

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTAMARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Gabriela Eckert Pereira

**DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE EVENTOS E PRÁTICAS DE  
LETRAMENTOS: EM PERSPECTIVA O CURSO TÉCNICO EM  
MECÂNICA INTEGRADO**

Santa Maria, RS  
2021

**Gabriela Eckert Pereira**

**DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS: EM  
PERSPECTIVA O CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Letras**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Francieli Matzenbacher Pinton

Santa Maria, RS  
2021

Pereira, Gabriela Eckert  
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE EVENTOS E PRÁTICAS DE  
LETRAMENTOS: EM PERSPECTIVA O CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA  
INTEGRADO / Gabriela Eckert Pereira.- 2021.  
125 p.; 30 cm

Orientadora: Francieli Matzenbacher Pinton  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação  
em Letras, RS, 2021

1. Eventos de letramentos 2. Práticas de letramentos  
3. Educação Profissional e Tecnológica 4. Ensino Médio  
Integrado I. Pinton, Francieli Matzenbacher II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, GABRIELA ECKERT PEREIRA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**Gabriela Eckert Pereira**

**DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS: EM  
PERSPECTIVA O CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Letras**.

**Aprovado em 10 de maio de 2021:**

---

**Francieli Matzenbacher Pinton, Dra. (UFSM) - Videoconferência**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Guilherme Veiga Rios, Dr. (INEP) - Videoconferência**

---

**Raquel Bevilaqua, Dra. (CTISM) - Videoconferência**

Santa Maria, RS  
2021

**NUP:** 23081.038470/2021-21 **Prioridade:** Normal  
**Homologação de ata de banca de defesa de pós-graduação**  
134.332 - Bancas examinadoras: indicação e atuação

<b>COMPONENTE</b>		
<b>Ordem</b>	<b>Descrição</b>	<b>Nome do arquivo</b>
2	Folha de aprovação	Folha de aprovação.pdf

**Assinaturas**

**12/05/2021 16:55:16**  
RAQUEL BEVILAQUA (PROFESSOR ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO)  
25.04.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE ENSINO - DE

**12/05/2021 17:27:49**  
GUILHERME VEIGA RIOS (Pessoa Física)  
Usuário Externo (619.\*\*\*.\*\*\*.\*\*) 

**12/05/2021 20:15:00**  
FRANCIELI MATZENBACHER PINTON (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)  
08.38.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS - DLTV

Código Verificador: 648541  
Código CRC: 59a643d6  
Consulte em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html>





Dedicar esta pesquisa à professora Josefa Mallmann Pereira (*in memoriam*) foi a maneira que eu encontrei de agradecer por toda a vida.





## **AGRADECIMENTOS**

Seriam páginas de agradecimentos a todos esses seres humanos que, numa relação dialética, me tecem e por mim são tecidos. Agradeço àqueles que, de forma direta ou indireta, alavancaram este processo de construção de pesquisa que culminou nesta conquista:

às pessoas mais importantes da minha vida e que dão sentido a tudo que fiz: meus pais, meus irmãos queridos e meu sobrinho que acreditaram em mim e sempre demonstraram orgulho e felicidade a cada conquista.

à Casa de Estudos Espirituais Reino de Jurema, especialmente à Ana Paula Palma. Obrigada pelo apoio, pela interlocução sempre tão carinhosa e por admirar o meu trabalho.

aos meus amigos e amigas que, pessoalmente ou virtualmente, me ouviam falar repetidamente dos entraves e avanços na pesquisa. Obrigada pelo incentivo de sempre e por me fazerem acreditar que poderia dar certo, que eu era capaz.

à professora orientadora Francieli Matzenbacher Pinton, que atuando como orientadora e parceira de trabalho, possibilitou o desenrolar desta pesquisa de forma tranquila, ao valorizar acertos, ensaios e também lidando com as incongruências de maneira delicada, doce, generosa e humana, frente à complexidade que é efetivar pesquisa. Você faz a diferença na vida das pessoas. Gratidão por fazer diferença em minha vida.

aos amigos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem (NEPELIN) pelo compartilhamento conhecimentos e experiências. Agradeço especialmente à Rosana Schmitt, com quem tive um convívio mais intenso, pelos momentos de terapia acadêmica e pelo incentivo.

a todos e todas da comunidade pesquisada, em especial os professores e estudantes que colaboraram diretamente com esta pesquisa, que compartilharam comigo seus eventos de letramentos.

aos professores Raquel Bevilaqua e Guilherme Veiga Rios pela leitura criteriosa e contribuições através das discussões suscitadas no Exame de Qualificação que foram valiosas para o amadurecimento das ideias presentes nesse estudo.

agradeço à Universidade Federal de Santa Maria por possibilitar o ensino gratuito e de qualidade socialmente referenciada. Ao Curso de Letras e ao Programa de Pós-Graduação em Letras, que oferecem graduação e pós-graduação de qualidade imensa e a linha de pesquisa, Linguagem no Contexto Social, que me acolheu como pesquisadora. Aos professores e colegas pela partilha de conhecimento.

Eu, Gabriela, finalizo essa etapa honrada de conviver com todas as pessoas que trilharam comigo esta jornada de pesquisa, estudos, leituras e diálogos.

## RESUMO

### DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS: EM PERSPECTIVA O CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA INTEGRADO

AUTORA: Gabriela Eckert Pereira

ORIENTADORA: Francieli Matzenbacher Pinton

Assumindo a perspectiva social dos estudos sobre letramentos e da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1995, 1992, 2016), a presente pesquisa é um estudo de caso que objetiva descrever e analisar eventos e práticas de letramentos de estudantes do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio, a fim de verificar em que medida existe um diálogo entre o letramento profissional e o escolar. Com isso, partimos de conceitos como eventos de letramentos, compreendido como episódios observáveis que surgem das práticas sociais e letradas e do conceito de práticas de letramento, entendido como os modos gerais de usar a escrita em eventos. A partir disso, buscamos: i) identificar quais gêneros discursivos os estudantes do Ensino Médio Integrado em Mecânica leem e escrevem; ii) mapear os eventos de letramento(s) mediados por textos escritos para descrever a comunidade; e, iii) verificar como se caracterizam os usos sociais da escrita nessa comunidade. Os dados foram gerados a partir de um questionário semiestruturado e entrevista, respondido por 6 participantes, cujas questões evidenciaram o processo de leitura e de produção textual no Ensino Médio Integrado (EMI). Para análise dos dados, foram empregados os seguintes procedimentos: i) descrição dos eventos de letramentos a partir dos dados coletados no questionário semiestruturado e na entrevista; ii) identificação e análise de elementos do Sistema de Transitividade – Processos, Participantes e Circunstâncias; iii) interpretação com base em elementos do Sistema de Transitividade; iv) identificação dos usos sociais da escrita na comunidade e, por fim, v) relato escrito tendo em vista o método de estudo de caso. Nesse sentido, identificamos práticas de leitura e produção compartilhadas nas disciplinas básicas e técnicas. A análise das práticas de leitura nas disciplinas básicas e técnicas/profissionalizantes demonstrou um amplo reconhecimento do livro didático e do gênero relatório. A análise das práticas de produção textual indicou que os estudantes efetivam sua participação nos eventos das disciplinas básica e técnicas ao produzirem relatórios, resumos e respostas dissertativas. Em relação ao diálogo disciplinar, os dados apontam que há um forte diálogo entre disciplinas técnicas e que estas desempenham um papel central em relação às disciplinas básicas. Esses resultados revelam a necessidade de uma prática pedagógica interdisciplinar de modo que o estudante esteja engajado a participar de atividades especializadas dessa comunidade.

**Palavras-chave:** Eventos de letramentos. Práticas de letramentos. Educação Profissional. Ensino Médio Integrado. Usos sociais da escrita.



## ABSTRACT

### DESCRIPTION AND ANALYSIS OF LITERACY EVENTS AND PRACTICES: IN PERSPECTIVE THE TECHNICAL COURSE IN MECHANICS INTEGRATED

AUTHOR: Gabriela Eckert Pereira  
ADVISER: Francieli Matzenbacher Pinton

Assuming the social perspective of studies on literacies and Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1995, 1992, 2016), the present research is a case study that aims to describe and analyze literacy events and practices of students from the Technical Course in Mechanics Integrated to High School, in order to verify the extent to which there is a dialogue between professional and school literacy. Thereby, we start from concepts such as literacy events, understood as observable episodes that emerge from social and literate practices and from the concept of literacy practices, understood as the general ways of using writing in events. Based on that, we seek to: i) identify which discourse genres students at Integrated High School in Mechanics read and write; ii) map the literacy event(s) mediated by written texts to describe the community; and iii) verify how the social uses of writing are characterized in this community. The data were generated from a semi-structured questionnaire and interview, answered by 6 participants, whose questions showed the reading and text production process in Integrated High School (IHS). For data analysis, the following procedures were used: i) description of literacy events from the data collected in the semi-structured questionnaire and in the interview; ii) identification and analysis of elements of the Transitivity System - Processes, Participants and Circumstances; iii) interpretation based on elements of the Transitivity System; iv) identification of the social uses of writing in the community and, finally, v) written report in view of the case study method. In this sense, we identified reading and production practices shared in the basic and technical disciplines. The analysis of reading practices in the basic and technical/professional disciplines demonstrated a wide recognition of the textbook and the report genre. The analysis of textual production practices indicated that students carry out their participation in events in basic and technical disciplines when producing reports, abstracts, and essay responses. In relation to the disciplinary dialogue, the data indicate that there is a strong dialogue between technical disciplines and that these play a central role in relation to the basic disciplines. These results show the need for an interdisciplinary pedagogical practice so that the student is engaged to participate in specialized activities in this community.

**Keywords:** Literacies events. Literacies practices. Professional Education. Integrated High School. Social uses of writing.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fenômeno dos letramentos a partir de uma ótica social .....	36
Figura 2 – Dimensões do discurso e dimensões de análise do discurso .....	45
Figura 3 – Aspectos que subsidiam a construção de discursos.....	46
Figura 4 – Estratificação da linguagem .....	48
Figura 5 – Componentes experienciais da oração .....	49
Figura 6 – Metodologia e percurso teórico-metodológico .....	59
Figura 7 – Práticas de leitura no Curso Técnico em Mecânica Integrado .....	90
Figura 8 – Práticas produção textual no Curso Técnico em Mecânica Integrado .....	98





## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tipos de processos relacionado à escolha do Curso.....	76
Gráfico 2 - Participação em projetos e atividades extraclasse .....	77
Gráfico 3 – Práticas de leitura reconhecidas como integrantes da vida dos estudantes .....	79
Gráfico 4 – Práticas de produção textual reconhecidas como integrantes da vida dos estudantes.....	81
Gráfico 5 – Práticas de leitura nas disciplinas básicas .....	85
Gráfico 6 – Práticas de leitura nas disciplinas técnicas/profissionalizantes .....	88
Gráfico 7 – Práticas de produção textual nas disciplinas básicas .....	91
Gráfico 8 – Práticas de produção textual nas disciplinas técnicas .....	92



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de processos e respectivos participantes .....	50
Quadro 2 – Princípios teóricos e metodológicos e suas relações com o estudo .....	56
Quadro 3 – Aspectos do estudo do caso como metodologia .....	58
Quadro 4 – Níveis e modalidades de ensino ofertadas no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria .....	64
Quadro 5 – Organização Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Mecânica .....	66
Quadro 6 – Código dos participantes .....	71
Quadro 7 – Caixa de análise.....	72



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
EC	Estudo de caso
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EMI	Ensino Médio Integrado
GSF	Gramática Sistemico-Funcional
IC	Iniciação científica
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
NEPELIN	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem
NLS	Novos Estudos do Letramento
MEC	Ministério da Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional



## SUMÁRIO

	<b>MEMÓRIAS DE EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS</b> .....	23
<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	27
<b>2</b>	<b>REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	35
2.1	LETRAMENTOS: DEFINIÇÕES E FUNCIONALIDADES.....	35
<b>2.1.1</b>	<b>Eventos e práticas de letramentos: conceitos que orientam a análise</b> ....	42
2.2	CONCEITOS CENTRAIS À ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO.....	44
2.3	GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL.....	48
2.4	LETRAMENTOS E ACD: UM DIÁLOGO POSSÍVEL.....	51
<b>3</b>	<b>PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	57
3.1	UNIVERSO ANÁLISE .....	59
<b>3.1.1</b>	<b>Seleção dos participantes</b> .....	67
<b>3.1.2</b>	<b>Geração dos dados do questionário semiestruturado</b> .....	68
<b>3.1.3</b>	<b>Geração dos dados da entrevista</b> .....	69
3.2	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE.....	70
<b>4</b>	<b>DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DOS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA INTEGRADO</b> 73	
4.1	PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	73
4.2	PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL.....	83
<b>4.2.1</b>	<b>Práticas de leitura nas disciplinas básicas e técnicas</b> .....	85
<b>4.2.2</b>	<b>Práticas de produção textual nas disciplinas básicas e técnicas</b> .....	90
4.3	DIÁLOGO ENTRE AS DISCIPLINAS BÁSICAS E TÉCNICAS .....	100
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	107
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	111
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO</b> .....	119
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA A ENTREVISTA</b> 123	
	<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	125

## MEMÓRIAS DE EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS

Olhando todo o percurso de vida, vejo<sup>1</sup> que os aprendizados tecidos no decorrer das vivências são como uma colcha de retalhos, que se compõe entre o ensinado, o observado e o vivido, permanecendo o que é capaz de transcender o filtro da reflexão ao longo de minha formação acadêmica. Ao iniciar este trabalho, faz-se necessário envolver o(a) leitor(a) nos caminhos percorridos e trilhados por mim. Nesse sentido, é preciso vislumbrar o horizonte social ao qual pertenci, pois só a partir dele será possível compreender o interesse pelo tema de pesquisa e, sobretudo, pelo ensino de linguagem no contexto escolar.

O mundo da leitura e da escrita sempre despertou em mim grande encantamento. Não demorou muito para que eu quisesse fazer parte dele. Ao me descobrir capaz de ler, não havia placa na rua que passasse despercebida de minha leitura em voz alta. Logo eu pretendi que minhas palavras também fossem lidas. Mas ainda havia receio, em um tempo em que a rotina era descrita em diários pessoais e não em redes sociais. Depois me atrevi e passei a escrevê-las em murais da escola. Mais adiante, uma professora me apresentou o *WordPress*, e fiz algumas tentativas. Nesse caminho, a escola me possibilitou duas grandes oportunidades. A primeira delas foi ainda no ensino fundamental, quinta série, em uma escola pública, quando eu e meus colegas escrevemos nossos primeiros livros com a temática “a história da minha vida”. Eu pensava ter tanto a contar, e contei. A segunda foi na oitava série, quando produzimos diferentes textos e, no final do ano, fizemos uma exposição aberta à comunidade escolar. Mesmo diante de tantas situações de escrita proporcionadas pela escola, lembro-me dessas duas ocasiões em que pude ver minha produção sendo exibida a quem tivesse interesse em apreciá-la. E foi algo magnífico em minha trajetória.

A convivência escolar marcou o tempo, os períodos e as mudanças que vivi. Vejo a importância que tem o espaço escolar para o aluno, que, a partir da interação e do contato com o outro, das diferenças e do desejo de experimentar papéis, descobre-se autor e constrói sua autonomia e sua identidade, nas quais os professores assumem papel de referência. Percebo, hoje, que as experiências que

---

<sup>1</sup> Usarei no relato do memorial de pesquisa a 1ª pessoa do singular, devido ao teor pessoal que utilizo para me apresentar e tecer as memórias significativas que expressam os caminhos que levaram à pesquisa e à escrita desta dissertação.



tenho em minha memória desafiaram-me a ler, conhecer e ensinar linguagem de forma significativa.

Minhas atividades como pesquisadora sempre estiveram ligadas ao ensino de leitura e de produção textual na educação básica. Assim, no decurso de minha formação, integrei voluntariamente, em 2014, o projeto guarda-chuva “A transversalidade da leitura e da escrita nas diferentes áreas disciplinares: descrição, análise e didatização”<sup>2</sup>, que teve por objetivo descrever e analisar as práticas de leitura e escrita na escola, a fim de oferecer uma sistematização das características linguísticas e composicionais dos gêneros textuais com vistas à produção de material didático para o ensino e a aprendizagem nas diferentes áreas disciplinares. É importante destacar que tal projeto foi desmembrado em quatro subprojetos de pesquisa e extensão.

Naquele mesmo ano, integrei, como bolsista voluntária, o projeto de iniciação científica (IC) “O artigo de opinião e sua recontextualização no espaço escolar na perspectiva sistêmico-funcional”<sup>3</sup>, o qual focalizava o gênero textual artigo de opinião com a finalidade de apresentar subsídios linguísticos e discursivos para a sua recontextualização no espaço escolar. Tendo por base essa articulação, surgiu o projeto de extensão “Práticas de letramento no contexto escolar”<sup>4</sup> com objetivo de promover oficinas de leitura e produção textual para alunos do ensino fundamental II da rede pública de educação básica. Como resultado do projeto anterior, com interesse em analisar de que forma alunos dos anos finais do ensino fundamental avaliam temas polêmicos em textos argumentativos, especialmente no gênero artigo de opinião, registramos<sup>5</sup> o projeto de pesquisa “A avaliatividade em textos argumentativos produzidos na escola”<sup>6</sup>. Com este, buscamos contribuir para o ensino de produção de textos argumentativos, em específico, com o projeto de extensão intitulado “Produção e avaliação de textos argumentativos na escola”<sup>7</sup>, que tinha como

---

<sup>2</sup> Projeto de pesquisa registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras (GAP – CAL) sob o número 038025 (PINTON, 2014).

<sup>3</sup> Projeto de pesquisa registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras (GAP – CAL) sob o número 038022 (PINTON, 2014).

<sup>4</sup> Projeto de extensão registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras (GAP – CAL) sob o número 039460 (PINTON, 2015).

<sup>5</sup> A partir deste momento, usarei a 1ª pessoa do plural para registrar minhas atividades de pesquisa em coautoria.

<sup>6</sup> Projeto de pesquisa registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras (GAP – CAL) sob o número 042650 (PINTON, 2016).

<sup>7</sup> Projeto de extensão registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras (GAP – CAL) sob o número 042398 (PINTON, 2016).

objetivo ofertar oficinas de leitura e de produção de textos para estudantes de ensino fundamental II.

Como resultado das atividades de pesquisa, ensino e extensão das quais tenho participado desde 2014, ressalto três importantes publicações: o trabalho completo intitulado “Descrição e análise de artigos de opinião veiculados no jornal Zero Hora” (PEREIRA; PINTON, 2015) e dois artigos publicados em revistas qualificadas, quais sejam: “Atitude e engajamento em textos argumentativos produzidos no contexto escolar: desafios para o professor de leitura e escrita” (PINTON; PEREIRA, 2017) e “Discurso alheio e construção do posicionamento na produção de textos argumentativos no contexto escolar” (PINTON; POLETTI; PEREIRA, 2018).

Desse modo, a IC foi um período primordial de minha formação como professora e pesquisadora, no qual o mundo da linguagem — instanciado por eventos e práticas de letramentos — era concebido e vivido em sua totalidade à medida que contribuía significativamente para o meu saber docente, enquanto perspectiva teórico-prática. Nesse período, poucos se atentam, mas o professor em formação está construindo as bases que darão suporte para o decorrer da trajetória profissional. Simultaneamente, iniciei a trajetória no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem (NEPELIN)<sup>8</sup>, a qual proporcionou vivências de situações reflexivas que, possivelmente, de outra maneira, não aconteceriam na mesma intensidade durante o período de graduação. O grupo, de certo modo, promove a integração entre conhecimento teórico e conhecimento prático, que constituem, conseqüentemente, a identidade docente. Juntos, refletimos sobre qual é de fato o nosso papel, sobre como concebemos o papel dos alunos e da escola e sobre a nossa concepção sobre ensino e aprendizagem de leitura e de escrita. É um voltar-se para os próprios processos de ensino e de aprendizagem a partir da reflexão sobre o ato de educar — que é complexo —, revelando nosso inacabamento e nosso desejo de sermos melhores enquanto autores de nossas estratégias pedagógicas em realidades que são singulares.

Esse “olhar para si”, ou seja, para nossas ações sob as lentes do conhecimento científico é considerado um momento ímpar em minha formação docente. Foram mais de três anos de convivência que oportunizaram o estabelecimento de vínculos pessoais e profissionais e promoveram oportunidades de estudos compartilhados, de

---

<sup>8</sup> Projeto de pesquisa e extensão registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras (GAP – CAL) sob o número 047104 (PINTON, 2017).

trocas de experiências, de relatos de erros e acertos, de certezas e incertezas, de reflexões... Esses caminhos orientaram o “mergulho na docência” e a formação de “elos” que marcaram o encontro de trajetórias de vida e formação docente.

À vivência somaram-se as inquietações teóricas, propulsoras do aprofundamento no assunto. Assim, recorri ao âmbito da pesquisa científica em nível de pós-graduação, ponto fulcral que me levou ao presente estudo. Nessa parte, justifica-se a escolha por agregar, a esta pesquisa, teorias que entendam a Educação como responsável pela transformação pessoal e social. Dessa forma, a partir da reflexão sobre meu percurso, sinto-me encorajada e empoderada a construir novos sentidos.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Santa Maria, está vinculada à linha de pesquisa Linguagem no Contexto Social e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem (NEPELIN), coordenado pela professora Francieli Matzenbacher Pinton. O NEPELIN é um grupo interdisciplinar que reúne professores em formação inicial e continuada de pesquisadores interessados em sistematizar saberes sobre ensino e aprendizagem de linguagem nos contextos escolar e acadêmico, com vistas ao fortalecimento teórico e pedagógico na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento e da Análise Crítica do Discurso, favorecendo a troca de informações entre seus pesquisadores por meio da promoção de reuniões de leitura e discussão.

Além disso, esta dissertação também vincula-se ao projeto guarda-chuva “Práticas de letramentos em diferentes comunidades disciplinares: descrição, análise e recontextualização pedagógica na educação básica”<sup>9</sup>, que tem como objetivo descrever e analisar os sistemas de atividade e os conjuntos de gêneros que constituem as práticas de letramentos nas diferentes comunidades disciplinares da educação básica, com vistas à produção de material didático para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, o projeto guarda-chuva enfoca os seguintes eixos de pesquisa: i) mapeamento dos eventos e práticas de letramentos presentes em diferentes contextos da educação básica; ii) análise crítica dos discursos sobre o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita; e iii) implementação de prática pedagógica interdisciplinar e produção de material didático.

Compreendemos que o ensino de gêneros do discurso no contexto escolar e a descrição e a análise de eventos e práticas de letramentos<sup>10</sup> tornam-se fundamentais à construção de letramento crítico, como conceito e como práxis. De acordo com Janks (2016, p. 22, grifo no original), “a língua e as formas como ela é usada estão no centro do que significa *fazer* letramento crítico”. Assim, a estudiosa relaciona o

<sup>9</sup> Projeto de pesquisa registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras (GAP – CAL), sob o número 049880 (PINTON, 2018).

<sup>10</sup> Ao adotarmos, nesta pesquisa, as expressões “letramentos”, “eventos e práticas de letramentos”, “letramentos técnico-profissionais” e “letramentos escolares”, reconhecemos que não há apenas um “letramento” e sim “letramento**S**” (BARTON, 1994; BARTON; HAMILTON, 1998; GEE, 2000, 1990/1996, STREET, 2003, 2001, 1995, 1984).

letramento crítico à ação. A ideia de produzir textos a partir de um determinado gênero do discurso (BAKHTIN, 2003) configura-se como uma manifestação dialógico-discursiva e, portanto, ideológica, pois apresenta juízos de valor e não pode ser entendida nem como parcial, nem como neutra, já que “os textos são situados e trabalham para posicionar seu público-leitor [...] são representações parciais do mundo” (JANKS, 2016, p. 23).

Ressaltamos que esta pesquisa está ancorada nos princípios da Linguística Aplicada, doravante LA, cuja perspectiva se abre para o campo do diálogo entre diferentes áreas de produção do conhecimento. A esse respeito, vejamos o papel que pode ser cumprido pela LA:

A LA como área do conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que tem preocupação com a linguagem. É mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica. (CELANI, 2008, p. 19-20).

Assumindo que a linguagem tem um papel crucial na vida social, a LA busca “criar inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), com base em uma abordagem de pesquisa sobre a linguagem em uso mestiça, híbrida (MOITA LOPES, 2006) e transgressiva<sup>11</sup> (PENNYCOOK, 2006). Essa perspectiva requer uma postura indisciplinar<sup>12</sup> e rejeita a relação dicotômica entre teoria e prática, destacando seu caráter dialético (MOITA LOPES, 2006).

A Linguística Aplicada Crítica (LAC) emerge como uma abordagem em um contexto no qual se configura uma nova agenda para a LA (PENNYCOOK, 2006). Nesse contexto, é considerada uma nova série de problemas e preocupações em que a linguagem desempenha papel central. A LAC, nessa perspectiva, caracteriza-se por

uma completa nova série de problemas e preocupações, questões como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, diferença, desejo ou a reprodução de alteridade que não haviam sido considerados até agora como

<sup>11</sup> Segundo Pennycook (2006, p. 82), “a teoria transgressiva assinala a intenção de transgredir, política e teoricamente [...] Qualquer projeto crítico necessita tanto de uma agenda política crítica como de uma preparação para questionar os conceitos com os quais ela lida”.

<sup>12</sup> Assim, as disciplinas não são estáticas, mas sim são domínios dinâmicos do conhecimento (MOITA LOPES, 2006).

preocupações relacionadas à Linguística Aplicada. (PENNYCOOK, 2004, p. 803-804).

Nesse sentido, o letramento em uma perspectiva social e crítica pode ser inserido na vertente crítica da LA, uma vez que busca problematizar questões sociais cruciais para a vida social. Kalantzis e Cope (2016), ao enfatizarem a necessidade de um ensino crítico, apontam o letramento crítico como um instrumento de poder e de transformação social. De acordo com Fabrício e Moita Lopes (2010, p. 285), letramento é “uma miríade de práticas de construção de significado por meio das quais os participantes, conjuntamente, aprendem a abordar textos como artefatos culturais”. Em sentido restrito, o letramento pode ser entendido como uma prática social. Em consonância com estudos de Pitt (2001), Rios (2010) aponta dois sentidos de “prática”. Um deles é um macrossentido — “práticas de letramento como modos culturais de usar o letramento” —, e o outro é um microssentido — “o letramento compreendido como uma série de práticas sociais” (RIOS, 2010, p. 173), sendo estas constituídas por atividades de leitura, oralidade, análise linguística/semiótica e produção escrita.

Na abordagem crítica do letramento, a noção do discurso — seja oral, escrito ou multimodal (composto por diferentes sistemas semióticos) — como prática social exerce um papel central. Essa concepção implica compreender os diferentes usos sociais da escrita não apenas no que diz respeito às práticas de ensino da língua no espaço escolar, tal como tem sido empreendido historicamente, mas também no que diz respeito às práticas de usos sociais da escrita, que têm lugar em outros espaços presentes na vida social com os quais os alunos estão envolvidos. Resumidamente, o que todas essas perspectivas têm em comum é o fato de se ocuparem em engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isso pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade.

Dessa forma, interessamo-nos em compreender o processo de formação de estudantes do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio, a fim de verificar em que medida os letramentos escolares e técnico-profissionais<sup>13</sup> constroem diálogos produtivos, considerando o contexto de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Entendemos por “letramento profissional” o conjunto de práticas de leitura e

---

<sup>13</sup> Agradecemos ao professor Guilherme Rios pela sugestão do termo “técnico-profissionais” adotado nesta pesquisa.

escrita utilizadas pelos estudantes, a fim de efetivar tarefas que lhes são requeridas no domínio de suas atividades no Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio. Barton e Hamilton (2004, p. 116) definem os letramentos como “configurações coerentes de práticas letradas”, estando associados a “aspectos particulares da vida cultural”, o que resulta na identificação de práticas que podem ser nomeadas, segundo esses aspectos, como “letramento do local de trabalho”, como encontramos em Kleiman (2001). Para os autores, os domínios de atividade constituem-se de “contextos estruturados e modelados dentro dos quais se usa e se aprende o letramento” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 116). A expressão “letramento escolar” refere-se aos usos, às práticas e aos significados da língua escrita no contexto escolar. Bunzen (2010, p. 101) compreende o letramento escolar “como o conjunto de práticas socioculturais, históricas e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita”. A expressão “letramento escolar”, portanto, aponta para diferenças entre práticas de leitura e escrita, por exemplo, desenvolvidas dentro e fora da escola.

Mas por que eventos e práticas de letramento no Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio? O interesse pelo desenvolvimento da pesquisa no contexto da EPT se deu em decorrência de minha atuação como monitora das disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira e como integrante do Programa de Acompanhamento Pedagógico: ações de inclusão e sucesso escolar<sup>14</sup>. Esse evento de letramento faz parte de uma das práticas sociais do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), que contribui para os processos de ensino e aprendizagem de estudantes e para a formação inicial de professores. O Programa surgiu em 2015, como uma proposta didático-pedagógica vinculada ao Departamento de Ensino (DE) e com apoio do AFIRME/PROGRAD e busca diminuir os índices de reprovação e evasão escolar no âmbito do Colégio por meio de estratégias de acolhimento e acompanhamento pedagógico especializado aos estudantes com dificuldades de aprendizagem que estão acessando a educação pública federal.

As atividades desenvolvidas no Programa buscam oferecer aos estudantes dos Cursos uma gama de atividades extraclasse. Além disso, o projeto oferece monitoria de Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Geografia, Física, Química e Matemática com licenciandos(as) em formação inicial.

---

<sup>14</sup> Projeto de ensino registrado no Gabinete de Projetos (GAP – CAL) sob o número 041135 (MARASCHIN, 2015).

Há também monitoria para disciplinas específicas para cada habilitação, as quais estão sob responsabilidade de bacharelados(as) em Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica e Engenharia da Computação e/ou Informática para a Internet. Ainda, o projeto oferece acompanhamento psicopedagógico com psicólogo(a), pedagogo(a) e educador(a) especial em formação inicial e continuada. Em conjunto com professores e servidores, o grupo é responsável pela organização, pelo planejamento e pela execução de atividades. Além de minha participação no projeto, o interesse em investigar eventos e práticas de letramentos de estudantes do Curso Técnico em Mecânica deu-se em razão de meu engajamento com a comunidade escolar, especialmente com os alunos e professores da instituição. Com isso, busquei discutir, com os professores, algumas das inquietações que me acompanharam ao longo dos dois anos. Essas inquietações emergiram em decorrência de leituras e do pensar sobre a minha formação, já que trabalhar em uma disciplina relacionada à área de Linguagens, com foco processo de leitura e de produção textual, em um curso técnico/profissionalizantes foi um grande desafio.

Para além da experiência pessoal, verificamos pesquisas que investigam eventos e práticas no contexto escolar. Para isso, mapeamos estudos publicados em nível de pós-graduação no contexto brasileiro no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), definindo como palavras-chave para a busca “Eventos e práticas de letramentos na Educação Profissional” e “Práticas de leitura e escrita na Educação Profissional”. Ressaltamos que essas palavras-chave poderiam ou não ser simultâneas em uma mesma pesquisa. Filtramos também pelo ano e selecionamos estudos publicados nos últimos quinze anos, de 2003 a 2018. Posteriormente, categorizamos os textos em contextos formais e informais de ensino. Em relação aos contextos formais, subdividimos em contexto escolar e contexto acadêmico.

Na categoria contextos formais, em específico o contexto acadêmico, encontramos duas dissertações: a de Lêdo (2003) e a de Fontoura (2016). A dissertação de Lêdo (2003) descreveu as práticas e os eventos de letramento ocorridos em um curso de Letras a distância, oferecido pela Universidade de Pernambuco (UPE), em relação ao conjunto de gêneros com o qual os alunos lidam ao estarem inseridos no sistema de atividades da Universidade presentes nos eventos de letramento que ocorrem em três disciplinas do curso. Os resultados dessa investigação sinalizam os processos de ensino e aprendizagem em um curso superior



a distância. Para a autora, apesar de esses processos acontecerem por meio de gêneros distintos daqueles utilizados em um curso presencial, modificando alguns eventos de letramento, não foram observadas alterações nas práticas de letramento, visto que refletem as práticas, crenças e ideologias típicas do meio acadêmico.

A pesquisadora Fontoura (2016) examinou atividades de escrita de textos da ordem do argumentar desenvolvidas na disciplina de Práticas de Leitura e Escrita II (PLE-II) por graduandos do Bacharelado em Ciências e Tecnologia (BCT) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A análise de eventos e práticas de letramento apontam para o caráter socialmente relevante de atividades de escrita nessa comunidade para além da universidade.

Na categoria contextos formais, em específico o contexto escolar, localizamos duas dissertações: a de Luchetta (2013) e a de Euzébio (2011). A pesquisadora Luchetta (2013) investigou, no discurso dos alunos, práticas de leitura e de escrita desenvolvidas no ensino médio, a fim de discutir as implicações entre os letramentos exigidos na esfera do trabalho e a formação do ensino médio. Os resultados da pesquisa sinalizam que há uma dificuldade de compreender a função social do aprendizado da leitura e da escrita na escola e de relacioná-las ao âmbito profissional.

Euzébio (2011) analisou os usos sociais da escrita, tematizando a interface entre escrita e comunidade de prática, com o objetivo de descrever as práticas e os eventos de letramento vivenciados por um grupo de crianças — na escola e em casa —, residentes em um bairro de vulnerabilidade social no município de Florianópolis (SC), identificando concepções sobre a escrita em ambos os espaços e depreendendo implicações de aprendizagem, no que diz respeito à formação dos alunos.

Em relação aos contextos informais, destacamos duas dissertações, de autoria de Tavares (2008) e de Lira dos Santos (2011), e uma tese, de autoria de Lopes (2004). A pesquisa de Tavares (2008) explorou a presença e os modos de circulação das práticas e dos eventos de letramento em uma comunidade da periferia da cidade do Recife (PE), tendo em vista os momentos de interação das crianças com a leitura e a escrita, sob a ótica de suas redes sociais de pertencimento. Com base nos resultados, a autora concluiu que as crianças se “ancoravam” em suas relações concretas de pertencimento (a comunidade) e, por isso, não desvinculavam suas relações com a leitura e a escrita no contexto escolar. Esse reconhecimento das práticas de letramentos construíram um fator de valorização em suas interações que as

levavam a considerá-lo que era significativo nos eventos de letramentos, de modo que a leitura e a escrita eram cruciais para “fazer sentido” em suas relações sociais.

De forma similar, a pesquisa de Lira dos Santos (2011), realizada em um bairro de Recife (PE) chamado Coque, objetivou descrever as práticas de letramento de jovens de meios populares. Os dados de pesquisa apontam que os eventos de letramentos do domínio do lazer, por exemplo, têm uma forte relação com as inserções sociais e culturais possibilitadas pelas associações comunitárias, influenciando as práticas de letramentos dos jovens relativas a esse domínio. Os resultados da pesquisa reforçam a importância de se pensar o letramento a partir das experiências sociais e culturais em que os jovens se engajam.

A tese de Lopes (2004) analisou os usos da escrita numa comunidade situada na periferia de Teresina (PI), formada a partir da ocupação de uma propriedade particular, para assentamento de famílias sem-teto. Os dados da pesquisa revelam que a escrita é um recurso que estabelece e mantém a comunicação na comunidade pesquisada. No entanto, observam-se desdobramentos que se conformam às demandas impostas pelo contexto sócio-histórico, e é nesse contexto que os significados dos atos de ler e escrever adquirem nuances particulares.

Como resultado desse mapeamento, destacamos os trabalhos de Euzébio (2011) e Luchetta (2013), que têm aproximação com esta pesquisa pelo fato de descreverem e analisarem eventos e práticas de letramentos de estudantes da educação básica — nível médio. No entanto, é possível detectarmos alguns afastamentos em relação ao embasamento teórico, ao grupo pesquisado e aos objetivos, o que sinaliza, em alguma medida, a relevância e uma possível lacuna a ser preenchida por esta dissertação.

Dessa forma, em consonância com o primeiro eixo do projeto guarda-chuva, que objetiva mapear eventos e práticas de letramentos presentes em diferentes contextos da educação básica, propomo-nos a descrever e analisar eventos e práticas de letramentos de estudantes do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio, a fim de verificarmos em que medida existe um diálogo entre letramentos escolares e técnico-profissionais. Para isso, esse objetivo geral se desdobra em três objetivos específicos:

- identificar quais gêneros discursivos os estudantes do Ensino Médio Integrado em Mecânica leem e escrevem;

- mapear os eventos de letramento(s) mediados por textos escritos para descrever a comunidade; e
- verificar como se caracterizam os usos sociais da leitura e da escrita nessa comunidade.

Para melhor apresentarmos e discutirmos os dados de nossa pesquisa, esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além do Memorial e destas Considerações Iniciais. No segundo capítulo, trazemos uma revisão da literatura e os fundamentos teórico-metodológicos que embasam o presente estudo, cujas bases são os Novos Estudos do Letramento, a Análise Crítica do Discurso e a Gramática Sistêmico-Funcional, esta última como ferramenta de análise. No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia a partir da apresentação do nosso universo de pesquisa e dos procedimentos analíticos. No quarto capítulo, expomos nossos dados e a análise de eventos e práticas de letramentos no contexto investigado. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, abordamos os fundamentos teóricos que embasam esta dissertação. Como o objetivo deste estudo é descrever e analisar eventos e práticas de letramentos de alunos de Ensino Médio Integrado em Mecânica, em relação ao seu processo de formação escolar/profissional, alguns conceitos foram elencados como mais pertinentes para o desenvolvimento da pesquisa. Apresentamos e discutimos esses conceitos em cinco seções, as quais, por sua vez, também se subdividem. Na primeira seção, traçamos um panorama dos letramentos, mostrando seu caráter situado e local, o modelo autônomo e ideológico de letramento e conceitos-chave de eventos e práticas de letramentos. Após isso, tratamos da perspectiva teórica e metodológica da Análise Crítica do Discurso (ACD) e da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) como ferramenta de análise. Por fim, tecemos um diálogo entre os Novos Estudos dos Letramentos e a ACD nos aspectos pertinentes aos objetivos e propósitos deste estudo.

### 2.1 LETRAMENTOS: DEFINIÇÕES E FUNCIONALIDADES

O fenômeno dos letramentos, especificamente os Novos Estudos do Letramento (NLS)<sup>15</sup>, como campo de estudos e investigações, constitui, em nossa compreensão, um intenso e importante debate para as pesquisas em LA. Relacionar o panorama de letramentos com as pesquisas em LA justifica-se, principalmente, pelo caráter interdisciplinar dessas pesquisas, já que uma abordagem interdisciplinar pode dar conta do caráter situado e local dos letramentos, ou seja, dos múltiplos contextos, objetivos, valores e práticas que influenciam significativamente na constituição dos letramentos de determinado grupo social. Isso implica afirmar que os letramentos são historicamente situados e se modificam com o passar do tempo.

Levando em conta que o papel da escrita na sociedade e sua percepção variam de comunidade para comunidade, compreendemos que os letramentos não são individuais de uma pessoa, mas sim formados pelo conjunto de suas práticas pessoais e coletivas de leitura e de escrita, visto que o sujeito está sempre e necessariamente imbuído em práticas sociais de uso da língua. Nesse sentido, para abordar essas

---

<sup>15</sup> Acrônimo de New Literacy Studies.

questões, iniciamos esta seção apresentando conceitos-chave que se relacionam com a compreensão de letramentos — no plural — por meio de contextos culturais (GEE, 1990). Ainda, propomo-nos a fazer uma breve distinção entre os modelos “autônomo” e “ideológico” de letramento, cunhados por Street (1984).

Para Gee (1990, p. 168), o letramento é plural, dado o reconhecimento de que não existe apenas um tipo de letramento, mas sim vários letramentos. Para o autor, letramento é um processo dinâmico, em que o significado da ação letrada é continuamente construído e reconstruído por participantes, quando se tornam membros de um grupo social (família, comunidades escolares, grupos profissionais e sociais diversos). Em outras palavras, conceber o letramento como um fenômeno plural sinaliza a compreensão de que a língua não é única, homogênea, universal e atemporal. Além disso, a pluralidade se configura na inter-relação social e individual, ou seja, os usos da escrita podem ser entendidos a partir da correlação entre o contexto sociocultural do qual o sujeito faz parte e a sua história de vida particular (BAKER; LUKE, 1991; BLOOME, 1986; COOK-GUMPERZ, 1986; STREET, 1984).

Assim, consideramos que o letramento (de uma sociedade, uma comunidade ou mesmo de uma pessoa) diz respeito à relação que o grupo ou a pessoa mantém com a escrita e o uso da leitura e da escrita tanto no contexto escolar como em contextos diversos com os quais os alunos, por exemplo, estão envolvidos. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos que se fazem presentes na vida das pessoas. Nesse sentido, Street (1984) enfatiza três aspectos fundamentais do fenômeno dos letramentos, compreendido a partir de uma ótica social, como propõe a perspectiva em NLS, conforme a Figura 1:

Figura 1 – Fenômeno dos letramentos a partir de uma ótica social



A Figura 1 representa a forma como os NLS consideram a dimensão sociocultural na compreensão dos letramentos como uma prática social. Ainda, essa perspectiva caracteriza uma nova tradição em relação às abordagens dominantes e na compreensão que havia sobre a linguagem e seu uso, as quais focavam em aspectos individualistas, desconsiderando a dimensão social.

Para essa corrente (os NLS), os letramentos vêm sendo pensados como um conjunto de práticas sociais, considerando-se as diferentes maneiras como as pessoas se engajam em interações mediadas por textos e o modo como atribuem significados a esses textos. Em outras palavras, preocupam-se não apenas com seus aspectos formais e padrões linguísticos (estrutura composicional, mais ou menos formalidade, por exemplo), mas também, sobretudo, com os aspectos que estão relacionados à função social que desempenham em um contexto específico, à força retórica associada a eles, à ação (ou às ações) que realizam e a maneira como posicionam os participantes da interação com relação a *status*, poder e ideologias.

Assim, entender que diferentes contextos e diferentes sujeitos desenvolvem maneiras específicas de lidar com a modalidade escrita da língua e, portanto, têm concepções distintas sobre letramento permite-nos entender os usos da escrita sob uma concepção de ecologia (BARTON, 1994). Nessa perspectiva, “o letramento é uma prática de cunho social, não é meramente uma habilidade técnica e neutra, já que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos” (STREET, 2003, p. 5). Dessa forma, o argumento do autor sugere que tratar de letramentos implica tratar, sempre, de atos sociais, os quais remetem à expressão da historicidade de determinados grupos humanos na tensão com a cultura escrita tal qual se coloca historicamente.

Ao pensar letramento como uma prática social, David Barton e Mary Hamilton (1998) propõem, em uma perspectiva social e histórica, a metáfora da ecologia<sup>16</sup>:

- i) letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais: essas inferidas de eventos que são mediados por textos escritos; ii) existem diferentes letramentos, associados a diferentes domínios da vida; iii) as práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros; iv) as práticas de letramento têm um propósito e estão firmadas em metas sociais mais amplas e em práticas culturais; v) o letramento é historicamente situado; e, vi) as práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de

---

<sup>16</sup> Por ecologia, entendemos a soma dos usos situados da leitura e da escrita, que ocorrem de forma intercambiante (BARTON, 1994).

aprendizagem informal e de produção de sentido. (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 8, tradução nossa)<sup>17</sup>.

Em relação às seis proposições acima descritas, segundo Rios (2010), o fenômeno do letramento pode ser analisado a partir de duas perspectivas:

se um(a) estudioso(a) parte do pressuposto de que o letramento é um ponto de chegada após um tempo de escolarização, tem-se então que para ele ou ela o que deve ser estudado é o que o indivíduo sabe fazer de leitura e escrita em decorrência desse tempo que passou na escola. Se, por outro lado, outro(a) estudioso(a) pensa que o letramento compreende tudo que um indivíduo tenha feito de leitura e escrita em sua vida, então estamos diante de uma visão mais ampla e aplicada a todas as esferas da vida social. (RIOS, 2010, p. 80).

Tomando por base a proposição de letramentos situados histórica e socialmente, as pesquisas se orientam, principalmente, por uma metodologia de abordagem etnográfica, o que constitui uma contribuição muito significativa para essa área. Uma das pesquisas pioneiras com a proposta etnográfica e com a abordagem social para os estudos sobre letramentos foi a de Street (1984), que observou as práticas de letramento no Irã.

A partir de seus estudos, Street observou os usos e significados da leitura e da escrita em três domínios sociais: *maktab*<sup>18</sup>, escola formal e comércio, destacando a diferença das práticas de letramento requeridas em cada um desses contextos. Nesse campo específico de estudo, o que começou a emergir como práticas de letramento para o pesquisador foram os usos e significados identificáveis em três domínios de atividade social: práticas de letramento *maktab* (diretamente relacionadas à escola primária religiosa e derivadas da autoridade tradicional do povoado, localizada no aprendizado da religião muçumana e com uma hierarquia social dominada por homens); práticas de letramento escolarizadas (associadas ao contexto escolar, mais secular e moderno); e práticas de letramento comerciais (associadas à compra e à venda de frutas a serem transportadas às cidades vizinhas e ao mercado).

Essas práticas de letramento, na percepção etnográfica de Street, diferenciavam-se entre si, principalmente as práticas inscritas no terceiro domínio de

---

<sup>17</sup> Trecho original: “i) Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts; ii) There are different literacies associated with different domains of life; iii) Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others; iv) Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices; v) Literacy is historically situated; e, vi) Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.”.

<sup>18</sup> Escola primária islâmica situada em uma vila rural no nordeste do Irã, durante a década de 1970.

atividade social (comércio) que se distanciava, de modo particular, dos outros dois conjuntos de atividades. Em relação à pesquisa desenvolvida no Irã, Street e Castanheira (2014)<sup>19</sup> pontuam que o letramento escolar, do ponto de vista das autoridades e de organizações internacionais, seria a base das atividades comerciais e promoveria o desenvolvimento comercial. No entanto, uma análise mais profunda dos eventos observados e de suas relações com práticas sociais mais amplas evidenciou que era o letramento religioso, o conhecimento do Alcorão, que dava autoridade a uma pessoa para conduzir e registrar as atividades comerciais. Nessa perspectiva, Street (2012, p. 75) aponta a necessidade da “compreensão da natureza ideologicamente situada do letramento”, ou seja, afirma que existem diferentes letramentos nas diversas comunidades e que esses não apresentam a mesma importância, pois variam de acordo com o lugar e com as necessidades dos indivíduos, bem como são influenciados pelas questões de poder que elegem um letramento como sendo o mais adequado, em detrimento dos diferentes tipos que existem. A esse respeito, ao conceber letramentos como práticas sociais e defender concepções de leitura e de escrita adquiridas por uma coletividade, o trabalho de campo etnográfico de Street (1984) o levou a propor dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico.

O modelo autônomo evidencia a concepção de que o uso da escrita constitui uma tecnologia que, em sua imanência estrita, seria capaz de provocar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, o avanço das culturas e o progresso das nações, o que impõe concepções particulares e dominantes de letramento a outras classes sociais, outros grupos e outras culturas. Ainda, há uma dicotomia entre oralidade e escrita, dando-se a esta um *status* de recurso superior àquela — capaz de conferir aos povos níveis mais altos de capacidade intelectual, incluindo capacidade de abstração e raciocínio lógico e reflexivo —, o que é alvo da crítica de Street (1984). O autor, assim como Gee (2004), problematiza essa dicotomia e outras que advêm dela indicando que, desprovidas de comprovações plausíveis e dotadas de uma falsa neutralidade, abordagens dessa ordem assentam-se sobre uma ideia de imanência da escrita que rejeita elementos fundamentais dos contextos culturais e das práticas de letramento.

---

<sup>19</sup> FRADE, I.; VAL, M.; BREGUNCI, M. (Org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.



Segundo Moita Lopes (1998), linguista aplicado brasileiro, o modelo autônomo anula a vida social do sujeito e, por conseguinte, separa a linguagem da sócio-história. Nesse sentido, caberia aos sujeitos “acessar” o código escrito para terem suas condições cognitivas alteradas e desenvolvidas, já que o domínio da escrita seria condição causal para o progresso, para a mobilidade social e também para a erudição, aceitando-se que o código escrito provocaria efeitos únicos a todos, ou seja, são desdobramentos de uma abordagem de base cognitivista e que, historicamente, tendem a favorecer formas de dominação e exclusão e a classificar letrados e iletrados (STREET, 1984, 2000). Nesse contexto, a dinâmica mais nociva do processo é o modo como ficam camufladas, nesse modelo, ideologias discriminatórias, encobertas por uma falsa neutralidade. Para Street (2000, p. 2, tradução nossa)<sup>20</sup>, “o modelo disfarça os pressupostos culturais e ideológicos que o sustentam para que, em seguida, possam ser apresentados como se fossem neutros”.

Em contrapartida, Street (2000) afirma que pensar letramento como atividade social, ao invés de concebê-lo de modo estrito como tecnologia ou como conjunto de habilidades, implica olhá-lo sob uma perspectiva histórica e cultural. Com base no pressuposto de que qualquer concepção de letramento é necessariamente caracterizada por princípios epistemológicos socialmente marcados, vinculados ao uso da escrita, o modelo ideológico entende que o letramento é parte das atividades sociais, gerando e sendo gerado por situações interacionais específicas.

O modelo ideológico concebe a escrita como um artefato cultural, como um aspecto das estruturas de poder de uma sociedade, como um sistema ideológico que, por isso, pode ser contestado. Nesse sentido, como as práticas de uso da escrita são socioculturalmente determinadas, elas assumem significados específicos, a depender dos contextos e das instituições em que estão presentes. Além disso,

o modelo destaca a importância do processo de socialização na construção do significado pelos participantes e, portanto, preocupa-se com as instituições sociais em geral através das quais esse processo ocorre, e não somente aquelas estritamente educacionais. (STREET, 1984, p. 2, tradução nossa)<sup>21</sup>.

Segundo Terra (2013), partindo de diferentes premissas que norteiam o modelo autônomo de letramento, o modelo ideológico defende que

<sup>20</sup> Trecho original: “The model, I suggest, disguises the cultural and ideological assumptions that underpin it so that it can then be presented as though they are neutral [...]”.

<sup>21</sup> Trecho original: “The model stresses the significance of the socialization process in the construction of the meaning of literacy for participants and is therefore concerned with the general social institutions through which this process takes place and not just the explicit ‘educational’ ones.”.

(i) o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; (ii) os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal; (iii) todas as práticas de letramento(s) são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade. (TERRA, 2013, p. 45).

Em síntese, essa perspectiva examina a construção coletiva de práticas de letramento em um determinado grupo e as possibilidades disponibilizadas aos participantes para se tornarem letrados de uma maneira peculiar ao grupo a que pertencem.

Ainda, Street (2000) justifica que o modo como as pessoas compreendem a leitura e a escrita está embasado em concepções incorporadas a atividades sociais específicas, e por isso qualquer visão sobre letramento é sempre ideológica. Dessa forma, reconhecendo a complexidade do fenômeno de letramentos, é preciso levar em conta que nomear esse modelo de letramento como modelo ideológico, em contraste com o modelo autônomo, não significa, absolutamente, indicar que este não seja também ideológico, ou que um seja “mais ideológico” que o outro. A esse respeito, ao afirmar que a proposta dos modelos de letramento nunca foi estabelecer polos opostos para a compreensão, mas sim evidenciar que ambos estão imbricados, o autor esclarece:

a apresentação do letramento como sendo “autônomo” é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento que em realidade disfarça a maneira com que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. Nesse sentido, o modelo autônomo mostra-se profundamente ideológico. (STREET, 2003, p. 9-10).

Para melhor contemplar essas questões, os estudos de letramento que se orientam pela perspectiva do modelo ideológico contam com o agenciamento de conceitos como os de eventos e práticas de letramentos. Além disso, ancoram-se em fundamentais discussões sobre os letramentos dominantes, que abrangem a questão das relações de poder estabelecidas e das demandas pelo uso da escrita geradas por instituições dominantes da sociedade (BARTON, 2010 [1994]), considerando, ainda, o modo como esses elementos incidem na apropriação da cultura por parte dos sujeitos historicamente situados. Ressaltamos, portanto, que os conceitos de eventos e práticas de letramentos são imprescindíveis para esta pesquisa. Para tanto, abordamo-los detalhadamente na seção seguinte.

### 2.1.1 Eventos e práticas de letramentos: conceitos que orientam a análise

Segundo Heath (1982, p. 50, tradução nossa)<sup>22</sup>, os eventos de letramento são “ocasiões em que a língua escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativos”; são aquelas situações cotidianas em que a escrita cumpre uma função — central ou periférica — nas relações interpessoais, desempenhando nelas um papel específico (BARTON, 1994; HEATH, 1982; STREET, 2000). Dito de outra forma, evento de letramento é o que podemos observar que as pessoas fazem quando estão usando a escrita e a leitura. Esse conceito engloba as inúmeras atividades em que a modalidade escrita da língua está envolvida, tanto no âmbito formal — eventos constrictos por práticas de letramento formalmente institucionalizadas — quanto no que tange às situações mais informais e corriqueiras das vivências dos sujeitos.

Nesse sentido, o conceito de eventos de letramento envolve situações particulares como “qualquer situação de interação mediada pelo texto escrito” (HEATH, 1982, p. 93). Para Street (2000, p. 21, tradução nossa)<sup>23</sup>, “somos capazes de observar um evento que envolve leitura e/ou escrita e começar a evocar suas características”. Nesses episódios observáveis, *fotografáveis*, os sujeitos interagem diretamente por meio de artefatos desenvolvidos a partir da modalidade escrita da língua, do uso de textos, ainda que tais artefatos não sejam diretamente objeto de escrita ou leitura em sentido estrito (PEREIRA, 2014, p. 54 apud BARTON; HAMILTON, 2004).

Segundo Terra (2013), o letramento está imbricado nas atividades diárias das pessoas, tratando-se de um fenômeno que não se restringe à escola, pois é exercitado em diversos outros locais e de diferentes maneiras pela sociedade. Para a autora, “é possível perceber que o ‘como’ as pessoas usam a escrita está estreitamente ligado a detalhes específicos da situação em que são usados e que os eventos de letramento são particulares de uma comunidade específica” (TERRA, 2013, p. 47). Portanto, cada comunidade específica perpetua modos particulares de usar os textos, desenvolvendo suas próprias e peculiares práticas de letramento.

---

<sup>22</sup> Trecho original: “[...] occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies”.

<sup>23</sup> Trecho original: “[...] we are able to observe an event that involves reading and/or writing and begin to draw out its characteristics [...]”.

Barton (1994, p. 7) define práticas de letramento como “os modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem em um evento de letramento”. Dessa forma, o conceito surge para ampliar e detalhar a análise e a interpretação tanto das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita quanto das concepções de escrita e leitura predominantes em um grupo social. Segundo Street (1998, p. 21, tradução nossa)<sup>24</sup>, o conceito surgiu para dar conta tanto dos episódios observáveis quanto de “modelos sociais de letramento que os participantes levam para esses eventos e que dão sentido a eles”. Dessa forma, a concepção de práticas de letramentos envolve um olhar que se estende aos modos de pensar e de lidar com a leitura e a escrita em cada contexto cultural (PEREIRA, 2014, p. 55 apud STREET, 2000). A noção de práticas de letramentos envolve conceitos mais abstratos, como ideologia e poder. Por isso, tornam-se episódios observáveis a partir da identificação e da descrição dos eventos que a constituem. Logo, os eventos de letramentos tornam-se símbolos materiais das práticas de letramentos e, conseqüentemente, são unidades observáveis e analíticas dessas práticas.

Sob essa perspectiva, a fim de comparar os conceitos de eventos e práticas de letramentos, Hamilton (2000) propõe a metáfora do *iceberg*, que caracteriza representações culturais e ideológicas dos usos da escrita. Segundo a autora,

*eventos de letramento visíveis são apenas a ponta do iceberg: as práticas de letramento só podem ser inferidas a partir de evidências observáveis porque elas incluem recursos não visíveis, tais como conhecimento e sentimentos; elas incorporam propósitos e valores sociais (HAMILTON, 2000, p. 18, grifos no original, tradução nossa)<sup>25</sup>.*

Em outras palavras, Pahl e Rowsell (2005) esclarecem que

um evento de letramento é facilmente identificável em sala de aula. Quando os estudantes leem e escrevem, eles estão engajados em um conjunto de eventos de letramento. Esses eventos são geralmente regulares e relacionados a práticas sociais de leitura e de escrita. Um estudante lerá um livro (evento de letramento) como parte integrante da prática de leitura de livro na sala de aula (prática de letramento). (PAHL; ROWSELL, 2005, p. 9).

Para Street e Castanheira (2014), eventos e práticas de letramentos são modelos analíticos utilizados por pesquisadores que buscam compreender os usos e significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais, bem como as

<sup>24</sup> Trecho original: “[...] social models of literacy that participants bring to bear upon those events and that give meaning to them.”

<sup>25</sup> Trecho original: “[...] visible literacy events are just the tip of an iceberg: literacy practices can only be inferred from observable evidence because they include invisible resources, such as knowledge and feelings; they embody social purposes and values.”

consequências educacionais, políticas e sociais de tais usos e significados para os indivíduos e para os grupos a que pertencem. Em síntese, as práticas de letramentos tornam-se unidades analíticas observáveis por meio da identificação dos eventos de letramentos que as constituem. As práticas de letramentos, diferentemente dos eventos de letramentos, distanciam-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais específicos a partir dos quais os participantes atribuem significado à escrita e à leitura (STREET; CASTANHEIRA, 2014).

Com base nessas considerações referentes a eventos e práticas de letramentos, podemos inferir que cada indivíduo, dependendo dos locais em que se encontra e das atividades sociais de que participa, fará uso diferente da escrita. A escola e a casa, por exemplo, constituem diferentes domínios, o que leva à consideração de que um mesmo evento pode assumir diferentes significados para um mesmo indivíduo dependendo dos domínios em que ele se encontra. Nesse sentido, é possível afirmar que as práticas de letramento são tomadas de forma distinta nas diferentes comunidades culturais e repercutem significativamente na maneira como os indivíduos lidam com os diferentes eventos de letramento. Na seção seguinte, apresentamos conceitos centrais à ACD que dialogam diretamente com os conceitos-chave apresentados nesta seção.

## 2.2 CONCEITOS CENTRAIS À ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

A ACD é uma proposta que tem por objetivo principal associar uma análise do discurso linguisticamente orientada a aspectos sociais e políticos pertinentes ao discurso e à linguagem segundo uma abordagem teórico-metodológica apropriada à pesquisa social, especificamente ao estudo sobre mudança social (FAIRCLOUGH, 1992). De acordo com essa perspectiva, os textos são considerados eventos discursivos; e discurso, por sua vez, refere-se à “linguagem em uso como uma forma de prática social em vez de uma atividade puramente individual ou um reflexo das variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 63). Para o autor, o discurso é mais do que um modo de representação, é uma forma de agir no mundo. Por essa razão, na ACD, os eventos discursivos são entendidos sob três ângulos que se complementam: texto, prática discursiva e prática social. Esses três ângulos

constituem a concepção tridimensional de discurso proposta por Fairclough (1992), expressa na Figura 2.

Figura 2 – Dimensões do discurso e dimensões de análise do discurso



Fonte: Elaborado pela autora com base em Fairclough (1992, p. 73) e Meurer (2005, p. 95).

Meurer (2005) explica que, para Fairclough, essas três maneiras de perceber um evento discursivo correspondem a três dimensões analíticas que se inter-relacionam: a descrição, a interpretação e a explicação. Primeiramente, ao considerar um evento discursivo como texto, o analista se propõe a descrever sua estrutura, seu léxico, as escolhas gramaticais e sua coesão. Ao considerá-lo como prática discursiva, o analista o interpreta em relação aos processos de produção, circulação e consumo, discutindo questões de coerência, recepção e interpretação por parte dos leitores, sua força ilocucionária e a relação que o texto analisado estabelece com outros textos e discursos (MEURER, 2005). Por fim, encarar o evento discursivo como prática social implica explicar seus aspectos sociais e ideológicos com o propósito de desnaturalizar discursos hegemônicos (MEURER, 2005).

Cada uma dessas três formas de ver a linguagem em uso (o texto, a prática discursiva e a prática social) representa um nível de concretude, sendo o texto (mais concreto) a materialização da prática discursiva, que é em si a realização da prática social (mais abstrato). Por isso, entendemos que uma análise social do discurso deve ser, antes de tudo, uma análise linguisticamente orientada. A visão tridimensional de

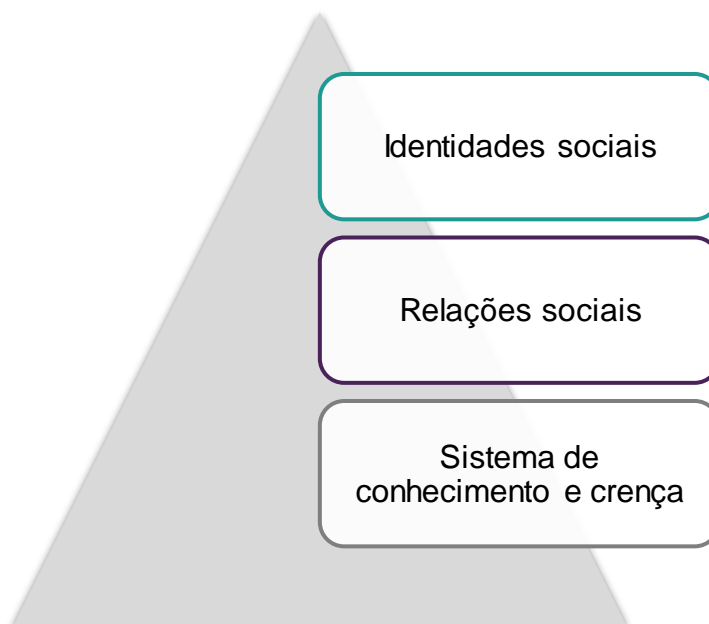
discurso proposta por Fairclough é relevante ao presente estudo, na medida em que colabora para a dimensão crítica da análise. Compreendemos que, ao considerar o objeto de estudo sob essa perspectiva, os aspectos textuais e contextuais e os linguísticos e sociais do evento discursivo são complementares no processo de significação e, por isso, devem ser estudados de forma indissociável.

Além disso, conceitos de ideologia, poder e hegemonia, localizados na dimensão da prática social, são importantes para a presente pesquisa, porque nos ajudam a empreender análise crítica da linguagem em uso no mundo social. Desse modo, é possível compreender a afirmação de Fairclough (2016) a respeito do conceito de ideologia:

i) ela tem existência nas práticas institucionais; ii) ela interpela os sujeitos; e, iii) ela é operada por meio de aparelhos ideológicos do Estado, tais como a mídia e a escola, que 'são locais e marcos delimitadores na luta de classes, que apontam para a luta no e sobre o discurso como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente'. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 121-122).

É possível notar que o autor atribui um caráter dialético ao conceito. Na Figura 3 a seguir, buscamos organizar como se dá a construção de discursos.

Figura 3 – Aspectos que subsidiam a construção de discursos



Fonte: Elaborado pela autora com base em Fairclough (2016, p. 95).

Ao analisarmos as instituições sociais, podemos revelar as ideologias que atravessam a(s) estrutura(a) social(is) e que, conseqüentemente, constroem “tipos” de sujeitos com determinados comportamentos sociais e discursivos. Nesse sentido,

o exercício desse poder ideológico conta com fatores hegemônicos. Segundo Fairclough (2016), o conceito de hegemonia auxilia na tarefa de analisar a prática social à qual pertence o discurso em termos de relações de poder, ou seja, de verificar se essas relações reproduzem, reestruturam ou desafiam as hegemonias existentes; e, também, de analisar a própria prática discursiva como um modo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens de discurso existentes. Nessa perspectiva, analisar criticamente o discurso é uma forma de investigar e de interpretar as relações de poder e, assim, as formas materiais de ideologia que permeiam as práticas discursivas. Em se tratando de poder nas práticas discursivas, “as estruturas são reproduzidas ou transformadas, dependendo do estado das relações, do equilíbrio de poder, entre os que estão em luta num domínio sustentado particular de prática” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 84-85). Notamos, portanto, que há um vínculo estreito entre hegemonia, poder e ideologia.

É importante ressaltarmos que são os indivíduos, inseridos nessas práticas discursivas e sociais, que colaboram para a manutenção ou a transformação das relações ideológicas e hegemônicas. Eles “são dotados de relativa liberdade para estabelecer relações inovadoras na (inter)ação, exercendo sua criatividade e modificando práticas estabelecidas” (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 46). Resumidamente, a ACD colabora para a nossa pesquisa principalmente com a noção tridimensional de discurso, que fornece categorias analíticas atreladas às dimensões de texto, prática discursiva e prática social. Nesta seção, portanto, buscamos apresentar um panorama da ACD, detendo-nos em suas principais dimensões analíticas — e em como elas se relacionam — e em suas respectivas categorias conceituais. Essa tarefa foi realizada a partir de uma série de estudos de Fairclough e de autores vinculados ao campo da LA que se dedicam ao estudo teórico e à operacionalização da ACD.

Além da perspectiva da ACD, empregamos, como apresentaremos na próxima seção, a GSF como ferramenta de análise, que permite que identifiquemos as marcas linguísticas associadas a eventos e práticas de letramentos dos alunos do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio.

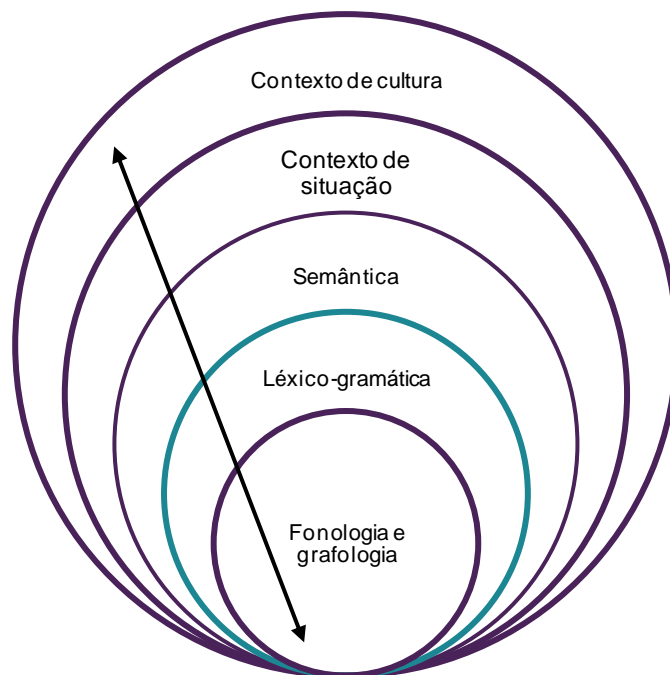


## 2.3 GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A GSF é uma teoria de descrição gramatical da linguagem em uso. Essa teoria, associada à Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), preocupa-se com “os usos da língua no contexto social, pois reconhece que a linguagem é entidade viva, presente em situações, grupos locais, eventos e, como tal, sofre a influência desses e de outros fatores” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 13).

Os parâmetros que discutimos na seção anterior (texto, discurso e contexto) estão relacionados às funções que a língua desempenha a partir de três metafunções da linguagem, que definem a oração como uma unidade plurifuncional. Segundo Halliday e Matthiessen (2004), a língua é organizada, no nível semântico, de acordo com os significados ideacional, interpessoal e textual, e a oração é vista como uma composição — oração como representação, oração como interação e oração como mensagem, conforme a Figura 4.

Figura 4 – Estratificação da linguagem



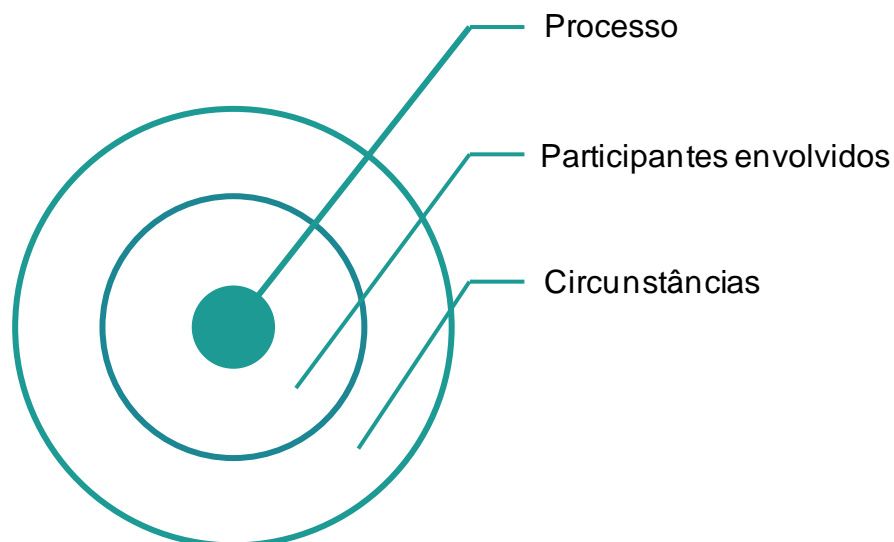
Fonte: Adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p. 33).

A Figura 4 ilustra a estratificação da linguagem a partir da GSF; cada metafunção da linguagem se realiza lexicogramaticalmente nos textos por meio de diferentes sistemas. O sistema de transitividade realiza a metafunção ideacional, que se divide em experiencial e lógica. Na perspectiva experiencial, analisa-se a oração

como representação de experiências a partir dos componentes denominados processo, participante e circunstância, os quais constituem uma “figura” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Na perspectiva lógica, analisa-se o complexo oracional em termos de expansão e projeção. O sistema de MODO e modalidade realiza a metafunção interpessoal e possibilita analisar a oração como troca de informações. Por último, o sistema Tema-Rema realiza a metafunção textual, que possibilita a análise da oração como mensagem num todo organizado que constitui a sequência textual. A seguir, abordamos cada metafunção, focalizando a metafunção ideacional, visto que, nesta pesquisa, buscamos identificar a experiência do grupo de estudantes-participantes da pesquisa em relação aos eventos e práticas de letramentos escolares e técnico-profissionais.

A metafunção ideacional é realizada lexicogramaticalmente pelo sistema de transitividade, que constrói o mundo das experiências humanas por um conjunto de elementos: processos (grupos verbais), participantes (grupos nominais) e circunstâncias (grupos adverbiais e proposicionais) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; FUZER; CABRAL, 2014). Esse sistema é responsável pela produção de significados experienciais, conforme a Figura 5 a seguir.

Figura 5 – Componentes experienciais da oração



Fonte: Adaptado de Gouveia (2008).

A transitividade constitui-se como o recurso linguístico que dá conta de quem fez o quê, a quem e em que circunstâncias. Na GSF, os componentes ilustrados na

Figura 5 são categorias semânticas que explicam como fenômenos de nossa experiência são construídos na estrutura linguística e que podem ser textualmente analisados. Para Gouveia (2009, p. 31), “diferentes tipos de processos são executados por (ou desenrolam-se em função de) diferentes tipos de participantes, ou seja, em razão de diferentes redes de escolhas”. Por conta dessa íntima relação estabelecida pela transitividade entre o tipo de processo e participantes, optamos por apresentá-los conjuntamente.

Pelo sistema de transitividade, existem seis tipos de processos: material, mental, relacional, comportamental, verbal e existencial. Uma das distinções básicas dos tipos de processos refere-se às experiências do mundo externo (processos materiais) e aquelas do mundo interior, da consciência (processos mentais). Os processos relacionais, por sua vez, servem tipicamente para classificar, generalizar e identificar aspectos das experiências que vivenciamos. Já os processos comportamentais, referentes a comportamentos psicológicos e manifestações fisiológicas, inserem-se na fronteira entre os materiais e mentais. Na fronteira entre os processos relacionais e materiais estão os processos existenciais, aqueles que denotam existência. Os processos verbais, por sua vez, encontram-se entre os processos mentais e relacionais. Por fim, o quadro-síntese (Quadro 1), organizado por Fuzer e Cabral (2014), possibilita-nos uma visão completa dos tipos de processos e, respectivamente, dos participantes envolvidos em cada um deles, de acordo com o sistema de transitividade:

Quadro 1 – Tipos de processos e respectivos participantes

Tipos de processo	Significados da categoria	Participantes
<b>Material</b> (transformativo e criativo)	<i>fazer acontecer</i>	Ator, Meta, Escopo e Beneficiário (recebedor, cliente e atributo)
<b>Mental</b> (perceptivo, cognitivo, emotivo e desiderativo)	<i>perceber, pensar, sentir e desejar</i>	experienciador e fenômeno
<b>Relacional</b> (intensivo, possessivo e circunstancial)	<i>caracterizar e identificar</i>	portador, atributo, identificado e identificador
<b>Comportamental</b>	<i>comportar-se</i>	comportante
<b>Verbal</b>	<i>dizer</i>	dizente, verbiagem, receptor e alvo
<b>Existencial</b>	<i>existir</i>	existente

Fonte: Elaborado por Fuzer e Cabral (2014, p. 81-82) com base em Halliday e Matthiessen (2004).

A metafunção interpessoal considera a oração como um evento interativo, envolvendo o falante ou escritor e o(s) interlocutor(es) (HALLIDAY; MATTHIESSEN,

2004), por meio das categorias linguísticas de Sujeito, Finito, Complemento, Predicador ou Adjunto. Nessa metafunção, explicitam-se informações relativas ao tempo (presente, passado, futuro) do evento, à modalidade (probabilidade, usualidade, obrigação e inclinação) das intenções e à polaridade (positiva ou negativa). Nela, o sistema relevante é o MODO, e a oração é compreendida como troca de informações e serviços. Para a GSF, há dois papéis fundamentais da linguagem que evidenciam seu caráter responsivo: dar e solicitar (FUZER; CABRAL, 2014).

Por fim, a metafunção textual é o recurso gramatical responsável pela distribuição das informações experienciais e interpessoais na oração e no texto em um todo. Dessa forma, há dois sistemas responsáveis pela organização da mensagem nos textos. Na estrutura da informação, os conteúdos das informações apresentadas são distribuídos pelo locutor ao seu interlocutor de forma inter-relacionada, resultando em uma tessitura linguística entre o que é Dado e o que é Novo no sistema de informação. O Dado corresponde àqueles conteúdos que são presumidos pelo locutor como compartilhado entre os interlocutores e que podem ser depreendidos ou recuperáveis através do contexto; por sua vez, o Novo corresponde àquilo que o locutor considera desconhecido por parte de seu interlocutor, de modo que esse elemento não é possível de recuperar nos enunciados precedentes da interação linguística.

Em resumo, pode-se entender o texto como a realização lexicogramatical das metafunções da linguagem associadas às práticas sociais e discursivas, ou seja, o texto instancia determinada atividade humana que integra um conjunto de práticas sociais reconhecidas por sua discursividade. Na próxima seção, exploramos a ideia de que os Estudos do Letramento podem ser integrados à ACD linguisticamente orientada.

## 2.4 LETRAMENTOS E ACD: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Pesquisas referenciadas (RABELO; SILVA, 2017; RIOS, 2010; RIOS; FOSCACHES, 2017) em estudos acadêmicos com foco nos NLS, por exemplo, têm conseguido evidenciar a interface entre aspectos linguísticos e prática social. Dessa forma, propomo-nos a refletir um pouco mais a respeito da relação entre letramentos

e discurso, porque entendemos que essa associação é produtiva para a presente pesquisa.

Segundo Rios (2010), uma das primeiras referências à associação entre os conceitos de “letramento” e de “discurso” é de James Gee (1990). Para Gee (1990, p. 150), “é somente dentro do contexto da noção de discurso que podemos alcançar uma definição viável de letramento”. Dessa forma, o discurso é definido como “uma associação socialmente aceita entre modos de usar a língua, de pensar, sentir, acreditar, valorar e de atuar” (GEE, 1990, p. 143). Essa associação pode também ser usada para identificar um grupo ou uma rede “social”. Ao encontro dessa perspectiva, Rios (2010) observa uma notável similaridade entre “letramento” e “discurso”, que é o duplo foco: sobre a língua (como no uso da linguagem escrita nos estudos do letramento) e sobre as redes de práticas sociais particulares ocorrentes em instituições, organizações e comunidades.

Nesse sentido, Rios (2010) destaca que os recursos discursivos no referencial da ACD podem ser focalizados na instanciação do letramento, expandindo-se sobre uma riqueza de possibilidades de combinações entre a fala, a escrita e outros modos semióticos. Para o autor, “um ponto fundamental derivado dessa integração entre análise do discurso linguisticamente orientada e letramento é o fato de que este está encaixado na língua (BARTON, 1994; BAYNHAM, 1995), tanto no uso como no sistema da língua” (RIOS, 2010, p. 169). Em relação ao uso do letramento, o autor enfatiza que

a noção de discurso como língua em uso, incluindo tanto a linguagem falada como a escrita, explica essa integração em um nível ontológico, isto é, na realidade mesma, quando um/a pesquisador/a investiga o letramento ele/a está investigando o discurso no modo como é desempenhado pelo uso da linguagem escrita. (RIOS, 2010, p. 169).

Nessa perspectiva, os conceitos que vêm sendo construídos sobre letramentos podem nos ajudar a refletir no contexto desta pesquisa, especialmente sobre as práticas discursivas e sociais relacionadas aos eventos e práticas de letramentos de estudantes do Curso Técnico em Mecânica Integrado. A respeito desses conceitos, Barton (1994) observa que os eventos de letramento são atividades particulares nas quais o letramento desempenha um papel. Para o autor, as práticas de letramento “são as formas culturais gerais de utilização do letramento com as quais as pessoas se conduzem em um evento de letramento” (BARTON, 1994, p. 36). De modo geral, reconhecer os eventos e práticas de letramento presentes no contexto escolar, por

exemplo, permite que se confrontem práticas de leitura e de escrita com os usos efetivos que se fazem da leitura e da escrita na comunidade, na vida das pessoas, e que significados e valores são atribuídos à escrita. O nosso olhar precisa ser capaz de enxergar que é a escola e a sala de aula, inseridas no macro, no contexto sócio-histórico e ideológico que compõe o entorno da escola, que a influencia e é influenciado por ela. Assim, com as práticas sociais estão imbricadas noções de poder e hegemonia, em um processo que, segundo Fairclough (2016, p. 122), se constitui como “um foco de constante luta sobre pontos de grande instabilidade entre classes e blocos, para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas”. Para melhor entendermos as relações de poder e hegemonia que estão atravessadas nas práticas de letramento, Thompson (1995) explica que

ideologia é o significado mobilizado por formas simbólicas (ações, imagens, textos) que servem para estabelecer e sustentar relações de dominação: estabelecer relações de dominação no sentido de que o significado pode criar e instituir essas relações; sustentar, no sentido de que o significado serve para manter e reproduzir relações de dominação por meio dos processos de produção de texto. (THOMPSON, 1995, p. 58).

Segundo Meurer (2005), o discurso se constrói *na* e *pela* sociedade, em uma relação dialética entre as instituições, os valores e as práticas específicas de cada grupo e a linguagem. A organização social se efetiva por meio de instituições, as quais possuem valores e práticas específicas (os valores e as práticas da escola, da universidade, da ciência, da igreja, por exemplo), que são materializados pela linguagem (MEURER, 2005). Por isso, cada instituição é entendida como um arcabouço de discursos, “sempre investidos de determinadas ideologias, determinadas maneiras de ver, definir e lidar com a “realidade” (MEURER, 2005, p. 87) e “qualquer acontecimento discursivo é visto como sendo, simultaneamente, parte do discurso, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 4). Assim, a ideologia se constitui como conjunto de significados/sentidos presentes na sociedade, promovendo a sustentação de relações de poder existentes e provocando a configuração de novas formas de domínio.

Os eventos de letramento, por sua vez, imbuídos de toda uma carga de ideologia, de relações de poder e de dominação, remetem-nos às práticas de letramento inscritas, então, nas atividades sociais. Há, assim, uma relação dialética entre discurso e estrutura social. As práticas de letramento são, portanto, formas

culturais que as pessoas atualizam em um evento de letramento (BARTON, 1994). Dessa maneira, podemos inferir que eventos de letramento, no contexto escolar, configuram-se como momentos discursivos por excelência, de sustentação ou de contestação do *status quo*. Logo, contrariando a perspectiva do modelo de letramento autônomo, entendemos que um projeto de letramento ideológico só pode ser compreendido dentro da perspectiva discursiva, profundamente ligada às noções de cultura, de contexto e de prática social.

Enquanto campo de estudo, os conceitos que vêm sendo construídos sobre letramentos e ACD podem nos ajudar a refletir sobre as práticas discursivas e sociais relacionadas a práticas e eventos de letramentos em uma comunidade específica, o Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio. Para tanto, procuramos teses e dissertações que tentam, em alguma medida, relacionar a interface teórica da ACD e a dos NLS. Ao pesquisarmos no site da BDTD, definimos como palavras-chave para a busca os termos “articulação teórica”, “Letramentos” e “Análise Crítica do Discurso”. A fim de refinar os resultados, selecionamos pesquisas desenvolvidas na área de avaliação de Letras/Linguística. Com isso, localizamos três dissertações e uma tese publicadas nos últimos sete anos.

A dissertação de Alves (2013), intitulada “Práticas sociais e discursos do letramento: estágio de estudantes universitários: possibilidades e constrangimentos”, analisou a representação das práticas sociais relacionadas ao estágio de estudantes universitários e seus respectivos discursos do letramento. O objetivo da autora foi desvelar possibilidades e constrangimentos do estágio como espaço formativo, no contexto de uma instituição pública, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), e, assim, refletir sobre os modos de superação dos obstáculos à mudança da realidade social investigada.

A pesquisa de Andrade (2013), intitulada “Discursos e letramentos na inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino público”, investigou os discursos relativos às práticas de letramento de profissionais que trabalham com o atendimento a deficientes visuais no Ensino Público Regular com o intuito de explorar artefatos necessários à implantação do letramento inclusivo. Os resultados obtidos indicam que formas alternativas de letramento, como o auditivo e o tátil, são essenciais para o sucesso da inclusão social das pessoas com deficiência visual na escola.

A dissertação de Tatagiba (2014), intitulada “Dos letramentos às mudanças discursivas e sociais na educação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas”, visou à investigação de práticas discursivas e sociais relacionadas aos letramentos na educação escolar de jovens, adultos e idosos, com base no contexto educacional da rede pública de ensino do Distrito Federal. O aporte metodológico dessa pesquisa englobou as categorias linguísticas da Análise de Discurso Textualmente Orientada e da LSF. Entre os resultados da pesquisa, o autor constatou discrepâncias e incoerências na cadeia discursiva, principalmente acerca dos letramentos e dos gêneros textuais. Porém, houve significativos avanços em relação a livros didáticos cujas propostas consideram ampliar os níveis de letramentos e à compreensão sobre a produção, a circulação e o consumo dos gêneros textuais.

A tese de Rabelo e Silva (2017), intitulada “Os processos de letramentos nas transformações de identidades de três gerações de mulheres escolarizadas”, propôs-se a realizar, sustentada pela análise crítica, uma pesquisa interseccional considerando grau de escolaridade, gênero social, raça e classe na análise das transformações de 24 mulheres que experienciaram o letramento acadêmico, a fim de analisar as transformações de identidades de gênero social — incluindo as mudanças discursivas, sociais e culturais — provocadas pelo acesso a diferentes gêneros discursivos. Como resultado da pesquisa, a autora afirma que há uma tendência, entre as 24 mulheres, a apresentar um modo de ser e de viver o mundo que não rompa com o seu tempo histórico. Isso permite que coexistam identidades diferentes e conflitantes, as quais alimentam outros projetos de identidade ou de resistência, podendo impulsionar identidades pessoais a se consagrarem como futuras identidades coletivas.

Com base nesse mapeamento, percebemos que existem investigações que contemplam/estabelecem uma relação entre os NLS e a ACD e sinalizam, em alguma medida, um caminho para o diálogo. No entanto, percebemos que, embora tal diálogo se evidencie teoricamente, não há um construto metodológico mostrando como se efetivaria de fato a interface teórica. Cabe, então, a analistas do discurso e do letramento a tarefa de problematizar as articulações que sustentam práticas ou, ainda, buscar a compreensão dos mecanismos de poder nelas engendrados, uma vez que, ao produzir significados nos eventos de letramento, as identidades se constroem, recriam seus espaços e possibilitam a manutenção ou a transformação das práticas.



Por fim, para abarcar a complexidade dos dados gerados e o nível de detalhamento de cada teoria, procuramos nos aprofundar nos conceitos teóricos mais diretamente relacionados ao desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, no fecho desta seção, ressalto meu entendimento a respeito das interfaces teórica e metodológica no presente trabalho, relacionando-as aos objetivos deste estudo, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Princípios teóricos e metodológicos e suas relações com o estudo

Princípios teóricos	Princípios metodológicos
<p><b>Eventos de letramentos</b> referem-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de <b>práticas de letramentos</b> distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita, à leitura e aos eventos de que participam. Nessa perspectiva, o <b>discurso</b> são construções sociais atravessadas por <b>ideologias</b> que auxiliam na manutenção e/ou sustentação de <b>poder</b> e relações <b>hegemônicas</b> entre um grupo social em relação a outro.</p>	<p>A análise da <b>prática textual</b> privilegia a descrição de aspectos relevantes do léxico das opções gramaticais, da coesão e/ou da estrutura do texto. Essa descrição constitui a base textual para a interpretação e a explicação. A análise da <b>prática discursiva</b> trata da interpretação do texto e leva em conta as condições de produção, distribuição e consumo desses textos, ou seja, como o discurso se presta à construção e ao controle social e como é utilizado como instrumento de poder. A análise da <b>prática social</b> busca a interpretação para o evento discursivo, focalizando as práticas sociais, a fim de identificar como o discurso influencia a sociedade e é influenciado por ela. Nesse sentido, a análise do texto, do discurso e da estrutura social é o que nos possibilita estabelecer relações com os eventos e práticas de letramentos de que os estudantes participam.</p>
<b>Relações com o objetivo deste estudo</b>	
<p>Levando em conta os princípios teóricos e metodológicos, pretendemos centrar a análise da <b>prática textual</b> e <b>discursiva</b> para identificar quais gêneros discursivos os estudantes do Curso Técnico em Mecânica Integrado leem e escrevem e para mapear eventos de letramentos mediados por textos escritos. Com o fim de verificar em que medida existe um diálogo entre letramentos escolares e técnico-profissionais e como se caracterizam os usos sociais da escrita nessa comunidade, pretendemos nos deter em questões relacionadas à <b>prática social</b>.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia e os passos metodológicos adotados nesta pesquisa.

### 3 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Considerando que o objetivo principal desta pesquisa<sup>26</sup> é descrever e analisar eventos e práticas de letramentos de estudantes do curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio, optamos pelo método de pesquisa estudo de caso (EC), que, na definição de Gil (1999), é um dos métodos classificados como pesquisa qualitativa, sendo concebido como estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, o que permite o seu conhecimento amplo e detalhado. Nesse mesmo sentido, Yin (2001) afirma que os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando a preocupação for com a compreensão e a descrição de um fenômeno que esteja ocorrendo em uma situação de vida real.

Ainda, para Fonseca (2002, p. 33), um EC pode ser caracterizado como “um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social”, com vistas a obter generalizações a partir de uma análise abrangente do tópico de pesquisa como um todo. Para a autora, o pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe.

[...] o estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (FONSECA, 2002, p. 33).

Leffa (2006) reforça que EC é a investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo. Para o autor, procura-se investigar tudo o que é possível saber sobre o sujeito ou o grupo escolhido e o que se acredita ser relevante para a pesquisa. A exemplo do presente estudo, os participantes são um grupo de estudantes de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio; dessa forma, buscamos coletar todos os dados possíveis sobre seu perfil em relação à escolha dessa modalidade de ensino, às expectativas e às experiências ao longo do processo formativo.

---

<sup>26</sup> A pesquisa foi apresentada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 14468819.2.0000.5346. O documento encontra-se no Anexo A.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 17), “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”, e “incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”. Os autores apontam algumas características desse tipo de pesquisa:

o investigador inicia suas pesquisas a partir de um quadro teórico, mas busca constantemente novas descobertas, está sempre buscando novas respostas e indagações. Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Portanto, compreendo que, quando desejamos pesquisar algo único, que possua um valor em si mesmo, é preciso decidir pelo EC. Ainda, sobre a abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco definições elementares que a descrevem. Nesse sentido, observamos os aspectos centrais ao método qualitativo de EC:

### Quadro 3 – Aspectos do estudo do caso como metodologia

1. O pesquisador é o principal instrumento da pesquisa qualitativa, e sua fonte direta de dados acontece no ambiente natural.
2. Os dados obtidos são ricos em descrever pessoas, situações e acontecimentos.
3. A preocupação com o processo da pesquisa é mais intensa do que com o produto. O interesse principal ao estudar um problema é analisar como ele procede nas atividades.
4. A forma como as pessoas dão significado ao objeto de estudo tem atenção primordial do pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bogdan e Biklen (1994).

A partir dessas premissas, consideramos que essa abordagem não é uma proposta estruturada rigidamente, de modo que nos é permitido propor questões que abordem novos enfoques. Assim, conforme essa perspectiva, ao analisar um determinado fenômeno, este é melhor compreendido a partir da análise do contexto no qual ele está inserido e no qual ocorre a determinada situação. Dentre essas características, destacamos algumas pertinentes ao presente estudo: i) o foco em um grupo específico, que é dos estudantes do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio; ii) o engajamento nesse grupo por parte da pesquisadora; e iii) a compreensão e a descrição de um fenômeno relacionado aos letramentos escolares e técnico-profissionais dos estudantes-participantes da pesquisa.

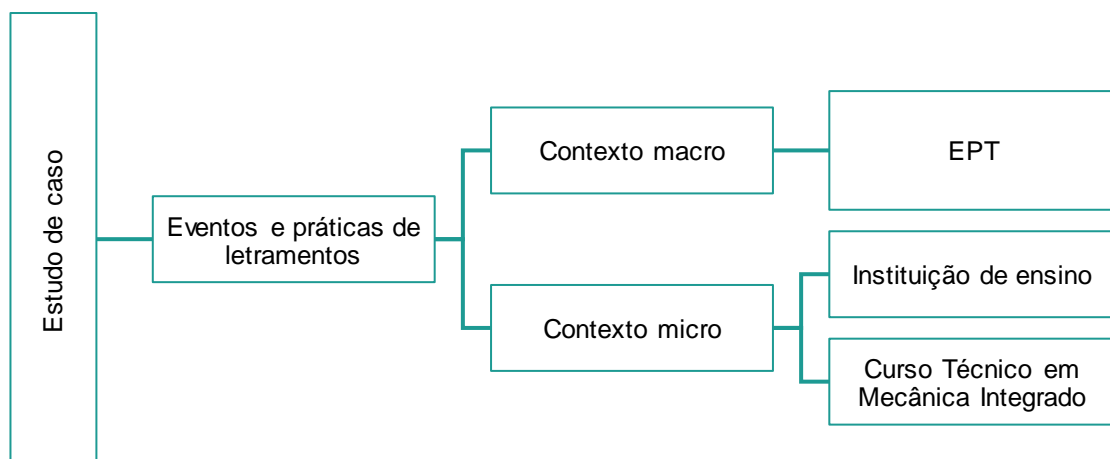
Nessa perspectiva, a presente dissertação se adequa às características do que é um EC, uma vez que investiga um evento contemporâneo, no que se refere a

eventos e práticas de letramento, e que foi realizado estudo de um grupo, os estudantes matriculados no Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio, com o objetivo de obter generalizações a partir de uma análise de um tópico de estudo. Com base nesses pressupostos, apresentamos, na próxima seção, o universo de pesquisa e de análise do presente estudo.

### 3.1 UNIVERSO ANÁLISE

A presente seção tem por objetivo contribuir com discussões sobre eventos e práticas de letramentos de estudantes do Curso Técnico em Mecânica Integrado, tendo em vista o principal objetivo da pesquisa e o método qualitativo de EC. Nesta parte do texto, traçamos um panorama, ainda que breve, sobre a educação profissional no Brasil e o processo de integração do ensino médio à educação profissional técnica, a fim de evidenciar a complexidade do contexto social mais amplo no qual os participantes da pesquisa estão situados. Para orientar o leitor quanto ao aspecto teórico-metodológico da pesquisa, esclarecemos que a seção está organizada de acordo com a Figura 6.

Figura 6 – Metodologia e percurso teórico-metodológico



Fonte: Elaborada pela autora.

Na história da educação brasileira, quanto à relação entre o ensino médio e a educação profissional, prevalece uma visão dual e fragmentada, que se expressa historicamente desde o período colonial e é objeto de considerações de vários estudos na literatura educacional especializada, a exemplo de Frigotto e Ciavatta (2003), Moura (2010), Kuenzer (2007, 2009), Oliveira e Carneiro (2012), Escott (2020), entre

outros. Da mesma forma, a perspectiva “dual e fragmentada” da educação reflete, especialmente, nos projetos de formação dos estudantes no contexto investigado. Diante desse cenário, busca-se contextualizar alguns períodos a partir da legislação brasileira e da literatura, destacando a transformação da EPT no Brasil.

No século XX, ancorado no Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, ocorreu o primeiro marco legal que deu início à educação profissional no Brasil. Naquele período, a educação brasileira preparava os jovens para o ingresso no mercado de trabalho, fazendo predominar a educação profissionalizante, em permanente tensão com a “educação propedêutica”. Nesse sentido, a ênfase da educação profissional passa a ser a preparação de operários para o trabalho, possibilitando uma base de instrução teórica e prática com iniciação no ensino industrial (MOURA, 2010) com a criação, em 1909, de 19 Escolas de Aprendizizes de Artífices<sup>27</sup>, cujo foco era o ensino profissional (MOURA, 2010; KUENZER, 2007).

Em 1942, o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) sancionou o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial<sup>28</sup>, que reafirmava a dualidade, determinando a não equivalência entre a formação básica e técnica. Além disso, ratificou o Decreto-Lei nº 4.127, que “estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial” (BRASIL, 1942b), criando as Escolas Industriais e Técnicas, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), com a finalidade de formar/preparar mão de obra para a indústria e para o comércio, respectivamente.

Outro momento marcante no campo da EPT foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/1961, que representa certa tentativa de articulação entre ensino médio e técnico. Apesar de manter a separação, ela admite a equivalência no sentido de acesso ao ensino superior, o que é considerado por Kuenzer (2007) um avanço. Ao que tudo indica, a LDB/1961 busca superar a dualidade, contudo esta era mantida pelo currículo escolar.

No período da Ditadura Militar, na década de 1970, houve mais uma reforma da educação básica, imposta por um governo militar, que reestruturou o ensino de 1º

---

<sup>27</sup> Isso ocorreu com promulgação do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo presidente Nilo Peçanha. As escolas foram distribuídas nas capitais, exceto em Porto Alegre e no Rio de Janeiro.

<sup>28</sup> Consulta realizada no Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>>.

e 2º graus. Para Antoniazzi (2012), o aspecto polêmico foi a profissionalização obrigatória em nível do 2º grau, já que veio atender a demanda da nova fase de industrialização do país, que carecia de “mão de obra qualificada”. De acordo com Escott (2020, p. 7), “essa formação, segundo o discurso oficial, era a garantia para a inserção no mercado de trabalho, cujo crescente desenvolvimento industrial era marcado pela intensificação da internacionalização do capital”.

Ao final dos anos oitenta e na primeira metade dos anos noventa, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorre no Congresso Nacional o processo que culmina com a atual LDB nº 9.394/1996, quando a profissionalização de 2º grau deixa de ser obrigatória, exceto nas Escolas Técnicas Federais e nas Escolas Agrotécnicas. Da análise que empreendemos até o momento, o debate sobre a formação técnico-profissional tem sido intenso e controverso, principalmente quanto à relação que deveria se estabelecer entre a educação básica (educação para a cidadania) e a técnica (educação para o mercado de trabalho), com uma tendência à dominância desta última formação. Nesse contexto, os anos noventa tornam-se decisivos para a educação brasileira, em que se destaca, como marco legal e histórico de reorganização do ensino e de transformação na educação profissionalizante, a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

Quanto ao governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), ou Governo FHC, torna-se relevante citar a aprovação da Lei nº 9.394/1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Esta não tratava especificamente da EPT, a qual era regulamentada pelo Decreto Lei nº 2.208/1997, que, por sua vez, tensiona a divisão entre a educação profissional e o ensino médio. No texto, define-se: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). A esse respeito, Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam que

a reforma educacional praticada pelo Governo FHC em seu conjunto e, em particular, em relação à educação tecnológica e à formação profissional, foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 119).

Oliveira e Carneiro (2012) reforçam essa análise da política educacional do Governo FHC e a vinculação da oferta da EPT à iniciativa privada:

podemos observar que a política educacional no governo FHC transferiu a responsabilidade da educação profissional para as instâncias estaduais, municipais e privadas, atendendo às exigências dos organismos internacionais, com destaque para o BID [Banco Interamericano de Desenvolvimento], em especial, na formação profissional acelerada, voltada, exclusivamente, para atender às necessidades do mercado de trabalho. A política desse período caracterizou-se pela fragmentação, pautada em princípios gerencialistas, em que os investimentos em educação foram vistos como gastos. (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012, p. 15).

A delegação da EPT à iniciativa privada e sua separação da educação básica são evidências da incompatibilidade dos ideais do Governo FHC com uma educação democrática, deixando como herança uma grande dívida social. Segundo Escott (2020),

tais mudanças moldaram a educação nas perspectivas organizacional, de financiamento e, também, no que se refere ao projeto político-pedagógico das escolas, as quais, necessariamente, precisaram se ajustar aos moldes do ideário que orientava as reformas neoliberais [...] as reformas implementadas nos anos 1990 contribuíram para ampliar a exclusão educacional e social e fragilizaram a educação pública, com vistas ao fortalecimento do ideário neoliberal voltado ao mercado livre e autorregulado. (ESCOTT, 2020, p. 8).

Seguindo a percepção de Escott (2020), essas reformas marcam a dualidade estrutural nos currículos da educação profissional. Ao final dos anos noventa, a política educacional vigente define com clareza qual era a política proposta pelo MEC e pelo Ministério do Trabalho e Emprego (TEM) do governo. A partir dos anos 2000, o candidato à presidência da república Luiz Inácio Lula da Silva assume o compromisso de romper com o modelo educacional adotado pelo governo anterior. Dessa forma, em seu primeiro mandato como presidente (2003-2006), foi promulgado o Decreto nº 4.877/2003, com o objetivo de orientar a escolha de dirigentes de instituições federais de ensino. Posteriormente, surge o Decreto nº 5.154/2004, que introduz novamente a possibilidade do Ensino Médio Integrado (EMI) ao ensino técnico a partir de um projeto pedagógico único (BRASIL, 2004).

O seu segundo mandato (2007-2011) foi um marco na ampliação, na interiorização e na diversificação da EPT com a criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A partir disso, ocorreram a expansão dessa rede e a criação de outras políticas de mesma vertente, tais como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e a Rede e-Tec na modalidade de Educação a Distância (EAD). Em 6 de setembro de 2012, foi publicada a Resolução CEB nº 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Quanto à coexistência do ensino médio e a formação profissional, observa-se uma significativa mudança:

Artigo 2º A Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008, abrange os cursos de: I - **Formação inicial e continuada ou qualificação profissional**; II - **Educação Profissional Técnica de Nível Médio**; III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação. Parágrafo único. As instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de **formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho** [...] (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Dessa forma, a EPT de nível médio pode ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio ou subsequente, em contraponto com a fragmentação da formação e da dualidade estrutural historicamente estabelecida entre um ensino “propedêutico” e profissionalizante. Nessa perspectiva, levando em conta que não há como deslocar o que estava se pensando em termos de EPT no âmbito nacional do processo de implantação de instituições no Brasil, apresentamos, a seguir, o CTISM, que oferta a modalidade de EMI, uma entre as demais oferecidas no contexto da EPT.

O CTISM é um colégio técnico vinculado à Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (CEBTT) e à Universidade Federal de Santa Maria, situada na região central do estado do Rio Grande do Sul, na cidade homônima de Santa Maria. O CTISM é regido pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela Lei 9.394/1996 e por uma legislação específica para o ensino médio e a EPT. A implantação do Colégio foi em 4 de abril de 1967, quando o Reitor da Universidade era o professor José Mariano da Rocha Filho. Os primeiros cursos ofertados na instituição foram Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Mecânica Integrados ao Ensino Médio. À época, não havia outra instituição na cidade que ofertasse essa modalidade de ensino, que visava, segundo Tomazi e Pommer (2012), à qualificação de “mão de obra” em uma cidade de expressivo contingente operário. Esses dois primeiros cursos mencionados têm sido mantidos em diferentes modalidades, como é o caso, por exemplo, de sua disponibilização na modalidade subsequente, em 1978 e 1987, respectivamente.

A partir de 1992, a instituição expande a oferta de cursos subsequentes, incluindo o Técnico de Segurança no Trabalho e o Técnico em Eletromecânica. Em 1998, pela primeira vez, o Colégio ofereceu o ensino médio desvinculado do ensino técnico, como um reflexo de reformas político-educacionais daquele período. Alguns anos depois, com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de



2015, optou-se por retornar à modalidade de EMI à formação profissional em Mecânica e Eletrotécnica. Em 2007, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA), com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens, a instituição ofertou o Curso Técnico de Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA). Ainda em 2007, a instituição aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e ao Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil). Ao longo de 53 anos de atuação EPT, a instituição ofertou cursos em diferentes níveis e modalidades. Atualmente, os cursos ofertados são de formação inicial e de formação continuada, de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 – Níveis e modalidades de ensino ofertadas no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria

<b>Educação profissional: Técnico Integrado ao Ensino Médio</b>
Técnico em Eletrotécnica Técnico em Informática para Internet Técnico em Mecânica
<b>Educação profissional: Subsequente</b>
Técnico em Automação Industrial Técnico em Eletromecânica Técnico em Eletrônica Técnico em Eletrotécnica Técnico em Mecânica Técnico em Segurança do Trabalho Técnico em Soldagem
<b>Educação profissional: PROEJA</b>
Técnico em Eletromecânica
<b>Graduação</b>
Tecnologia em Eletrônica Industrial Tecnologia em Fabricação Mecânica Tecnologia em Redes de Computadores
<b>Pós-Graduação</b>
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

Fonte: Elaborado pela autora com base em CTISM (2020, p. 12-15).

Conforme mencionamos anteriormente, em 1998, a instituição ofertou, pela primeira vez, o ensino médio desvinculado da formação profissional. Contudo, em 2007, com nova legislação vigente, optou-se por retornar ao EMI à formação profissional. Conforme disposto na LDB 9.394/1996, o sistema educacional brasileiro prevê duas formas de organização curricular do ensino médio no que diz respeito à

preparação para o trabalho: o ensino médio não profissionalizante ou ensino médio simplesmente e o ensino médio articulado com a formação profissional, cujo currículo contempla a formação geral e a formação técnica profissionalizante, ensejando uma articulação.

O Curso Técnico pode ser ofertado na própria escola de ensino médio ou em escola especializada. Enquanto o egresso do ensino técnico recebe diploma, o egresso do ensino médio recebe certificado de conclusão (BRASIL, 1996a). Além dessas duas possibilidades no ambiente escolar, os jovens do ensino médio podem ser preparados para o trabalho de forma prática, diretamente no mundo do trabalho, por meio do estágio curricular (BRASIL, 2008c) e da aprendizagem profissional (BRASIL, 2005). O EMI é estabelecido na referida LDB como curso constituído de um único currículo que envolve a formação geral do ensino médio (BRASIL, 2012a) e a formação técnico-profissional (BRASIL, 2012). Assim, trata-se de um curso que deve articular a formação geral e a profissional, incluindo o trabalho como princípio educativo<sup>29</sup>. De acordo com Feres (2018),

na prática, a experiência na implementação do ensino técnico integrado é complexa, o que leva muitas escolas a desenvolver currículos justapostos, que acumulam os conteúdos do ensino médio com os do ensino técnico. Portanto, em que pese a relevância da formação técnica integrada, são grandes os seus desafios, tendo em vista que ela está inserida numa cultura que tem dificuldades em integrar as dimensões da educação e do trabalho. (FERES, 2018, p. 22).

Especificamente o universo de análise desta pesquisa, o Curso Técnico em Mecânica Integrado, tem por objetivo formar

profissionais empreendedores, proativos e multifuncionais, com conhecimentos voltados à manutenção industrial, desenvolvimento de projetos técnicos, gerenciamento de produção e processos de manufatura industrial, agregando conhecimentos das áreas de formação básica, capazes de atuarem no mundo do trabalho conscientes de todas as consequências do desenvolvimento tecnológico para a sociedade como um todo. (CTISM, 2020, p. 8).

Atualmente, a forma de acesso ao Curso é por processo seletivo aberto a candidatos que tenham concluído o ensino fundamental ou equivalente, totalizando 25 vagas. A grade curricular do Curso Técnico em Mecânica Integrado articula disciplinas da base curricular do ensino médio com um conjunto de disciplinas

---

<sup>29</sup> A definição central da concepção de **trabalho como princípio educativo** refere-se a uma proposta pedagógica para o ensino de Gramsci (1977), em diálogo com “prática transformadora” de Karl Marx (1975).

específicas da área e busca, conforme o projeto do curso, proporcionar ao estudante a compreensão das relações existentes no mercado de trabalho, conforme o Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Organização Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Mecânica

(continua)

Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Mecânica	
<b>1º ano</b>	
Componente curricular	
Língua Portuguesa Língua Estrangeira Moderna Artes Educação Física Geografia Filosofia Sociologia Matemática Física Biologia Química Metrologia Desenho Técnico Mecânico Tecnologia Mecânica Eletricidade Aplicada Produção Mecânica – Usinagem Produção Mecânica – Soldagem Produção Mecânica – Ajustagem	
Carga horária total da etapa: 1.400 horas.	
<b>2º ano</b>	
Componente curricular	
Língua Portuguesa Língua Estrangeira Moderna Educação Física História Geografia Filosofia Sociologia Matemática Física Biologia Química Elementos de Máquinas Produção Mecânica – Soldagem Produção Mecânica – Usinagem Desenho Assistido por Computador Máquinas Térmicas Resistência dos Materiais	
Carga horária total da etapa: 1.440 horas.	

## Quadro 5 – Organização Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Mecânica

(conclusão)

3º ano	
Componente curricular	
Língua Portuguesa Literatura Brasileira Língua Estrangeira Moderna História Filosofia Sociologia Matemática Química Biologia Desenvolvimento de Projetos Mecânicos Manutenção Industrial Sistemas Hidráulicos e Pneumáticos Manufatura Integrada Computacional Máquinas e Tubulações Industriais Gestão Industrial e Empreendedorismo Automação Industrial Higiene e Segurança no Trabalho	
Carga horária total da etapa: 1.320 horas.	
Estágio Curricular Supervisionado	
Carga horária total da etapa: 400 horas.	

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto Pedagógico de Curso (CTISM, 2020, p. 16)

Ao final do Curso Técnico em Mecânica Integrado, deseja-se que o estudante seja detentor de um conjunto de competências inerentes à área da Indústria, com capacidade de:

(1) elaborar projetos de produtos, ferramentas, controle de qualidade, controle de processos e manutenção relacionados a máquinas e equipamentos mecânicos; (2) planejar, aplicar e controlar procedimentos de instalação, de manutenção e inspeção mecânica de máquinas e equipamentos; (3) operar equipamentos de usinagem; (4) aplicar procedimentos de soldagem; (5) realizar interpretação de desenho técnico; (6) controlar processos de fabricação; (7) aplicar técnicas de medição e ensaios; (8) especificar materiais para construção mecânica. (CTISM, 2020, p. 10).

A seguir, apresentamos os critérios de seleção dos participantes desta pesquisa.

### 3.1.1 Seleção dos participantes

Os critérios adotados para a seleção dos participantes foram: i) ter matrícula regular no Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio; ii) ser aluno(a) do 2º ou do 3º ano do Curso, levando-se em conta que são estudantes mais experientes

em termos de práticas de leitura e de escrita; iii) ser assíduo(a) nas aulas não presenciais<sup>30</sup>; iv) ter interesse e disponibilidade para participar da pesquisa; e v) responder ao questionário semiestruturado e participar da entrevista. Para gerar os *corpora*, embasamo-nos nos seguintes instrumentos: i) respostas a um questionário semiestruturado inicial e ii) entrevista com os estudantes-participantes. Para geração dos dados, a interação se deu, inicialmente, com o Coordenador do Curso e professor da área técnica por e-mail e por telefone e com uma professora da área básica por e-mail. Os professores cederam 10 minutos de aula para que eu pudesse expor a pesquisa e realizar o convite para os estudantes. Assim, a partir do contato inicial, agendamos a próxima etapa (aplicação do questionário) de acordo com a disponibilidade dos estudantes. Os participantes foram identificados com codificação alfanumérica de forma sequencial (PA, PB...PF) e o ano de Curso (2º ou 3º ano), ou seja, PA#3 ou PF#2.

### 3.1.2 Geração dos dados do questionário semiestruturado

A aplicação do questionário semiestruturado (Apêndice A) aconteceu em uma data posterior à interação inicial na sala de aula virtual. O questionário foi adaptado para a plataforma *Google Forms*, uma ferramenta que oferece suporte para a criação de formulários personalizados. Dessa forma, o questionário semiestruturado foi organizado em três etapas: 1) informações pessoais; 2) práticas de leitura e de escrita na vida social e na escola; e 3) informações sobre o Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio. As questões buscaram compreender a visão que os estudantes têm a respeito de si enquanto estudantes do Curso, dos processos de ensino e aprendizagem vivenciados na educação profissional e das práticas de leitura e de escrita no decorrer de sua formação.

Tendo-se estabelecido previamente quem seriam os participantes da pesquisa, eles foram contatados individualmente por e-mail para agendarmos dia e horário, conforme a disponibilidade de cada um deles. Dessa forma, enviei um código de acesso a uma sala virtual para a aplicação do questionário, que se deu de acordo com

---

<sup>30</sup> Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconheceu um agravamento na situação do COVID-19. Dessa forma, o MEC publicou a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, na qual permitiu a substituição das aulas/atividades presenciais por aulas/atividades remotas, enquanto durasse a situação de pandemia.

a seguinte sequência: i) leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e assentimento, por parte do aluno-participante, após esclarecimentos básicos a respeito desses documentos pela pesquisadora e ii) aplicação do questionário.

### 3.1.3 Geração dos dados da entrevista

A entrevista (Apêndice B) teve a finalidade de aprofundar e esclarecer alguns aspectos do questionário semiestruturado, por exemplo, o que os estudantes leem e escrevem para participar de atividades de disciplinas que compõem a base curricular do ensino médio e disciplinas técnicas do Curso. Nessa perspectiva, compreendemos a entrevista como um instrumento no qual o participante de pesquisa tem a liberdade de pensar e discutir sobre o tema que lhe é apresentado. Sob esse ponto de vista, o pesquisador, apesar de seguir um questionamento previamente definido, o faz a partir de um contexto análogo ao de uma conversa informal (BONI; QUARESMA, 2005). Para a presente pesquisa, optamos pela utilização da entrevista do tipo focal, na qual, de acordo com Marconi e Lakatos (2007, p. 199), “há um roteiro de tópicos relativos ao que se vai estudar, e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser: sonda razões e motivos, pede esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal”.

Flick (2004) entende que, no desenvolvimento da entrevista focal, é possível analisar o impacto de algum estímulo uniforme sobre o informante. Nessa ótica, durante o planejamento da entrevista, é importante levar em conta alguns critérios. O primeiro desses critérios é caracterizado pelo autor como *não direcionamento*; nesse processo, “o entrevistador deve abster-se, na medida do possível, de fazer avaliações precoces, devendo desempenhar um estilo não diretivo de conversa” (FLICK, 2004, p. 89). Outro critério consiste na *especificidade*, segundo o qual a entrevista deve evidenciar elementos determinantes no que tange a atribuição de significados ou mesmo o impacto que um dado evento representa para o informante. Flick (2004, p. 91) considera que, “para esse propósito, as formas mais apropriadas de questões são aquelas que trazem o mínimo de desvantagens possível ao entrevistado”. Nessa perspectiva, o pesquisador tem a liberdade de utilizar materiais com o intuito de auxiliar os informantes na recordação de situações específicas. Já o critério do *espectro* implica assegurar que todos os elementos relevantes à pesquisa sejam mencionados no decorrer da entrevista. No entendimento de Flick (2004),

deve ser dada a chance ao entrevistado de introduzir tópicos próprios e novos na entrevista. Por outro lado, a dupla tarefa do entrevistador é [...] abranger gradualmente o espectro do tópico [...], introduzindo novos tópicos ou iniciando mudanças no que tiver sido escolhido. (FLICK, 2004, p. 91).

Para o autor, nessa perspectiva de esclarecimento, o pesquisador tem a autonomia de decidir a ocasião apropriada para fazer as perguntas que desejar no momento em que achar mais oportuno.

Embora conteúdo ou informação alguns tenham sido desprezados, buscamos destacar os tópicos mencionados de forma mais recorrente, enfatizando elementos ricos em significação. A busca por elementos ricos em significação é um método indutivo de análise do discurso proposta por Barton (2004). Para a autora, os elementos ricos em significação podem ser “qualquer elemento linguístico em um texto ou em um conjunto de textos que sugere a maneira como o significado é incorporado no texto e sua conexão com o contexto” (BARTON, 2004, p. 66). Para a nossa pesquisa, os elementos ricos em significação estarão relacionados às práticas de leitura e de escrita e, portanto, orientam a elaboração de categorias de análise.

A entrevista individual aconteceu em uma data posterior à aplicação do questionário semiestruturado e à sua análise piloto. Essas entrevistas, com duração aproximada de 30 minutos cada, foram previamente agendadas e gravadas pela pesquisadora por uma conta de e-mail institucional. Dessas entrevistas, participaram dois estudantes do 2º ano e quatro do 3º ano, totalizando seis estudantes do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio. Em seguida, as gravações foram arquivadas em um computador e transcritas<sup>31</sup> na íntegra. Posteriormente, realizamos uma leitura detalhada de todo o material. As informações coletadas através dos instrumentos configuram-se como um relato dos usos sociais da leitura e da escrita. Na próxima seção, apresentamos os procedimentos de análise dos dados.

### 3.2 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

A análise dos dados buscou estabelecer uma relação entre as teorias que orientam esse estudo e os dados coletados de forma interpretativa e reflexiva. Os

---

<sup>31</sup> Além dos sinais de pontuação gráfica e das convenções ortográficas da Língua Portuguesa, adotamos os seguintes sinais para a transcrição: ... (pausa pequena); (+) (pausa longa); ‘ ‘ (referência a outra fala); MAIÚSCULAS (alteração de voz com efeito de ênfase); xxx (fala incompreensível); [...] supressão do trecho da transcrição original (PRETI, 1999, p. 10-11).

procedimentos de análise dos dados dos questionários e das entrevistas compreenderam cinco momentos. Em um primeiro momento, realizamos a classificação do perfil dos participantes segundo dois critérios: ordem de preenchimento do questionário e ano no Curso Técnico em Mecânica Integrado. A partir disso, empregamos um código alfanumérico para representar nossa classificação e colaborar na discussão dos resultados. No Quadro 6, apresentamos o código dos participantes da pesquisa.

Quadro 6 – Código dos participantes

Nº	Participante	Ano no Curso Técnico	Código
1	A	3º	PA#3
2	B	3º	PB#3
3	C	3º	PC#3
4	D	2º	PD#2
5	E	3º	PE#3
6	F	2º	PF#2

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, o código PA#3 significa que essa estudante foi a primeira a participar da aplicação do questionário semiestruturado e da entrevista e está no 3º ano do Curso Técnico em Mecânica Integrado. A partir da organização do questionário semiestruturado e da transcrição de entrevistas, lemos cada um dos dados detalhadamente e realizamos a tabulação das respostas de cada pergunta, a fim de selecionar adequadamente respostas que envolvessem o objetivo de nossa pesquisa. Dessa forma, utilizamos o recurso da busca por elementos textuais ricos em significação, com marcas linguísticas explícitas nos discursos dos participantes, relacionados a práticas de leitura e de produção textual.

Conforme já discutimos no capítulo de Revisão da Literatura, a GSF, neste estudo, serve como uma ferramenta de análise e uma estratégia para o uso de uma ferramenta teórica e metodológica — a ACD —, uma vez que um dos nossos objetivos específicos é mapear quais gêneros os participantes da pesquisa leem e escrevem, para verificar em que medida há diálogo entre os letramentos escolares e os técnico-profissionais no contexto investigado. O foco da análise, contudo, concentra-se na ACD, levando em conta o modelo tridimensional — a prática social, discursiva e textual. No entanto, devido ao tempo, o foco da análise recai principalmente nos níveis do texto e da prática discursiva. Nessa perspectiva, consideramos uma concepção de



análise de texto na qual as relações internas de textos (semântica, gramatical, lexical) estão conectadas às relações externas (eventos de letramentos, práticas de letramentos). Com isso, em um segundo momento, elaboramos categorias de análise para descrever os eventos a partir dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas. Nesta pesquisa, especificamente, as respostas dos questionários e das entrevistas foram tabuladas e classificadas quantitativamente, quando possível, conforme os dados oferecidos em cada pergunta. No nível do texto, o aspecto gramatical escolhido foi a dimensão da transitividade. Com base nesses dados, construímos uma “caixa” de análise, de acordo com o Quadro 7 abaixo.

Quadro 7 – Caixa de análise

[eu]	tenho	interesse em Mecânica [...]
Portador	Processo relacional	Atributo

Fonte: Elaborado pela autora.

Em um terceiro momento, utilizamos cor na fonte para identificar cada tipo de processo e negrito quando nosso objetivo era identificar, no léxico, as representações em relação à escolha do Curso Técnico em Mecânica Integrado, práticas de leitura e de produção textual etc. Além da “caixa” de análise, optamos por analisar o fragmento no corpo do texto quando houvesse necessidade de sinalizar alguma ocorrência semelhante. Por fim, interpretamos, com base em elementos do sistema de transitividade, as práticas de leitura e produção textual das disciplinas básicas e técnico-profissionais a fim de compreender os usos sociais da leitura e da escrita na comunidade. Por fim, produzimos um relato escrito, tendo em vista o método de EC. A análise do texto, então, contribuiu para a análise das práticas discursivas e para um olhar atento para o contexto de produção dos eventos e práticas de letramentos.

Considerando o universo de análise, os *corpora*, nossos procedimentos e nossas categorias analíticas, apresentamos e discutimos, no próximo capítulo, a descrição e a análise dos eventos e práticas de letramentos dos estudantes do Curso Técnico em Mecânica Integrado.

## 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DOS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA INTEGRADO

Neste capítulo, apresentamos os eixos de análise construídos, bem como a interpretação e a discussão dos dados, sem perder de vista a questão central da pesquisa: descrever e analisar eventos e práticas de letramentos de estudantes do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio, a fim de verificar em que medida existe um diálogo entre o letramento escolar e o técnico-profissional. Dessa forma, este capítulo contém três seções. Na seção 4.1, abordamos o perfil dos participantes da pesquisa, considerando a faixa etária e a série em que se encontra cada participante. Além disso, são discutidas as representações sobre o curso e os eventos de letramento mediados por textos escritos presentes na vida cotidiana dos estudantes. Na seção 4.2, apresentamos os eventos e as práticas oriundos das disciplinas do currículo do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio, apontando semelhanças e diferenças entre as práticas de leitura e de produção de textos que estão presentes nas aulas de disciplinas básicas e técnicas/profissionalizantes. Na seção 4.3, discutimos como as práticas modeladas pelos eventos (situações específicas) constroem um diálogo disciplinar produtivo com vistas à articulação entre teoria e prática nos processos de ensino e aprendizagem e à superação da fragmentação de conhecimentos e do fracionamento da organização curricular. Vale esclarecer que a identificação e a compreensão das relações que os participantes estabelecem com a leitura e a escrita orientam o percurso analítico como um todo, sendo evidenciadas em momentos significativos à análise realizada.

### 4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes<sup>32</sup> desta pesquisa são jovens com faixa etária de 16 a 19 anos, oriundos predominantemente do ensino privado, como é o caso de PB#3, PD#2, PE#3 e PF#2, que estudaram em escolas privadas no ensino fundamental I e II. PC#3 estudou em escola pública no ensino fundamental I e em escola privada no ensino fundamental II, e PA#3 estudou apenas em escola pública no ensino fundamental I e

---

<sup>32</sup> Utilizaremos a expressão “participante” no gênero masculino nas discussões gerais a critério de padronização da forma para não gerar confusão nas análises. Usaremos a expressão no gênero feminino quando o próprio discurso do participante indicar que é uma mulher quem está “falando”.

II. As escolas estão localizadas em cidades como Rio de Janeiro (RJ), Piratini (RS), Pelotas (RS) e Santa Maria (RS). Acreditamos que esse dado é relevante devido à posição geográfica de Santa Maria (RS) e à localização da instituição do Curso, que recebe estudantes de diferentes lugares, conforme apresentamos no capítulo anterior. A maioria dos participantes são do sexo masculino, sendo 5 meninos e 1 menina. Em relação à escolaridade dos pais/responsáveis, o nível de instrução é ensino médio completo. Quanto à escolaridade das mães, predomina o ensino superior completo.

No que diz respeito à escolha do Curso, é evidente que a área desperta a atenção desses alunos em relação à expectativa com o EMI. PE#3 indica, por meio de um processo relacional possessivo, sua motivação pelo curso técnico. O léxico que constrói esse estado qualitativo são “interesse” e “interessante”. Isso pode ser verificado no Exemplo 1 a seguir.

#### Exemplo 1 [PE#3]

[eu]	tenho	interesse em Mecânica [...]
Portador	Processo relacional	Atributo
E me [eu]	parecia	mais interessante que um ensino médio “normal”.
Portador	Processo relacional	Atributo

Acreditamos que a representação construída por PE#3 expressa o pertencimento a um determinado grupo social, o Curso Técnico em Mecânica Integrado, cujas vantagens elencadas dizem respeito especificamente ao Curso Técnico, visto que não seriam possíveis em outro processo formativo. PD#3 menciona que o curso escolhido é de uma área afim do curso superior em que pretende ingressar posteriormente: “Na época... era a área técnica que, na minha concepção... mais se aproximava dos cursos que desejava futuramente... como Engenharias” [PD#2]. Esse participante e PF#2 (Exemplo 2) sinalizam o motivo por terem escolhido o Curso por meio de processo mental desiderativo (“desejar”) e processo mental afetivo (“gostar”), representando a oportunidade de um ensino médio de qualidade, em uma instituição pública de ensino e com pretensões de adquirirem uma boa base para poderem ingressar no ensino superior:

#### Exemplo 2 [PF#2]

[eu]	gosto	desse curso e da localização da escola
Experienciador	Processo mental	Fenômeno

Outro fator relevante sinalizado por PD#2 e também por PA#3 (Exemplo 3) é que eles passaram a ter uma motivação em relação ao Curso Técnico por conta da possibilidade de terem aulas práticas, ampliando sua representação de “mais interessante do que um Ensino Médio normal”.

### Exemplo 3 [PA#3]

[eu] [...]	interessei	bastante	pela prática
Experienciador	Processo mental	Intensificador	Fenômeno

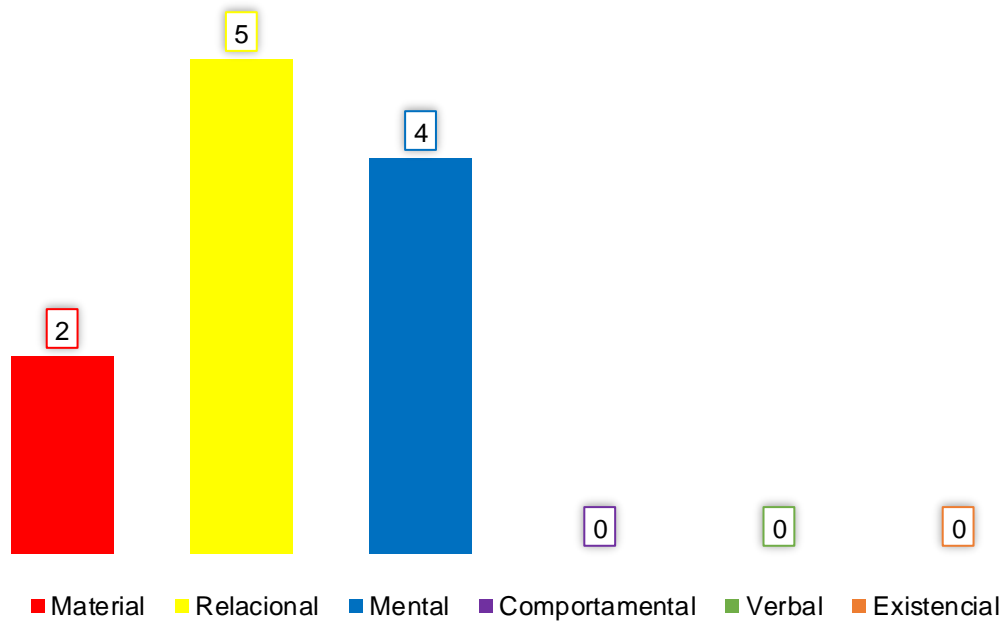
Ainda que os estudantes, em sua maioria, sinalizem alguma identificação com a área, há evidências no discurso de que PC#3 (Exemplo 4) realiza um autoquestionamento, no qual busca avaliar qual(is) sentimento(s) permeia(m) o processo de escolha do Curso, qualificando-se como o portador do Atributo “indeciso”. Além disso, emprega o intensificador “bastante” para graduar essa insegurança em relação à escolha do Curso:

### Exemplo 4 [PC#3]

[Eu]	estava	bastante	indeciso	com relação ao curso [...]
Portador	Processo relacional	Intensificador	Atributo	Circunstância

O participante também alega que fez a prova do processo seletivo e se matriculou por influência e incentivo de amigos egressos do Curso Técnico. A possibilidade de um(a) estudante construir seu processo formativo, em meio a outras opções, pode causar desconforto e insegurança, como informa o participante PC#3. Assim, ele revela que avalia não só a sua experiência individual, mas também a percepção que tem para engajar-se e participar de uma nova comunidade. O Gráfico 1 sistematiza o tipo de processo relacionado à escolha do Curso.

Gráfico 1 – Tipos de processos relacionado à escolha do Curso

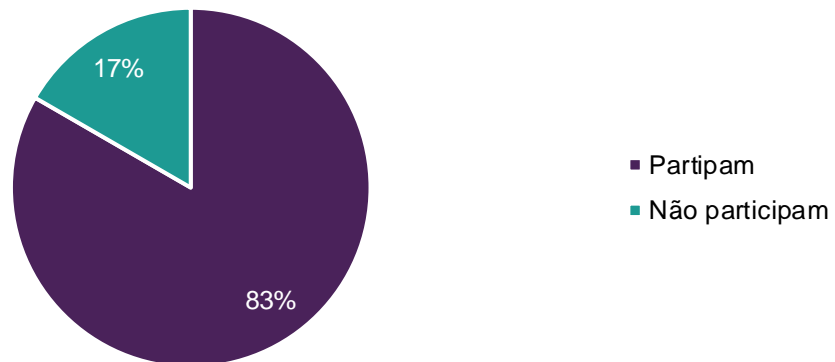


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

A justificativa para a frequência de processos relacionais diz respeito à necessidade de os participantes da pesquisa revelarem que a escolha foi motivada pela possibilidade de cursar o ensino médio e o ensino profissionalizante simultaneamente. Nessa perspectiva, notamos que a identificação do Curso Técnico em Mecânica como algo “interessante” é predominante. Dessa forma, após os relacionais, os processos mais frequentes são os mentais, prevalecendo “gostar” e “desejar”, cujos Fenômenos ou projeções indicam um participante Experienciador que expõe, de forma afetiva, seus desejos, vontades e interesses em relação ao Curso Técnico.

Após ingressar no Curso, as atividades de pesquisa e de extensão, bem como as atividades complementares à sala de aula, são vivenciadas com intensidade pelos participantes da pesquisa (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Participação em projetos e atividades extraclasse



Fonte: Elaborado pela autora.

Salientamos que os jovens, que participam de tais atividades, constroem itinerários formativos diferenciados ao terem contato com experiências acadêmicas e vivências pessoais significativas que contribuem decisivamente em sua formação. PA#3, PB#3, PC#3 e PF#2 informaram que participam ou já participaram, em algum momento, de um projeto específico vinculado à área técnica, como, por exemplo, o projeto interdisciplinar “GaudérioBotz”<sup>33</sup>. Apenas PF#2 relata que participa de uma atividade extracurricular com foco na Olimpíada Brasileira de Física das Escolas Públicas (OBFEP), vinculada a um projeto da disciplina de Física. Assim, mesmo que timidamente, os participantes da pesquisa se envolvem em atividades aliadas ao conhecimento escolar que hoje estruturam as disciplinas escolares. No entanto, ponderamos: ao mesmo tempo em que a experiência do EMI em atividades extracurriculares seja oportunizada no espaço escolar, em específico no universo pesquisado, são destacados apenas dois projetos, os quais, apesar de serem bastante significativos para os participantes da pesquisa, estão fortemente vinculados à parte técnica. Acreditamos que a escolha de um projeto não precisa estar vinculada à escolha da habilitação, mas deverá ter aplicação e ampliação dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso. Além disso, PA#3 e PC#3 informaram que a participação em atividades extracurriculares tende a reduzir no 3º ano do EMI, com exceção de alguma atividade ou visita técnica de caráter “obrigatório”. Essas questões nos fazem pensar sobre o EMI e sobre um problema enfrentado por muitas instituições

<sup>33</sup> Equipe de robótica do CTISM.

de ensino, referente às consideráveis carga horária e quantidade de disciplinas semanais as quais os alunos precisam gerenciar, que os impossibilita de participar de outras atividades acadêmicas na própria instituição de ensino ou não. É importante ressaltar que a participação em atividades extracurriculares representa um elemento essencial na formação educativa dos estudantes.

Em relação à atuação profissional, apenas PC#3 informa que trabalha em um restaurante local há um ano. Os demais participantes da pesquisa dedicam-se integralmente ao Curso Técnico. PA#3, PD#2 e PF#2 (Exemplo 5) pretendem atuar em atividades relacionadas com a área técnica. Esse fator demonstra a influência significativa do Curso realizado na vida dos estudantes.

#### Exemplo 5 [PF#2]

[Eu]	tenho	interesse	[...] no ensino superior e na mesma área
Portador	Processo relacional	Atributo	Circunstância
[eu] estou	gostando	muito	do curso
Experenciador	Processo mental	Intensificador	Fenômeno

O Exemplo 5 evidencia que o EMI tem se tornado muito atraente para os alunos que almejam o ingresso no ensino superior, pois estes visam, além de um ensino médio de qualidade ofertado pela instituição, dar continuidade aos seus estudos. PB#3 informou que, ao longo do curso, passou a se identificar mais com a área, e isso provocou nele o desejo de cursar, no ensino superior, uma graduação pertencente a uma área afim — Engenharia de Automação e Controle Industrial. Tratando-se das expectativas que os participantes tinham ao escolher o Curso e do que almejam após a sua conclusão, podemos notar que os alunos, em sua maioria, estão satisfeitos e tiveram suas expectativas alcançadas.

Por outro lado, PC#3 (Exemplo 6) relata que suas expectativas se modificaram no decorrer dos três anos do ensino médio em relação à graduação que pretendia cursar no ensino superior.

**Exemplo 6 [PC#3]**

[eu]	quero (III) <sup>34</sup>	(III) fazer	graduação em Gastronomia [...]	
Experienciador	Processo mental desiderativo	Processo material criativo	Fenômeno	
[eu]	não	pretendo (III)	(III) atuar	na área da Mecânica
Experienciador	Elemento de negação	Processo mental desiderativo	Processo material criativo	Escopo

Pelo exposto, podemos inferir que, se o objetivo do EMI é formar para o mundo do trabalho e para o exercício de atividades produtivas na área tecnológica, isso não está sendo reconhecido por PC#3 (Exemplo 6) e por PE#3. Entretanto, entendemos que o EMI oferece ao estudante a possibilidade de dar continuidade aos estudos. Assim, o estudante em sua atividade profissional de nível superior, mesmo não sendo a mesma do EMI, pode beneficiar-se dos conhecimentos obtidos ao longo de sua formação básica.

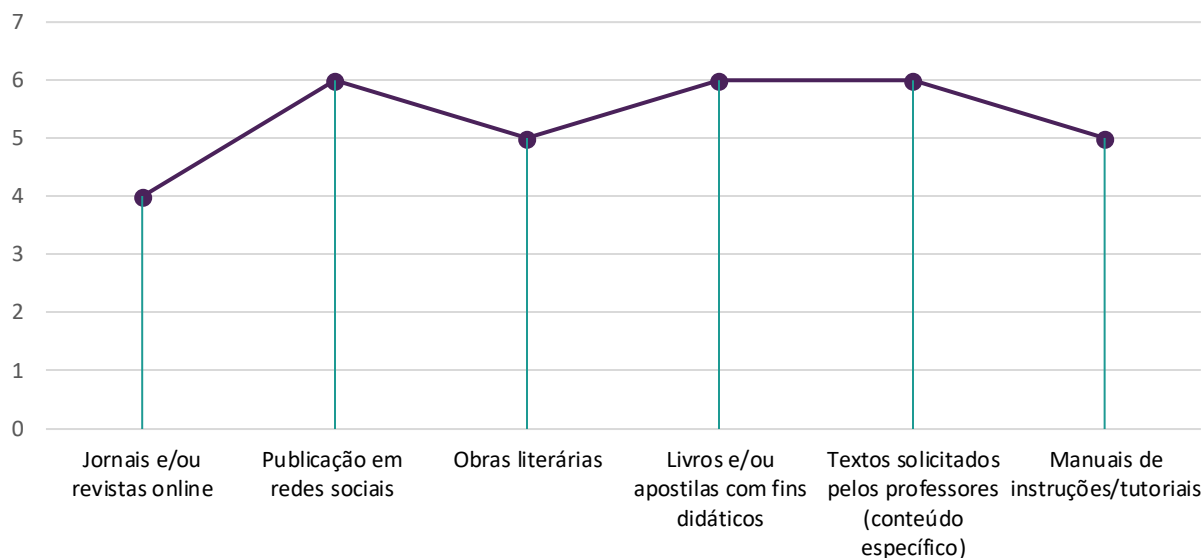
No que se refere às práticas de leitura integrantes de sua vida, os participantes da pesquisa mencionam alguns textos, materiais e/ou suportes que revelam uma possível relação entre as leituras exigidas pela escola e as que, de fato, o estudante pratica em seu dia a dia, em casa ou fora da instituição de ensino (Gráfico 3).

Os desdobramentos apontados pelos dados gerados sinalizam que, nos espaços sociais externos à escola, os aspectos referentes aos usos efetivos da leitura e da escrita são múltiplos. Observando o Gráfico 3, percebemos que os estudantes mencionam eventos correspondentes aos letramentos vernaculares, apoiados em um contexto que, comumente, está presente no cotidiano dos participantes da pesquisa, por exemplo, na leitura de jornais e/ou revistas (mídia tradicional) e na publicação em redes sociais (novas mídias). Ler conteúdos compartilhados/publicações em redes sociais, constituídos de texto verbal e não verbal, imagem, áudio, vídeo, animação etc., é uma prática cotidiana condutora da interação nessas mídias. Mais do que isso, essas ações significam que a prática de leitura desses participantes visa atender a objetivos inerentes à variedade cultural e semiótica presente no seu cotidiano.

<sup>34</sup> Em termos de aspectos lexicogramaticais de análise, o foco deste trabalho é a metafunção ideacional da linguagem. Reconhecemos, portanto, a oração como representação que possui duas funções: experiencial (nível da oração) e lógica (nível do complexo oracional). No entanto, na investigação desenvolvida, não nos preocupamos em classificar e analisar a oração no nível do complexo oracional. Assim como Nunes (2018), adotamos barras triplas (III) para início e fim de complexo oracional.



Gráfico 3 – Práticas de leitura reconhecidas como integrantes da vida dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora.

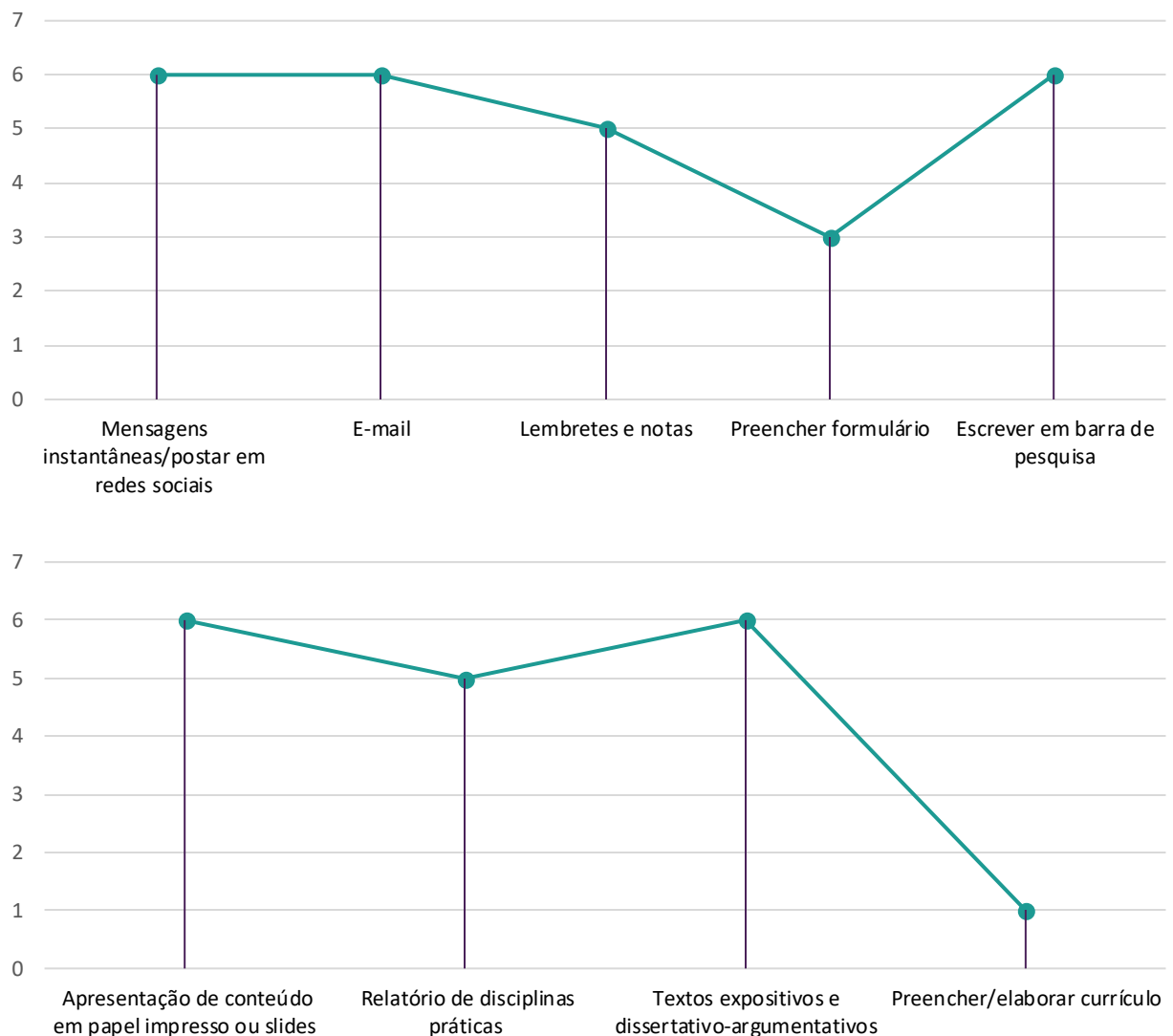
Além disso, os participantes da pesquisa mencionam eventos de letramento compostos por usos mais próximos do que chamamos letramentos dominantes<sup>35</sup>, provenientes, nesse contexto, de eventos de letramentos da esfera escolar, como o livro didático, textos solicitados pelos professores e manuais de instrução e tutoriais, o que pode sinalizar uma forte conexão entre o mundo escolar e o técnico-profissional.

No que concerne aos usos da escrita especificamente, interessa-nos destacar que foram privilegiados, em maior quantidade, como esperado, eventos alinhados aos letramentos vernaculares<sup>36</sup> e associados ao cotidiano dos participantes. Uma das características das práticas de escrita desenvolvidas pelos estudantes fora da escola é a sua estreita relação com as novas tecnologias da informação e da comunicação, que são muito instigantes, porque geralmente aliam a produção textual a uma enorme variedade de outros recursos semióticos, conforme o Gráfico 4 a seguir.

<sup>35</sup> De acordo com Barton e Hamilton (1998), os “letramentos dominantes” estão associados a organizações formais (escolas, igrejas, locais de trabalho, comércio, entre outros).

<sup>36</sup> Os “letramentos vernaculares” têm sua origem nos propósitos da vida cotidiana (BARTON; HAMILTON, 1998).

Gráfico 4 – Práticas de produção textual reconhecidas como integrantes da vida dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora.

Esses textos formam um conjunto de semioses, que incluem todas as formas de construção de significados (FAIRCLOUGH, 2016) e que constituem formas de conhecimento, de ser, de estar no mundo, enfim, a própria identidade. Ao indicar os textos/materiais/suportes (em) que costumam escrever, os participantes da nossa pesquisa apontam como uma prática de escrita “escrever em barra de pesquisa”, sinalizando que praticam a escrita cotidianamente sem a necessidade de atividades ou tarefas de cunho escolar, em diferentes momentos do dia, à medida que as necessidades de pesquisa surgem.

Nessa perspectiva, entendemos que parece haver um vínculo entre as práticas de letramento dominantes e vernaculares, que são essencialmente aquelas que

identificamos como enraizadas na experiência e que servem aos propósitos da vida cotidiana. De modo geral, os dados sugerem que os participantes da pesquisa mostram vontade, prazer ou necessidade de escrever e utilizam a escrita para interagir em vários momentos, e isso significa que as suas práticas de letramento são dinâmicas. Nesse sentido, recorreremos a Gee (2000), que entende letramento como um tipo de prática construída a partir de uma linguagem distinta, formas linguísticas elaboradas para a mediação em atividades situadas, também construídas socialmente.

Os usos diários, principalmente aqueles a que temos acesso fora da escola, são como pontes de significado para os demais letramentos. Por meio dos letramentos, podemos i) assimilar crenças, princípios e valores relacionados à atividade e ao papel em que nos situamos e ii) perceber que o discurso da escola tradicional é forte nas práticas educacionais (SATO; BATISTA JR, 2008). Assim entendido, o letramento desses estudantes também corresponde a um processo que está ligado à agência formativa institucional que é a escola, e, em face disso, o processo e os seus sentidos são empreendidos quando se inserem na cultura escolar. De modo geral, essas questões constituíram o primeiro passo para conseguirmos visualizar quem é o estudante leitor e escritor que fez parte de nossa investigação. Através disso, foi possível identificar o perfil social e cultural dos participantes da pesquisa, verificando-se o seu grau de envolvimento em práticas de leitura e produção textual.

Dessa forma, atentamos para a importância de compreender qual(is) práticas de leitura e de escrita estão presentes na vida dos participantes da pesquisa e como eles estabelecem relações entre o mundo da vida e o mundo do trabalho, em razão de seu envolvimento em eventos de letramentos que funcionam(ram) em favor da ampliação das suas práticas de letramentos. Essa realidade condiz com o fato de que o letramento faz parte da vida e possibilita às pessoas fazerem uso da escrita, bem como saberem as funções sociais desta, realizáveis na interação entre os participantes-estudantes em uma determinada prática social e em atendimento a diferentes propósitos. Na seção a seguir, descrevemos os eventos e práticas de letramentos reconhecidos pelos estudantes como típicos do contexto escolar.

## 4.2 PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Ao compreender a escola como um lugar de novos e específicos eventos de letramentos, que podem ser oportunizados aos estudantes, a presente pesquisa trata de eventos e práticas de letramento vivenciados por estudantes do Curso Técnico em Mecânica Integrado, de forma que a observação possui um caráter abrangente, referindo-se a uma variedade de eventos por meio de práticas de leitura e de produção textual. Para Gee (2010),

os leitores e escritores estão engajados em práticas sociais e culturais. A linguagem escrita é usada diferentemente em diferentes práticas por diferentes grupos sociais e culturais. E, nessas práticas, a linguagem escrita não existe por si só, mas como um recorte da linguagem oral e da ação. Além disso, a essas diferentes práticas integram-se diferentes formas de uso da linguagem oral; diferentes formas de ação e interação; diferentes formas de aprendizado, avaliação, e crenças, e, com frequência, maneiras distintas de uso de diversas ferramentas e tecnologias. (GEE, 2010, p. 2, tradução nossa)<sup>37</sup>.

Gee (2010) nos auxilia na construção do argumento que temos como fundante de nossa pesquisa em relação aos eventos e práticas de letramentos. Tal argumento nos permite pensá-los situadamente, em termos das esferas de atividade e dos gêneros do discurso definidos como responsáveis por organizar a linguagem nas diferentes esferas sociais, fator fundamental na apropriação e na ampliação da rede de letramentos. Estes, portanto, ocorrem pela participação social no âmbito dessas esferas/práticas. Naturalmente, os eventos de letramentos são de fato práticas sociais, devendo-se ainda reconhecer que os letramentos são, obviamente, processos sociais que ocorrem nessas práticas. Com a afirmação de Gee (2010), vem à tona outro ponto importante para reflexão, o qual diz respeito à diferença entre a participação dos sujeitos em determinada prática social (o que implica reconhecer o gênero discursivo) e sua inserção de fato na prática letrada que ela envolve (o que implica, em nossa perspectiva, ser capaz de compreender e fazer uso adequado de gêneros para agir em sua comunidade).

---

<sup>37</sup> Trecho original: "The readers and writers are engaged in social or cultural practices. Written language is used differently in different practices by different social and cultural groups. And, in these practices, written Language never sits all by itself, cut off from oral language and action. Rather, within different practices, it is integrated with different ways of using oral language; different ways of acting and interacting; different ways of knowing, valuing, and believing; and, too, often different ways of using various sorts of tools and technologies."

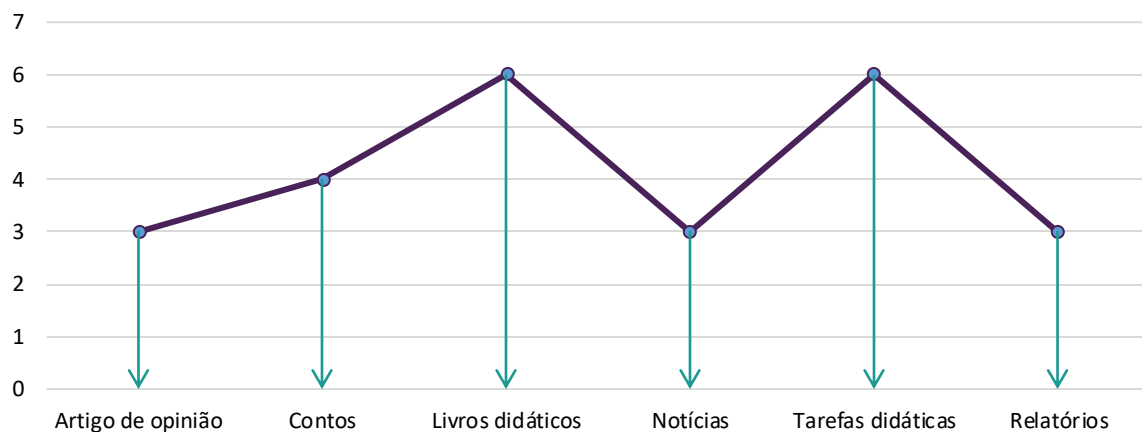
O estudante, nesse sentido, pode estar participando de uma dada prática social, no âmbito de alguma esfera de atividade, porém pode não estar propriamente inserido na prática letrada em questão, por ainda não ter conhecimento do funcionamento dos gêneros que circulam na comunidade. Segundo Resende e Ramalho (2016, p. 62), quando se analisa um texto em termos de gênero, “o objetivo é examinar como o texto figura na (inter)ação social e como contribui para ela em eventos sociais concretos”. Sob essa ótica, ler e escrever para participar de uma comunidade constituem eventos e práticas de letramentos à medida que promovem a construção de práticas letradas específicas ao contexto que se realiza. Participar de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio requer, portanto, o engajamento em diferentes eventos e práticas de letramentos escolares e técnico-profissionais, de modo que o aluno é convocado a participar de atividades especializadas que têm as práticas de leitura e produção textual de gêneros dessa comunidade.

Nessa perspectiva, considerar, no processo de aprendizagem da leitura e da produção textual, o conhecimento de outras áreas do saber é uma estratégia fundamental que pode ser desenvolvida por meio de eventos que permitam aos estudantes se aproximarem de forma efetiva do processo de compreensão leitora, para que eles possam ampliar suas práticas de letramentos. Nas entrevistas, os participantes puderam retomar e explicitar características dos eventos de letramento dos quais participam. Vale ressaltar, aqui, o fato de que algumas questões da entrevista trouxeram imbricados não apenas os elementos visíveis dos eventos de letramento — quem faz uso, onde e de que maneira —, mas também os elementos não visíveis das práticas de letramento que podem ser inferidos a partir dos eventos de letramentos a que estão associados. Dessa forma, na próxima subseção, exploramos, a partir das perspectivas dos participantes da pesquisa, elementos para fundamentar a compreensão dos gêneros que os estudantes leem nas disciplinas que compõem o currículo, a saber: i) práticas de leitura nas disciplinas básicas; ii) práticas de leitura nas disciplinas técnicas; e iii) práticas de leituras compartilhadas nas disciplinas básicas e técnicas/profissionalizantes.

#### 4.2.1 Práticas de leitura nas disciplinas básicas e técnicas

Um dos objetivos da presente pesquisa foi realizar um mapeamento dos gêneros discursivos<sup>38</sup> com os quais os estudantes lidam em suas práticas de leitura e produção textual no contexto escolar. Como abordamos anteriormente, os eventos de letramento são as ocasiões em que o texto é fundamental para a interação, e através dele as práticas de letramento vigentes naquele contexto específico se tornam visíveis. No caso do Curso Técnico em Mecânica Integrado, esses eventos e práticas envolvem atividades mediadas por gêneros de esferas de circulação e consumo variados<sup>39</sup> (jornalística, literária, escolar/profissional), e surge o livro didático como principal suporte<sup>40</sup> para aprendizagem. Os dados estão dispostos no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Práticas de leitura nas disciplinas básicas



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Nesse contexto, o livro didático parece ser o instrumento de leitura e de aprendizagem mais usado no processo de formação desses estudantes. Acreditamos

<sup>38</sup> Reconhecemos que os gêneros encontrados não representam a totalidade dos textos com os quais os estudantes lidam, visto que eles entram em contato com diversos gêneros, não apenas pedagógicos, mas também burocráticos e institucionais, relativos a questões do Curso Técnico, por exemplo.

<sup>39</sup> Salientamos que, devido à diversidade de gêneros mencionados pelos participantes da pesquisa e a quantidade de menções a cada um, optamos por indicar quantos participantes da pesquisa mencionaram cada gênero, sendo baixa, média e alta frequência. Por fim, analisamos suas justificativas para a leitura e produção dos gêneros com média e alta frequência.

<sup>40</sup> Para melhor clarificarmos esse conceito, adotamos a definição de “suporte” dada por Marcuschi (2003), como um lócus físico ou virtual com formato específico, que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. A partir dessa definição, o autor estabelece três considerações importantes, que transcrevemos aqui: i) o suporte é um lugar físico ou virtual; ii) o suporte tem um formato específico; iii) o suporte serve para fixar e mostrar o texto e assim torná-lo acessível para fins comunicativos (MARCUSCHI, 2003).

que a ênfase no livro didático, em detrimento de outros suportes e textos que circulam socialmente na sala de aula, segundo Soares (2003c), reforça a pedagogização do letramento, o que permite afirmar que a escola valoriza o livro didático como principal fonte de estudo, como sinalizado por PC#3 (Exemplo 7) e PF#2 (Exemplo 8).

### Exemplo 7 [PC#3]

a gente	lê	o livro didático
Experienciador	Processo mental cognitivo	Fenômeno

### Exemplo 8 [PF#2]

a gente	lê	o quadro e livro didático
Experienciador	Processo mental cognitivo	Fenômeno

Do mesmo modo, PB#3 afirma que o livro didático é o suporte para a aprendizagem de diversas disciplinas básicas: “nas outras matérias eu leio mais textos” [PB#3], mencionando algumas disciplinas da área de Linguagens. PF#3 valida o argumento ao afirmar que “nas outras matérias são exigidos poucos textos para ler” [PF#3], mencionando disciplinas da área de Matemática e Ciências da Natureza. Essa pedagogização do livro didático, de acordo com Soares (2003c), faz com que os eventos sejam planejados a partir de critérios pedagógicos, com objetivos determinados, almejando a aprendizagem e, geralmente, sendo condutores de atividades avaliativas. Isso é confirmado por PC#3 no Exemplo 9 a seguir.

### Exemplo 9 [PC#3]

eu	leio	o livro didático (III)	
Experienciador	Processo mental cognitivo	Fenômeno	
(III) eu	preencho	atividades (de gramática)	para entregar
Ator	Processo material	Meta	Circunstância de finalidade

Assim como a leitura de livros didáticos, os participantes sinalizam como prática recorrente a leitura de tarefas didáticas, conforme o Exemplo 10.

**Exemplo 10 [PC#3]**

nas provas [...]	tem	aquele GRANDE cabeçalho
Atributo circunstancial	Processo relacional	Portador

Nesse exemplo, o participante se refere à contextualização do enunciado da questão e o caracteriza como “uma coisa mais leve para tu pensar na questão” [PC#3]. É interessante como PC#3 reconhece tarefas didáticas como texto e as avalia como muito relevantes a construção de enunciados que privilegiam a contextualização. Assim sendo, ele consegue mobilizar seus conhecimentos prévios associados a suas estratégias de compreensão de uma determinada tarefa, por exemplo. No entanto, isso não ocorre em todas as disciplinas. Vejamos o caso do Exemplo 11.

**Exemplo 11 [PC#3]**

O exercício na disciplina de Física	é	mais direto... totalmente solto
Portador	Processo relacional	Atributo

O participante sinaliza que as tarefas ou atividades propostas para a disciplina Física parecem se restringir a equações e definições sucintas, podendo gerar, em grande medida, uma certa dificuldade de interpretação das leis físicas e de conceitos teóricos. Assim como a leitura de livros didáticos e as tarefas didáticas, os participantes mencionaram, com alta frequência, a leitura de contos (esfera literária), cujo objetivo de leitura é a posterior produção textual para a disciplina de Literatura. Em menor frequência, destacam a leitura de romances, crônicas e poesia.

Como visto no Gráfico 5, constatamos a recorrência média de gêneros discursivos da esfera jornalística, como artigos de opinião e notícias. Além desses, os estudantes mencionaram, em menor recorrência, outros gêneros, como reportagem, entrevista, anúncio, editorial e carta do leitor. Entendemos que a menção a esses gêneros pode estar relacionada ao projeto de produção colaborativa de um jornal, o qual PA#3, PC#3 e PE#3 relataram com entusiasmo. A produção do jornal foi um trabalho avaliativo cujo “assunto dos textos” lidos e produzidos diziam respeito a temas de interesse de cada estudante e à área da Mecânica. Os participantes relataram que, antes da organização e da produção, trabalhou-se com a leitura e a discussão desses gêneros discursivos em sala de aula. A partir disso, cada dupla produziu um exemplar do gênero. Em um terceiro momento, os estudantes assumiram

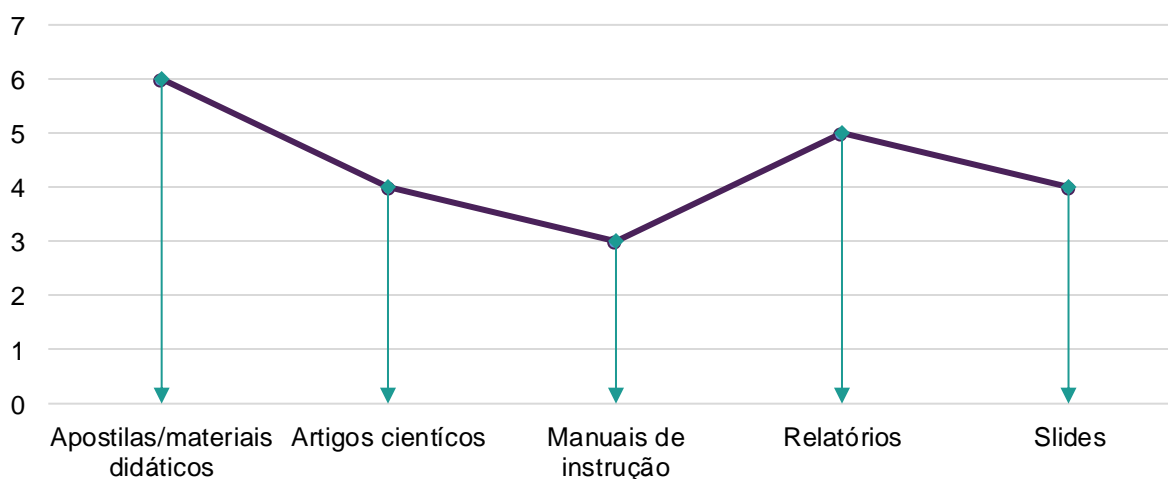


uma “função”, o que possibilitou que os textos fossem digitados, diagramados, formatados e organizados para impressão. Para custear o exemplar do jornal e o lançamento, os estudantes venderam espaço publicitário nas páginas. O projeto do jornal tornou-se um catalisador de práticas de letramentos com a culminância em um evento de divulgação, já que deu voz e autoria aos alunos. Destacamos também que os textos produzidos não foram direcionados somente ao professor, como aquele que dá nota pelo trabalho realizado, mas sim a toda uma comunidade que pôde ler os textos publicados.

Outro aspecto importante sinalizado por PC#3 foi a colaboração de um colega com o outro e suas respectivas turmas na execução do trabalho, feito em grupo. Isso expressa um evento de letramento que traz como um dos atributos, em termos conceituais, o aspecto colaborativo, advindo das interações que se pode ver acontecerem em sala de aula. É possível notar, a partir dessa prática, a concepção de leitura e a posterior produção textual como processos e também como produtos, possibilitando a expansão da visão dessas práticas como tarefa. Por fim, os participantes da pesquisa mencionaram o relatório como integrante de suas práticas de leituras, no entanto, optamos por apresentá-lo posteriormente, visto que se trata de um gênero que aparece no contexto das disciplinas tanto básicas quanto técnicas.

Assim como nos eventos de letramentos das disciplinas básicas, a prática de leitura de materiais didáticos, apostilas e polígrafos é reconhecida como o principal suporte de ensino das disciplinas técnicas/profissionalizantes. O Gráfico 6 ilustra algumas práticas de leitura nas disciplinas técnicas.

Gráfico 6 – Práticas de leitura nas disciplinas técnicas/profissionalizantes



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Segundo PA#3, o material (apostilas, polígrafos) é produzido pelo professor de cada disciplina e contém “conteúdo e lista de exercício”. Os alunos se baseiam, portanto, no uso do material didático, no qual os textos descrevem o conteúdo abordado e que, geralmente, buscam definir conceitos teóricos para uma “compreensão inicial do conteúdo”. Ler o conteúdo do livro didático “não é uma leitura muito simples” [PC#3], e isso ocorre, em grande medida, porque o material apresenta uma linguagem repleta de abstrações, dificultando a compreensão pelo aluno leitor.

Além do livro didático, os estudantes reconhecem o gênero relatório como uma prática de leitura oportunizada nas disciplinas básicas e técnicas. Vejamos o Exemplo 12, no qual a participante afirma que lê relatórios para aprender a produzir um exemplar desse gênero.

#### Exemplo 12 [PA#3]

[eu] fui me	inspirando	para [escrever] meu relatório
Experienciador	Processo mental cognitivo	Fenômeno

Esse exemplo demonstra um processo mental cognitivo que expressa duas diferentes nuances de significado, devido à atividade mental. Em um primeiro momento, nota-se que o processo cognitivo envolvido no uso de “inspirando” faz referência ao ato de conceber uma imagem que está relacionada a uma situação de escrita, um desejo de se apropriar do gênero. Além disso, há a percepção da participante em relação à prática de leitura do relatório como um pressuposto para uma boa escrita, fato que evidencia sua forte relação com o eixo cognitivo propriamente dito. O ato de reconhecer, em seu sentido literal, está relacionado à codificação, à identificação e à distinção/aproximação de características presentes em outros exemplares do gênero.

Por fim, especificamente nas disciplinas técnicas/profissionalizantes, os participantes indicam a leitura de artigos científicos, manuais de instrução e slides/PPT. No entanto, notamos falta de clareza e/ou detalhamento na descrição desses eventos. É possível que os estudantes tenham mencionado esses textos enquanto leitores por reconhecê-los como relevantes para o processo de aprendizagem, mas não conseguem detalhar como esses eventos colaboram para a

sua formação. Eles acreditam que a função seja similar à da prática de leitura de livros didáticos, que auxiliam na “visualização de conteúdos”.

Na Figura 7, agrupamos o repertório de práticas de leitura no Curso Técnico em Mecânica, com o objetivo de sistematizar o que os estudantes leem nas disciplinas básicas e técnicas e qual(is) práticas de leitura são compartilhadas nesse contexto.

Figura 7 – Práticas de leitura no Curso Técnico em Mecânica Integrado



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados.

Na próxima subseção, buscamos examinar o que, para quê, para quem e como eles escrevem seus textos nessas disciplinas, ou seja, tentamos compreender os significados da escrita no contexto observado.

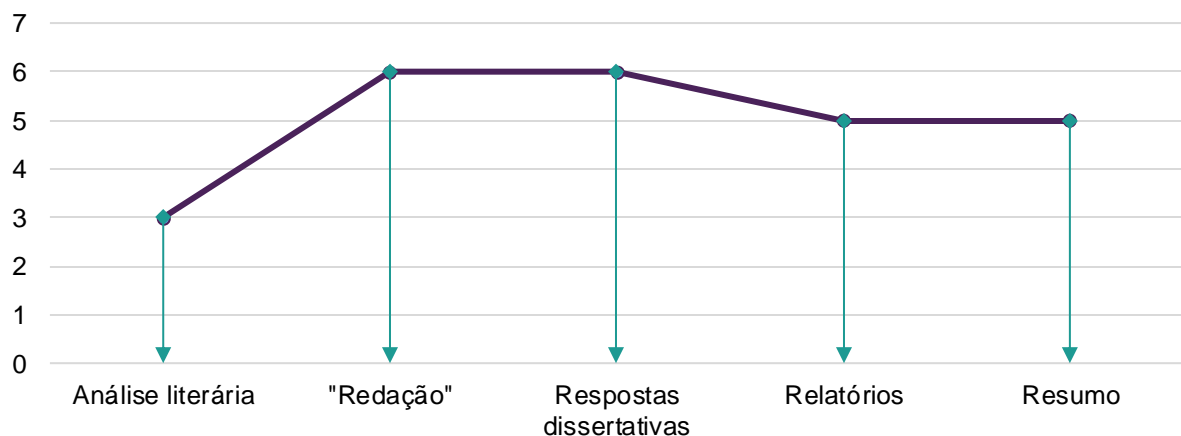
#### 4.2.2 Práticas de produção textual nas disciplinas básicas e técnicas

À medida que os participantes leem textos para efetivar sua participação em eventos das disciplinas do currículo, eles também sugerem que são oferecidas oportunidades para a produção textual. Na presente pesquisa, entendemos o texto como uma unidade de significados a serviço de propósitos sociocomunicativos

(HALLIDAY; MATTHIESEN, 2004), ou seja, o processo de produção textual é marcado por escolhas para alcançar esses propósitos. O percurso de aprendizagem da escrita é, em grande medida, um percurso de alargamento da capacidade de realizar escolhas para a construção de um determinado texto. Com base nisso, nos questionamos: quais são as condições de produção escrita desses textos, na visão dos participantes da pesquisa?

Ao observarmos o Gráfico 7, percebemos novamente uma diversidade textual<sup>41</sup>, e as nomeações remetem a diferentes gêneros do discurso que circulam na esfera escolar e que, em alguma medida, podem ampliar nosso olhar sobre a produção textual no contexto investigado.

Gráfico 7 – Práticas de produção textual nas disciplinas básicas



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Com maior frequência, os participantes da pesquisa também mencionam a produção escrita da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), enfatizando que há aulas específicas para a produção escrita desse tipo de texto. Os participantes entendem essas aulas como um exercício de escrita: “a gente não tem só propostas avaliativas... temos exercícios de escrita” [PD#2]. Inferimos que o participante entende as atividades de “escrever para exercitar” e “escrever para ser avaliado” como tarefas interdependentes, assumindo-se que é quando se exercita a escrita que se compreende haverem estruturas e regras para praticar a produção de

<sup>41</sup> Com objetivo de organizar adequadamente esta seção, optamos por discutir e analisar em conjunto as práticas de produção textual compartilhada nas disciplinas básicas e técnicas, a saber: respostas dissertativas, relatório e resumo.

textos. Nesse sentido, o fragmento “qualquer texto que a gente produz” [PF#2] corrobora a noção de que a produção textual é uma atividade independente do contexto de uso, na qual os mesmos padrões e regras se aplicam a todas as formas de produção escrita, em qualquer gênero de texto (BONINI, 2006). Isso é evidenciado no Exemplo 13 a seguir.

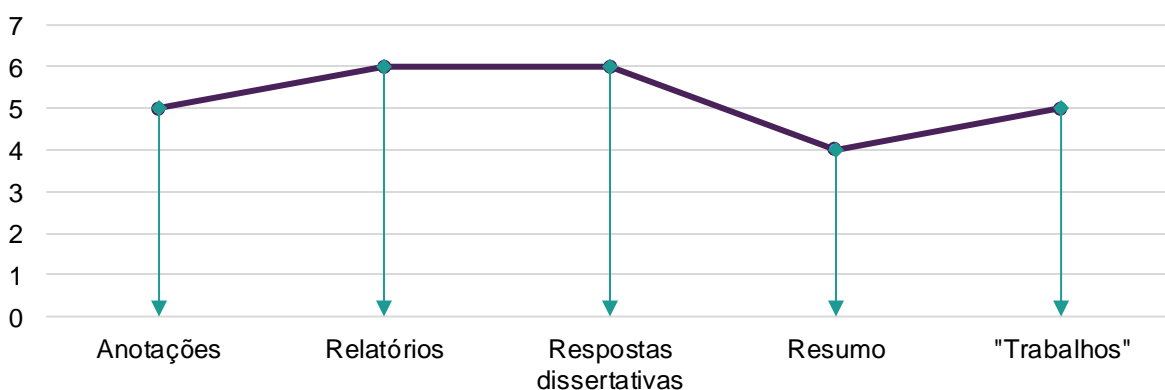
### Exemplo 13 [PB#2]

eu	faço	[o texto]	[com] início, meio e fim
Ator	Processo material	Meta	Circunstância

É notória uma prática de letramento autônomo presente nessa concepção de aprendizagem: “qualquer texto” serve ao treinamento e/ou à aquisição de técnicas de escrita. Nessa visão, o desenvolvimento ocorre quando as técnicas são dominadas, independentemente do gênero do discurso exigido para a produção textual escrita.

Em relação à produção de análises literárias, os participantes da pesquisa definem essa produção como uma tarefa didática posterior à leitura de contos ou romances. Além disso, essa tarefa tem propósitos específicos. Para PA#3, ela acontece de forma interligada na medida em que há necessidade de “voltar ao texto” para reler, examinar, analisar e retextualizar informações e argumentos para sustentar seu próprio texto: “a gente produz análise de contos... crônicas... a gente tem que descrever... explicar o que o texto diz” [PA#3]. Para PF#2, a função da análise literária é “treinar” a interpretação; já para PD#2, trata-se de uma resposta à aplicação dos conceitos discutidos na aula. No Gráfico 8, é apresentado o repertório de práticas de produção textual nas disciplinas técnicas/profissionalizantes.

Gráfico 8 – Práticas de produção textual nas disciplinas técnicas



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Nos Exemplos 14 e 15, os participantes (Ator) representam, por meio de processos materiais, uma série de atividades concretas realizadas durante a produção escrita em sala de aula. No Exemplo 15, especificamente, a circunstância de finalidade adiciona sentido ao processo informando que a produção escrita se configura como estudo e compreensão do conteúdo (anotações) e como um método de avaliação de um conteúdo relacionado a um componente curricular específico (respostas dissertativas).

#### Exemplo 14 [PE#3]

Eu	reescrevo	(III) o que o professor fala (III)	na aula [...]
Ator	Processo material	Complexo oracional	Circunstância

#### Exemplo 15 [PE#3]

Eu	escrevo	respostas dissertativas	para as questões
Ator	Processo material	Meta	Circunstância de finalidade
[Eu]	escrevo		para os trabalhos avaliativos
Ator	Processo material		Circunstância de finalidade

Considerando a escrita um ato complexo de organização do pensamento (VIGOTSKI, 2008), a escrita de anotações no caderno, por exemplo, pode ser compreendida como um importante momento de reflexão sobre o que é importante anotar em relação ao conteúdo e aos conceitos estudados, pois o estudante precisa compreender o que está escrevendo e criar suportes para sua leitura posteriormente. Isso porque, na perspectiva dos participantes da pesquisa, anotar os ajudava a memorizar o conteúdo. Mais do que existir para memorizar o conteúdo, o pensamento existe, sobretudo, pelas palavras (VIGOTSKI, 2008). Dessa forma, escrever pode requerer tomar consciência do próprio ato de pensamento, de tal modo que a escrita possa ser concebida como processo de reflexão, organização e estruturação do pensamento, mais do que um simples ato mecânico de escrita de letras, para memorizar o conteúdo.

Ainda, os participantes da pesquisa mencionam que escrevem rotineiramente para responder a tarefas solicitadas pelos professores.

Segundo os participantes, a produção se dá em situações específicas, que incluem atividades avaliativas de um conteúdo específico ou de fixação, sem objetivar

necessariamente o estabelecimento de uma nota. Além disso, os Gráficos 7 e 8 demonstraram que a prática de produção textual do gênero relatório é importante para as práticas escolar e técnico-profissional:

PA#3: a gente ia... ia pra **aula prática** no laboratório de Química do CTISM... e depois **a gente tinha que desenvolver um relatório** [...]  
 PE#3: **a gente produz relatórios nas disciplinas de Química e Biologia**... a gente relata os experimentos no laboratório... **aulas práticas**... sabe? ... e no início no ano no estágio (disciplina Estágio Curricular Supervisionado) **eu produzi um relatório** também...

Em consonância com investigações de Valezi, Abreu-Tardelli e Nascimento (2018), reconhecemos que diferentes esferas de atividade profissional são mediadas pelo gênero relatório. As instituições escolares — especialmente aquelas que ofertam cursos profissionais — incluem em seu currículo a produção desse gênero (VALEZI; ABREU-TARDELLI; NASCIMENTO, 2018). O relatório pode ser considerado um gênero do discurso pertinente para a mediação formativa dos estudantes-participantes, porque ele permite o desenvolvimento de ações de linguagem para a produção de outros textos técnicos demandados por esse gênero. Nesse sentido, o estudante do Técnico em Mecânica Integrado, ao escrever um relatório de experiência ou de Estágio Curricular, por exemplo, precisa estar localizado no tempo e no espaço social, ou seja, a prática textual precisa ser a materialidade da prática social (MOTTA-ROTH, 2015). Assim, o aluno precisa investigar o tema, participar da aula prática, observar, analisar, estudar o material da disciplina, elaborar o texto, revisar, atender os critérios de avaliação (se houver) — isto é, ele precisa efetuar uma série de ações que envolvem diversos outros gêneros de textos, o que contribui para a aprendizagem no evento de letramento “produzir relato da experiência prática” e/ou “produzir um texto técnico-científico como modalidade de prática técnico-profissional”. Tendo em vista a relevância da produção desse gênero tanto nas disciplinas básicas quanto nas técnicas, buscamos compreender como acontece a sua produção. Nesse sentido, PF#2 evidencia seu desconhecimento sobre o funcionamento do gênero:

#### Exemplo 16 [PF#2]

[a gente]	escrevia (III)	[mas] não	(III) sabia	muito bem como fazer
Ator	Processo material	Elemento de negação	Processo mental cognitivo	Fenômeno

O participante acrescenta: “eu escrevia sobre as leis da física e a relação com a eletricidade e aí eu explicava o fenômeno por meio da prática e de alguma forma conectava com o conteúdo teórico:: sabe... [...]” [PF#2]. Percebemos que a produção escrita de relatório é exigida, no entanto, é enfatizada pelos estudantes como um gênero com o qual possuem pouca familiaridade. A partir dessas questões, observamos que não há uma sistematização do conhecimento de elementos — como o que dizer, por que dizer, a quem dizer e com que finalidade produzir o seu dizer — que auxiliariam o estudante na escolha das estratégias que constituem seu dizer, na seleção dos mecanismos que determinam o modo de dizer adequado a esse gênero. A ausência dessas discussões em sala configura “dimensões escondidas” (STREET, 2010) que ocorrem na avaliação de produções escritas. Além disso, esse evento revela a “prática institucional do mistério” (LILLIS, 1999), em que não há um ensino explícito sobre gêneros na comunidade. Além disso, mencionamos anteriormente que PA#3 lê outros relatórios como uma tentativa de se apropriar do gênero para assumir o papel de agente do seu dizer. Percebemos que a estudante possui o acesso e a disponibilidade, mas ainda lhe falta a apropriação do gênero, já que tem dificuldade em compreender e participar desse evento de letramento.

Outro elemento presente no discurso da participante e discutido anteriormente é o objetivo da produção escrita, sugerida como instrumento de avaliação quanto à aprendizagem de conceitos apreendidos. Isso pode ser verificado quando a participante afirma: “eu acho que quando o professor pedia pra gente escrever o relatório era pra ver o que a gente tinha aprendido... o que aquela prática adicionou ao nosso conhecimento...” [PA#3], já que produção escrita do relatório é representada como uma espécie de relato de experiência, de proposta prática para intervir em processos de uma atividade prática. Na percepção da participante, o professor é o Dizente cujo papel é o de solicitar produção escrita com um objetivo bastante específico. A oração projeta um Relato que constrói uma versão “resumida” do que é solicitado pelo professor.

Em relação aos resumos, os participantes mencionam que sua produção tem, no mínimo, dois objetivos. No Exemplo 17, o participante aponta que produz resumos com fins de estudo:



**Exemplo 17 [PB#3]**

[eu]	escrevo	resumos	em meu caderno [...]
Ator	Processo material	Meta	Circunstância
eu	noto	que aprendo mais quando estou escrevendo	
Experienciador	Processo mental	Fenômeno	

O participante complementa: “[...] se não for esse resumo que eu produzo, os professores pedem resumo do conteúdo para entregar” [PB#3], enfatizando as duas funções que o resumo assume nesse contexto. Portanto, segundo o participante, o texto é solicitado pelo professor aos seus alunos a fim de avaliar a aprendizagem dos conteúdos. No Exemplo 18 a seguir, reforça-se essa representação.

**Exemplo 18 [PC#3]**

Os professores	pedem [...] (III)		
Dizente	Processo verbal		
(III) [eu]	produzir	um breve resumo	para a prova teórica
Ator	Processo material	Meta	Circunstância

É perceptível, portanto, que produzir resumos como objeto de avaliação é uma prática de escrita comum a diversas disciplinas básicas e técnicas. Nas situações descritas pelos participantes em relação à produção escrita de “trabalhos”, a produção textual configura-se como um trabalho escolar que tem um espaço restrito de circulação — o professor como leitor e avaliador do trabalho produzido pelo aluno.

Conforme o Exemplo 19, notamos que os estudantes sinalizam “textos”, “trabalhos” e “pesquisas” em acepção bastante genérica, sem especificar o contexto e o propósito dos textos produzidos.

**Exemplo 19 [PD#2]**

Eu	escrevo	textos
Ator	Processo material	Meta
Eu	escrevo	trabalhos e pesquisas
Ator	Processo material	Meta

Em uma perspectiva dos letramentos, o uso e o domínio de gêneros dizem respeito ao “nível” de assimilação/familiaridade que determinados participantes

apresentam em relação à prática da qual o gênero emerge. Entretanto, a pouca familiaridade com a identificação do gênero discursivo está associada à cultura disciplinar escolar. Assim, um maior conhecimento desse assunto por parte dos participantes da pesquisa facilitaria a ampliação de suas práticas em sala de aula.

No Exemplo 20 a seguir, o participante especifica uma situação em que faz “pesquisas” na internet. Para essa atividade, o participante realiza diferentes ações, localizando informações que representam conteúdos que precisam ser lidos, analisados e interpretados.

### Exemplo 20 [PF#2]

Eu	faço	pesquisas	sobre o funcionamento de peças
Ator	Processo material	Meta	Circunstância

Com base nessas questões, observamos que, nas situações descritas pelos participantes da pesquisa, a produção textual funciona como realização de trabalhos escolares, sendo estes utilizados como instrumentos de avaliação que permitem ao professor aferir o nível de aprendizagem dos discentes, para, na sequência, atribuir-lhes uma nota, sendo uma das práticas prototípicas da esfera escolar. Essa funcionalidade pedagógica, com caráter avaliativo, está em consonância com uma das categorias indicadas por Dionísio e Fischer (2010, p. 295), ao proporem uma tipificação de textos como ferramenta pedagógica como “aqueles textos que servem de mediadores dos processos de ensino e aprendizagem, nestes incluindo a avaliação”.

Essa forma de tratar os conhecimentos relacionados à produção textual perpassa por quase todos os componentes da matriz curricular na forma de sugerir a produção de um texto como instrumento de avaliação da aprendizagem de conceitos apreendidos. A esse respeito, Bazerman (2011) comenta:

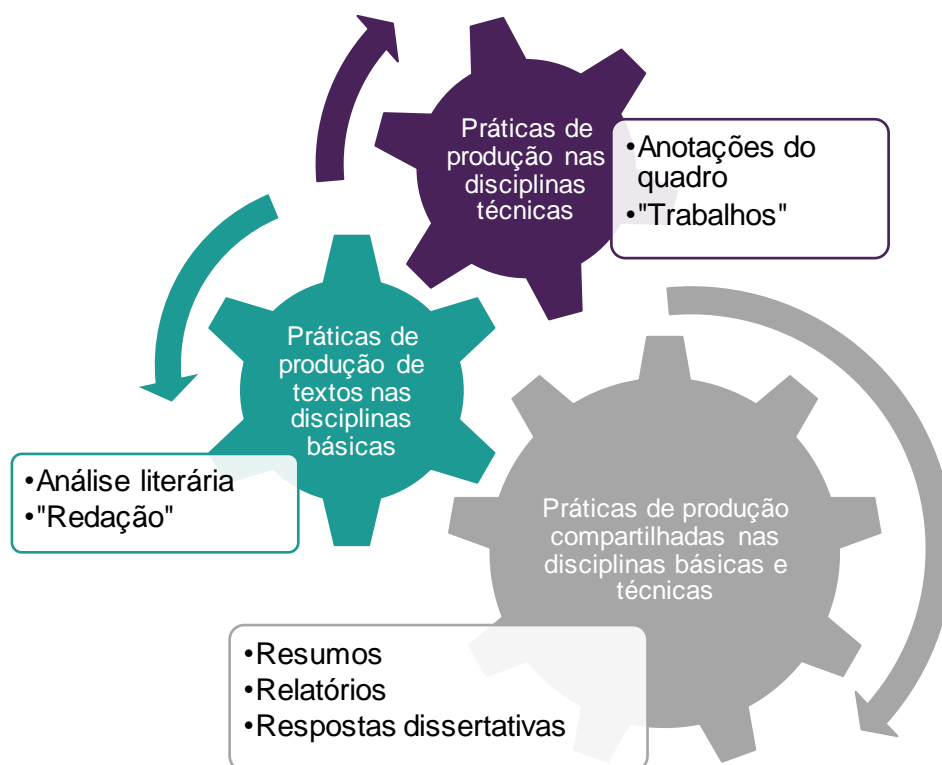
escrever para avaliação, infelizmente, pode se tornar o foco dominante da escrita escolar, [...] é esperado que os alunos demonstrem habilidade e competência crescentes na escrita. A correção e avaliação formam, em grande parte, as respostas dos instrutores às leituras dos trabalhos dos alunos. As notas podem assumir um papel muito grande nas motivações para a escrita dos alunos. (BAZERMAN, 2011, p. 15).

Esses dados relevam elementos constitutivos de práticas de produção de textos que demonstram, em alguma medida, como o Curso Técnico em Mecânica Integrado lida com os eventos de letramentos que promove em sala de aula. As

produções textuais, de maneira geral, apresentam a função de avaliação, aliada à preocupação de inserir os estudantes nas práticas do contexto escolar.

Constatamos que, no itinerário formativo dos alunos, há a abordagem de diversos gêneros discursivos, como relatórios e artigos científicos, em disciplinas básicas e técnicas/profissionalizantes, o que demonstra que os alunos vivenciam momentos de leitura e/ou produção textual evidentemente. No entanto, os gêneros discursivos não podem ser tomados apenas como objeto de ensino e aprendizagem; é preciso avançar para além dessa compreensão. Na educação profissional, esse tipo de aprendizagem da escrita deve auxiliar tanto para a formação técnica e laboral quanto para fins interventivos, de agência social e política (KALANTZIS; COPE, 2016), visto que os alunos aprendem a escrever também para ganhar voz. Em outras palavras, seus textos têm sempre um leitor em potencial e propósitos comunicativos definidos, podendo circular para além dos muros da escola. Na Figura 8, agrupamos o repertório de práticas de produção textual no Curso Técnico em Mecânica.

Figura 8 – Práticas produção textual no Curso Técnico em Mecânica Integrado



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados.

Na presente pesquisa, interessamo-nos em compreender a(s) esfera(s) escolar e técnico-profissional, visto que é nela(s) que nossos participantes se assumem enquanto produtores de texto dessa comunidade. Nessa perspectiva, ao analisarmos o relato dos participantes da pesquisa, percebemos práticas de leitura e de produção textual frequentes tanto nas disciplinas básicas quanto nas técnicas:

1. os participantes da pesquisa leem variados gêneros discursivos nas disciplinas básicas e técnicas com a finalidade de aprender conteúdos teóricos e práticos;
2. eles produzem variados gêneros discursivos nas disciplinas básicas e técnicas, tais como relatórios, respostas dissertativas e resumos especialmente;
3. não há explicitação do propósito e da estrutura textual dos textos que são produzidos, especialmente em relação ao gênero relatório;
4. as condições de leitura, produção textual e consumo desses textos se organizam prioritariamente a partir da necessidade de avaliar/mensurar o processo de aprendizagem dos alunos.

Tais constatações nos levam a inferir que as práticas de leitura e de produção textual parecem estar associadas às práticas de letramento escolarizadas, revelando, em alguma medida, as práticas pedagógicas no contexto investigado. Mesmo reconhecendo que todo produto linguístico é uma construção social e coletiva, precisamos pontuar que, em nossa cultura, costuma-se distinguir práticas escolarizadas de práticas de letramentos. Essa distinção serve para diferenciar as práticas de letramento específicas da escola — aquelas utilizadas no processo de escolarização da leitura e da produção textual para suprir necessidades imediatas de ensino e aprendizagem — das práticas que surgem e se desenvolvem no meio social. Trata-se de uma prática não apenas presente, mas também necessária, relevante e esperada nesse contexto específico e situado que é o de uma instituição formal de ensino. Não é possível pensar, inclusive, em uma pedagogia de formação escolar e técnico-profissional crítica sem a permanente transformação dos textos em objetos de ensino e aprendizagem. Portanto, a análise realizada sinaliza que ainda há desafios no processo de implementação da proposta de trabalhar sistemática e reflexivamente com gêneros do discurso em sala de aula, a favor da participação em eventos de letramentos, sobretudo em um Curso Técnico cujo objeto de estudo não é a linguagem.

Nessa perspectiva, as análises empreendidas até aqui possibilitaram uma melhor compreensão sobre eventos de letramento os quais os participantes da

pesquisa vivenciam e sobre o que é particular dessa comunidade. Na próxima seção, complementamos nossa discussão apresentando os dados referentes ao diálogo entre os letramentos escolares e técnico-profissionais.

### 4.3 DIÁLOGO ENTRE AS DISCIPLINAS BÁSICAS E TÉCNICAS

Conforme apresentado na seção anterior, (re)conhecer as práticas de leitura e produção de textos nos possibilitou compreender em quais situações esses eventos acontecem e como são significados e ressignificados pelo grupo de estudantes em um contexto formativo que almeja o diálogo/a integração entre disciplinas. A respeito da integração curricular, é importante ressaltar que

o significado da palavra integrado não pode ser confundido com o sentido de somar ou simplesmente juntar as disciplinas de formação básica com as de formação específica, e deve ser entendido na perspectiva de formação integral, no sentido de completude, em que a educação seja um meio que permita uma leitura de mundo mais completa [...] (MELO; SILVA, 2017, p. 186).

Tendo isso em vista, a educação deve ampliar oportunidades para os jovens para além da profissionalização, preparando-os também para a cidadania crítica e participativa. Dessa forma, na presente seção, almejamos verificar em que medida é construído um diálogo entre os letramentos escolares e técnico-profissionais. Nessa perspectiva, o discurso dos participantes da pesquisa sobre esses diálogos evidencia em que medida eles efetivamente participam e estão engajados nos eventos e práticas de letramentos nesse contexto. Percebemos, no discurso dos estudantes, três aspectos fundamentais:

1. o diálogo é construído entre disciplinas técnicas especialmente;
2. a participação em projetos e atividades extracurriculares promove a integração entre os letramentos escolar e profissional;
3. há a articulação entre a escola e a vida dos estudantes.

Para PB#3, PC#3, PD#2 (Exemplo 22), PE#3 e PF#2, há um forte diálogo entre disciplinas técnicas/profissionalizantes que proporcionam a articulação entre os conhecimentos construídos nessas disciplinas: “[...] os professores promovem esse diálogo... mas é só dentro da área técnica... fora dessa área não tem... parece que são sempre dois grandes grupos [...]” [PC#3]. PE#3 confirma a opinião apresentada por ele e complementa, conforme Exemplo 21:

**Exemplo 21 [PE#3]**

eu	acho	que são opostas
Experienciador	Processo mental cognitivo	Fenômeno

**Exemplo 22 [PD#2]**

o diálogo	é	quase nulo
Portador	Processo relacional	Atributo

Embora não seja evidente no discurso dos demais participantes da pesquisa, PA#3 pontua o diálogo de uma disciplina básica — a Língua Portuguesa — com diversas disciplinas técnicas, inclusive por meio de práticas de leitura e de produção textual: “algumas coisas que eu aprendi na disciplina de Língua Portuguesa... eu usei nas disciplinas técnicas para desenvolver o relatório ou para desenvolver determinado texto” [PA#3]. A partir disso, percebemos que disciplinas que tratam dos conhecimentos e das habilidades inerentes à educação básica (áreas de Linguagens e de Ciências Humanas) têm menor ênfase e menor área de integração com as demais disciplinas do curso, com exceção de áreas como a Matemática e as Ciências da Natureza.

Apesar das afirmações dos colegas, PD#2 relata que o diálogo acontece entre as disciplinas básicas de áreas afins do Curso, como Matemática, Física e Química. Isso pode ser verificado quando o estudante explica o que acontece na disciplina de Resistência dos Materiais: “nós calculamos a área... a medição das peças, sabe... :: **a gente utiliza algumas fórmulas matemáticas** e conseguimos dimensionar algumas peças e conseguimos saber até que material usar...” [PD#2]. Essa prática relatada, contudo, evidencia uma tensão entre a noção do conteúdo e os objetivos comuns entre disciplinas do currículo. Com isso, é possível verificar que alguns conteúdos aos quais eles precisam ter acesso têm apenas função conceitual, enquanto outros têm como objetivo central a formação técnica do profissional. Esse fator evidencia uma prática de letramento que estabelece diferenças entre o conhecimento mobilizado em disciplinas básicas e técnicas/profissionalizantes, que constituem um fator importante na manutenção do *status quo* nesse contexto.

A partir dessas considerações, buscamos compreender como se dá o diálogo entre disciplinas técnicas/profissionalizantes. PB#3 relata uma atividade interdisciplinar entre quatro disciplinas da área da Mecânica — Soldagem, Ajustagem,

Tecnologia Mecânica e Metrologia —, cujo objetivo era a produção de peças: “[...] a gente tinha que ajustar... cortar as peças e depois a gente ia pro laboratório soldar essas várias partes e ter uma peça só... uma peça com uso...” [PB#3]. Esse participante é Ator ao exercer uma determinada atividade cujo eixo narrativo é composto por processos materiais (“ajustar”, “soldar”, “medir”, “cortar”). O uso frequente desse tipo de processo representa diferentes ações executadas pelo participante da pesquisa — cujo saber científico foi construído gradualmente ao longo de seu processo formativo. De modo geral, é notória a satisfação com que os participantes da pesquisa expõem os eventos que são promovidos na área da Mecânica, e eles conseguem explicar como tais eventos acontecem e colaboram para a sua formação como Técnico em Mecânica. Diferentemente do (não) diálogo entre disciplinas técnicas e básicas, os estudantes conseguem relacionar os eventos de letramentos pertinentes à sua participação nas atividades das disciplinas e a prática de atuação técnico-profissional. Essa perspectiva é corroborada pelos participantes, já que, em determinadas experiências, relatam que havia a articulação com outras disciplinas, notando essa inter-relação entre o conteúdo que eles estavam estudando em uma determinada disciplina com outros conteúdos ou com uma aula prática: “acho que eu uso muito o que eu aprendo nas disciplinas técnicas, eu não consigo me recordar do que eu uso nas disciplinas básicas como um todo” [PF#2].

Outro aspecto relevante que merece destaque é a percepção de PD#2 sobre algumas dificuldades enfrentadas por ele e seus colegas:

PD#2: a gente aprende ã:: fundamentos... premissas necessárias ‘pra’ parte de Tecnologia Mecânica... ‘pra’ parte de Resistência de Materiais também... a gente aprende também em Química muitas das premissas... mas acaba que muito dos alunos não conseguem fazer essa ligação entre as premissas da Química... do que a gente aprende em Química com o que a gente aprende na área técnica...

Nesse sentido, é possível afirmar que o diálogo interdisciplinar, em sala de aula, não é mediado explicitamente pelos professores, mas sim pelo esforço dos estudantes, no entanto nem todos conseguem realizar a conexão. O segundo aspecto é a forte relação entre disciplinas técnicas com atividades práticas e com projetos, como mostra o Exemplo 23.

**Exemplo 23 [PE#3]**

O Bombaja e Carancho Aerodesign	necessitam	dos conhecimentos	de física e diversas disciplinas técnicas
Ator	Processo material	Meta	Beneficiário

A relação entre participação em projetos e a atuação profissional é bastante clara e valorizada no contexto investigado. Ainda, há uma projeção de que os estudantes comecem a sua atuação profissional a partir da participação nas atividades extracurriculares (visitas técnicas, práticas em laboratório, estágio etc.).

Em atividades que demandam a integração entre os saberes teóricos e práticos por meio de projetos interdisciplinares, observamos que os alunos reconheceram explicitamente a construção de conceitos que, embora antes tivessem sido ensinados de maneira fragmentada, passaram a se complementar. Vejamos o Exemplo 24.

**Exemplo 24 [PA#3]**

O projeto 'Por detrás das formas'	integrou	as disciplinas de Artes e Matemática
Ator	Processo material	Circunstância

Conforme o relato da participante, essa atividade foi realizada com os alunos dos cursos técnicos integrados com objetivo de registrar, através da fotografia, formas geométricas presentes no cotidiano. A exposição virtual de fotografias e o quiz interativo relacionando-a ao conceito matemático representado foram lançados no *Instagram* do Projeto Apoio Pedagógico. Nesse caso específico, observamos um diálogo muito interessante entre as disciplinas básicas, que buscam articular os conhecimentos científicos com práticas do cotidiano dos estudos, por exemplo, tirar fotos, escrever legendas, publicar em redes sociais, entre outras.

Para tanto, propomos uma reflexão: o conceito de integração, usado para definir uma forma de oferta da educação profissional articulada com o ensino médio, contribui e/ou promove o letramento crítico dos estudantes frente à (re)construção do conhecimento em outras práticas sociais? Levantamos essa questão porque essas narrativas propiciam pensar em um EMI que supere a fragmentação de uma função propedêutica oposta à profissionalização, direcionando-se para uma perspectiva



crítica de formação cidadã emancipatória<sup>42</sup>. Nesse sentido, identificamos que, no discurso dos participantes, há um elo entre a formação técnica/profissionalizante e a futura vida profissional:

PB#3: eu aprendo bastante... o conhecimento de ajustagem, por exemplo, se eu trabalhar numa fábrica depois e der algum problema... eu vou saber solucionar, corrigir ele... a gente ganha uma base na escola... a gente tem uma noção básica de como reagir...

Esse participante acredita que as experiências adquiridas durante a sua formação profissional contribuirão efetivamente para que se torne um técnico competente conforme preconiza o Projeto Político Pedagógico da escola.

De outro lado, PC#3 pondera sobre a importância de aplicar conhecimentos de uma área bastante específica do EMI para o local de trabalho, considerando que atua como auxiliar de cozinha em um restaurante local. É interessante observar como o participante incorpora as ideias e significados de uma prática e a recontextualiza para sua realidade:

PC#3: agora eu comecei a trabalhar em cozinha... né... sempre gostei... acho que a soldagem me lembra muito a cozinha... muito barulho... muita correria... muito calor e... fora isso... tu tem que ter precisão... sempre gostei bastante desde a primeira vez que entrei dentro do laboratório...

A experiência do trabalho realizado em laboratórios, por exemplo, enquanto espaço situado, também é percebida como elemento de formação capaz de valorizar o papel dos saberes da experiência. Sendo assim, o cotidiano das práticas de letramentos, os conhecimentos e os saberes compartilhados entre si têm assumido papel relevante na formação desses sujeitos. Nesse sentido, o conjunto de conhecimentos representa formas de interagir com o espaço e, ao mesmo tempo, faz com que os estudantes se sintam parte desse ambiente, e é o que torna significativa cada vivência. Em outras palavras, ele se entende como atuante e participante de uma determinada atividade com condições de interferir significativamente na condução e na execução que envolve o “saber fazer” específico. Nessa perspectiva, concordamos com a proposta de Boiarsky, Hagemann e Burdan (2003, p. 17) de “engajar os alunos em atividades que os façam refletir como irão usar as estratégias

---

<sup>42</sup> Emancipatória entendida aqui não no sentido de “levar” o outro a se emancipar, mas sim com uma perspectiva de desvencilhar de amarras de poder, do colonialismo que, por exemplo, pode fixar o sentido desejado na interpretação/tradução/ensino, que tende ao controle, à homogeneidade, ao automatismo (SANTOS, 2009).

ou os conhecimentos em tarefas futuras”, ou seja, levar em consideração a forma como irão recontextualizar os conhecimentos construídos em outras situações sociais.

Na sequência, temos o relato de PD#2, que dialoga com o de PB#3 no sentido de valorizar a profissão, o trabalho. Sob uma perspectiva de que a escola desperta e/ou proporciona a participação nas esferas sociais e no mundo do trabalho, o estudante afirma: “muito do que a gente aprende na... nessa parte técnica do curso... são coisas que a gente pode levar pra vida inteira [...]” [PD#2]. No relato do participante, é perceptível que os saberes e conhecimentos construídos no espaço escolar servem também para a vida, seja em seu caráter mais prático, característico do processo produtivo, seja em seu caráter subjetivo, próprio da vida fora da escola:

PD#2: a gente aprende muitas vezes a ser organizado... [...] a trabalhar em grupo... porque a gente TEM que trabalhar em grupo para o mercado de trabalho né... [...] muitos desses fundamentos que a gente aprende na parte técnica podem ser aplicados para a vida cidadã...

A partir do discurso dos participantes da pesquisa, constatamos que o entrelaçamento entre essas práticas de letramentos escolares e técnico-profissionais não é evidenciado com clareza nas propostas nas disciplinas básicas e técnicas, revelando que há um currículo integrado, mas não um ensino integrado. Essa impressão é corroborada por PC#3: “[...] parece que são sempre dois grandes grupos [...]”. De modo geral, os eventos de letramentos apontam para o vasto repertório — às vezes compartilhado, às vezes não — de recursos, experiências, histórias, ferramentas e formas de abordar problemas recorrentes (WENGER, 2014). Contudo, por meio da análise, percebemos que há um evidente diálogo entre eventos de letramentos técnico-profissionais, de projetos vinculados à área técnica e da vida do participante.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente dissertação, tivemos como objetivo geral descrever e analisar os eventos e as práticas de letramentos de estudantes do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio, a fim de verificar em que medida existe um diálogo entre os letramentos escolares e técnico-profissionais. Para tanto, partimos dos conceitos de eventos e práticas de letramentos, pois permitem uma melhor compreensão do fenômeno dos letramentos como prática social. Nesse sentido, este trabalho possibilitou que observássemos práticas de leitura e de produção textual que circulam em sala de aula a partir da perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (BARTON, 1994, 2004; GEE, 1990, 2004; STREET, 1984, 1995, 2000, 2003), da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1995, 1992, 2016) e da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004).

Partindo desses pressupostos, descrevemos, na seção 4.1, o perfil dos participantes da pesquisa, considerando a faixa etária, a série em que se encontram e o(s) motivo(s) para a escolha do Curso Técnico em Mecânica Integrado. Os participantes são jovens, oriundos predominantemente do ensino privado. Os alunos demonstraram interesse pelo Curso Técnico em Mecânica, principalmente, pela possibilidade de cursar o ensino médio concomitantemente a um curso técnico profissionalizante em uma área de seu interesse. Além disso, a parte técnica do curso possui uma influência significativa na vida dos participantes, já que a maioria pretende cursar graduação na área.

Ainda, apresentamos os eventos de letramento mediados por textos escritos presentes na vida cotidiana dos estudantes. Os participantes da pesquisa se envolvem em diversos eventos de letramentos fora da escola quando, por exemplo, leem um livro, anotam lembretes, leem e escrevem e-mails, preenchem formulários, entre outros artefatos que instituem eventos de letramento. De modo geral, é pertinente destacar que há uma movimentação dialética entre letramentos vernaculares e letramentos dominantes como integrantes da vida dos estudantes. No entanto, especificamente em relação à escrita, os participantes da pesquisa evidenciam um olhar bastante voltado para os eventos dos letramentos dominantes (provenientes da esfera escolar), confirmando que suas vidas estão fortemente marcadas pela presença da escola, o que demonstra a importância da instituição escolar e o forte poder discursivo que ela exerce.

Conhecendo esse contexto, na seção 4.2, apresentamos os eventos e as práticas oriundos das disciplinas do currículo do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio, apontando semelhanças e diferenças entre as práticas de leitura e de produção de textos que estão presentes nas aulas de disciplinas básicas e técnicas/profissionalizantes. Em relação às práticas de leitura compartilhadas nas disciplinas básicas e técnicas, o livro didático é um suporte amplamente reconhecido como objeto de estudo, cujo objetivo é mediar processos de aprendizagem. Além do livro didático, os estudantes leem relatórios para aprender a produzir exemplares do gênero. Assim, como a leitura desse gênero não fazia parte das práticas de letramento em sala de aula, eles precisavam lidar com práticas não familiares. Nesse sentido, por se tratar de uma nova prática de letramento, eles têm dificuldades, inclusive, para produzir relatórios. A partir disso, observamos que não há uma sistematização do ensino desse gênero, visto que é a familiaridade dos alunos com os gêneros mobilizados que definem sua participação em um determinado evento de letramento. Além do relatório, os estudantes produziam rotineiramente resumos e respostas dissertativas apenas como atividades avaliativas.

Ao investigarmos os eventos de letramento ocorridos, especificamente, nas práticas de leitura e produção textual nas disciplinas básicas, encontramos uma variedade de gêneros, especialmente provenientes de disciplinas da área de Linguagens, o que se sucede nas práticas de escrita, já que produzem redações e análises literárias. Em relação às práticas de leitura e produção textual nas disciplinas técnicas, os estudantes reconhecem artigos científicos, manuais de instruções e “slides” como relevantes para o processo de aprendizagem, mas não conseguem detalhar como esses eventos colaboram para a sua formação. Em relação à produção textual, escrevem anotações do quadro e “trabalhos”.

Essas considerações em relação aos usos sociais da leitura e da escrita nos auxiliaram a reconhecer que os usos desses artefatos escritos, em que circulam os eventos de letramentos das disciplinas básicas e técnicas, estão associados a uma prática de letramento que cumpre necessidades do ensino e de avaliação da aprendizagem dos estudantes.

Na seção 4.3, discutimos como as práticas modeladas pelos eventos (situações específicas) constroem um diálogo disciplinar produtivo com vistas à articulação entre teoria e prática nos processos de ensino e aprendizagem e à superação da fragmentação de conhecimentos e do fracionamento da organização curricular. Nesse

sentido, reconhecemos que há um forte diálogo entre disciplinas técnicas e que, de alguma forma, elas assumem um papel central em relação às disciplinas básicas. O reconhecimento da participação em projetos e atividades como uma prática de letramento perpassa pela execução de projetos e atividades complementares, os quais estão diretamente associados à atuação profissional. Ainda, há uma projeção de que os estudantes comecem a sua atuação profissional a partir da participação nas atividades extracurriculares (visitas técnicas, prática em laboratório, estágio etc.).

Além disso, os participantes da pesquisa expõem uma divisão do conhecimento para cada uma das disciplinas, o que direciona as discussões para um caminho inverso do diálogo entre elas. Por outro lado, notamos que há diálogo interdisciplinar como ação potencial para o conhecimento construído em sala de aula. Todavia, esse diálogo não é explicitamente mediado pelos professores, mas sim pelo esforço dos estudantes. Percebemos também que o entrelaçamento entre essas práticas de letramentos não é evidenciado com clareza para os estudantes, sinalizando que há um currículo integrado, mas não um ensino integrado. Esse fator evidencia uma tensão entre o conhecimento que é construído em disciplinas de formação geral do ensino médio e a formação técnica profissional, não sendo possível encontrar, nos resultados de nossa análise, como se constrói, efetivamente, a integração. Essas questões nos direcionam a uma contradição inerente à educação profissional, que reflete como o mundo, especialmente o mundo do trabalho, é apresentado aos estudantes do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio.

Nessa perspectiva, o não diálogo efetivo entre as práticas de letramentos escolares e técnico-profissionais aponta para a necessidade de um ensino explícito entre as práticas exigidas dos estudantes durante sua formação, de modo a considerar o trabalho crítico com os gêneros que circulam na comunidade. Em nossa compreensão, para que os gêneros instituem eventos de letramento, é necessário que esses mesmos gêneros sejam significativos para os sujeitos que estão inseridos na instituição, de modo que o estudante esteja engajado a participar de atividades especializadas dessa comunidade. Dessa forma, torna-se necessário situar a educação cidadã, a educação para a vida, o mundo do trabalho e a educação como prática de letramento social com vistas a nortear de forma mais clara e coerente o trabalho com gêneros relevantes para os estudantes, objetivando a participação destes em diferentes sistemas de atividade nas disciplinas básicas e técnicas por meio de conexões interdisciplinares.

Importa registrar que não foi possível uma imersão no contexto de pesquisa, dadas as limitações de um estudo de mestrado e, sobretudo, porque, à época do pré-exame de qualificação, não tínhamos ideia das mudanças que viveríamos em decorrência do COVID-19 em nosso país e no mundo. De imediato, a pandemia impôs restrições e limitações para a pesquisa, principalmente porque necessitávamos da presencialidade para detalhar os eventos e práticas de letramento no contexto investigado. Além disso, uma análise mais densa das práticas de leitura e de produção textual nas disciplinas básicas e técnicas teria sido possível se tivéssemos conseguido realizar sessões em grupos focais com a finalidade de compreender melhor as situações em que os participantes da pesquisa produziam os textos, por exemplo. Ainda, a pouca adesão de participação em nossa pesquisa por parte dos estudantes dificultou as nossas identificação, interpretação e explicação mais detalhadas sobre os eventos e práticas de letramentos que constituem a comunidade.

Pesquisas futuras sobre eventos e práticas de letramentos no contexto do Curso Técnico em Mecânica Integrado podem vir a ser realizadas, focalizando, por exemplo, uma análise detalhada do Projeto Pedagógico como regulamentador das atividades sociais do Curso Técnico. A esse respeito, percebe-se que há uma necessidade de focalizar o currículo no diálogo entre os letramentos escolares e técnico-profissionais como forma de os próprios alunos reconhecerem e vivenciarem de maneira efetiva esses diálogos ao longo de sua formação. A partir desses (não) diálogos, a nossa pesquisa busca colaborar como um ponto de partida para projetos de multiletramentos a partir da necessidade dos estudantes com vistas a práticas integradas, propiciando a ampliação do diálogo junto aos professores das diferentes áreas de formação e aos demais atores envolvidos no processo formativo desses estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Práticas sociais e discursos do letramento: estágio de estudantes universitários: possibilidades e constrangimentos no repositório institucional da Universidade de Brasília (UNB)**. 2013. 126 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ANDRADE, S. B de. **Discursos e letramentos na inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino público no repositório institucional da Universidade de Brasília (UNB)**. 2013. 173 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ANTONIAZZI, M. R. F. A educação profissional no contexto da sociedade capitalista brasileira: análise a partir do método crítico-dialético. **Revista entreideias**. Dossiê Educação Superior: Políticas, Avaliação e Gestão. Salvador, v. 1, n. 2, p. 127-145, jul./dez. 2012.

BRASIL. Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art.39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Decreto no 5.598, de 1º de dezembro de 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1942.

BRASIL. Lei Nº 11.741, de 06 julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2008 b.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Nº Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2008, a.



BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da **educação** nacional. Coleção de Leis do Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

BAKER, C.; LUKE, A. **Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy**. Philadelphia: John Benjamins. 1991.

HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies Reading and writing in context*. Nova Iorque: Routledge, 2000, p. 7-15.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies**: reading and writing in one community. Londres: Routledge, 1998.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *“La literacidad entendida como practica social”*. 2004. in: ZAVALA, V.; NIÑO MURCIA, M. e AMES, P. **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, p. 109-139.

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackweell, 2010 [1994].

BARTON, E. **Linguistic discourse analysis**: how the language in texts works: In: BAZERMAN, C.; MAHWAH, N.J. *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices*. Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 57-82.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOIARSKY, C. R; HAGEMANN, J; BURDAN, J. **Working class students in the academy. Who are they?** In: BOIARSKY, Carolyn R. (Org.). *Academic literacy in the English classroom: helping underprepared and working class students succeed in college*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, Heinemann, 2003. p. 1-21.

BONI, V; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais**. Tese (Revista eletrônica de pós-graduandos em sociologia política da UFSC) Universidade Federal de Santa Catarina. Vol. 2 n. 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <[www.emtese.ufsc.br](http://www.emtese.ufsc.br)>.

BLOOME, D. **Literacy and Schooling**. Norwood, NJ: Ablex, 1986.

Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. Ministério da Educação, Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica. **Projeto Pedagógico de Curso** (2020). Disponível em: <<https://www.ctism.ufsm.br/institucional/ppc>>. Acesso em: set. 2019.

COOK-GUMPERZ, J. **The Social Construction of Literacy**. New York: Cambridge University Press, 1986.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Literacies**. Cambridge University Press, 2016.

DIONÍSIO, M. L; FISCHER, A. Literacia(s) no Ensino Superior: Configurações em Práticas de Investigação. In: CONGRESSO IBÉRICO ENSINO SUPERIOR EM MUDANÇA: TENSÕES E POSSIBILIDADES, 2010, Braga. **Anais...** Braga: Universidade do Minho. CIED, 2010, p. 289-300.

EUZÉBIO, M. D. **Usos sociais da escrita na família e na escola: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis/SC no repositório institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)**. 2011. 258 p. Dissertação (mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ESCOTT, C. M. Educação Profissional e Tecnológica: avanços, retrocessos e resistência na busca por uma educação humana integral. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-16, jan./dez. 2020 DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v29ijan/dez>.

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. da. A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar entre oscilações e desestabilizações sutis. In: BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. da. (Orgs.). Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language**. London: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Language Awareness**. New York: Longman, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2ª edição. Brasília: Universidade de Brasília (UnB), 2016.

FERES, M. **Desafios e possibilidades para o desenvolvimento estratégico da Educação Profissional Técnica no Brasil e sua articulação com o Ensino Médio**. Brasília, DF: Movimento pela Base, 2018. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/biblioteca/>>. Acesso em: 13 fev.2021.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2. ed., 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17, jun. 2020.

FONTOURA, M. L. **Práticas de escrita no curso de ciências e tecnologia no repositório institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)**. 2016. 163 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FUZER, C. CABRAL, S.R.S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. São Paulo: Mercado das Letras, 2014.
- GEE, J. P. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. Londres: Routledge, 2004.
- GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: Ideology in discourses**. Basingstoke: The Falmer Press: Taylor & Francis, 1990.
- GEE, J. P. **Teenagers in new times: A New Literacy Studies perspective**. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 43, n. 5, Feb. 2000.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- HALLIDAY, M. A. K. MATTHIESSEN, C.M.I.M. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 2004.
- HEATH, S. B. *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*. **Language in Society**, Cambridge, UK, v. 11, n. 2, p. 49-76, 1982.
- JANKS, H. **Panorama sobre letramento crítico**. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2016. p. 21-39.
- LÊDO, A. C. O. **Letramentos Acadêmicos: práticas e eventos de letramento na educação à distância no repositório institucional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)**. 2013. 155 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- LEFFA, V. J. (Org.) **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat: 2006. p. 120.
- LIRA DOS SANTOS, R. **Práticas e eventos de letramentos: um estudo sobre os usos sociais na escrita de jovens de meio populares no repositório institucional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)**, 2011. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- LOPES, I. B. **Cenas de letramentos sociais no repositório institucional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)**. 2004. 202 p. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.
- LUCHETTA, A. P. **Letramentos no ensino médio: relações entre escola e trabalho no repositório da Universidade Regional de Blumenau (FURB)**. 2013, 135, p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, SC, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A. de; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MEURER, J.L. *Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough*. IN: MEURER, J.L.; BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 81-106.

MOITA LOPES, L. P. da. **A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada?** In: SIGNORINI, Inês (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística aplicada e vida contemporânea*. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOURA, D. H. *Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração*. In: MOLL, J. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 95-119.

OLIVEIRA, J. F. A. C; CARNEIRO, M. E. F. As políticas neoliberais para a educação profissional: analisando o governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. In: **Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**, 2012.

PAHL, K.; ROWSELL, J. **Literacy and education**: Understanding the New Literacy Studies in the classroom. London: Paul Chapman Publishing, 2005.

PEREIRA, H. M. **O lugar das práticas de letramento na esfera escolar: um estudo sobre o encontro aula de Língua Portuguesa** no repositório digital da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2015, 278, p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, SC, 2015.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics*. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). **The handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004.

PENNYCOOK, A. *Uma linguística aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

POMMER, R. LIMA, B. XI Encontro Estadual de História. **Anais...** Rio Grande: Universidade Federal de Rio Grande (FURG). O Colégio Técnico Industrial de Santa Maria no contexto da chamada redemocratização do Brasil, 2012.

PRETI, D. **Análise de textos orais** (Organizador). 4º ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP. 1999, p. 10-11.

RABELO E SILVA, A. P. **Os processos de letramentos nas transformações de identidades de três gerações de mulheres escolarizadas no repositório**

**institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC).** 2017. 363 p. Tese (doutorado em Linguística. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017).

RESENDE, V.M; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica.** São Paulo: Contexto, 2016.

RIOS, G. V. *Considerações sobre letramento, escolarização e avaliação educacional.* In: RESENDE, V. de M.; PEREIRA, F. H. (orgs.). **Práticas socioculturais e discurso: debates transdisciplinares.** LabCom. Books, 2010. p. 77-107 (Formato eletrônico).

RIOS, G. V. Letramento, discurso e gramática funcional. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 11, p. 167-183, 2010.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SATO, D. T. B; MAGALHAES, I; BATISTA JUNIOR, J.R.L. **Desdobramentos recentes da educação inclusiva no Brasil:** discursos e práticas de letramento. *Revista brasileira de linguística aplicada.* Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 699-724, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198463982012000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982012000400003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 27, jan. 2021.

STREET B. Literacy and Multimodality. STIS Lecture: Inter-Disciplinary Seminars Laboratório SEMIOTEC, da FALE/UFMG Faculdade de Letras, Belo Horizonte, Brasil, 2012.

STREET B. Practices and Literacy Myths. In: SALJO, R (ed.). *The written world: studies in literate thought and action.* Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

STREET B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre “Letramento e Diversidade”, em outubro de 2003.

STREET B. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M; JONES, K. **Multilingual literacies: reading and writing different worlds.** John Benjamins B.V., 2000, p. 17-29.

STREET B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET B. **Social literacies:** Critical approaches to Literacy in development, ethnography, and education. London: Longman, 1995.

STREET B. STREET B. CASTANHEIRA, M.L. **Práticas e eventos de letramento.** Glossário Ceale. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. UFMG: Faculdade de Educação, sem ano. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>> Acesso em: 05. abr. 2019.

TAVARES, A. C. R. **Práticas e eventos de letramentos em meios populares: uma análise das redes sociais das crianças na comunidade do Coque no repositório da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)**. 2008. 172 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2008.

TATAGIBA, A. B. **Dos letramentos às mudanças discursivas e sociais na educação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas no repositório institucional da Universidade de Brasília (UNB)**. 2014. 186 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. DELTA [online]. 2013, vol.29, n.1, p.29-58. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/9865>> Acesso em: 1, jun. 2019.

WENGER, E. Communities of practice: a brief introduction. Blog [Internet] Wenger-Trayner, 2014. Disponível em: <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>. Acesso em: nov. 2020.

VALEZI, S. C. L; ABREU-TARDELI, L. S; NASCIMENTO, E. L. O gênero relatório técnico-científico: contribuições para seu ensino. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.21, n.1, p. 241-272, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15156>> Acesso: mai. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

KUENZER, A. *Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?* In: **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 491-508, 2007.



## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Prezado participante,

contamos com sua colaboração e comprometimento para responder a este questionário, que constitui um dos meios de geração de dados do projeto de dissertação intitulado “Descrição e análise de eventos e práticas de letramentos: em perspectiva o curso Técnico em Mecânica integrado ao Ensino Médio do CTISM”, desenvolvido pela pesquisadora Gabriela Eckert Pereira, sob orientação da professora Dra. Francieli Matzenbacher Pinton. A pesquisa objetiva descrever e analisar eventos e práticas de letramentos dos estudantes a fim de verificar em que medida esses eventos e práticas contribuem para a sua vida pessoal e profissional.

Obrigada,

pesquisadoras Francieli e Gabriela.

### Informações pessoais

Nome (opcional):

Idade:

Em qual(is) escola(as) você cursou no Ensino Fundamental?

Ano de ingresso no curso do CTISM: \_\_\_\_\_ Previsão de conclusão: \_\_\_\_\_

Nível de instrução dos pais:

### Informações sobre práticas de leitura e escrita na vida social e na escola

1. De que maneira a escrita está presente em sua vida?
2. O que você costuma escrever/produzir? Selecione todas as opções aplicáveis\*.

Mensagens instantâneas em redes sociais (Facebook, WhatsApp, Instagram, Twitter, entre outros.

Diário pessoal

Legendas de figuras, imagens, vídeos, entre outros.

E-mail

Lembretes e notas

Lista de compras

Preencher formulários

Preencher/elaborar currículo

Escrever em barra de pesquisa



Apresentação de conteúdo em papel impresso ou slides

Relatório de disciplinas práticas

Textos literários

Podcast

História em quadrinhos

Slam (Poetry Slam)

Vídeos/vlog

Fanfiction

Outros: \_\_\_\_\_

**3. Quais recursos são necessários à escrita? Selecione todas as opções aplicáveis.\***

Internet

Celular próprio

Computador da residência (computador de mesa ou portátil)

Celular dos pais

Papel e caneta e/ou lápis

**4. O que você costuma ler? Selecione todas as opções aplicáveis\***

Jornais e/ou revistas impressos

Jornais e/ou revistas online

Publicações em redes sociais

Obras literárias

Livros e/ou apostilas com fins didáticos

Textos solicitados pelos professores (conteúdo específico)

Manuais de instruções/tutoriais

**Em quais locais que você costuma ler? Selecione todas as opções aplicáveis.\***

Própria residência

Rua (biblioteca, praças, parques, entre outros)

Escola (pátio, corredores, biblioteca, refeitório, entre outros)

Grupos de leitura/estudos

Centros religiosos

Outros: \_\_\_\_\_

**5. E no CTISM, quais são os textos/materiais que você costuma ler e escrever? (Relatórios para disciplinas práticas, textos dissertativo-argumentativo, comentários opinativos em redes sociais, entre outros.)**

**6. Quais textos/materiais são importantes para que você exerça suas atividades nas disciplinas do Ensino Médio? (Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras e Modernas, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Matemática, Física, Química e Biologia, entre outras.)**

7. Quais textos/materiais são importantes para que você exerça suas atividades nas disciplinas específicas do Curso da Mecânica Integrado?

(Produção Mecânica - Usinagem, Soldagem e Ajustagem, Desenvolvimento de Projetos Mecânicos, Manutenção Industrial, entre outras).

8. Em que ambiente(s)/suporte(s) você consome esses textos/materiais?

Materiais disponibilizados pelo(a) professor(a)

Livros didáticos

Vídeo-aulas (YouTube)

Monitorias/plantão tira dúvidas com professores em formação inicial (Programa de Acompanhamento Pedagógico)

### **Informações sobre o curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria**

Por que escolheu cursar Mecânica Integrado ao Ensino Médio?

Você participa de algum projeto ou atividade proposto pela sua escola? (Por exemplo: Visitas técnicas, eventos, Programa de Apoio Pedagógico, Bombaja, Projeto Educação para a Cidadania, EcoCTISM, entre outros)

As atividades desenvolvidas no seu curso promovem a interdisciplinaridade\*\*?

Sim, plenamente	
Sim, parcialmente	
Não	
Não sei	
Se sim, cite exemplos.	

\*\*Um planejamento interdisciplinar, na área pedagógica, é quando há um movimento de integrar e relacionar duas ou mais áreas do conhecimento.

Você é incentivado (a) a participar de projetos extraclasse?

Sim	
Não	
Se sim, como?	

Você participa ou já participou de alguma atividade de extensão ou pesquisa?

Sim	
-----	--

Não	
Se sim, qual?	

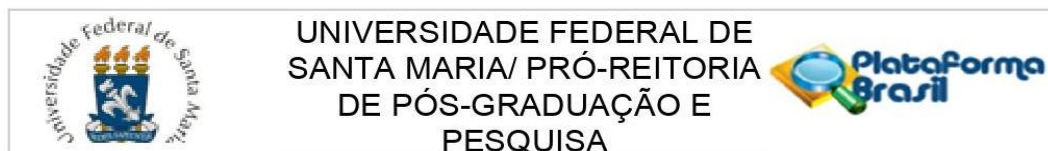
As atividades de extensão/pesquisa existentes na instituição auxiliam e/ou contribuem para a sua qualificação profissional?

Sim	
Não	
Se sim, como?	

## APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA A ENTREVISTA

1. O que você costuma ler nas disciplinas básicas? E nas técnicas?
2. O que você costuma escrever para participar das disciplinas básicas? E das técnicas?
3. Na escola, você costuma ler textos ou produzir textos? (Frequência)
4. Qual é a função do relatório produzidos para as disciplinas técnicas? Tem uma estrutura típica? Você é ensinado a produzir? A função do relatório é expor, sintetizar ou discutir questões relativas a um assunto, impressões obtidas em uma visita técnica ou a realização de experimentos em laboratório, por exemplo?
5. Os textos que você lê e escreve fora da escola que são parecidos com o que você lê e escreve na escola?
6. Para você, há um diálogo entre as disciplinas básicas e técnicas? Você tem algum exemplo?
7. Para você, qual(is) ações poderiam ser implementadas pelos professores em relação aos procedimentos de ensino em sala de aula para que houvesse mais conexão entre as disciplinas?
8. Para você, como o conhecimento científico trabalhado na escola contribui para a sua atuação profissional?
9. Você pretende concluir o ensino médio e ir para o mercado do trabalho ou pretende ingressar no ensino superior?



**ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

Continuação do Parecer: 3.529.027

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SANTA MARIA, 23 de Agosto de 2019

---

**Assinado por:**

**CLAUDEMIR DE QUADROS**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

**Bairro:** Camobi

**CEP:** 97.105-970

**UF:** RS

**Município:** SANTA MARIA

**Telefone:** (55)3220-9362

**E-mail:** cep.ufsm@gmail.com