

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ - UTP

IZABEL CRISTINA BATISTA SAVIO BONKA

**O LETRAMENTO CRÍTICO NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA
EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO**

**CURITIBA
2021**

IZABEL CRISTINA BATISTA SAVIO BONKA

**O LETRAMENTO CRÍTICO NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA
EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Joe Garcia

CURITIBA
2021

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

B697 Bonka, Izabel Cristina Batista Savio .
O letramento crítico na área de língua portuguesa em
escolas públicas de ensino médio/ Izabel Cristina Batista Savio
Bonka; orientador Prof. Dr. Joe Garcia
92f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná,
Curitiba, 2021.

1. Educação . 2. Ensino médio. 3. Letramento crítico.
4. Práticas pedagógicas. 5. Língua portuguesa.. I. Dissertação
(Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/
Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 373.81



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 07 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de 08 de julho de 1997. Secção 1, Página 14295.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DO EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e dois dias do mês de março de dois mil e vinte e um, foi realizada a sessão Remota de Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada “O Letramento Crítico na Área de Língua Portuguesa em Escolas Públicas de Ensino Médio” apresentada por **Izabel Cristina Batista Savio Bonka**. Os trabalhos foram iniciados às 8 horas pelo **Prof. Dr. Joe Garcia**, Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nominados. A Banca Examinadora passou à arguição da mestranda. Encerrados os trabalhos às 11h e 30minutos, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue:

A Banca considera aprovada a dissertação apresentada no Exame de Defesa. Durante a arguição, a Banca indicou recomendações ao texto, para sua maior consolidação e contextualização. A Banca sugere também, à autora, a continuidade dos estudos e a publicação em veículos científicos, bem como a ampliação e expansão do universo da pesquisa realizada, no futuro à frente, em seu desenvolvimento profissional.

Prof. Dr. Joe Garcia – Presidente da Banca


Assinatura

Aprovada
Conceito

Prof.ª Dra. Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo - Membro Titular Externo - UTFPR


Assinatura

Aprovada
Conceito

Prof.ª Dra. Maria Alzira Leite - Membro Titular Interno UTP


Assinatura

Aprovada
Conceito

Curitiba, 22 de março de 2021.


Prof. Dr. Joe Garcia
Presidente da Banca
utp.edu.br | 41 3331-7700

Campus Prof. Sydney Lima Santos | Reitoria: Rua Sydney A. Rangel Santos, 245 • Santo Inácio • 82010-330 • Curitiba - Paraná
Campus Bacacheri: Rua Cícero Jaime Bley, s/n Hangar 38 • Bacacheri • 82515-180 • Curitiba - Paraná
Campus Schaffer: Rua Padre Ludovico Bronny, 249 • Pilarzinho • 82100-280 • Curitiba - Paraná

DEDICATÓRIA

À escola pública!
A mim. Ao meu esposo. À minha mãe.
Por acreditar nos sonhos e viver os desafios.

AGRADECIMENTOS

Dentre todas as vivências, momentos, sentimentos, alegrias, tomadas por sorrisos e lágrimas, agradeço inicialmente a Deus e a Nossa Senhora Aparecida, por todo conforto e força espiritual concedida a mim nos momentos em que mais precisei para escrever.

Com certeza, a simplicidade em escrever uma dissertação está no encontro das palavras quando chegamos ao seu fim. No início, o caminho parece ser florido, sem obstáculos, o desenho do meio e a condução que tudo vai se organizando e tomando proporções maiores, revelam que os espinhos são obstáculos vencidos a cada orientação, a cada leitura, a cada vazio, a cada descoberta.

Ao chegar no fim do caminho, lembro-me de tantas pessoas que compõem esta história, de tantos incentivos positivos e não positivos. Lembro-me do que me marcou na trajetória de chegar a ser mestre em Educação.

Ah! Como é bom lembrar da família, daqueles amigos que a vida me trouxe durante o caminho por estes dois anos, amigos de todas as idades construídos ao longo de vivências, minhas irmãs morenas, que sonharam comigo a primeira frase do projeto de pesquisa enviado para o processo seletivo. E viveram a emoção da qualificação.

E como eu poderia me esquecer da vice-direção e direção de um colégio estadual do município de Campo Largo do ano de 2019, que apostaram em mim, viveram denúncias e acreditaram em uma profissional com o sonho de ser mestre. Muito obrigada!

A vida, sem sombra de dúvidas, é uma caixa de surpresas, escondida na inocência do sorriso de uma criança, que traz para cada um de nós aquilo que merecemos. Tenho a certeza de que as palavras não serão totalmente capazes de agradecer as aprendizagens de cada profissional que conheci ao longo desta formação. Fico grata com cada contradição vivida, afinal, foi por meio delas que busquei respostas.

Agradeço a oportunidade de ter feito novas amizades, poucas, mas para uma vida toda.

Finalmente, concluo estes agradecimentos, percebendo que mudei como pessoa, cresci como mulher e amadureci como profissional. Compreendo, hoje, que ensinar o outro é um ato de amor, que só pode ser vivido quando estamos abertos para novas e fortes emoções.

Afinal de contas, escrever é viver uma nova emoção a cada interpretação.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma investigação qualitativa e exploratória sobre as práticas pedagógicas de letramento crítico desenvolvidas por um grupo de professores de Língua Portuguesa, de escolas públicas estaduais de Ensino Médio, no município de Campo Largo, no Paraná. Por meio da utilização de diferentes abordagens e materiais, essas práticas influenciam o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, os quais aprendem a expressar suas visões, posições, entendimentos e significados. É nesse contexto que os professores exercem responsabilidade de cunho pedagógico, social e cultural. No entanto, a literatura educacional, particularmente brasileira, apresenta lacunas sobre como tais práticas são exercidas. Nessa perspectiva, o objetivo geral foi analisar como aquele grupo de professores desenvolvia práticas pedagógicas de letramento crítico. Os procedimentos metodológicos englobaram levantamento e revisão de literatura, análise de documentos e trabalho de campo. O referencial teórico destaca estudos de autores como Soares (2008, 2010), Kleiman (1995) e Rojo (2010), para discutir letramento; Sardinha (2018), Street (2013) e Freire (1987, 1996), para discutir linguagem e consciência crítica; e Saviani (1995, 2003), para fundamentar a prática pedagógica na concepção histórico-crítica. O levantamento de campo foi feito em duas escolas com desempenhos históricos distintos no ENADE. Os participantes da pesquisa foram três professores que aceitaram cooperar com a pesquisa. Foi realizada aplicação de questionário online e entrevista semiestruturada. A análise de conteúdo das entrevistas seguiu o método proposto por Bardin (1977), em que foram elaboradas três categorias que permitiram conhecer as práticas pedagógicas de letramento crítico desenvolvidas pelos professores: *exploração de diferentes gêneros textuais; promoção da reflexão crítica entre os alunos sobre suas realidades; abordagens didáticas diferenciadas*. Dentre os resultados, destacamos que as práticas pedagógicas de letramento crítico desenvolvidas estão relacionadas com o uso de diferentes gêneros textuais orais e escritos e de diversas abordagens didáticas, com vistas ao desenvolvimento da consciência crítica dos alunos.

Palavras-chave: Educação. Ensino Médio. Letramento Crítico. Práticas Pedagógicas. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This dissertation presents a qualitative and exploratory investigation on critical literacy pedagogical teaching methods promoted by a group of Portuguese teachers that work in two state public high schools, in the municipality of Campo Largo, in Paraná. Through the use of different approaches and materials, these practices influence the critical awareness development among students, who learn to express their views, positions, understandings, and meanings. That is the context that teachers exercise pedagogical, social, and cultural responsibility. However, the educational literature, particularly Brazilian, presents gaps about how those practices are executed. Following this perspective, the main goal of this dissertation was to analyze how that group of teachers developed critical literacy practices. The research procedures included survey and literature review, document analysis, and fieldwork. The theoretical framework highlights studies by authors such as Soares (2008, 2010), Kleiman (1995), and Rojo (2010), to discuss literacy; Sardinha (2018), Street (2013), and Freire (1987, 1996), to discuss language and critical awareness; and Saviani (1995, 2003), to base the pedagogical practice in the historical-critical conception. The fieldwork happened in two schools, with different historical performances at ENADE. The research participants were three teachers who agreed to participate in the research. An online questionnaire and semi-structured interview were applied. The data content analysis followed a method proposed by Bardin (1977), by which three categories were elaborated, and allowed to know the pedagogical practices of critical literacy developed by the teachers: *exploration of different textual genres; promoting critical reflection among students about their realities; different teaching approaches*. Among the results, we highlight that the pedagogical practices of critical literacy developed are related to using different oral and written textual genres and different didactic approaches, with a view to the development of critical awareness of students.

Keywords: Education. High School. Critical Literacy. Pedagogical Practices. Portuguese Language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses indexadas no catálogo da Capes - “letramento crítico”	49
Quadro 2 – Artigos de pares indexados na Capes Portal de Periódicos - “letramento crítico”	50
Quadro 3 – Dissertações e teses publicadas na BDTD - “letramento crítico”	52
Quadro 4 – Dissertações publicadas no portal Dia a Dia Educação - “letramento crítico”	54
Quadro 5 – Sistematização das produções relevantes para a pesquisa	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados de Linguagens e Códigos	17
Tabela 2 – Resultados da Redação 2017-2018	18
Tabela 3 – Resultados da Redação e motivos para nota zero	12
Tabela 4 – Levantamento de trabalhos na base de dados e Capes, Capes periódicos, BDTD e Portal Dia a Dia Educação	54

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBBD	Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação
IBCT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INAF	Índice de Analfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	POLÍTICAS E CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO	21
2.1	POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO NACIONAL	21
2.2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ	28
2.3	DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ PARA O ENSINO MÉDIO E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O LETRAMENTO CRÍTICO	29
3	LETRAMENTO CRÍTICO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO	35
3.1	LETRAMENTO E LETRAMENTO CRÍTICO	36
3.2	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO	47
4	O LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO EM CAMPO LARGO	64
4.1	A NATUREZA DA PESQUISA	65
4.2	OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	66
4.3	ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	67
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	86
	APÊNDICES	88
	ANEXO	91

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta uma investigação situada no campo das pesquisas educacionais, tendo em perspectiva o horizonte das práticas pedagógicas exercidas por professores no Ensino Médio. Aqui indagamos, em particular, as práticas de letramento crítico desenvolvidas no contexto das aulas de Língua Portuguesa, com alunos de turmas de 3º ano desse nível de ensino, em duas escolas públicas do município de Campo Largo, no Paraná.

Entendemos que o ato de educar está vinculado ao compromisso com a formação da consciência crítica dos alunos. Para que isso ocorra, no entanto, é fundamental que a educação oferecida na escola promova, entre os alunos, o desenvolvimento efetivo de um conjunto de habilidades, muitas das quais podem ser trabalhadas por meio de práticas de letramento crítico, na perspectiva do uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. Tal como escreve Freire (1987, p. 38), “o desenvolvimento da consciência crítica é necessário para que os educandos se insiram no mundo, como sujeitos capazes de transformá-lo”.

Nesse texto, recorreremos ao pensamento de Paulo Freire (1987), educador que desenvolveu uma proposta de trabalho de alfabetização crítica para alunos da Educação de Jovens e Adultos, tomando como base suas realidades. Suas contribuições para a questão do letramento crítico são fundamentais à perspectiva teórica desta dissertação. Ele acreditava que, os educandos são capazes de pensar e agir criticamente diante de sua realidade, vindo a modificá-la. Para Freire (1987, p. 44), “existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*”.

A partir de Freire (1987), afirmamos que o trabalho em ambiente educacional deve ser permeado de diálogo em sala de aula. Isso possibilita explorar modos de análise e problematização, que levam ao desenvolvimento de formas de ação mais críticas e reflexivas. Nessa transformação reside a relevância do caminhar da prática pedagógica desenvolvida pelos professores. A importância do diálogo é assinalada por Freire (1987, p. 44), quando escreve: “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

A escola tem um papel a exercer na formação de uma consciência crítica capaz de entendimentos que buscam uma compreensão mais profunda. Com base em Freire (1987), argumentamos que as práticas de letramento crítico são fundamentais para a escola atuar na formação de uma consciência crítica. Conforme Saviani (2003), é justamente a escola que

deve "propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como próprio acesso aos rudimentos desse saber". Ela pode fazer isso por meio de vários instrumentos da cultura, como os números e o estudo da língua. No entanto, tal como nos lembra Soares (2010, p. 20), "não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente". O desenvolvimento da consciência humana para compreensão do mundo e seus significados é um desafio para as práticas pedagógicas, conforme revelam os dados de avaliação de competências leitoras nos exames de larga escala no Brasil. O Índice de Analfabetismo Funcional (INAF), fornecido pelo Instituto Paulo Montenegro, em conjunto com a Associação Ação Educativa, tem sido elaborado desde 2001, com base no estudo que mede os níveis de alfabetismo da população brasileira, na faixa etária de 15 a 64 anos. Com base em um questionário contextual e um teste cognitivo que envolvem a leitura e a interpretação de textos do cotidiano (bilhetes, cartas, gráficos, mapas), são extraídos os resultados que caracterizam o nível de proficiência dos pesquisados em relação ao letramento e ao numeramento. A última edição desse levantamento, referente a 2018, revelou a ocorrência de um aumento de 4% para 8% no número de analfabetos em relação a 2015 (BRASL, 2018a, p. 8). Esses dados auxiliam-nos para o vislumbre sobre os muitos desafios que se apresentam à sociedade e, particularmente, à escola, na tarefa de desenvolvimento da consciência crítica entre os seres humanos.

Segundo Soares (2018, p. 155), do ponto de vista social, "o alfabetismo é o que as pessoas *fazem* com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos em as necessidades, os valores e as práticas sociais". É essa perspectiva de alfabetismo que utilizamos nesta dissertação, que investiga as práticas pedagógicas de letramento crítico utilizadas por professores de Ensino Médio. Compreendemos que, nessa abordagem de trabalho e aprendizagem, os alunos examinam diversos textos para perceber a relação existente entre linguagem e poder (LOCKE; CLEARY, 2011). Assim, pela análise, compreensão e interpretação das posições ideológicas presentes nos textos que leem, podem passar de "receptores de informações" para "formadores" de significado crítico e conscientes da realidade que os cerca.

A partir desta perspectiva, propomos uma pesquisa que tem a seguinte indagação central: como um grupo de professores de Língua Portuguesa, de duas escolas públicas em Campo Largo, trabalham com os letramentos em uma abordagem crítica? Esta intenção de

pesquisa parte da necessidade de ampliação do conhecimento analítico sobre como os professores, no Ensino Médio, atuam para sustentar o desenvolvimento de modos de compreensão mais crítica sobre o mundo.

A motivação para a escolha da temática está relacionada à minha experiência como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e pedagoga dos anos finais deste nível de ensino e do Ensino Médio. Atuando nesses contextos, sempre indaguei como poderia ocorrer uma formação da consciência crítica dos alunos, necessária para um pleno exercício de cidadania, tendo em vista uma formação humana. Compreendo que a prática de letramento crítico do aluno de Ensino Médio pode estar relacionada com a sua leitura de mundo, concomitante à sua realidade local e dos ambientes em que está inserido (escola, igreja, bairro), tendo em vista sua exigência frente aos vestibulares e ao Exame Nacional do Ensino Médio. Assim, sua interpretação e seu posicionamento crítico podem ser compostos durante as aulas de Língua Portuguesa, por meio do diálogo e da utilização de diferentes abordagens e materiais, os quais permitem ao aluno expressar suas visões, posições, entendimentos e significados, dentro deste espaço e em outros.

A revisão de literatura que sustenta esta pesquisa considerou, em particular, fontes bibliográficas em língua portuguesa publicadas no Brasil. O levantamento de fontes foi desenvolvido com base no site de teses e dissertações da CAPES¹, da CAPES Periódicos, na BDTD², e no site Dia a Dia Educação³. O levantamento realizado revelou a existência de lacunas no conhecimento sobre como os professores de Língua Portuguesa exercem práticas de letramento crítico junto aos seus alunos.

A possibilidade de serem desenvolvidas práticas efetivas de letramento crítico, no Ensino Médio, mostra o papel fundamental desse nível de ensino na formação da consciência

¹ A Capes, sigla para “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, disponibiliza os resumos referentes a teses e dissertações defendidas a partir de 1987. É uma fundação do Ministério da Educação (MEC) que tem como papel expandir e consolidar a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

² A BDTD, sigla para “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações”, integra e dissemina produções de teses e dissertações defendidas em instituições brasileiras de ensino e pesquisa. É mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que surgiu no início da década de 50, com a sugestão da Unesco para a Fundação Getúlio Vargas (FGV) criar um centro nacional de bibliografia. Nessa época, surge também a criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq). Por meio do Decreto nº 35.124 de 27 de fevereiro de 1954, cria-se o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), que mais tarde passa a ser conhecido como o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT), consolidando-se como o órgão que coordena, no Brasil, as atividades de informação em C&T.

³ O Portal do Dia a Dia Educação é uma ferramenta integrada ao site institucional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Disponibiliza serviços, informações, recursos didáticos, para toda comunidade escolar. É dividido em ambientes para Educadores, Alunos, Gestores e Comunidade. Sua função é sociabilizar conteúdos educacionais.

crítica dos jovens, sobre as muitas questões de sua realidade cotidiana. Tais vivências em ambiente escolar estão permeadas por certas determinações e contradições ideológicas que compõem as ações e os direcionamentos da sociedade capitalista. Entende-se que é por meio de uma consciência crítica, que necessita ocorrer durante o processo de aprendizagem escolar, que se promove a formação para emancipação dos cidadãos. A emancipação humana se dá pelo conhecimento científico-cultural e pela universalização dos direitos de todos os cidadãos. Sobre o processo de ensinar e aprender para a emancipação, Saviani (1995, p. 66) escreve: “Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

Para tanto, o trabalho educativo precisa intencionalmente identificar os elementos culturais a serem assimilados pelo conjunto dos indivíduos para sua humanização. Tendo em vista que, sua produção para cada indivíduo está associada ao seu contexto histórico produzido coletivamente ou não. Para educação, há dois lados, a do homem como ser biológico e o lado da descoberta da maneira mais adequada para chegar ao objetivo (SAVIANI, 2003).

Entende-se que essa condição de libertação está associada às questões do letramento para o desenvolvimento de uma consciência crítica, por possibilitar aos alunos utilização consciente da leitura e da escrita em diversos contextos nos quais estão envolvidos. Apesar de o letramento crítico ser uma prática social que envolve habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, não recai somente em uma prática de habilidades individuais, ele é “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2010, p. 72).

A dimensão social do letramento que orienta as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na educação básica, especialmente em Língua Portuguesa, pelo acesso e uso de diferentes tipos e gêneros textuais, pois “à medida que a sociedade vai se tornando mais complexa, mais exigências vão sendo feitas em relação a habilidades e práticas de leitura e escrita e, conseqüentemente, níveis mais avançados de escolarização vão sendo considerados necessários” (SOARES, 2010, p. 97).

Essa constatação da relevância do letramento e de sua problemática, no caso do Ensino Médio, é possível de ser analisada por meio dos resultados do Exame Nacional do Ensino

Médio (ENEM),⁴ que confirmam o nível de desempenho e desenvolvimento dos alunos por meio da organização dos dados avaliados, em provas e em uma redação dissertativa argumentativa de, no máximo, 30 linhas, referente à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. A temática da redação aborda uma situação problema em torno da sociedade, cultura e política, que avalia a competência de conteúdo, de forma e de ortografia, ou seja, avalia o nível de proficiência do aluno.

Por meio dos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), verificamos que houve declínio na quantidade de participantes no ENEM, entre os anos de 2017 e 2018. Houve um aumento no número de participantes concluintes com nível de proficiência média e máxima na área de Linguagens e Códigos, que corresponde à prova de interpretação de texto, gramática, literatura. Porém, aumentou também o número de participantes, nesta prova, com proficiência mínima. É possível a observação ainda de que, entre os dois anos, há um grande número de avaliações em branco, o que impossibilita identificar o nível de proficiência dos alunos. A Tabela 1, a seguir, demonstra os resultados referentes à prova de Linguagens e Códigos dos anos de 2017 e 2018 (BRASIL, 2018c).

Tabela 1 - Resultados de Linguagens e Códigos

	2017	2018
Quantidade de participantes	4.721.444	4.141.793
Proficiência Média dos Participantes Concluintes	506,5	520,8
Proficiência Máxima dos Participantes	788,8	816,9
Proficiência Mínima dos Participantes	299,6	318,8
Quantidade de Participantes com Proficiência Máxima	1	1
Quantidade de Participantes com Proficiência Mínima	224	195
Quantidade de Provas em branco	3803	3729

Fonte: Adaptado de INEP (2018c).

Com relação à compreensão e produção escrita na prova de redação nos anos de 2017 e 2018, os estudantes apresentam uma proficiência menor na redação em relação à prova de linguagens e códigos. A Tabela 2, a seguir, demonstra esses resultados.

⁴ A avaliação do ENEM, realizada pelo MEC/INEP, é constituída por quatro provas objetivas com 45 questões em cada área do conhecimento. Este exame é organizado pelas seguintes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias, além de uma redação dissertativa argumentativa.

Tabela 2 - Resultados da Redação 2017-2018

	2017	2018
Quantidade de Redações corrigidas	4.725.330	4.122.423
Quantidade de Participantes com redação sem problemas	4.416.173	4.035.694
Quantidade de Participantes com Redação nota Zero	309.157	112.559
Quantidade de Participantes com Redação nota 1000	53	55
Proficiência Média dos Participantes	558	522,8
Proficiência Média dos Participantes Concluintes	560,6	523,4

Fonte: Adaptado de INEP (2018c).

Os dados da Tabela 2, que nos permitem comparar a qualidade das redações entre 2017 e 2018, parecem sugerir o aumento de problemas nas redações. A nota zero nas redações parecem sugerir uma fragilidade em todo o contexto educacional vivenciado pelos alunos do Ensino Médio. Também podem evidenciar lacunas em relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas de letramento crítico na escola, possivelmente refletindo as dificuldades que os professores enfrentam ao ensinar Língua Portuguesa.

Ao mesmo tempo, considerando os dados da Tabela 3, a seguir, em relação à "fuga ao tema" e atendimento ao tipo textual, observamos uma relativa melhora.

Tabela 3 - Resultados da Redação e motivos para nota zero

Motivos para nota zero	2017	2018
Fuga ao Tema	5,01%	0,77%
Cópia do texto motivador	0,09%	0,36%
Texto insuficiente	0,33%	0,18%
Não atendimento ao tipo textual	0,11%	0,06%
Parte desconectada	0,17%	0,12%
Redações em branco	0,80%	1,12%
Outros motivos	0,03%	0,12%
Total de Redação com nota Zero	6,54%	2,73%

Fonte: Adaptado de INEP (2018c)

O número de redações em branco aumentou, bem como a "cópia do texto motivador". Tais análises servem de alerta aos professores para terem atenção com o trabalho desenvolvido em Língua Portuguesa com relação à produção textual dos alunos e ao seu posicionamento argumentativo na escrita, e aqui argumentamos que o trabalho com letramento pode contribuir para esse processo de formação dos alunos.

Conforme indicam alguns dados recentes do ENEM (BRASIL, 2018c), assim como sinalizados pelo INAF, fornecido pela pesquisa do Instituto Paulo Montenegro e da Associação Ação Educativa (BRASIL, 2018a), os estudantes brasileiros de Ensino Médio

apresentam fragilidades em relação ao domínio de competências da língua escrita, envolvendo aspectos justamente endereçados por práticas de letramento crítico em sala de aula. Esse cenário nos parece confirmar a necessidade de investigação sobre a realidade das práticas pedagógicas de letramento, naquele nível de ensino, desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa. A pesquisa aqui apresentada tem por objetivo geral: analisar como um grupo de professores de Língua Portuguesa de duas escolas públicas de Campo Largo desenvolve práticas pedagógicas de letramento crítico. Os objetivos específicos são: examinar questões sobre políticas curriculares de Língua Portuguesa no Ensino Médio, em nível estadual e federal; analisar o conceito de letramento crítico e suas práticas pedagógicas no Ensino Médio.

O texto está organizado em três capítulos, que se relacionam com os objetivos apresentados. O primeiro capítulo aborda questões em torno do currículo e ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio, abordando as políticas para esse nível de ensino no contexto federal e estadual. Nele, apresentamos um estudo sobre as diretrizes curriculares do Estado do Paraná para o Ensino Médio e a Língua Portuguesa, tendo como foco o letramento crítico. Os autores que subsidiam as discussões teóricas sobre tais temas são: Sacristán (2002), Saviani (2003), Street (2014), Soares (2010). Também nesse capítulo foi usado os documentos legais que orientam a Educação Básica em nosso país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB) (BRASIL, 2017), a Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2018b), e Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa (PARANÁ, 2020). Os textos da LDB e BNCC utilizados são relativos à redação do ano de 2017.

O segundo capítulo analisa questões sobre o letramento crítico, suas concepções e práticas pedagógicas no Ensino Médio. Distinguimos os conceitos de *letramento* e *letramento crítico*, expondo suas contextualizações e compreensões teóricas, exploradas ao longo da pesquisa. Também discutimos as práticas pedagógicas de letramento crítico no Ensino Médio. Essa elaboração teve por base principal os seguintes teóricos: Freire (1987), Sardinha (2018), Soares (1988, 2006, 2010, 2018), Kleiman (1995, 2004), Street (1984, 2013), Carneiro (2015), Kieras (2015), Oliveira (2018), Locke e Cleary (2011).

O terceiro capítulo apresenta as duas escolas de Ensino Médio envolvidas nesta pesquisa, caracterizando os professores e as práticas pedagógicas de letramento crítico que desenvolvem. Nele está inserida a análise central da pesquisa, com a síntese dos dados levantados no trabalho de campo e sua análise. Tal capítulo tem como referência teórica os

autores: Bardan (2011), Soares (2006, 2010, 2018), Freire (1987), Street (1981), Sardinha (2018), dentre outros. Aqui também exploramos a análise de conteúdo dos dados levantados, apresentando uma perspectiva de resposta para à questão central desta investigação, como um grupo de professores de Língua Portuguesa desenvolve práticas pedagógicas de letramento crítico.

A etapa da pesquisa envolveu um levantamento de dados, por meio questionário (Apêndice A) e entrevistas semiestruturadas (Apêndice B), junto a um grupo de professores Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio. Esse procedimento foi realizado ao longo do segundo semestre do ano de 2020, em duas escolas estaduais públicas do município de Campo Largo, no Paraná. Para tanto, inicialmente houve contato com a direção escolar e equipe pedagógica das instituições pesquisadas, para consentimento e aplicação do desenvolvimento desta pesquisa. Mediante análise das respostas dos professores ao questionário aplicado, selecionamos os docentes para a entrevista semiestruturada (Apêndice B).

As entrevistas ocorreram mediante consentimento de cada docente, em outubro de 2020, e foram gravadas, baseadas em um roteiro elaborado previamente, com apoio nos estudos da revisão teórica. Após realizarmos as entrevistas, passamos a terceira etapa, que envolveu uma análise de conteúdo, seguindo a abordagem metodológica proposta por Bardin (1977).

Ao término das entrevistas, iniciamos as suas transcrições, para darmos início à análise de conteúdo. Elaboramos um conjunto de três categorias interpretativas, relacionadas com o entendimento e a compreensão dos docentes sobre as práticas pedagógicas que eles desenvolvem em relação ao letramento crítico e compreensão crítica dos alunos de Ensino Médio. As categorias obtidas foram: exploração de diferentes gêneros textuais; promoção da reflexão crítica entre os alunos sobre suas realidades; abordagens didáticas diferenciadas.

Finalmente, no último capítulo desta dissertação, foi possível apresentarmos um conjunto de considerações que sintetizam as aprendizagens adquiridas ao longo de todo o estudo aqui apresentado.

2 POLÍTICAS E CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo examinamos um conjunto de questões a respeito das políticas e currículo de Língua Portuguesa sobre o Ensino Médio atual. Isso será pautado em documentos e discussões considerando a legislação federal e do Estado do Paraná. Faremos isso com atenção especial ao que tais diretrizes orientam sobre o trabalho a ser desenvolvido pela disciplina de Língua Portuguesa para o letramento crítico e o desenvolvimento do pensamento crítico. Para a análise das políticas curriculares do Ensino Médio referente ao Estado do Paraná utilizamos as Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2020). Em relação ao mesmo procedimento análise relativo à legislação federal recorreremos à Base Nacional Comum Curricular (2018), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2016).

2.1 POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO NACIONAL

No Estado do Paraná, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio é orientado por Diretrizes Curriculares Estaduais. O documento organiza o ensino de cada disciplina do currículo, com propostas de ensino e aprofundamento dos gêneros discursivos e suas particularidades em cada ano do currículo escolar do Ensino Médio. A proposta de trabalho de letramento crítico para o desenvolvimento do pensamento crítico é fundamentada pelo exercício do diálogo e a análise dos temas propostos para estudo, por meio do exercício e execução da prática pedagógica desenvolvida pelo educador e seus educandos, podendo ser caracterizada como o desenvolvimento da própria práxis em sala de aula (SARDINHA, 2018).

Ao se discutirem questões sobre as práticas de letramento crítico, em conjunto com o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos de Ensino Médio, foco deste estudo, é de suma relevância destacar que, “quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico social determinado” (SACRISTÁN, 2002, p. 15). O currículo, portanto, é elaborado considerando o momento histórico, econômico, cultural e social em que a escola se encontra, e que deve ser considerado criticamente.

Para Sacristán (2002, p. 15), o currículo “é uma práxis antes que um objeto emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias”. Portanto, o

currículo é uma prática vivenciada diariamente por discentes e docentes, mas que tem em vista orientações e concepções que podem possibilitar um lócus de raciocínio e interpretação diversificados dos contextos sociais e, assim, um exercício de pensamento crítico a ser desenvolvido no cotidiano dos alunos na conjuntura do ensino de Língua Portuguesa.

Atualmente, contextualizar argumentações em torno do Ensino Médio não é uma tarefa simples, devido às contradições existentes em torno de sua readequação curricular. Posicionamentos favoráveis e contraditórios às políticas governamentais trazem à tona discussões incalculáveis no que se refere à vida escolar dos alunos de Ensino Médio.

Ao longo da história, é possível salientar que o Ensino Médio surge como modalidade de ensino na Constituição Federal de 1988, no inciso II artigo 208, o qual garante que cabe ao Estado manter o seu dever mediante a Educação com a universalização desta etapa de ensino. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 organiza a educação escolar da seguinte forma, em seu artigo 21: “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 2017a, p.17).

Ao abordar, em sua redação, orientações para o Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, na seção IV, artigo nº 35, afirma que essa é a etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos de estudos. Destacamos que uma das suas finalidades é o desenvolvimento do pensamento crítico, o qual, para nós, pode ser desenvolvido por meio de práticas pedagógicas orientadas pelo letramento crítico. Desta forma, o artigo nº 35, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, condiz com essa afirmação, expressando que “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2017a, p.24), é uma das suas finalidades.

Desta forma, a Base Nacional Comum Curricular (2018b) é o documento que define os objetivos de aprendizagem para o Ensino Médio. Sua organização está pautada nas áreas do conhecimento, conforme descrito na Lei nº 9393/1996: “I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas” (BRASIL, 2017a, p. 25). Na sequência, o artigo nº 36 desta mesma lei afirma que o currículo do Ensino Médio será organizado da seguinte forma:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV –

ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017a, p. 26)

Além da organização explicitada acima, o Ensino Médio poderá ofertar aos seus alunos uma formação técnica articulada a essa etapa de ensino, ou de forma subsequente para alunos já concluintes na modalidade de cursos (BRASIL, 2017a, p. 29).

Outro documento com grande importância para a condução do trabalho pedagógico no Ensino Médio são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), aprovadas no ano de 1988 pela Câmara da Educação Básica, sob o Parecer nº 15/98, conforme redação do artigo 36 da Lei nº 9394/1996, o qual já garantia a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM).

Nessa sequência de diretrizes educacionais, no ano de 2001, o Congresso Nacional sanciona a Lei nº 10.172/2001, a qual se destina ao Plano Nacional de Educação (PNE), cujo objetivo é estabelecer metas para educação em um período de 10 anos. Porém, atualmente, o país vivencia um momento de mudanças na legislação referentes ao Ensino Médio. O direcionamento das ações curriculares para o Ensino Médio está previsto na Lei nº 13.415/17, que reformula as Diretrizes Curriculares Nacionais, por meio da Medida Provisória 746/16, a qual:

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. (BRASIL, 2016, p. 1).

Deste modo, a Medida Provisória 746/16:

Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. (BRASIL, 2016, p. 1).

Porém, outras disciplinas têm sua carga horária reduzida, devendo ser trabalhadas de maneira diferenciada, conforme pode ser observado na redação da Medida Provisória 746/16:

Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. (BRASIL, 2016, p. 1).

Outra característica visível desta Medida Provisória (MP) é que os conteúdos trabalhados e abordados durante o curso de Ensino Médio e formação destes jovens estudantes podem ser aproveitados na faculdade. Em outras palavras, a MP “permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior.” (BRASIL, 2016, p. 1). Contudo, o currículo desta etapa de ensino ficará reestruturado em uma base comum, como pode ser observado na redação da MP 746/16:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC. (BRASIL, 2016, p. 1).

Por meio dessa MP, surge a Lei nº 13415/17, já referenciada, a qual:

Altera as Leis n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2017b, p. 1).

Com esta legislação, o ensino médio passa a ser “desenhado” de outra forma em todo o território nacional. Destaca-se que a carga horária de estudos é ampliada para 1.400 horas, distribuídas em, no máximo, cinco anos. O artigo nº 35 da Lei nº 9394/1996 fica acrescido com as seguintes denominações, por meio da Lei nº 13415/17.

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL, 2017b, p. 2).

Conforme essa organização, afirma-se que:

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (BRASIL, 2020, p. 2).

Desta forma,

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2020, p. 2).

No entanto,

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2020, p. 2).

Nessa ótica, as formas de avaliar os alunos também irão contar com uma nova organização:

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 2020, p. 2)

Além do artigo nº 35 estar apto de uma nova redação, o artigo nº 36 da Lei nº 9394/1996 passa por modificações, de acordo com a Lei nº 13415/17, e confere ao currículo do Ensino Médio que será:

[...] composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2020, p. 4).

A nova legislação do Ensino Médio, além de modificar a estrutura organizacional curricular, contempla a formação de docentes que irão atuar nesta modalidade de ensino, estabelecendo que eles devam ter horário de refeição determinado por legislação vigente, bem como jornada de trabalho semanal em mais de um turno, que atenda as normativas legais. Tais mudanças têm como foco a garantia da oferta de estudos conforme a realidade dos alunos

considerando as demandas de convivência social. Neste sentido, a BNCC contará com conhecimentos essenciais, pautados em habilidades e competências, com até 1.800 horas, cabendo às demais cargas horárias se adaptarem aos espaços de itinerários formativos, que funcionarão como oficinas, projetos, núcleos de estudos, ficando a critério do aluno de ensino médio optar pela formação em determinada área do conhecimento ou uma formação técnica e profissional (BRASIL, 2020).

Argumentamos que, anteriormente às discussões da BNCC em relação à organização do Ensino Médio, eram as Diretrizes Curriculares Nacionais que direcionavam o caminho a ser trilhado nos ambientes escolares. Desta forma, por meio da Resolução CNE/CP nº 4 de 17 de dezembro de 2018, é instituída a Base Nacional Comum Curricular nesta etapa de ensino, como complemento de toda a Educação Básica, sendo acompanhada pelo Parecer nº 15/2018 do Conselho Nacional de Educação, o qual orienta os sistemas de ensino para sua implementação conforme artigo nº 211 da Constituição Federal de 1988 e o artigo nº 8 da Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 2018b).

Ao abordarmos questões em torno da política atual para o Ensino Médio, explicitamos, na sequência, consideração a respeito da BNCC referente a esta modalidade de ensino, cujo texto homologado pela Portaria nº 1.570 foi publicado no D.O.U de 21/12/2017, seção 1, página 146. Desta forma, “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018b, p. 7).

A BNCC pauta-se na redação do PNE, na Lei nº 9394/1996, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Ao longo de seu texto, a BNCC descreve como deve ser realizado o trabalho com as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos de Ensino Médio, evidenciando que:

[...] **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8, grifo nosso).

Fica evidente que os sistemas e redes de ensino podem incorporar, em seus currículos e propostas pedagógicas, temas contemporâneos para serem trabalhados, como:

[...] direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e

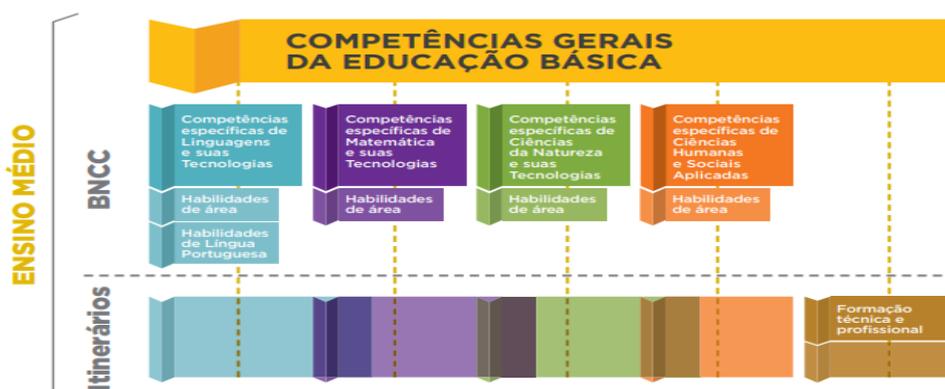
valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). (BRASIL, 2018b, p. 19-20).

A elaboração das novas propostas pedagógicas curriculares deve atender às aprendizagens essenciais estabelecidas na redação do texto da BNCC, contemplando o plano de ação. Segundo a BNCC, além da universalização do ensino médio, se fazem necessários “outros grandes desafios do Ensino Médio na atualidade são garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas aspirações presentes e futuras.” (BRASIL, 2018b, p. 461). “Marcada pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico” (BRASIL, 2018b, p. 462). A política educacional contemporânea para esta etapa da educação básica compreende que:

[...] cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. (BRASIL, 2018b, p. 467).

Contudo, esse novo formato valoriza o desenvolvimento do protagonismo infantil, devido à oferta dos itinerários formativos que visam o aprofundamento dos ensinamentos acadêmicos e a formação técnica profissional do aluno do Ensino Médio (BRASIL, 2018b). Assim, “[...] a BNCC do Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral” (BRASIL, 2018b, p. 468).

Figura 1 – BNCC: Ensino Médio: Competências Gerais da Educação Básica



Fonte: Adaptado de Brasil (2018b, p.468).

Salientamos que a Base Nacional Comum Curricular, conhecida como BNCC:

[...] do Ensino Médio não se constitui no currículo dessa etapa, mas define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas, seja no que diz respeito ao âmbito específico da BNCC, seja no tocante à organização e à proposição de itinerários formativos. (BRASIL, 2028b, p. 471).

Diante do exposto, a política educacional atual para o Ensino Médio brasileiro dispõe de legislação vigente para sua condução. No entanto, sua organização está em constante modificação e reestruturação quanto à sua aplicabilidade dentro do cenário educacional atual, podendo acarretar dúvidas e inquietações entre educadores, educandos, políticos e pesquisadores. Destacamos, ainda, que a reforma do Ensino Médio é pensada a partir o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT). Foi assinada no governo de Michel Temer (PMDB), por meio da Medida Provisória 746/16 com urgência, considerando que suas modificações tinham como estratégia readequar as disciplinas para o mundo do trabalho, julgando que sua quantidade é excessiva. A nova redação, por contemplar a formação técnica profissional, áreas do conhecimento e itinerários, estaria de acordo com o Banco Mundial e Fundo das Nações Unidas para a Infância (SILVA, 2018).

Apesar de uma nova readequação, são preservados velhos discursos e propósitos em relação à reforma do Ensino Médio. A divisão curricular fica basicamente distribuída em dois momentos: um da formação comum, e outro com os cinco itinerários formativos, que são formados pelas áreas de linguagem, matemática, ciências da natureza, ciências humanas, formação técnica e profissional, dos quais o aluno tem a opção de cursar apenas um (SILVA, 2018).

Além da exclusão da Lei 11.684/2008, que fazia menção ao artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, a Medida Provisória 746/16 considera a redução ou eliminação de disciplinas como filosofia, sociologia, arte, educação física, ocasionando uma vasta perda de conhecimentos para o aluno, pois sua reestruturação não permite o aprendizado e o exercício da reflexão sobre o novo currículo do Ensino Médio, limitando-se em uma reforma fadada ao fracasso, devido à falta de voz aos profissionais da área (SILVA, 2018).

2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ

O Estado do Paraná apresenta um total de 34 núcleos regionais de educação, que agregam e administram o sistema de educação estadual, distribuído pelos 399 municípios. As escolas estaduais correspondem a 2.143 unidades, que juntas somam 48.443, que acarretam um total de 1.033.205 matrículas (PARANÁ, 2020a).

O núcleo regional que será estudado é o da Área Metropolitana Sul, formado por 14 municípios, 135 escolas, sendo destas 108 com oferta do Ensino Médio Regular. Em consonância com a Legislação Federal, o Estado do Paraná organiza o Ensino Médio pautado nas legislações vigentes, seguindo suas designações, bem como faz uso de deliberações do Conselho Estadual de Educação. Neste sentido, a fundamentação jurídica que organiza o Ensino Médio no Estado do Paraná fundamenta-se na Carta Magna; Legislações Federais como a LDB nº 9394/96 e Legislações Estaduais; Deliberações do Conselho Estadual de Educação; Pareceres do Conselho Nacional de Educação e Estadual; Resoluções do Conselho Nacional de Educação (Anexo A).

É notório que, com base nos dados apresentados no Anexo A – Fundamentos Jurídicos que organizam o Ensino Médio no Estado do Paraná (Anexo A), a organização curricular no Estado do Paraná referente ao Ensino Médio condiz com as políticas nacionais que direcionam esta etapa de ensino. No entanto, cabe a análise de que não está contemplada à Lei nº 13415/17, que regulamenta a nova estrutura curricular do Ensino Médio em âmbito nacional, seguindo, desta forma, os fundamentos jurídicos que são anteriores à sua denominação, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

2.3 DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ PARA O ENSINO MÉDIO E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O LETRAMENTO CRÍTICO

As diretrizes curriculares do Estado do Paraná apresentam uma base teórica segundo a concepção da pedagogia histórico-crítica (PARANÁ, 2020a). Assim, é necessário esclarecer que essa pedagogia se diferencia das concepções pedagógicas críticas, “uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (SAVIANI, 2003, p. 6). Por meio da pedagogia histórico-crítica, o aluno é levado a pensar de maneira crítica, considerando a contradição presente ao movimento histórico. Assim, podemos dizer que o ano de 1979 é “um marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica” (SAVIANI, 2003, p. 70).

Dessa forma, Saviani (2003, p. 88) explica que a “pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo”. O estudo de Saviani (2003) tem a perspectiva teórico do materialismo histórico e suas condições na existência humana. Em outras palavras, o autor defende a ideia de que “a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que queremos traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2003, p. 93).

A compreensão da sociedade, por meio do seu desenvolvimento histórico-objetivo, possibilita uma ação pedagógica através da transformação social e do momento vivenciado. Nesse contexto,

A pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante destas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos da pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2003, p. 100).

Portanto, o conceito fundamental da pedagogia histórico-crítica “trata-se de uma concepção que, como o nome indica, procura afirmar-se sobre uma base histórica e historicizante” (SAVIANI, 2003, p. 102).

Podemos dizer que a prática pedagógica, desenvolvida por meio da pedagogia histórico-crítica, baseia-se em alguns passos, cujo ponto de partida é a prática social comum entre docente e discente (síntese precária/sincrética); o segundo passo é a problematização (apresentação de novos conhecimentos/problemas identificados); o terceiro passo é a assimilação de conteúdo (transmissão por parte do professor/ instrumentalização); o quarto passo é a catarse (dada pela transformação social); e o quinto passo é prática social (compreensão da especificidade da relação pedagógica) (SAVIANI, 1944).

Ao abordarmos de maneira mais específica a disciplina de Língua Portuguesa e da concepção de letramento crítico dentro do currículo escolar, é possível destacar que a Diretriz Curricular da Educação Básica de Língua Portuguesa tem o seu enfoque no currículo “[...] como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar e a proposta destas Diretrizes para rede estadual de ensino do Paraná.” (PARANÁ, 2020b, p. 19).

Salientamos que as diretrizes dentro do Estado do Paraná mantêm sua fidelidade com as teorias curriculares críticas, abertas a novas metodologias e formas de como ensinar, aprender e avaliar dentro do processo de ensino aprendizagem. “Além disso, nestas diretrizes,

a concepção de conhecimento considera suas dimensões científicas, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas.” (PARANÁ, 2020b, p. 19).

A composição curricular dar-se-á por meio da linguagem e sua contextualização.

Trata-se de um dialogismo que se articula à construção dos conhecimentos e das estruturas sociais, construindo a linguagem de uma comunidade historicamente situada. Neste sentido, as ações, dos sujeitos históricos produzem linguagens que podem levar à compreensão dos confrontos entre conceitos e valores de uma sociedade. (PARANÁ, 2020b, p. 30).

Dessa forma, para Street (2014), as questões de linguagem vinculam-se ao processo de letramento das pessoas, isto é, a vivência social e escolar direciona os caminhos linguísticos em conformidade com o contexto sócio-histórico-político. Assim, o autor (2014, p. 37) reconhece que, frequentemente, “as pessoas absorvem práticas letradas em suas próprias convenções orais”, tendo em vista que “o próprio letramento, [...], varia com o contexto social” (STREET, 2014, p. 40). Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa também contribuiu para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de letramento crítico, por oferecer ao aluno sua inserção na diversidade de textos, possibilitando uma leitura e análise capazes de compor novos pontos de vista, por meio do exercício do diálogo, da reflexão e questionamento, explicitando, assim, o próprio letramento em si (STREET, 2014).

O conceito de letramento, para Kleiman (2005, p. 5), refere-se “aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo o lugar”. Ou seja, as práticas que envolvem o letramento não decorrem apenas do uso da palavra escrita, mas também das interações e relações sociais vivenciadas no cotidiano, que ultrapassam os muros da escola, encontrando-se com outros letramentos, de modo que o conceito em si permite sua explicação e aplicabilidade não somente em ambientes escolares (KLEIMAN, 2005).

No entanto, é na escola que o “estudante aprende a ter voz e fazer uso da palavra, numa sociedade democrática, mas plena de conflito e tensões” (PARANÁ, 2020b, p. 38). Porém, ao fazer o uso da palavra de maneira crítica, o aluno adentra em um campo de contradições, no qual o ato de aprender a posicionar-se exige defesa, argumentação, reflexão, análise e aceitação de pontos de vista diferentes. Nesse sentido, é possível salientar que as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa propõem um ensino em que a formação de sujeitos (alunos) possa construir significados para o mundo, compreendendo-o criticamente no seu contexto social e histórico, com vistas a uma inserção cidadã transformadora (PARANÁ, 2020b).

Contudo, esclarece-se que as práticas pedagógicas que conduzem ao desenvolvimento do letramento crítico podem ser desenvolvidas durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa, devido à sua abrangência em relação à diversidade de gênero textual para a condução do trabalho com a língua, bem como na diversidade das disciplinas escolares, podendo desenvolver-se em matemática, história, física, filosofia, entre as demais disciplinas que compõem a grade curricular. No entanto, “os usos da língua escrita fora da sala de aula são extremamente heterogêneos, variando segundo os participantes” (KLEIMAN, 2005, p. 26). Assim, conforme a autora destaca, o uso da língua e suas aquisições em convenções de letramento ocorrem em ambientes diferentes.

As Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de Língua Portuguesa a interpretam como uma língua viva, dialógica, reflexiva e produtiva, traduzida na “adoção das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico” (PARANÁ, 2020b, p. 48). Têm como objeto de estudo as práticas linguísticas trazidas pelo aluno, para que seja trabalhada a norma padrão e os seus usos, bem como as diversas formas de letrar-se, partindo da realidade do aluno (FREIRE, 1987).

O conceito de linguagem aqui utilizado refere-se a um fenômeno resultante da interação humana nos ambientes políticos, sociais e econômicos. Uma linguagem não se constitui apenas por um sistema abstrato de formas lingüísticas, como observou Bakthin (1981, p. 123), mas é fenômeno de interação verbal situada em um contexto mais amplo. No processo de interação social, a língua ganha corpo e forma. Sua construção ocorre mediada por atividades sociais de interação entre os falantes, tendo em vista a comunicação. As palavras, nesse viés, estão carregadas de conteúdo ideológico, elas “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKTHIN, 1981, p. 41).

O ensino da Língua Portuguesa focado na interação verbal, por meio das enunciações, “visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos” (PARANÁ, 2020b, p. 50). Para tanto, a ação discursiva e sua interação condizem com a possibilidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas de letramento crítico, as quais se constituem através do uso da língua nas relações estabelecidas e em seus contextos.

Nesse sentido, é necessário que o ambiente escolar seja um espaço que promova, por meio “de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua - sejam da leitura, oralidade e escrita” (PARANÁ,

2020b, p. 50). Cabe, dessa forma, não somente ao professor de Língua Portuguesa, mas a todos proporcionarem momentos para que o aluno “a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalísticas, literária, publicitária, digital etc.)” (PARANÁ, 2020b, p. 50).

Assim, o letramento como instrumento norteador da aprendizagem poderá resgatar a função do texto “[...] não apenas como a formalização do discurso verbal e não-verbal, mas o evento que abrange o *antes*, isto é, as condições de produção e elaboração, e o *depois*, ou seja, a leitura ou a resposta ativa.” (PARANÁ, 2020b, p. 51).

Por conseguinte, trazendo para o espaço de diálogo a análise reflexiva sobre a articulação dos contextos e sua materialização no discurso. Nota-se que os discursos enunciados são heterogêneos, advindos das relações cotidianas ocorridas em situações complexas de comunicação, ou seja, “há diferentes esferas de comunicação, e cada uma delas produz os gêneros necessários as suas atividades” (PARANÁ, 2020b, p. 52). Para tanto, compreendemos que o aluno desenvolve a sua competência linguística quando ela lhe é aprimorada com “práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos” (PARANÁ, 2020b, p. 53). Assim, fica claro que a inserção social e o uso de diferentes esferas comunicativas permitem ao aluno a sua alocação discursiva no grupo do qual faz parte.

Dentre outros aspectos, o trabalho para com a disciplina de Língua Portuguesa e as demais permite, para as práticas letradas, a possibilidade de dialogar com diferentes contextos e gêneros textuais, os quais consolidam a língua em “um instrumento de poder e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e direito para todos os cidadãos” (PARANÁ, 2020b, p. 55). Portanto, compreendemos que, no desenvolvimento do ensino e aprendizagem, o uso de diferentes recursos didáticos pedagógicos, bem como a função de cada gênero textual utilizado, permite a crítica e o contato com a diversidade linguística. Sua utilização, por meio das práticas pedagógicas de letramento crítico, possibilita o entendimento, a compreensão, a intenção, as visões e os sentidos presentes nos textos (PARANÁ, 2020b).

Tendo em vista que “a produção escrita possibilita que o sujeito se posicione, tenha voz em seu texto, interagindo com as práticas de linguagem da sociedade” (PARANÁ, 2020b, p. 56), conforme descrito na diretriz de Língua Portuguesa, cabe à ação pedagógica:

[...] pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e uso da linguagem em diferentes situações. Desse modo, sugere-se um trabalho pedagógico que priorize as práticas sociais. (PARANÁ, 2020b, p. 55).

Portanto, o exercício do letramento crítico desenvolve todas as especificidades que envolvem o trabalho com a língua, tanto escrita como falada. Consideramos, assim, que a prática de leitura “em diferentes contextos requer que se compreendam as esferas discursivas em que os textos são produzidos e circulam, bem como se reconheçam as intenções e os interlocutores do discurso” (PARANÁ, 2020b, p. 57).

Dessa forma, por intermédio do trabalho com a literatura, pode haver compreensão de aspectos sócio-históricos, já que “a literatura, como produção humana, está intrinsecamente ligada à vida social” (PARANÁ, 2020b, p. 57). Sua relação dialógica com diversos textos e campos de atuação possibilita a articulação do seu contexto de produção, de crítica literária sobre aspectos da vida social, econômica, cultural, histórica. Sua apresentação traz um significado que, ao ser debatido, implica em questões interpretativas de ponto de vista ideológico, das vivências do aluno, que carrega ao ler e interpretar (PARANÁ, 2020b).

Nesse sentido, o ensino da Língua Portuguesa, segundo as diretrizes, assume a concepção de “linguagem como prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais, sendo assim, o Conteúdo Estruturante da disciplina que atende a essa perspectiva é o *discurso como prática social*” (PARANÁ, 2020b, p. 63). Pode ser trabalhada nos quatro eixos que compõem a estrutura do ensino a ser ministrado nesta disciplina: oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Contudo, salientamos que:

[...] o letramento consiste de um grande número de diferentes habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um vasto conjunto de materiais de leitura de gêneros de escrita, e refere-se a uma variedade de usos da leitura e da escrita, praticadas em contextos sociais diferentes. (SOARES, 2010, p. 106).

Portanto, ao partir da reflexão acima, fica evidente que as diretrizes estaduais para o ensino médio na disciplina de Língua Portuguesa permitem ao aluno um estudo voltado para o desenvolvimento de suas competências em função do Letramento Crítico, tendo em vista que o trabalho pedagógico se pauta na inserção de diversos gêneros textuais, possibilitando um ensino não apenas na língua escrita, mas falada, condizente com aspectos da oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

3 LETRAMENTO CRÍTICO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO

Este capítulo apresenta uma revisão de literatura a respeito dos conceitos de letramento e de letramento crítico, bem como sobre as práticas pedagógicas de letramento crítico desenvolvidas no Ensino Médio. Para sua elaboração, foram consideradas a produção de autores que são referência neste tema e as contribuições de pesquisas selecionadas durante a revisão de literatura, que buscou mapear, entre teses, dissertações e artigos indexados em bancos de dados estudos sobre o letramento crítico.

Compreendemos que, por meio do ensino de Língua Portuguesa, o letramento crítico pode ser definido como um processo de “alfabetização crítica”, que ocorre por meio do uso da linguagem (LOCKE; CLEARY, 2011). Desse modo, as práticas discursivas resultantes do uso de diversos textos apresentam dispositivos linguísticos capazes de direcionar a ótica do leitor (aluno), que já traz consigo um repertório discursivo, o que permite a variação entre submissão e resistência sob o *lócus* social vigente, decorrente da influência da bagagem cultural vivenciada (STREET, 2014).

Destacamos que o exercício da práxis, segundo Freire (1987, p. 21), “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Interpretamos, a partir da reflexão de Freire, que o letramento crítico é capaz de promover o surgimento de novas vozes, posições, criticidade, fazendo com que os alunos passem de meros “consumidores” para formadores de significado e posicionamento crítico em uma prática pedagógica socializada (LOCKE; CLEARY, 2011).

A revisão em pesquisas acadêmicas publicadas proporcionou, para a construção deste capítulo, um olhar refinado sobre os principais problemas contidos nos dados coletados pelos pesquisadores, destacando suas lacunas, especificidades, características e abordagens sob a temática evidenciada durante o exercício da prática docente. Desse modo, os estudos têm a finalidade de realizar uma revisão que permita “a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas”. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2020, p. 3). Para as autoras, “Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2020, p. 3).

Compreendemos que cabe aos pesquisadores a oportunidade de fazer uma retomada histórica das publicações já existentes e referentes ao campo de estudo, observando as diferentes nomenclaturas atribuídas aos estudos e suas pesquisas publicadas, considerando dois grupos aqueles que mapeiam e aqueles que avaliam e sintetizam as revisões, conforme categorias estabelecidas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2020).

Dessa forma, buscamos apresentar, ao longo deste capítulo, conceituações em relação ao letramento e ao letramento crítico, no exercício da prática pedagógica desenvolvida pelos professores.

3.1 LETRAMENTO E LETRAMENTO CRÍTICO

A ação existente entre o ato de ensinar e aprender está ideologicamente submetida ao ambiente escolar problematizado. Entretanto, o meio social no qual os alunos vivem também estimula a sua aprendizagem, a qual requer uma fundamentação elaborada, que pode ser adquirida na escola, por meio de diversas habilidades. O exercício de ler reflexivamente um texto, buscando a sua finalidade, a partir de argumentos e diálogos da compreensão das relações de poder existentes, permite ao aluno o desenvolvimento do seu pensamento crítico dentro de uma abordagem de Letramento Crítico. Desse modo, Freire (1987, p. 8) argumenta que: “a verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da “práxis” constitutiva do mundo humano – é também “práxis””. Toda ação é resultado de uma prática pedagógica.

Para Sardinha (2018), a prática pedagógica de letramento crítico deve possibilitar a formação de um indivíduo consciente do seu *lócus* social, econômico, cultural, por meio das vivências reflexivas obtidas na diversidade de textos trabalhados com os alunos, tendo em vista que:

O Letramento Crítico (LC) tem como objetivo a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com incentivo de ações que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade. Tal crítica se dá por meio da leitura, reflexão e questionamentos das mensagens dos diferentes textos a que os estudantes/leitores são expostos. (SARDINHA, 2018, p. 1).

Os interlocutores presentes em um texto trazem para discussão pontos de vista que permitem à linguagem utilizar-se de recursos escritos, verbais, gestuais, entre outros, para direcionar a análise, por parte do leitor, e a reflexão ocorre quando se questionam as posições

contestáveis presentes no texto, pela argumentação. Deste modo, a construção social da linguagem advém do ambiente em que o indivíduo está inserido, onde linguagem e signo estão presentes no contexto social, sendo inseparáveis da própria consciência e seu controle (ROJO, 2010).

Rojo (2010, p.34) afirma que “a língua passa a ser um instrumento de “representações” das capacidades humanas de conhecer o mundo”, as quais se firmam pelo domínio da leitura e escrita, adquirindo sentido dentro dos diferentes grupos sociais (ROJO, 2010). Cabe, então, “salientar a perspectiva, a intencionalidade, o contexto sócio-histórico e econômico de quem escreveu/falou o texto e refletir acerca das vozes/pontos de vista dos que foram esquecidos ou ignorados no discurso”. (SARDINHA, 2018, p. 2-3).

Ainda para Sardinha (2018, p. 3), “o LC incentiva o questionamento de discursos dominantes imperativos presentes nos textos, visando à justiça e à igualdade nas relações sociais a partir da contextualização social e histórica em que os mesmos foram elaborados”. Diante dessa argumentação, destacamos que, em meados dos anos 60, surge no Brasil, com forte influência, o processo de alfabetização problematizado por Paulo Freire, que trouxe para o ensino uma proposta de trabalho por meio do uso de palavras geradoras para alfabetização de adultos, com o foco em sua realidade e cotidiano dos alunos, explicitando a realidade do seu contexto social. Segundo Souza (2012, p. 61):

A pedagogia crítica tem sua origem no campo da educação com Paulo Freire, a quem é creditada a criação dessa teoria, além de ter uma forte influência na educação de jovens e adultos. Nos anos sessenta, Freire desafiou a visão de *letramento* como o domínio da técnica da leitura. Segundo Freire, quando se ensina aos alunos as habilidades de leitura e escrita desassociadas de significado para a vida deles, os educandos não conseguem ser reflexivos nem trazer suas próprias experiências para o aprendizado. O educador brasileiro sugere que a educação deve ter como ponto de partida questões problemáticas de interesse para a vida dos alunos. A abordagem do ensino sócio e politicamente situada, contribui para que os educandos se tornem agentes ativos na construção de suas próprias realidades.

Possivelmente, a abordagem do trabalho para com a alfabetização de Freire no Brasil é, sem dúvida, um dos primeiros estímulos do trabalho a ser realizado, atualmente, em direção à prática pedagógica de Letramento Crítico.

Historicamente, no Brasil, segundo Soares (2018, p. 7), “os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”. A partir da conceituação para a pessoa alfabetizada que:

[...] vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de alfabetizado como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou

seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do Censo de 1950. (SOARES, 2018, p. 33-34).

A partir de levantamento de dados, o Censo contabiliza a população de alfabetizados, letrados, alfabetizados funcionais retratando de maneira implícita os indivíduos como portadores do uso da leitura e escrita. Soares (2006, p. 7) verifica uma “progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita”. A alteração do critério de verificação do Censo para caracterização de analfabeto e alfabetizado passa a ser observada não apenas pela habilidade de codificação do próprio nome, mas a “verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social” (SOARES, 2006, p. 21).

Embora essa prática seja ainda bastante limitada, já se evidencia a busca de um “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, mais que a verificação da simples presença da habilidade de codificar em língua escrita, isto é, já se evidencia a tentativa de avaliação do nível de **letramento**, e não apenas a avaliação da presença ou ausência da “tecnologia do ler e escrever”. (SOARES, 2006, p. 21-22, grifo nosso).

Reiteramos em Soares (2006, p.23) que as “pessoas que não incorporam os usos da escrita não se apropriam plenamente das práticas sociais de leitura e escrita”. No Brasil, ocorre que o debate do letramento surge enraizado no conceito de alfabetização, o que leva, não obstante a diferenciação proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, prevalecendo o conceito de letramento. No entanto, cabe considerar que até os anos 80 a alfabetização era considerada como a decifração de um código, configurado na relação entre os sons das falas presentes no sistema alfabético. (SOARES, 2006).

Para Soares (2010, p. 18, grifo nosso), “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Dessa forma, não é suficiente apenas saber decodificar e codificar, mas é necessário saber fazer uso do ler e do escrever, responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade requer, o que justifica o surgimento do termo letramento (SOARES, 2006).

Defendemos a ideia de que, a partir de práticas pedagógicas de letramento crítico para o desenvolvimento de uma consciência crítica, a escrita passa a ter uma função social e necessária na vida dos alunos, não se restringindo apenas ao processo de desenvolvimento do letramento compreendido como aquisição da leitura e escrita. Para pensar a prática “[...]”

precisamos conhecer as práticas discursivas de grandes grupos que se inserem precariamente nas sociedades letradas tecnologizadas, particularmente as práticas de letramento de grupos não-escolarizados”. (KLEIMAN, 1995, p. 57).

Ainda nas palavras de Kleiman (1995, p. 508):

[...] o objetivo das atividades de ensino-aprendizagem é o ensino de gênero; contudo, faz sentido a didatização desse objetivo, em última instância lingüístico, na escola de ensino fundamental e médio, cujo objetivo maior é a formação de usuários autônomos e competentes da língua escrita. A estruturação do ensino em torno da prática social é uma estratégia de didatização que, na nossa experiência, tem se mostrado eficiente e relevante. (KLEIMAN, 1995, p. 508).

A palavra letramento pode causar ainda hoje uma certa estranheza, assim como outras palavras deste mesmo campo semântico, que nos parecem familiares, a exemplo de: analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetizado, letrado, alfabetização, iletrado. O pretendemos destacar é que o sentido atribuído ao termo *letramento* “trata-se sem dúvida, da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*” (SOARES, 2010, p.17). O termo *literacy* é compreendido como a qualidade, o estado, a condição que pode caracterizar o caminho do letramento, podendo ainda ter a condição, ser capaz de ler e escrever. A autora expõe que o termo *literacy* é:

[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2010, p. 17).

Dessa forma, ao se trabalhar com o letramento, evidentemente o professor trabalha com o letramento crítico, já que é preciso assegurar “aos alunos tanto a apropriação do sistema de escrita como o domínio das práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2010, p. 38), que acontecem em diferentes ambientes de convívio social, possibilitando o contato com a diversidade de contextos, ao mesmo instante em que se é possível construir repertórios de linguagem alfabética (SOARES, 2010). Dessa forma, “torna-se evidente a importância de considerar a não neutralidade da língua e questionar as mensagens recebidas pelos diferentes meios de comunicação.” (SARDINHA, 2018, p. 4).

Subentende-se que o letramento crítico permite um novo olhar sobre visões estereotipadas e preconceituosas que compõem as interações sociais dentro e fora da sala de aula. Ao instigar o aluno a repensar sua própria realidade por meio da leitura, permite-se que ocorra a construção de uma autonomia reflexiva sobre a visão de mundo e as questões de

poder que o cercam. “Por meio do LC, o indivíduo pode perceber, durante a leitura dos mais variados textos a que se está exposto, os diferentes pontos de vista e questioná-los, contribuindo assim para a não reprodução de discursos atrelados a injustiças sociais.” (SARDINHA, 2018, p. 4).

Street (2014, p. 53) argumenta que “o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos”. Afirmamos, junto ao autor, que as práticas de letramento crítico têm sua essência na vivência social dos alunos, entrelaçadas aos seus contextos, estando diretamente relacionadas com a identidade individual e cultural de cada um. Elas se constroem por meio de interferências e vivências de cunho social, na natureza das formas e práticas de leitura e escrita que assumem em determinados contextos sociais, variando conforme as instituições e suas exigências (SOUZA, 2012). É possível afirmar que, “do ponto de vista sociológico, em qualquer sociedade, são várias e diversas as atividades de letramento em contextos sociais diferenciados, atividades que assumem determinados papéis na vida de cada grupo e de cada indivíduo” (SOARES, 2006, p. 80). Assim, o letramento encontra-se presente nas ações que definem o homem enquanto cidadão e pessoa atuante, crítica, dentro do ambiente do qual faz parte.

Assim, pessoas que ocupam lugares sociais diferentes e têm atividades e estilos de vida associados a esses lugares enfrentam demandas funcionais completamente diferentes: sexo, idade, residência rural ou urbana e etnia, são, entre outros, fatores que podem determinar a natureza do comportamento letrado. (SOARES, 2006, p. 80).

Entendemos que o conceito de letramento é construído por diversos fatores que compõem a diversidade de habilidades e conhecimentos individuais, as práticas sociais, competências funcionais em torno dos valores ideológicos e metas políticas vigentes de cada contexto histórico (SOARES, 2010). A cultura letrada constitui-se por meio da interação social, cabendo ao letramento a oportunidade de desenvolver a crítica em seus atores. Assim, os alunos desenvolvem “[...] habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.” (SOARES, 2006, p. 100).

Desse modo, o objetivo do letramento crítico é desenvolver uma consciência crítica “que habilite o leitor a perceber a ideologia presente no texto, perceber os indivíduos/classe

social/ponto de vista que ficaram excluídos e questionar sua intencionalidade” (SARDINHA, 2018, p. 4-5).

Compreendemos que as práticas de letramento crítico desenvolvidas em ambiente escolar são o resultado da ação desenvolvida entre o ato de ensinar e aprender, entre o ler e o escrever, caracterizando-se como uma condição característica de um determinado grupo social ou um indivíduo que se apropria da escrita em um momento de vida escolar (SOARES, 2010). Neste sentido, para Saviani (1995), a escola é entendida como um espaço e instrumento para transformação os súditos (alunos) em cidadãos, com participação política, compreendendo que neste espaço existe a oportunidade de aprendizagem crítica do aluno, para atuar na sociedade. Assim, “ao refletir sobre um texto, o leitor também reflete sobre si, sobre sua bagagem cultural” (SARDINHA, 2018, p. 8).

Cabe destacar que, segundo Soares (2016, p. 33) “foi, provavelmente, [...] a primeira vez em que a palavra letramento apareceu na língua portuguesa – 1986. [...] Depois da referência de Mary Kato”. Que para Soares (2006) parece ser a primeira aparição no campo da escrita dentro de uma perspectiva psicolinguística em meados de 1986. Segundo as considerações de Soares (2006), no ano de 1988, a palavra letramento surge no mundo da educação, no livro da autora Leda Verdiani Tfouni intitulado de *Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso*, na perspectiva de perceber o modo de falar e pensar dos adultos analfabetos. Nos anos de 1995, a palavra torna-se mais recorrente em estudos de autores como: Ângela Kleiman e Tfouni. A partir daí, inúmeras definições vêm se constituindo para atribuir ao termo um significado conciso, porém, nesta pesquisa, reiteramos que “letramento é o resultado da ação de “letrar-se”, se dermos ao verbo “letrar-se” o sentido de “tornar-se letrado” (SOARES, 2010, p. 38). A terminologia letramento crítico, surge em estudos de autores como Sardinha (2018) e Oliveira (2018), que compreendem que o letramento nesta perspectiva tem como objetivo das práticas pedagógicas desenvolvidas o trabalho com o texto e sua função social dentro do contexto do qual os alunos estão inseridos, vindo a obter uma posição crítica.

Soares (2010) aponta que o indivíduo que se encontra em estado de letramento não é somente quem sabe ler e escrever, mas aquele utiliza socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, respondendo de forma adequada às demandas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, o processo de letramento decorre de habilidades distintas entre a leitura e escrita, o que envolve comportamentos e aquisições ao longo da vida escolar. Assim, o

[...] letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Isso explica por que as definições de letramento diferenciam-se e até antagonizam-se e contradizem-se: cada definição baseia-se em uma dimensão de letramento que privilegia. (SOARES, 2010, p. 66).

Desse modo, destacam-se duas dimensões que caracterizam o letramento: a dimensão *individual* e a dimensão *social*.

Quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal [...]. Quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita. (SOARES, 2010, p. 66).

Não obstante estar respaldado nestas duas categorias - dimensão individual e dimensão social -, o letramento apresenta-se ainda de forma complexa, já que a dimensão individual está cercada de habilidades individuais constituintes de letramento (ler e escrever). Certamente, a dimensão social do letramento o define como uma prática social, portanto, “letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores, e práticas sociais” (SOARES, 2010, p. 72). Neste sentido, letramento define-se como “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2010, p. 72).

Nessa dimensão de letramento, há interpretações que são conflitantes, “uma interpretação progressista, “liberal” – uma versão “fraca” dos atributos e implicações desta dimensão, uma perspectiva radical, “revolucionária” - uma versão forte de seus atributos e implicações” (SOARES, 2010, p. 72). A versão “liberal”, considerada “fraca”, condiz com as questões associadas de letramento, sociedade, habilidade de leitura e escrita, as quais são utilizadas de forma empírica em vida social, onde o indivíduo deve funcionar dentro do contexto do qual faz parte, surgindo, por conseguinte, o termo *letramento funcional* ou *alfabetização funcional* (SOARES, 2010).

Subjacente a esse conceito liberal, funcional de letramento, está na crença de conseqüências altamente positivas advêm, necessariamente, dele: sendo o uso de habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes. (SOARES, 2010, p. 74).

O letramento avança para a transformação do homem e da sociedade, distanciando-se do conjunto de habilidades imprescindíveis para funcionar adequadamente, segundo Soares (2006). Parte-se, desta forma para a compreensão de que o

[...] letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e forma de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 2006, p. 74-75).

Salientamos que, ainda que haja divergência existente entre as versões “fraca” e “forte” do conceito de letramento, elas expressam a sua relatividade, em virtude de que as atividades sociais em que a língua escrita está envolvida estão sujeitas à natureza e estrutura da sociedade, e ainda do projeto a ser implementado por cada grupo político. Ou seja, elas variam no tempo e no espaço. Destarte, não é possível estabelecer um único conceito de letramento, que seja adequado a todas as pessoas, em todos os locais e qualquer tempo, em qualquer contexto político e cultural (SOARES, 2006). Fica, portanto, evidente a ideia de que “definir letramento é uma tarefa altamente controversa, a formulação de uma definição que possa ser aceita sem restrições parece impossível” (SOARES, 2010, p. 82).

Em suma, conceituar letramento requer “um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e contemporâneas funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas” (SOARES, 2010, p. 80-81). Do ponto de vista sociológico, é possível afirmar que “em qualquer sociedade, são várias e diversas as atividades de letramento em contextos sociais diferenciados” (SOARES, 2010, p. 80). Cada grupo de pessoas e cada indivíduo único têm seu papel e ocupam lugares, que conseqüentemente, de forma ideológica, traduzem o seu letramento, selecionam e definem as suas competências, moldando-se aos diferentes objetivos políticos (SOARES, 2010).

A perspectiva de leitura de mundo a partir de práticas de letramento crítico considera que:

[...] a linguagem, a identidade de cada indivíduo, o seu conhecimento, as relações de poder que perpassam a vida em sociedade e o contexto em que se está inserido estão sujeitos às constantes modificações influenciadas por uma gama de valores culturais, políticos, econômicos e sociais, que também são possíveis de mudanças. (SARDINHA, 2018, p. 6).

Diante de posicionamentos existentes, o processo de leitura e a interpretação de texto são habilidades que permitem ao aluno ir além do significado e da reflexão inicial, para

perceber visões, interpretações e versões silenciadas pela ideologia predominante, podendo romper com padrões rígidos e hegemônicos das relações de poder. Desse modo, Letramento Crítico é definido Sardinha (2018, p. 6 apud DUBOC, 2016, p. 61) “como um exercício de questionamentos das práticas discursivas e como o reconhecimento da relação entre cultura, poder e denominação com vistas à justiça social, igualdade, emancipação e empoderamento”.

Ao compreendermos que as práticas de letramento crítico e outras envolvem todo o contexto cultural do aluno, reconhecemos que sua aprendizagem necessita de significado, para que possa buscar sua emancipação diante das práticas discursivas que envolvem o questionamento. Sardinha (2018) aponta que o trabalho em sala de aula, que envolve o texto, deve ponderar aspectos culturais e históricos, a fim de tornar possível a identificação das implicações da mensagem que o texto traz na realidade em que atua. Desse modo,

[...] no LC, são apresentadas perspectivas de leitura que tornam leitores capazes de perceber as intenções do autor, do público a quem se destina, do público não considerado, das relações de poder e de desigualdade subjacentes para revelar ao leitor que a linguagem ali está sendo usada em um contexto de tempo e espaço específicos. (SARDINHA, 2018, p. 7).

O trabalho de reflexão por meio da prática de letramento crítico permite a aproximação com diversas posições apresentadas pelo texto e até então não refletidas. Jordão (2016 apud SARDINHA, 2018, p. 7-8) argumenta que:

Os pressupostos do LC sobre o mundo têm ressonância em práticas democráticas que contemplam um mundo multissemiótico no qual as diferenças convivem lado a lado, em dissonância produtiva, questionando e problematizando práticas totalizantes homogeneizadoras.

Letrar criticamente, conforme expõe Souza (2012), é conduzir o sujeito social para que ele esteja apto a interrogar criticamente as normas sociais que perpassam sua vida. Por meio do trabalho com práticas de letramento crítico, os alunos são capacitados à tomada de consciência sobre aspectos e práticas da linguagem tanto escrita quanto falada, podendo ser levadas em consideração relações de poder e ideologia que compõem o texto e, conseqüentemente, se essas relações se adequam ou não a um determinado grupo social, fazendo com que a leitura crítica reflexiva interfira na análise e posicionamento do leitor.

Ainda para Souza (2012, p. 62-63), “letrar criticamente envolve considerar igualitariamente o conhecimento da classe dominante e o das minorias sociais como necessidades globais”, ou seja, “enquanto leitores, precisamos questionar a construção social dos textos”, sua função e seus valores ideológicos, além da diversidade de conceitos

estereotipados que há sobre determinados estudos (textos), para que seja possível uma análise crítica. Desta forma,

[...] ao usar o letramento crítico, os professores encorajam os alunos a olharem os textos a partir de outros pontos de vista e a (re)criá-los a partir da perspectiva dos grupos marginalizados a fim de analisar as relações de poder e desigualdades sociais promovidas pelos textos (HOFFEY, s.d. apud SOUZA, 2012, p. 64).

Entendemos que, nesta acepção, o aluno é estimulado a reconhecer sua própria condição social, o meio no qual está inserido, para então buscar novas posturas e caminhar rumo a condições críticas e apropriadas para tal. Nesse contexto, o uso da linguagem pode ser esclarecido pela seguinte argumentação:

Street afirma que a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e isso depende de fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas (SOUZA, 2012, p. 75).

Compreendemos que as práticas de letramento crítico estão diretamente ligadas aos locais que propõem o seu uso, tendo em vista que:

[...] em um trabalho de letramento crítico, as ideologias que revestem os discursos promotores de hostilidade horizontal devem ser interrogadas tanto quanto aquelas que promovem a desigualdade social entre grupos dominante e grupos dominados, uma vez que aquelas ocorrem em consequência destas, isto é, por sermos constituídos de identidades múltiplas e pelo nosso desejo lançado em relação ao lugar do outro. (SOUZA, 2012, p. 80).

Nesse contexto, as práticas de letramento crítico são construídas nas relações existentes entre a ação física, escrita e pensada a partir de uma análise textual, que se traduz por meio das práticas sociais ideológicas, permitindo ao aluno posicionar-se. Portanto, o letramento acontece no âmbito de uma dimensão crítica, ao ser construído de maneira social (FRANCO, 2015).

Kieras (2015, p. 13, apud MOTTA, 2008) salienta que:

[...] o letramento crítico é a busca do engajamento do aluno em uma atividade crítica que se dá por meio da linguagem, tendo como estratégia as relações e poder, das representações presentes nos discursos, bem como as implicações que isso pode trazer ao indivíduo em sua vida e em sua comunidade.

Por meio do uso da linguagem, suas variações em diferentes contextos, possibilita-se ao letramento crítico o envolvimento com o “uso da leitura e escrita não somente na escola, mas em todos os lugares e em todos os âmbitos” (KIERAS, 2015, p. 20). A autora registra que, na medida em que a escola estiver cada vez mais próxima de práticas sociais de leitura e

escrita, mais o aluno contribuirá com suas experiências fora dela, o que resulta e dá sentido ao seu aprendizado. “O LC visa, então, às compreensões das diferentes perspectivas com a finalidade de colaborar para uma sociedade mais justa e igualitária, que respeite e celebre a diversidade humana (aspectos físicos, sociais, históricos e culturais dos indivíduos).” (SARDINHA, 2018, p. 12).

Depreendemos, portanto, que o trabalho com práticas de LC em sala de aula procura repensar questões concernentes às atividades de leitura e escrita, o que estimula abordagens de ensino que consideram as dimensões social, cultural, política e ideológica de tais práticas, como menciona Oliveira (2018). Como contribuição, conduz-se para o desenvolvimento de relações interpessoais mais saudáveis, que “prioriza o diálogo, o respeito às diferenças (modo de pensar, cor de pele, religião, etc.) e percebe a diversidade como atributo benéfico para a troca de saberes, contribuindo para o crescimento e o aperfeiçoamento pessoal” (SARDINHA, 2018, p. 12).

Outrossim, as práticas de letramento crítico não têm como objetivo propor a transformação do educando em relação ao contexto que ele vivencia, mas buscam, por meio do trabalho com leituras reflexivas, oferecer questionamentos e a problematização sobre os valores, significações, contextos, almejando possíveis mudanças dentro desses espaços (OLIVEIRA, 2018).

Esse desenvolvimento do pensamento crítico pode ocorrer em momentos de vivência de letramento crítico em sala de aula, tendo em vista o estímulo ao diálogo reflexivo e ao debate. No entanto, constatamos em Oliveira (2018) que o trabalho com o letramento crítico não permite uma mudança imediata, pois, além de valores ideológicos, o aluno pensará de maneira diferente sobre o que irá ocasionar a possível ruptura de alguns valores presentes na sua vivência, e isso ocorre de maneira lenta e reflexiva. O autor ressalta, com base nos estudos de Gee (1996), que “o ensino de leitura orientado por pressupostos de Letramento Crítico está relacionado à abordagem dos *modos culturais* de *ver, descrever, e explicar* o mundo” (OLIVEIRA, 2018, p. 44).

Os estudos a respeito do letramento crítico corroboram os autores supracitados, condensando a ideia de que, por intermédio de análises reflexivas textuais durante a aula de Língua Portuguesa, os alunos do Ensino Médio são incentivados a pensar de maneira reflexiva, o que permite uma variação entre posturas de submissão, resistência e mudança de pensamento, de modo que novas vozes surgem para interpretar a realidade e questionar a contradição de todo o sistema social vivido.

Ao longo da história, as práticas pedagógicas de letramento crítico vêm recebendo definições que caracterizam e nomeiam o termo, conforme seus contextos, localidades e ideologias. Neste sentido, o letramento crítico também pode ser definido como alfabetização crítica, conforme descrito por Wallace (1995, apud LOCKE; CLEARY, 2011, p. 3):

[...] tem suas origens em uma visão sócio-cultural da linguagem [...], teoria crítica (crítica pós-estruturalista e feminista, por exemplo) e tem links com consciência crítica da linguagem [...]. Como uma abordagem, ele encontrou um lugar nas salas de aula de alfabetização.

Para esses autores, a alfabetização crítica, compreendida aqui como letramento crítico, permite ao leitor (aluno) textual ter diferentes interpretações, já que o leitor não é inocente e traz “para o ato de leitura um conjunto de lentes, cada uma das quais irá interagir com os designs discursivos de um texto de uma maneira particular, variando da submissão à resistência” (LOCKE, CLEARY, 2011, p. 3). Isso reafirma as ideias expostas por diversos autores que consideram a realidade do aluno e seu caminhar, dentro das práticas discursivas, para a apropriação do letramento e do letramento crítico.

O letramento crítico, portanto, permite ao aluno do terceiro ano do Ensino Médio, durante as aulas de Língua Portuguesa, uma aprendizagem direcionada para a análise e a reflexão, capaz de possibilitar uma mudança de postura perante as vozes presentes nos textos estudados e suas possíveis produções, pontos de vista, definindo-os mediante argumentação consciente da sua função e atuação na sociedade. Acreditamos que os alunos inseridos nesta proposta de trabalho assumem o papel de produtores de conhecimento, criando seu próprio significado e posicionamento mediante a sua realidade (LOCKE; CLEARY, 2011).

3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO

Para reforçar nossa compreensão em relação às práticas pedagógicas de letramento crítico, diante do desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos do Ensino Médio e os fatores que decorrem da prática pedagógica adotada por um grupo docente de Língua Portuguesa de escolas públicas do município de Campo Largo, realizamos um levantamento de produções científicas voltadas ao tema. O objetivo foi mapeá-las na área educacional e, dessa forma, discuti-las, a fim de promovermos uma articulação entre o que já se tem produzido e novas demandas educacionais. Dessa forma, verificaremos os avanços, as permanências e os espaços vagos, os quais buscam incentivar mais pesquisas, olhares, discussões ampliadas e reflexões acerca do tema em foco.

Foi analisada parte da produção científica realizada por brasileiros em cursos de mestrado e doutorado, registrada na Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior (CAPES), no Catálogo de teses e dissertações e Portal de Periódicos (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e no Portal Dia a Dia Educação.

Como forma de mapear as buscas realizadas, foi atribuído como critério quatro temas de pesquisa: letramento crítico; letramento crítico no Ensino Médio; letramento crítico na disciplina de Língua Portuguesa; e letramento crítico na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Utilizamos como critério de seleção as pesquisas que apresentaram, em seu título ou nas palavras-chave, os termos “letramento em uma perspectiva crítica”, “letramento na Língua Portuguesa” e “letramento no Ensino Médio”. Percebemos que há uma vasta produção relacionada no campo da linguística, com pesquisas em torno do letramento e o seu desenvolvimento na Educação Básica brasileira, principalmente no Ensino Fundamental I e II. Observamos que existem pesquisas a respeito do letramento crítico relacionadas com a disciplina de Língua Inglesa, com estudos voltados para o Ensino Fundamental e Médio, o que não vem ao encontro de nosso objetivo. Para seleção das pesquisas, verificamos o conteúdo dos resumos, os autores utilizados para dar fundamentação teórica e sua relação com o tema aqui discutido.

Nas buscas no banco de dados da CAPES, utilizamos a expressão exata “letramento crítico”. Encontramos 7 trabalhos, sendo 2 teses de doutorado e 4 dissertações de mestrado. As teses são de autoria de Maura Bernardon (2013) e Rosângela Conceição de Souza (2012). As dissertações pertencem aos autores Antônio Quevedo Branco (2009), Josimayre Novelli Coradim (2008), Natalie Letouzé Moreira (2009) e Caroline Martins dos Santos (2016).

A tese “O letramento escolar e a formação crítica dos estudantes: o papel do livro didático Língua Portuguesa e literatura-ensino médio”, autoria de Maura Bernardon (2013), trata da contribuição do livro didático (Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio no Estado do Paraná) para o desenvolvimento do Letramento Crítico, tendo como objetivo analisar se as instruções das atividades de leitura e escrita favorecem a formação crítica dos estudantes.

A tese “Letramento crítico: um auto-olhar sobre os preconceitos das “minorias sociais”, autoria de Rosângela Conceição de Souza (2012) discute o ensino básico brasileiro, com o foco nas minorias sociais (fator econômico, classe dominante sobre a dominada),

estuda o confronto entre os grupos sociais e seus discursos hegemônicos, por meio da abordagem de letramento crítico autônomo e ideológico defendido por Street (1984).

A dissertação “Letramento Crítico: condição necessária para a construção cidadã”, autoria de Antônio Quevedo Branco (2009), tem seu enfoque na discussão da língua materna e sua função para formação cidadã; trata de assuntos em torno da realidade socioeconômica e alienação, e pressupõe que o letramento crítico seria instrumento de libertação por meio do uso e ensino da língua.

A pesquisa intitulada “Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades”, de Josimayre Novelli Coradim (2008), trata da interpretação de duas docentes de língua inglesa a respeito das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, adotando a cognição como unidade de análise.

Na dissertação “Letramento Crítico e a relação Desenvolvimento - Aprendizagem da leitura no Ensino Médio”, sua autora Natalie Letouzé Moreira (2009) apresenta um estudo para identificar, descrever, caracterizar e analisar que práticas de leitura são desenvolvidas no ensino e aprendizado da leitura no Ensino Médio, tendo como foco o texto e a leitura como mediadores do desenvolvimento autônomo, reflexivo e crítico dos alunos, para cidadania em diversos contextos sociais.

A dissertação intitulada “O Ensino de Literatura na Escola Regular como Brecha para o Letramento Crítico”, de Natalie Letouzé Moreira (2009), buscou investigar qual é o espaço que o ensino de literatura pode obter na sala de aula de língua estrangeira em escola pública de Belo Horizonte, abordando aspectos linguísticos no texto literário, com a oportunidade de promover o letramento crítico.

Quadro 1 - Dissertações e teses indexadas no catálogo da Capes - “letramento crítico”

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TESE/ DISSERTAÇÃO	ANO
Letramento Crítico: condição necessária para a construção cidadã	BRANCO, Antônio Quevedo.	CENTRO UNIVERSITÁRIO RITTER DOS REIS, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Dr. Romeu Ritter dos Reis - campus Porto Alegre	Mestrado em Letras	01/06/2009
Letramento crítico: um auto-olhar sobre os preconceitos das “minorias sociais” em busca de uma prática libertadora	SOUZA, Rosângela Conceição de	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Florestan Fernandes Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês	01/02/2012
Leitura crítica e	CORADIM,	UNIVERSIDADE	Mestrado em	01/11/2008

letramento crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades	Josimayre Novelli	ESTADUAL DE LONDRINA, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UEL Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Estudos da Linguagem	
Letramento crítico e a relação Desenvolvimento-Aprendizado da leitura no Ensino Médio.	MOREIRA, Natalie Letouzé	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE-UnB Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	01/07/2009
O Ensino de Literatura na Escola Regular como brecha para o Letramento Crítico	SANTOS, Caroline Martins dos	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFMG	Mestrado em Estudos Linguísticos Instituição de Ensino	23/02/2016
O letramento escolar e a formação crítica dos estudantes: o papel do livro didático Língua Portuguesa e literatura-ensino médio	BERNARDON, Maura	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Reitor Macedo Costa	Doutorado em Língua e Cultura Instituição de Ensino	09/12/2013

Fonte: Elaborado pela autora.

No banco de dados de teses e dissertações da CAPES, utilizamos como expressões para as buscas os seguintes termos: “letramento crítico no Ensino Médio”; “letramento crítico na disciplina de Língua Portuguesa”; “letramento crítico na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio”; porém não localizamos nenhuma pesquisa que se enquadra ao nosso objetivo de estudo.

Na busca que realizamos no portal de periódicos da CAPES, com a expressão fixa “letramento crítico”, encontramos 7 produções de artigos revisados por pares, publicados em diferentes revistas. Para esta pesquisa, selecionamos o artigo “Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia”, de Aparecida de Jesus Ferreira (2012), que analisa a representação da identidade social de raça e etnia, com a proposição de letramento visual e crítico, utilizando-se de imagens publicadas pela mídia para colaborar com a formação cidadã crítica dos alunos.

Quadro 2 – Artigos de pares indexados na Capes Portal de Periódicos - “letramento crítico”

TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO/VOLUME INSTITUIÇÃO	DATA
Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132012000100010	FERREIRA, Aparecida de Jesus	Trabalhos em Linguística Aplicada Vol.51(1) p.193-215	01/06/2012

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência, ao utilizarmos as expressões “letramento crítico no Ensino Médio”; “letramento crítico na disciplina de Língua Portuguesa”; “letramento crítico na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio”; no portal de periódicos da CAPES, não encontramos nenhuma pesquisa relacionada ao tema.

O levantamento da produção científica realizado na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), com a expressão exata “letramento crítico”, apresentou, em um primeiro momento, 115 trabalhos, dos quais foram selecionados 8, sendo destes 1 tese e 7 dissertações. A autora da tese é Tânia Maria Aires da Costa (2014) e das dissertações são: Fernanda Maria Almeida Floriano (2014), Renata Silva Siqueira (2014), Cláudia Cristina Carneiro Franco (2015), Andreia Machado de Almeida Mattos (2016), Michele Padilha Santa Clara (2017), Rogério Macedo de Oliveira (2018) e Mônica Maria Matias Muniz (2018).

Na tese intitulada “A escrita dos professores de língua portuguesa: desvelando dizeres e saberes”, a autora Tânia Maria Aires da Costa (2014) tomou como objetivo de estudo a escrita de professores em um evento de letramento (concurso público) realizado pela Prefeitura Municipal de Natal, RN, em 2008, com professores de língua portuguesa, analisando sua produção textual em relação aos saberes e dizeres da escrita sobre si e sobre as novas tecnologias do trabalho docente.

Com relação às dissertações, em “Diário de Leitura: Um instrumento de Letramento Crítico na Formação Inicial de professores de Língua Inglesa”, Fernanda Maria Floriano (2014) discutiu a importância do gênero diário de leitura como um instrumento motivador e facilitador de um letramento crítico durante a formação docente inicial dos professores de língua inglesa, tendo em vista que sua formação não é passiva, mas sim uma atividade de interação que envolve a interpretação no convívio com outras pessoas.

A dissertação intitulada “Estudos de leitura e letramento: reflexões e práticas escolares”, da pesquisadora Renata Silva Siqueira (2014), buscou investigar e discutir as práticas e concepções de professores de uma escola municipal em Cuiabá - MT acerca da leitura e do letramento, por meio da reflexão e intervenção crítica.

Cláudia Cristina Carneiro Franco (2015), em “A educação dialógica no ensino de produção de texto em língua portuguesa”, buscou desenvolver o letramento crítico por meio de uma sequência didática para uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, em Fortaleza, CE, com a utilização do material da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa,

que trabalha com o gênero discursivo artigo de opinião, o qual foi utilizado na produção de textual dos alunos envolvidos nesta pesquisa.

Por sua vez, em sua pesquisa “O ensino de literatura na escola regular com brecha para o letramento crítico”, Tânia Maria Aires da Costa (2014) discute o ensino da língua inglesa por meio de um ensino crítico, conforme descrito nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), buscando investigar o espaço que a literatura ocupa na sala de aula de língua estrangeira em escola pública.

Michele Padilha Santa Clara (2017), na dissertação “Letramento Crítico e Vozes de alunas e professora acerca das Identidades Sociais de Gênero com intersecção de Raça e de Classe no Livro Didático de Língua Inglesa”, tomou por objetivo analisar como as identidades sociais e de gênero com intersecção de raça e de classe são representadas no livro didático de língua inglesa *Way to Go 1*, e qual é a visão de professores e alunas. A pesquisadora, apesar de concluir que há poucas imagens de pessoas negras e que a existência do preconceito é grande, afirma que a promoção do letramento crítico em sala de aula é possível para o reconhecimento e questionamento sobre as ideologias impostas pela sociedade presentes no texto.

Oliveira (2018), na pesquisa “Texto publicitário e letramento crítico no livro didático de língua portuguesa: ampliando paradigmas de leitura”, analisou atividades de leitura de texto publicitário contidas em dois volumes de livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio (PNLD-2015) (OLIVEIRA, 2018), com o objetivo de investigar como os exercícios escolhidos nos volumes selecionados se aproximam de práticas de leitura orientadas por pressupostos de letramento crítico.

Já na dissertação “O letramento crítico na aula de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II: um estudo de caso a partir do uso de vídeos como ferramenta pedagógica”, a autora Monica Maria Matias Muniz (2018) analisou o desenvolvimento do letramento crítico em alunos de escola pública do nono ano do ensino fundamental II, em Fortaleza, por meio da visão de letramento de Street (2014), Kleiman (1995) e Rojo (2009), sendo a linguagem escrita usada de maneira social. O trabalho desenvolvido deu-se por meio da utilização de vídeos como ferramenta pedagógica de trabalho e análise.

Quadro 3 - Dissertações e teses publicadas na BDTD - “letramento crítico”

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TESE/ DISSERTAÇÃO	ANO
Diário de Leitura: Um instrumento de Letramento Crítico na Formação Inicial de Professores da Língua	FLORIANO, Fernanda Maria Almeida	Universidade Estadual da Paraíba	D	2014

Inglês				
A escrita dos professores de língua portuguesa: desvelando dizeres e saberes	COSTA, Tania Maria Aires da	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	T	2014
Estudos de leitura e letramento: reflexões e práticas escolares	SIQUEIRA, Renata Silva.	Universidade Federal de Mato Grosso	D	2015
A educação dialógica no ensino de produção de texto em língua portuguesa	FRANCO, Claudia Cristina Carneiro	Universidade Estadual do Ceará	D	2015
O ensino de literatura na escola regular com brecha para o letramento crítico	MATTOS, Andreia Machado de Almeida	Universidade Estadual de Minas Gerais	D	2016
Letramento crítico e Vozes de alunas e professora acerca das Identidades Sociais de Gênero com intersecção de Raça e de Classe no Livro Didático de Língua Inglesa	CLARA, Michele Padilha Santa.	Universidade Estadual de Ponta Grossa	D	2017
Texto publicitário e Letramento Crítico no Livro Didático de língua portuguesa: ampliando paradigmas de leitura	OLIVEIRA, Rogério Macedo de	Universidade Federal de São Carlos	D	2018
O letramento crítico na aula de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II: um estudo de caso a partir do uso de vídeos como ferramenta pedagógica	MUNIZ, Mônica Maria Matias	Universidade Estadual do Ceará	D	2018

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas buscas seguintes, efetuadas no portal da BDTD com as expressões “letramento crítico no Ensino Médio”; “letramento crítico na disciplina de Língua Portuguesa”; “letramento crítico na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio”; não encontramos nenhuma pesquisa relacionada com o tema.

Com relação às pesquisas realizadas no site da Secretaria Estadual de Educação, Portal Dia a Dia Educação, com o termo fixo “letramento crítico”, encontramos 3 dissertações, das quais destacamos duas como essenciais. As autoras são Josiane Kieras (2015) e Betania Elisabete Braga (2018).

A dissertação intitulada “O uso pedagógico do gênero telenovela em proposta de desenvolvimento do letramento crítico”, de Josiane Kieras, apresentou como objetivo de estudo, por meio da pesquisa ação com alunos do nono ano, a possibilidade de desenvolver o letramento crítico a partir da leitura e análise do discurso midiático presente no gênero telenovela. Considerou que o ponto de partida do letramento crítico é a análise crítica dos mais variados discursos de linguagem.

A pesquisa com o título “Um protótipo didático para o Multiletramento com Gênero Meme para o nono ano”, de Betania Elisabete Braga (2018), apresentou como objetivo geral de estudo a reflexão sobre os processos de elaboração e implementação de um protótipo

didático com o gênero discursivo meme, contribuindo para o multiletramento na perspectiva dialógica da linguagem, por meio da leitura crítica sobre os memes compartilhados nas redes sociais.

Quadro 4 - Dissertações publicadas no portal Dia a Dia Educação - “letramento crítico”

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	DISSERTAÇÃO	ANO
O uso pedagógico do gênero telenovela em proposta de desenvolvimento do letramento crítico	KIERAS, Josiane	Universidade Estadual de Londrina	D	2015
Um protótipo didático para o Multiletramento com Gênero Meme para um nono ano	BRAGA, Betania Elisabete	Universidade Estadual de Maringá	D	2018

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas demais buscas que realizamos no portal Dia a Dia Educação, com as expressões “letramento crítico no Ensino Médio”, “letramento crítico na disciplina de Língua Portuguesa” e “letramento crítico na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio”, não encontramos nenhuma pesquisa relacionada com o tema.

O resultado do levantamento de dados realizado no portal da CAPES, na CAPES periódicos, na plataforma BDTD e no portal Dia a Dia Educação, demonstram que há uma produção científica morosa em relação ao tema de pesquisa “Letramento Crítico”, indicando a produção de 3 teses, 13 dissertações e 2 artigos, que totalizam 18 pesquisas, entre teses, dissertações e artigos.

Tabela 4 - Levantamento de trabalhos na base de dados da Capes, Capes periódicos, BDTD e Portal Dia a Dia Educação

BASE DE DADOS	TESES	DISSERTAÇÕES	ARTIGOS
Capes	2	4	-
Capes (periódicos)	-	-	2
BDTD	1	7	-
Portal “Dia a Dia Educação”	-	2	-
Total	3	13	2
Total Geral		18	

Fonte: Elaborada pela autora.

Constata-se que as pesquisas selecionadas, embora em pouco número, apresentam discussões relacionadas à perspectiva do letramento crítico, dos múltiplos letramentos e da prática pedagógica de Língua Portuguesa. No entanto, conclui-se que há escassez de produção sobre a temática do letramento crítico na disciplina de língua portuguesa no ensino médio, o que aponta para a relevância da discussão sobre esta temática abordada presente pesquisa.

O Quadro 5 sistematiza as produções relevantes para esta pesquisa, em que buscamos verificar os objetivos e as argumentações explanadas nas teses, dissertações e artigos selecionados que mais se aproximam do objetivo de estudo aqui exposto. Desta forma, os trabalhos das(os) autoras(es) Rosângela Conceição de Souza (2012), Claudia Cristina Carneiro Franco (2015), Josiane Kieras (2015) e Rogério Macedo de Oliveira (2018) enquadram-se no Quadro 5.

Quadro 5 – Sistematização das produções relevantes para a pesquisa

TÍTULO	AUTOR	TESE/ DISSERTAÇÃO	ANO
Letramento crítico: um auto-olhar sobre os preconceitos das "minorias sociais" em busca de uma prática libertadora	SOUZA, Rosangela Conceição de	Tese	2012
A educação dialógica no ensino de produção de texto em língua portuguesa	FRANCO, Claudia Cristina Carneiro	Dissertação	2015
O uso pedagógico do gênero telenovela em proposta de desenvolvimento do letramento crítico	KIERAS, Josiane	Dissertação	2015
Texto publicitário e Letramento Crítico no Livro Didático de língua portuguesa: ampliando paradigmas de leitura	OLIVEIRA, Rogério Macedo de	Dissertação	2018

Fonte: Elaborado pela autora

Destacamos que as pesquisas selecionadas denotam estudos em torno do letramento crítico na área de Língua Portuguesa em diferentes abordagens. Em síntese, as pesquisas que consideramos relevantes para este estudo demonstram a preocupação de educadores em torno do letramento crítico dos alunos e sua atuação/aplicabilidade no contexto social em que convivem. As práticas de letramento crítico, nesta perspectiva, permitem uma visão mais abrangente da compreensão do mundo, dos problemas de preconceito e de privação de direitos das minorias raciais, étnicas, como também de ações para transformação deste contexto.

Nesse viés, defendemos a ideia de que as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa devem estar fundamentadas nos princípios do letramento crítico, assegurando aos alunos diferentes pontos de vista. Assim, as práticas de leitura precisam considerar a linguagem como uma prática sociocultural. O desenvolvimento do letramento crítico, ao considerar essas práticas, continua:

[...] trabalhando a compreensão geral, dos pontos principais e as informações detalhadas do texto, assim como os elementos lingüístico-textuais oferecidos pelos textos selecionados, os quais contribuem para a compreensão e o exercício de interpretação (construção de sentidos). O letramento crítico representa uma ampliação e uma definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos. (BRASIL, 2006, p. 116).

Por instigar no aluno um exercício de construção de sentidos, o letramento crítico permite o desenvolvimento do pensamento crítico, por meio da interpretação das propostas textuais apresentadas pelo docente. No dia a dia da práxis pedagógica, é necessário que o professor de Língua Portuguesa considere a prática social de seus alunos do Ensino Médio, para que seja possível avançar em relação à instrumentalização da aprendizagem, tendo como foco a transformação social. Segundo Souza (2016), todo exercício da prática educativa, quando desenvolvido a partir reflexões críticas em torno do contexto discutido e analisado, constituirá a verdadeira práxis.

Para Souza (2012, p. 15), “o letramento crítico deve atender às necessidades sociais dos cidadãos, entendendo que cada grupo social é interpelado por uma história e por uma cultura em contínua construção”. Ao se considerar que o aluno já traz consigo uma interpretação e vivência de letramento, é possível problematizar as práticas pedagógicas, colocando em evidência as necessidades de cada ambiente, fazendo com que o letramento crítico seja desenvolvido conforme a realidade, interpretando-a culturalmente. Destacamos que, conforme assegurado nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, “um trabalho com o letramento crítico busca levar o aluno não a buscar a extrair o sentido do texto, mas sim a construir sentidos tendo como ponto de partida aquilo que lê” (SOUZA, 2012, p. 15), para que, assim, consiga fazer uso no seu cotidiano.

Desta forma, Souza (2012, p. 53) afirma que “letrar criticamente é contribuir para que o sujeito social seja capaz de interrogar criticamente as normas sociais que perpassam o indivíduo ao longo da vida”. Consolida-se em ambiente escolar, portanto, não somente questões que compõem o ideário da escrita e leitura, mas sua compreensão sobre os seus usos. Assim, “o *letramento* está intrinsecamente ligado à identidade cultural e individual de cada homem” (SOUZA, 2012, p. 70).

Entendemos que as práticas pedagógicas de letramento crítico estão diretamente ligadas aos diversos contextos nos quais os alunos de Ensino Médio estão inseridos. Neste sentido, as práticas desenvolvidas pelos docentes devem possibilitar a análise interpretativa reflexiva, com vistas à construção de um posicionamento crítico, considerando que elas não são neutras, nem técnicas, já que dependem de contextos e ideologias para existirem, conforme o momento histórico e ideológico vivenciado (STREET apud SOUZA 2012). Souza afirma que

De acordo com Street, letramento é um termo síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita; tem um significado político-ideológico do qual não

pode ser separado, e não pode ser tratado como se fosse um fenômeno autônomo. Street afirma que a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas. (SOUZA, 2012, p. 75).

Conforme já descrito, Souza (2012) por meio da afirmação de Street, compreende que o letramento crítico está diretamente ligado às ideologias que compõem o desenvolvimento do processo de leitura e escrita, não sendo este um fenômeno autônomo. As práticas de leitura e escrita desenvolvidas em ambiente escolar fundamentam as exigências de um trabalho crítico reflexivo, quando a nova concepção de letramento procura “[...] repensar questões concernentes às atividades de leitura e escrita, possibilitando o surgimento de abordagens de ensino que levavam em conta a dimensão social, cultural, política e ideológica dessas práticas” (OLIVEIRA, 2018, p. 18). Podemos aferir, em consonância com Oliveira (2018, p.19), que “a noção de letramento enquanto prática social relacionada à inserção e à participação do homem em atividades de leitura e/ou escrita em diferentes contextos já se fazia presente nos estudos freirianos” (OLIVEIRA, 2018, p. 19).

Ao direcionar a sua compreensão para os estudos de Paulo Freire, o autor faz com que se analisem, durante as práticas de letramento crítico, não apenas questões de cunho social, mas também sua possibilidade de problematização a partir dos textos utilizados durante a aula de Língua Portuguesa. Oliveira (2018, p. 19) afirma que teóricos internacionais que estudam o letramento crítico, em seus diferentes contextos, “reconhecem a importância das ideias de Freire para a consolidação dos estudos concernentes ao tema, seja para problematizar, adotar ou repensar contribuições trazidas pelo referido autor”. Para este autor, as práticas de leitura e/ou escrita cultivadas em contextos educacionais, a escolarização dos letramentos “adquire autoridade com relação a tantas outras práticas com as quais o letramento tem sido e poderia ser identificado” (STREET, 2014 apud OLIVEIRA, 2018, p. 117-118).

Notamos que o desenvolvimento da prática pedagógica e sua inter-relação com o letramento crítico é modificada conforme a complexidade da sociedade, pois “[...] mais exigências vão sendo feitas em relação a habilidades e práticas de leitura e escrita e, conseqüentemente, níveis mais avançados de escolarização vão sendo considerados necessários”. (SOARES, 2010, p. 97). Isso ocorre em virtude da relevância de se discutirem práticas pedagógicas que contribuam para a formação da consciência crítica dos estudantes do Ensino Médio e sua atuação transformadora na sociedade.

Deste modo, acreditamos que os aspectos do dia a dia do processo de ensino-aprendizagem precisam ser repensados, no sentido de que o trabalho em sala de aula deve

possibilitar uma ampla variedade de possibilidades de práticas a serem desenvolvidas, tendo em vista que “[...] há momentos, na aula, em que o(a) professor(a) pode e precisa focar nos aspectos linguísticos, sistêmicos da língua, já em outros ele(a) tem a possibilidade de dar ênfase na leitura sob a perspectiva do LC ao trabalhar os diferentes gêneros textuais.” (SARDINHA, 2018, p. 9).

Isto significa que as intencionalidades das práticas pedagógicas necessitam promover uma leitura de mundo capaz de superar a compreensão de senso comum, formando para uma maior capacidade de interpretação e compreensão sobre diversos contextos sociais vivenciados pelos alunos, incluindo os ambientes fora do espaço escolar. Diante dessa afirmação, compreendemos que práticas de letramento crítico exigem habilidades a serem desenvolvidas e aplicadas tanto por professores como por alunos, para que seja possível o desenvolvimento de competências cognitivas e metacognitivas (SOARES, 2010).

O uso de práticas linguísticas que envolvem leitura e gêneros de escrita em sua variedade favorece sua aplicabilidade em contextos diferentes. Assim, o ensino na perspectiva do letramento crítico conduz o aluno de Ensino Médio em direção a aquisições de conceitos fundamentais para sua vida escolar e fora da escola, na execução de práticas sociais. Essas práticas sociais configuram uma categorização da ação humana sobre a intencionalidade disponibilizada na prática pedagógica do docente de Língua Portuguesa, que, ao lecionar, além de pautar-se em fatores ideológicos, vivências culturais, políticas, econômicas, assume uma responsabilidade pedagógica sobre o processo de ensino (SOUZA, 2016).

Destacamos que a intencionalidade da prática pedagógica pode estar diretamente ligada a fatores conservadores ou transformadores das relações sociais, imersas “no conjunto de relações e modificações pelas quais a sociedade passa em cada momento histórico” (SOUZA, 2016, p. 41). Neste sentido, explicamos a prática pedagógica a partir de conceitos e elementos que são essenciais para a sua fundamentação, conforme descreve Souza (2016, p.41):

O primeiro diz respeito ao contexto da prática pedagógica – escola, organizações sociais, movimentos sociais, contextos societários variados como hospitais, creches, comunidades específicas etc. O segundo refere-se à intencionalidade da prática pedagógica, que pode ser formação escolar; formação política; formação pedagógico-política; formação sociocultural e identitária; formação técnico profissional, entre outras. O terceiro tem a ver com os sujeitos da prática, haja vista a sua essência como mediação de relações. Sujeitos que podem ser docentes, gestores, lideranças, assessores, entre outros. Para cada contexto, intencionalidade e sujeito, há um conjunto de outros elementos que necessita de identificação.

Tais componentes da prática pedagógica categorizam-na diante do letramento crítico. A escola, a intencionalidade e os sujeitos são determinados por elementos internos e externos que impactam na concretização dos objetivos educacionais e formação dos alunos do Ensino Médio. Portanto, ainda na compreensão desta autora, os elementos internos e externos são caracterizados por:

[...] determinantes internos a lógica escolar como rotinas, horários, regras disciplinares, relações hierárquicas entre direção, coordenação pedagógica, professores, alunos, funcionários e comunidades, dentre outras. Por determinantes externos entende-se o conjunto de diretrizes curriculares, o próprio currículo escolar, a legislação educacional, as resoluções, portarias e normativas nacionais, estaduais e municipais, os materiais didático-pedagógicos [...], e aqueles materiais que adentram na escola oriundos de cooperativas, entes paraestatais e organismos particulares [...]. Também, os processos avaliativos externos, criados nos municípios, estados e pelo governo federal [...], constituem determinantes externos da prática pedagógica no contexto escolar. (SOUZA, 2016, p. 43).

Portanto, toda prática ou práxis pedagógica tem a sua intencionalidade sob o sujeito. O “fato é que toda prática educativa, quando marcada por reflexões críticas, constituirá a verdadeira práxis, que é revolucionária ou libertadora” (SOUZA, 2016, p. 44-45). A afirmação de Souza assegura que toda prática pedagógica necessita de problematização, a fim de que os estudantes tenham acesso a outras visões de mundo, além do seu próprio contexto social, e a possibilidade de dialogar com pontos de vista diferentes, através dos textos trabalhados pelo docente de Língua Portuguesa. Em face disso, a prática pedagógica reflexiva torna-se uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento das práticas de letramento crítico, possibilitando que os estudantes desenvolvam a capacidade de posicionar-se diante dos problemas de seu tempo, em favor democracia e da justiça social (SARDINHA, 2018).

Isso posto, concebemos que a prática pedagógica envolve todo o processo de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar o ensino, o currículo e a aprendizagem. Para Veiga (2006, p. 25), “o desafio fundamental do ensino é a busca de interfaces no conhecimento curricular e no mundo de conhecimentos e práticas vivenciados no cotidiano escolar sociocultural dos alunos”.

Enquanto mediador na formação de cidadãos, profissionais e agentes sociais, o professor tem, segundo Sardinha (2018), sua atuação como de vital importância no fazer pedagógico. Seu papel é preponderante para a condução da formação de sujeitos críticos se estiver atrelado a sua postura, qual seja a de promover um trabalho que questiona as práticas sociais. Deste modo, as práticas de letramento crítico desenvolvidas na escola integram as múltiplas linguagens que compõem as áreas do conhecimento, disponibilizadas e exploradas

dentro e fora da sala de aula, que possibilitam ao aluno a síntese da totalidade do conhecimento de mundo para orientar a sua ação transformadora. Para tanto, “O cerne do LC está no diálogo, na compreensão e nos questionamentos” (SARDINHA, 2018, p. 12).

Veiga (2006, p.26) afirma que a aprendizagem precisa contemplar a ação dialética da produção de conhecimento, que “se dá basicamente em três momentos: a *síncrese*, a *análise* e a *síntese*”. Nesse aspecto, a *síncrese* é a visão caótica do todo; a *análise* é a abstração e determinação mais simples; e a *síntese* é a totalidade de determinações e relações.

Portanto, segundo o autor ensinar é tarefa formativa. Logo, entende-se a sua relação com as práticas pedagógicas de letramento crítico, por isso, a importância de o professor refletir sobre a própria prática e desenvolver a consciência crítica sobre a realidade social, para o letramento. Tendo em vista que o exercício da práxis envolve o desenvolvimento da consciência crítica do educador e sua complexidade sob a realidade, também exige permanentemente reflexão da própria prática, para se obter a transformação social e consciência crítica, isto é, o letramento crítico (VIANA, 2016).

Nesse sentido, corroboramos a afirmação de Freire (1987, p. 10) de que:

[...] expressar-se, expressando o mundo, implica o comunicar-se. A partir da intersubjetividade originária. Poderíamos dizer que a palavra mais que um instrumento, é origem da comunicação – a palavra é essencialmente diálogo. A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo portanto.

O autor observa que, por meio do uso da palavra em sala de aula e pelas diferentes formas de práticas pedagógicas que os professores desenvolvem para o letramento crítico, é possível a problematização para “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1987, p.21).

Todavia, o ensino decorre da orientação curricular e sua estruturação a partir de propostas pedagógicas curriculares, as quais devem estimular o desenvolvimento da consciência crítica. “Por isso, é possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz.” (SAVIANI, 2003, p. 19).

A terminologia letramento crítico orienta novas formas de conceber as práticas pedagógicas em sala de aula, contemplando não apenas a leitura e escrita, mas a construção de uma consciência crítica e interpretativa de mundo, capaz de caucionar, por meio das múltiplas linguagens, um vocabulário social de saberes imensuráveis, onde é possível considerar que o

letramento em uma perspectiva crítica aborda um conjunto de “práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade.” (KLEIMAN, 1995, p.11).

Desse modo, as diversas formas de abordagens e construções de significados em sala de aula, por meio do uso da linguagem fazem com que isto seja um instrumento de mediação, que transmite a tentativa de reconhecimento do sujeito perante a sociedade e sua interpretação consciente de uma leitura reflexiva e ampliada das aprendizagens vivenciadas durante o processo de ensino aprendizagem. Isso vem atrelado com o aprendizado adquirido em diversos contextos sociais por parte do sujeito, que se torna capaz de superar a interpretação simplista de senso comum, passando para uma formulação contextualizada e ampliada da leitura de mundo, da qual se obtêm conhecimentos que constituem uma aprendizagem de conceitos significados advindos da prática social. Logo, “os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo com *que* e em *que* se acham” (FREIRE, 1987, p. 41).

Nesse sentido, o letramento crítico avança para a transformação do homem e da sociedade; por meio dele, o aluno apropria-se de saberes que possibilitam sua inserção em diversos contextos sociais, os quais resgatam sua essência enquanto leitor e autor. Nas palavras de Freire (1987, p.45):

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro eu que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

É relevante ressaltar que as práticas pedagógicas de letramento crítico permitem aos alunos a compreensão e organização das formas de raciocínio, por meio da linguagem presente em outros ambientes. Sua ação e função social diante das pessoas letradas e iletradas traduzem uma apropriação de saberes que se distanciam do processo de alfabetização (codificação e decodificação de símbolos apenas), pois abrem oportunidades para se enxergar além dos limites ideológicos muitas vezes impostos pela política. A finalidade está no exercício mútuo do diálogo, presente nas análises que asseguram aos alunos do Ensino Médio a possibilidade de transformação em suas formas de pensar, agir e posicionar-se na sociedade. Afinal, “o homem age conhecendo, da mesma maneira que [...] se conhece, agindo” (VÁSQUEZ, 2007, p. 224).

Para Franco (2016), práticas de letramento crítico podem ser organizadas segundo três aspectos: intencionalidades previamente estabelecidas; resistências e desistências, dentro de uma perspectiva dialética, pulsional, totalizante; retomar a historicidade, tomada de decisões e posições que se transformam na contradição. O autor compreende como *intencionalidades previamente estabelecidas* a práxis pelos processos, isto é, pela relação dialética entre a natureza e o homem de maneira reflexiva, na qual a teoria e a prática se transformam e concretizam-se, permitindo ao homem consolidar suas características de existência, transcendendo e reorganizando-as (FRANCO, 2016).

As *resistências e desistências, dentro de uma perspectiva dialética, pulsional, totalizante* caracterizam-se pela produção do ensino em sala de aula que orienta as práticas a partir do posicionamento, atitude, força e decisão, por meio de um diálogo consciente, que supere a consciência ingênua para atingir a crítica e a possível superação da contradição para uma práxis emancipatória, considerando que o saber pedagógico só é construído a partir do próprio sujeito (FRANCO, 2016). Neste caso, o sujeito professor precisa ser dialógico, crítico, reflexivo e ter consciência da intenção de sua prática, ciente de que, “problematizar, porém, não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema” (FREIRE, 1987, p. 97).

Retomar a historicidade, tomada de decisões e posições que se transformam na contradição se traduz pelas práticas pedagógicas que se configuram na interação entre os sujeitos, práticas e intenções, estruturando-se por mecanismos paralelos, divergentes de rupturas e conservação (FRANCO, 2016).

Nas palavras de Freire (1987), o homem é capaz de transformar o mundo e sua própria existência pelo uso das palavras. “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*” (FREIRE, 1987, p. 44). Entendemos que este *pronunciar* anunciado por Freire está diretamente ligado ao letramento crítico, já que a prática pedagógica de letramento crítico dar-se-á na interação crítica e reflexiva dos sujeitos sociais e históricos, refletidos na práxis dialética da subjetividade de construir a realidade, modificando-a e interpretando-a coletivamente. Isso pode ocorrer na medida em que os alunos dialogam e interagem dentro dos diversos contextos nos quais são inseridos, por meio da disciplina de Língua Portuguesa.

As práticas pedagógicas configuram-se desde o seu planejamento, sistematização, organização dos processos de aprendizagem até para além da própria aprendizagem. Sua

compreensão decorre da totalidade e estrutura-se na relação dialética entre totalidade e particularidade, tendo como questões fundamentais a articulação com as expectativas do grupo e a existência de um coletivo. Toda práxis deve ser mediada pelo diálogo, reorganizando-se e recriando-se a cada dia. Ter em vista que

[...] o papel do professor como mediador que auxilia o desenvolvimento do LC nos alunos, em uma relação dialógica, é preponderante para formação de cidadãos críticos que conseguem perceber que os textos não são neutros e que foram construídos com objetivo e contexto sócio-histórico determinados. (SARDINHA, 2018, p. 15).

Na perspectiva do letramento crítico, a prática está traduzida na ação do professor perante os seus alunos e na construção do diálogo durante o processo de ensino-aprendizagem, evidenciando que o ato de aprender decorre de toda ação desenvolvida na sua execução. Ensinar e aprender são singularidades presentes em toda ação educativa que envolve uma reflexão por parte dos alunos e professores.

As práticas de letramento crítico, em conjunto com uma práxis significativa, conduzem os alunos para além de obterem conceitos linguísticos de codificação e decodificação de sons, símbolos e palavras. Eles constroem uma aprendizagem de cunho social, fundamentam sua postura crítica e atuação no mundo, exercem sua vivência social, já que, por meio da palavra, transformam-se na medida em que o mundo os transforma, pelas diversas e numerosas formas de leitura e escrita existentes.

Cabe, portanto, ao professor oportunizar momentos de vivência e construção crítica sobre a aquisição de conhecimento dos alunos, mediante a execução de uma práxis pedagógica que contemple o letramento crítico.

4 O LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO EM CAMPO LARGO

Este capítulo apresenta o resultado da análise da pesquisa de campo desenvolvida com um grupo de professores de escolas públicas de Ensino Médio do Município de Campo Largo no Estado do Paraná. O foco deste capítulo é apresentar os resultados obtidos nas entrevistas semiestruturadas a respeito da prática pedagógica dos docentes em relação ao letramento crítico, realizado durante as aulas de Língua Portuguesa.

Na primeira parte do capítulo, descrevemos a natureza da pesquisa, cujo desenvolvimento assumiu uma abordagem qualitativa e exploratória. A etapa inicial envolveu uma revisão bibliográfica da literatura teórica e de pesquisa sobre o tema de investigação aqui considerado. A pesquisa englobou também um trabalho de campo que envolveu a aplicação de questionário (Apêndice A) e entrevista semiestruturada (Apêndice B), junto a um grupo de docentes selecionados, seguindo critério previamente definidos, que atuavam em dois colégios públicos estaduais de Campo Largo.

Na segunda parte, descrevemos os procedimentos da pesquisa para a efetivação do levantamento de dados em campo. A qual contou com o contato inicial para assinatura dos termos de consentimento e autorização para realização da pesquisa, bem como contato com a direção escolar e equipes pedagógicas. Houve também contato com o grupo de professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, para disponibilização do link de acesso ao questionário seletivo de levantamento dos dados. Todo o contato após esse momento foi realizado por ambiente virtual, devido ao cenário de pandemia promovido pelo covid-19. A realização das entrevistas semiestruturadas ocorreu conforme aceitação do convite realizado aos docentes, sendo marcada antecipadamente e realizada via *meet*, com aqueles professores que apresentaram maior proximidade de práticas pedagógicas de letramento crítico, no preenchimento do questionário.

Na última parte do capítulo apresentamos a análise dos dados da pesquisa. Aqui explicamos como ocorreu o processo de leitura e interpretação dos dados obtidos por meio da aplicação das entrevistas semiestruturadas. Esse processo foi ancorado no método de Análise de Conteúdo proposto originalmente por Bardin (1977, p. 31), a qual o define como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações". A aplicação desse método de análise resultou em três categorias interpretativas que estão apresentadas, bem, como exploradas na teorização final desta pesquisa.

4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Nesta seção, descrevemos sobre a natureza desta pesquisa, destacando pontos da abordagem metodológica, dentro de um estudo qualitativo exploratório, o qual usou como alicerce de sua construção um estudo teórico acompanhado de um levantamento de dados em campo. Essa combinação de procedimentos que nos possibilitou a obtenção de conhecimento sob o objeto de estudo desta investigação. É por meio da pesquisa que construímos o conhecimento, alicerçado em critérios fundamentados e previamente elaborados para o seu desenvolvimento.

Ao optarmos pela abordagem de cunho qualitativa exploratória, buscamos encontrar junto aos professores investigados características da sua subjetividade que compõem o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico para as práticas de letramento crítico. Tendo em vista o objeto e o objetivo desta investigação. Segundo Oliveira, a abordagem metodológica qualitativa, é:

[...] um processo de reflexão, e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análises de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva. (OLIVEIRA, 2008, p. 37).

A escolha dessa abordagem propicia para redação desta pesquisa uma proximidade com a singularidade do docente pesquisado, compreendendo que a relação com o pesquisado é dinâmica, única, interativa e interpretativa.

Uma parte da pesquisa pautou-se na utilização de recursos bibliográfico e documentais, partindo da análise por meio de fontes primárias capazes de propiciar argumentação teórica ao discutir a questão do letramento crítico para desenvolvimento de um pensamento crítico. Tendo em vista que a pesquisa bibliográfica:

Procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, busca-se conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema. (CERVO, BERVIAN e SILVA, 2007, p. 60-61).

Outra parte significativa da elaboração desta pesquisa foi o trabalho de campo por meio da aplicação de questionário (Apêndice A) e entrevista semiestruturada (Apêndice B) para professores selecionados que ministram aulas de Língua Portuguesa para alunos do

Ensino Médio, principalmente para o terceiro ano. Assim, para melhor entendimento do objeto de investigação, compreendemos a partir da afirmação de Lakatos e Marconi (2009), que a pesquisa de campo:

É aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro das variáveis que se presume relevantes, para analisá-los. (LAKATOS; MARCONI; 2009, p. 188).

A partir da coleta de dados foi possível descrever sobre o objeto desta investigação. Para a realização do questionário (Apêndice A), elaboramos um roteiro de perguntas abertas e fechadas com o objeto desta investigação no intuito de conhecer os professores e selecioná-los para responder a entrevista semiestruturada (Apêndice B). Esse roteiro de perguntas engloba questões fundamentadas na revisão teórica realizada na primeira etapa da pesquisa e que está apresentada nos capítulos anteriores desta dissertação. O questionário elaborado contou com 11 questões, sendo destas 3 fechadas e oito 8, que foi disponibilizado aos docentes pelo *WhatsApp* na plataforma do *Google Forms* (Apêndice A). A entrevista semiestruturada foi conduzida pela elaboração de um roteiro de 21 perguntas, das quais a primeira parte pautou-se na leitura do Termo de Consentimento, apresentações e esclarecimentos dos objetivos primários e secundários, e mesma foi realizada individualmente com os docentes conforme agenda de horários pela plataforma *Google Meet*, e gravada.

4.2 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O grupo de participantes selecionados para esta pesquisa é formado por professores que lecionam em dois colégios estaduais de Ensino Médio, na área de Língua Portuguesa, no Município de Campo Largo, no Paraná. Escolhemos realizar esta investigação neste município, pelo acesso às escolas e professores, bem como pela sua representativa no cenário educativo paranaense. Os procedimentos para o levantamento dos dados da pesquisa, junto a esse grupo de professores, ocorreram em duas etapas. Em um primeiro momento utilizamos um questionário, com perguntas abertas e fechadas, voltado a professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio, em colégios públicos de Campo Largo.

Inicialmente, realizamos visita aos dois colégios estaduais para estabelecermos diálogo com suas equipes de coordenação e direção, a fim de apresentarmos a proposta de pesquisa. Ao obtermos seus apoios, solicitamos que os responsáveis pelos colégios assinassem uma

declaração autorizando a realização da pesquisa naquelas instituições, sob condições de proteção ética de todos os participantes. Na ocasião, também obtivemos o contato dos professores que lecionavam Língua Portuguesa naqueles dois colégios. No passo seguinte, enviamos um convite para participação na pesquisa a 20 professores que atuavam no 3º ano do Ensino Médio, naquela disciplina. Fornecemos o link para esse questionário, que foi disponibilizado *online*, pelo *Google Forms*. Devido ao período atípico vivenciado no ano escolar de 2020, de pandemia de COVI-19, foi necessário manter contato virtual com os professores, ao longo do processo de levantamento de dados. Para isso, recorremos a contatos por e-mail, uso de questionário *online* e entrevistas por vídeo conferência realizadas por meio de uma plataforma digital na Internet.

O uso de questionário tornou possível uma sondagem inicial, junto àqueles professores, sobre como desenvolvem práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa, tendo como foco especial às práticas de letramento crítico. O questionário foi escolhido como instrumento para levantamento de dados, nessa primeira etapa do trabalho de campo, por possibilitar um contato inicial com os docentes e por tornar possível, a partir dele, selecionar profissionais que mais intensamente trabalham com a proposta de letramento crítico. Com esse procedimento selecionamos professores com maior proximidade ao trabalho de práticas pedagógicas de letramento crítico, para a etapa seguinte de entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas foram realizadas junto aos professores com maior experiência em práticas pedagógicas de letramento crítico no Ensino Médio, e que confirmaram interesse em seguir colaborando com a pesquisa. Essas entrevistas ocorreram por meio de videoconferência em uma plataforma na Internet. Após convidarmos os professores para dar continuidade na pesquisa, marcamos com cada um deles uma data e horário viáveis, segundo a disponibilidade dos participantes que confirmaram participação. Os depoimentos obtidos nessa segunda e última etapa do levantamento de dados da pesquisa foram fundamentais. Os professores forneceram entendimentos, razões e descrições relativos às suas práticas de letramento crítico em sala de aula, bem como os desafios que encontram nesse processo.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Logo após a realização da segunda etapa de levantamento de dados foi iniciado o processo final da análise da pesquisa. Isso envolveu a análise dos dados obtidos por meio de um método de Análise de Conteúdos, proposto por Bardin (1977). Para a autora, a análise de

conteúdo caracteriza-se por uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo expresso nas diferentes formas de comunicação que por meio de técnicas resultam em uma interpretação final fundamentada do objeto de pesquisa (1977). Tal como afirma a autora, o objetivo da “análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 1977, p. 46).

Conforme descreve a Bardin (1977), para que se concretize a análise de conteúdo, são necessários os seguintes procedimentos, a grosso modo: *pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*. A *pré-análise* é a fase em que o pesquisador organiza os materiais dentro de um plano de análise flexível e preciso. “Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais” (BARDIN, 1977, p. 95). A autora argumenta ainda que nesta fase são vivenciadas três dimensões, tais quais: *escolha de documentos; formulação de hipóteses e objetivos; elaboração de indicadores*. Todo esse trabalho irá auxiliar a interpretação final. (BARDIN, 1977).

A autora afirma que a fase de *exploração do material* é pautada na *codificação, decomposição* ou *enumeração*. Para a autora, o tratamento do material é a *codificação*. Dentro da análise de conteúdo, a codificação desse material estabelece o surgimento e a criação de categorias de análise, a qual tem como objetivo o fornecimento dos dados brutos da pesquisa. Essa etapa corresponde a:

[...] uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto. (BARDIN, 1977, p. 103).

É possível considerar dentro da análise de conteúdo que a maioria das análises ocorre pelo processo de *categorização*. “A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117). As categorias construídas são consideradas “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 1977, p. 117). Neste formado, o pesquisador segundo os seus objetivos define quais falas são mais significativas para investigação, mediante adequação ao quadro teórico definido para estudo.

A próxima fase do método compreendida como a terceira prevê a interpretação do conteúdo das entrevistas. Para Bardin (1977), o pesquisador ao ter em suas mãos resultados significativos e fiéis, pode propor inferências e adiantar sua interpretação em relação aos objetivos de estudo e de outras descobertas significativas.

Após análise das entrevistas semiestruturadas e sobre os conteúdos das falas dos professores presentes nas questões 13, 16 e 18 da entrevista semiestruturada (Apêndice B), foram elaboradas três categorias. São elas: *exploração de diferentes gêneros textuais; promoção da reflexão crítica entre os alunos sobre suas realidades; abordagens didáticas diferenciadas*. Com base na abordagem proposta por Bardin (1977), iremos analisar e interpretar as categorias apresentadas.

Iniciamos essa análise explorando o conteúdo das respostas presente na questão 13 da entrevista semiestruturada (Apêndice B), a qual se refere à compreensão dos professores com relação as práticas de letramento crítico que eles desenvolvem durante suas aulas de Língua Portuguesa.

A primeira categoria indicada para análise do conteúdo das respostas dos professores se refere à *exploração de diferentes gêneros textuais*. Essa percepção encontrada no conteúdo das entrevistas semiestruturadas sugere que os professores trabalham com a exploração de diferentes gêneros textuais. Desse modo, as práticas pedagógicas de letramento crítico ocorrem na diversidade de gêneros textuais utilizados pelos docentes.

Entre os professores, a produção dos alunos por meio de diferentes gêneros textuais, permite o diálogo crítico e reflexivo em sala de aula. Sua funcionalidade ao direcionar os temas abordados em aula permite segundo Sardinha (2018, p. 3) “o questionamento de discursos dominantes imperativos presentes nos textos, visando à justiça e à igualdade nas relações sociais a partir da contextualização social e histórica em que os mesmos foram elaborados”.

A riqueza de informações e conteúdos presentes no texto traz junto à compreensão do aluno um trabalho de resgate de tempo e espaço onde essas ideias foram construídas e qual o objetivo do professor trabalhar em sala. A interpretação do texto requer diferentes leituras, e sempre estão associadas às experiências já vividas de cada um (leitor) e não somente do autor do texto (SARDINHA, 2018). Para a autora “os sujeitos leitores agem criativamente ao realizar conexões interpretativas e ao reestruturar práticas de estruturas dos textos”. (SARDINHA, 2018, p. 3).

Por caminhos diversificados os professores entrevistados compreendem que o desenvolvimento do letramento crítico, acontece por meio da utilização de diferentes gêneros textuais. Assim, para uma das professoras entrevistadas: “Gosto muito de fazer debate sobre vários temas, mesmo agora que nós estamos tendo aula online” (P.A.). Na sequência de raciocínio essa mesma profissional argumenta que: “Então eu gosto assim, de debate, momentos de debate, e mesmo em colocar a turma organizada para isso, com júri simulado e às vezes temas” (P.A.).

Para Kleiman (2005), o processo de letramento tanto para os alunos como para os professores decorre de uma aprendizagem constante. “Precisamos das ferramentas para continuar aprendendo, e a leitura é a ferramenta por excelência para isso” (KLEIMAN, 2005, p. 51). Ao seguir o raciocínio de Kleiman, consideramos que as práticas de letramento crítico desenvolvidas pelos professores entrevistados são essenciais para construção da criticidade, como é possível observar na afirmação de outro profissional: “

[...] o letramento que eu parto do princípio assim que é atividade reflexiva. Então a partir do momento que eu estou trabalhando um gênero textual. Eu já estou englobando a prática do letramento reflexivo, crítico (P.L.).

Os gêneros textuais estão presentes em todas as formas de condução das aulas de Língua Portuguesa. A partir deles o professor pode desempenhar um papel de desconstrução das realidades presentes nas falas dos interlocutores, passando por reflexão crítica, para atingir um agir mais consciente entre os alunos e desenvolver suas capacidades de reflexão crítica. (SARDINHA, 2018). Conforme verbaliza um dos profissionais entrevistados: “durante as aulas a gente procura trabalhar diferentes temas né, temas de interesse dos alunos e outros temas. As aulas de literatura também são importantes, e a diversidade dos gêneros, vários tipos de gêneros com o mesmo tema” (P.C.).

A diversidade dos gêneros textuais e sua exploração permitem a interlocução do letramento crítico com os estudos associados à linguística, a cultura, a política, ao ensino de línguas, a realidade do aluno. A inserção de práticas letradas voltadas para uma formação de um aluno cidadão e consciente de sua realidade, pode ser esclarecida na fala deste profissional entrevistado: “e mesmo a questão de produção de texto, eu gosto sempre de fazer um roteiro antes com eles, pra que eles consigam relacionar aquilo com a realidade” (P.A.).

A noção da utilização de diferentes gêneros sugeridos por esta categoria de análise também exprime que as práticas de letramento crítico decorrem de seu uso. Entretanto, “há

momentos, na aula, em que o(a) professor(a) pode e precisa focar no aspecto linguístico, sistêmico da língua, já em outros ele(a) tem a possibilidade de dar ênfase na leitura sob a perspectiva do LC ao trabalho com diferentes gêneros textuais”. (SARDINHA, 2018, p. 9). A autora compreende que o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, precisa contemplar o desenvolvimento pleno de todos os eixos do ensino da Língua Portuguesa, para que os alunos de Ensino Médio atinjam o desenvolvimento do seu processo de ensino aprendizagem em comum acordo com os objetivos propostos na aula.

Essa categoria permite ainda a reflexão de que o diálogo presente entre a diversidade de gêneros transporta o aluno para outros lugares, outras realidades, que envolvem pontos de vista diferentes aos seus, mas que podem ser debatidos conforme salientado pelos professores entrevistados durante a realização da aula. Tendo em vista que, “o diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração” (FREIRE, 1987, p. 96). Sua difusão e diversificação durante as aulas de Língua Portuguesa, colaboram para a construção de conhecimento e leitura crítica do mundo. Para Freire (1987, p. 40) “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade”.

A categoria estudada até o momento caracteriza as práticas de letramento crítico como dialógicas dentro da diversidade de gêneros que podem ser trabalhados pelo docente. Dessa forma, os gêneros permitem a interpretação da relação existente entre linguagem e conteúdo, por meio de seus interlocutores. Sua função e finalidade dependem do contexto a ser abordado pelo docente de Língua Portuguesa. Esse aspecto pode ser observado na resposta dos professores entrevistados.

Como por exemplo: falar em flores. Mostrar um poema sobre flores, um quadrinho, eu já trabalhei com eles assim, história em quadrinho que é só a não verbal mostrando flores. Ai textos científicos que falam sobre flores. Uma crônica que foi em torno de uma flor. Então assim é dessa forma, daí vai diversificando os temas. (P.C.)

Nesta categoria, onde analisamos a exploração de diferentes gêneros textuais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que envolvem o letramento crítico, outro profissional entrevistado compreende que os gêneros textuais são:

[...] então os gêneros textual o que são os gêneros? Trabalhar várias características estruturais dos textos, mas não só que sirva pra dentro da escola, é o texto que vai pra fora dos muros da escola né. Que tenha sentido (P.L).

Kleiman (2005, p. 56-57) salienta que:

[...] o letramento implica o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas sociais. O sujeito letrado passa a ter não um, mas pelo menos dois sistemas para se comunicar: o falado e o escrito.

Ambas as colocações da autora e do profissional entrevistado, condizem expressando que as práticas de letramento crítico utilizadas pela diversidade de gêneros textuais devem ter sentido e servir para além do ambiente escolar, tanto de forma falada ou escrita, trazendo sentido tanto para o professor quanto para o aluno. Isso pode ser observado na fala da professora P.L., quando argumenta que solicita aos alunos “uma produção de texto, um poema, uma dissertação, uma crônica”.

Para Freire (1987), o alicerce de uma educação problematizadora está na consciência crítica dos alunos, por meio do diálogo, onde a reflexão estabelece relações sobre o próprio homem e sobre o mundo. “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo com *que* e em *que* se acham” (FREIRE, 1987, p. 41). Portanto, essa percepção de Freire de que a problematização permite aos homens, compreendidos aqui pelos alunos do Ensino Médio, se perceber no mundo, se traduz nas palavras deste profissional entrevistado:

[...] então, letramento eu faço eles refletirem, porque de nada adianta uma atividade sem reflexão (P.L).

A categoria analisada mostra a relação dos gêneros textuais escritos ou orais e a reflexão, por parte dos alunos, tendo em vista a sua utilização em ambientes diferentes do seu convívio social. Para Kleiman (2005, p.53), “ao se engajar em práticas de letramento, estará engajado numa atividade colaborativa em que todos têm algo com que contribuir e todos têm algo a aprender”. Neste sentido, o professor, na condição de “agente de letramento, é um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições” (KLEIMAN, 2005, p. 53). Compreendemos que essas instituições são os diferentes locais nos quais os alunos frequentam.

Outra categoria obtida pela análise de conteúdo da entrevista semiestruturada (Apêndice B) refere-se à Questão 16, sobre os caminhos que promovem o desenvolvimento do letramento crítico e do pensamento crítico dos alunos. A análise resultou na categoria

Promoção da reflexão crítica entre os alunos, devido à percepção dos professores entrevistados por sua compreensão de que os alunos desenvolvem criticidade com maior ênfase quando fazem uso de diferentes gêneros textuais e orais em sala de aula. Isso pode ser observado na fala da professora (P.L.):

[...] então os gêneros textuais que nós em Língua Portuguesa utilizamos os mais possíveis né, assim eu sempre vou mostrando para eles, por que, pra quê. O que você vai aprender ali com esse gênero, quais as características, como que você pode né, utilizar lá fora.

Como é possível perceber no discurso da professora, os gêneros textuais escolhidos pelos docentes devem causar sentido nos alunos de Ensino Médio, os quais precisam se apropriar e fazer uso, em situações de comunicação. Esta categoria indica que os alunos compreendem sua realidade mediante a forma de trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente. Neste sentido, retomamos a ideia de Sardinha (2018, p. 13-14): “o trabalho, em sala de aula, sob a perspectiva de leitura do LC, pode promover a percepção, por parte dos alunos, de seu papel ativo enquanto cidadão”. Isso também é observado na fala deste entrevistado,

[...] não é só o texto, ele vai dizer as leituras de mundo do aluno, ele vai mostrar é o pensamento dele, ele vai ampliar o próprio conhecimento, porque ele vai ter que organizar o pensamento ali no texto (P.L.).

Dessa forma, há indícios de sua interpretação e compreensão crítica. Esta categoria revela que o trabalho com o letramento crítico é necessário para que aconteça o desenvolvimento da consciência crítica. Com relação a essa afirmação, Sardinha (2018, p. 15) considera que “a perspectiva de leitura do LC permite ao leitor/ouvinte perceber que os diferentes textos (verbal e não verbal) advêm de diferentes contextos e expressam pontos de vistas de uma determinada realidade”. A intenção do docente é de que os alunos busquem posicionar-se criticamente sobre sua realidade, seu contexto social, sobre as questões políticas, sobre a organização da escola, entre outros assuntos que podem exigir o seu posicionamento no decorrer de sua vida. Isto pode ser observado na fala desse profissional entrevistado:

[...] eu acho que acontece quando o professor faz o aluno perceber que além daquelas palavras ali, além do que está escrito podem acontecer outras coisas mais. Fazer com que ele perceba, perceba as diferenças” (P.C.).

Outro profissional entrevistado chama a atenção para os pontos de vista diferentes que podem ocorrer entre professor e aluno, durante o processo de compreensão e entendimento. Para esse profissional, o letramento crítico desenvolve um pensamento crítico, “mas às vezes nem sempre é o mesmo pensamento do professor” (P.A.). Sardinha (2018, p. 12) salienta, sobre esse aspecto, que “a opinião do professor sobre determinado tema não deve prevalecer, nem a forma de pensar de qualquer outro indivíduo envolvido nas discussões”. Sobre isso, o profissional entrevistado P.A. argumenta que:

Primeiro ouvir, eu sempre falo pra eles, a gente só pode dizer que a gente tem um pensamento formado a partir do momento que você entende o que é o respeito pelo outro. Então ouvir os diferentes pensamentos. Questionar por que eu sempre questiono, por que eu gosto que o aluno me convença. A partir do momento que eu vejo que o argumento dele consegue me convencer, mesmo eu não mudando de opinião, porque eu já sou adulta em relação a ele né. Eu começo a pensar, às vezes sabe? Eles fazem a gente pensar também. Então, como que acontece esse pensamento crítico, com questionamento, sempre com questionamentos.

É possível dizer na fala desse profissional entrevistado que a construção de uma consciência crítica acontece por meio de práticas de letramento crítico diversificadas, das quais o professor coloca-se como ouvinte, para entender e respeitar o pensamento do aluno, além de trabalhar constantemente com o questionamento convincente e crítico sobre assunto estudado.

Então o letramento crítico, é assim nas aulas de língua portuguesa. Os caminhos eu penso assim, no desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade. (P.L.).

Nessa lógica de análise, os professores entrevistados sugerem exemplos de como desenvolver isto em sala, vamos observar seus diálogos sobre o assunto:

[...] então eu vou fazendo sempre assim, vou otimizando a aprendizagem através dos gêneros textuais, através das produções de textos que eu acredito muito ainda que os professores de Língua Portuguesa, precisam cobrar mais o texto, embora de mais trabalho do que só uma aula (P.L.).

Para a professora P.C.:

A diferença, por exemplo: dos jornais quando saí uma notícia, dos jornais diferentes, pra ver o que cada jornal fala, a forma que cada um fala. Os que vão dar mais importância, os que vão dar menos

importância. Eu acho que é fazer isso com que o aluno, ele desenvolva esse lado pensante, digamos assim entre aspas (P.C.).

[...] mas gramática que vem incluída nos textos. A gente procura trabalhar a gramática mostra pros alunos ali as conjunções, porque são usadas aquelas conjunções, os verbos os modos verbais, acho que tudo isso é englobado no texto, é perfeito um texto pra trabalhar vários assuntos assim da gramática né. Assim junto com o texto. (P.C.).

Outra forma de trabalho desenvolvido pelos docentes de Língua Portuguesa é a confecção de portfólios para compor a produção acadêmica escrita dos alunos, a partir do trabalho de letramento crítico realizado pela diversidade de gêneros textuais e orais, os quais, segundo os professores entrevistados, sugerem para esta categoria, elaborada mediante a análise de conteúdo, que a compreensão dos alunos crítica ocorre devido a isso. Assim, é possível perceber, na fala da professora entrevistada, uma exemplificação dos tipos de gêneros textuais utilizados por ela em um determinado tempo de estudo com os alunos, bem como a importância da autoanálise de sua própria produção (alunos):

[...] eles tinham portfólios, e eles iam escrevendo textos, dos gêneros que eu mais trabalhei foram: o gênero crônica, e foi dissertativos, poéticos. Então, eu aí trabalhando e pedindo para eles escreverem Izabel. E eu acho que esse processo, eles vão vendo, eles vão se analisando, que texto ruim e sempre socializando textos deles. (P.L.)

Para Freire (1987), este processo desenvolvido pelas professoras entrevistadas se encaixa no que ele descreve sobre educação problematizadora, na qual os alunos vão percebendo criticamente o mundo e onde se encaixam neste mundo, trazendo suas reflexões e pontos de vista crítico. E essa é a ideia de letramento crítico defendida nesta dissertação, expressa na fala da professora entrevistada, quando diz:

E eu gosto de fazer eles lerem, e assim a gente vai se vendo, se percebendo, e podendo comunicar melhor. (P.L.).

Freire (1987) compreende esse processo desta forma:

Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de se eles as percebem ou não, e independentemente de como as percebem, é verdade também que sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebam no mundo. (FREIRE, 1987, p.41).

Para Soares (2018), o ensino da Língua Portuguesa vem passando por valorosas transformações, devido ao avanço da sociedade capitalista e suas modificações nas questões

estruturais e organização do mercado de trabalho, o qual coloca dentro da escola uma nova clientela de alunos, que, como descreve Freire (1987), atuam sobre o mundo na medida em que se percebem nesse mundo.

Portanto, ao retomar Soares (2018), o aluno, visto de várias formas, devido aos diferentes contextos históricos, “passa a sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimento da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, como objeto de conhecimento” (SOARES, 2018, p. 76). Ao interagir com a diversidade de gêneros propostos nas aulas, tem a oportunidade de colocar-se e posicionar-se de formas diferentes, podendo ser favorável ou não favorável em um determinado assunto, que irá depender do ponto de vista pelo qual se é analisado. Esse exercício de análise e compreensão acontece quando o aluno é estimulado a desenvolver a sua consciência crítica.

Essa categoria obtida pela análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas permite, ainda, a reflexão a partir de Street (2014, p. 119), de que os “professores e planejadores educacionais auxiliem os aprendizes a entender os princípios críticos que subjazem tanto a suas práticas letradas quanto às práticas pedagógicas através das quais eles as aprendem”. Pode ainda compreender que “as práticas letradas permanecem encaixadas em outras instituições sociais” (SREET, 2014, p. 123).

Em diálogo com a categoria anterior, está a terceira categoria obtida pela análise de conteúdo da entrevista semiestruturada (Apêndice B), que se refere à questão central desta dissertação: como um grupo de professores de Língua Portuguesa de duas escolas públicas do município de Campo Largo desenvolvem práticas pedagógicas de letramento crítico? Para a elaboração desta categoria, utilizamos a redação da pergunta 18, sobre como os professores desenvolvem práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento letramento críticas em suas aulas. A análise resultou na categoria: *abordagens didáticas diferenciadas*.

Essa percepção dos professores entrevistados à forma de como desenvolvem a sua prática pedagógica, nas categorias anteriores, compreende que o trabalho realizado em sala de aula na disciplina Língua Portuguesa precisa partir da utilização de diferentes gêneros textuais e orais, com o uso de abordagens didáticas diferenciadas, para atingir todos os alunos e, assim, trabalhar práticas de letramento crítico.

O uso de recursos didáticos diferenciados no preparo das aulas estimula os professores a inovar suas formas de como passar o conteúdo. Especificamente nesta categoria, a metodologia abre espaço para o uso constante de práticas pedagógicas de letramento crítico.

Acredita-se, segundo as falas dos professores entrevistados, que os gêneros textuais e orais são de suma importância para a compreensão do aluno de Ensino Médio e, posteriormente, para a construção de sua criticidade. Desta forma, além de dispor de um número grande de variações de gêneros textuais e orais, o docente enriquece sua aula para práticas de letramento crítico fazendo uso de metodologias diferentes. Isso pode ser observado na fala da professora (P.A.), quando afirma que este trabalho ocorre quando ela está “trabalhando diversos gêneros textuais”. A professora (P.L.) afirma que desenvolve práticas de letramento crítico em suas aulas quando o aluno pensa na linguagem e sobre a linguagem, metalinguagem, quando o aluno faz,

[...] às vezes, esses caminhos diferentes que eu faço são aulas, com metodologias diferentes.

A ideia expressa pelos docentes entrevistados do uso de metodologias diferentes inspira-se no fundamento do questionamento e do diálogo, tendo em vista que, para desenvolver um pensamento crítico, é necessário questionar. Tal questionamento ocorre constantemente por meio do diálogo problematizado, como descreve Freire (1987). Para o autor, o diálogo verdadeiro só acontece quando os alunos são colocados a um pensar verdadeiro, que é o pensar crítico. Assim, para Freire (1987, p. 47), “somente o diálogo, que implica num pensar crítico”. Para o autor, ainda, “não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico.”.

As ações em sala de aula que envolvem um pensar crítico podem ser representadas pela variedade de abordagens didáticas diferenciadas, como: uso de tirinhas, histórias em quadrinhos, jornal, textos científicos, os quais podem ser percebidos quando a professora (P.A.), em sua fala, afirma que

[...] eu gosto de trabalhar com materiais diversificados, tirinha, vídeos, música, debates, leitura, voltado pra isso mesmo, paródia.

Outra percepção condizente é a da professora (P.L.), que afirma que suas práticas pedagógicas para o desenvolvimento do letramento crítico:

[...] seriam leituras, atividades dos textos, leituras dos textos, de livro, vídeos do you tube, e mais né, a maior parte de Língua Portuguesa é leitura e discussão dos assuntos eu acho.

Nas duas falas, é nítida a compreensão de que as professoras fazem uso de diferentes recursos metodológicos, com o objetivo de promover a compreensão crítica dos alunos para

orientar as discussões futuras, estimulando o posicionamento crítico deles, conforme afirmação de Sardinha (2018, p 14): “a perspectiva de leitura do LC, pode promover a percepção, por parte dos alunos, de seu papel ativo enquanto cidadão”. Quando os alunos são estimulados a participar de aulas com abordagens didáticas diferentes, como júri simulado, poema, quadrinho, crônica, entre outros, conforme o relato na fala da professora (P.L):

[...] eu faço atividade em dupla, eu faço atividade em grupo, eu já sentei no chão com os alunos. Eu gosto de fazer a leitura dramatizada.

Sua aprendizagem acontece de maneira mais leve, ou seja, “os interlocutores (professores e alunos) devem ter oportunidade de se expressarem a fim de compartilhar suas percepções” (SARDINHA, 2018, p. 8). Por trás deste momento, cria-se uma relação entre professor e aluno de confiança, o que possibilita um desenvolvimento com resultados mais significativos do processo de ensino aprendizagem, ao se sentirem confortáveis com as propostas de trabalho desenvolvidos em sala de aula.

Uma característica percebida na fala das professoras entrevistadas é de que ambas almejam a desconstrução das reproduções das falas presentes nos textos e nos seus tempos históricos, buscando estabelecer uma relação com a realidade do aluno, trazendo-os para um debate consciente sobre como agir na sociedade, podendo, assim, passar de um pensamento “comum” para um lapidado, quando são discutidas, em sala de aula, questões em torno da diversidade do cotidiano. Assim, “é notória a importância de reflexões sobre a diversidade cultural no cotidiano escolar” (SARDINHA, 2018, p. 10).

A análise interpretativa da fala das professoras, durante as entrevistas, demonstra que o uso de abordagens didáticas diferentes está presente até mesmo no ensino da gramática, que, segundo elas, é um assunto mais moroso, porém essencial para o desenvolvimento dos alunos. Isso é percebido quando a professora (P.C.) fala:

A diferença por exemplo: dos jornais quando sai uma notícia. Jornais diferentes para ver o que cada jornal fala a forma que cada um fala. Os que vão dar mais importância, os que vão dar menos importância.

Outro aspecto importante que pode ser observado nesta colocação da professora (P.L.) é de que, ao ensinar a Língua Portuguesa, ela faz junto com o aluno e coloca-se no seu lugar, fazendo com que todos os espaços da sala de aula sejam transformados em ambiente de promoção do saber, agradável para que ocorra a prática de letramento crítico, junto a uma

didática de aula simples e prazerosa para ambos. Para a profissional P.A., o uso de abordagens didáticas diferenciadas, está presente em “tirinha, vídeos, música, debates, leitura”.

Ao expor como desenvolvem práticas pedagógicas de letramento crítico em suas aulas, as professoras entrevistadas destacaram que fazem uso de tecnologias: data show, computador. Isso pode ser observado na fala da professora P.L.

[...] nas minhas aulas eu levava o data show, para fazer umas aulas interativas.

Essa mesma profissional continua seu discurso ao alertar que:

Hoje em dia tem os textos multisemióticos, que não é só a palavra, é a palavra, o desenho, as vezes o desenho está em movimento, o texto em movimento, tudo isso faz a diferença. Eu sempre que posso, faço isso. E o ano que vem pretendo fazer as visitas virtuais, que dá pra conhecer várias coisas através das visitas virtuais, dos museus. (P.L.)

Para essa profissional, as visitas virtuais funcionam como um recurso didático utilizado por ela que abre um leque de novos caminhos a serem pesquisados e estudados pelos alunos do Ensino Médio, e, ao inserir além de práticas pedagógicas de letramento crítico no dia a dia da escola, oferece aos educandos um novo formato de suas aulas, trazendo sempre mais presentes o estudo de gêneros textuais e orais, por caminhos diferenciados, que enriquecem sua didática diária.

Outro aspecto interessante e mencionado por uma das docentes, ao ser entrevistada, é o uso de, por exemplo, gêneros textuais em língua estrangeira, tanto para desenvolvimento da produção escrita dos alunos como para desenvolvimento de práticas orais de diálogo interpretativo em sala, objetivando a análise crítica dos alunos. Para a professora P.A., não são somente os gêneros textuais e orais de Língua Portuguesa que compõem sua didática de trabalho, mas também os de língua estrangeira.

Para Freire (1987, p. 97), “problematizar, porém, não é um sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema”. Na ação dialógica existente entre professor e aluno, busca-se constantemente a superação da analogia para dialética da realidade, na qual os sujeitos (alunos) percebem o mundo e fazem parte dele por meio de suas percepções críticas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa. Portanto, a prática pedagógica de letramento crítico para a professora (P.A.) pode ser desenvolvida não somente por gêneros textuais e orais nacionais, mas também fazer uso de outros. Isso pode ser percebido na sua fala:

Não só gêneros daqui, por exemplo, a própria tirinha da Mafalda, que ela é em espanhol, então muitas vezes eu trabalho até em espanhol, porque o espanhol não deixa de ser um trabalho com a linguagem. E, é bom, porque muitas vezes não é só voltado para o Ensino da Língua ali enquanto léxico, enquanto ortografia é também voltado para questões gerais quando é Língua Estrangeira. Então você pode trabalhar, por exemplo, lá o meio ambiente, né, você vai trabalhar uma situação das queimadas, por exemplo, o que está acontecendo, e o que lá na Espanha, no jornal da Espanha saiu sobre as queimadas no Brasil. (P.A).

No diálogo da profissional entrevistada, percebe-se que o trabalho com a língua abre espaço para diferentes abordagens didáticas de trabalho a ser desenvolvido pelo profissional de Língua Portuguesa, tendo em vista que os caminhos trilhados concebem novas formas de organização do trabalho pedagógico em torno das práticas de letramento crítico desenvolvidas por todos os profissionais entrevistados.

Dessa forma, para Kleiman (2005, p.5), o letramento refere-se “aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”. Pode o seu uso estar presente em falas, discursos escritos, entre outros mecanismos que compõem as formas de comunicação sociais. Essa ideia afirma-se no seguinte discurso:

[...] esses caminhos diferentes que eu faço são aulas, com metodologias diferentes (P.L.).

As metodologias diferentes explanadas nas falas das profissionais são compreendidas dentro desta categoria, como abordagens didáticas pedagógicas diferenciadas que compõem o dia a dia em sala de aula. Desta forma, percebemos esse uso quando a profissional (P. C.) fala que faz:

[...] leituras, atividades dos textos, leituras dos textos, de livro, é também às vezes eu coloco algum vídeo para eles verem, vídeos do Youtube.

Em sua maioria, as professoras entrevistadas compreendem que a maior parte do ensino da língua portuguesa ocorre por meio da leitura e da discussão dos assuntos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa qualitativa e exploratória representou um desafio desde o seu início. O caminho escolhido para percorrer sua construção foi, indubitavelmente, de extrema importância para que fosse possível uma interpretação significativa sobre o letramento crítico e o seu desenvolvimento nas aulas de Língua Portuguesa, por um grupo de professores de escolas públicas do município de Campo Largo, PR, cujo entendimento atual ainda revela lacunas que precisam ser resolvidas. Acreditamos que esta pesquisa abre caminhos para novos estudos, além dos relacionados como os professores desenvolvem práticas pedagógicas de letramento crítico, que é o objetivo central deste estudo.

Um dos primeiros desafios a serem traçados foi a escolha de um referencial teórico que nos auxiliasse na compreensão de um termo simples, o *letramento crítico e suas implicações na legislação vigente, bem como sua definição dentro das práticas pedagógicas*, cuja leitura e estudo revelaram que sua compreensão e utilização estão muito presentes na vida dos alunos do Ensino Médio, sendo, em muitas vezes, contemplados por características da prática pedagógica do professor. Percebemos que a sua presença na redação das leis depende do momento histórico pelo qual o país está atravessando, podendo, ou não, aparecer explicitamente descrito em leis, normativas, decretos legais, que orientam a condução do Ensino Médio no Brasil e, em específico, no Estado do Paraná, local onde realizamos este estudo.

Com relação à definição da terminologia *letramento crítico*, o estudo revelou que as modificações em relação a denominações linguísticas para descrever o significado de conceitos moldam-se conforme o tempo e momento histórico, podendo ter o mesmo sentido, porém com significações que vão ao encontro de estudos e pesquisas desenvolvidas para caracterizar o tema.

Outro desafio a destacar, neste processo, foi a forma como viabilizaríamos a aplicação das entrevistas semiestruturadas com um grupo de docentes, tendo em vista o momento histórico vivenciado pela pandemia da Covid-19, o que exigiu reestruturação e organização consciente da metodologia adequada para este momento, quando elaboramos a análise do conteúdo das falas dos profissionais entrevistados. Para essa análise, utilizamos o método de Análise de Conteúdo proposto Bardin (1977), que, além de ser desafiador, trouxe aprendizagem, satisfação e uma experiência incrível.

Todo o processo investigativo percorrido durante a elaboração desta investigação proporcionou, além de muitas aprendizagens e novas compreensões teóricas sobre as práticas pedagógicas de letramento crítico, a percepção de que o seu uso acontece em todos os momentos, independentemente do uso de práticas escritas ou orais, pois o seu fundamento está no questionar e, posteriormente, na problematização, como descrito por Freire (1987), para chegar à compreensão crítica sobre a realidade vivida.

No último capítulo, destacamos aprendizagens adquiridas ao longo do processo, tanto no que se refere à elaboração teórica quanto no que respeita as análises do trabalho de campo e suas reflexões. Dentre as aprendizagens, destacamos que as práticas pedagógicas de letramento crítico perpassam as lacunas do dia a dia da sala de aula, transformando-se em aprendizagem significativa, por meio do trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes de Língua Portuguesa. Desta forma, compreendemos que os eventos de letramento vivenciados em sala de aula são aprendizagens além do simples ato de aprender a ler e escrever.

Conforme descreve Sardinha (2018), o letramento crítico permite a habilidade de ler e compreender os diversos textos de maneira ativa e reflexiva, em que os alunos são agentes da aprendizagem e podem agir de maneira consciente no ambiente em que convivem. O letramento crítico, nesta pesquisa, foi compreendido também pela diversidade de recursos pedagógicos metodológicos utilizados pelos docentes de Língua Portuguesa em suas aulas.

Tal percepção foi possível após análise do conteúdo das entrevistas semiestruturadas, considerando que, a partir da diversidade de gêneros textuais, tanto orais como escritos, usados em sala de aula, promove-se o desenvolvimento de uma consciência crítica nos alunos de Ensino Médio, a qual permite que eles venham a posicionar-se na sociedade conscientes de seus direitos, podendo modificar suas realidades, mudando ou não de opinião. Esta investigação revelou também que as práticas pedagógicas de letramento crítico estão presentes no dia a dia dos professores de Língua Portuguesa, por mais difícil que seja a sua descrição na legislação.

Outro aprendizado de suma importância é que as terminologias que deram origem ao termo letramento e sua utilização, no decorrer da história do processo de alfabetização escolar, decorrem, em meados dos anos 80, juntamente com as considerações de Paulo Freire sobre a educação. Esses fatores se consolidam por trazerem ao letramento crítico um significado único, do qual os alunos são agentes de sua história e vivência. É uma prática social, conforme descreve Street (2014, p. 204) “novos aprendizes e sua posição nas relações de poder”. Para o autor, o “letramento é sempre um ato social”.

Com base neste teórico citado, compreendemos que as práticas pedagógicas de letramento crítico desenvolvidas em sala de aula configuram um ato social, ou seja, sua função de aprendizagem está condicionada ao uso dessa habilidade nos mais diversificados ambientes que os alunos frequentam, seja escola, igreja, movimentos sociais, grupos de canto, praças, entre outros. Essa compreensão demonstra que o ensino da língua é rico por se tratar da dialética vivenciada tanto por professores como alunos. O uso dessa referência teórica nos fez perceber, ainda, que as práticas que envolvem o letramento não estão condicionadas simplesmente ao ambiente escolar, conforme descrito, mas à sua função e ao seu uso social, transformando-se, assim, em práticas sociais.

No encontro teórico com Soares (2006, 2010, 2018), outra referência de grande importância para escrita desta dissertação, destacamos muitas aprendizagens, dentre as quais a distinção entre alfabetização e letramento, e a importância de letrar-se refletindo sobre o que está sendo aprendido, para que seja possível tirar conclusões. Para Soares (2010, p. 23-24), “[...] pesquisas que buscam identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita [...], ou buscam recuperar, com base nos documentos e outras fontes, as práticas de leitura e escrita no passado [...] são pesquisas sobre letramento”.

Portanto, essa forma de descrever o letramento revela que a pessoa, mesmo não sendo alfabetizada, pode ser letrada, em vista do uso da escrita nas mais diferentes práticas de convívio social, as quais reforçam o nosso entendimento sobre letramento crítico. Assim, ao estarem inseridos em práticas sociais, os alunos do Ensino Médio já fazem uso do letramento crítico. Portanto, a importância desta pesquisa está na forma como os docentes desenvolvem esse trabalho em sala e aula.

Considerando que o letramento crítico, conforme considerações de Sardinha (2018), tem como objetivo uma formação cidadã e consciente dos alunos, para que se tornem agentes críticos no mundo perante os problemas políticos e sociais vividos, ele contribui para atuação social do aluno de Ensino Médio, devido às formas pela qual é desenvolvida a sua formação crítica, pelo estudo da Língua Portuguesa, por exemplo. Essas experiências e relações estabelecidas em sala funcionam como complemento da prática pedagógica e a inserção na realidade do aluno, e sua reflexão sobre as vozes presentes em um texto, os pontos de vistas, as contradições e, sobretudo, o momento histórico que existe por trás da interpretação contextualizada, socialmente e historicamente, pelos professores e alunos.

Ao longo de toda a trajetória investigativa percorrida, mantivemos sempre em mente a pergunta central desta investigação: como um grupo de professores de Língua Portuguesa, de

escola pública de Campo Largo, desenvolvem práticas pedagógicas de letramento crítico? Foi possível a percepção de que esta pergunta não sugeriu uma única resposta, mas exigiu a elaboração de diferentes formas de interpretação. Foi assim que percebemos que as práticas pedagógicas de letramento crítico, durante as aulas de Língua Portuguesa, são desenvolvidas pelos docentes que utilizam diferentes gêneros textuais em suas aulas. Além de que a compreensão dos alunos também se mostrou mais significativa e crítica durante a utilização dos gêneros textuais e orais, de formas diferenciadas. Nesse processo de ensino-aprendizagem, os alunos de Ensino Médio têm a oportunidade de amadurecer criticamente o seu pensamento, analisando e interpretando por diferentes mecanismos os conceitos e vozes que estão presentes em uma produção linguística tanto textual como oral.

Uma outra resposta para a pergunta acima reside no entendimento de que uma das formas pelas quais os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas de letramento crítico se pauta no uso de abordagens didáticas diferenciadas. Esse processo envolve não somente estratégias de organização do tempo e dos espaços, mas também envolve conhecimento sobre a realidade dos alunos, dos modos como aprendem e gostam de fazer isso. Disso surgem opções para a seleção de textos e de gêneros textuais que se conectam com a realidade social, histórica e política que é vivenciada pelos alunos, e que possibilitam a eles uma leitura crítica e reflexiva do contexto mais amplo em que vivem. Quando pensam, questionam e são estimulados a analisar outras perspectivas, além daquelas que trazem consigo, para que os alunos de Ensino Médio se sejam mais bem preparados para pensar criticamente e eventualmente escolham se tornar agentes de transformação social dentro da realidade em que estão situados.

Por fim, reafirmamos, assim como inúmeros teóricos, que as práticas pedagógicas de letramento crítico são desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa por meio da variação do uso de gêneros textuais escritos e orais, junto ao uso de metodologias diferentes. Embora este argumento seja simples, quando analisado em sua profundidade revela que seu uso permite aos alunos de Ensino Médio uma maior compreensão do mundo que os cerca e, conseqüentemente, estimula a sua crítica reflexiva. Afirmamos que as instituições de ensino que ofertam o Ensino Médio precisam reforçar, em seus projetos pedagógicos, o trabalho com uma abordagem crítica, de letramento crítico, em todas as disciplinas para com os alunos, objetivando a formação de uma sociedade crítica, capaz de pensar e modificar sua realidade mediante ações conscientes.

Desejamos que esta dissertação seja lida não somente como um texto, que aborda mais um estudo científico em torno de uma titulação acadêmica, mas seja lida com um olhar diferenciado de como as práticas pedagógicas simples de letramento crítico podem ser desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa, conforme estudo, mas em outras também. Esperamos que os docentes se sintam encorajados a lutar pela criticidade tão importante e essencial na formação de adolescentes de Ensino Médio, que saem para o mercado de trabalho carregados de sonhos.

A partir dessa leitura, que seja possível a mudança na forma de como é imaginado o trabalho crítico em sala de aula. Por fim, esperamos ter contribuído para uma formação ativa no mundo hodierno.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018b.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: MEC, 2017b.

BRASIL. **Medida Provisória nº746, de 2016**. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992> Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Novo Ensino Médio – perguntas e respostas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15**. Brasília: MEC, 2018a.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FRANCO, C. C. **Educação dialógica no ensino de produção de texto em Língua Portuguesa**. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

FRANCO, M. A. R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. **RBEP**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KIERAS, J. **O Uso pedagógico de gênero telenovela em proposta de desenvolvimento de Letramento Crítico**. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LOCKE, T; CLEARY, A. **Critical literacy as an approach to literary study in the multicultural, high-school classroom**. **English Teaching: Practice and Critique**, Hamilton, v. 10, p. 119-139, May. 2011.

OLIVEIRA, R. M. **Texto publicitário e letramento crítico no livro didático de língua portuguesa: ampliando paradigmas de leitura.** 182 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa.** Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf Acesso em: 29 fev. 2020b.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação do Paraná. **Estado do Paraná.** Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf;jsessionid=1sLxz5Ce9bGwfFnx4mpKdfY4XsiIUEjLzaEQGEbE.sseed75003?windowId=0bb> Acesso em: 25 jan. 2020a.

ROJO, R. **Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SARDINHA, P. M. M. Letramento crítico: uma abordagem crítico social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v. 20, p. 1-17, jan./dez. 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 29. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, M. A. **Sobre o conceito da prática pedagógica.** Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

SOUZA, R. C. **Letramento crítico: auto-olhar sobre os preconceitos das “minorias sociais” em busca de uma prática libertadora.** 189 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2012.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia da educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Brasil, 1990.

VEIGA, I. P. A. **Lições de didática.** Campinas: Papirus, 2006.

VIANA, I. Práticas pedagógicas: matrizes teóricas e interfaces conceituais. *In:* SILVA, M. C. B. (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores.** Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOVSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, p. 1-26, jan./abr. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO - PARTE I – PERFIL PESSOAL - PROFESSORES

Questionário - Parte I – Perfil pessoal - PROFESSORES

1 - Qual sua idade?

18 a 25 anos 26 a 30 anos 31 a 40 anos 41 anos para mais

2 - Qual seu sexo?

Masculino Feminino

3 - Há quanto tempo leciona neste colégio?

4 – Qual sua formação acadêmica?

Estudante de Graduação Licenciado em Língua Portuguesa Pós Graduação

Mestre Doutor Outro

Questionário - Parte II (Dados da prática pedagógica como docente)

5- Descreva como são as suas aulas de Língua Portuguesa?

6 - Como você trabalha o letramento para desenvolver a consciência crítica?

7 - Quais recursos metodológicos você utiliza em aula, para criar situações de debate entre os alunos?

9- Qual a sua compreensão por Letramento Crítico? Justifique.

10 - Qual a importância da prática do Letramento Crítico nas aulas de língua portuguesa no contexto sócio-político atual do Brasil?

11- Qual a sua maior dificuldade para desenvolver as práticas de Letramento Crítico em sala de aula?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES

Parte I

- 1- Leitura e esclarecimento do Termo de Consentimento.
- 2- Preenchimento de dados da Identificação.
- 3- Falar sobre a pesquisa (objetivos primários e secundários).

Parte II

- 1- Qual seu nome?
- 2- Qual a sua formação acadêmica inicial?
- 3- Possui algum curso de pós-graduação. Qual?
- 4- Há quanto tempo você leciona?
- 5- Quanto tempo Leciona neste colégio?
- 6- Você ministra aulas língua portuguesa em quais anos do Ensino Médio?
- 7- Qual a sua carga horária de docência semanal?
- 8- Suas turmas têm em média quantos alunos?
- 9- Na sua opinião, quais são os principais objetivos do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio?
- 10- Quais práticas de letramento crítico você desenvolve durante as suas aulas de língua portuguesa?
- 11- Em seu planejamento de aula quais práticas e conteúdos você prioriza?
- 12- Qual a sua compreensão de letramento crítico?
- 13- O letramento crítico promove o desenvolvimento da consciência crítica? Por quais caminhos?
- 14- Você considera que suas aulas promovem o desenvolvimento da consciência crítica? Como? Teria um exemplo para contar?
- 15- Como você desenvolve práticas pedagógicas que trabalham com o letramento crítico em suas aulas de Língua Portuguesa?
- 16- Quais os problemas que você encontra para concretizar os objetivos do ensino da Língua Portuguesa em sala de aula?
- 17- Elenque quais objetivos da sua prática você atinge, ao trabalhar com o letramento crítico conforme o currículo do Estado do Paraná para a área de Língua Portuguesa?
- 18- Gostaria de destacar algum aspecto em relação ao tema letramento crítico?

ANEXO

ANEXO A – FUNDAMENTOS JURÍDICOS QUE ORGANIZAM O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ

DOCUMENTOS JURÍDICOS	CARACTERIZAÇÃO
Carta Magna	Constituição da República Federativa do Brasil – Capítulo da Educação.
Legislação Federal	LDB nº 9.394/96; Lei nº 4.978/64; Lei nº 17.668/13; Lei nº 13.415/2017; Plano Nacional de Educação (2014/2024), DCN (Resolução nº 02/12 - Coletânea de Legislação de Legislação Educacional / Volume XX). ⁵ Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (Texto). ⁶
Legislação Estadual	Lei nº 18.492. Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Estado do Paraná. ⁷
Deliberações Estaduais – Conselho Estadual de Educação.	<p>Deliberação nº 06/2005 - Aprovada em 11/11/2005 - Estabelecer Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná.</p> <p>Deliberação nº 10/2005 - Aprovada em 14/12/2005 - Normas complementares às Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.</p> <p>Deliberação nº 04/06, aprovada em 2 de agosto de 2006 - Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.</p> <p>Deliberação nº 06/06, aprovada em 10 de novembro de 2006 - Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio nas instituições do Sistema de Ensino do Paraná.</p> <p>Deliberação nº 07/06, aprovada em 10 de novembro de 2006 - Inclusão dos conteúdos de História do Paraná nos currículos da Educação Básica.</p> <p>Deliberação nº 09/06, aprovada em 20 de dezembro de 2006 - Normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Especialização Técnica de Nível Médio.</p> <p>Deliberação nº 03/08, aprovada em 07 de novembro de 2008 - Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio nas instituições do Sistema de Ensino do Paraná.</p> <p>Deliberação nº 04/08, aprovada em 05 de dezembro de 2008 - Estabelece normas complementares para o Sistema Estadual de Ensino, em relação à instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio e de Educação Profissional.</p> <p>Deliberação nº 02/09, aprovada em 06 de março de 2009 - Normas para a</p>

⁵ Trata das DCN Resolução nº 02/12 CNE/CEB e da Matriz Curricular para o Ensino Fundamental e Médio. Instrução nº 020/12 SEED/SUED. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/coletanea_2012.pdf Acesso em: 25 jan. 2020.

⁶ Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=93> Acesso em: 25 jan. 2020.

⁷ Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/plano_estadual_edh_0.pdf Acesso em: 25 jan. 2020.

	<p>organização e a realização de Estágio obrigatório e não obrigatório na Educação Superior, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Especialização Técnica de Nível Médio, no Curso de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, no Ensino Médio, nas Séries Finais do Ensino Fundamental, inclusive nas modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.</p> <p>Deliberação nº 05/10, aprovada em 3 de dezembro de 2010 - Estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná.</p> <p>Deliberação nº 03/13, aprovada em 04 de outubro de 2013 - Normas para Regulação, Supervisão e Avaliação da Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.</p> <p>Deliberação nº 04/13, aprovada em 12 de novembro de 2013 - Normas estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, com fundamento na Lei Federal nº 9.795/1999, Lei Estadual nº 17.505/2013 e Resolução CNE/CP nº 02/2012.</p> <p>Deliberação nº 05/13, aprovada em 10 de dezembro de 2013 - Normas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Especialização Técnica de Nível Médio.</p> <p>Deliberação CEE/PR nº 02/15, aprovada em 13/04/15 - Normas Estaduais para a Educação em Direitos Humanos no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.</p> <p>Deliberação CEE/PR nº 02/16, aprovado em 15/09/16, Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.</p> <p>Deliberação CEE/CP nº 02/18, aprovado em 12/09/2018, Normas sobre a Organização Escolar, o Projeto Político-pedagógico e o Período Letivo das instituições de Educação Básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná.</p> <p>Deliberação CEE/CP nº 01/20, aprovado em 31/03/2020, Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Novo Coronavírus – COVID-19 e outras providências.⁸</p>
Pareceres CNE (Conselho Nacional de Educação)	<p>Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.</p> <p>Parecer CNE/CEB nº 5/2011, aprovado em 4 de maio de 2011 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.</p> <p>Parecer CNE/CEB nº 11/2012, aprovado em 9 de maio de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.</p> <p>Parecer CNE/CEB nº 10/2014, aprovado em 5 de novembro de 2014 – Revisão da redação do art. 28 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, à luz da redação do Parecer CNE/CEB nº 11/2012.</p> <p>Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015 – Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.</p> <p>Parecer CNE/CEB nº 3/2018, aprovado em 8 de novembro de 2018 – Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017.</p>

⁸ Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=93> Acesso em: 10 ago. 2020.

	Parecer CNE/CP nº 15/2018, aprovado em 4 de dezembro de 2018 - Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). ⁹
Pareceres – CEE (Conselho Estadual de Educação)	Parecer CEE/CP nº 04/15, aprovado em 13/04/15 - Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos, Indicação e Deliberação. Parecer nº 61/2019 – CAOPEduc. ¹⁰
Resolução – CNE (Conselho Nacional de Educação)	Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. ¹¹

Fonte: Adaptado de Paraná (2020).¹²

⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12984> Acesso em: 07 ago. 2020.

¹⁰ Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Legislacao> Acesso em: 25 jan. 2020.

¹¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio> Acesso em: 07 ago. 2020.

¹² Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Legislacao> Acesso em: 25 jan. 2020.