou-se conhecer as perspectivas dos Professores e dos Jovens e Adultos do curso Técnico em Gastronomia Integrado do IFFar - São Borja, acerca das suas concepções de leitura.

3.5 Metodologia para Análise de Dados

Para os procedimentos de análise, compreensão e interpretação dos dados coletados, foi utilizado o método da Análise Crítica do Discurso, proposta por Fairclough (2006). Esse método de pesquisa qualitativa é baseado no Modelo Tridimensional de análise, a qual ocorre sobre o texto, a prática discursiva e a prática social. Assim se estrutura a análise tridimensional de Fairclough, em que cada uma destas três dimensões apresenta categorias analíticas e elementos imprescindíveis para a análise.

No processo de análise do texto, foram analisados o vocabulário, a coesão e a estrutura textual. Na análise discursiva foram analisados a produção, a distribuição, o consumo, o contexto, força, coerência e a intertextualidade. Na análise da prática

social foram analisadas a ideologia: sentidos, pressuposições, metáforas; e a hegemonia: orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas.

3.6 Critérios Éticos

Este projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal Farroupilha, através da Plataforma Brasil, a fim de que a investigação tivesse respaldo legal e ético em sua forma e em todo processo de realização. Desse modo, a aprovação e a liberação do Projeto pelo referido Comitê de Ética, foram a condição para ocorrer o início da investigação.

Além da aprovação e liberação deste Projeto pelo Comitê de Ética(CEP), através do **Parecer nº6.018.326, CAEE:68758323.4.00005574**, esta pesquisa, durante todo o seu processo, está embasada legalmente na Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12 e na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, as quais dispõem acerca das normas e diretrizes que regulamentam as pesquisas com seres humanos.

Salientamos que no processo de investigação, os participantes da pesquisa tiveram seus direitos assegurados e os estudos foram realizados de forma ética, considerando o respeito aos participantes em sua dignidade e autonomia. Desse modo, foi preservado o anonimato dos envolvidos, no que tange as atividades, observações e materiais escritos oriundos desta pesquisa. Salientamos também que a participação dos sujeitos nesta pesquisa está condicionada a sua decisão.

A proposta desta investigação foi apresentada, formalmente, aos participantes Docentes e Discentes, trazendo esclarecimentos acerca dos fundamentos metodológicos e éticos. Foi feito um convite de participação da pesquisa a todos os sujeitos da pesquisa e como o convite foi aceito pela metade dos Professores e todos os estudantes efetivos e presentes, foi apresentado aos mesmos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para a coleta de assinatura. O convite foi feito mediante autorização da direção do *Campus* de São Borja e por intermédio da coordenação do curso Técnico em Gastronomia Integrado a EJA/EPT do *Campus*. A forma de abordagem foi presencial, com dia e hora agendados anteriormente. Num segundo momento, cada participante docente foi contatado individualmente, por e-mail, em que foi enviado o questionário aberto, para que fosse respondido pelo

docente, dentro de um período de 30 dias. Após o recebimento dos questionários foram realizadas as observações livres da aula de cada docente participante da pesquisa. A aplicação do questionário semiaberto aos estudantes do Curso Técnico em Gastronomia Integrado a EJA/EPT, foi realizada dentro deste período de 30 dias, de modo presencial, também após o seu aceite.

Salientamos que todos os participantes da pesquisa estavam cientes que poderiam retirar seu Termo de consentimento a qualquer momento, sem incorrer em qualquer prejuízo. Não houve nenhum dano moral ou qualquer risco aos participantes, muito menos custos ou despesas com a sua participação nesta pesquisa.

3.6.1 Riscos da Pesquisa

Os riscos desta pesquisa para os participantes Docentes e Estudantes, se classificam como grau mínimo. Entretanto, pelo fato de envolver questionamentos de cunho pessoal e profissional, estes talvez pudessem causar algum tipo de desconforto emocional. Caso isso acontecesse, tanto o estudante quanto o docente tiveram a liberdade para decidir permanecer na investigação e seguir respondendo o questionário ou não mais participar. Nesse caso, o participante seria informado de que a sua desistência não acarretaria nenhum dano pessoal e nem institucional.

Se ocorresse a necessidade por parte do participante, de intervenção de saúde, no que se refere em atendimento médico e psicológico, e o mesmo sentisse a necessidade de amparo emocional, seria de inteira responsabilidade da pesquisadora assumir a assistência integral das complicações e danos decorrentes dos riscos previstos. E se fosse necessário o atendimento por profissional de saúde, o (a) participante seria encaminhado para o serviço de saúde público mais próximo ou de sua preferência.

3.6.2 Benefícios da Pesquisa

Os benefícios desta pesquisa à sociedade se dão na medida em que a mesma pode contribuir para a implementação e ampliação do pensamento crítico sobre o significado e a importância da leitura como dispositivo de formação, compreensão e transformação da realidade.

Podemos considerar que em relação aos participantes, esta pesquisa pode contribuir para qualificar os processos de gestão no ambiente da sala de aula com a

implementação de estratégias de ensino mais qualificadas e focadas na formação do pensamento crítico.

As pessoas que acompanharam os procedimentos desta pesquisa foram a pesquisadora Rozilene Vizzotto, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT); a Orientadora Dra. Letícia Ramalho Brittes, Professora do Instituto Federal Farroupilha e a Coorientadora Dra. Taniamara Vizzotto Chaves, Professora do Instituto Federal Farroupilha. O projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do IFFar, através da Plataforma Brasil, garantindo assim, as exigências éticas. As informações adicionais puderam ser obtidas com as autoras da pesquisa.

3.6.3 Recursos da Pesquisa

Foram utilizados para apoio, recursos humanos, materiais didáticos e bibliográficos. Quanto aos recursos humanos, a pesquisadora foi a responsável na organização desta pesquisa, assim como a Orientadora e a Coorientadora. Em relação aos materiais didáticos e bibliográficos, foram utilizados: folhas de ofício, impressão, computador, livros. Além disto, também o deslocamento para a cidade onde foi realizada a pesquisa. Nesse sentido, foi feito um orçamento, no qual se teve a previsão de R\$ 890,00 de gastos. Assim, todos os recursos materiais e bibliográficos necessários foram custeados pela pesquisadora.

4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

Conforme Fairclough (2019, p.32),

A contribuição da ACD está em elucidar como o discurso está relacionado a outros elementos sociais (poder, ideologias, instituições etc.); e em oferecer a crítica ao discurso como caminho para uma crítica mais ampla da realidade social. Mas o objetivo não é apenas a crítica; é a mudança “para melhor” (Fairclough, 2019, p.32).

Essa perspectiva da ADC nos possibilita uma análise ampla e crítica, não somente de aspectos textuais, mas também discursivos e principalmente sociais dos sujeitos da pesquisa, que são os estudantes da EJA. Problematisa a discussão para além do âmbito da constatação da realidade social, direcionando o seu olhar para o âmbito da mudança desta, da transformação da realidade desses sujeitos.

Antes de adentrarmos nas seções de análise dos discursos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, é importante mencionar alguns dados obtido na SRA². No início do corrente ano letivo havia quarenta (40) estudantes Jovens e Adultos matriculados no Curso de Técnico em Gastronomia Integrado do IFFar - São Borja, mas no mês de junho/2023, momento em que se iniciou a pesquisa, havia dezoito (18) estudantes efetivos, que permaneceram no curso. No quadro abaixo estão expostas informações detalhadas acerca dos estudantes matriculados, frequentes e participantes da pesquisa:

Quadro 03: Estudantes da EJA/EPT

ESTUDANTES DA EJA			
	Matriculados no sistema SRA em 2023	Efetivos/Frequentando o curso em junho/2023	Participantes da pesquisa em Junho/2023
1º ANO	21	7	6
2º ANO	10	6	5
3º ANO	9	5	4
TOTAL	40	18	15

Fonte: Autoria própria (2023)

Observa-se que há uma taxa de evasão de 45% desses estudantes da EJA. Esse é um dado que nos faz questionar sobre os motivos dessa alta taxa de evasão. Talvez aspectos intraescolares e também extraescolares possam estar influenciando nisso. São informações relevantes, que têm relação com essa pesquisa, mas que necessitam de um estudo aprofundado, trazendo a possibilidade para pesquisas futuras.

Nas seções de análise seguintes serão abordados aspectos referentes ao perfil discente investigado, a relação e a compreensão que esses discentes têm da leitura e também a perspectiva dos docentes em relação a esta.

4.1 Perfil discente

Conhecer a identidade, a realidade e a formação discursiva dos sujeitos da pesquisa é fundamental para a análise de seus discursos e a compreensão de suas leituras de mundo. A formação discursiva desses sujeitos é constituída por valores morais, sociais, culturais, ideológicos, refletindo as experiências e o conhecimento de

² SRA: Secretaria de Registros Acadêmicos.

mundo dos mesmos. Nesse sentido, procurou-se fazer uma investigação do perfil desses discentes da EJA.

No processo de investigação acerca do perfil discente, verificamos que é um público predominantemente feminino e adulto, ou seja, há poucos homens e poucos jovens realizando o curso Técnico em Gastronomia integrado. A predominância de estudantes mulheres nesse curso, pode se dar pelo fato de que, na atualidade, o contexto em que vivemos ainda é permeado por discursos machistas, naturalizados e ideológicos, de que “trabalhar na cozinha é profissão para mulheres”. Os sentidos desse discurso são reflexos sociais de uma sociedade ainda influenciada pela cultura patriarcal.

É preciso considerar também outro aspecto, que esse é um curso de nível técnico, não superior, e isso também pode influenciar na procura, pois este, na concepção social, histórica e cultural, possui mais *status* que àquele. Nessa perspectiva, os cursos superiores carregam consigo valores sociais de caráter elitista e acadêmico, ao passo que os cursos técnicos, ainda trazem a ideia de serem voltados para as classes mais baixas. Isso se deve à histórica trajetória do Ensino Técnico, que ao longo de anos foi marcado pela divisão do trabalho manual e intelectual. É necessário salientar que nos Institutos Federais, os cursos Técnicos têm por objetivo uma formação integrada, omnilateral e politécnica do sujeito, proporcionando a sua emancipação intelectual e social. Desse modo, Ciavatta (2005), põe em evidência a proposta dos Institutos Federais, de superação da histórica dualidade da educação:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente ao jovem, e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p.85).

Quanto aos aspectos que se destacaram nos discursos dos estudantes da EJA, quando questionados sobre os motivos que os impediram de continuar os estudos na idade adequada, foram: primeiro, ajudar no sustento da família; segundo:

o casamento e o cuidado com os filhos e a família. Quanto ao primeiro evidenciaram-se os seguintes discursos:

- “- Quando criança e adolescente, morava muito longe da Escola e tinha que ajudar nas tarefas de casa” (E1);*
- “- Trabalho, falta de dinheiro” (E3);*
- “- Tive que trabalhar” (E5);*
- “- Trabalho e falta de incentivo” (E9);*
- “- Dificuldade financeira, tinha que trabalhar para ajudar em casa” (E11).*
- “- Perdi meu Pai e tive que trabalhar cedo para ajudar com as finanças de casa” (E12);*
- “- ajudar a família” (E14);*
- “- Comecei a trabalhar com oito (8) anos, então chegou em um ponto que não consegui mais trabalhar e estudar. Então, tive que optar por trabalhar e ajudar em casa, a família” (E15);*

Na maioria dos discursos desses estudantes, identificam-se marcas linguísticas como as expressões: *“tive que”, “ajudar” e “trabalhar”*. Elas evidenciam a pressuposição de que a vontade desses estudantes era de permanecer estudando, entretanto, a necessidade de ajudar no sustento da família era maior, não restando outra escolha, a não ser trabalhar. Essa formação discursiva ratifica a histórica condição de Jovens e Adultos, que desfavorecidos econômica e socialmente, são excluídos do sistema e obrigados a largar os estudos, a deixar de ter uma formação e qualificação profissional, a fim de trabalhar, na maioria das vezes, em subempregos, para poder sobreviver e sustentar família. Estudar é um direito de todos e essa garantia de acesso e permanência nas classes escolares é dever do Estado de estabelecer Políticas Públicas Educacionais, sociais estáveis e que tenham essa finalidade e efetividade.

Quanto ao segundo aspecto, os discursos das estudantes demonstram que a prioridade foi o casamento e o cuidado com os filhos e a família em detrimento dos estudos:

- “-Me casei, fui mãe, dona de casa” (E1);*
- “-Casei muito nova, tive filhos, isso me impossibilitou de terminar o Ensino Médio, também tive que trabalhar por que me separei e ficou difícil conciliar na época, trabalho, casa e estudo” (E2);*
- “-Casamento e a vinda dos filhos, me dediquei à família” (E4);*
- “-Casei cedo, tive 3 filhos com diferença de idade de 1 ano, daí ficou difícil terminar” (E7);*
- “-Em primeiro lugar o casamento, depois os filhos e falta de tempo” (E10).*

Tendo em vista que esse discurso é oriundo de estudantes mulheres e adultas, através da análise podemos inferir que é um discurso permeado de sentidos ideológicos, coerentes com o contexto social, histórico e cultural da época, da região. Se a sociedade é machista e preconceituosa ainda nos dias atuais, há 45, 50 anos, as estruturas de poder da sociedade eram dominadas pelo patriarcalismo, sendo o

homem o detentor do poder de decisão, e a mulher, a filha, com poucos direitos de escolha e decisão. Essa realidade predominava nos lares brasileiros.

Era “natural”, ou pode-se dizer uma ideologia naturalizada, o homem, na condição de Pai, esposo, tomar todas as decisões, enquanto o papel da mulher, ser restrito a uma boa dona de casa, uma boa esposa e Mãe. A filha ajudava sua Mãe a cuidar da casa e dos irmãos ou casava cedo e se ocupava cuidando da família, marido e filhos. O estudo, a formação para as mulheres, não estava entre os valores mais importantes para aquela época, pois justamente o que preponderava eram os valores hegemônicos do patriarcado.

Com raríssimas exceções as mulheres conseguiam estudar, ter uma formação educacional, intelectual, uma profissão que as proporcionasse realização pessoal, profissional e independência financeira. O caminho possível às mulheres em relação aos estudos era necessariamente serem professoras, quando os pais autorizavam, por isso algumas faziam magistério, assim estariam ocupando o espaço e se especializando em serem cuidadoras de crianças. Nesse sentido, vemos o reflexo dessa cultura hegemônica na formação discursiva da maioria das estudantes da EJA.

Na atualidade, muitas barreiras foram vencidas, e os valores sociais são outros. Embora ainda nos deparemos com discursos sociais naturalizados, machistas e preconceituosos, podemos considerar que houve um avanço e muitas conquistas de direitos sociais das mulheres. Percebemos nos discursos abaixo e nas leituras de mundo feitas por estas estudantes, hoje, refletem a importância que a formação, o estudo, a profissão têm para suas conquistas, realizações pessoais e para a transformação da sua realidade social.

Quando questionados acerca dos motivos que fizeram com que retornassem aos estudos, os estudantes da EJA, na sua maioria, demonstraram nos seus discursos o desejo de ter uma profissão e um diploma, buscar mais conhecimento. Os discursos que mais apareceram nessa perspectiva, foram os seguintes:

“- Aproveitar o tempo perdido e quero muito me formar e também agora os filhos crescidos estou me dedicando a mim até mesma para ter uma profissão melhor e adquirir conhecimento uma vez me disseram que o conhecimento ninguém consegue te roubar isso fiquei pra mim” (E1);

“- Hoje busquei estudar para não ficar parada no tempo, ativar meu cérebro, buscar mais conhecimento, ter convívio social” (E2);

“- Para ter mais conhecimento na área que escolhi” (E3);

“- Tive um câncer, vi toda minha vida como se estivesse assistindo um filme. Percebi e senti a necessidade de cuidar mais de mim, fazer o que me dá prazer” (E4);

“- Para terminar meus estudos e me formar em gastronomia. Para ter meu próprio negócio” (E5);

“- Sempre quis concluir. Como veio o IFFar com técnico em gastronomia, e é o que gosto, resolvi retornar” (E7);

“- Terminar os estudos” (E8);

“- A vontade de concluir os estudos e ter um Futuro Profissional” (E10);

“- Me qualificar e adquirir conhecimento para maior desempenho profissional” (E11);

“- Sem os estudos não somos nada, dependemos muito[...] e aprender mais” (E12);

“- Quero terminar e ter uma profissão com diploma, pois terminando esse curso vou ter um diploma de técnico em Gastronomia” (E13);

“- A vontade de ter uma formatura ao concluir os estudos” (E14);

Os discursos acima citados apresentam características heterogêneas, intertextuais e interdiscursivas na sua formação discursiva. Esse é um exemplo de texto que, conforme com Magalhães, Martins e Resende (2017),

[...]não há pureza ou singularidade neles. Eles são constituídos em uma continuidade discursiva, de sorte que vão se sucedendo, uns fazendo referência a outros, incorporando sentidos, projetando outros para novos textos que o sucederão, articulando silêncios e interditos, evidenciando regularidades, limites, e permitindo o reconhecimento das formações discursivas[...](Magalhães; Martins; Resende, 2017, p.41).

Nesse sentido, percebe-se que são permeados pela intertextualidade e interdiscursividade, pois implícita ou explicitamente apresentam na sua formação discursiva, fragmentos de outros textos e discursos que dialogam entre si. Podemos exemplificar através do discurso da E1: *“uma vez me disseram que o conhecimento ninguém consegue te roubar, isso fiquei pra mim”*. Além desses aspectos, também se observa que são discursos carregados de sentidos e pressuposições, como: não puderam terminar os estudos e nem tiveram a possibilidade de um futuro profissional, nem a conquista de um diploma; deixam claro que a sua vida foi dedicada à família, filhos, não a si mesmas; a necessidade de qualificação e conhecimento, a crença de que o “estudo pode mudar vidas”, entre outros.

Esses discursos demonstram que os estudantes têm um forte desejo de ter uma profissão, um diploma, seu próprio negócio. Isso dá sentido a eles na constituição da sua identidade social, pois associam a conquista do diploma e de uma nova profissão e ao poder de mudança social do seu contexto. Nesse sentido, segundo Fairclough (2016) o discurso contribui para a constituição de identidades sociais, de posições e relações sociais.

Tendo em vista que esses estudantes da EJA estiveram à margem da sociedade durante boa parte da sua vida e diante de tantas adversidades, fica evidenciado, a partir desse movimento de retorno e permanência à escola e com o forte desejo de conquista de uma profissão, a luta contra - hegemônica desses estudantes Jovens e Adultos.

Nesse contexto específico, a resistência desses sujeitos à passividade e à conformidade diante a realidade social em que vivem, a luta contra – hegemônica, a busca pela transformação dessa realidade, podem ser identificadas como a agência desses sujeitos, pois trata-se de uma ação consciente e reflexiva na busca de emancipação. Esse conceito de “agência” ou de “ação” do sujeito está na base teórica da Análise de Discurso Crítica. O sujeito, nessa perspectiva, não é determinado histórica e socialmente, ele é político e reflexivo, tem consciência da necessidade de mudança e tem a possibilidade, ou seja, certa autonomia, para agir com criatividade na busca dessa mudança ideológica de seu meio social e de superação de relações de dominação. Desse modo, de acordo com Fairclough e Kress (1993), a resistência é vista como a quebra de convenções, de práticas discursivas estáveis, através de atos de “criatividade”.

Assim, também percebemos dentro desse contexto, a agência e a luta contra-hegemônica dos Institutos Federais, na medida em que garantem o acesso, a permanência e o êxito desses estudantes da EJA. Os Institutos Federais têm uma função social extremamente importante, pois desempenham um papel fundamental de proporcionar a inclusão social, condições de acesso e o empoderamento dessas pessoas que não tiveram oportunidades e sempre estiveram à margem da sociedade.

4.2 – A relação dos estudantes da EJA com a leitura (leitura crítica)

A segunda parte desta pesquisa está voltada a investigar aspectos referentes a relação dos estudantes com a leitura. Nesse sentido, saber o que os sujeitos da pesquisa pensam sobre o conceito de leitura, se a julgam importante para a sua formação, de que modo fazem essa leitura, se gostam de ler, que tipo de leitura fazem, se encontram dificuldades na compreensão e interpretação de textos, se percebem os seus implícitos e subentendidos, é fundamental para essa pesquisa,

pois é possível identificar se a leitura é realizada de modo passivo ou crítico, tendo em vista que a mesma, se realizada na perspectiva crítica, contribui para a formação crítica, humana, integral e profissional desses sujeitos.

O gostar da leitura e o despertar do interesse por ela podem estar relacionados a diversos fatores, como: um espaço familiar e escolar que proporciona ao estudante o estímulo à leitura, desde a infância; a influência do meio social e cultural em que o estudante está inserido e com as pessoas as quais ele convive; e também, quando o estudante percebe que a leitura é fonte de experiência, de informação e de conhecimento, ela se torna uma atividade prazerosa. Nesse sentido, Freire (2001), traz uma importante reflexão sobre esses aspectos:

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever. Se estudar, para nós, não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação (Freire, 2001, p.267).

O papel das escolas, dos professores nesse intento de ensinar, estimular os estudantes à prática da leitura, é fundamental, pois dependendo do estímulo dado ou a falta dele, será decisivo na vida dos estudantes.

No processo de investigação, a maioria dos estudantes da EJA demonstrou “*que gosta de ler*” e fazem os mais diversos tipos de leitura, dentre os quais: notícias, receitas, crônicas, romances e também acessam e fazem leituras nas redes sociais: *Instagram, Facebook e Whatsapp*. O fato de a maioria dos estudantes gostar de ler é extremamente significativo, tendo em vista que esse estudante, mesmo passando por várias adversidades na sua vida, a falta de estímulo constante, falta de acesso aos meios culturais básicos e à própria educação escolar, desenvolveu o gosto, o interesse pela leitura. Isso também pode ser considerado um ato de resistência desses estudantes em relação a sua realidade.

Houve também alguns estudantes que manifestaram “*não gostar de ler*” e outros que “*gostam um pouco dessa atividade*”. Podemos pressupor que isso esteja relacionado a aspectos como a carência de estímulos, baixo nível de atenção e

concentração, ou dificuldades na compreensão e interpretação dos textos. Observamos que isso é ratificado quando a maioria dos estudantes da EJA afirma que, durante a atividade de leitura, o seu nível de atenção e concentração é baixo.

Diante dessa afirmação, conforme propõe Fairclough (2016, p.116-117) precisamos levar em conta as condições de produção dessa prática discursiva, ou seja, o contexto situacional e social em que estão inseridos esses estudantes, pois há a influência daqueles na constituição desses sujeitos, assim como nas suas práticas sociais. A maioria desses estudantes são adultos, que necessitam trabalhar o dia todo para manter a sua sobrevivência de sua família, e ainda assim encontram forças para estar no seu terceiro turno de atividade, a despeito do seu cansaço físico e mental, os quais interferem na capacidade de concentração e atenção desses sujeitos. Esses fatores podem influenciar e levar ao desinteresse pela leitura. Além disso, há também a possibilidade de que a própria linguagem utilizada pelos professores em sala de aula e os textos pensados e propostos por eles, podem não fazer sentido para os estudantes.

Outro aspecto extremamente importante é a habilidade de compreensão e interpretação de um texto e o quanto ela contribui para a formação discursiva consciente e reflexiva, para o letramento crítico e a instrumentalização do sujeito à participação social. O modo como compreendemos e interpretamos um texto ou fomos ensinados a fazê-lo, são as lentes pelas quais enxergamos e nos posicionamos no mundo que nos cerca. Investigando os estudantes verificamos que alguns afirmaram não apresentar quaisquer dificuldades nessas habilidades. Mas a maioria dos estudantes informou que, às vezes, encontra dificuldades na compreensão e interpretação de textos verbais (escritos), dependendo do texto. Já, em relação a textos não verbais, como: fotografias, imagens, pinturas, a maioria dos estudantes demonstrou que compreende bem esses textos na primeira leitura. No entanto, houve uma quantia significativa de estudantes que manifestou ter a necessidade de fazer uma segunda ou terceira leitura para haver a compreensão da mensagem implícita. Essa mesma afirmação também foi dada por quase todos os estudantes da EJA, quando questionados acerca da sua percepção, compreensão e interpretação de mensagens que possam estar subentendidas nas entrelinhas de um texto.

Percebe-se que, quando os estudantes estão diante de textos não verbais (imagens, fotografia, charge) a compreensão e interpretação desses, ocorre com maior facilidade, para a maioria. Mas, de modo geral, a investigação demonstrou que os estudantes necessitam fazer uma segunda leitura de textos verbais e não verbais para haver uma melhor compreensão e interpretação dos sentidos, dos implícitos e subentendidos.

Nesse sentido, a capacidade de compreensão e interpretação dos efeitos de sentidos de um texto, assim como a sua significação, estão atreladas ao modo crítico de leitura. Sabemos que não existe neutralidade em nenhum texto, pois são constituídos sempre a partir de algum viés ideológico, político, econômico, além de serem determinados historicamente e socialmente. Para a ADC a percepção desses aspectos em textos dos mais diversos gêneros, permite que o sujeito amplie sua visão e não fique suscetível a manipulações ideológicas e de poder e a discursos naturalizados. Além disso, “os textos costumam ser espaços de luta, uma vez que guardam traços de diferentes discursos e ideologias em disputa pelo controle” (Wodak, 2004, p.237).

Assim, é importante sabermos se os estudantes conseguem ter a percepção de que os textos verbais, não verbais, visuais, multimodais não são neutros, são sim, carregados de sentidos históricos, sociais, ideológicos. Nesse processo, as produções discursivas dos estudantes foram as seguintes:

“-Sim, todo texto ele quer te dizer alguma coisa, te mostrar, fazer você se questionar o por que daquilo, ter uma outra visão, ser mais críticas ou não, aceitar ou não as coisas da vida como são apresentadas p/ você” (E2);

“-Sim, temos vários exemplos na História com registros importantíssimos para o nosso conhecimento e compreensão de vários períodos. Sem eles não poderíamos ter conhecimento e planejamento de uma vida em sociedade” (E4);

“-Sim concordo que faz sentido” (E5);

“-Sim, pois acredito que seja uma maneira de chamar a atenção do leitor para problemas sociais que muitas vezes não nos damos conta ou não queremos ver” (E10);

“- Sim, pois nem sempre se faz o que se lê” (E11);

“- sim pois contam o cotidiano de que aconteceu e está acontecendo” (E13);

“- Todos têm um sentido a nos passar, vários sentidos” (E14);

“- Sim, sempre haverá uma mensagem” (E15);

Essa produção discursiva apresentada acima, demonstra que a compreensão que os estudantes tiveram acerca do enunciado da questão não está apresentada com clareza, nas suas respostas. Observa-se que há certa dificuldade no raciocínio, falta de coerência e também limitação nos discursos expressados. Também, vale

salientar que alguns estudantes não responderam a esta pergunta. Da mesma forma, pode-se pressupor que talvez não tenham compreendido de forma clara o enunciado. Ou também o modo como foi explicitado a eles não tenha feito sentido, e não tenha significado. Esse é um aspecto da leitura, que deveria ser mais trabalhado, problematizado com os estudantes da EJA. A incompreensão sobre esses pontos sinaliza para a necessidade de criar um produto que explore também esses aspectos da leitura, tendo em vista serem eles uma das especificidades da leitura crítica. Fazer leitura crítica está intrinsecamente relacionado ao fato de perceber que os textos não são neutros.

Outro ponto que também contribui para a problematização sobre o conceito de leitura crítica é o posicionamento do leitor diante de um texto. Concordar ou discordar do autor em algum momento da leitura também nos remete ao posicionamento crítico que devemos ter diante de um texto/discurso. Desse modo, verificamos que a grande maioria dos estudantes afirmou que, às vezes, discorda do autor ao qual está fazendo alguma leitura, e, uma estudante demonstrou que costuma discordar sempre do posicionamento do autor. É significativo esse resultado, pois revela que a maioria desses estudantes tem uma posição crítica diante do texto, quando o compreendem e se apropriam dele, demonstrando não estarem tão suscetíveis a manipulações.

Todos esses pontos, acima verificados e mencionados, são fundamentais para a investigação acerca dos efeitos discursivos que a leitura produz nesses estudantes e estão diretamente relacionados ao modo de se realizar a leitura numa perspectiva crítica ou não. Nesse sentido, é importante sabermos o que significa para os estudantes da EJA fazer a “leitura crítica” de um texto. A maioria dos estudantes da EJA produziram os seguintes discursos:

- “- Pra mim é como a gente vê a história ou notícia que está ali” (E1);*
- “-Você analisa de um outro ângulo, poderia ter escrito de uma forma mais simples ou ser mais objetivo, o autor” (E2);*
- “- Para mim é você interpretar do meu jeito ou cada um interpreta do seu jeito” (E3);*
- “- A partir do texto proposto, emitir minha opinião, baseada naquilo que entendi sobre” (E4);*
- “- É ler o texto com os olhos de um crítico, procurando em cada palavra o que não concordo ou não aceito” (E10);*
- “- Não concordar com certas atitudes descritas pelo autor” (E11);*
- “-É ter uma opinião sobre essa leitura, sobre qualquer o que você está lendo e vivendo” (E13);*
- “- É nós criticarmos quando for preciso, como ao elogiar uma leitura” (E14);*
- “- Nem sempre concordar com aquilo que está escrito” (E15).*

As produções discursivas acima expostas pelos estudantes, demonstram na sua formação que o conceito de “leitura crítica” não está claro para eles, não sabem ou não conseguem significá-lo. E isso pode explicar também o porquê de muitos dos estudantes não terem respondido a essa pergunta. A medida que esses sujeitos conseguem se apropriar desse conhecimento e identificar os efeitos de sentido de um texto, perceber que num simples texto ou discurso cotidiano pode existir uma estrutura velada de poder, dominação e manipulação ideológica, ele tem a possibilidade de escolha e posicionamento social, consciente e crítico. Uma vez que esse sujeito desenvolva a capacidade de leitura crítica, haverá a luta ideológica e a mudança na prática discursiva. Conforme Fairclough (2016), havendo a possibilidade de mudança discursiva, há também a possibilidade de mudança social.

Os estudantes da EJA também consideram e reconhecem a importância da leitura para a sua formação crítica, humana e profissional. Isso é demonstrado na maioria das produções discursivas acerca da leitura. Abaixo constam as mais significativas:

“-Ela traz conhecimento sobre o tema abordado e nós ficamos com nosso conhecimento aguçado e se preparamos para a nossa profissão e conhecimento gerais e até mesmo para nosso convívio no dia a dia” (E1);

“-Apesar de ler pouco, sei que é muito importante para nosso conhecimento, ler nos abre horizontes” (E3);

“-Importantíssimo, porque o conhecimento, melhora nossa escrita e raciocínio e nos faz viajar, conhecer lugares” (E4);

“-A leitura é bastante importante, para alimentar o nosso vocabulário. Além de exercitar o nosso pensar” (E10);

“-Sim, pois ajuda muito na comunicação e na escrita. Leitura é uma ótima opção para treinar o português” (E11);

“-Lendo temos a oportunidade de abrir novos pensamentos, viajar por outros mundos e ter acesso a novas informações” (E13);

“-Porque quem não lê acredita em tudo o que os outros falam. Ler te abre uma nova visão da vida” (E15).

Diante desses discursos, observa-se que os estudantes, na sua maioria, compreendem e admitem que a leitura traz fundamentais contribuições para sua formação. E isso é muito significativo, pois identifica-se nos discursos dos mesmos, que, se julgam a leitura importante, há uma pré-disposição à prática da mesma. É nesse momento que se faz necessária toda forma de incentivo e estímulo dos professores à prática da leitura, especialmente à leitura crítica, dentro e fora da sala de aula.

Sabemos da importância de os docentes, em todas as disciplinas, nas práticas pedagógicas do dia a dia, primarem pelo estímulo e incentivo à leitura, principalmente da leitura realizada de um modo crítico. Nesse sentido, quando questionados se são solicitados pelos professores a fazerem leituras e quais as disciplinas que mais fazem essa solicitação, a grande maioria dos estudantes da EJA respondeu que sim, são solicitados a fazer leituras, sendo que as disciplinas que mais realizam essa solicitação são as de Língua Portuguesa, História da Alimentação e História.

É importante ressaltar que a postura pedagógica crítica dos professores, nas aulas de todos os componentes curriculares e não somente na aula de Língua Portuguesa, é necessária no processo de incentivo e desenvolvimento da habilidade de os estudantes realizarem práticas de leitura, na perspectiva crítica. Desse modo, evidencia-se a necessidade de os professores desenvolverem nos estudantes esse hábito de ler, pensar, refletir e se posicionar criticamente, proporcionando nas práticas pedagógicas escolares, práticas reflexivas. Nessa perspectiva, Freire (2006, p.30), ressalta que o pensar crítico engloba a conscientização, sendo que essa “implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Essa é uma função do docente, desenvolver o pensamento e a consciência crítica desse estudante.

4.3 A perspectiva docente acerca da leitura crítica

Além de investigar a relação dos estudantes da EJA/EPT com a leitura e como a mesma atua na formação crítica desses, também buscamos investigar acerca das concepções dos docentes sobre a leitura crítica, assim como, se esses docentes propõe a atividade leitura para esses estudantes e o modo como é proposto nas suas práticas pedagógicas. Os professores participantes da pesquisa são oriundos das seguintes áreas: Arte, Matemática, Filosofia/Sociologia, Espanhol, Informática, Inglês, Geografia, Química, Português, História. As suas produções discursivas, na íntegra, encontram-se no Anexo A.

A organização da análise dos discursos dos docentes se deu a partir dos três (3) dispositivos de análise seguintes, os quais abordam aspectos relacionados aos objetivos dessa pesquisa:

- Primeiro dispositivo analítico: A concepção de leitura crítica dos docentes e a não neutralidade dos textos;
- Segundo dispositivo analítico: A importância da leitura e da promoção de estratégias metodológicas;
- Terceiro dispositivo analítico: A leitura realizada no dia a dia dos estudantes e a importância da contextualização.

4.3.1 Primeiro dispositivo analítico: A concepção de leitura crítica dos docentes e a não neutralidade dos textos

É importante salientar que o interesse ou o desinteresse dos estudantes pela atividade de leitura, bem como a sua formação crítica podem ser reflexo também de uma postura pedagógica crítica, ou não, do professor. É fundamental, portanto, sabermos o que significa para os professores o conceito de leitura crítica, se eles têm a compreensão de que não há neutralidade nos textos, nem mesmo nos científicos, pois todos são permeados por aspectos históricos, sociais, ideológicos. Acerca dessa investigação, seguem no quadro abaixo as sínteses de alguns discursos com as perspectivas docentes respectivamente:

QUADRO 04: A concepção de leitura crítica dos docentes e a não neutralidade dos textos:

PROF.	PERSPECTIVA DISCURSIVA
P.1	<i>"Subversão. Não aceitar o que está posto. [...] Ler criticamente é escavar além do óbvio do cotidiano. É ver além da superfície [...]."</i> "- Neutro só xampu de bebês, e olhe lá, porque a indústria não é neutra. [...]Freire: "não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?" Toda imagem tem sentidos e significados além daquilo que está posto, e pode ser analisada através de diferentes vieses."
P.2	<i>"A leitura crítica possibilita uma análise [...], avaliar a construção do texto de forma a identificar possíveis falhas que estejam presentes na obra. [...]"</i> "-Concordo, desde a própria estruturação do idioma até a forma como os conhecimentos/informações são expostos ao longo do texto[...]."
P.3	<i>"Refletir sobre o que o autor está tentando transmitir, analisar[...]."</i> "-Acredito que nenhum texto seja neutro, até mesmo os infantis "pendem" a direcionar o leitor [...]."
P.4	<i>"Uma leitura crítica exige atenção ao que está além da compreensão textual. É preciso refletir, discutir, interpretar e analisar o que o texto oferece."</i> "-Sim, acredito que os textos sejam produzidos a partir de situações, contextos e emissor/receptor específicos. Existe uma determinada finalidade e função social."
P.5	<i>"Na minha opinião a leitura crítica é realizar uma análise do que foi lido. [...]"</i>
P.6	<i>"[...] leitura crítica é quando o aluno passa do nível da decodificação[...]. [...] como é que eu me manifesto a respeito do que tá escrito. [...] é se posicionar, não ser passivo na frente de um texto."</i> "-Não existe neutralidade nos textos, sempre vai ter um contexto, [...] em que época que ele foi escrito e quem era o autor, como ele pensava. [...] mostrando que naquela época o pensamento da sociedade era outro. [...] Dependendo do texto que

	<i>eu leio e da fonte onde eu tiro esses textos vai ter um viés para um lado ou para outro, o próprio uso das palavras [...]. Que tipo de adjetivo foi colocado na notícia, o adjetivo denuncia a opinião do escritor, como é que ele pensa, se ele é a favor ou se ele é contra uma determinada ideia né. [...] não existe neutralidade no texto, existe sempre um posicionamento[...] tem um ponto de vista ali naquela escrita, que não é simplesmente palavra no papel."</i>
P.7	<i>"Acredito que a leitura crítica envolve reflexão e necessita de uma visão de mundo desacomodada. [...]"</i>
P.8	<i>"Significa ter condições de dar uma opinião construtiva sobre o que foi lido." "Concordo, [...]Muitos textos na área que atuo deixam que o leitor interprete se a química é boa ou ruim."</i>
P.9	<i>"É se envolver ativamente com o texto de forma reflexiva, engajada e com vistas à produção de questionamentos." "Concordo, todo texto contém uma posição/juízo/valor, independente de suas características formais e estéticas."</i>
P.10	<i>"[...]é aquela leitura que leva em conta a autoria de um texto, as possíveis intencionalidades, que podem estar claras ou subentendidas, [...]as referências que utiliza, interações que realiza com outros autores. [...] a leitura crítica está para além do próprio texto, seu conteúdo e sua mensagem, mas leva em conta o processo de produção do texto, sua autoria e sua circulação." "Concordo, pois todo texto, [...] é fruto de uma intencionalidade [...]. Não existe neutralidade [...]."</i>

Fonte: Autoria própria (2024)

Diante das produções discursivas acima expostas, observou-se que cada um dos docentes, de certa forma, trouxe algum elemento que se relaciona ao conceito de leitura crítica. Identificou-se alguns aspectos bem significativos nessas formações discursivas, acerca do conceito de leitura crítica:

O discurso de P.1, evidencia que a leitura crítica envolve a percepção dos implícitos num texto, quando menciona que: *"Ler criticamente é escavar além do óbvio do cotidiano"* *"É ver além da superfície"*, ou seja, é necessária uma leitura que observe o que consta nas entrelinhas de um texto, em que o leitor possa desvelar as prováveis estruturas ideológicas e de poder que subjazem o mesmo, e não somente aquilo que está explícito. Além disso, ela reforça que *"toda imagem tem sentidos e significados além daquilo que está posto, e pode ser analisada através de diferentes vieses"*, colocando em evidência a perspectiva do texto não verbal, da imagem, e que o mesmo, assim como os demais gêneros, requerem compreensão e interpretação daquilo que se mostra e daquilo que não se mostra, sugerindo também que podem haver diferentes interpretações e construções de sentidos diversos. Em vista do exposto, foi possível observar que o posicionamento dessa docente está claramente relacionado à concepção linguística de leitura discursiva, filosófica e à concepção da ADC.

Conforme essas concepções de leitura, é fundamental para se realizar uma leitura crítica, considerar os efeitos de sentidos e o que está subjacente aos textos. Esses, por sua vez, podem ser interpretados por diferentes perspectivas, pois não têm um sentido único e absoluto, muito pelo contrário, eles podem ter múltiplos sentidos e formas de interpretação, tendo em vista que tanto o autor quanto o leitor sofrem influência da história, do meio social e da ideologia, conforme Coracini (2002,

p.15). As concepções de leitura, acima mencionadas, enfatizam a importância de se trabalhar com a prática de leitura que vá além da decodificação de signos linguísticos, que a postura do leitor seja de questionador, ativo, alguém que reflita e se posicione criticamente diante de um texto, alguém que seja produtor/construtor de sentidos, e não alguém que seja um leitor passivo. O leitor deve ser aquele que identifica os “não ditos” de um texto, os pressupostos e os subentendidos, os sentidos subjacentes a ele.

Correlacionam-se também a essas mesmas perspectivas de leitura, os posicionamentos discursivos de P.4, P.6, P.7, P.9 e P.10. A P.4 traz a reflexão de que *“Uma leitura crítica exige atenção ao que está além da compreensão textual.”* O advérbio “além”, no discurso da docente, demonstra que o leitor não deve se limitar a somente compreender o texto, mas interpretar, transpor ele, estando atento aos possíveis subentendidos e sentidos ocultos presentes no mesmo. Já, P.6, menciona que: *“leitura crítica é quando o aluno passa do nível da decodificação”*, ou seja, demonstra que o leitor não deve apenas decodificar, deve, além de compreender o significado daquele signo linguístico, ultrapassar esse movimento, interpretando, percebendo os posicionamentos, as intencionalidades. E também que *“a leitura crítica é se posicionar, não ser passivo na frente de um texto”*, deixando evidente a necessidade de ter uma opinião crítica e fundamentada acerca do texto, e subentendendo que o leitor deve ser ativo, questionador, reflexivo e construtor de sentidos, diante de um texto.

Nesse mesmo sentido, P.7 refere-se a leitura crítica da seguinte maneira: *“[...] a leitura crítica necessita[...] de uma visão de mundo desacomodada”*, ou seja, quando menciona o adjetivo “desacomodada”, subentende-se a necessidade de autenticidade, autonomia, reflexividade. P.9, em seu discurso, demonstra que a leitura crítica: *“É se envolver ativamente com o texto de forma reflexiva, engajada e com vistas à produção de questionamentos”*, trazendo reflexão semelhante a P.6 e P.7, que tornam inequívoca a necessidade de o leitor ser protagonista, atuante e construtor de sentidos, frente aos textos. Também, para P.10 a leitura crítica significa: *“leitura que leva em conta a autoria de um texto, as possíveis intencionalidades, que podem estar claras ou subentendidas”*, trazendo aspectos que estão relacionados diretamente à ADC, especialmente no que se refere ao método de análise tridimensional de Fairclough, na categoria de análise “prática discursiva”, que engloba a produção, distribuição(circulação) e consumo textual: P.10 *“- a leitura crítica está para além do próprio texto, seu conteúdo e sua mensagem, mas leva em conta*

o processo de produção do texto, sua autoria e sua circulação”. Estando imbricado nesse discurso a intertextualidade e interdiscursividade.

Foi possível também identificar nas produções discursivas dos docentes, que alguns aspectos apresentados por eles se relacionam à perspectiva filosófica de leitura crítica. Para a filosofia, ler um texto, de forma crítica, é dar o máximo de atenção possível, não só aos enunciados, a estrutura de um texto, mas principalmente a sua interpretação. A reflexão, que engloba a problematização, os questionamentos, a análise de um texto, assim como, o posicionamento do leitor, são fundamentais quando se trata de uma leitura crítica, na perspectiva filosófica. Esses aspectos, identificamos nos discursos da grande maioria dos Docentes. Outro aspecto muito importante, e já mencionado acima, correlacionado às perspectivas da Leitura discursiva e da ADC, o qual também faz parte da leitura crítica, para a filosofia pós-estruturalista, é o fato de não existir uma verdade absoluta e sentido único, fixo, quando se trata de interpretação textual e seus significados. Esse aspecto aparece no discurso de *P.1*, quando destaca que *“Toda imagem tem sentidos e significados além daquilo que está posto, e pode ser analisada através de diferentes vieses”*

Identificou-se também que a maioria dos professores das áreas de conhecimento investigadas, demonstram na sua formação discursiva, ter a compreensão de que os textos, seja do gênero discursivo que for, não são neutros na sua construção; concordam que os mesmos são carregados de intencionalidades e constituídos a partir de tendências ideológicas, apresentando características históricas, sociais e culturais. Alguns discursos se destacam como *P.1*, *P.2*, *P.3*, *P.6*, *P.9*.

Em seu discurso, *P.1* traz uma citação de Paulo Freire para ratificar seu posicionamento contundente em relação à não neutralidade dos textos: *“não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?”* Essa perspectiva está diretamente relacionada à perspectiva de leitura crítica Freiriana, abordada nessa pesquisa, a qual traz elementos que sustentam as bases teóricas da própria ADC de Fairclough.

Desse modo, Freire (2013) enfatiza que “ler um texto, sobretudo, exige de quem o faz estar convencido de que as ideologias não morreram. De que o texto se acha carregado delas, ou às vezes nele, ela se acha escondida. Daí a necessidade

que tem o leitor(a) de uma postura aberta e crítica, radical e não sectária”, de acordo com Freire (2013, p.68).

Os demais professores citados, apresentam os seguintes posicionamentos: *“Concordo, desde a própria estruturação do idioma até a forma como os conhecimentos/informações são expostos ao longo do texto[...]” P.2*, deixando evidente que a estrutura escolhida para o texto, vocabulário usado, a gramática, trazem consigo uma carga de sentidos. Além disso, é imprescindível observar também outros aspectos na estrutura de um texto, como: a modalidade, a polidez, a coesão lexical, as referências, os conectivos, as conjunções, os pronomes, os artigos, os adjetivos, a elipse, os verbos, a transitividade, a nominalização, as vozes ativa e passiva, as metáforas, a intertextualidade e a interdiscursividade, todos esses microaspectos, indicam as estratégias retóricas, a intencionalidade do texto e do autor, sustentando posicionamentos ideológicos e hegemônicos, conforme a teoria da Análise de Discurso Crítica. A análise desses microaspectos do texto, são essenciais para a percepção das relações diretas ou indiretas com os sentidos ideacionais da linguagem, e, conseqüentemente, com a construção da realidade social.

O discurso de P.6 vai ao encontro dessa perspectiva, demonstrando que *“Não existe neutralidade nos textos, existe sempre um posicionamento [...]que tipo de adjetivo foi colocado na notícia, o adjetivo denuncia a opinião do escritor, como é que ele pensa, se ele é a favor ou se ele é contra uma determinada ideia”[...]*. Assim como P.3, que se posiciona da seguinte forma: *“Acredito que nenhum texto seja neutro, até mesmo os infantis “pendem” a direcionar o leitor[...]”* evidenciando a intencionalidade do autor. E também P.9, nesse mesmo sentido pontua que *“todo texto contém uma posição/juízo/valor, independente de suas características formais e estéticas”*. Desse modo, identificou-se nas formações discursivas da maioria dos Professores, especialmente desses citados acima, marcas linguísticas que denotam uma compreensão de que os textos não são neutros, carregam consigo intenções, interesses de acordo com as ideologias e contexto do autor, evidenciando que o leitor deve adotar uma postura ativa, menos ingênua diante dos mesmos. Fairclough (2016) enfatiza que os textos fazem parte dos “eventos sociais”, provocando “mudanças”, direta ou indiretamente, em nosso “conhecimento”, “atitudes”, “crenças”, “valores”, influenciando na constituição de “identidades”, e também ser fator iniciante para “guerras” e “transformações na educação”.

As observações livres, realizadas sobre as práticas pedagógicas dos docentes, permitiu-nos evidenciar que a prática pedagógica de P.1, corroborou o seu posicionamento discursivo. Nessa, foi possível identificar que sua proposta metodológica estava embasada nos ideais Freirianos, pois sua postura docente demonstrou valorizar os conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes da EJA/EPT, e utilizando-se de questionamentos, suscitando reflexões, problematizava o conteúdo da disciplina, conduzindo os estudantes a uma leitura de aspectos contextuais e para além daquilo que estava posto na imagem. Da mesma forma, foi possível identificar que as perspectivas de P.3, P.6, P.7, P.9, também trouxeram elementos em seus discursos, que são coerentes com sua prática pedagógica, pois provocavam, através de questionamentos e problematizações, a produção do conhecimento pelos estudantes, de forma autônoma.

Embora nem todos os professores demonstrem em seus discursos um conhecimento abrangente acerca do conceito de leitura crítica, cada um trouxe algum aspecto que a compõe, e além disso, o fato de considerarem a não neutralidade dos textos e de explicitarem a intencionalidade presente neles, demonstra que há um índice de criticidade nas concepções pedagógicas e de leitura desses professores.

4.3.2 Segundo Dispositivo Analítico: A importância da leitura e da promoção de estratégias metodológicas

Investigar se o professor, das diversas áreas do conhecimento já citadas acima, considera a leitura importante para a formação humana e profissional dos estudantes da EJA/EPT, e se o mesmo percebe a importância da promoção de estratégias metodológicas que incentivem a leitura crítica dos estudantes, nos possibilita compreender se de fato ele está preocupado com a formação crítica desses estudantes e conseqüentemente, se ele utiliza essa atividade nas suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, os docentes manifestaram seu posicionamento nos discursos, que estão sintetizados no quadro abaixo:

QUADRO 05: A importância da leitura e da promoção de estratégias metodológicas

PROF.	PERSPECTIVA DISCURSIVA
P.1	<i>"Com certeza. O ato de ler criticamente possibilita às pessoas que se posicionem frente ao mundo, que não sejam manipuladas [...]. Que compreendam o mundo que as rodeia e na qual estão imersos (as) a fim de se (re) construirem como indivíduos e cidadãos, repensar hábitos e vivências dentro do cotidiano." "Sim, porque questionar o mundo é a única forma de o transformar."</i>

P.2	<i>"Sim, a leitura é um processo fundamental para a obtenção do conhecimento, sendo esse um requisito para a qualificação da formação humana." "[...]Considero que qualquer estratégia metodológica que possam qualificar a formação do discente[...] bem-vindas [...]"</i>
P.3	<i>"Com certeza! A leitura agrega conhecimento de todos os assuntos existentes, melhora a gramática e fala, além de ampliar horizontes." "Sim. Porque hoje os adolescentes/adultos estão apenas reproduzindo discursos, não refletem, não debatem e isso apenas cria seres humanos funcionais, nada a mais."</i>
P.4	<i>"Sim, através da leitura é possível desenvolver a aprendizagem, propiciar reflexões e conhecimentos em diferentes áreas." "Sim, pois em todas as disciplinas é possível e necessário desenvolver a leitura crítica. [...]"</i>
P.5	<i>"Sim, porque através da leitura os estudantes do Ensino na Modalidade EJA, aproximam-se novamente da rotina de estudos e conhecimentos, alicerçando o caminho para novos saberes." "Com certeza, [...]. Precisamos de métodos que resgatem as origens do pensamento humano e a leitura crítica é um caminho."</i>
P.6	<i>"Sim, [...] o público da EJA é diferenciado[...]. tem toda essa questão da formação humana, nós não estamos formando apenas Técnicos em gastronomia, nós estamos formando pessoas que vão atuar como Técnico em Gastronomia, mas que tenha condições mínimas de atuar plenamente na sociedade, de criticar o que acontece ao redor, de ter um pensamento crítico né, sobre o que está acontecendo, e a leitura proporciona isso. [...]" "Sim, muito importante, [...] eu tenho que ir além dessa leitura apenas da decodificação, porque isso não é o que tá em jogo. [...] Com certeza eu vou precisar de alguma estratégia metodológica, [...]. [...] tem a ver com a vida do aluno. Então eu acho muito importante que o professor tenha essa noção da estratégia metodológica de incentivar, propor a leitura [...]"</i>
P.7	<i>"Acredito que a leitura é importante [...]" "Acho importante, lembro do livro: "Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. [...]"</i>
P.8	<i>"A leitura é muito importante para esses estudantes. Ainda mais considerando que são estudantes que estão há um bom tempo longe da escola." "Com certeza. [...]"</i>
P.9	<i>"Com certeza, porque contribui não só para o desempenho formal e técnico ao longo do curso, como também para o crescimento pessoal dos estudantes." "Sim, porque desonera um pouco essa responsabilidade exclusivamente do eixo das linguagens. Leitura e interpretação de textos deve ser um trabalho coletivo e colaborativo."</i>
P.10	<i>"Sim, considero de grande importância. [...] a leitura, dos mais diversos conteúdos, é fundamental para ampliação do repertório acerca da visão e interpretação do mundo, algo que vai além das disciplinas trabalhadas." "Sim, pois a leitura não deve e não pode estar delegada apenas à disciplina de Língua Portuguesa, mas deve perpassar a ação pedagógica presente no conjunto de disciplinas, estabelecendo uma conexão ampla e dinâmica de caráter interdisciplinar[...]. [...] a leitura crítica deve estar presente em todos os campos disciplinares."</i>

Fonte: Autoria própria (2024)

Diante dos discursos acima expostos, observamos que todos os professores participantes da pesquisa, sem exceção, demonstram nas suas formações discursivas, reconhecer a importância que a leitura tem para a formação humana e profissional dos sujeitos da EJA/EPT. Identificou-se nas justificativas de alguns desses professores algumas marcas linguísticas contundentes nesse sentido, como P.1 e P.6 que respectivamente se posicionam da seguinte maneira:

"- O ato de ler criticamente possibilita às pessoas que se posicionem frente ao mundo, que não sejam manipuladas [...]. Que compreendam o mundo que as rodeia e na qual estão imersos (as) a fim de se (re) construirem como indivíduos e cidadãos, repensar hábitos e vivências dentro do cotidiano". (P.1);

"- [...]tem toda essa questão da formação humana, nós não estamos formando apenas Técnicos em gastronomia, nós estamos formando pessoas que vão atuar como Técnico em Gastronomia, mas que tenha condições mínimas de atuar plenamente na sociedade, de criticar o que acontece ao redor, de ter um pensamento crítico né, sobre o que está acontecendo, e a leitura proporciona isso" (P.6).

Ambas as percepções vêm totalmente ao encontro da perspectiva de formação dos estudantes da EJA/EPT, dos objetivos dos institutos federais quanto ao ideal de sujeito que se pretende formar, tendo como base a leitura crítica e vem ao encontro da perspectiva da ADC. O objetivo é proporcionar uma formação profissional humana, omnilateral, que vá além da formação técnica, uma formação que aborde o trabalho como um princípio educativo, que forme esse profissional na sua totalidade, para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho. Significa formar um sujeito crítico, reflexivo, um cidadão consciente dos seus direitos, capaz de tomar decisões autênticas, autônomas e criativas, capaz de fazer uma leitura crítica do mundo que o cerca, e de atuar criticamente em sociedade com vistas a transformá-la. Um sujeito que não esteja vulnerável a manipulações ideológicas e a explorações.

Também, nos demais posicionamentos discursivos dos professores verificamos que os mesmos consideram a leitura fundamental, assim como seguem os discursos:

- “- a leitura como um processo fundamental para a obtenção do conhecimento” (P.2);*
- “- agrega conhecimento, melhora a gramática e fala, amplia horizontes” (P.3);*
- “- desenvolve a aprendizagem, propicia reflexões e conhecimentos em diferentes áreas” (P.4);*
- “- por meio da leitura os estudantes da EJA, aproximam-se novamente da rotina de estudos e conhecimentos, alicerçando o caminho para novos saberes” (P.5);*
- “- a leitura é muito importante para esses estudantes” (P.8);*
- “- contribui não só para o desempenho formal e técnico ao longo do curso, como também para o crescimento pessoal dos estudantes” (P.9);*
- “- [...] a leitura dos mais diversos conteúdos é fundamental para ampliação do repertório acerca da visão e interpretação do mundo[...]” (P.10).*

Observa-se, diante dos discursos acima expostos, que para os referidos professores a atividade da leitura é evidentemente importante, por diversas razões, como: para adquirir e ampliar os conhecimentos, desenvolve formas de pensar, compreender, interpretar e se expressar, propiciar reflexões, crescimento pessoal e visão de mundo mais crítica.

A leitura crítica não é uma atividade específica da disciplina de Língua Portuguesa e de Literatura, mas compete a todas as disciplinas, tendo em vista todas as áreas de conhecimento utilizarem-se da leitura para a construção do conhecimento. Em vista disso, torna-se necessário que todas as disciplinas do currículo tenham uma preocupação com a promoção de estratégias metodológicas que objetivem incentivar à leitura crítica pelos estudantes. Para tanto investigou-se a perspectiva dos professores acerca da importância dessa questão.

E diante dos posicionamentos discursivos dos professores, verificou-se que todos consideram importante a questão acima mencionada, destacando-se a justificativa do discurso de P.3: *“Sim. Porque hoje os adolescentes/adultos estão apenas reproduzindo discursos, não refletem, não debatem e isso apenas cria seres humanos funcionais, nada a mais.* Nessa formação discursiva identifica-se que a professora entende a importância de incentivar à leitura crítica, através de estratégias metodológicas, pois entende que há pouca ou nenhuma criticidade nos discursos dos estudantes. Isso pressupomos através da marca linguística utilizada pela professora: *“apenas reproduzindo”*, e com isso subentende-se que quem reproduz, não pensa e não cria algo novo. E isso temos certeza, quando ela explicita em seu discurso que *“não refletem”* e *“não debatem”*. Esse posicionamento discursivo é oriundo de uma professora de Filosofia e Sociologia, coerente com os objetivos de sua área e também se observou essa coerência na sua prática pedagógica, pois a mesma, em todo tempo de observação livre, utilizou-se de problematizações, questionamentos que eram provocativos e incitavam a reflexão, o pensar crítico e o debate dos estudantes. Quando a mesma concluí, ratificando que *“isso apenas cria seres humanos funcionais”*, subentende-se que esse ser humano está habilitado as funções básicas, a profissões, mas que não consegue exercer a sua criticidade diante de situações que são desafiadoras, que requerem pensar além daquilo que está dado, posto, (*“pensar fora da caixa”*), não conseguem ter autonomia de pensamento.

Nesse sentido, é de fundamental importância que haja um processo educativo emancipatório desses sujeitos, como menciona Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), possibilitando a formação crítica dos mesmos. Proporcionando a formação de cidadãos autônomos, que tenham condições de se fazer uma leitura crítica do meio social em que estão inseridos e de tomar decisões criativas diante de imprevistos e dificuldades.

Além do posicionamento de P.3, também se destacaram os discursos de P.9 e P.10, em que os mesmos julgam importante que a leitura crítica deve ser estimulada e trabalhada em todas as disciplinas, pois tem “caráter interdisciplinar”, e não abordada somente na área de Língua Portuguesa:

“- Sim, porque desonera um pouco essa responsabilidade exclusivamente do eixo das linguagens. Leitura e interpretação de textos deve ser um trabalho coletivo e colaborativo” (P.9);

“- A leitura não deve e não pode estar delegada apenas à disciplina de Língua Portuguesa, mas deve perpassar a ação pedagógica presente no conjunto de disciplinas, estabelecendo uma conexão ampla e dinâmica de caráter interdisciplinar – mostrando assim que o

conhecimento é algo conectado – e, também, levando em conta a especificidade de cada área do Conhecimento. Mas, em suma, a leitura crítica deve estar presente em todos os campos disciplinares” (P.10);

Ambos são explícitos em seus discursos ao afirmar a importância de se incentivar e trabalhar com a prática da leitura crítica em todas as áreas do conhecimento. Se o objetivo dos Institutos Federais é proporcionar a formação humana, de cidadãos críticos, autônomos, com emancipação intelectual, é imprescindível que todas as disciplinas criem estratégias metodológicas que propiciem o desenvolvimento da habilidade de leitura crítica, a fim de capacitar esse sujeito a fazer leituras críticas não somente de conteúdos disciplinares, mas também leituras críticas de mundo a fim de poder transformá-lo. Conforme Freire (2006),

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjuguie (Freire, 2006, p. 45).

Desse modo, a educação deve ser libertadora, e a leitura crítica é um importante recurso de todas as áreas do conhecimento nesse sentido, vindo ao encontro da formação proposta pelos institutos federais, que envolve a formação omnilateral, a politécnica, a articulação entre trabalho, conhecimento, cultura, ciência e tecnologia, indo muito além da formação apenas funcional e técnica, pois essa não traria a possibilidade de libertação, mas de adaptação e domesticação.

4.3.3 Terceiro dispositivo analítico: A leitura no dia a dia dos estudantes e a importância da contextualização.

Quando o professor tem consciência da contribuição significativa da leitura crítica para a formação humana, integral e crítica dos sujeitos da EJA/EPT, ele certamente solicita aos mesmos realizarem essa atividade em sua disciplina. Nesse sentido, a nossa proposta foi de investigar esse aspecto e também o modo como o professor orienta os estudantes a realizarem as suas leituras. Se suscita neles a percepção dos aspectos ideológicos, históricos e sociais presentes nos textos, desvelando a aparente neutralidade. E ainda se esses textos e ou atividades propostas têm uma relação com o contexto e a realidade desses estudantes. A

Diante das perspectivas acima expostas pelos professores, pode-se perceber pela formação discursiva de alguns desses, que há uma compreensão de que a leitura se dá especificamente de “textos escritos”, de “livros”, ou seja, percebe-se a significação à “atividade de leitura”, somente ao texto verbal(escrito), muitas vezes, não levando em consideração que há a leitura também de textos não verbais (imagem, fotografia, desenhos, enunciados, conversas, sons, músicas, etc.). Nesse sentido também vale ressaltar que fazemos leituras e interpretamos o tempo todo, seja de comportamentos, seja de conversas cotidianas, e até mesmo daquilo que não é dito, de silenciamentos, como é mencionado na perspectiva discursiva de leitura e também na ADC.

Seria importante o professor perceber que quando ele elabora uma lista de exercícios, por exemplo, de Matemática, de Química, seja a disciplina que for, o aluno terá de fazer a leitura dos enunciados, e desses também se pode realizar uma leitura crítica, e assim, da mesma forma, de imagens, de charges, de um filme, etc. A própria aula desse professor, seu comportamento, tendências pedagógicas que ele adota, posicionamentos, os autores que ele escolheu, a sua metodologia ativa ou não, tudo isso pode ser um texto a ser lido pelo aluno.

Precisamos considerar também que, talvez o modo como foi feito o questionamento aos professores tenha gerado essa compreensão e ou não tenha ficado claro o suficiente que a leitura pode se dar de diversos gêneros discursivos. Nesse sentido, as respostas da maioria dos professores não perpassaram por esse âmbito, ficaram limitadas à compreensão de que a leitura se dá apenas do texto escrito(verbal). E diante dessa interpretação, a maioria deles respondeu que propõe a atividade de leitura em sua disciplina, alguns de forma muito frequente, em todas as aulas como é o caso de *P.1*, *P.3* e *P.4*. Alguns, poucas vezes trazem textos para serem lidos, outros, propõem a atividade de leitura 3 a 4 vezes no semestre e uma quantidade mínima, relatou que propõe 1 vez no semestre.

Outro aspecto observado nos posicionamentos discursivos dos docentes, é que embora todos concebam a leitura crítica como uma atividade muito importante, em todas as disciplinas, e fazem esse movimento, com muito empenho, de propor estratégias metodológicas, elas estão voltadas, na maioria das vezes, somente às suas disciplinas, pois eles não mencionam perspectivas articuladas a outras

disciplinas. Ao articular conhecimentos interdisciplinares, trabalhando de forma integrada, ensina-se a pensar dessa forma também, ampliando a perspectiva de compreensão crítica dos estudantes.

Os discursos de *P.9* e *P.10* levantaram uma questão importante, que é considerada por eles, e que realmente merece atenção. Os mesmos tentam e propõe a realização da atividade de leitura, entretanto, encontram certas dificuldades, pelos seguintes motivos:

“- [...]Confessaram não conseguir manter o hábito da leitura, ou pela carga horária de trabalho ou por demandas domésticas[...]” (P.9);

“- [...]os/as estudantes argumentam que não tem tempo para realização de leituras fora do ambiente das aulas. [...] apresentam dificuldades de concentração” (P.10);

Por se tratarem de estudantes da EJA dos quais, a maioria são estudantes adultos), geralmente trabalhadores, e estarem no seu terceiro turno de atividade, muitos demonstram estarem sobrecarregados, apresentando cansaço físico, além de, terem dificuldades em manter a atenção e a concentração. Na investigação feita com os estudantes os mesmos também reconheceram ter essas dificuldades, as quais devem ser consideradas nas práticas pedagógicas.

Estamos nos remetendo a práticas pedagógicas de Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, e tendo em vista os seus ideais, os seus objetivos de formação e que, na sua base teórica, encontram-se pensadores como Marx, Gramsci, Frigotto, Pacheco, Ramos, Ciavatta, os quais defendem contundentemente uma educação humana, igualitária, omnilateral, que capacita esse estudante, (oprimido, menos favorecido), à transformação da sua realidade, é imprescindível que os docentes considerem o fato de que o estudante é, na maioria das vezes um trabalhador, que ultrapassa muitos limites e se esforça ao máximo para conseguir estar ali, na sala de aula, resistindo, estudando e lutando por um futuro melhor, em detrimento do seu cansaço físico e mental.

Nesse sentido o estudante trabalhador deve ser valorizado, e estimulado a permanecer na Escola, sendo para isso fundamental que os docentes conheçam a suas lutas e as suas necessidades, as suas especificidades e adotem práticas pedagógicas e metodológicas adequadas a realidade dos estudantes e coerente com a proposta pedagógica e de valores filosóficos que estão nos alicerces dos IFs.

Tão importante quanto solicitar/ propor a realização de leituras aos estudantes, também é importante atentar para o modo como se orienta que eles façam essas leituras, pois dependendo do modo como são orientados, os estudantes podem fazer uma leitura mecânica e passiva, como mera decodificação de signos linguísticos ou poderá fazer uma leitura reflexiva e crítica, na qual o estudante percebe que todo texto está permeado de aspectos ideológicos, sociais, políticos, históricos, econômicos, não podendo serem caracterizados como neutros. Nesse sentido, ao investigar os discursos dos professores, verificou-se que, de certa forma, alguns desses aspectos são considerados nas orientações de alguns professores. Alguns discursos destacaram-se nesse sentido:

“- Com certeza. Por que determinado pintor escolheu esses elementos? O que isso quer dizer do período histórico em que essa obra foi produzida? A quem interessava que isso tenha acontecido dessa maneira?” (P.1);

“- [...] num contexto de sala de aula com um aluno do Proeja acaba vindo, não que eu oriente, mas a própria conversa leva a isso, né a própria conversa a partir do texto [...] o cara lá pensava assim, pensava assado, a bom ele pensava assim porque ele veio desse estrato social, daquela época e assim que ele se manifestava ne[...]” (P.6);

“- Sempre procuro incentivar que os alunos interpretem que não é a química que é boa ou ruim. Quem torna a química boa ou ruim é quem faz uso dela” (P.8);

“- A importância de escapar da leitura mecânica e superficial de um texto. Conversamos sobre mapeamento de elementos pré-textuais, sobre intencionalidade, função, autoria e demais conceitos que são subjacentes às práticas de escrita e leitura” (P.9);

Percebe-se diante das formações discursivas dos professores em destaque, que alguns dos aspectos mencionados como fundamentais para se fazer uma leitura crítica, são explorados por eles nas práticas pedagógicas com os estudantes. Observa-se as seguintes marcas linguísticas: “o período histórico”, nos remete ao contexto histórico, “a quem interessava”(P.1), nos remete a intenção ideológica, “estrato social daquela época”(P.6), relação com o contexto social e histórico, “química boa ou ruim é quem faz uso dela” (P.8), a atribuição de sentido, valoração “escapar”, “mecânica e superficial” (P.9), significa ir além da simples decodificação, “intencionalidade” e “subjacentes”, denota as estruturas ideológicas veladas. São significativas as abordagens concebidas pelos professores citados quanto ao modo crítico de se fazer leitura.

Faz-se necessário que nessa prática pedagógica e metodológica dos professores, eles possam desenvolver a habilidade de percepção dos estudantes em relação à linguagem. Essa, quando se materializa em discursos, textos dos mais diversos gêneros discursivos, não pode ser considerada, apenas, como um

instrumento de comunicação, ela carrega consigo possibilidades de dominação e poder sobre os outros, conforme reflexões críticas propostas pela perspectiva da ADC. Portanto, a prática de ler textos, de modo crítico, é fundamental para que esses sujeitos não estejam vulneráveis a injustiças sociais.

Toda leitura, atividade pedagógica e conteúdo disciplinar terá relevância e significado para os Estudantes da EJA/EPT, se tiver uma relação com a sua realidade, com as suas necessidades e com o seu contexto, seja histórico, social, cotidiano, profissional, entre outros. Essas escolhas pedagógicas e metodológicas são fundamentais e irão refletir no processo de ensino e aprendizagem desse estudante, pois, se houver essa contextualização, o mesmo construirá conhecimentos sólidos e voltados para sua realidade. Quanto à importância de o Professor fazer contextualizações ao abordar conteúdos disciplinares, a grande maioria dos professores concordou que é realmente importante e se posicionou favoravelmente demonstrando realizarem relações/aproximações entre os conteúdos a serem trabalhados e à realidade, ao contexto do aluno.

Observou-se também, aspectos bem significativos nas formações discursivas dos Professores acerca da temática contextualização. A reflexão sobre essa temática não deve ficar restrita apenas a um tipo de relação contextual, sendo possível haver a contextualização dos conteúdos disciplinares com o aspecto cotidiano do estudante, com o social, com o profissional, com o cultural, com o histórico. Nos discursos dos docentes ficou evidente a importância de se considerar os diversos tipos de contextualização, pois alguns demonstraram esse aspecto no modo como trabalham as suas práticas pedagógicas e nas estratégias metodológicas que utilizam com os estudantes.

Identificou-se no posicionamento discursivo de *P.1*, que a mesma significa e explora a contextualização na área de sua atuação, a partir da evolução do conhecimento histórico, e além disso, também destaca a importância dessas relações com o cotidiano do estudante, respectivamente, quando menciona que: *“com enfoque na História da Arte, vou construindo uma linha do tempo com eles mostrando as principais mudanças e rupturas no pensamento artístico ao longo dos séculos”, “essa contextualização com o cotidiano é importante, pois é o que leva a significar efetivamente”*. Justifica que as relações com esse, trazem possibilidades de construção de conhecimento significativo.

Nessa mesma perspectiva, destaca-se o posicionamento de P.2, quando menciona que: *“o uso de livros que abordam algumas questões históricas e culturais sobre as temáticas que são abordadas pelo viés específico da Matemática. Busco trazer problemas que estejam vinculados ao contexto do Ensino Profissional, [...]que sejam relevantes para a sua realidade”*, pois tanto P.1 quanto P.2, compreendem a importância das relações com o contexto histórico para a construção da leitura crítica. Também, esse mesmo professor destaca a articulação do conhecimento matemático com o conhecimento profissional, utilizando como metodologia a resolução de problemas e cálculos matemáticos relacionados ao curso Técnico em Gastronomia, quando propõe que os estudantes pensem nas formas de medidas. Isso, foi possível identificar na observação livre da aula desse professor. Também identificamos nessa articulação pedagógica e metodológica dele, a integração do currículo e a demonstração da importância das disciplinas propedêuticas para a formação profissional.

O posicionamento discursivo de P.6 também converge nesse sentido, ressaltando, a partir de suas práticas pedagógicas, a importância da contextualização profissional, ou seja, com a área de formação dos estudantes, articulando às suas experiências pessoais, como menciona: *“são sempre textos que abordam algum aspecto da formação que eles estão tendo na área da gastronomia e a partir do que tá colocado nesse texto eles trazem a experiência de vida deles ou do próprio curso”*. Outro discurso que vai ao encontro desses posicionamentos é o de P.8, fazendo referência a contextualização Profissional e cotidiana do estudante: *“Geralmente trabalho com alguns textos que fazem referência ao curso que estão realizando. Sempre procuro disponibilizar textos que mostram a relação da química com o cotidiano”*.

Essa relação entre conhecimentos específicos da disciplina com o contexto profissional, do curso, também é identificada no discurso de P.4. Essa professora também menciona a importância de trabalhar a contextualização cultural e social, conforme segue: *“procuro trabalhar textos relacionados ao curso dos alunos, temáticas sociais e culturais. Essa contextualização é importante inclusive para despertar o interesse dos estudantes”*, e justifica que esse movimento pedagógico também suscita o interesse dos estudantes, demonstrando preocupação com a aprendizagem significativa desses.

Além dos professores acima citados, P.3 também destaca a importância da contextualização relacionada ao cotidiano, à realidade do aluno, quando menciona que: *“tentar ao máximo que o assunto seja ligado a realidade da turma. Sem essa interligação, o assunto não será relevante para o aluno que o irá esquecer”*. Nesse mesmo sentido, P.5

também evidencia a importância da contextualização com o cotidiano do estudante, investigando e partindo dos conhecimentos prévios desses: *“Sim, busco realizar atividades ou tarefas dentro de conhecimentos prévios já existentes nos estudantes”*. Além desses Professores, P.9 também destaca a importância de fazer contextualizações com o cotidiano, à realidade do aluno para possibilitar ao mesmo construções de conhecimentos significativos: *“quanto mais conectada à realidade do aluno, maior é a chance de engajamento com a proposta e, conseqüentemente, mais produtiva será a discussão em torno da aplicabilidade dos conhecimentos na vida do estudante”*.

Observamos, diante das formações discursivas acima citadas, que todos os professores entendem a importância e tem essa preocupação em vincular conhecimentos, conteúdos disciplinares que devem ser trabalhados no currículo do curso destes estudantes, aos seus conhecimentos prévios, ao seu contexto, seja ele social, histórico, profissional, cultural, enfim, a sua realidade. De acordo com Freire (2001, p.261), *“a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade”*. Desse modo, a compreensão dos conhecimentos disciplinares torna-se mais profunda, se houver a associação, a contextualização desses. Independente do tipo de contextualização, ela é importante para o processo de aprendizagem e criticidade do estudante.

Após essa investigação com os professores e com os estudantes da EJA/EPT acerca da contribuição da leitura crítica para a formação crítica desses, verificou-se que alguns aspectos podem ser aprofundados, trazendo a proposta dos conhecimentos da área da ADC, os quais podem contribuir sobremaneira para o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura crítica desses estudantes.

Nesse sentido, Fairclough (2016), fala da importância do desenvolvimento da Consciência Linguística Crítica nos estudantes e o quanto essa consciência os torna mais perspicazes no que tange à produção e ao consumo textual, nas relações sociais. Conforme esse autor,

A CLC (Consciência Linguística Crítica) objetiva recorrer à linguagem e à experiência discursiva dos próprios aprendizes, para ajudá-los a tornarem-se mais conscientes da prática em que estão envolvidos como produtores e consumidores de textos: das forças sociais e interesses que a moldam, as relações de poder e ideologias que a investem, seus efeitos sobre as identidades sociais, relações sociais, conhecimentos e crenças; e o papel do discurso nos processos de mudança cultural e social (incluindo a tecnologização do discurso) (Fairclough, 2016, p.306).

A CLC proporciona a identificação de novas perspectivas da realidade, construídas a partir do discurso e a percepção dos interesses, coerções, hegemonia de quem o produz. A ADC, através da CLC, traz conhecimentos imprescindíveis, podendo ser utilizada como um dispositivo pedagógico e metodológico no trabalho docente, a fim de desenvolver cidadãos conscientes, com uma prática linguística emancipatória e capacitados a transformações sociais.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Em relação ao produto Educacional, pretendia-se, inicialmente, elaborar um curso *MOOC*, sendo que o mesmo seria direcionado para ambos os grupos investigados, professores e estudantes. Entretanto, após os resultados da pesquisa, realizada com os sujeitos da mesma, percebeu-se dois aspectos importantes, a saber: primeiro, a necessidade de escolher entre o grupo de professores e o grupo de estudantes para a elaboração e direcionamento deste produto, pois, evidenciou-se o fato de que o aproveitamento do produto dar-se-ia de modo diferente, justamente porque os grupos possuem características diferentes; segundo, após a opção ser feita pelo grupo de estudantes da EJA/EPT, por se tratarem de sujeitos que, historicamente, foram deixados de lado e que sempre tiveram à margem da sociedade, verificou-se que o produto a ser produzido deveria ter amplo e fácil acesso a esse grupo, que muitas vezes encontra dificuldades tecnológicas em acessar seu próprio e-mail ou plataformas de cursos. Nesse sentido, ao invés de elaborarmos um curso *MOOC*, optou-se por elaborar uma cartilha formativa, impressa e virtual, democratizando o acesso aos estudantes da EJA/EPT.

O presente Produto Educacional trata-se de uma cartilha formativa, com 59 (cinquenta e nove) páginas, sendo que a apresentação do seu conteúdo ocorreu através de linguagem verbal, não verbal e mista, em que se utilizou o gênero história em quadrinhos. A cartilha está dividida em duas partes nas quais são recriadas situações reais de uma aula do PROEJA. Os nomes dos estudantes e dos Professores da história criada na cartilha foram sugeridos pelos próprios estudantes das 3 turmas da EJA/EPT, durante uma das observações das aulas. As histórias de vida, os

sonhos/desejos, objetivos e a realidade dos personagens-estudantes da EJA/EPT, foram criadas com base nas respostas dadas pelos estudantes nos questionários aplicados aos mesmos no período de investigação. A prática pedagógica e metodológica utilizada pelos Professores Gaudêncio e Maria têm base nos fundamentos teóricos freirianos, que primam pela dialogicidade, pela problematização e construção do conhecimento a partir dos conhecimentos prévios e do contexto do estudante. O projeto gráfico da cartilha foi criado e realizado pela autora, na Plataforma *Canva*, ferramenta de *design* gráfico.

A primeira parte dessa cartilha aborda conteúdos relacionados à Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, em que são explorados conceitos fundamentais relacionados à EPT dos Institutos Federais, evidenciando-se a importância de esses estudantes conhecerem a história e as memórias do PROEJA, a fim de desenvolverem o seu senso crítico. A segunda parte explora aspectos referentes à leitura, especialmente na perspectiva crítica, englobando os aspectos teóricos e metodológicos referentes à Análise de Discurso Crítica, vindo ao encontro da formação intencionada pelos Institutos Federais, ou seja, a formação de sujeitos críticos.

Essa cartilha formativa tem como finalidade motivar e instruir os Jovens e Adultos da EJA/EPT à prática da leitura crítica, assim como, contribuir para o desenvolvimento da emancipação intelectual desses, a fim de fazerem uma leitura crítica e consciente de si mesmos, e se reconhecerem como sujeitos, cidadãos críticos da sociedade e construtores de história. Foi possibilitado a todos que conheceram esse produto - construído e apresentado a partir de histórias em quadrinhos – diálogos, o acesso aos instrumentos básicos do método de análise proposto pela ADC. Vale ressaltar que este produto também pode ser utilizado como um recurso didático pelos professores em suas práticas pedagógicas, visando estimular a leitura crítica dos jovens e adultos da EPT.

As bases teóricas que sustentam esse produto educacional são os conhecimentos de pensadores como: Freire, Foucault, Frigotto, Ramos, Pacheco, Silva, Wittgenstein, Documento Base do PROEJA e os conhecimentos do campo teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica (ADC).

A aplicação desse Produto Educacional na Educação Profissional e Tecnológica, justifica-se pelo fato de essa pesquisa ter sido desenvolvida com os estudantes e os professores da Educação de Jovens e Adultos da EPT. Inicialmente o objetivo era realizar, em dois momentos, a aplicação deste produto com os estudantes do segundo e do terceiro ano da EJA/EPT, entretanto, não foi possível, pois no período proposto para efetivar a aplicação ocorreu a greve dos servidores, pela luta por salários dignos. Optou-se então, pela aplicação aos professores e pesquisadores da Rede Federal, que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, foi elaborado um instrumento para a validação desse Produto Educacional, um questionário no Google Forms, o qual encontra-se em anexo. Este questionário foi enviado, juntamente com o link da Cartilha Formativa, para Professores e Pesquisadores, envolvidos com a EJA/EPT, pertencentes as seguintes instituições: IFFar, IFGoiano, CTISM, Grupo de Pesquisa observatório do Proeja vinculado ao Colégio Pedro II, Grupo de Pesquisa da ADC da UECE, Grupo de Pesquisa “Emancipação sem fronteiras: formação inicial e continuada de professores – IFFAR. A autora participa desses grupos de pesquisa citados.

Quanto aos resultados desta aplicação, obtivemos a participação de nove (9) participantes, dentre eles: Professores, que direta ou indiretamente trabalham com a Educação de Jovens e Adultos na EPT, Discentes, Técnicos Administrativos e Pesquisadores dessa área, sendo que, todos esses avaliaram de forma positiva todas as questões propostas. Os resultados da aplicação do Produto Educacional estão explicitados a seguir:

QUADRO 07: Síntese dos resultados da aplicação do Produto Educacional

Participante	Função	Instituição	Grupo pertencente	Sugestões/Contribuições
P1	TAE	IFFar	Grupo de Pesquisa observatório do Proeja vinculado ao Colégio Pedro II	Eu adorei a cartilha, uma forma divertida de aprender.
P2	Discente	Colégio Pedro II campus Tijuca II	Grupo de Pesquisa observatório do Proeja vinculado ao Colégio Pedro II	Não tenho sugestões. Está ótima.
P3	Docente	IF Goiano	Professor da Disciplina Eletiva: Educação de Jovens e Adultos	A cartilha é adequada às pretensões didático-formativas; constitui -se em singular instrumento/produto educacional. Elogio a estrutura e os conteúdos apresentados/abordados e sugiro o compartilhamento quando finalizado/defendido.
P4	Docente	IFFar	Ciclo de Estudos sobre Currículo Integrado (CECI)	A cartilha observa o princípio da dialogicidade, só tem elogios a fazer! A cartilha é maravilhosa! E quero ser avisada de quando poderei compartilhar a cartilha com estudantes da licenciatura que atuo com a disciplina Educação Profissional e EJA. Abraço fraterno!

P5	Docente	IFFar	Grupo de Pesquisa "Emancipação sem fronteiras: formação inicial e continuada de professores". Professora do Mestrado ProfEPT/IFFAR-Polo Jaguari	Amei o produto! Ficou lindo! A cartilha está excelente, muito didática e envolvente! Não tenho sugestões, somente elogios! Parabéns!
P6	Discente	IFMG	Grupo de Pesquisa observatório do Proeja vinculado ao Colégio Pedro II	(Não houve contribuições desse participante)
P7	Docente	IFFar	Ciclo de Estudos sobre Currículo Integrado (CECI)	O material está muito bom. Parabéns!
P8	Pesquisadora	UECE	Grupo de pesquisa em ADC – Análise de Discurso Crítica.	Gostei bastante do conteúdo da cartilha e do diálogo realizado entre docentes e discentes. Parabéns pelo trabalho realizado!
P9	Docente	UFSM	CTISM	Achei muito criativo, muito linda a diagramação e excelente o conteúdo. Cumpriu o que se propõe. Parabéns!

Fonte: Autoria própria (2024)

Observando os resultados da aplicação, identificamos nos discursos dos participantes, os seguintes aspectos positivos: a diagramação, a criatividade, a didática que tornou envolvente e divertido o conteúdo, sendo esse salientado como excelente, e especialmente o princípio da dialogicidade entre professores e estudantes, o qual que esteve presente em ambas as aulas. Diante dos resultados positivos da aplicação do referido Produto Educacional, a banca fez a sua avaliação e validação.

Produto Educacional – Cartilha Formativa: “LEITURA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DA EJA/EPT: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA”. <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/746249>

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões, problematizações e análises desenvolvidas e expostas ao longo dessa pesquisa de mestrado, a qual se propôs a investigar como a leitura, na perspectiva crítica, atua na formação dos estudantes jovens e adultos da Educação Profissional e Tecnológica no âmbito do IFFAR, abordando a importância da mesma para a formação crítica desses estudantes e trazendo as contribuições dos conhecimentos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica, consideramos que foi possível alcançar os objetivos propostos inicialmente, através da metodologia da própria ADC e da articulação com o referencial teórico escolhido, o qual tem suas bases na EPT, na Filosofia, na Linguística e na Pedagogia, sustentando essa pesquisa.

O escopo geral dessa pesquisa envolveu a investigação acerca das concepções discursivas da leitura em uma perspectiva crítica e sua relação com a formação crítica dos Jovens e Adultos do Curso Técnico em Gastronomia integrado a EJA/EPT, no Instituto Federal Farroupilha, no *Campus* de São Borja – RS. Para essa investigação, considerou-se o fato de que a leitura é uma prática extremamente importante para a formação humana e profissional dos estudantes, a qual permeia a construção do conhecimento de todas as disciplinas do currículo integrado, não sendo uma especificidade apenas das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. Portanto, a pretensão foi de se investigar todas as áreas do conhecimento que fazem parte do currículo desses estudantes. Nesse sentido, essa investigação se deu através de uma pesquisa qualitativa, na qual se utilizou como instrumentos os questionários abertos para os professores e semiabertos para os estudantes das 3(três) turmas, além de observações livres das aulas dos professores que aceitaram participar da pesquisa, que foram das áreas de: Filosofia, sociologia, História, Português, Inglês, Geografia, Matemática, Química, Arte, Espanhol, Informática. Para as análises dos resultados da pesquisa utilizou-se os aspectos teórico-metodológicos da ADC.

Como finalidade específica buscou-se relacionar as perspectivas/concepções de leitura dos professores participantes da pesquisa e dos estudantes, com as concepções de leitura abordadas no referencial teórico dessa pesquisa, e analisar, a partir das suas formações discursivas, as suas produções de sentidos, as quais repercutem nas práticas pedagógicas.

Identificou-se perceptíveis relações entre as perspectivas de leitura dos docentes e as perspectivas de leitura discursiva, Freiriana, Filosófica e da ADC. Cada professor, de alguma forma, evidenciou nas suas produções discursivas a importância de se trabalhar com a prática de leitura que vá além da decodificação de signos linguísticos, que a postura do leitor seja de questionador, ativo, alguém que reflita e se posicione criticamente diante de um texto, alguém que seja produtor/construtor de sentidos, e não alguém que seja um leitor passivo. Da mesma forma demonstraram nas suas concepções de leitura, ter a compreensão de que os textos, seja do gênero discursivo que for, não são neutros na sua construção, que os mesmos são carregados de intencionalidades e constituídos a partir de tendências ideológicas,

apresentando características históricas, sociais e culturais. Isso demonstra que há um índice de criticidade nas concepções pedagógicas e de leitura desses professores. Além desses aspectos, todos os docentes consideram a leitura, nessa perspectiva, importante para a formação crítica dos estudantes, propondo essa atividade nas suas práticas pedagógicas.

Em relação aos estudantes EJA/EPT, observou-se ao longo da investigação alguns aspectos que evidenciam a sua relação, percepção ou compreensão acerca da leitura. Através das suas produções discursivas, observou-se que a maioria gosta de realizar leituras, dos mais diversos tipos e julgam que a leitura traz fundamentais contribuições para sua formação. Embora tenham demonstrado que encontram alguma dificuldade na compreensão e interpretação de textos verbais (escritos), demonstraram que compreendem bem textos não verbais, como: fotografias, imagens, pinturas. Um aspecto importante que verificamos é que a grande maioria dos estudantes afirmou que, às vezes, discorda do autor ao qual está fazendo alguma leitura. Isso é um indicativo de posicionamento crítico diante do texto, demonstrando não estarem tão suscetíveis a manipulações. Observou-se também que houve certa dificuldade dos estudantes em explicitar com clareza o que compreendem por leitura crítica e a não neutralidade dos textos. Esses aspectos foram considerados na criação do Produto Educacional.

De modo geral, considerando todos os aspectos investigados, tanto com os estudantes da EJA, como com os docentes, pôde-se perceber que a leitura, especialmente se trabalhada na perspectiva crítica, exerce função fundamental na formação crítica desses estudantes. Nesse sentido, para esse intento, entende-se como indispensável o conhecimento dos aspectos teórico-metodológicos desse campo do saber que é a ADC, os quais podem ser empregados nas práticas pedagógicas e metodológicas dos professores. Para isso foi necessário explorar e explicitar o que é a ADC e como ela pode contribuir para a formação crítica dos sujeitos.

Desse modo, ao longo da pesquisa, procurou-se compreender o conceito e significado da ADC e investigar as suas contribuições como campo teórico e metodológico para as práticas de leitura crítica em sala de aula. Evidenciou-se ao longo da pesquisa que a ADC se caracteriza por ser uma disciplina crítica voltada ao

estudo de problemas sociais (Magalhães, Martins, Resende, 2017, p.21). Preocupa-se com questões que envolvem poder e justiça, direitos humanos, empoderamento dos grupos oprimidos, marginalizados e discriminados, a conscientização linguística, a intervenção e transformação social. Seu método envolve a análise textual, a análise da prática discursiva e da prática social. A ADC proporciona o desenvolvimento da Consciência Linguística Crítica (CLC) nos estudantes tornando-os mais perspicazes em relação à produção e ao consumo textual, nas relações sociais, conforme Fairclough. A CLC propicia a identificação de novas perspectivas da realidade, construídas a partir do discurso e a percepção dos interesses, coerções, hegemonia de quem o produz. A ADC, através da CLC, traz conhecimentos imprescindíveis para as práticas docentes, podendo ser utilizada como um dispositivo pedagógico e metodológico no trabalho docente, a fim de desenvolver cidadãos conscientes, com uma prática linguística emancipatória e capacitados a transformações sociais.

Esses aspectos acima mencionados, em relação ao conceito e contribuições da ADC para a formação do sujeito crítico, vêm totalmente ao encontro do que se pretende nos Institutos Federais, pois a finalidade desses é a formação humana, integral, omnilateral, politécnica, para o mundo do trabalho, evidenciando esse como princípio educativo para a formação de sujeitos críticos, criadores, construtores da sua história e transformadores da sua realidade e da sociedade. Assim, considera-se fundamental o compartilhamento desse conhecimento acerca da ADC e dos Institutos Federais, através de uma forma democrática e acessível aos Professores e estudantes da EJA/EPT. Para esse fim foi construída uma cartilha formativa, como produto educacional.

A cartilha formativa, como produto educacional, tem como objetivo contribuir para que os jovens e adultos, assim como Professores e a comunidade acadêmica, em geral, tenham a possibilidade de acesso aos instrumentos teórico-metodológicos básicos da ADC e dos conhecimentos teórico-filosóficos dos Institutos Federais, a fim de conhecerem a instituição em que trabalham e realizam sua formação, além de conhecerem uma forma alternativa de como realizar uma leitura crítica. Na elaboração dessa cartilha foram considerados aspectos investigados acerca dos estudantes da EJA/EPT, como: histórias de vida, seus desejos, sua realidade. O modo como a cartilha foi elaborada, história em quadrinhos – a partir de diálogos, levou em consideração os resultados da investigação com os estudantes, além de ter como

objetivo despertar o interesse dos mesmos pela leitura. A prática pedagógica e metodológica utilizada pelos Docentes têm base nos fundamentos teóricos Freirianos, que primam pela dialogicidade, pela problematização e construção do conhecimento a partir dos conhecimentos prévios e do contexto do estudante. A validação da referida cartilha dar-se-ia a partir da aplicação aos estudantes da EJA/EPT, em dois momentos. Entretanto, no período estipulado para realizar essa aplicação houve uma greve da maioria dos servidores, pela luta por salários dignos. Sendo assim, como os estudantes não tiveram aula nesse período, a aplicação ocorreu entre os pares: professores, pesquisadores de Instituições de Ensino Superior que, direta ou indiretamente tem relação com da Educação de Jovens e Adultos, a ADC e os Institutos Federais. Quanto aos resultados desta aplicação, obtivemos a participação de 9 professores e pesquisadores que, direta ou indiretamente, trabalham com a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica, e todos avaliaram de forma positiva todas as questões propostas. Desse modo, o referido Produto Educacional foi, também, avaliado e validado pela Banca.

Finalizando, consideramos que essa pesquisa traz significativos resultados à investigação proposta, no que se refere ao modo como a leitura atua na formação dos estudantes jovens e adultos da Educação Profissional e Tecnológica. Identificamos, a partir da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, a qual se propôs a investigar os posicionamentos discursivos dos estudantes e professores das diversas áreas de conhecimento que fazem parte do currículo da EJA/EPT, uma vez que, a leitura está na base da construção do conhecimento de todas as disciplinas, e levando em conta que ambos os sujeitos da pesquisa evidenciaram que a leitura é extremamente importante para a formação humana e profissional, e que faz parte das práticas pedagógicas dos docentes, consideramos que, se a mesma for realizada na perspectiva crítica, especialmente se tiverem em vista os aspectos da Análise de Discurso Crítica, ela contribui sobremaneira para formação crítica, a autonomia e emancipação intelectual dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Carla da Silva; VENÂNCIO, Geisy Anny; VIEIRA JUNIOR, Nilton. **A função social dos Institutos Federais de Educação: um estudo sobre as ações de Pesquisa e Extensão do IFMG Santa Luzia.** 2020.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; FERREIRA, A. A. da C. **Concepções de leitura e de linguagem: implicações na formação e no desenvolvimento do leitor proficiente**. Humanidades & Inovação, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2017.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: a metáfora da condição humana**. 52ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. MEC/SETEC/PROEJA. **Documento Base**. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: educação profissional técnica de nível médio/ensino médio. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 3. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Câmara da Educação Básica, 2018.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e Ensino**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Edimburgo: Edinburgh UP, 1999.

CORACINI, M.J. (2001) Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. In CORACINI; PEREIRA (Orgs.) **Discurso e Sociedade: Práticas em Análise do Discurso**. Pelotas: EDUCAT, p.137 – 154.

_____. **O jogo discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira**. Maria José Rodrigues Faria Coracini (Org.) 2ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

CORACINI, M. J. R. F. **Concepções de leitura na (pós-)modernidade**. In: PASCHOAL LIMA, R. C. C (Org.). **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e texto: Análise linguística e intertextual na análise do discurso. **Discurso & sociedade**, v. 3, n. 2, pág. 193-217, 1992.

_____. KRESS, G. **Critical discourse analysis**. Mimeo, 1993.

_____. **Analysing Discourse - Textual analysis for social research**. London and New York: Routledge, 2004

_____. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008, 2016.

FERREIRA, Elenice Silva. A Memória como Objeto de Análise e como fonte de Pesquisa em História da Educação: Uma abordagem Epistemológica. Revista Binacional Brasil Argentina. Vitória da Conquista, v.4, nº 01. 2015.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969, 2017.

_____. **A ordem do Discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24º Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1971, 2014.

_____. **A microfísica do Poder**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** (6. ed., Col. Polêmicas do nosso tempo). Autores associados; Cortez, 1984, 2003, 2017.

_____. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **À sombra desta mangueira**. 11º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 54. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho da. (Org.). *Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional*. São Paulo: CUT,

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, vol 2: Os intelectuais. **O princípio educativo**. Jornalismo. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IRINEU, L. M., PEREIRA, A., SILVA, A., SANTANA, A., LIMA, F., & SANTOS, S. (2020). **Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7ª Ed. São Paulo: Ática, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Editora da UNICAMP. 1996.

Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em 14 nov. 22.

LUKE, A. Análise do discurso numa perspectiva crítica. In: HYPOLITO, A ; GANDIN L. A. (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. DE M. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora da universidade de Brasília, 2017.

OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ORLANDI, E.P.; **Discurso e leitura**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Natal: IFRN, 2010, *E-book*.

_____. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. In: PACHECO, Eliezer (organizador). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, p. 13-32, 2011.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008.

_____. **Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional**. Educação & Realidade, v. 35, n. 1, 2010.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. V.19.

RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica e realismo crítico: implicações interdisciplinares**. Campinas: Pontes editores, 2009.

_____. RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006, 2022.

SANTOS, C. F. **O ensino da leitura e a formação em serviço do professor**. Teias, Rio de Janeiro, ano 3, v. 05, n. jan/jun, p. 29-34, 2002b.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SCHIEDECK, Silvia. **A Origem de uma nova Institucionalidade em EPT: narrativas e memórias sobre os institutos Federais**. Produto Educacional: Documentário Etnográfico. 2019. <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586896>

SILVA, E.T. da. **A leitura no contexto escolar**. Ideias, p. 63-70, 1990.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Concepções de leitura e suas consequências no ensino**. Perspectiva, v. 17, n. 31, p. 11-20, 1999.

_____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 11^a. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VAN DIJK, T. A. **Discurso de elite e racismo.** Sage, 1993.

_____. **Racismo: um discurso. Minorias étnicas e mídia,** 2000.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas.** São Paulo: Nova Cultural, 1996.

WODAK, R. **Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos.** In: **Linguagem em (Dis)curso – LemD.** v. 4, n. esp. Tubarão, 2004.

_____. & MEYER, M. **Análise Crítica do Discurso: História, Agenda, Teoria e Metodologia.** Em R. Wodak, & M. Meyer (Eds.), **Methods for Critical Discourse Analysis.** Londres: Sage, 2009.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

Abaixo, seguem as miniaturas da parte textual do Produto Educacional: cartilha formativa, e também o link de acesso ao mesmo através do eduCapes:

<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/746249>



LEITURA CRÍTICA NA EJA/EP: CONTRIBUIÇÕES DA ADC

PARTE II

LEITURA CRÍTICA NA EJA/EP: CONTRIBUIÇÕES DA ADC

CONTEÚDO

1. O que é a leitura crítica?

A leitura crítica é um processo de leitura que envolve a análise e a interpretação de um texto, buscando entender o contexto, a intenção do autor e a mensagem principal. É uma leitura ativa, que exige do leitor um esforço intelectual para compreender o texto em sua profundidade.

2. Por que a leitura crítica é importante?

A leitura crítica é importante porque permite ao leitor desenvolver habilidades de pensamento crítico, como a capacidade de analisar argumentos, identificar vieses e tomar decisões baseadas em evidências. Além disso, a leitura crítica ajuda a melhorar a compreensão e a retenção de informações.

3. Como desenvolver a leitura crítica?

Para desenvolver a leitura crítica, é necessário seguir algumas etapas: primeiro, identificar o contexto e a intenção do autor; segundo, analisar o conteúdo do texto, buscando evidências e argumentos; terceiro, interpretar o texto, buscando entender a mensagem principal; e, por fim, avaliar o texto, considerando a qualidade dos argumentos e a validade das evidências.

4. Exemplos de leitura crítica:

Exemplos de leitura crítica incluem a análise de artigos científicos, de textos literários, de notícias e de documentos históricos. Em cada caso, o leitor deve buscar entender o contexto, a intenção do autor e a mensagem principal, além de avaliar a qualidade dos argumentos e das evidências.

5. Conclusão:

A leitura crítica é uma habilidade essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão de textos. Ao seguir as etapas corretas, o leitor pode desenvolver a leitura crítica e melhorar sua compreensão e retenção de informações.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE-1) Docentes

Título do Projeto: “A leitura crítica como dispositivo analítico na formação dos Jovens e Adultos: Contribuições da Análise de Discurso Crítica”.

Pesquisadora Responsável: Rozilene Vizzotto

E-mail: rovizzotto@yahoo.com.br

Orientadora: Prof.^a Dra. Letícia Ramalho Brittes

IF Farroupilha – *Campus* Jaguari Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa de Mestrado intitulada “**A leitura crítica como dispositivo analítico na formação dos Jovens e Adultos: Contribuições da Análise de Discurso Crítica**”, que está sendo desenvolvida por Rozilene Vizzotto, Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), do Polo IFFar, *Campus* Jaguari, sob a orientação da Prof.^a Dra. Letícia Ramalho Brittes.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. O pesquisador responderá todas as suas dúvidas antes que você decida participar.

Objetivo: Investigar o funcionamento discursivo da leitura em uma perspectiva crítica e sua relação com a formação crítica dos Jovens e Adultos do Curso Técnico em Gastronomia integrado a EJA/EPT no Instituto Federal Farroupilha, no *campus* de São Borja.

Metodologia: Esta pesquisa está embasada em uma metodologia qualitativa, a qual prevê a sua participação nos questionários abertos, os quais serão enviados previamente por e-mails, para serem respondidos em um período de 30 dias. Assim como, prevê a observação livre referente a uma de suas aulas.

Ao final do trabalho de análise, as conclusões da pesquisa serão disponibilizadas aos participantes e publicadas. A participação nesse estudo é voluntária e anônima e a decisão de participar ou não da pesquisa é exclusiva do(a) participante. Em qualquer momento do estudo o participante poderá solicitar informações sobre os procedimentos relacionados à pesquisa. Também poderá

retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer nenhum tipo de penalidade ou prejuízo. Fica garantido o anonimato dos envolvidos em qualquer circunstância, no que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem deste estudo.

Benefícios: Os benefícios desta pesquisa aos colaboradores que aceitarem participar da mesma, serão as reflexões acerca das concepções de leitura que permeiam as suas práticas pedagógicas e metodológicas.

Riscos: Os riscos desta pesquisa para os participantes Docentes se classificam como grau mínimo. Entretanto, pelo fato de envolver questionamentos de cunho pessoal e profissional, estes talvez possam causar algum tipo de desconforto emocional. Caso isso aconteça o Docente têm a liberdade para decidir permanecer na investigação e seguir respondendo o questionário ou não mais participar. Nesse caso, o participante será informado de que a sua desistência não acarretará nenhum dano pessoal e nem institucional.

Caso ocorra a necessidade por parte do participante, de intervenção de saúde, no que se refere em atendimento médico e psicológico, e o mesmo sinta a necessidade de amparo emocional, será de inteira responsabilidade da pesquisadora assumir a assistência integral das complicações e danos decorrentes dos riscos previstos. E sendo necessário o atendimento por profissional de saúde, o (a) participante será encaminhado para o serviço de saúde público mais próximo ou de sua preferência.

Despesas e danos: Não haverá despesa alguma e nem compensação financeira durante a sua participação na pesquisa, exceto o direito a indenização em caso de dano, ou ressarcimento em caso de despesas. Os gastos necessários para a participação na pesquisa serão assumidos pela autora da pesquisa.

Sigilo: Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das suas informações, preservando assim a identidade de todos os envolvidos. Nenhum tipo de prejuízo ocorrerá, quanto ao seu envolvimento no estudo, pois você não sofrerá nenhum tipo de atividade invasiva ou privativa de benefícios. Os dados coletados ficarão sob responsabilidade dos pesquisadores, contra eventual extravio ou vazão de informações sigilosas, e serão armazenados por um período mínimo de cinco anos, a contar da publicação dos resultados da pesquisa, na sala do

Grupo de Estudos e Pesquisa Emancipação sem Fronteira: formação inicial e continuada de professores, no *Campus* São Borja do Instituto Federal Farroupilha.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores Rozilene Vizzotto, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT); e a Orientadora Dra. Letícia Ramalho Brittes, Professora do Instituto Federal Farroupilha. O projeto desta pesquisa, foi apreciado pelas exigências éticas e validações do Comitê de Ética do IFFarroupilha. Toda e qualquer informação fornecida por você neste estudo serão confidenciais.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não identificação do seu nome, em nenhum momento da apresentação pública de dados, você será identificado(a).

Pesquisadora Responsável: Rozilene Vizzotto

E-mail: rovizzotto@yahoo.com.br

Endereço: Avenida Presidente Getúlio Vargas, 3993, Santana, Uruguaiana-RS.

Telefone para Contato: (55) 999109772

Professora Orientadora: Prof.^a Dra. Letícia Ramalho Brittes

IF Farroupilha – *Campus* Jaguari

Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

ASSINATURA DA PESQUISADORA: _____

Este documento será apresentado em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP IF Farroupilha

Alameda Santiago do Chile, 195 – Bairro Nossa Senhora das Dores – CEP: 97050 – 685 Santa Maria, Rio Grande do Sul – Fone/Fax: (55)3218-9850 / E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que estou ciente e suficientemente informado(a) sobre todos os procedimentos desta pesquisa, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao objetivo do estudo. Estou suficientemente informado(a) e esclarecido(a) que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Local: Data: ____/____/____.

Nome por extenso:

Assinatura do(a) participante

**APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE -1) -
Estudantes**

Título do Projeto: “A leitura crítica como dispositivo analítico na formação dos Jovens e Adultos: Contribuições da Análise de Discurso Crítica”.

Pesquisadora Responsável: Rozilene Vizzotto

E-mail: rovizzotto@yahoo.com.br

Orientadora: Prof.^a Dra. Letícia Ramalho Brittes

IF Farroupilha – *Campus* Jaguari Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

Prezado(a) Participante,

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa de Mestrado intitulada “**A leitura crítica como dispositivo analítico na formação dos Jovens e Adultos: Contribuições da Análise de Discurso Crítica**”, que está sendo desenvolvida por Rozilene Vizzotto, Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), do Polo IFFar, *Campus* Jaguari, sob a orientação da Prof.^a Dra. Letícia Ramalho Brittes.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A pesquisadora responderá todas as suas dúvidas antes que você decida participar.

Objetivo: Investigar o funcionamento discursivo da leitura em uma perspectiva crítica e sua relação com a formação crítica dos Jovens e Adultos do Curso Técnico em Gastronomia integrado a EJA/EPT no Instituto Federal Farroupilha, no *campus* de São Borja.

Metodologia: Esta pesquisa adota uma metodologia qualitativa, a qual prevê a sua participação nos questionários semiabertos, que serão aplicados numa data a ser combinada com o professor regente de classe.

Ao final do trabalho de análise, as conclusões da pesquisa serão disponibilizadas aos participantes e publicadas. A participação nesse estudo é voluntária e anônima e a decisão de participar ou não da pesquisa é exclusiva do(a) participante. Em qualquer momento do estudo o participante poderá solicitar

informações sobre os procedimentos relacionados à pesquisa. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação, a qualquer momento, sem sofrer nenhum tipo de penalidade ou prejuízo. Fica garantido o anonimato dos envolvidos em qualquer circunstância, no que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem deste estudo.

Benefícios: Os benefícios para os colaboradores que responderem aos questionários, referente a esta pesquisa, será a reflexão acerca do modo que realizam as suas leituras.

Riscos: Os riscos desta pesquisa para os participantes estudantes se classificam como grau mínimo. Entretanto, pelo fato de envolver questionamentos de cunho pessoal, estes talvez possam causar algum tipo de desconforto emocional. Caso isso aconteça o estudante têm a liberdade para decidir permanecer na investigação e seguir respondendo o questionário ou não mais participar. Nesse caso, o participante será informado de que a sua desistência não acarretará nenhum dano pessoal e nem institucional.

Caso ocorra a necessidade por parte do participante, de intervenção de saúde, no que se refere em atendimento médico e psicológico, e o mesmo sinta a necessidade de amparo emocional, será de inteira responsabilidade da pesquisadora assumir a assistência integral das complicações e danos decorrentes dos riscos previstos. E sendo necessário o atendimento por profissional de saúde, o (a) participante será encaminhado para o serviço de saúde público mais próximo ou de sua preferência.

Despesas e danos: Não haverá despesa alguma e nem compensação financeira durante a sua participação na pesquisa, exceto o direito a indenização em caso de dano, ou ressarcimento em caso de despesas. Os gastos necessários para a participação na pesquisa serão assumidos pela autora da pesquisa.

Sigilo: Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das suas informações, preservando assim a identidade de todos os envolvidos. Nenhum tipo de prejuízo ocorrerá, quanto ao seu envolvimento no estudo, pois você não sofrerá nenhum tipo de atividade invasiva ou privativa de benefícios. Os dados coletados ficarão sob responsabilidade dos pesquisadores, contra eventual extravio ou vazão de informações sigilosas, e serão armazenados por um período mínimo de cinco anos, a contar da publicação dos resultados da pesquisa, na sala do

Grupo de Estudos e Pesquisa Emancipação sem Fronteira: formação inicial e continuada de professores, no *Campus* São Borja do Instituto Federal Farroupilha.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores Rozilene Vizzotto, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT); e a Orientadora Dra. Letícia Ramalho Brittes, Professora do Instituto Federal Farroupilha. O projeto desta pesquisa, foi apreciado pelas exigências éticas e validações do Comitê de Ética do IFFarroupilha. Toda e qualquer informação fornecida por você neste estudo serão confidenciais.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não identificação do seu nome, em nenhum momento da apresentação pública de dados, você será identificado(a). Informações adicionais podem ser obtidas com o autor da pesquisa ou com seu orientador conforme dados a seguir:

Pesquisadora Responsável: Rozilene Vizzotto

E-mail: rovizzotto@yahoo.com.br

Endereço: Avenida Presidente Getúlio Vargas, 3993, Santana, Uruguaiana-RS.

Telefone para Contato: (55) 999109772

Professora Orientadora: Prof.^a Dra. Letícia Ramalho Brittes

IF Farroupilha – *Campus* Jaguari

Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

ASSINATURA DA PESQUISADORA: _____

Este documento será apresentado em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP IF Farroupilha

Alameda Santiago do Chile, 195 – Bairro Nossa Senhora das Dores – CEP: 97050 – 685 Santa Maria, Rio Grande do Sul – Fone/Fax: (55)3218-9850 / E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que estou ciente e suficientemente informado(a) sobre todos os procedimentos desta pesquisa, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao objetivo do estudo. Estou suficientemente informado(a) e esclarecido(a) que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Local: Data: ____/____/____.

Nome por extenso:

Assinatura do(a) participante

APÊNDICE D - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: “A leitura crítica como dispositivo analítico na formação dos Jovens e Adultos: Contribuições da Análise de Discurso Crítica”.

Pesquisadora Responsável: Rozilene Vizzotto

E-mail: rovizzotto@yahoo.com.br

Orientadora: Prof.^a Dra. Letícia Ramalho Brittes

IF Farroupilha – Campus Jaguari Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

A autora do presente projeto assume o compromisso de manter e preservar a confidencialidade e sigilo sobre todas as informações relacionadas à privacidade dos participantes deste estudo, cujos dados serão coletados através de questionário aberto, semiaberto e observação livre, realizados pela pesquisadora.

Compromete-se, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução da presente pesquisa e que não serão socializadas em formato que venha identificar os participantes do presente estudo. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a responsabilidade da autora do presente estudo.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha em 24/04/2023, com o número do CAAE **68758323.4.00005574**.

Jaguari, ____ de Junho de 2023.

Rozilene Vizzotto
Pesquisadora Responsável

**APÊNDICE E - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO REFERENTE AOS
PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO EM GASTRONOMIA INTEGRADO -
EJA/EPT – POLO SÃO BORJA - ANO 2023**

PERFIL	1. Nome: _____ 2. Gênero: () Feminino () Masculino () outro 3. Idade: _____
FORMAÇÃO	1. Graduação: _____ Conclusão: _____ 2. Especialização: _____ Conclusão: _____ 3. Mestrado: _____ Conclusão: _____ 4. Doutorado: _____ Conclusão: _____ 5. Pós-Doutorado: _____ Conclusão: _____ 6. Exerce outra função na Instituição, além da Docência? Se sim, Qual? _____
PROFISSIONAL	Experiência no Magistério 1. Educação Básica: _____ tempo: _____ 2. Educação Profissional e Tecnológica: _____ Tempo: _____ 3. Educação Superior: _____ anos: _____ 4. Em qual disciplina você é Docente? _____ 5. De quanto tempo é a sua experiência como Docente na EJA/EPT? _____ 6. Comente sua experiência como docente na EJA/EPT: _____ _____ _____ _____
Investigação: Concepção de leitura	1. Você considera a leitura importante para a formação humana e Profissional dos estudantes da EJA/EPT? Por que? _____ _____ _____ _____ 2. Na sua disciplina, você solicita aos estudantes da EJA/EPT a fazerem leituras? Com que frequência normalmente isso acontece? Justifique: _____ _____ _____ _____ 3. Para você Professor(a), o que significa fazer uma leitura crítica? _____

Concepção de leitura	4. Você considera importante a promoção de estratégias metodológicas que incentivem à leitura crítica dos estudantes em todas disciplinas do currículo escolar? Por que? 5. Todo texto, seja do Gênero discursivo que for (teorias científicas, texto do livro didático, o enunciado de um problema, uma charge, uma notícia, uma propaganda, uma fotografia, etc.), traz consigo aspectos históricos, sociais e ideológicos na sua construção. Você concorda com essa afirmação? Ou você considera os textos de modo Neutro? Qual a sua opinião/concepção? 6. Tendo em vista a questão acima, como você orienta os seus alunos a realizarem as suas leituras? Você suscita neles a percepção dos aspectos citados acima, durante a leitura de um texto? 7. Os textos e ou atividades que você propõe aos estudantes da EJA/EPT, você considera estarem relacionados ao contexto e a realidade deles? Você considera importante essa contextualização? Por que?
-----------------------------	---

**APÊNDICE F - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO REFERENTE AOS ESTUDANTES
DO CURSO TÉCNICO EM GASTRONOMIA INTEGRADO - EJA/EPT
– POLO SÃO BORJA- ANO 2023**

Perfil Discente	1. Nome: _____ 2. Gênero: () Masculino () Feminino () outro 3. Idade: _____																																						
	1. Você desempenha alguma atividade profissional? () Sim () Não Qual? _____ 2. Quais os motivos que lhe impediram de continuar os estudos na idade apropriada? _____ _____ _____ _____ 3. Quais os motivos que lhe fizeram retornar aos estudos? _____ _____ _____ _____ 4. Você é estudante do: () 1º Ano () 2º Ano () 3º Ano																																						
Investigação sobre a Leitura	1. Você gosta de ler? () Gosto muito () Gosto um pouco () Não gosto de ler (Caso escolha esta alternativa, não é necessário responder à questão seguinte). 2. Se você gosta de ler, qual o tipo de leitura você mais faz? <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%;">a)Jornais</th><th style="width: 25%;">b)Livros</th><th style="width: 25%;">c)Revistas</th><th style="width: 25%;">d)Redes Sociais</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>() Notícias</td><td>() Romance</td><td>() Notícias</td><td>() Instagram</td></tr> <tr> <td>() Charge</td><td>() Autoajuda</td><td>() Quadrinhos</td><td>() Facebook</td></tr> <tr> <td>() Horóscopo</td><td>() Aventura</td><td>() Fofocas famosos</td><td>() WhatsApp</td></tr> <tr> <td>() Esportes</td><td>() Ficção</td><td>() Humor</td><td>() Telegram</td></tr> <tr> <td>() Resumo Novelas</td><td>() Literatura científica</td><td>() Religião</td><td>() E-mails</td></tr> <tr> <td>() Crônicas</td><td>() receitas</td><td>() artesanato/decoração</td><td>() Nenhum</td></tr> <tr> <td>() Nenhum</td><td>() Nenhum</td><td>() Nenhum</td><td>() Outros cite:</td></tr> <tr> <td>() Outros Cite: _____</td><td>() Outros cite: _____</td><td>() Outros cite: _____</td><td>_____</td></tr> </tbody> </table>			a)Jornais	b)Livros	c)Revistas	d)Redes Sociais	() Notícias	() Romance	() Notícias	() Instagram	() Charge	() Autoajuda	() Quadrinhos	() Facebook	() Horóscopo	() Aventura	() Fofocas famosos	() WhatsApp	() Esportes	() Ficção	() Humor	() Telegram	() Resumo Novelas	() Literatura científica	() Religião	() E-mails	() Crônicas	() receitas	() artesanato/decoração	() Nenhum	() Nenhum	() Nenhum	() Nenhum	() Outros cite:	() Outros Cite: _____	() Outros cite: _____	() Outros cite: _____	_____
a)Jornais	b)Livros	c)Revistas	d)Redes Sociais																																				
() Notícias	() Romance	() Notícias	() Instagram																																				
() Charge	() Autoajuda	() Quadrinhos	() Facebook																																				
() Horóscopo	() Aventura	() Fofocas famosos	() WhatsApp																																				
() Esportes	() Ficção	() Humor	() Telegram																																				
() Resumo Novelas	() Literatura científica	() Religião	() E-mails																																				
() Crônicas	() receitas	() artesanato/decoração	() Nenhum																																				
() Nenhum	() Nenhum	() Nenhum	() Outros cite:																																				
() Outros Cite: _____	() Outros cite: _____	() Outros cite: _____	_____																																				

3. No curso que você faz, Técnico em Gastronomia, você é solicitado a fazer leituras?

() Não () Sim. Em quais disciplinas os Professores solicitam mais leituras?

4. Que tipo de Leitura você mais faz nas disciplinas/aulas?

5. Você acha que a leitura é importante para a sua formação Humana e profissional?

() Sim () Não

Justifique o Porquê:

6. Durante a leitura você consegue ter atenção e concentração:

() Sim, meu nível de atenção e concentração é alto

() Sim, meu nível de atenção e concentração é significativo

() Sim, porém meu nível de atenção e concentração é baixo

() Não consigo ter atenção e concentração na leitura

7. Você tem dificuldades de compreensão e interpretação de textos verbais(escritos)?

() Sim () Não () Às vezes, depende do texto

8. Você compreende textos não-verbais (fotografias, imagens, pinturas...)?

() Sim, compreendo na primeira leitura.

() Sim, mas preciso fazer uma segunda ou terceira leitura para poder compreender.

() Raramente compreendo textos não-verbais.

9. Na sua opinião, o que significa fazer a leitura crítica de um texto?

10. Você consegue perceber, compreender e interpretar as mensagens subentendidas nas entrelinhas de um texto?

() Sim, tenho muita facilidade.

() Sim, porém prefiro fazer uma segunda leitura para ter certeza.

() Tenho muita dificuldade

11. Em algum momento, durante uma leitura você discordou do pensamento e posicionamento do autor?

() Sim, costumo discordar sempre.

() Não, nunca discordo, pois o que leio penso ser a verdade

() Discordo, às vezes

12. Você sabia que os textos verbais, não verbais, visuais, são carregados de sentidos históricos, sociais, ideológicos? Justifique sua resposta:

APÊNDICE G – Autorização Institucional para a realização da pesquisa.

16/03/2023, 17:06

https://sig.iffarroupilha.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=466679


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

CARTA DE ACEITE Nº 19 / 2023 - DPPGI (11.01.01.44.19.01)

Nº do Protocolo: 23243.001455/2023-90

Santa Maria-RS, 16 de março de 2023.

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins que tenho conhecimento da realização da pesquisa para a elaboração da dissertação/tese do(a) pesquisador(a) **Rozilene Vizzotto**, intitulada "**A leitura crítica como dispositivo analítico na formação dos Jovens e Adultos: Contribuições da Análise Crítica do Discurso**", sob a orientação do(a) Prof(a). Dr(a). Leticia Ramalho Brittes, vinculados(as) ao Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

A pesquisa tem como objetivo geral: Investigar o funcionamento discursivo da leitura em uma perspectiva crítica e sua relação com a formação crítica dos Jovens e Adultos do Curso Técnico em Gastronomia integrado a EJA/EPT no Instituto Federal Farroupilha, no campus de São Borja.

Tendo conhecimento e ciência de que passará pelos trâmites e só iniciará após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, **AUTORIZO** a realização do referido projeto.

(Assinado digitalmente em 16/03/2023 15:41)

ARTHUR PEREIRA FRANTZ
PRO-REITOR(A) - TITULAR
PRPPGI (11.01.01.44.19)
Matrícula: 1756640

Para verificar a autenticidade deste documento entre em
<https://sig.iffarroupilha.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **19**,
ano: **2023**, tipo: **CARTA DE ACEITE**, data de emissão: **16/03/2023** e o código de verificação:
fe0fb4acec

https://sig.iffarroupilha.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=466679

APÊNDICE H – Parecer do Comitê de Ética

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA -
IFFAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A leitura crítica como dispositivo analítico na formação dos Jovens e Adultos: Contribuições da Análise Crítica do Discurso

Pesquisador: ROZILENE VIZZOTTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68758323.4.0000.5574

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.018.326

Apresentação do Projeto:

Este Projeto de Pesquisa aborda sobre a leitura crítica como um dispositivo analítico na formação dos Jovens e Adultos da EPT e se realizará no Curso Técnico em Gastronomia Integrado a EJA/EPT, no Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica Farroupilha/ IFFAR, Campus da cidade de São Borja, Rio Grande do Sul. A população a ser pesquisada serão os Professores de todas as disciplinas das três turmas do Curso Técnico em Gastronomia Integrado a EJA/EPT, assim como, com todos os estudantes jovens e adultos deste curso. Ao todo estima-se que o número de participantes da pesquisa seja de 63, sendo 22 Professores e 41 Estudantes. Os procedimentos metodológicos são: a pesquisa bibliográfica, sendo sua abordagem qualitativa, a pesquisa de campo, através de Observação livre e questionários a serem aplicados aos estudantes e aos Professores. A pesquisa de campo ocorrerá por meio dos seguintes instrumentos de investigação e geração de dados: Questionários abertos e semi - abertos e Observação livre.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar o funcionamento discursivo da leitura em uma perspectiva crítica e sua relação com a formação crítica dos Jovens e Adultos do Curso Técnico em Gastronomia integrado a EJA/EPT no Instituto Federal Farroupilha, no campus de São Borja.

Relacionar as perspectivas/concepções de leituras existentes na literatura com as concepções de leituras dos professores, analisando como tais produzem sentidos para as práticas pedagógicas

Endereço: Alameda Santiago do Chile, 195

Bairro: Nossa Sra. das Dores

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3218-9800

CEP: 97.050-685

E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA -
IFFAR**



Continuação do Parecer: 6.018.326

desenvolvidas;

Analisar os Gêneros Discursivos notícia e charge e sua relação com o exercício de poder, identificando o seu potencial de disseminar sentidos ideológicos, ou de desconstruí-los. Compreender o conceito e significado da ACD e investigar as suas contribuições como campo teórico e Metodológico para as práticas de leitura crítica em sala de aula;

Construir um curso MOOC, como produto Educacional, com objetivo de contribuir para que os Jovens e Adultos, assim como a comunidade em geral, despertem o interesse e gosto pela leitura, e também tenham a possibilidade de acesso aos instrumentos teórico-metodológicos básicos da ACD a fim de saberem como realizar uma leitura crítica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos desta pesquisa para os participantes Docentes e Estudantes se classificam como grau mínimo. Entretanto, pelo fato de envolver questionamentos de cunho pessoal e profissional, estes talvez possam causar algum tipo de desconforto emocional.

Os benefícios da pesquisa estão voltados aos participantes porque estes contribuem para a melhoria do ensino e consequentemente da aprendizagem naquela comunidade, visto que a pesquisa envolve docentes e discentes do campus São Borja.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo está na primeira versão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto está devidamente carimbada e assinada pelo gestor daquela instituição.

O pesquisador estipula orçamento que será por financiamento próprio.

Apresenta projeto brochura.

O cronograma está adequado para execução em tempo hábil, estipulando primeiro a análise do CEP, depois a coleta de dados.

O pesquisador apresenta TCLE dos docentes e TCLE dos estudantes, explanando sobre as questões de sigilo, anonimato, ressarcimento, processo de recrutamento, indenização, o caráter voluntário da pesquisa, podendo o participante ausentar-se a qualquer momento, sem haver custos, assistência à saúde e a eventuais despesas, como serão armazenados os dados, o contato do referido pesquisador, do CEP, da CONEP, apresenta o documento em duas vias, sendo que uma ficará aos cuidados do participante da pesquisa.

Endereço: Alameda Santiago do Chile, 195

Bairro: Nossa Sra. das Dores

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3218-9800

CEP: 97.050-685

E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA -
IFFAR**



Continuação do Parecer: 6.018.326

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há óbices éticos encontrados no protocolo 68758323.4.0000.5574.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP acata o parecer do(a) relator(a).

Orientações importantes, conforme a Norma Operacional CNS nº 001/2013:

1) Alterações no projeto aprovado, devem ser apresentadas ao CEP na forma de Emenda ou Extensão. Havendo modificações importantes de objetivos e métodos, deve ser apresentado novo protocolo de pesquisa.

2) Ao final da pesquisa cabe ao (à) pesquisador(a) responsável a apresentação do relatório final ao CEP, no formato de Notificação. Na página do CEP no portal do IFFAR constam orientações e modelo para a apresentação do relatório.

Obs: Orientações sobre a submissão de emendas, extensões ou notificações estão disponíveis no Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil. Um material informativo adicional está disponível na página do CEP IFFar: <https://www.iffarroupilha.edu.br/comit%C3%AA-de-%C3%A9tica-em-pesquisa-2>

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2117870.pdf	13/04/2023 21:31:15		Aceito
Outros	AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL.pdf	13/04/2023 21:29:38	ROZILENE VIZZOTTO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	13/04/2023 21:29:01	ROZILENE VIZZOTTO	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	13/04/2023 21:28:45	ROZILENE VIZZOTTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO_DETALHADO.pdf	13/04/2023 21:28:19	ROZILENE VIZZOTTO	Aceito

Endereço: Alameda Santiago do Chile, 195

Bairro: Nossa Sra. das Dores

CEP: 97.050-685

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3218-9800

E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA -
IFFAR**



Continuação do Parecer: 6.018.326

Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	13/04/2023 21:28:19	ROZILENE VIZZOTTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALUNOS_2.pdf	13/04/2023 21:27:43	ROZILENE VIZZOTTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DOCENTES_1.pdf	13/04/2023 21:27:29	ROZILENE VIZZOTTO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	12/04/2023 21:25:28	ROZILENE VIZZOTTO	Aceito
Outros	Autorizacao_observacao_livre.pdf	12/04/2023 21:24:12	ROZILENE VIZZOTTO	Aceito
Outros	Autorizacao_questionario_alunos.pdf	12/04/2023 21:23:13	ROZILENE VIZZOTTO	Aceito
Outros	Autorizacao_questionario_professores.pdf	12/04/2023 21:22:16	ROZILENE VIZZOTTO	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_ESTUDANTES.pdf	12/04/2023 21:12:20	ROZILENE VIZZOTTO	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PROFESSORES.pdf	12/04/2023 21:11:53	ROZILENE VIZZOTTO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	12/04/2023 21:09:14	ROZILENE VIZZOTTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 24 de Abril de 2023

Assinado por:
Talitha Comaru
(Coordenador(a))

Endereço: Alameda Santiago do Chile, 195

Bairro: Nossa Sra. das Dores

UF: RS

Município: SANTA MARIA

CEP: 97.050-685

Telefone: (55)3218-9800

E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PARA VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Este questionário refere-se a uma pesquisa de Mestrado intitulada “LEITURA CRÍTICA NA EJA/EPT: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA” desenvolvida pela pesquisadora Rozilene Vizzotto, Orientada pela Professora Letícia Ramalho Brittes e Coorientada pela Professora Taniamara Vizzotto Chaves, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional – ProfEPT – IFFar - Polo de Jaguari/RS. Esta é a fase final para consolidação da cartilha formativa, proposta pela mestrandia como produto educacional, e após será a etapa da defesa da dissertação, que ocorrerá na data de 23 de maio de 2024.

Esperamos contar com a sua colaboração e participação, com o objetivo de tornar o processo de construção do produto efetivo e válido.

1) Você Pertence a qual instituição de Ensino Superior:

2) Qual a sua função na referida instituição:

- ☐ Docente
- ☐ Docente que atua na EJA/EPT
- ☐ Discente
- ☐ TAE
- ☐ Outra

3) Você julga importante para os estudantes da EJA/EPT o conteúdo abordado nessa Cartilha?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em partes

4) Você considera que o conteúdo dessa cartilha está exposto de forma clara para os estudantes da EJA/EPT?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em partes

- 5) Você acha adequado o layout dessa cartilha, para despertar o interesse dos estudantes da EJA/EPT?
- () Sim
- () Não
- () Em partes
- 6) Você considera que essa cartilha, elaborada a partir dos conhecimentos da Análise de Discurso Crítica e das bases teórico-filosóficas da EPT dos Institutos Federais, proporciona aos estudantes da EJA/EPT a compreensão de como fazer leituras críticas de textos e contextos?
- () Sim
- () Não
- () Em partes
- 7) Você tem alguma sugestão em relação ao que poderia ser melhorado nessa cartilha?

ANEXO A - RESULTADOS DA PESQUISA REALIZADA COM OS DOCENTES:

1- Você considera a leitura importante para a formação humana e Profissional dos estudantes da EJA/EPT? Por que?	P1. "Com certeza. O ato de ler criticamente possibilita às pessoas que se posicionem frente ao mundo, que não sejam manipuladas, que possam ser realmente donas de seus desejos e aspirações. Que compreendam o mundo que as rodeia e na qual estão imersos (as) a fim de se (re) construírem como indivíduos e cidadãos, repensar hábitos e vivências dentro do cotidiano." P2. "Sim, a leitura é um processo fundamental para a obtenção do conhecimento, sendo esse um requisito para a qualificação da formação humana." P3. "Com certeza! A leitura agrega conhecimento de todos os assuntos existentes, melhora a gramática e fala, além de ampliar horizontes." P4. "Sim, através da leitura é possível desenvolver a aprendizagem, propiciar reflexões e conhecimentos em diferentes áreas." P5. "Sim, porque através da leitura os estudantes do Ensino na Modalidade EJA, aproximam-se novamente da rotina de estudos e conhecimentos, alicerçando o caminho para novos saberes." P6. "Sim, até porque eu sou um profissional das letras né, e daí eu diria, não só para os estudantes da EJA, mas para todos os estudantes em geral. Claro que o público da EJA é diferenciado e eles buscam aqui a formação já com uma idade avançada e as vezes sem muita prática de leitura, eles estão distanciados da escola há muito tempo. Então quando a gente consegue trazer esse aluno pra um contexto acadêmico mais uma vez e de certa forma a propor leituras e que eles consigam dar conta, isso complementa muito a formação deles além da formação profissional né, tem toda essa questão da formação humana, nós não estamos formando apenas Técnicos em gastronomia, nós estamos formando pessoas que não atuar como Técnico em Gastronomia, mas que tenha condições mínimas de atuar plenamente na sociedade, de criticar o que acontece ao redor, de ter um pensamento crítico né, sobre o que está acontecendo, e a leitura proporciona isso. Até eu sou coordenador de um projeto de leitura, que nós não temos alunos da EJA infelizmente participando, pois a participação é voluntária, mas vamos englobar o aluno acadêmico em geral que a proposta do projeto é a partir das leituras de literatura, são leituras literárias, nós trouxemos debates fazendo um paralelo do que a literatura nos apresenta e do que acontece na vida real." P7. "Acredito que a leitura é importante, contudo, não utilizo meios para incentivar a leitura nas aulas de Geografia. Confesso, faz tempo que não leio nada fora das leituras necessárias para o doutorado ou para o preparo das aulas. Pretendo retomar o hábito da leitura assim que entregar a tese." P8. "A leitura é muito importante para esses estudantes. Ainda mais considerando que são estudantes que estão há um bom tempo longe da escola." P9. "Com certeza, porque contribui não só para o desempenho formal e técnico ao longo do curso, como também para o crescimento pessoal dos estudantes." P10. "Sim, considero de grande importância. Nas disciplinas que leciono, que são História e Sociologia, a leitura é necessária, para aprofundamento dos conteúdos vistos em sala de aula. Ao mesmo tempo, a leitura dos mais diversos conteúdos é fundamental para ampliação do repertório acerca da visão e interpretação do mundo, algo que vai além das disciplinas trabalhadas."
2- Na sua disciplina, você solicita aos estudantes da EJA/EPT a fazerem leituras? Com que frequência normalmente isso acontece? Justifique:	P1. "No PROEJA eu trabalho a disciplina de Arte, com enfoque na História da Arte, vou construindo uma linha do tempo com eles, mostrando as principais mudanças e rupturas no pensamento artístico ao longo dos séculos. Fazemos principalmente leitura de imagens, da seguinte forma: eu apresento o período artístico, principais características e diretrizes e na sequência analisamos uma obra de arte do período buscando a correlação entre o pensamento artístico do período e onde ele está simbolizado na obra de arte. Então, basicamente, isso é solicitado a eles a todo o momento." P2. "Sim, pelo menos uma vez por semestre levo os alunos para a biblioteca e realizo um trabalho em que devem escolher um livro sobre determinada temática que será abordada pelo viés matemático." P3. "Sim. Partimos do fato de que a filosofia é muito crítica e reflexiva e não há como discutir sobre algo ou falar das ideias de um filósofo clássico sem ler sobre isso. Quanto à frequência, praticamente todas as aulas há leituras."

	P4. <i>"Sim. Em todas as aulas os estudantes realizam leituras. Procuro trabalhar materiais de diferentes países de língua espanhola para que os alunos explorem conhecimentos linguísticos e culturais."</i> P5. <i>"A leitura na área da informática, para este público alvo, necessita de um conhecimento prévio devido aos termos técnicos existentes. Utilizo pelo menos umas três ou quatro vezes no semestre."</i> P6. <i>"É, é como eu tinha comentado contigo antes, a gente propõe até por que a ementa da minha disciplina de Língua Inglesa, a ementa é leitura em língua Inglesa que é uma habilidade que de certa forma a gente consegue desenvolver mesmo que é um nível bem básico, a gente consegue desenvolver a partir de técnicas específicas de leitura, não chega a ser uma leitura crítica, é uma leitura mais técnica. Mas como eu tinha comentado, acaba gerando criticidade porque os textos que eu proponho para que eles consigam desenvolver essa leitura técnica, tem a ver com a área deles. Então são sempre textos que abordam algum aspecto da formação que eles estão tendo na área da gastronomia e a partir do que tá colocado nesse texto eles trazem a experiência de vida deles ou do próprio curso e as vezes a gente acaba muito mais conversando a respeito de coisas da vida deles na aula do que lendo propriamente o texto né. Mas o texto seria o iniciador do debate. Então eles as vezes não conseguem concluir por que a leitura é mais densa é mais longa e a gente fica por vezes duas, três semanas com um mesmo texto na mão, o texto de uma página, duas páginas. Mas por ser um assunto do dia a dia do curso e eles nos trazem as experiências que eles estão vivendo no curso a gente acaba virando uma roda de conversa sobre o dia a dia deles no curso. Então de certa forma eu acredito que essa leitura mesmo sendo uma leitura técnica que não exija criticidade o próprio ato de ler o torna crítico."</i> P7. <i>"Poucas vezes, trago textos de uma página para ler em voz alta com os alunos e fazer os devidos apontamentos e explicações."</i> P8. <i>"Geralmente trabalho com alguns textos que fazem referência ao curso que estão realizando. Isso ajuda a tornar a Química mais agradável para eles."</i> P9. <i>"Conversei com a turma no primeiro dia de aula sobre hábito de leitura e tempo disponível para a prática. Como é a turma de 1º semestre do curso (ingressantes), optei por negociar com eles nossa rotina pedagógica. Eles foram honestos e confessaram não conseguir manter o hábito da leitura (ou pela carga horária de trabalho ou por demandas domésticas). Sendo assim, combinei com eles leitura e interpretação de textos em sala de aula mesmo."</i> P10. <i>"Sim, busco realizar isso. Entretanto, encontro algumas dificuldades, pois os/as estudantes argumentam que não tem tempo para realização de leituras fora do ambiente das aulas. E, durante as aulas, uma das características da turma na qual leciono é ser agitada, nos apresentam dificuldades de concentração."</i>
3- Para você Professor(a), o que significa fazer uma leitura crítica?	P1. <i>"Subversão. Não aceitar o que está posto. Busca pela mudança, por melhorar aquilo que pode ser melhorado. Ler criticamente é escavar além do óbvio do cotidiano. É ver além da superfície, é fazer com que as coisas "signifiquem", no sentido semiótico da palavra."</i> P2. <i>"A leitura crítica possibilita uma análise imparcial com intuito de avaliar a construção do texto de forma a identificar possíveis falhas que estejam presentes na obra. Além disso a leitura crítica pode fornecer apontamentos sobre possíveis melhorias."</i> P3. <i>"Refletir sobre o que o autor está tentando transmitir, analisar se aquele conteúdo agrega os meus pensamentos, mas o mais importante: agregar informações sobre diversos assuntos."</i> P4. <i>"Uma leitura crítica exige atenção ao que está além da compreensão textual. É preciso refletir, discutir, interpretar e analisar o que o texto oferece."</i> P5. <i>"Na minha opinião a leitura crítica é realizar uma análise do que foi lido. Em outras palavras, realizar ponderação do que se lê e verificar se trouxe novos conhecimentos e ou reforçar alguns existentes."</i> P6. <i>"Então, leitura crítica é quando o aluno passa do nível da decodificação né, nós temos ali o aluno que decodifica letras e consegue manifestar, mas ele pode ser um analfabeto funcional. Ele pode conseguir ler em voz alta pra mim o que tá num texto, mas quando eu perguntar o que que ele entendeu ele não conseguir evoluir. Então a leitura crítica faz parte de o que que eu consigo tirar do que está escrito nesse papel e como é que eu consigo realmente verificar se aquilo ali que tá escrito no papel é verdade. Como é que eu me manifesto a respeito do que tá escrito. Então eu acho que a parte crítica da leitura é isso, não é apenas transformar palavras em oralidade, é transformar palavras em pensamento né, o que tá escrito ali eu tenho que me posicionar. Eu posso trazer um texto com ideias que eu não concordo, então a partir do momento que eu leio um texto e que eu não concordo eu conseguir levantar a mão e dizer por que que eu não concordo, eu</i>

	<i>estou sendo crítico. Ou pelo contrário, eu concordo com o que está escrito, mas eu tenho que dizer o porquê que eu concordo né. Então isso no meu entender é a leitura crítica, é se posicionar, não ser passivo na frente de um texto.”</i> <i>P7. “Acredito que a leitura crítica envolve reflexão e necessita de uma visão de mundo desacomodada. Ler criticamente não é só ler o texto escrito, mas envolve também a visão de mundo e dos agentes que o cercam.”</i> <i>P8. “Significa ter condições de dar uma opinião construtiva sobre o que foi lido.”</i> <i>P9. “É se envolver ativamente com o texto de forma reflexiva, engajada e com vistas à produção de questionamentos.”</i> <i>P10. “Na minha percepção, é aquela leitura que leva em conta a autoria de um texto, as possíveis intencionalidades, que podem estar claras ou subentendidas, o repertório cultural presente, o público a quem se destina, assim como as referências que utiliza, interações que realiza com outros autores. Resumidamente, a leitura crítica está para além do próprio texto, seu conteúdo e sua mensagem, mas leva em conta o processo de produção do texto, sua autoria e sua circulação.”</i>
4- Você considera importante a promoção de estratégias metodológicas que incentivem à leitura crítica dos estudantes em todas disciplinas do currículo escolar? Por que?	<i>P1. “Sim, porque questionar o mundo é a única forma de o transformar.”</i> <i>P2. “Parcialmente. Considero que qualquer estratégia metodológica que possam qualificar a formação do discente, sem causar prejuízo ao mesmo, são bem-vindas, no entanto, os currículos escolares já se encontram sobrecarregados, não restando, tempo/espaco para a aplicação de diversas estratégias metodológicas específicas para cada disciplina e ou área de conhecimento.”</i> <i>P3. “Sim. Porque hoje os adolescentes/adultos estão apenas reproduzindo discursos, não refletem, não debatem e isso apenas cria seres humanos funcionais, nada a mais.”</i> <i>P4. “Sim, pois em todas as disciplinas é possível e necessário desenvolver a leitura crítica. Isso permite que os alunos elaborem argumentos e criticidade em relação aos temas.”</i> <i>P5. “Com certeza, embora tenha minha formação base em áreas de tecnologia, hoje o avanço de possibilidades de cada vez mais as informações sejam sintetizadas, inteligência artificial. Necessitamos de métodos que resgatem as origens do pensamento humano e a leitura crítica é um caminho.”</i> <i>P6. “Sim, muito importante, deixa eu formular bem a ideia aqui né. É como a minha própria disciplina já pede isso né, e o meu papel ali por ser da área das línguas e tratar especificamente de leitura, eu tenho que ir além dessa leitura apenas da decodificação, porque isso não é o que tá em jogo. Então como é que eu vou conseguir atingir o aluno dessa forma e fazer com que ele seja crítico, com certeza eu vou precisar de alguma estratégia metodológica, de alguma metodologia que não seja simplesmente, por exemplo eu dou um texto para interpretar, se eu perguntar qual nome do personagem, que se eu simplesmente extrair dados dali que ele copie e cole isso não está promovendo algo de crítico com o aluno né. Então dentro da minha metodologia, se eu quiser que o aluno faça uma leitura crítica, justamente aquilo como eu te falei, da conversa que vem depois da leitura de o que que aquilo tem a ver com a vida do aluno. Então de certa forma eu ou outro professor acho que além de propor uma leitura tem que ver a segunda parte da leitura que é a conversa a respeito do que foi lido. Eu acho a questão do debate muito importante, eu converso muito com o Professor Godofredo(codônimo) que é o professor de Geografia e das Sociais também e com outras disciplinas com outros cursos que ele trabalha a ética e a sociologia ele fala muito disso ne e as vezes ele propõe o texto para o aluno ler e ele traz o texto para a sala de aula, mas ele não quer que o aluno chegue na sala e leia o texto ali, já é pra chegar com a leitura feita porque ele quer conversar a respeito do que foi lido ne, então esse colega que eu citei ele tem essa estratégia de .. e eu acho que todos os professores de certa forma, do curso superior, quando propõe uma leitura ele não quer que o aluno leia na sala e quer que o aluno na sala já manifeste o seu pensamento a respeito. Então eu acho muito importante que o professor tenha essa noção da estratégia metodológica de incentivar, propor a leitura, mas o passo seguinte depois da leitura tem que ser contemplado na sala de aula também. Se eu fosse um professor mecânico ali que eu simplesmente, não sei lá talvez no nível da alfabetização ainda, como é o nome do personagem , é João, ok, em que ano o João nasceu, tá lá escrito no texto, eu não estou sendo crítico, fazendo isso, eu to apenas, o aluno esta pescando informações e decodificando ne.”</i> <i>P7. “Acho importante, lembro do livro: “Ler e escrever: compromisso de todas as áreas”, mas não tenho feito a minha parte para a leitura de textos e/ou livros em si. Talvez, na questão da leitura de mundo eu esteja contribuindo mais.”</i> <i>P8. “Com certeza. Assim os estudantes saberão expor suas opiniões de maneira construtiva, não apenas dando opiniões “vazias”.</i>

	P9. <i>"Sim, porque desonera um pouco essa responsabilidade exclusivamente do eixo das linguagens. Leitura e interpretação de textos deve ser um trabalho coletivo e colaborativo."</i> P10. <i>"Sim, pois a leitura não deve e não pode estar delegada apenas à disciplina de Língua Portuguesa, mas deve perpassar a ação pedagógica presente no conjunto de disciplinas, estabelecendo uma conexão ampla e dinâmica de caráter interdisciplinar – mostrando assim que o conhecimento é algo conectado – e, também, levando em conta a especificidade de cada área do Conhecimento. Mas, em suma, a leitura crítica deve estar presente em todos os campos disciplinares."</i>
5- Todo texto, seja do Gênero discursivo que for (teorias científicas, texto do livro didático, o enunciado de um problema, uma charge, uma notícia, uma propaganda, uma fotografia, etc.), traz consigo aspectos históricos, sociais e ideológicos na sua construção. Você concorda com essa afirmação? Ou você considera os textos de modo Neutro? Qual a sua opinião/concepção?	P1. <i>"Neutro só xampu de bebês, e olhe lá, porque a indústria não é neutra. Eu sou freiriana de formação então na minha concepção e como diria Freire: "não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?" Além disso, na minha área tem uma professora contemporânea e adepta das teorias freirianas para a Arte Educação: Ana Mae Barbosa. Toda imagem tem sentidos e significados além daquilo que está posto, e pode ser analisada através de diferentes vieses."</i> P2. <i>"Concordo, desde a própria estruturação do idioma até a forma como os conhecimentos/informações são expostos ao longo do texto, existem diversos aspectos que fundamentam a razão de um texto ser como é, bem como transmitir o que é transmitido."</i> P3. <i>"Sim. Acredito que nenhum texto seja neutro, até mesmo os infantis "pendem" a direcionar o leitor a gostar ou não de determinado personagem. Por isso é de extrema importância que se reflita sobre o que leu e não pare apenas ali, busque novas informações."</i> P4. <i>"Sim, acredito que os textos sejam produzidos a partir de situações, contextos e emissor/receptor específicos. Existe uma determinada finalidade e função social."</i> P5. <i>"Sim eu concordo na grande maioria dos textos citados. Somos seres que vivemos em sociedade e nossa construção seria a soma de todas as nossas vivências. O único ponto de gênero discursivo que não considere neste aspecto foi em relação as teorias científicas. Justifico por pensar que essa teoria deve possuir um aspecto científico e os ideológicos não seriam levados em consideração."</i> P6. <i>"Ah eu concordo totalmente com essa afirmação né, não existe neutralidade nos textos, sempre vai ter um contexto que vai gerar isso que a gente debate no meu Projeto café com livros né, nós trouxemos obras as vezes polêmicas que hoje vistas com os olhos do século 21 são aberrações, mas a gente tenta explicar, por exemplo, por que aquele livro foi escrito assim, em que época que ele foi escrito e quem era o autor como ele pensava. Acontece muito dos debates a gente, eu gosto do projeto a gente sempre traz obras polêmicas né, então tem assuntos hoje aos olhos dos cidadãos do século 21, tem machismo, tem homofobia, tem de tudo um pouco ali, mas na época que o livro foi escrito a sociedade se movimentava de uma forma diferente e aquele autor pensava de uma forma diferente né, então claro que a gente não está incentivando aquela ideia do autor mas mostrando que naquela época o pensamento da sociedade era outro. Muitas vezes quando a gente traz o tema no mês da consciência negra ali em novembro, a gente traz textos que trata do tema escravidão, tentando dizer assim ô, na época este era um regime aceito pela sociedade né, não se considerava, então hoje já vemos com maus olhos tudo o que acontecia na época, mas a maneira como a sociedade se movimentava na época era assim. Então todo texto ele traz essa, essa questão de não ser neutro e mesmo hoje no século 21 dependendo do texto que eu leio e da fonte onde eu tiro esses textos vai ter um viés para um lado ou para outro, o próprio uso das palavras que eu falo p muitos alunos né. Que tipo de adjetivo foi colocado na notícia, o adjetivo denuncia a opinião do escritor, como é que ele pensa, se ele é a favor ou se ele é contra uma determinada ideia né. Então a gente traz bastante isso no projeto, falando, vamos tentar pensar, porque que ele falou assim e não falou assado né. A Literatura apresenta muito isso né, então eu concordo totalmente com essa ideia, não existe neutralidade no texto, existe sempre um posicionamento e aí que entra a criticidade, se aluno consegue perceber esse ponto de vista, quer ele concorde ou discorde ele tem que entender que tem um ponto de vista ali naquela escrita, que não é simplesmente palavra no papel."</i> P7. <i>"Sim, temos várias textualidades, as vezes o trabalho com uma charge rende mais reflexões que um texto tradicional. Todo ato é político, toda atitude é política. Gosto de explorar as textualidades diferenciadas com os alunos, acabo trabalhando mais com imagens e charges do que com textos convencionais."</i> P8. <i>"Concordo com a afirmação. Muitos textos na área que atuo deixam que o leitor interprete se a química é boa ou ruim."</i> P9. <i>"Concordo, todo texto contém uma posição/juízo/valor, independente de suas características formais e estéticas."</i>

	P10. <i>"Concordo, pois todo texto, assim como todo produto cultural que surge da ação humana, é fruto de uma intencionalidade, que traz em seu bojo uma bagagem e repertório de experiências, percepções, compreensões de realidade e objetivos por parte daquele/a que produziu determinada obra. Deste modo, podemos dizer que não existe neutralidade, mas pode haver um compromisso ético de que, naquele produto cultural, não haja uma indução plena em relação aos leitores, mas seja possível outras opiniões, mesmo que contraditórias e contrárias ao que está imbuído naquele texto, por exemplo."</i>
6- Tendo em vista a questão acima, como você orienta os seus alunos a realizarem as suas leituras? Você suscita neles a percepção dos aspectos citados acima, durante a leitura de um texto?	P1. <i>"Com certeza. Por que determinado pintor escolheu esses elementos? O que isso quer dizer do período histórico em que essa obra foi produzida? A quem interessava que isso tenha acontecido dessa maneira? E assim por diante..."</i> P2. <i>"Recomendo o uso de livros que abordam algumas questões históricas e culturais sobre as temáticas que são abordadas pelo viés específico da Matemática, no entanto, não é possível abordar tais aspectos de forma satisfatória devido a ausência de tempo para o mesmo."</i> P3. <i>"O primeiro passo sempre é a discussão em aula sobre o assunto, o compartilhamento de ideias. Após isso que os alunos são direcionados para a leitura que vai corroborar com o assunto discutido. Feito isso inicia-se uma nova discussão para "combinar" o prático (do debate) com a teoria (o texto)."</i> P4. <i>"Trabalho a partir da concepção de gênero textual. É importante que os alunos entendam como os textos estão organizados, a que se destina, qual o seu público alvo, onde são publicados, etc."</i> P5. <i>"Levando em consideração que estes sejam estudantes do EPT/EJA estes aspectos são importantíssimos. Sem eles, toda a construção de vida seria ignorada que, em caso de uma construção acadêmica de Bacharelado, em alguns aspectos não seriam adequados."</i> P6. <i>"É, vamos colocar os dois contextos, como o teu interesse aqui é no aluno da EJA né, então a gente não chega a explicitamente a suscitar pra eles que eles façam isso, isso acaba acontecendo naturalmente a partir da conversa que a gente tem, se eu fosse falar do meu projeto como um todo pra outros alunos aí sim, aí nós até orientamos, a gente conduz o debate assim ó, vocês tão lendo, como eu te falei antes, a partir do momento em que a gente contextualiza a obra e fala qual é o ponto de vista do autor, de certa forma eu já tô suscitando neles uma mudança de pensamento. A o cara lá pensava assim, pensava assado, a bom ele pensava assim porque ele veio desse estrato social, daquela época e assim que ele se manifestava ne. Então, no projeto eu acho que eu oriento com mais, é mais explícita a orientação, mas quando é num contexto de sala de aula com um aluno do Proeja acaba vindo, não que eu oriente, mas a própria conversa leva a isso, né a própria conversa a partir do texto ou seja qualquer outro assunto que a gente tá falando, no debate a gente acaba lançando ideias que talvez esclareça o aluno, a tá escrito assim, tá pensando assim, mas acontece de outra maneira."</i> P7. <i>"Acho que estou pecando bastante neste sentido, acabo fazendo a leitura direta, trazendo a ironia da coisa e minhas próprias percepções, sem dar muito tempo ou chance para que eles construam as suas próprias percepções. A partir dos questionamentos feitos por ti, vejo que preciso reformular algumas questões no meu fazer pedagógico. Acabo trazendo as coisas mais prontas e mastigadas para o PROEJA e, talvez, esteja direcionando demais a visão dos alunos, sem dar tempo para maiores construções reflexivas por parte deles. É provável que seja reflexo do momento de exaustão que meu cérebro vive, escrever uma tese de doutorado com a carga horária normal de aulas mostrou-se muito cansativo para mim."</i> P8. <i>"Sempre procuro incentivar que os alunos interpretem que não é a química que é boa ou ruim. Quem torna a química boa ou ruim é quem faz uso dela."</i> P9. <i>"Sim, sempre alerta meus alunos sobre a importância de escapar da leitura mecânica e superficial de um texto. Conversamos sobre mapeamento de elementos pré-textuais, sobre intencionalidade, função, autoria e demais conceitos que são subjacentes às práticas de escrita e leitura."</i> P10. <i>"Tento realizar isso, mas há uma certa dificuldade ainda. Talvez, por se tratar de uma turma de 1º Ano, que aos poucos está retomando o ritmo de estudos, ainda se trate de um trabalho inicial, que necessite de aprofundamento ao longo do tempo. Mas vejo isso como algo plenamente viável. Se trata de um trabalho a ser empreendido em curto e médio prazo, com aprofundamento gradativo na medida em que eles forem avançando em sua trajetória formativa no PROEJA."</i>
7- Os textos e ou atividades que você propõe aos estudantes da EJA/EPT, você considera estarem relacionados ao	P1. <i>"Eu tento, mas é muito difícil. Sou a única professora com formação em Arte na cidade de São Borja (a última vez que olhei foi em 2019). O nosso público e até alguns colegas enxergam a disciplina como um "passatempo" e muitas vezes não fazem ideia do que é tratado na disciplina. Os estudantes, por sua vez, chegam cansados do dia de trabalho,</i>

contexto e a realidade deles? Você considera importante essa contextualização? Por que?	então eu tento não deixar o conteúdo tão "pesado", ao mesmo tempo em que tento fazer com que enxerguem a necessidade de ler mundo a sua volta a partir das rupturas na História da Arte. No primeiro semestre com a temática mais voltada para a arte europeia é bem mais complicado. A partir do momento que começo a explorar a Arte Brasileira parece que fica mais leve. Com certeza essa contextualização com o cotidiano é importante, pois é o que leva a significar efetivamente, no cotidiano, o que eles aprenderam na teoria. P2. "Busco trazer problemas que estejam vinculados ao contexto do Ensino Profissional que estão desenvolvendo e, portanto, que sejam relevantes para a sua realidade. Considero a contextualização relevante para motivar o aluno e prender sua atenção, além de apresentar aplicações práticas do conteúdo que possam ser úteis na atividade profissional." P3. "O professor, independente da disciplina precisa cumprir uma grade de conteúdos. Cabe a ele então tentar ao máximo que o assunto seja ligado a realidade da turma. Sem essa interligação, o assunto não será relevante para o aluno que o irá esquecer." P4. "Sim, procuro trabalhar textos relacionados ao curso dos alunos, temáticas sociais e culturais. Essa contextualização é importante inclusive para despertar o interesse dos estudantes." P5. "Sim, busco realizar atividades ou tarefas dentro de conhecimentos prévios já existentes nos estudantes. Nesta metodologia, a inserção de novos saberes, substituem (ou alteram) saberes já existentes. Ao meu ver, realizando o aprendizado." P6. "Sim, sim, totalmente relacionados, até porque como eu disse, a proposta da ementa né, a proposta da ementa prevê que eles desenvolvam estratégias de leitura em Língua Inglesa, então de certa forma eu como professor de línguas quando pego uma ementa dessa que propõe a leitura e não é só na EJA, os cursos superiores também tem uma ementa muito parecida. Eu tenho que propor ao aluno que ele desenvolva habilidades de ler, mas como tem áreas específicas, eu tenho digamos um esqueleto de aula e dentro desse esqueleto eu boto um corpo com textos da área, eu tenho a disciplina de leitura, inglês instrumental no curso de sistemas de informação por exemplo, e no curso de gestão de turismo. A forma como eu abordo o tema e a estratégia é a mesma, mas o texto que eu trago pra que ele consiga chegar ao fim ele depende da área, então nos sistemas de informação eu trago textos da área de informática, de gestão de turismo, de gestão de turismo e na EJA como o nosso curso é técnico em gastronomia eu trago sempre textos que tem a ver com a área de gastronomia, eu tava esse dia trabalhando com eles materiais que eles utilizam na cozinha, outro dia eles tavam tratando texto de comidas a respeito das.. como que a religião influencia o tipo de comida, tem a comidas.. que que determina, como que a gastronomia acontece como é influenciada por uma determinada religião. Como a gastronomia é determinada por um certo clima, determinados fatores que tem a ver, então os textos são da área então é como eu te disse, a minha proposta que eles consigam ler um texto em inglês mas as vezes nós ficamos duas, três semanas no mesmo texto, mas o fato de o assunto ser da área e eles terem um certo interesse eles acabam discutindo. Então eu acho fundamental que seja da área e a partir do texto da área a gente extrapola o técnico para a vivência pessoal da pessoa." P7. "Acho bem importante a contextualização, mas ao mesmo tempo tem partes na disciplina que fogem de qualquer contexto, ou que os contextos podem estar ocultos. Lembro de uma aula que trabalhava fuso horário com uma turma de 7º ano da EJA e uma aluna começou a chorar. Primeiro me senti mal e culpada, engoli a culpa e perguntei o motivo do choro. A aluna respondeu que estava muito feliz em aprender aquilo, pois agora ela sabia calcular que horas eram no país que o filho dela estava em missão militar, assim ela podia ter uma noção do que o filho estava fazendo e se sentir mais próxima dele. Era um conteúdo que, a princípio, eu achava sem muita utilidade para a EJA, mas para aquela mãe fez toda a diferença." P8. "Sempre procuro disponibilizar textos que mostram a relação da química com o cotidiano. Assim, os alunos conseguem perceber que o que eles aprendem em sala de aula é muito importante na nossa realidade." P9. "Sim, porque quanto mais conectada à realidade do aluno, maior é a chance de engajamento com a proposta e, conseqüentemente, mais produtiva será a discussão em torno da aplicabilidade dos conhecimentos na vida do estudante." P10. "De modo geral tenho essa preocupação. Mas, didaticamente, diante de características da turma, como alegações de dificuldades em realizar leituras mais aprofundadas, tento realizar estas contextualizações durante as explicações feitas em aula."
---	--

ANEXO B - RESULTADOS DA PESQUISA REALIZADA COM OS ESTUDANTES:

PERFIL DISCENTE: • Gênero • Idade	E1. "Feminino, 48 anos." E2. "Feminino, 63 anos." E3. "Feminino, 64 anos." E4. "Feminino, 53 anos." E5. "Feminino, 61 anos." E6. "Feminino, 18 anos." E7. "Feminino, 51 anos." E8. "Masculino, 19 anos." E9. "Feminino, 58 anos." E10. "Feminino, 47 anos." E11. "Feminino, 50 anos." E12. "Masculino, 51 anos." E13. "Feminino, 43 anos." E14. "Feminino, 62 anos." E15. "Feminino, 46 anos."
1. Você desempenha alguma atividade profissional? Se sim, qual?	E1. "Sim, atualmente, serviços gerais." E2. "Não." E3. "Não, sou aposentada." E4. "Não." E5. "Sim." E6. "Não." E7. "Sim." E8. "Sim, vendo bolos." E9. "Sim, Agente Educacional I." E10. "Sim, Doméstica." E11. "Sim, costureira." E12. "Sim, Mecânico." E13. "Sim, trabalho no comércio." E14. "Sim, Diarista." E15. "Sim, Atendente de Farmácia."
2. Quais os motivos que lhe impediram de continuar os estudos na idade apropriada?	E1. "Quando criança e adolescente morava muito longe da Escola e também tinha que ajudar nas tarefas de casa, depois me casei, fui Mãe, dona de casa." E2. "Casei muito nova, tive filho e isso me impossibilitou de terminar o Ensino Médio. Também tive que trabalhar por que me separei, ficou difícil conciliar na época trabalho, casa, estudos." E3. "Trabalho, falta de dinheiro. Antes as universidades em São Borja eram Particular." E4. "Casamento e a vinda dos filhos. Me dediquei a família." E5. "Motivos de trabalho" E6. "Não há um motivo." E7. "Casei cedo, tive 3 filhos, com diferença de idade de 1 ano. Ai ficou difícil terminar." E8. "Pandemia." E9. "Trabalho e um pouco, falta de incentivo." E10. "Em primeiro lugar, casamento, depois os filhos e falta de tempo." E11. "Dificuldade financeira, tinha que trabalhar para ajudar em casa." E12. "Perdi meu Pai e tive que trabalhar cedo para ajudar com as finanças de casa, foi com 14 anos." E13. "Minha família e trabalho." E14. "Ajudar a família." E15. "Comecei a trabalhar com 8 anos, então chegou um ponto que não consegui mais trabalhar e estudar. Então tive que optar por trabalhar para ajudar em casa."
3. Quais os motivos que lhe fizeram retornar aos estudos?	E1. "Aproveitar o tempo perdido e quero muito me formar, e também agora os filhos crescidos, estou me dedicando a mim, até mesmo para ter uma profissão melhor e adquirir conhecimento. Uma vez me disseram que conhecimento ninguém consegue te roubar, isso fiquei pra mim." E2. "Hoje busquei estudar para não ficar parada no tempo e ativar meu cérebro, buscar mais conhecimento, ter convívio social." E3. "Me aposentei e para ter mais conhecimento na área que escolhi." E4. "Tive um câncer, vi toda minha vida como se estivesse assistindo um filme; Percebi ou senti necessidade de cuidar mais de mim, fazer o que me dá prazer. Hoje os filhos estão adultos." E5. "Para terminar meus estudos e me formar em gastronomia. Para ter meu próprio negócio." E6. "Eu nunca parei os estudos." E7. "Sempre quis concluir. Como veio o IFFar com o Técnico em Gastronomia, e é o que gosto, resolvi retornar." E8. "Terminar os estudos."

	E9. "Separação." E10. "A vontade de concluir os estudos e ter um futuro profissional." E11. "Me qualificar e adquirir conhecimento para maior desempenho profissional." E12. "Sem os estudos não somos nada, dependemos muito de se[....] e aprender mais." E13. "Quero terminar e ter uma profissão com diploma, pois terminando esse curso, vou ter um diploma de técnico em gastronomia." E14. "Vontade de ter uma formatura e concluir os estudos." E15. "Agora com a vida mais organizada, filhos crescidos, um trabalho mais tranquilo, deu pra voltar a estudar."								
4.Você é estudante do 1º, 2º ou 3º ano?	E1. "1º." E2. "1º." E3. "1º." E4. "1º." E5. "1º." E6. "1º." E7. "2º." E8. "2º." E9. "2º." E10. "2º." E11. "2º." E12. "3º." E13. "3º." E14. "3º." E15. "3º."								
INVESTIGAÇÃO SOBRE LEITURA 1.Você gosta de ler? ☐ Gosto muito ☐ Gosto um pouco ☐ Não gosto de ler (Caso escolha esta alternativa, não é necessário responder à questão seguinte).	E1. "Gosto muito." E2. "Gosto muito." E3. "Gosto um pouco." E4. "Gosto muito." E5. "Gosto muito." E6. "Não gosto de ler." E7. "Gosto um pouco." E8. "Não gosto de ler." E9. "Gosto um pouco." E10. "Gosto muito." E11. "Gosto muito." E12. "Gosto um pouco." E13. "Gosto muito." E14. "Gosto muito." E15. "Gosto muito."								
2.Se você gosta de ler, qual o tipo de leitura você mais faz? <table border="1"> <thead> <tr> <th>a)Jornais</th><th>b)Livros</th><th>c)Revistas</th><th>d)Redes Sociais</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td> ☐ Notícias ☐ Charge ☐ Horóscopo ☐ Esportes ☐ Resumo Novelas ☐ Crônicas ☐ Nenhum ☐ Outros Cite: _____ </td><td> ☐ Romance ☐ Autoajuda ☐ Aventura ☐ Ficção ☐ Literatura científica ☐ receitas ☐ Nenhum ☐ Outros cite: _____ </td><td> ☐ Notícias ☐ Quadrinhos ☐ Fofocas famosos ☐ Humor ☐ Religião ☐ artesanato/ decoração ☐ Nenhum ☐ Outros cite: _____ </td><td> ☐ Instagram ☐ Facebook ☐ WhatsApp ☐ Telegram ☐ E-mails ☐ Nenhum ☐ Outros cite: _____ </td></tr> </tbody> </table>	a)Jornais	b)Livros	c)Revistas	d)Redes Sociais	☐ Notícias ☐ Charge ☐ Horóscopo ☐ Esportes ☐ Resumo Novelas ☐ Crônicas ☐ Nenhum ☐ Outros Cite: _____	☐ Romance ☐ Autoajuda ☐ Aventura ☐ Ficção ☐ Literatura científica ☐ receitas ☐ Nenhum ☐ Outros cite: _____	☐ Notícias ☐ Quadrinhos ☐ Fofocas famosos ☐ Humor ☐ Religião ☐ artesanato/ decoração ☐ Nenhum ☐ Outros cite: _____	☐ Instagram ☐ Facebook ☐ WhatsApp ☐ Telegram ☐ E-mails ☐ Nenhum ☐ Outros cite: _____	E1. "Notícias, Romances, aventura, receitas, religião, artesanato, decoração, Instagram Facebook, Whats, e-mail." E2. "Notícias, charge, crônicas, romance, aventura ficção, quadrinhos, humor, artesanato, Instagram, Facebook, Whatsapp, Telegram, e-mail." E3. "Notícias." E4. "Notícias, Horoscopo, romance Ficção, Instagram, Facebook, Whatsapp, e-mail." E5. "Notícias, crônicas, aventura, receitas, religião, artesanato, Instagram, Whatsapp." E6. - E7. "Notícia, Romance, Artesanato, Instagram, Facebook, Whatsapp, Telegram." E8. - E9. - E10. "Horóscopo, crônicas, romance, aventura, humor, religião, Instagram, Facebook, Whatsapp." E11. "Notícias, esportes, crônicas, literatura científica, receitas, artesanato, Instagram, Facebook, Whatsapp, e-mails." E12. "Notícias, resumo novelas, autoajuda, aventura, receitas, quadrinhos, religião, Instagram, Facebook, Whatsapp, e-mails." E13. "Notícias, horóscopo, crônicas, romance, autoajuda, aventura, ficção, receitas, fofocas sobre famosos, humor, Instagram, Facebook, Whatsapp." E14. "Notícias, Esportes, autoajuda, receitas, Instagram, Facebook." E15. "Notícia, charge, resumo novelas, crônicas, romance, autoajuda, aventura, receitas, quadrinhos, religião, artesanato, Instagram, Facebook, Whatsapp."
a)Jornais	b)Livros	c)Revistas	d)Redes Sociais						
☐ Notícias ☐ Charge ☐ Horóscopo ☐ Esportes ☐ Resumo Novelas ☐ Crônicas ☐ Nenhum ☐ Outros Cite: _____	☐ Romance ☐ Autoajuda ☐ Aventura ☐ Ficção ☐ Literatura científica ☐ receitas ☐ Nenhum ☐ Outros cite: _____	☐ Notícias ☐ Quadrinhos ☐ Fofocas famosos ☐ Humor ☐ Religião ☐ artesanato/ decoração ☐ Nenhum ☐ Outros cite: _____	☐ Instagram ☐ Facebook ☐ WhatsApp ☐ Telegram ☐ E-mails ☐ Nenhum ☐ Outros cite: _____						
3.No curso que você faz, Técnico em Gastronomia, você é solicitado a fazer leituras? ☐ Não ☐ Sim. Em quais disciplinas os Professores solicitam mais leituras?	E1. "Sim. Sociologia, História da Alimentação." E2. "Sim. Português, Sociologia, História, História da Alimentação." E3. "Sim. Espanhol, Língua Portuguesa, História da Alimentação, Higiene e Nutrição."								

	E4. "Sim. Língua Portuguesa." E5. "Sim. História." E6. "Não." E7. "Sim. Português." E8. "Sim." E9. "Sim. Português." E10. "Não." E11. "Sim. Português, Aula prática de gastronomia." E12. "Sim. Sempre que necessário." E13. "Sim. Filosofia e Português." E14. "Sim, todas as matérias são indicados livros que podemos ler." E15. "Sim. Literatura, Inglês, Arte, Culinária."
4. Que tipo de Leitura você mais faz nas disciplinas/aulas?	E1. "As três citadas acima." E2. "História e História da Alimentação." E3. - E4. "Geralmente a indicada pelo Professor." E5. "Sociologia." E6. "Só leitura de aulas, sobre a disciplina, mas é bem pouco." E7. - E8. "Receitas." E9. "Texto que a professora passa para nós." E10. "Receitas." E11. "Leitura dos conteúdos passados em sala de aula." E12. "Português." E13. "Português." E14. "Literatura." E15. "Literatura e Culinária."
5. Você acha que a leitura é importante para a sua formação Humana e profissional? () Sim () Não Justifique o Porquê:	E1. "Sim, ela traz conhecimento sobre o tema abordado e nós ficamos com o nosso conhecimento aguçado e se preparamos para a nossa profissão e conhecimentos gerais e até mesmo para o nosso convívio no dia a dia." E2. "Sim." E3. "Sim, apesar de ler pouco, sei que é muito importante para o nosso conhecimento. Ler nos abre horizontes." E4. "Sim, importantíssimo, porque é o conhecimento que melhora nossa escrita e raciocínio e nos faz viajar, conhecer lugares." E5. "Sim, porque a leitura é muito importante para podermos aprender e entender melhor." E6. "Sim." E7. "Sim." E8. - E9. "Sim." E10. "Sim, a leitura é bastante importante para alimentar o nosso vocabulário. Além de exercitar o nosso pensamento" E11. "Sim, pois ajuda muito na comunicação e na escrita. Leitura é uma ótima opção para treinar o português." E12. "Sim, quanto mais lermos e nos informarmos melhor fica a vida. Quanto mais melhor. O conhecimento é tudo." E13. "Sim, lendo temos a oportunidade de abrir nossos pensamentos, viajar para outros mundos e ter acesso a novas informações." E14. "Sim, porque estamos cada vez mais informados." E15. "Sim, porque quem não lê, acredita em tudo o que os outros falam. Ler te abre uma nova visão da vida."
6. Durante a leitura você consegue ter atenção e concentração: () Sim, meu nível de atenção e concentração é alto () Sim, meu nível de atenção e concentração é significativo () Sim, porém meu nível de atenção e concentração é baixo () Não consigo ter atenção e concentração na leitura	E1. "Sim, meu nível de atenção e concentração é alto." E2. "Sim, meu nível de atenção e concentração é alto." E3. "Sim, porém meu nível de atenção e concentração é baixo." E4. "Sim, meu nível de atenção e concentração é significativo." E5. "Sim, porém meu nível de atenção e concentração é baixo." E6. "Sim, porém meu nível de atenção e concentração é baixo." E7. "Sim, porém meu nível de atenção e concentração é baixo." E8. "Sim, porém meu nível de atenção e concentração é baixo." E9. - E10. "Sim, meu nível de atenção e concentração é alto." E11. "Sim, porém meu nível de atenção e concentração é baixo." E12. "Sim, meu nível de atenção e concentração é significativo." E13. "Sim, meu nível de atenção e concentração é significativo." E14. "Sim, meu nível de atenção e concentração é alto." E15. "Sim, meu nível de atenção e concentração é significativo."
7. Você tem dificuldades de compreensão e interpretação de textos verbais (escritos)? () Sim () Não () Às vezes, depende do texto	E1. "Às vezes, depende do texto." E2. "Às vezes, depende do texto." E3. "Às vezes, depende do texto." E4. "Não."

	E5. "Sim." E6. "Sim." E7. "Não." E8. "Às vezes, depende do texto." E9. "Sim." E10. "Não." E11. "Não." E12. "Às vezes, depende do texto." E13. "Às vezes, depende do texto." E14. "Às vezes, depende do texto." E15. "Às vezes, depende do texto."
8.Você compreende textos não-verbais (fotografias, imagens, pinturas...)? () Sim, compreendo na primeira leitura. () Sim, mas preciso fazer uma segunda ou terceira leitura para poder compreender. () Raramente compreendo textos não-verbais.	E1. "Sim, mas preciso fazer uma segunda ou terceira leitura para poder compreender." E2. "Sim, compreendo na primeira leitura." E3. "Sim, mas preciso fazer uma segunda ou terceira leitura para poder compreender." E4. "Sim, mas preciso fazer uma segunda ou terceira leitura para poder compreender." E5. "Sim, compreendo na primeira leitura." E6. "Raramente compreendo textos não-verbais." E7. "Sim, compreendo na primeira leitura." E8. "Sim, mas preciso fazer uma segunda ou terceira leitura para poder compreender." E9. "Sim, mas preciso fazer uma segunda ou terceira leitura para poder compreender." E10. "Sim, compreendo na primeira leitura." E11. "Sim, compreendo na primeira leitura." E12. "Sim, compreendo na primeira leitura." E13. "Sim, mas preciso fazer uma segunda ou terceira leitura para poder compreender." E14. "Raramente compreendo textos não-verbais." E15. "Sim, compreendo na primeira leitura."
9.Na sua opinião, o que significa fazer a leitura crítica de um texto?	E1. "Pra mim é como a gente vê a história, a notícia que está ali." E2. "Você analisa de um outro ângulo, poderia ter escrito de uma forma mais simples ou ser mais objetivo, o autor." E3. "Para mim é você interpretar do meu jeito ou cada um interpreta ao seu jeito." E4. "A partir do texto proposto, emitir minha opinião, baseada naquilo, baseada naquilo que entendi sobre." E5. - E6. - E7. - E8. - E9. - E10. "É ler o texto com olhos de um crítico, procurando em cada palavra o que eu não concordo ou não aceito." E11. "Não concordar com certas atitudes descritas pelo autor." E12. - E13. "É ter uma opinião sobre essa leitura, sobre o que você está lendo." E14. "É nós criticarmos quando for preciso, como ao elogiar uma leitura." E15. "Nem sempre concordar com aquilo que está escrito."
10.Você consegue perceber, compreender e interpretar as mensagens subentendidas nas entrelinhas de um texto? () Sim, tenho muita facilidade. () Sim, porém prefiro fazer uma segunda leitura para ter certeza. () Tenho muita dificuldade	E1. "Sim, porém prefiro fazer uma segunda leitura para ter certeza." E2. "Sim, porém prefiro fazer uma segunda leitura para ter certeza." E3. "Sim, porém prefiro fazer uma segunda leitura para ter certeza;" E4. "Sim, porém prefiro fazer uma segunda leitura para ter certeza." E5. "Sim, porém prefiro fazer uma segunda leitura para ter certeza." E6. "Sim, porém prefiro fazer uma segunda leitura para ter certeza." E7. "Sim, porém prefiro fazer uma segunda leitura para ter certeza." E8. "Sim, porém prefiro fazer uma segunda leitura para ter certeza." E9. "Sim, Tenho muita dificuldade." E10. "Sim, Tenho muita dificuldade." E11. "Sim, porém prefiro fazer uma segunda leitura para ter certeza." E12. "Sim, porém prefiro fazer uma segunda leitura para ter certeza." E13. "Sim, porém prefiro fazer uma segunda leitura para ter certeza." E14. "Sim, porém prefiro fazer uma segunda leitura para ter certeza." E15. "Sim, porém prefiro fazer uma segunda leitura para ter certeza."
11.Em algum momento, durante uma leitura você discordou do pensamento e posicionamento do autor? () Sim, costumo discordar sempre.	E1. "Discordo, às vezes." E2. "Discordo, às vezes." E3. "Discordo, às vezes." E4. "Discordo, às vezes." E5. "Discordo, às vezes."

() Não, nunca discordo, pois o que leio penso ser a verdade () Discordo, às vezes	E6. "Discordo, às vezes." E7. "Não, nunca discordo, pois o que leio penso ser a verdade." E8. "Discordo, às vezes." E9. "Discordo, às vezes." E10. "Sim, costumo discordar sempre." E11. "Discordo, às vezes." E12. "Não, nunca discordo, pois o que leio penso ser a verdade." E13. "Discordo, às vezes." E14. "Discordo, às vezes." E15. "Discordo, às vezes."
12. Você sabia que os textos verbais, não verbais, visuais, são carregados de sentidos históricos, sociais, ideológicos? Justifique sua resposta:	E1. "Sim." E2. "Sim, todo texto ele que te dizer alguma coisa, te mostrar, fazer você se questionar o porquê daquilo, ter uma outra visão, ser mais críticas ou não, aceitar ou não as coisas da vida como são apresentadas a você." E3. - E4. "Sim, temos vários exemplos na história com registros importantíssimos para o nosso conhecimento e compreensão de vários períodos. Sem eles não poderíamos ter conhecimento e planejamento de uma vida em sociedade." E5. "Sim, concordo que faz sentido." E6. "Sim." E7. - E8. - E9. - E10. "Sim, pois acredito que seja uma maneira de chamar a atenção do leitor para problemas sociais que muitas vezes não nos damos conta ou não queremos ver." E11. "Sim, pois nem sempre se faz o que se lê." E12. - E13. "Sim, pois contam o cotidiano do que aconteceu e está acontecendo." E14. "Todos tem um sentido a nos passar. Vários sentidos." E15. "Sim, sempre haverá uma mensagem."