



**INSTITUTO
FEDERAL**
Rio de Janeiro

**INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CAMPUS MESQUITA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ALESSANDRA MARIA MORAES MARTINS

**LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LEITURA EM UM CURSO TÉCNICO EM
ADMINISTRAÇÃO**

Mesquita
Fevereiro de 2022

ALESSANDRA MARIA MORAES MARTINS

**LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LEITURA EM UM CURSO TÉCNICO EM
ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Mesquita do Instituto Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim

Mesquita
Fevereiro de 2022

M379I

Martins, Alessandra Maria Moraes.

Letramento crítico no ensino de leitura em um curso técnico em administração. – Rio de Janeiro: Mesquita, 2022.

69 p. il.

Trabalho de Conclusão (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – do Programa de Pós- Graduação do IFRJ / Campus Mesquita, 2022.

Prof. Dr. Marcelo Alvaro de Amorim.

1. Língua Portuguesa. 2. Linguagem. 3. Letramento crítico.
4. EPT. I. Martins, Alessandra Maria Moraes.. II. Instituto Federal do Rio de Janeiro. III. Título.

TCC / IFRJ/CMesq ProfEPT/PG

ALESSANDRA MARIA MORAES MARTINS

**LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LEITURA EM UM CURSO TÉCNICO EM
ADMINISTRAÇÃO**


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

Aprovado em 07 de fevereiro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim
Instituto Federal do Rio de Janeiro
Orientador

 Documento assinado digitalmente
Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel
Data: 21/02/2022 17:58:16-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel.
Instituto Federal do Rio de Janeiro



Profa. Dra. Ana Paula Marques Beato-Canato
Universidade Federal do Paraná

Universidade Federal do Paraná



INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008



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

ALESSANDRA MARIA MORAES MARTINS


**LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LEITURA DE UM CURSO TÉCNICO EM
ADMINISTRAÇÃO**

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

Validado em 07 de fevereiro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim
Instituto Federal do Rio de Janeiro
Orientador

Documento assinado digitalmente
 Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel
Data: 21/02/2022 17:58:16-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel.
Instituto Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Ana Paula Marques Beato-Canato
Universidade Federal do Paraná

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, que me permitiu escrever este trabalho e chegar ao final deste mestrado, principalmente em meio a uma pandemia.

Gostaria de agradecer aos meus pais, pois apesar de muitas vezes não compreenderem minhas horas em frente ao computador e minha sede por conhecimento, ofereceram o suporte necessário para que eu pudesse realizar e concluir esta pesquisa.

Quero agradecer também ao programa de mestrado ProfEPT, e à equipe docente e administrativa do Campus Mesquita, pelo acolhimento e pela oportunidade de voltar a pesquisar sobre educação e ensino após tantos anos afastada da área. Em especial, sou muito grata à Prof.^a Dra. Marta Ferreira Abdala Mendes, pela compreensão e pela disposição em prover soluções diante de impasses, e ao meu orientador Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim, por todo seu apoio durante os momentos difíceis e por sua presença sempre constante durante a pesquisa e a escrita deste trabalho.

Agradeço à banca presente na minha qualificação e defesa, Prof.^a Dra. Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel e Prof.^a Dra. Ana Paula Marques Beato-Canato, por sua disponibilidade e sugestões que foram de extrema importância para a evolução deste trabalho e da pesquisa como um todo.

Por fim, agradeço a toda a turma do ProfEPT de 2019, que se manteve unida mesmo durante a pandemia e as aulas remotas. Em especial, entrego meu carinho às colegas Gabriela Neves Barcelos da Costa e Juliana de Carvalho Castro, com quem compartilhei dúvidas, frustrações e alegrias ao longo dos últimos dois anos.

É a direção da vela, e não o sopro da tempestade,
que determina o seu curso na vida.

(Randy Davis)

RESUMO

A partir de uma visão que considera os princípios da formação integrada e dialoga com os embasamentos teóricos provindos dos estudos dos letramentos, este artigo se dedicou a compreender como o ensino de leitura, pelo viés do letramento crítico, pode contribuir para a formação dos alunos do Curso Técnico em Administração na modalidade concomitante/subsequente, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a Educação Profissional e Tecnológica e sobre os princípios dos letramentos de forma a planejar e confeccionar uma unidade didática que foi aplicada durante as aulas da disciplina Redação Empresarial do curso mencionado. Os participantes da pesquisa totalizam aproximadamente 14 alunos, sendo a grande maioria composta pelo sexo feminino. Esses estudantes têm de 16 a 20 anos, residem na Baixada Fluminense e na Zona Norte do Rio de Janeiro e frequentavam, na época da aplicação da unidade, o primeiro semestre do curso técnico concomitante/subsequente em Administração ofertado pelo IFRJ campus São João de Meriti. Os métodos qualitativos e intervencionistas de pesquisa serviram para focar o olhar nas experiências individuais dos estudantes dentro de sala de aula e para tentar modificar a realidade e construir conhecimentos. Como instrumento de geração de dados, utilizamos o diário do pesquisador e questionários aos alunos para documentar toda a experiência, antes, durante e após a aplicação da unidade didática. Por fim, a Análise Dialógica do Discurso (ADD) foi lançada como metodologia de análise de dados, auxiliando na compreensão dos enunciados produzidos a partir da consideração do cenário histórico-cultural-social dos estudantes e da situação de interação discursiva.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Linguagens; Letramento Crítico; EPT

ABSTRACT

Based on a vision that considers the principles of integrated training and dialogues with the theoretical foundations from literacy studies, this paper focused on understanding how the teaching of reading proposed by the critical literacy can contribute to the student training in the concurrent/subsequently modality of the Technical Course in Administration offered by the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. To this end, a bibliographic search was carried out on the contents of Professional and Technological Education and of the Literacy principles in order to plan and prepare a didactic unit to be applied during the Business Writing classes of the mentioned course. There was approximately 14 participants involved in the research, most of them female, ranging from the ages of 16 to 20, living in Baixada Fluminense and in the North Zone of Rio de Janeiro and attending the first semester of the concurrent/subsequent Technical Course in Administration offered by IFRJ São João de Meriti. Qualitative and interventional research methods will serve to focus on the students' individual experiences within the classroom as well as to try and modify reality and generate knowledge. As a data generation tool, the researcher's diary and questionnaires open to the students were used to document the entire experience (before, during and after the application of the didactic unit). Finally, the Dialogic Discourse Analysis (DDA) was launched as a methodology for analyzing such information, as it can assist in the comprehension of the statements produced, considering the students historical-cultural-social environment and the discursive interaction.

Keywords: Portuguese Language; Languages; Critical Literacy, Professional and Technological Education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Letramento Crítico Redefinido	36
Quadro 2: Respostas sobre o que se considera leitura.....	38
Quadro 3: Respostas sobre os hábitos de leitura.....	39
Quadro 4: Respostas sobre a prática de leitura crítica	40
Quadro 5: Respostas sobre a ligação entre a disciplina e a vida	41
Quadro 6: Respostas sobre Redação Empresarial e leitura crítica	42
Quadro 7: Organização da unidade Didática.....	43
Quadro 8: Respostas sobre discriminação no ambiente de trabalho	47
Quadro 9: Respostas sobre mulheres e homens negros no mercado	48
Quadro 10: Respostas sobre LGBTQI+ no mercado de trabalho.....	48
Quadro 11: Respostas sobre a profissional do currículo modelo	50
Quadro 12: Respostas sobre a experiência de montar um currículo.....	51
Quadro 13: Respostas sobre pontos positivos e negativos da unidade didática.....	52
Quadro 14: Respostas sobre a relação entre leitura crítica e a unidade	53
Quadro 15: Respostas sobre a utilidade das atividades na criação do currículo	54
Quadro 16: Respostas sobre a contribuição da unidade para a disciplina	54

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA.....	15
1 INTRODUÇÃO	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
3 METODOLOGIA.....	32
4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)	38
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS	61
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)	65

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Do início do Ensino Fundamental até meados da graduação, eu não era uma pessoa que podia dizer que gostava de estudar. O fato de eu ter sido considerada ‘nerd’ durante grande parte de minha vida escolar residia no fato de eu conseguir ‘gravar’ bem o conteúdo durante as aulas e por minha família ser docente e me compelir a não dar trabalho aos professores e a tirar boas notas. Em suma, eu era boa aluna para agradar a família e porque gostava do status que isso me dava entre os colegas de classe.

Dessa forma, após o Ensino Médio, eu estava pouco motivada a fazer uma faculdade. A universidade me assustava, e eu queria uma ‘folga’ de tentar ser boa aluna o tempo todo. Entretanto, ficar sem estudar não foi uma opção e escolhi assim o curso de Letras/Inglês, pois gostava muito de ler e escrever e porque era excelente no curso de inglês. Ainda assim, não levei os dois primeiros anos do curso muito a sério e continuei estudando para os outros; não para mim mesma. Somente dois anos depois, a professora da disciplina de Sintaxe me fez vislumbrar o gosto por estudar e por estar em sala de aula.

No ano seguinte, então, iniciei estágios em escolas municipais e particulares e atuei nas duas etapas do Ensino Fundamental. Apesar de não me sentir uma profissional como todos os que me cercavam, eu compreendi que deveria começar a escolher por mim mesma os rumos da minha vida pessoal e profissional. Depois de formada, prestei alguns concursos e não consegui uma boa colocação, o que me deixou frustrada. Então, optei por uma saída um pouco mais fácil, uma vez que não dependia de aprovação em concurso público, e que poderia me ajudar a conquistar autoconfiança: fui dar aulas em um curso de inglês.

Trabalhei por dois anos e meio nesse curso. A experiência não foi boa e me gerou crises de ansiedade, porém, serviu para agregar um degrau no meu crescimento pessoal e profissional, pois perdi a timidez na sala de aula e entendi que eu podia escolher não estar em um lugar que não era positivo para mim. Dessa forma, iniciei uma pós-graduação em Tradução de Inglês, e assim comecei minha jornada como tradutora autônoma.

Nessa atividade profissional, eu me senti livre, pois podia fazer meus próprios horários e não precisava seguir tantas regras. Fazia serviços para sites internacionais e assim conseguia lidar com diversas outras demandas no meu dia. Terminei a pós-

graduação e, em novembro de 2014, também consegui meu Certificado de Proficiência em Língua Inglesa (ECPE).

Após dois anos trabalhando apenas como tradutora *freelancer*, a solidão começou a ser um problema e a ansiedade também, devido ao fluxo irregular de serviços e aos prazos sempre apertadíssimos. Então, em 2015, comecei a oferecer também aulas particulares de Português, Inglês e Redação e iniciei como ouvinte no Mestrado em Comunicação da UERJ.

Em pouco tempo eu já não conseguia conciliar as aulas particulares e as aulas como ouvinte no mestrado com os serviços de tradução, por conta dos prazos curtos. Comecei a me afastar desse universo até parar completamente em 2018. Avalio meu período como tradutora como uma boa experiência, que me fez conhecer ainda melhor a Língua Inglesa e a Portuguesa, dessa vez para além dos aspectos gramaticais e normativos. Todavia, ele me deixou bem inserida na minha bolha, confortável, sem me arriscar muito.

Retrocedendo um pouco, entre 2016 e 2017 tive novamente contato com a universidade, quando tentei a seleção para o Mestrado em Comunicação da UERJ. Não passei na entrevista e o choque foi grande para minha autoestima. Todavia, para quem nunca havia estudado em universidade pública, eu me saí bem nas etapas do processo seletivo, e depois percebi que essa experiência me mostrou que eu tinha capacidade intelectual sim para ingressar em uma universidade pública e, ainda mais, para fazer um mestrado. Como ouvinte, aprendi muita coisa no cotidiano da faculdade e com as pessoas que conheci por lá. Nenhuma delas era um gênio da lâmpada, e aquela crença de que eu não era boa o suficiente estava apenas na minha cabeça.

Já que o projeto do mestrado não tinha saído do papel, eu investi em uma especialização em Preparação e Revisão de Livros, o que acabou me ajudando na revisão trabalhos acadêmicos e na correção de redações. Ao me aprofundar nas aulas particulares e nos serviços de revisão, comecei a identificar uma deficiência geral na interpretação de conceitos e na escrita. Crianças, adolescentes, jovens prestando vestibular e concursos, e até adultos que estavam se formando na graduação ou na pós-graduação mostravam alguma lacuna na leitura ou na escrita. Como adoro incentivar meus alunos a refletirem e a pensarem por si mesmos (pois, inclusive eu estou continuamente nesse processo), principalmente nas aulas de Redação, comecei a pensar em estratégias para expandir meus serviços.

As aulas particulares me despertaram novamente o interesse na educação, pois vi que o ensino poderia servir à emancipação dos alunos em vez da conformação a qual fui apresentada. Tenho esse desejo de auxiliar os estudantes a compreender melhor os textos, a interagir de forma mais engajada para que assim possam fazer boas escolhas para si, e serem profissionais melhores, mais felizes e transformadores da sociedade.

Então, senti que precisava avançar na minha carreira. Fiz o processo seletivo do Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), pois vi uma oportunidade de conseguir fazer crescer meu projeto de leitura e letramento crítico (sem ainda saber como defini-lo) para o público jovem e adulto, e principalmente, para a educação pública. Consegui ser aprovada na seleção e mostrei a mim mesma que tenho capacidade de fazer boas escolhas e de enfrentar situações inéditas.

E aqui estou hoje, entregando esta pesquisa sobre o letramento crítico aplicado ao curso técnico de administração, pesquisa que nasceu, foi crescendo e tomando forma a medida em que eu ia me dando conta de que educar e aprender não precisam ser formas de controle, mas sim caminhos que nos levam a conhecer criticamente novas realidades, a ter maior opção de escolha e a lutar por novas formas de ser e de viver.

1 INTRODUÇÃO

A noção de letramento crítico tem sido construída, em diversos estudos no cenário nacional e internacional, a partir da pedagogia de Paulo Freire e do uso da linguagem como instrumento de libertação (cf. SOARES, 1998; GEE, 2015). O desenvolvimento da consciência crítica por meio, dentre outros, dos saberes da leitura, é necessário para opor-se às formas de exploração e opressão ocasionadas pelo modelo econômico vigente e pelas crenças e hábitos que marginalizam as classes menos privilegiadas. Dessa forma, o texto (oral e escrito) é encarado como “local de luta, negociação e mudança” (NORTON, 2007, p. 6) e o letramento crítico aplicado ao ensino da língua possibilitaria aos alunos “recriar suas identidades e realidades sociopolíticas por intermédio de processos de significação e de suas ações no mundo” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Entretanto, no decorrer da história da educação brasileira, o ensino da língua materna, particularmente o ensino da leitura, tem enfrentado diversos desafios. É possível observar que a educação, principalmente a destinada às classes populares, historicamente visa a uma formação básica e acrítica voltada para o mercado de trabalho. Existem várias evidências que corroboram esse fato, entre eles está a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, que regulava o ensino de 1º e 2º graus de então e enfatizava o estudo da língua nacional e a identificação de aptidões na primeira fase de escolarização e a habilitação profissional na segunda. Por conseguinte, a aplicação de estratégias de ensino de cunho assistencialista e mercadológico, que tinham como aparente objetivo atender a essa formação acrítica para o trabalho, pareciam dificultar práticas de leitura mais críticas e limitar o acesso aos níveis superiores de ensino.

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

Esse cenário começa a apresentar brechas após o período austero do Regime Militar, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. O Artigo 227 desse documento legal vem para afirmar a educação e a profissionalização como direitos universais, dever da família, da sociedade e do Estado. Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 coloca a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de forma a resgatar e contemplar os dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho. Em virtude desses desdobramentos, a EPT, apesar de atender às demandas do mercado, apresenta também a possibilidade de preparar os cidadãos para a vida em sociedade.

Quanto à abrangência, o portal virtual do Ministério da Educação¹ explicita que a Educação Profissional e Tecnológica engloba cursos de habilitação técnica e tecnológica, de graduação e de pós-graduação, e proporciona aos estudantes conhecimentos, saberes e competências necessárias ao exercício profissional e da cidadania, tendo bases científicas, tecnológicas, sócio-históricas e culturais. A EPT ainda pode se articular com outras diferentes modalidades da educação, como a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio, na educação básica.

Por ter grande alcance, é natural que a EPT também abarque uma ampla diversidade de cursos. Para organizar a oferta de cursos técnicos de nível médio e orientar as instituições e a sociedade, criou-se o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) pela Portaria MEC nº 870 de 16 de julho de 2008. Nesse documento, que é atualizado periodicamente, encontram-se listados 227 cursos técnicos distribuídos em 13 eixos tecnológicos. Dentre esses cursos, o nosso foco se voltará para o Técnico em Administração, situado sob o eixo Gestão e Negócios.

Segundo o CNCT, os sistemas federais, estaduais, distritais e municipais de ensino podem ofertar e articular os diversos cursos técnicos com o Ensino Médio. No caso do Técnico em Administração, esse curso pode ser realizado de forma concomitante, para aqueles estudantes que estão cursando o Ensino Médio, e há a modalidade subsequente, para quem já terminou o Ensino Médio e deseja profissionalizar-se. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, o plano de curso do técnico em Administração do campus São João de Meriti mostra que esta modalidade é realizada de forma conjunta – unindo concomitante e subsequente –, sendo o curso ofertado desde 2017.

¹ Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em 04 de nov. 2019.

Na matriz curricular desse curso técnico em Administração, logo no primeiro semestre, encontra-se a disciplina Redação Empresarial, cuja ementa já prevê o ensino de leitura, escrita e análise crítica de diversos gêneros discursivos/textuais (IFRJ SÃO JOÃO DE MERITI, 2016). Isso evidencia uma necessidade de formação de administradores que sejam capazes de se apropriar e de utilizar de forma adequada d/os saberes de leitura e escrita. As funções técnicas administrativas e de gestão exigem o domínio da leitura e são mais bem desempenhadas por indivíduos letrados, ou seja, por aqueles que são capazes de fazer uso competente da leitura e escrita em suas práticas sociais cotidianas, como o trabalho (SOARES, 2008).

Portanto, este artigo se dedicou a analisar, a partir dos princípios da formação integrada e do embasamento teórico provindo dos estudos dos letramentos críticos, como a disciplina de Redação Empresarial pode contribuir para o desenvolvimento de práticas de leitura crítica por parte dos alunos de um curso técnico concomitante/subsequente em Administração ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

Esse objetivo geral se desmembrou em três diferentes objetivos específicos:

- Identificar, após sondagem inicial, os discursos dos alunos sobre suas práticas de leitura e sobre como a disciplina de Redação Empresarial vêm contribuindo para criar o entendimento e a relação entre textos diversos e aqueles trabalhados nas disciplinas de natureza técnica.
- Elaborar e aplicar uma unidade didática, a partir dos estudos dos letramentos críticos, que estabeleça o diálogo entre gêneros discursivos cotidianos e profissionais, permitindo a emergência de discussões relevantes para a prática profissional do futuro Técnico em Administração.
- Avaliar se a unidade didática proposta contribuiu para a formação do educando, no sentido de proporcionar uma melhor leitura de mundo e um conhecimento crítico e humanizado sobre a prática profissional do futuro Técnico em Administração em formação pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro.

A unidade didática proposta para os alunos do curso técnico em questão contou com a análise de diversos textos relacionados ao ambiente de trabalho e à confecção de um currículo, e pretendeu auxiliar na reflexão acerca desses textos a partir de uma visão que integra saberes que dialogam com a área da Administração com as demandas sociais do mundo contemporâneo, usando o trabalho como princípio educativo. Partindo de uma perspectiva freireana, buscamos utilizar a leitura de

materiais que compõem o universo do trabalho dos alunos para expandir sua compreensão crítica do mundo, possibilitando a formação de cidadãos integrais.

A importância do ensino de leitura, principalmente o ensino da leitura em língua materna, para o futuro técnico em administração reside no fato de que este profissional terá que lidar com diversas demandas e obrigações que necessitam dele um bom domínio do próprio idioma. Em suas tarefas produtivas diárias, o técnico em administração lida com diversas situações comunicativas, que podem ser orais, como interagir com clientes e participar de processos de recrutamento de pessoal, ou escritas, como a leitura e produção de relatórios, memorandos e outros documentos.

Além de ser um profissional, esse técnico também é um cidadão e, portanto, deve conhecer seu espaço na vida e no trabalho. Dessa forma, estimular sua capacidade de refletir de modo crítico sobre situações e pessoas por meio do letramento crítico pode auxiliá-lo a exercer de forma mais ativa sua cidadania, questionando sua realidade e lutando para modificá-la. As atividades administrativas também podem se beneficiar de um cidadão letrado, uma vez que o técnico poderá apresentar mais desenvoltura e um olhar mais humanizado para lidar com gestão de pessoal.

É importante ressaltar também que o presente trabalho faz parte das investigações realizadas dentro do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), oferecido pelo IFRJ campus Mesquita. A pesquisa se insere na área de Ensino e na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais especificamente no Macroprojeto 1, e foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o CAAE 31849120.9.0000.5268.

Por fim, em relação à organização deste artigo, apresentamos, na primeira seção, o referencial teórico escolhido para dar suporte à pesquisa, com as bases da educação profissional e tecnológica, e os conceitos de letramentos que consideramos para repensar o ensino de linguagens dentro da EPT. Já na segunda seção, discorreremos sobre a metodologia utilizada, e abordamos o tipo de pesquisa, o contexto da aplicação do produto, assim como os alunos participantes e o processo de geração de dados. Na análise, terceira seção do artigo, buscaremos responder a nossos objetivos de pesquisa, para, em nossas considerações finais, apresentarmos as conclusões da investigação e sinalizarmos possibilidades de estudos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção se inicia com a exposição dos temas que compõem as bases da educação profissional e tecnológica, sobretudo com a noção do ser omnilateral, da formação integral e do trabalho como princípio educativo, em diálogo com Frigotto (2012), Manacorda (2007), Gramsci (2001) e Marx (2008). Esses conceitos, ligados à chamada Pedagogia Histórico Crítica (cf. SAVIANI, 2013), darão sua contribuição para a compreensão do contexto de nossa pesquisa, uma vez que eles servem de base para a construção e implementação dos cursos de EPT no Brasil. Entretanto, a pesquisa será norteadada principalmente pela ideia de letramento crítico, que compõe a segunda parte desta seção. Então, discursamos sobre a natureza dialógica e social da língua (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017; KOCH, 2003), sobre noções de criticidade, de letramentos e suas aplicações ao ensino (PENNYCOOK, 1990; SOARES, 1998; MOTTA, 2008), o que nos leva à discussão acerca dos letramentos autônomos e ideológicos de Street (2003) e ao letramento crítico redefinido de Souza (2011).

2.1. BASES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Para começarmos a compreender como a disciplina de Redação Empresarial, a partir da perspectiva do letramento crítico, pode auxiliar os estudantes do curso técnico em Administração a transitar com mais facilidade entre os mais diversos gêneros discursivos e a se tornar leitores mais reflexivos e críticos na escola, na vida e no trabalho, é de vital importância conhecer, a princípio, os conceitos do ser omnilateral e de formação integral do indivíduo, que tem embasado a construção e oferta de cursos da educação profissional e tecnológica no Brasil.

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

Já Manacorda (2007) vai além e conceitua a omnilateralidade como a combinação entre as capacidades que o homem tem de produzir sua existência por

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

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

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

Então, o trabalho como princípio educativo surge como uma forma de apropriar-se das peculiaridades da atividade produtiva e de utilizá-las como alicerce para a constituição do sujeito omnilateral. Gramsci (2001) defende sua contribuição, pois acredita que o trabalho possibilita a apropriação dos conhecimentos tecnológicos e intelectuais (aspectos científico, artístico e cultural), e articula a educação geral com a profissional.

E, assim, concluímos que, por meio da omnilateralidade, da formação integral e do trabalho educativo, pode-se chegar à emancipação do indivíduo tão almejada por autores da chamada Pedagogia Histórico Crítica (cf. SAVIANI, 2013) ou ainda da Pedagogia da Liberdade (cf. FREIRE, 2018)². Em *Pedagogia do Oprimido* (2002), por exemplo, Freire defende uma pedagogia para que todos possam se emancipar, ou

² Apesar de considerarmos o diálogo entre essas duas correntes como possível, ressaltamos que possuímos a ciência de que essas duas pedagogias apresentam particularidades teóricas e epistemológicas, não se confundindo.

seja, uma pedagogia que instigue a conscientização das formas de opressão e dominação da sociedade, de forma que os seres (os oprimidos) se identifiquem como cidadãos capazes de questionar e modificar sua realidade mediante uma luta libertadora.

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

Acompanhando as mudanças trazidas pela Constituição, entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9394/93 de 20 de dezembro de 1996), na qual é possível também observar uma aproximação entre trabalho como princípio educativo e formação, visando ao afastamento da visão utilitarista adotada nos anos de Ditadura Militar. Portanto, logo no primeiro Artigo deste texto legal, Parágrafo 2º, está evidenciada essa preocupação com “a educação escolar [que] deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996).

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

Coerentemente com o primeiro sentido da integração, a forma integrada de oferta do ensino médio com a educação profissional obedece a algumas diretrizes ético-políticas, a saber: integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes (RAMOS, 2008, p.14).

Apesar de o ensino médio combinado ao ensino técnico englobar as formas concomitante e subsequente, o que pode dificultar a integração dos saberes e a

formação integral, ele ainda assim mostra-se como uma das alternativas possíveis de se unir educação para o mundo e para o trabalho e de superar a dualidade entre trabalho manual e intelectual, capacitando o sujeito das classes baixas para o trabalho, assim como para o acesso ao ensino superior. Por fim, o Decreto n. 8.268/2014 vem para ressaltar a importância da “centralidade do trabalho como princípio educativo” e “indissociabilidade entre teoria e prática” no que concerne à oferta da educação profissional (BRASIL, 2014).

Como dito anteriormente, o ensino médio no Brasil foi reformulado ³, inicialmente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, mas também pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação de 1988 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que organizaram os conteúdos dentro de três áreas: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Assim, deve-se facilitar a comunicação entre as diversas áreas do conhecimento, com objetivo não apenas de aumentar o acesso ao ensino superior ou ao mercado de trabalho, mas proporcionar uma educação básica completa (BRASIL, 2000). Dentro da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, encontra-se a área de línguas (materna e estrangeira). É sobre essa área em específico que discorreremos na próxima seção.

Antes, no entanto, ressaltamos que, apesar de reconhecermos e de trazermos o arcabouço teórico-metodológico da Pedagogia Histórico Crítica e da Pedagogia da Liberdade enquanto base do que se entende, no Brasil, por Educação Profissional e Tecnológica, na nossa pesquisa, tais pedagogias ficam em segundo plano uma vez que baseamo-nos principalmente nas contribuições dos estudos dos letramentos críticos tanto na construção do produto educacional, quanto em sua aplicação e validação. Na próxima seção, dessa forma, também apresentamos contribuições para a compreensão dessa vertente dos Estudos dos Letramentos.

2.2. O ENSINO DE LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, como apontamos

³ Apesar de a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) ter novamente alterado a estrutura desta etapa da educação, ela não será abordada neste trabalho uma vez que, na época da pesquisa, o curso analisado não dialogava ainda com os princípios da reforma.

na seção anterior, está o ensino da língua materna, no caso, o Português. O desenvolvimento pleno da linguagem no indivíduo é essencial para o exercício da cidadania e das atividades produtivas, especialmente quando adotamos a visão bakhtiniana de língua e linguagem e colocamos a língua(gem) como essencial elemento de interação humana, permitindo a construção de posicionamentos e de identidades sociais.

Para Bakhtin (2016), a língua não é um sistema abstrato de signos, mas sim uma atividade social, construída a partir das necessidades de interação discursiva em sociedade. Volóchinov (2017, p. 218-219) afirma que “a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados”, assim, considera-se a interação discursiva como a realidade fundamental da língua(gem).

Dessa forma, a natureza da língua seria essencialmente dialógica, a comunicação verbal concreta só seria possível a partir da interação social, pois a presença do outro responde por grande parte da construção dos significados. Nas palavras de Bakhtin (2016, p. 26),

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

Assim sendo, essa visão de linguagem extrapola sua definição como um processo de codificação e decodificação de um sistema de signos com a finalidade de exprimir pensamentos ou de transmitir a expressão psicológica individual do falante. Ao comunicar-se através da língua, o sujeito age sobre determinada situação, interage com o mundo, consigo e com os outros seres que o cercam, constrói e desconstrói conhecimentos. A linguagem é, portanto, social, uma vez que através dela “ele [o sujeito] também pode modificar suas relações com os demais e desenvolver sua própria identidade” (KOCH, 2003, p. 123).

Ao considerarmos a língua(gem) enquanto forma de interação, de ação, sendo

construída intersubjetivamente em sociedade, deve-se frisar que não basta, na escola, ensinar o idioma apenas do ponto de vista gramatical, sem relacioná-lo com o trabalho e a vida em sociedade, sob pena de recair em um ensino altamente instrumentalizado. Nessa perspectiva, é necessário educar o sujeito para usar a própria língua em diversos contextos sociais, tendo como objetivo a interação. É necessário, portanto, formar seres letrados, o que difere de alfabetizar.

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

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento oficial orientador de práticas curriculares de ensino em vigência, considera que os alunos, ao iniciarem o ensino médio, já estão familiarizados com os diversos gêneros discursivos⁴ e já têm desenvolvido habilidades com relação ao uso da linguagem. A próxima etapa da educação básica deve, então, capacitá-los de forma mais ampla para compreender e intervir de forma crítica em sua realidade, seja no exercício da cidadania, no trabalho ou nos estudos (BRASIL, 2018). Essa visão alinha-se à de Paulo Freire (2005, p. 67)⁵, em seu método de alfabetização para Jovens e Adultos, que afirmava que alfabetizar é um ato político que vai além da própria língua enquanto código, abrangendo, assim, de forma implícita, o que se considera letramentos, pois evita que os homens sejam “expectadores e não recriadores do mundo”.

A concepção de alfabetização defendida por Freire se opunha à tradicional, que se baseava apenas na codificação dos sons da fala em símbolos arbitrários (letras). O educador não se atém à leitura e escrita da forma convencional, mas introduz a concepção de leitura do mundo, com vias de entendê-lo e modificá-lo. Nesse viés, o homem que permanece somente no aspecto “arquivador” da língua, não a relaciona com sua vida cotidiana, com sua práxis e carece de criatividade e de poder transformador (FREIRE, 2005, p. 66-67). Entendemos assim que, subjacente à esta

⁴ Compreendemos *gêneros discursivos*, alinhados à perspectiva bakhtiniana, como enunciados, relativamente instáveis, “orais e escritos, que são definidos por conteúdo temático, estilo e construção composicional” (BAKHTIN, 2016, p. 11).

⁵ Paulo Freire não utiliza, no entanto, o termo *letramentos* em sua obra, uma vez que dialoga especialmente com uma visão política da alfabetização.

forma de alfabetizar, há indícios de um *letramento crítico*.

Por *crítico* aqui entendemos, portanto, que não basta compreender as crenças, posturas e discursos que promovem e perpetuam as desigualdades, mas é necessário saber que é possível modificar essas crenças, posturas e discursos, sendo capazes de agir em prol deste objetivo. Pennycook (1990, p. 26, tradução nossa) corrobora essa ideia ao afirmar que “nós podemos encarar a língua como item fundamental tanto para manter quanto para mudar a forma que vivemos e entendemos o mundo e nós mesmos⁶”. A criticidade é vista, então, como a capacidade de entender e de transformar a realidade social.

Seguindo essa linha de pensamento, trazemos a definição de Motta (2008, p. 8) de letramento crítico aplicado ao ensino:

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

O letramento crítico seria, dessa forma, essencial em cursos da EPT que tem por objetivo a formação humana integral do indivíduo, pois poderia auxiliar na construção de uma compreensão mais ampla dos discursos que atravessam sua comunidade/meio, percebendo as intenções e representações construídas através deles e os efeitos que esses discursos fazem circular. Munido desse conhecimento, o sujeito se converteria em um cidadão mais presente e ativo, capaz de questionar determinadas práticas sociais, incluindo aquelas do mundo do trabalho. Essa visão do letramento crítico se alinha à compreensão de Brian Street (2003) sobre os letramentos ideológicos.

Segundo Street (2003), letramentos ideológicos, em oposição a práticas supostamente autônomas de letramento⁷, seriam aqueles que resultam de uma visão culturalmente sensível das práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, o modelo de letramento ideológico do autor se baseia em uma visão crítica e defende que todo enunciado é produto de uma determinada cultura, história, contexto e

⁶ “We can view language as fundamental in both maintaining and changing the way we live and understand the world and ourselves.”

⁷ Apesar de admitirmos que todos os letramentos são ideológicos, aqui associamos as práticas supostamente autônomas de letramento àquelas que parecem estar ligadas a um discurso mais conservador, no qual a técnica prevalece diante da criticidade,

discurso e, portanto, está sempre associado às relações de poder e de ideologia. Em contextos educacionais, isso significaria não apenas ensinar conteúdos para os alunos, mas também preocupar-se em ampliar a capacidade de interação desses educandos diante das demandas reais que surgem na vida em sociedade.

A pesquisa aqui realizada foi embasada especialmente na teoria de Letramento Crítico conforme redefinida por Lynn Mario T. M. de Souza. O autor, ao combinar as ideias de Freire (2005) sobre a palavra-mundo e as de Hoy (2005) sobre genealogia para dar suporte a seus estudos, defende que o letramento crítico deve auxiliar no manejo de situações de conflitos e confrontos com as diferenças, muito presentes no mundo contemporâneo e na sociedade capitalista. Isso quer dizer que um cidadão capaz de “ler” o mundo criticamente é aquele que entende que tanto o autor quanto o leitor de um texto/situação determinados são seres sócio-históricos, e que, portanto, não basta entender o contexto de vida de quem escreve, mas também o de quem lê o texto, no momento em que o faz. Dessa conscientização resulta a abertura de espaço para o diálogo e para a aceitação das diferenças sem necessidade de dominação ou exploração. Em termos mais amplos,

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

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

Figura 1: Do letramento crítico ao letramento crítico redefinido

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

Fonte: Souza (2011)

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

Os estudantes do curso técnico em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, em específico, lidarão com gestão

de pessoas e com a interação oral e escrita, e não apenas operações meramente logísticas e voltadas para o mercado. Portanto, eles precisarão ter desenvolvida sua capacidade de reflexão crítica na produção e interpretação de textos e situações, e principalmente na “leitura de mundo” ao considerar diversos pontos de vista.

Tendo isso em mente, a disciplina de Redação Empresarial auxilia a formar cidadãos conscientes de seu papel na vida e no trabalho ao investir na prática de leitura e interpretação críticas e na produção de textos específicos, como memorandos, ofícios e atas. E, dessa forma, parece relevante aplicar uma unidade didática dentro dessa disciplina, com vistas a promoção de um letramento crítico que incentive os alunos a agirem de maneira mais consciente e humanizada em seu ambiente de trabalho, a saber, o espaço que ocupam na empresa e no mundo, a compreender melhor as demandas e as pessoas e a saber como responder a elas.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, são apresentados o tipo de pesquisa, contexto, participantes e instrumentos de geração e análise de dados. A pesquisa aqui descrita é considerada qualitativa e intervencionista e, para embasar tais noções, serão utilizados autores como Denzin & Lincoln (2006) e Teixeira e Megid (2017). Quanto ao contexto e aos participantes, a unidade didática produzida foi aplicada em três encontros de duas horas a duas horas e meia, excepcionalmente na modalidade on-line em virtude da pandemia do COVID-19, e contou com a participação da professora regente da turma e cerca de 14 alunos. Finalmente, a Análise Dialógica do Discurso (ADD), e a ressignificação das ideias do Círculo de Bakhtin por autores como Sobral & Giacomelli (2016), serviram de suporte para a análise dos dados obtidos antes, durante e após a aplicação da unidade.

3.1 TIPO DE PESQUISA, CONTEXTO, PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

De forma a atingir os objetivos deste artigo, a pesquisa aqui descrita tem base qualitativa e intervencionista. A princípio, por pesquisa qualitativa entendemos “um conjunto de práticas materiais e interpretativistas que dão visibilidade ao mundo, transformando-o em uma série de representações” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 17). O pesquisador observa e analisa o objeto de seu estudo em seu cenário natural, tentando compreender e interpretar os fenômenos através de recursos disponíveis, costurando significados como uma colcha de retalhos. Assim sendo, ao aplicar a unidade didática em uma turma de curso técnico em Administração, nos colocamos dentro do ambiente dos alunos (a sala de aula, no caso, virtual) e, abordamos o processo de aprendizagem, lançando mão de práticas interpretativistas para estudar e compreender os resultados obtidos.

Além disso, o teor intervencionista desta pesquisa se apresenta pelo fato de que não pretendemos apenas observar a realidade dada, mas também interferimos nessa realidade por meio de recursos didáticos que proporcionavam a geração e construção coletiva de conhecimento. Segundo Teixeira e Megid (2017, p. 1056), as pesquisas de natureza interventiva propiciam a avaliação de ideias nas quais “os pesquisadores e demais sujeitos envolvidos atuam na intenção de resolver questões

práticas sem deixar de produzir conhecimento sistematizado”.

Dentro das diversas modalidades da pesquisa intervencionista, situamo-nos na pesquisa de aplicação, pois essa pressupõe um processo em que o pesquisador tem um maior controle e se concentra na aplicação de produto, tendo como objetivo a geração de conhecimentos. Durante a aplicação da unidade didática, o objetivo foi o de direcionar a reflexão sobre os temas aplicados ao trabalho e à vida, ao mesmo tempo em que se produzia sentido sobre os exercícios propostos e se construía conhecimentos sobre a linguagem em uso social.

Após sua construção, a unidade didática foi aplicada e avaliada junto a uma turma de primeiro período do curso técnico em Administração, que é ofertado no campus São João de Meriti do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Esse curso, oferecido em um município da Baixada Fluminense, atende em uma turma única tanto aos alunos da modalidade concomitante quanto subsequente, adotando as aulas noturnas para dar oportunidade aos estudantes que trabalham durante o dia.

A aplicação do produto aconteceu na aula da disciplina Redação Empresarial. Foi possível planejar atividades visando ao letramento crítico nessa disciplina porque sua ementa, no campus São João de Meriti (2016, p. 1), prevê o desenvolvimento tanto atividades de produção textual (redação), como de “leitura, interpretação e análise crítica de textos”. A princípio, a disciplina teria duração de 1 semestre e a aplicação da unidade didática ocuparia 6 semanas deste, com encontros presenciais. No entanto, devido à pandemia do COVID-19⁸, a disciplina foi reduzida para 6 semanas e passou a ser ofertada virtualmente. Como consequência, o produto teve de ser adaptado para se encaixar em três encontros remotos com 2h de duração.

Assim sendo, a unidade didática foi dividida em apenas três partes e aplicada virtualmente junto à professora de Redação Empresarial. Cada uma das partes seria trabalhada em uma semana diferente; a primeira e segunda semanas seriam destinadas ao debate sobre o conteúdo da unidade e a terceira à confecção dos exercícios e resolução de dúvidas. Os encontros ocorreram por meio do *Google Meet* e o material utilizado, assim como os questionários, ficou disponível para os estudantes no *Google Sala de Aula*, na página da disciplina Redação Empresarial. Cerca de 14 alunos participaram das aulas, em virtude da modalidade on-line, e a

⁸ Para mais informações: <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil> Acesso em 15 de agosto de 2021.

professora regente esteve presente em todo o processo e engajou os alunos com suas contribuições, ao mesmo tempo que documentava a experiência.

Como instrumento de geração de dados, foram utilizados o diário do pesquisador preenchido pela regente da turma e questionários abertos para os alunos do curso técnico. Com o diário, pretendia-se que a professora regente da turma registrasse, a cada momento da aplicação da sequência didática, como estava sendo a experiência para o mesmo grupo de alunos. Por sua vez, os estudantes receberam um questionário com questões fechadas e abertas no início e outro ao final das atividades, pois este tipo de recurso é de fácil construção, versátil e capaz de concentrar um grande número de informações de forma sistemática e organizada, o que facilitou a análise realizada. É importante ressaltar que estivemos presente nos encontros síncronos semanais, de forma a dar suporte para a professora regente durante a aplicação da unidade.

Para a análise dos dados, a presente pesquisa foi embasada pela Análise Dialógica do Discurso (ADD), uma vez que essa considera que língua, linguagem, história e sujeitos são inseparáveis, e que a linguagem é tão particular de cada sujeito que se assemelha a uma assinatura (SOBRAL & GIACOMELLI, 2016). O teor e a forma dos enunciados mudam a depender do autor, da intenção comunicativa e principalmente, do contexto histórico-social em que são produzidos. A Análise Dialógica do Discurso leva em conta a língua e a enunciação e para trabalhar com tais componentes ela divide-se em três etapas: descrever, analisar e interpretar. A primeira etapa observa a produção, circulação e recepção dos enunciados, dos objetos a serem analisados; a segunda etapa trata da investigação das relações dialógicas entre os discursos atuais e os anteriores, e a terceira e última etapa faz a união entre os enunciados e os conceitos levantados e dá sentido a eles. Por admitir a relação dialógica e irrepitível do pesquisador com as vozes presentes e anteriores aos enunciados, estas etapas guiarão a análise a ser desenvolvida a seguir.

Assim, a partir da análise dos textos escolhidos para a unidade didática e dos dados coletados no diário, nos questionários e pontualmente nas respostas dos alunos aos exercícios propostos, buscamos, na relação dialógica linguagem-história-mundo, a compreensão crítica que cada discente possuía sobre os impactos que sua futura prática profissional poderia ter no mundo contemporâneo, e como a unidade didática aplicada colaborou para a criação e expansão desse conhecimento.

3.2 PRODUTO EDUCACIONAL E ETAPAS DA PESQUISA

A proposta de produto educacional foi a de uma unidade didática que se focou em estimular a capacidade reflexiva e crítica através de textos que unam contextos profissionais à vida cotidiana e questões sociais. A criação da unidade foi inspirada no conceito de sequência didática de Zabala (1998), que define esse material como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais e que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.

Esse recurso alinha os objetivos que o docente deseja alcançar com as necessidades dos alunos e permite que ambos sejam parte ativa do processo de construção do conhecimento. Entretanto, em nossa pesquisa, adaptamos a proposta de Zabala para a criação de atividades que promovam o Letramento Crítico, por isso, chamaremos a proposta de *Unidade Didática para Letramentos*.

Antes da aplicação do produto, um questionário de sondagem foi aplicado para que os estudantes avaliassem a disciplina de Redação Empresarial e a importância que ela tinha para sua vida cotidiana e para o exercício, ou futuro exercício, de suas atividades produtivas. Após a análise das respostas do questionário, a unidade didática foi planejada e elaborada, utilizando textos que dialogam com a rotina de um técnico em administração e relacionando-os com questões que gerassem reflexão, com o objetivo de promover um letramento crítico dos futuros profissionais.

A unidade foi, então, aplicada nos moldes descritos por nós na última seção. Por fim, ao terminar a unidade didática, os alunos responderam a um novo questionário para avaliar a contribuição da aplicação do produto para sua formação como leitores reflexivos e críticos. Eles responderam se a sequência didática colaborou ou não para modificar seu modo de encarar a disciplina Redação Empresarial, assim como o impacto que ela pode ter em seu cotidiano e em sua futura profissão.

3.3 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Como sinalizado em nossa fundamentação teórica, a unidade didática para Letramentos aqui proposta foi construída a partir das bases teórica-metodológicas dos

letramentos críticos, em especial, da proposta de Souza (2011) de um Letramento Crítico Redefinido. Dessa forma, as atividades dialogarão com conceitos que embasam a proposta crítica sinalizada por esse autor:

Quadro 1: Letramento Crítico Redefinido

Letramento Crítico Redefinido
Enfoque no contexto e na <i>produção de significação</i> (leitura/escritura; autor/leitor);
Como o Eu (do autor e leitor) produz a significação;
Qual a diferença entre contexto de produção da escritura e da leitura do texto;
A percepção da significação no texto nunca pode ser final ou certa mas sempre passível de ser re-interpretada;
As leituras/escrituras de um mesmo texto só poderão ser semelhantes (nunca iguais) se forem produzidas por leitores/autores de comunidades sócio-históricas semelhantes;
Poder distribuído entre todos, porém de formas desiguais (Foucault);
Leitura como <i>dissenso</i> , conflitante: divergência entre produtores de significação;
<i>Por que eu entendi/ele entendeu assim? Porque eu acho/ele acha isso natural/óbvio/inaceitável? Porque eu acho que ele quer dizer X?</i>

Fonte: Souza (2011)

Esses conceitos foram dialogizados na unidade proposta que abarcou três diferentes momentos. No primeiro momento, a unidade se focou em trazer textos diversos e, através da leitura, identificar os conhecimentos que os alunos já possuíam acerca dos temas abordados. No segundo, exploramos materiais mais extensos com temas similares e estes foram analisados em oposição aos textos anteriores, com o objetivo de gerar maior conscientização. Por fim, no terceiro momento, optou-se por se trabalhar a intertextualidade diante de conteúdos de outros temas e de outros gêneros, e mostrar como é possível estabelecer um diálogo entre eles. Para a construção dos saberes que embasaram esses encontros, trouxemos textos diversos que abriguem tanto contextos sociais quanto profissionais, como os seguintes:

charges, reportagens, letras de música e imagens e infográficos.

Passemos, na próxima seção, para a análise dos dados gerados durante antes, durante e depois da aplicação de nossa Unidade Didática para os Letramentos.

4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

Como dito anteriormente, para esta pesquisa foi elaborada uma unidade didática que foi aplicada e avaliada em três encontros de 2h cada. Tais encontros foram realizados de forma remota e síncrona, por meio da ferramenta *Google Meet*. A escolha desse formato se deu devido à pandemia do Covid-19 (Coronavírus). Para o desenvolvimento do material didático, que tinha como objetivo contribuir, nas aulas de Redação Empresarial, com o letramento crítico dos estudantes do curso técnico em Administração do IFRJ campus São João de Meriti, utilizou-se recursos didáticos como textos jornalísticos, charges, letras de música e outros que dialogavam com o universo do trabalho. Mais informações sobre a unidade e sua organização estarão dispostas ao longo desta seção de análise.

4.1 QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM

O questionário aberto de sondagem (Apêndice A) foi aplicado em janeiro de 2021 e buscou conhecer os hábitos de leitura dos alunos e saber como eles relacionavam esses hábitos com a disciplina Redação Empresarial. O objetivo das questões era não somente entrar em contato com as práticas de leitura dos estudantes, mas também investigar seu conhecimento prévio sobre a noção de criticidade dentro da disciplina mencionada. Com base nas informações, a unidade didática apresentou-se como uma boa opção para atender as demandas apresentadas. Dessa forma, nesta primeira parte serão analisadas algumas respostas dos discentes quanto aos hábitos de leitura, ao conceito criticidade relacionado à leitura e às considerações sobre a disciplina Redação Empresarial.

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

Quadro 2: Respostas sobre o que se considera leitura

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

3.	<i>Considero um processo de conhecimento compreensão e interpretação de texto trazendo um entendimento sobre o assunto.</i>
----	---

Fonte: Elaborado pelos autores

É possível perceber que duas das três respostas, 1 e 2, já relacionam o conceito de leitura com a capacidade de se refletir sobre um determinado tema ou assunto, marcado linguisticamente nessas respostas em (1) *o que gera reflexão* e (2) *que nos ajuda a refletir*. No entanto, apesar de se alinharem a discursos (BAKHTIN, 2016) que compreendem que o ato de ler e de refletir estão associados, os dois trechos diferem entre si. A resposta 1 pode ressignificar (SOBRAL E GIACOMELLI, 2016) uma concepção de leitura passiva, em que o sujeito absorve o que lê. Já a resposta 2, com o destaque para o verbo *ajudar*, dialogiza uma percepção do leitor como agente que se utiliza do texto como ferramenta para refletir

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

Quadro 3: Respostas sobre os hábitos de leitura

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

Fonte: Elaborado pelos autores

Dentre as respostas destacadas no Quadro 3, as que merecem uma maior atenção na análise são a 1 e a 3. Na primeira resposta, o estudante começa dizendo que *não lê atualmente*, porém, ao final, afirma ler blogs e sites. Isso revozeia (BAKHTIN, 2016) um resquício do ensino tradicional/beletrista enraizado na mente do aluno, que considera apenas os livros como leitura válida: por isso, inicialmente, ele afirma que não lê, uma vez que o tipo de leitura que realiza não é aquilo que a escola tradicionalmente considera como leitura válida. O oposto acontece na resposta 2, visto que o fato de ler apenas livros de literatura para concurso não é o bastante para

revelar um hábito contínuo – mais do que *um pouco* – de leitura. Enquanto um aluno privilegia apenas a leitura de livros como a válida, o outro admite que ler literatura com fins somente acadêmicos/profissionais é uma prática pouco convincente.

A terceira pergunta selecionada traz o que se considera como prática crítica de leitura e, para auxiliar os alunos no entendimento da pergunta, apresenta-se uma breve definição do conceito segundo Paulo Freire – *Paulo Freire (2005) considera que a leitura se torna crítica quando não aceitamos tudo o que lemos como verdadeiro e entendemos que os materiais refletem o contexto e a época do autor que a escreveu, assim como nossas experiências modificam nossa interpretação deles*. Após tal definição, lança-se o questionamento – *Você acredita que faz, ou já fez leitura crítica em algum momento? Explique*. As respostas para esta questão foram novamente positivas, e apenas um discente foi na contramão da maioria das respostas.

Quadro 4: Respostas sobre a prática de leitura crítica

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

Fonte: Elaborado pelos autores

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

opinião de um único autor, e que o leitor pode e deve elaborar seus próprios sentidos a partir do que lê (SOUZA, 2011).

A seguir, a quarta pergunta – *Você consegue relacionar os conteúdos estudados na disciplina (Redação Empresarial) com seu dia a dia? Como?* – tinha como objetivo verificar se os alunos eram capazes de fazer também uma leitura crítica dos materiais da disciplina Redação Empresarial, vinculando-os a seu cotidiano. Mais uma vez, apenas um discente afirmou que ainda não conseguia estabelecer tal relação.

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

1.	<i>Na igreja escrevo as atas das reuniões; escrevo meus poemas; emails e textos que alguns professores pedem sobre um determinado assunto.</i>
2.	<i>Sim. Tudo de certa forma está interligado, quando falamos de currículos, preconceito entre outros assuntos vi que tais temas fazem parte da minha vida.</i>
3.	<i>sim! a redação empresarial consegue nos ensinar coisas sociais, como: ter um bom comportamento no âmbito de trabalho, se expressar bem. E isso é muito importante para o dia a dia.</i>
4.	<i>Sim. Em todos os âmbitos sociais que eu frequento, esses assuntos estão presentes.</i>
5.	<i>Sim, no uso da escrita em aplicativos, e-mails e estudos.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores

Aqui, os discentes discursivizam (SOBRAL E GIACOMELLI, 2016) exemplos práticos de como aplicam os aprendizados estimulados pela disciplina em suas atividades fora da sala de aula, em outros ambientes e situações de interação social, como (1) *escrever atas de reuniões na igreja*, ao (3) *ter um bom comportamento no âmbito do trabalho*, e até mesmo na interação através da (5) *escrita em aplicativos e e-mails*. Dessas respostas, podemos inferir que a grande maioria dos alunos admite, em seus enunciados (BAKHTIN, 2016), a importância da Redação Empresarial, e por consequência, das práticas de leitura em suas tarefas rotineiras.

Finalmente, a quinta questão respondida pelos estudantes durante a sondagem foi – *Você acredita que a disciplina Redação Empresarial pode, além de colaborar nas tarefas profissionais práticas, ainda te auxiliar a interpretar os textos/enunciados de*

forma mais crítica? De que forma?. Com ela, buscou-se compreender se os benefícios da disciplina, na visão dos alunos, eram apenas utilitários, ou se ela possibilitava também uma leitura mais crítica dos materiais e discursos veiculados na sociedade. Diante desta pergunta, todos responderam positivamente.

Quadro 6: Respostas sobre Redação Empresarial e leitura crítica

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

Fonte: Elaborado pelos autores

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

4.2 DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA PARA LETRAMENTOS

Para esta pesquisa, foi elaborada uma unidade didática intitulada *O letramento crítico no ensino de leitura no curso técnico em Administração*. A unidade foi aplicada pela professora regente da turma e por esta pesquisadora. Os 3 encontros tiveram cada um cerca de 2h de duração e foram realizados no formato remoto, de modo síncrono, por meio da ferramenta *Google Meet*. Os materiais com as atividades a serem realizadas pelos alunos após os encontros foram disponibilizados em uma pasta do *Google Sala de Aula* da disciplina Redação Empresarial. A escolha por esse formato se deu em virtude de modificações na estrutura da disciplina, devido ao isolamento social causado pela pandemia do Coronavírus (COVID-19).

A unidade didática foi desenvolvida com o intuito de discutir a importância da prática de leitura pautada no letramento crítico no curso técnico em Administração, de forma a gerar uma reflexão sobre os conteúdos que circulam na sociedade, em especial os que se relacionam com o mercado de trabalho. Para atingir tal objetivo, foram explorados criticamente textos jornalísticos que abordavam a presença de identidades marginalizadas no mundo do trabalho, além de infográficos, letras de música e vídeos, esperando que os/as futuros/as profissionais consigam se posicionar no mercado e que tenham uma postura mais consciente e humanizada diante da diversidade no ambiente profissional. Apresentamos abaixo a sistematização da organização da unidade didática construída e aplicada.

Quadro 7: Organização da unidade didática

Encontro	Objetivos	Saberes mobilizados	Recursos Didáticos
Aula 1	Introduzir a discussão sobre a noção de criticidade. Promover o debate sobre a existência de diversas identidades marginalizadas presentes no	Criticidade; Diversidade no mercado de trabalho; Desigualdades geradas pelas diferenças entre raça, gênero e classe social.	Imagens retratando as diversas identidades em ambientes profissionais; Vídeo: <i>O Mercado de Trabalho em Meio à Pandemia</i> disponível no YouTube: https://youtu.be/SerSNdPaDu4 ; Texto: Brasil 2021: Perspectivas do mercado e trabalho, retirado do site Correio Braziliense;

	<p>mercado de trabalho.</p> <p>Possibilitar a reflexão sobre como tais identidades são recebidas e tratadas pelo mercado de trabalho.</p> <p>Instigar a construção de novos conhecimentos por meio da leitura crítica dos textos que circulam em sociedade e que tratam as identidades no ambiente de trabalho.</p>		<p>Charge sobre mulher, filhos e vida doméstica do Lute Cartunista;</p> <p>Texto: Mulheres no mercado de trabalho: Panorama da década, retirado do site da Catho;</p> <p>Texto: Negros têm mais dificuldade de obter emprego e recebem até 31% menos que brancos, retirado do site Jornal de Brasília;</p> <p>Infográfico sobre a comunidade LGBT no Brasil, retirado do site Plata o Plomo;</p> <p>Texto: Por um mercado que não julgue cor, credo e orientação sexual; publicado pela Universidade de Passo Fundo;</p> <p>Música: Meus País, de Zé Ramalho.</p>
Aula 2	<p>Compreender o currículo (CV) como um documento de identidade e de trajetória profissional;</p> <p>Associar as desigualdades e preconceitos presentes no mercado de trabalho na hora</p>	<p>Curriculum Vitae;</p> <p>Identidades e diversidade no mercado de trabalho;</p> <p>Práticas de acolhimento à diversidade no ambiente de trabalho;</p>	<p>Curriculum Vitae pronto, elaborado pelos autores com fins didáticos, descrevendo as identidades e trajetória de uma mulher que busca uma posição na área de Administração;</p> <p>Blocos de exercícios para que os alunos preencham com seus próprios dados, história, a fim de compor um currículo.</p>

	<p>da escolha de uma vaga e da elaboração do currículo;</p> <p>Compreender a importância de valorizar os próprios pontos fortes e privilegiar ambientes acolhedores diante da diversidade;</p> <p>Planejar e elaborar um currículo passo a passo.</p>		
Aula 3	<p>Apresentação dos exercícios desenvolvidos a partir dos conhecimentos trabalhados durante a unidade;</p> <p>Exposição de dúvidas</p>	<p>Identities;</p> <p>Diversidade e desigualdade no mercado de trabalho;</p> <p>Elaboração de currículo (CV).</p>	<p>Apresentação dos exercícios desenvolvidos pela turma.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

A aplicação da unidade didática aconteceu ao longo de 3 semanas, sempre durante a aula de Redação Empresarial do curso técnico em Administração e utilizou uma breve apresentação de slides como apoio. A primeira aula foi dedicada à discussão direta sobre as identidades que povoam o mercado de trabalho e sobre a importância de se ler criticamente os discursos (orais e escritos) que circulam na sociedade para perceber os interesses subjacentes (FREIRE, 2011). A segunda semana foi destinada à construção do Curriculum Vitae e do posicionamento

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

O primeiro encontro aconteceu no dia 26 de janeiro de 2021 e contou com a participação de cerca de 10 alunos do curso. A análise apresentada abaixo se baseia, prioritariamente, nas notas tomadas pela professora no diário de pesquisa. A aula começou com uma apresentação de slides que retomava o conceito de leitura numa visão crítica em diálogo com as respostas fornecidas pelos alunos no questionário de sondagem. Ao serem questionados sobre se compreendiam como a criticidade podia ajudá-los na vida em sociedade e também no trabalho, muitos alunos responderam afirmativamente.

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

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

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

Após a exibição dos slides, foi apresentado o material didático com os

exercícios que eles deveriam desenvolver ao longo da semana. O primeiro exercício exibiu uma série de imagens com as identidades estudadas (mulheres, negros, pessoas de baixa renda e LGBTQs) e uma das questões problematizadoras foi “*Você já ouviu falar sobre ou conhece pessoas que foram tratadas de forma diferente pelo mercado por conta de suas identidades?*” Muitos alunos responderam de forma afirmativa, tanto em aula quanto no exercício.

Quadro 8: Respostas sobre discriminação no ambiente de trabalho

1	<i>Sim, ruim, já que eles apenas olham aspectos físicos para julgar se está apto ao cargo ou se merece ou não trabalhar naquela empresa.</i>
2	<i>Sim, é injusto discriminar alguém por uma livre escolha dela que não afeta o direito dos outros.</i>
3	<i>Sim. Todos devem ser tratados com o devido respeito, de forma igualitária. Portanto essas atitudes são errôneas.</i>
4	<i>Sim, não tinha que possuir diferenças pois tinha que tratar as pessoas de forma igual.</i>
5	<i>Sim. Isso não é correto e não deveria acontecer, as oportunidades deveriam ser dadas a todos de modo igual.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores

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

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

negros?”

Quadro 9: Respostas sobre mulheres e homens negros no mercado

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

Fonte: Elaborado pelos autores

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

Ao dar prosseguimento à leitura da unidade, aprofundamos as questões com charges e infográficos que tratavam da sobrecarga de trabalho para as mulheres e sobre a população LGBT no ambiente corporativo, respectivamente. O último texto jornalístico também contemplou os LGBTs e serviu de base para o questionamento: *Como você acha que o ambiente de trabalho se mostra para esta minoria?*

Quadro 10: Respostas sobre LGBTQI+ no mercado de trabalho

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

3	<i>LGBTQI+ encontram as mesmas dificuldades ou maiores do que mulheres e negros para entrarem ou permanecerem no mercado de trabalho.</i>
4	<i>Em alguns casos ou lugares de trabalho é complicado.</i>
5	<i>Eu acredito que para esse público seja ainda mais difícil do que para os negros conseguirem uma vaga de emprego.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores

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

O encontro seguinte, ocorrido no dia 02 de fevereiro de 2021, abordou a temática do currículo como documento de identidade e de trajetória profissional. Aproximadamente 14 alunos do curso estiverem presentes. A aula 2, de acordo com anotações no diário de pesquisa, foi iniciada também com uma apresentação de slides que trazia uma recapitulação do que havia sido discutido no encontro anterior, sobre os discursos e posturas que desvalorizam certos tipos de profissionais e sobre como lidar com essa realidade.

A seguir, o currículo foi apresentado como uma das formas de resistência à discriminação existente, pois ele pode ser visto como um documento que alinha a identidade do profissional com sua trajetória de estudos e seria capaz de mostrar quem o candidato é para além das aparências e rótulos.

De acordo com anotações no diário de pesquisa, a professora regente da turma também deu sua contribuição nessa aula, trazendo um exercício intitulado *As aparências enganam*, no qual constavam imagens de pessoas que normalmente sofrem preconceito por fazerem parte de alguma minoria e em seguida as profissões que cada um exercia, com o intuito de deixar claro como muitas vezes alinhamo-nos a discursos preconceituosos sem nem mesmo nos darmos conta disso.

Passou-se, então, para a exibição de um currículo fictício⁹, montado

⁹ Para essa parte da unidade, consideramos ter sido necessária a criação de um currículo com características específicas e que atendessem ao contexto dos alunos. Além disso, por razões éticas,

exclusivamente para a aula. Nele, estava construída discursivamente a trajetória de uma mulher que buscava uma vaga de estágio na área da Administração. Além de mostrar como estruturar e organizar um curriculum vitae, o exemplo serviu também de incentivo para os discentes, já que muitas das qualificações ali descritas eram familiares a eles. A proposta não era apresentar um currículo pronto para que os alunos apenas ‘copiassem e colassem’, mas sim criar um documento individual, que estivesse alinhado ao contexto pessoal e profissional de cada um.

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

Quadro 11: Respostas sobre a profissional do currículo modelo

1	<i>Uma profissional muito bem-organizada que tem um objetivo específico. Estudiosa e esforçada.</i>
2	<i>Que é um profissional bem estudado em relação à administração.</i>
3	<i>Alguém que procurou se manter na ativa fazendo cursos complementares, buscando experiências profissionais e finalmente encontrou a faculdade que quer seguir.</i>
4	<i>Uma profissional empreendedora e com espírito de liderança.</i>
5	<i>Uma imagem de um profissional capacitado.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores

Nas respostas dos discentes, pode-se notar que eles apresentaram atitudes responsivas (BAKHTIN, 2016) de aprovação em relação à organização do currículo modelo e que eles perceberam como isso alinhava-se à visão que a profissional pretendia passar, de uma pessoa “*estudiosa e esforçada*” (resposta 1), e de uma “*profissional empreendedora e com espírito de liderança*” (resposta 4) e “*capacitada*” (resposta 5). É interessante também nessa resposta o revozeamento de termos comuns ao discurso empresarial – *empreendedora, liderança e capacitada* –, e que normalmente se alinham a discursos de teor neoliberal, com os quais os alunos, provavelmente, têm contato em outras disciplinas do curso Técnico em Administração.

optamos por não reproduzir um currículo autêntico. Assim, apesar de compreendermos e defendermos a utilização de textos autênticos que circulem em diversas esferas da sociedade, justificamos nossa opção em relação à construção deste texto em particular.

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

O terceiro e último encontro aconteceu no dia 09 de fevereiro de 2021, com a presença de 12 alunos. Este encontro foi comandado pela professora regente da turma, que, de acordo com anotações no diário de pesquisa, tirou dúvidas pontuais a respeito da execução dos exercícios. A maioria das dúvidas circularam a composição do currículo, pois muitos dos discentes sentiam que não tinham bagagem suficiente para preencher todas as seções, o que parece ressignificar discursivamente (SOBRAL E GIACOMELLI, 2016) certa insegurança e um desejo de ser atraente para o mercado/empregador. Nesse caso, foi importante destacar para eles que não era comum ter um currículo considerado completo logo no início da carreira, que aquele era um documento construído aos poucos, com tempo e experiência.

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

Quadro 12: Respostas sobre a experiência de montar um currículo

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

Fonte: Elaborado pelos autores

Com um olhar mais atento à trajetória pessoal e profissional de cada um e por conhecer bem seus alunos, a professora regente, no diário de pesquisa, mostrou como guiou os estudantes para que eles chegassem a um documento com o *histórico e identidade* deles, e que os *apresentasse* ao mundo do trabalho. É interessante notar,

no entanto, que os alunos parecem revozear uma visão de currículo como *histórico* (resposta 1) ou ainda como forma de se *apresentar* e de se sentir *bem apresentada* (resposta 2), parecendo se alinhar com discursos (BAKHTIN, 2016) sobre o currículo como documento de identidade.

4.3 QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

De forma a avaliar a contribuição da unidade didática para os alunos e para a disciplina na qual foi aplicada, concebemos um novo questionário com oito perguntas. Apesar de as questões serem direcionadas mais para as impressões causadas pela unidade e menos para a temática abordada durante as aulas, os estudantes foram incentivados a expandir suas respostas se assim desejassem. Mais uma vez, em virtude da pandemia do Covid-19, o questionário foi aplicado de forma remota, via *Google Forms*.

Dentre as perguntas realizadas e as respostas coletadas, selecionamos aquelas que consideramos mais pertinentes e que trouxeram informações mais úteis e completas para a avaliação da unidade didática.

Pergunta 1: O que você achou da unidade didática? Quais foram os pontos positivos e negativos?

Quadro 13: Respostas sobre pontos positivos e negativos da unidade didática

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

Fonte: Elaborado pelos autores

Como pode-se perceber, a unidade didática teve uma avaliação positiva pelos

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

Pergunta 2: O conceito de leitura crítica ficou mais claro para você após o estudo das unidades? Você acredita que a unidade foi capaz de mostrar a importância de ser um leitor crítico no mundo do trabalho? Como?

Quadro 14: Respostas sobre a relação entre leitura crítica e a unidade

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

Fonte: Elaborado pelos autores

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

Pergunta 3: E quanto ao currículo? As atividades desenvolvidas te ajudaram na compreensão e confecção do currículo? De que forma?

Quadro 15: Respostas sobre a utilidade das atividades na criação do currículo

1.	<i>Sim, pois eu vi o que é bom escrever e como escrever.</i>
2.	<i>Sim, no desenvolvimento do currículo, sempre deixava ele todo bagunçado, ajudou muito a organizar.</i>
3.	<i>Sim foi de extrema ajuda, não tinha muita noção de o quanto era simples e pratico elaborar um currículo simples, mas bem objetivo.</i>
4.	<i>Me ajudou demais, me fez organizar melhor meu currículo, deixando apresentável e atraente.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores

Quanto à pergunta 3, a maioria dos estudantes confessou ter dificuldade em organizar o currículo, e que essa dificuldade foi reduzida ou resolvida após a unidade, como é possível verificar nas respostas 2 e 4. Estes alunos, apesar de conhecerem o documento, tinham problemas *no desenvolvimento* e as aulas os ajudaram a criar um CV *apresentável e atraente*. Por sua vez, as respostas 1 e 3 nos mostram que o aluno conseguiu ver *o que é bom escrever e como escrever* no currículo e que é *simples e prático elaborar um currículo*.

Pergunta 4: Como você avalia a aplicação da unidade dentro das aulas de Redação Empresarial? Você acha que contribuiu para a disciplina?

Quadro 16: Respostas sobre a contribuição da unidade para a disciplina

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

Fonte: Elaborado pelos autores

Ao serem perguntados sobre a contribuição da unidade para a disciplina de Redação Empresarial, todos os estudantes reafirmaram os efeitos positivos. O aluno 1 menciona que *saber respeitar as diferenças faz parte da linguagem empresarial que utilizamos*. Com isso, ele demonstra o vínculo que faz entre o uso da linguagem e o

tratamento destinado às pessoas em ambiente escolar e profissional. A resposta dada pelo aluno 2 está alinhada com a do colega, e a expande ao assumir que a unidade auxiliou para abrir *a visão na matéria, crítica para uma escrita, leitura e organização no mercado de trabalho*. Isso significa que, a partir de agora, ele terá um olhar mais crítico dentro da disciplina, na leitura, na escrita e também ao perceber o mercado de trabalho e lidar com ele.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos princípios da formação integrada e do letramento crítico, o presente artigo dispôs-se a fazer uma análise de como a disciplina Redação Empresarial pode ter um impacto positivo no desenvolvimento das práticas de leitura crítica dos alunos do curso técnico concomitante/subsequente em Administração ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Para isso, foi elaborada e aplicada uma unidade didática contendo textos que dialogavam com contextos cotidianos e profissionais, no intuito de levantar temas relevantes e importantes para a prática profissional do futuro técnico em Administração.

Para tanto, no primeiro capítulo, consideramos o referencial teórico sobre as bases da Educação Profissional e Tecnológica que poderiam beneficiar e enriquecer nossa pesquisa a partir da compreensão do contexto teórico sob o qual a EPT se constrói no Brasil. Dessa forma, dialogamos com as ideias de ser omnilateral, da formação humana integral e do trabalho como princípio educativo embasadas por Frigotto (2012), Manacorda (2007), Gramsci (2001) e Marx (2008). Além disso, a Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani (2013) pode contribuir para a confecção e aplicação da unidade didática, uma vez que esta seria destinada a curso da EPT.

Todavia, os princípios do letramento crítico tiveram mais peso no referencial teórico devido à natureza da pesquisa. Então, para abordar a base dialógica da língua(gem), estabelecemos diálogo com Bakhtin (2016), Volóchinov (2017) e Koch (2003); para trabalhar os letramentos e suas aplicações ao ensino trazemos Pennycook (1990), Soares (1998) e Motta (2008). Ainda, trouxemos as teorias do letramento ideológico de Street (2008), e as do letramento crítico redefinido de Souza (2011).

Quanto à metodologia, seguimos uma abordagem qualitativa e intervencionista, de acordo com os conceitos de Denzin & Lincoln (2006) e Teixeira e Megid (2017). A intenção era estar no ambiente dos e com os alunos (a sala de aula, neste caso) para então compreender melhor a realidade deles e observar de perto suas ideias e reações diante da aplicação do produto educacional. Infelizmente, este contato não foi possível em virtude do isolamento social causado pela pandemia do Covid-19, e assim sendo, os questionários de sondagem e de avaliação foram enviados aos

alunos por meio do *Google Forms*, e a aplicação da unidade Didática precisou ser feita remotamente, em três encontros de 2h via *Google Meet*.

Para a análise dos dados obtidos antes, durante e após a aplicação dos questionários unidade, utilizamos as teorias da Análise Dialógica do Discurso (ADD) e as ideias do Círculo de Bakhtin ressignificadas por Sobral & Giacomelli (2016). Do material coletado, analisamos as respostas fornecidas nos questionários e no produto educacional que acreditamos ser mais importantes e relevantes para a pesquisa.

De início, apresentar aos alunos gêneros discursivos do cotidiano que traziam temas direcionados ao mercado de trabalho e que dialogavam com a futura atividade profissional dos discentes facilitou muito a emergência de tópicos sensíveis, porém essenciais para uma prática de leitura crítica. Além disso, algumas respostas do questionário de sondagem nos mostraram que uma parcela dos alunos acreditava que apenas a leitura de materiais escolares ou literários podia ser considerada como válida, e com a exposição de tipos diferentes de textos (como charge e letra de música), foi possível contribuir na ressignificação desta concepção.

Durante a aplicação desta parte da unidade, percebemos que, apesar do conteúdo diversificado, tivemos certo nível de dificuldade, na construção da unidade para os letramentos, de diversificar também os tipos de tarefas, uma vez que os exercícios apresentados se resumem a questões dissertativas. Além disso, ao longo da aplicação e análise da unidade, percebemos que não foi bem sucedido o diálogo com as teorias dos letramentos críticos em todos os momentos, como, por exemplo na questão 3 da atividade 2, na qual se admite apenas uma resposta correta sobre o que seria o 'óleo protetor' mencionado no texto, não abrindo espaços para a escuta sensível do processo de construção de sentidos dos alunos.

Outro ponto a ser destacado é o da noção do currículo como documento de identidade profissional e pessoal, o qual o candidato pode montar estrategicamente para apresentar-se ao mercado, mas também para mostrar-se como pessoa. Por estarem ainda no início do curso de Administração, muitos discentes ainda viam o currículo como um bicho de sete cabeças, e apresentá-lo desta forma, com um modelo para ilustrar a construção processual do documento, de certa forma, ajudou-os a modificar sua visão anterior. Por fim, desmembrar o documento em seções serviu para encorajá-los na confecção de seu próprio CV.

Mesmo que os questionários e a unidade didática tenham contribuído para as práticas de leitura e de letramento crítico dos alunos da turma na qual foram aplicados,

temos consciência de que eles não são suficientes para preencher as lacunas que existem atualmente e que provém do ensino tecnicista. Esta é apenas uma iniciativa para podermos repensar como abordar os letramentos em um curso técnico de Administração. Uma possível alternativa seria repensar a disciplina de Redação Empresarial como um todo, de forma que os conteúdos pudessem se relacionar mais com o cotidiano dos discentes e trazer, em materiais de diversos gêneros e formatos, também visões diferentes de mundo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 de nov. 2019.

BRASIL. Instituto Federal Catarinense. **Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio**. Disponível em: <http://ibirama.ifc.edu.br/tecnico-administracao-ensino-medio/#:~:targetText=O%20Curso%20T%C3%A9cnico%20em%20Administra%C3%A7%C3%A3o,atuais%20no%20mundo%20do%20trabalho>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **Plano de Curso Técnico Concomitante/Subsequente ao Ensino Médio em Administração**. São João de Meriti: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **Ementário do Curso Técnico em Administração**. São João de Meriti: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em 05 de nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em 04 de nov. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 02 de nov. 2019.

DE SOUZA, Lynn Mario T. Menezes; MARIO, Lynn. **Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação**. MACIEL, Ruberval Franco & ASSIS ARAUJO, Vanessa (organizadores), Formação de Professores de Línguas- Ampliando Perspectivas, Paco Editorial, Jundiaí, 2011.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

ELIAS, John L. Paulo Freire: **Pedagogue of Liberation**. Krieger Publishing Co., PO Box 9542, Melbourne, FL 32902-9542, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**.

São Paulo: Unesp, 2000.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.(Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GEE, J. P. **Literacy and education**. New York and London: Routledge, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. (vol. 2)

KOCH, Ingedore. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOTTA, Aracelle Palma Fávero. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf?PHPSESSID=2009051408162317>. Acesso em: 22 nov. 2019.

PENNYCOOK, Alastair. Towards a Critical Applied Linguistics for the 1990s. **Issues in applied linguistics**, v. 1, n. 1, p. 8-28, 1990.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Mimeo: Pará, Secretaria do Estado da Educação, 2008.

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

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 5 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

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

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

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

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

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da Silva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS

Questionário de sondagem

Hábitos de leitura

Olá pessoal! Aqui é a professora Alessandra. Estarei com vocês nas próximas duas aulas, e nelas faremos uma leitura sobre o mercado de trabalho e a presença das diversas identidades que atuam nele (mulheres, negros, LGBTQI+ etc.). Por fim veremos a confecção de um currículo e como ele pode nos representar como o profissional que desejamos ser. Mas, antes de começarmos, preciso que vocês respondam algumas perguntas para mim sobre sua relação com a leitura. Vamos começar?

O que você considera como leitura? *

Texto de resposta longa

Atualmente você tem o hábito de ler? Se sim, que tipo de materiais você lê? (Sites, blogs, livros, * revistas e outros)

Texto de resposta longa

Que tipos de temas você mais lê ou mais gosta de ler? *

Texto de resposta longa

Paulo Freire (2005) considera que a leitura se torna crítica quando não aceitamos tudo o que *
lemos como verdadeiro e entendemos que os materiais refletem o contexto e a época do autor
que a escreveu, assim como nossas experiências e modificam nossa interpretação deles.
Diante disso, você acredita que faz, ou já fez leitura crítica em algum momento? Explique.

Texto de resposta longa
.....

Como você avalia seu desempenho na disciplina de Redação Empresarial hoje? *

Texto de resposta longa
.....

Você consegue relacionar os conteúdos estudados na disciplina com seu dia a dia? Como?

Texto de resposta longa
.....

E com as atividades da sua futura atividade profissional? Você vê ligação entre os conteúdos de
Redação Empresarial com as tarefas profissionais do técnico administrativo?

Texto de resposta longa
.....

Você acredita que a disciplina Redação Empresarial pode, além de colaborar nas tarefas *
profissionais práticas, ainda te auxiliar a interpretar os textos/enunciados de forma mais crítica?
De que forma?

Texto de resposta longa
.....

Obrigada pela participação!

Referências
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Tolerância. São Paulo, 2005. Editora Unesp.

Questionário de avaliação

Avaliação das Unidades Didáticas 5 e 6

Olá pessoal. Aqui estão mais algumas perguntinhas só para eu saber o que vocês acharam das Unidades que estudamos Identidades, Mercado de Trabalho e Currículo. É importante que vocês respondam (e sejam sinceros) para eu saber o que posso manter ou alterar na minha pesquisa. Mas (se não quiserem) não é necessário escrever textoão não, tá? Desde já agradeço a participação e colaboração de vocês!

O prazo para envio é até dia 22/02.

O que você achou das Unidades Didáticas? Quais foram os pontos positivos e negativos?

Texto de resposta longa

E os textos escolhidos para a discussão das Unidades? Eram atraentes, interessantes para você?

Texto de resposta longa

Na sua opinião, como estava o nível de dificuldade das questões apresentadas nas Unidades?

Texto de resposta longa



O conceito de leitura crítica ficou mais claro para você após o estudo das Unidades? Você acredita que as Unidades foram capazes de mostrar a importância de ser um leitor crítico no mundo do trabalho? Como?

Texto de resposta longa

E quanto ao currículo? As atividades desenvolvidas te ajudaram na compreensão e confecção do currículo? De que forma?

Texto de resposta longa

De maneira geral, você acredita que as Unidades te ajudaram a relacionar melhor a disciplina Redação Empresarial com seu cotidiano, as diversas identidades e o mercado de trabalho?

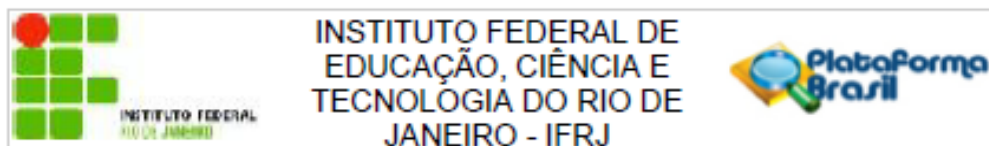
Texto de resposta longa

Por fim, como você avalia a aplicação das Unidades dentro as aulas de Redação Empresarial? Você acha que contribuíram para a disciplina?

Texto de resposta longa



ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE LINGUAGENS PARA O LETRAMENTO CRÍTICO NO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO

Pesquisador: ALESSANDRA MARIA MORAES MARTINS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 31849120.9.0000.5268

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE

Patrocinador Principal: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.200.589

Apresentação do Projeto:

Trata-se de resposta ao Parecer: 4.077.970 de RIO DE JANEIRO, 09 de Junho de 2020

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar, a partir dos princípios da formação integrada e do embasamento teórico provindo dos estudos dos letramentos críticos, como a disciplina de Redação Empresarial pode contribuir para o desenvolvimento de práticas de leitura crítica por parte dos alunos de um curso técnico concomitante/subsequente em Administração ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

Objetivo Secundário:

Identificar, após sondagem inicial, os discursos dos alunos sobre suas práticas de leitura e sobre como a disciplina de Redação Empresarial vêm contribuindo para criar o entendimento e a relação entre textos diversos e aqueles trabalhados nas disciplinas de natureza técnica.

Elaborar uma sequência didática, a partir dos estudos dos letramentos críticos, que estabeleça relações entre gêneros discursivos cotidianos e profissionais, permitindo a emergência de discussões relevantes para a prática profissional do futuro Técnico em Administração.

Avaliar, através de aplicação de questionário, como a sequência didática proposta trouxe

Endereço: Rua Buenos Aires, 256, cobertura
Bairro: Centro **CEP:** 20.061-002
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3293-6034 **E-mail:** cep@ifrj.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO DE
JANEIRO - IFRJ



Continuação do Parecer: 4.200.580

benefícios no sentido de proporcionar uma melhor leitura de mundo e um conhecimento crítico e humanizado sobre a prática profissional do futuro Técnico em Administração em formação pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

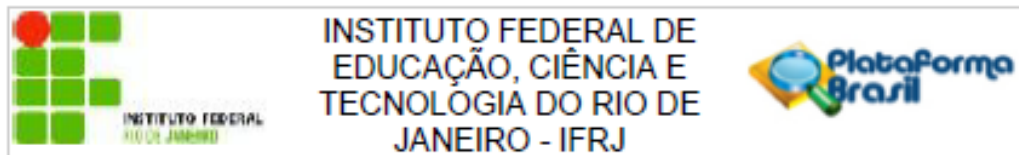
Segundo a pesquisadora

Os riscos relacionados a pesquisa são a fadiga ou estresse no movimento de resposta dos materiais, além da identificação dos participantes e o vazamento dos dados, com a perda da confiabilidade destes, no entanto serão tomadas as seguintes providências campus São João de Meriti.

Na matriz curricular desse curso técnico em Administração, logo no primeiro semestre encontra-se a disciplina Redação Empresarial, cuja ementa já prevê o ensino de leitura, escrita e análise crítica de diversos gêneros discursivos/textuais (IFRJ SÃO JOÃO DE MERITI, 2016). Isso evidencia uma necessidade de formação administradores competentes na leitura e escrita. As funções técnicas administrativas e de gestão exigem o domínio da leitura e são mais bem desempenhadas por indivíduos letrados, ou seja, por aqueles que são capazes de fazer uso competente da leitura e escrita em suas práticas sociais cotidianas, como o trabalho (SOARES, 2008).

Sendo assim, o presente trabalho se dedicará a analisar o ensino de Linguagens dentro da disciplina de Redação Empresarial no curso Técnico mencionado e a construir e aplicar uma sequência didática para colaborar com a formação de leitores proficientes e críticos. O exercício feito com os alunos do curso técnico supracitado auxiliará no ensino da leitura a partir de uma visão que integra os saberes relacionados à área da Administração com as demandas sociais do mundo contemporâneo, usando o trabalho como princípio educativo. Partindo de uma perspectiva freireana, este trabalho pretende utilizar a leitura de materiais que compõem o universo do trabalho dos alunos para expandir sua compreensão crítica do mundo, possibilitando a formação de cidadãos completos. Para evitá-los/minimizá-los: a pesquisadora estará atenta a qualquer sinal de desconforto e os participantes terão liberdade de não responder questões constrangedoras, e os dados fornecidos pelos participantes serão armazenados em um local seguro e tratados com sigilo para manter sua privacidade. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre os participantes. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a identificação dos alunos. Os resultados serão divulgados em apresentações ou

Endereço: Rua Buenos Aires, 256, cobertura
Bairro: Centro CEP: 20.061-002
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3293-6034 E-mail: cep@ifrj.edu.br



Continuação do Parecer: 4.200.589

publicações com fins científicos ou educativos. Os participantes serão ressarcido de qualquer custo que tiver relativo à pesquisa e serão indenizado por danos eventuais decorrentes da sua participação na pesquisa.

Benefícios:

A pesquisa poderá contribuir para o aperfeiçoamento da pesquisa e para a melhoria das práticas pedagógicas que buscam investir na formação de leitores críticos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos

Recomendações:

1. Quanto ao Protocolo de Pesquisa:

1.1. Em relação aos riscos da pesquisa:

Os riscos mencionando no PB (possibilidade de fadiga ou estresse do participante no movimento de resposta do questionário) não são idênticos aos do TCLE e no TCLE do responsável que consta que : são a identificação dos participantes e o vazamento dos dados, com a perda da confiabilidade destes, e serão tomadas as seguintes providências para evitá-los/minimizá-los: os dados fornecidos pelos participantes serão de inteira responsabilidade da autora da pesquisa e serão tratados com sigilo para manter sua privacidade, e sua divulgação será apenas para fins da pesquisa e científicos. Precisa ser esclarecida quais medidas serão tomadas se ocorrer algum constrangimento aos alunos participantes da pesquisa. Sugere-se que esse esclarecimento e que todos os documentos versem sobre o mesmo conteúdo (Resolução CNS nº 466 de 2012, item II.22).

Atendida

1.2. Quanto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento (Arquivos intitulados "TCLE.pdf" postados em 2/08/2019):

Endereço: Rua Buenos Aires, 256, cobertura
 Bairro: Centro CEP: 20.061-002
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)3293-6034 E-mail: cep@ifrrj.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO DE
JANEIRO - IFRJ



Continuação do Parecer: 4.200.580

Segundo o pesquisador, os riscos são os mesmos do TCLE e no TCLE do responsável porém não são os mesmos no PB.

Faz-se necessário esclarecer o que é procedimentos de pesquisa qualitativos e intervencionistas, para que os participantes e responsáveis compreendam o que a pesquisadora está propondo.

Esclarecer o que representa a aplicação da uma sequência didática.

Solicita-se retirar a nota de rodapé, a mesma existe para auxiliar ao pesquisador no momento da construção deste documento, mas não se faz necessário que os participantes tenham acesso a estes dados.

No TA necessário esclarecer o que é procedimentos de pesquisa qualitativos e intervencionistas, para que os participantes e responsáveis compreendam o que a pesquisadora está propondo. Esclarecer o que representa a aplicação da uma sequência didática.

Solicita-se retirar a nota de rodapé, a mesma existe para auxiliar ao pesquisador no momento da construção deste documento, mas não se faz necessário que os participantes tenham acesso a estes dados.

Solicita-se trocar a palavra criança na linha 16 por participante ou aluno.

Atendida

1.3 Sequência didática

A pesquisadora esclarece no projeto que sequência didática é um conjunto de atividades articuladas e planejadas com um objetivo didático, geralmente para trabalhar um gênero do discurso ou conteúdo específico. Esta explicação deve ser feita de maneira mais simples para ser inserida no TA, TCLE e TCLEResp.

Atendida

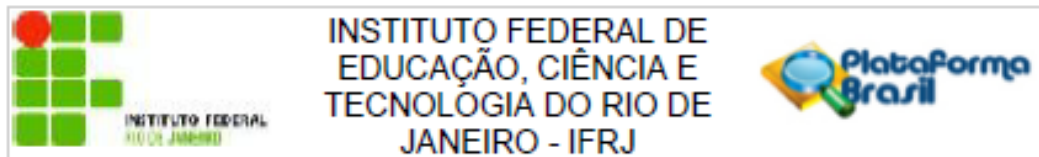
1.4 Objetivos

No projeto consta os objetivos secundários, solicita-se esclarecer como será realizada as discussões visando analisar os benefícios no sentido de proporcionar uma melhor leitura de mundo e um conhecimento crítico e humanizado sobre a prática profissional do futuro. Será por meio de roda de conversa.... Esclarecer

Atendida

1.5 Participantes da pesquisa.

Endereço: Rua Buenos Aires, 256, cobertura
Bairro: Centro CEP: 20.061-002
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3293-6034 E-mail: cep@ifrj.edu.br



Continuação do Parecer: 4.200.580

No TA consta que os participantes serão alunos de ambos os sexos, têm a partir de 16 anos e frequentam o primeiro semestre do curso técnico concomitante/subsequente em Administração ofertado pelo IFRJ São João de Meriti.

No PB pagina 4 de 5 quantifica parte do número de participantes, porém não os qualifica, dessa forma, não se sabe a faixa etária dos alunos, só se obtém estes dados no TA. Para toda a sua população de pesquisa sugere-se que o que conste no PB, tenha a mesma referência no Projeto e siga a NORMA OPERACIONAL Nº 001/2013, item 3.48. Esclarece que se entende por população estudada as características esperadas da população, tais como: faixa etária, gênero (classificação do IBGE) e outras que sejam pertinentes à descrição da população e que possam, de fato, ser significativas para a análise ética da pesquisa. Esta informação deverá constar em todos os documentos

Atendida

1.6 Questionário

Esclarecer para o participante o que é proficiente

Atendida

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

APROVADO

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que seja devidamente apreciadas no CEP, conforma Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI.2.d.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, IFRJ, em reunião realizada em 03.08.2020, em concordância com a Resolução CNS 466/12 ou a Resolução 510/16, APROVA o projeto de pesquisa proposto. Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que seja devidamente apreciadas no CEP, conforma Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI.2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Buenos Aires, 256, cobertura	
Bairro: Centro	CEP: 20.061-002
UF: RJ	Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3293-6034	E-mail: cep@ifrj.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO DE
JANEIRO - IFRJ



Continuação do Parecer: 4.200.589

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS_DO_PROJETO_1552708.pdf	25/08/2020 20:19:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Modificado.docx	25/08/2020 20:19:01	ALESSANDRA MARIA MORAES MARTINS	Aceito
Outros	Carta_de_Pendencia.docx	22/08/2020 12:15:05	ALESSANDRA MARIA MORAES MARTINS	Aceito
Outros	Instrumento_de_Coleta_de_Dados_Modificado.docx	22/08/2020 12:08:43	ALESSANDRA MARIA MORAES MARTINS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Modificado.docx	22/08/2020 12:07:50	ALESSANDRA MARIA MORAES MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Resp_Modificado.docx	22/08/2020 12:07:25	ALESSANDRA MARIA MORAES MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_Modificado.docx	22/08/2020 11:55:12	ALESSANDRA MARIA MORAES MARTINS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	14/05/2020 20:32:46	ALESSANDRA MARIA MORAES MARTINS	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador.pdf	14/05/2020 20:27:28	ALESSANDRA MARIA MORAES MARTINS	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_Institucional.pdf	14/05/2020 20:26:03	ALESSANDRA MARIA MORAES MARTINS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	14/05/2020 19:58:36	ALESSANDRA MARIA MORAES MARTINS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Buenos Aires, 256, cobertura
Bairro: Centro CEP: 20.061-002
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3293-6034 E-mail: cep@ifrj.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO DE
JANEIRO - IFRJ



Continuação do Parecer: 4.200.580

RIO DE JANEIRO, 07 de Agosto de 2020

Assinado por:
Angela M Bittencourt
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Buenos Aires, 256, cobertura
Bairro: Centro CEP: 20.061-002
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3293-6034 E-mail: cep@ifrj.edu.br