



**INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA  
CAMPUS BRASÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**IRENE GALINDO CHAGAS**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM UMA PESQUISA-AÇÃO  
NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Brasília  
2025

**IRENE GALINDO CHAGAS**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM UMA PESQUISA-AÇÃO  
NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

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

Orientadora: Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva

Brasília

2025

C433 Chagas, Irene Galindo.

Práticas de letramento: estratégias de leitura em uma pesquisa-ação no Ensino Médio Integrado. / Irene Galindo Chagas. – Brasília, 2025.

132 f. : il. color.

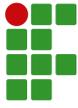
Orientador: Rosa Amélia Pereira da Silva.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

1. Práticas de Letramento. 2. Estratégias de leitura. 3. Autonomia. 4. Ensino Médio Integrado. I. Silva, Rosa Amélia Pereira da. (orient.). II. Título.

CDU 808.1:377

Defesa n° \_\_\_\_/\_\_\_\_



**INSTITUTO FEDERAL**  
Brasília  
Campus Brasília

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
de Brasília - *Campus Brasília*  
Mestrado Profissional em Educação Profissional e  
Tecnológica**

## **ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No dia 08 de agosto de 2025, às 9h, na Plataforma Online Google Meet - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília, localizado na SGAN 610, Brasília, ocorreu a defesa pública de dissertação do(a) mestranda Irene Galindo Chagas, intitulada “PRÁTICAS DE LETRAMENTO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM UMA PESQUISA-AÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO”. Reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelas professoras: Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva (presidente e orientadora), Dra. Daniele dos Santos Rosa e Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi, a fim de arguirm a mestranda. Aberta a sessão pela presidente, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo, em seguida, questionada pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações necessárias. Os membros da banca consideraram a dissertação:

( x ) aprovada.

( ) não aprovada.

### **Observações/Recomendações:**

#### **Banca Examinadora:**

Documento assinado digitalmente



**ROSA AMELIA PEREIRA DA SILVA**  
Data: 08/08/2025 11:40:06-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profa. Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva**  
**(presidente e orientadora)**

Documento assinado digitalmente



**MARIA APARECIDA LOPES ROSSI**  
Data: 11/08/2025 12:41:49-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi**



Documento assinado digitalmente

**DANIELE DOS SANTOS ROSA**

Data: 08/08/2025 13:26:57-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Profa. Dra. Daniele dos Santos Rosa**



Documento assinado digitalmente

**IRENE GALINDO CHAGAS**

Data: 13/08/2025 07:27:22-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Candidato:** -----

**Aluna: Irene Galindo Chagas**

Brasília, 08 de agosto de 2025.

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DO PRODUTO EDUCACIONAL**

No dia 08 de agosto de 2025, às 9h, na Plataforma Online Google Meet - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília, localizado na SGAN 610, Brasília, ocorreu a defesa pública do Produto Educacional da mestranda Irene Galindo Chagas, intitulado “PRÁTICAS DE LETRAMENTOS: ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO EM EVENTOS”. Reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelas professoras: Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva (presidente e orientadora), Dra. Daniele dos Santos Rosa e Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi, a fim de arguirem a mestranda. Aberta a sessão pela presidente, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo, em seguida, questionada pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações necessárias. Os membros da banca consideraram o produto educacional:

( x ) validado.

( ) não validado.

**Observações/Recomendações:**

**Banca Examinadora:**

Documento assinado digitalmente  
 ROSA AMELIA PEREIRA DA SILVA  
Data: 08/08/2025 11:40:06-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profa. Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva**  
**(presidente e orientadora)**

Documento assinado digitalmente  
 MARIA APARECIDA LOPES ROSSI  
Data: 11/08/2025 11:42:57-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi**

Documento assinado digitalmente  
 **DANIELE DOS SANTOS ROSA**  
Data: 08/08/2025 13:26:57-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

-----  
**Profa. Dra. Daniele dos Santos Rosa**

Documento assinado digitalmente  
 **IRENE GALINDO CHAGAS**  
Data: 14/08/2025 16:25:54-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Candidato:** -----

**Aluna: Irene Galindo Chagas**

Brasília, 08 de agosto de 2025.

Aos docentes de Língua Portuguesa.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, o Eterno, meu refúgio, a Ti confio o meu caminho.

Agradeço aos meus filhos, Samuel e Benjamim, meu transbordar.

Agradeço à minha mãe, minhas irmãs, meus sobrinhos, à minha família, todos muito importantes na minha trajetória.

Agradeço à professora Dra. Rosa Amélia, minha orientadora, pelas muitas indicações de leitura, conversas esclarecedoras, por todo o trabalho de pesquisa dedicado à formação de professores, que inspirou muito este meu momento de estudo.

Agradeço às professoras Dra. Daniele dos Santos Rosa e Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi pelas participações, pelas indicações de leituras e contribuições significativas na banca de qualificação e de defesa do mestrado.

Agradeço a todos os docentes deste Programa de Mestrado (ProfEPT), aprendi muito e com alegria.

Agradeço aos colegas da turma de 2023 do ProfEPT, tive o privilégio de estudar com pessoas excelentes.

Agradeço ao docente Wellington Souto Pereira pelas portas abertas e contribuições valiosas.

Agradeço aos estudantes participantes desta pesquisa pelos diálogos, sugestões e avaliações das atividades aplicadas.

Agradeço aos docentes de Língua Portuguesa que avaliaram a Sequência Didática, pela leitura criteriosa e o diálogo enriquecedor.

Agradeço a minha comunidade de fé Igreja Ágape, principalmente aos irmãos mais íntimos da Casa de Vida pelas orações e conversas nos momentos de preocupação.

Agradeço aos colegas do Centro Educacional São Francisco (São Sebastião-DF), pois muito do que está aqui tem relação direta com o nosso trabalho no Chicão.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), principalmente ao Setor de Afastamento Remunerado para Estudos da Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) por todo o empenho em garantir este meu tempo de afastamento para realizar esta pesquisa.

“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.  
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço  
e comunicar ou anunciar a novidade”  
(Freire, 2022b, p.31)

## RESUMO

Esta pesquisa centra-se na indagação de como trabalhar as práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica de uma forma que incentive a emancipação do estudante. A emancipação refere-se à tentativa de desenvolver práticas educativas que incentivem o “Ser Mais” (Freire, 2022a) existente em todos os seres humanos sem esquecer que todos estão inseridos em uma coletividade. O objetivo geral da pesquisa foi contribuir para o desenvolvimento de práticas de letramento a partir de estratégias didáticas, direcionadas aos estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília *campus* Brasília. Os objetivos específicos foram: identificar as estratégias didáticas utilizadas por professores de Língua Portuguesa que contribuam para o desenvolvimento da autonomia dos educandos; verificar como os estudantes compreendem e atuam nas práticas de letramento durante as aulas de português; criar e aplicar uma sequência didática, em que os educandos experimentem estratégias didáticas que incentivem a autonomia durante o desenvolvimento de práticas de letramento, efetivadas nas aulas de português; e avaliar o processo e os resultados da aplicação da sequência didática. A relevância desta pesquisa está em buscar a formação de leitores e produtores de textos proficientes. O estudo concentra-se na área da Educação Profissional e Tecnológica, vinculado à linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e ao macroprojeto Práticas Educativas no Currículo Integrado do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Brasília. O desenvolvimento da pesquisa baseou-se em referenciais teóricos sobre práticas de letramento (Freire, 2022a; Soares, 1998; Kleiman, 1995, 2005; Rojo, 2009, 2012; Rojo e Moura, 2019; Street, 2006, 2014), gêneros discursivos (Bakhtin, 2003; Marcuschi, 2008; Fiorin, 2022; Koch, 2012; Lopes-Rossi, 2023), estratégias de leitura (Solé, 1998; Silva, 2016; Giroto e Souza, 2010), e Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais (Ramos, 2008; Ciavatta, 2005, 2014; Araújo e Frigotto, 2015). Junto ao desenvolvimento da investigação foi construído um produto educacional: uma sequência didática para incentivar os estudantes a lerem de maneira autônoma a partir do desenvolvimento de práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado ao Técnico em Eventos. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com caráter descritivo quanto aos objetivos. O método de interpretação utilizado foi o dialético, e o procedimento metodológico baseou-se na pesquisa-ação (Thiollent, 2011). Os dados foram coletados, principalmente, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes e o docente de Língua Portuguesa, além de rodas de conversa com os estudantes. Para a análise de dados, empregou-se a análise de conteúdos (Bardin, 1977; Silva; Fossá, 2015). Os resultados indicam que a sistematização e o ensino de estratégias de leitura para os estudantes durante a realização de práticas de letramento promovem a autonomia dos educandos.

**Palavras-chave:** Práticas de Letramento. Estratégias de leitura. Autonomia. Ensino Médio Integrado.

## ABSTRACT

This research focuses on the question of how to work literacy practices in Portuguese language classes in secondary education integrated into professional and technological education in a way that encourages student emancipation. Emancipation refers to the attempt to develop educational practices that promote the Being More (Freire, 2022a) that exists in all human beings without forgetting that everyone is part of a collectivity. The general objective of the research was to contribute to the development of literacy practices based on teaching strategies, aimed at students of the Integrated Secondary Education of Federal Institute of Brasília, Brasília campus. The specific objectives were: to identify the teaching strategies used by Portuguese Language teachers that contribute to the development of students' autonomy; to verify how students understand and act in literacy practices during Portuguese classes; to create and apply a teaching sequence, in which students experience teaching strategies that encourage autonomy during the development of literacy practices, carried out in Portuguese classes; and to evaluate the process and results of the application of the teaching sequence. The relevance of this research is to seek the formation of proficient readers and text producers. The study focuses on the area of Professional and Technological Education and is a part to the line of research on Educational Practices in Professional and Technological Education and the Macroproject Educational Practices in the Integrated Curriculum of the Professional Master's Program in Professional and Technological Education, offered by the Federal Institute of Brasília. The development of the study was based on theoretical references on literacy practices (Freire, 2022a; Soares, 1998; Kleiman, 1995, 2005; Rojo, 2009, 2012; Rojo and Moura, 2019; Street, 2006, 2014), discursive genres (Bakhtin, 2003; Marcuschi, 2008; Fiorin, 2022; Koch, 2012; Lopes-Rossi, 2023), reading strategies (Solé, 1998; Silva, 2016; Giroto and Souza, 2010), and Integrated Secondary Education of Federal Institutes (Ramos, 2008; Ciavatta, 2005, 2014; Araújo and Frigotto, 2015). Together with the development of the research, an educational product was constructed: a teaching sequence to encourage students to read autonomously from the development of literacy practices in Portuguese Language classes in the Integrated Secondary Education for Technical Events. The research adopted a qualitative approach, of an applied nature, with a descriptive character regarding the objectives. The interpretation method used was dialectical, and the methodological procedure was based on action research (Thiollent, 2011). Data were collected primarily through semi-structured interviews conducted with students and the Portuguese language teacher, as well as conversation circles with the students. For data analysis, content analysis was used (Bardin, 1977; Silva; Fossá, 2015). The results indicate that the systematization and teaching of reading strategies for students during the implementation of literacy practices promote the autonomy of students.

**Keywords:** Literacy practices. Reading strategies. Autonomy. Integrated Secondary Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Passos seguidos para realizar a análise de conteúdo nesta pesquisa	61
Figura 2 - Exemplos de quadros de sistematização de estratégias de leitura	66
Figura 3 - Quadro recapitulativo para inferência	66
Figura 4 - Relação entre os objetivos de aprendizagem presentes no PPC (2019) e a proposta da sequência didática	90
Figura 5 - Datas de aplicação da sequência didática	92
Figura 6 - Exemplos de quadros que alguns estudantes não responderam	93
Figura 7 - Esquema da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly	103

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estratégias de compreensão leitora em Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020)	41
Quadro 2 - Quadro de coerência da pesquisa	50
Quadro 3 - Trabalho Pedagógico não Seriado no EMI-Eventos (PPC 2019)	53
Quadro 4 - Etapas da pesquisa-ação no contexto da pesquisa	56
Quadro 5 - Datas, instrumentos e participantes da coleta de dados	57
Quadro 6 - Exemplo de agrupamento das unidades de registro em uma categoria	60
Quadro 7 - Síntese da progressão das categorias	61
Quadro 8 - Diálogo entre Solé (1998) e Silva (2016)	64
Quadro 9 - Sugestões dos estudantes nas entrevistas: leitura compartilhada	68
Quadro 10 - Sugestões dos estudantes na primeira roda de conversa: leitura compartilhada	68
Quadro 11 - Monitoramento da compreensão pelos estudantes	73
Quadro 12 - Categoria Autonomia nas falas das estudantes	78
Quadro 13 - Estratégias de Leitura (Solé, 1998; Silva, 2016)	84
Quadro 14 - Passos da Ciranda Dialógica de Leitura (Silva, 2016)	84
Quadro 15 - Avaliação dos estudantes na última roda de conversa sobre as atividades com quadros de sistematização de estratégias de leitura	88
Quadro 16 - Textos acadêmicos consultados para produzir a sequência didática	91
Quadro 17 - Pauta do evento social de premiação dos curtas-metragens	95
Quadro 18 - Avaliação da SD por docentes de Língua Portuguesa	96
Quadro 19 - Quadro Síntese da Sequência Didática	103
Quadro 20 - Ciranda Dialógica de Leitura (Silva, 2016)	106

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Análise de conteúdo

CDL - Ciranda Dialógica de Leitura

EMI-Eventos - Ensino Médio Integrado ao Técnico em Eventos

EMI-Informática - Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

IFB – Instituto Federal de Brasília

IFB-*campus* Brasília - Instituto Federal de Brasília *campus* Brasília

IFs - Institutos Federais

GruPIs - Grupos não seriados de Práticas Interdisciplinares do Ensino Médio

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAS/UnB - Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília

OPAs - Oficinas de Práticas de Aprendizagem da Área Técnica de Eventos

PAS 1 - Programa de Avaliação Seriada - 1ª Etapa

PAS 2 - Programa de Avaliação Seriada - 2ª Etapa

PAS 3 - Programa de Avaliação Seriada - 3ª Etapa

PE - Produto Educacional

PIEVs - Projetos Integrados de Eventos

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PPC - Plano Pedagógico do Curso

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SD - Sequência Didática

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
1 INTRODUÇÃO.....	21
2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: GÊNEROS DISCURSIVOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	27
2.1 Práticas de letramentos.....	28
2.2 Gêneros discursivos.....	33
2.3 Estratégias didáticas para a leitura.....	36
2.4 Ensino Médio Integrado.....	43
3 METODOLOGIA.....	47
3.1 Caracterização da pesquisa.....	47
3.2 Contexto da Pesquisa.....	51
3.3 Participantes da Pesquisa.....	54
3.4 Construção do Produto Educacional.....	55
3.5 Procedimentos de coleta dos dados.....	56
3.6 Procedimento de análise dos dados.....	58
4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA, AUTONOMIA E CIRANDA DIALÓGICA DE LEITURA.....	63
4.1 Estratégias de Leitura.....	63
4.1.1 Estratégias de leitura consultadas.....	63
4.1.2 Estratégias de leitura: contribuições dos participantes da pesquisa.....	67
4.1.2.1 Monitoramento da compreensão.....	73
4.2 Autonomia.....	76
4.3 Ciranda Dialógica de Leitura.....	83
4.3.1 Ciranda Dialógica de Leitura: contribuições dos participantes da pesquisa.....	83
4.3.2 Cirandas Dialógicas de Leitura: planejamento e aplicação.....	89
4.4 Avaliação da Sequência Didática por docentes da EPT.....	96
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	101
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	120
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - ESTUDANTES.....	121
APÊNDICE C - ROTEIROS DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS - DOCENTES....	122
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ESTUDANTE MAIOR DE 18 ANOS.....	123
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	

RESPONSÁVEL LEGAL PELO(A) ESTUDANTE MENOR DE 18 ANOS.....	125
APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	
DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	127
APÊNDICE G - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE).....	129
APÊNDICE H - TERMO DE ACEITE DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE.....	131

## APRESENTAÇÃO

O desenvolvimento desta pesquisa trata das práticas de letramento com ênfase nas estratégias de leitura utilizadas nas aulas de português e, considerando o contexto do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Eventos do Instituto Federal de Brasília (IFB) *campus* Brasília, busca promover a integração entre os conteúdos de Língua Portuguesa e a área técnica de Eventos. A área de concentração desta dissertação é a Educação Profissional e Tecnológica, vinculada à linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica” e ao macroprojeto “Práticas Educativas no Currículo Integrado”.

Estudar estratégias de leitura dentro das práticas de letramento realizadas nas aulas de português relaciona-se à área de atuação da professora pesquisadora que trabalha como docente de Língua Portuguesa há mais de treze anos em escolas públicas, a maior parte deste tempo no ensino médio. Assim, durante o tempo de afastamento remunerado para a realização deste estudo, o objetivo centrou-se em pesquisar estratégias didáticas que possam ser utilizadas nas aulas de português para o desenvolvimento da autonomia leitora dos educandos. Percebeu-se, nesta investigação, que o ensino explícito de estratégias de leitura durante a prática educativa contribui para a autonomia dos estudantes.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos: “Introdução”; “Práticas de letramento no ensino médio integrado: gêneros discursivos e estratégias de leitura”; “Metodologia”; “Estratégias de leitura, autonomia e ciranda dialógica de leitura”; “Produto Educacional”; e “Considerações Finais”. Na introdução, apresenta-se alguns conceitos importantes para a investigação, o tema, o problema, a justificativa, o objetivo geral, os objetivos específicos e a metodologia. No segundo capítulo, encontra-se o referencial teórico da pesquisa, organizado em quatro seções. Na primeira seção, “Práticas de letramentos”, apresenta-se a reflexão a respeito dos letramentos a partir dos estudos de Freire (2022a), Soares (1998), Kleiman (1995, 2005), Rojo (2009, 2012), Rojo e Moura (2019) e Street (2006, 2014). Depois, em “Gêneros discursivos”, trata-se da materialização das práticas de letramentos em gêneros textuais (Bakhtin, 2003; Marcuschi, 2008; Fiorin, 2022; Koch, 2012; Lopes-Rossi, 2023). Na terceira parte, “Estratégias didáticas”, discorre-se a respeito da contribuição da perspectiva interacionista (Solé, 1998; Silva, 2016) para o trabalho com leitura e escrita, e também de estratégias para ensinar os alunos a

compreenderem o que leem (Giroto; Souza, 2010). Por fim, aborda-se a concepção de integração presente no Ensino Médio Integrado nos Instituto Federais (Ramos, 2008; Ciavatta, 2005, 2014; Araújo e Frigotto, 2015). Esta abordagem dialoga com a perspectiva dos letramentos, uma vez que busca a formação integral e a autonomia no processo formativo.

A metodologia desta pesquisa está no terceiro capítulo, organizada em seis partes e intituladas de: “Caracterização da pesquisa”, “Contexto da pesquisa”, “Participantes da pesquisa”, “Construção do Produto Educacional”, “Procedimentos de coleta de dados” e “Procedimento de análise de dados”. Estas seções tratam, respectivamente, que neste estudo: a abordagem é qualitativa, a natureza aplicada e o procedimento utilizado é a pesquisa-ação (Thiollent, 2011); o *lócus* de aplicação é Ensino Médio Integrado ao Técnico em Eventos (EMI-Eventos) do IFB *campus* Brasília; os participantes são estudantes de duas turmas de 3º Ano do EMI-Eventos e o docente de português desses discentes; o produto educacional criado durante a pesquisa foi uma sequência didática; as coletas de dados foram realizadas por meio de entrevistas semiestruturadas e de rodas de conversa; e a análise de conteúdo (Bardin, 1977; Silva e Fossá, 2015) foi utilizada para organizar, descrever e interpretar os dados.

No quarto capítulo, situa-se a análise e discussão dos dados, organizada a partir das categorias finais definidas durante a análise de conteúdo, assim cada categoria corresponde a uma seção e estão denominadas de: “Estratégias de Leitura”, “Autonomia” e “Ciranda Dialógica de Leitura”. A primeira categoria está dividida em subseções que evidenciam as estratégias de leitura consultadas (Silva, 2016; Giroto e Souza, 2010) e as contribuições dos participantes da pesquisa. Ao analisar essas contribuições, trata-se do monitoramento da compreensão. Na categoria Autonomia, analisa-se a partir das falas do docente de português e dos estudantes a compreensão de autonomia. Por fim, na última parte, examinam-se as contribuições dos estudantes e do docente de português do EMI-Eventos a respeito da Ciranda Dialógica de Leitura (CDL) e, também, como foi o planejamento da sequência didática a partir dos passos da ciranda dialógica e a aplicação das CDLs nas aulas para os estudantes do 3º Ano do EMI-Eventos e o seu replanejamento.

No quinto capítulo, trata-se da construção do produto educacional desta pesquisa: uma sequência didática (SD) para incentivar os estudantes a lerem de maneira autônoma a partir do desenvolvimento de práticas de letramento nas aulas

de Língua Portuguesa no EMI-Eventos e terem compreensão dessa leitura de maneira consciente. Para a criação da SD, os principais autores estudados foram Zabala (1998); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Silva (2016) e Giroto e Souza (2010).

Por fim, nas considerações finais, retomam-se os objetivos da pesquisa para apresentar como cada objetivo foi contemplado. Além disso, apontam-se algumas reflexões a respeito das escolhas e de questões identificadas no desenvolvimento da investigação.



## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa centra-se na indagação de como trabalhar as práticas de leitura e de escrita nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado de uma forma que incentive e contribua para desenvolver a emancipação do estudante. Primeiro, é preciso deixar claro que, por ser um trabalho a respeito dos letramentos, buscou-se refletir sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita de maneira contextualizada, relacionando-as com as necessidades, os valores, as práticas sociais. Para tanto, seguimos o caminho de Paulo Freire por acreditar no poder de transformação social da alfabetização/letramento, e, seguimos também a concepção de letramento(s) presente em Soares (1998, p.72): “um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

A adesão à concepção de letramentos está relacionada às práticas sociais de leitura e de escrita, que, nesta pesquisa, estão inseridas no contexto das aulas de Língua Portuguesa para estudantes do 3º Ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Eventos do Instituto Federal de Brasília *campus* Brasília. A escolha dessa concepção ampla como tema de pesquisa refere-se à possibilidade de ela abarcar a complexidade das atividades realizadas nas aulas de português, momentos nas instituições educacionais em que se busca promover os letramentos por meio da leitura e da escrita, com ênfase na diversidade de gêneros discursivos e na reflexão sobre o funcionamento da língua na construção dos sentidos (Bagno, 2012, p.19-20).

A pesquisa-ação, procedimento utilizado neste estudo, também, influenciou na escolha da expressão “práticas de letramento”, pois, somente após o diálogo da professora pesquisadora com os sujeitos da pesquisa, estudantes e professor de português do *locus* já mencionado, é que foram delimitados os gêneros textuais a serem trabalhados e quais estratégias didáticas seriam desenvolvidas durante as aulas de português, momento de concretização de práticas de letramento.

A palavra “emancipar”, etimologicamente, vem do termo latino *emancipare* (Cunha, 2010) e significa “tornar livre, libertar ou libertar-se, tornar ou tornar-se independente, dar liberdade ou libertar-se do jugo, da escravidão, da tutela de outro” (Ciavatta, 2014b, p.86). Aplicada ao contexto de sala de aula, em práticas educativas, emancipação, nesta investigação, refere-se à possibilidade de a ação

humana transformar a realidade, de promover a libertação de si e de outros por meio do acesso ao conhecimento, da leitura especificamente. De acordo com Ciavatta (2014b, p.87), a compreensão do sentido de emancipação considera a perspectiva de totalidade social na concepção do cidadão-trabalhador e de sua possível condição de emancipado e, na educação, supõe a formação humana nos múltiplos aspectos que constituem os seres humanos. A emancipação relaciona-se, também, ao conceito de “pensar certo”, proposto por Paulo Freire (2022b). Freire (2022b) afirma que o “pensar certo” considera que estar no mundo como seres históricos compreende intervir no mundo. Para isso, na perspectiva do “pensar certo”, o entendimento é co-participado, não é uma ação individual e alienada. Nesse sentido, o educador precisa criar possibilidades para a produção e construção do conhecimento e ter compromisso com a consciência crítica dos educandos.

De acordo com Leite (2016, p. 797), “no contexto das práticas educacionais, vistas em uma perspectiva emancipatória, o objetivo da pesquisa deve sempre buscar a transformação, mesmo que em níveis micro, como, por exemplo, na sala de aula”. Assim, tendo em mente que a ação pedagógica dentro da sala de aula deve promover a emancipação, buscou-se, neste estudo, desenvolver estratégias didáticas que contribuam para que os educandos consigam ler de maneira autônoma nos processos de estudo de práticas sociais de leitura e de escrita e ter consciência desse processo autônomo.

Um dos objetivos do Ensino Médio é criar um ambiente favorável para que os estudantes tenham mais autonomia no seu processo de ensino e aprendizagem. Esta é uma das finalidades dessa etapa expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996, Art. 35): “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Isso também tem sido um dos desafios na prática educativa (trabalho há mais de 13 anos como professora de português em escolas públicas) e, agora, tornou-se uma investigação, uma busca de possibilidades que melhorem a ação pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesta pesquisa, ter em mente práticas que incentivem a emancipação aponta tanto para o trabalho docente ao buscar desenvolver práticas de letramento que contribuam para a transformação da realidade social, quanto para orientar o estudante a compreender o que pode ser realizado por ele sem depender, exclusivamente, do professor durante as aulas de português.

Tendo em vista a especificidade do Programa de Mestrado ProfEPT, a aplicação desta pesquisa foi realizada para estudantes do 3º Ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Eventos (EMI-Eventos) do Instituto Federal de Brasília (IFB) *campus* Brasília. Diante do exposto, o tema desta pesquisa é “Práticas sociais de leitura e de escrita que incentivem a emancipação dos estudantes do EMI do IFB *campus* Brasília”.

Quanto ao problema de pesquisa, segundo dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), de 2018, apenas 12% dos entrevistados que chegaram ao Ensino Médio situam-se no nível proficiente nas escalas apresentadas por este indicador. De acordo com o INAF (2018, p.11), “o fato de terem frequentado escola não assegura que tenham suficientes habilidades para fazer uso da leitura e da escrita em diferentes contextos da vida cotidiana”. Além desses dados do INAF, os resultados apresentados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2022), divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelam que 50% dos estudantes brasileiros não atingem o nível básico em leitura, definido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como o mínimo para exercer sua plena cidadania. Essa realidade evidencia a necessidade de se trabalhar com práticas de letramento que favoreçam o alcance de proficiência em leitura e escrita durante a educação básica, possibilitando que os estudantes concluam o ensino médio com habilidades desenvolvidas em leitura e escrita suficientes para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

No contexto do EMI-Eventos do IFB *campus* Brasília, as práticas de leitura e escrita desempenham um papel crucial para o sucesso acadêmico e profissional dos estudantes. A elaboração de relatórios, planejamento de eventos e comunicação efetiva, no plano profissional da área, exigem o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras.

Este estudo buscou investigar como as aulas de Língua Portuguesa podem ser usadas como espaço de promoção de práticas de letramento que desenvolvam a autonomia e a proficiência em leitura e escrita dos estudantes. A investigação se apoia na perspectiva de se trabalhar nas aulas de português com práticas de letramento que contribuam para a formação de leitores e escritores proficientes, e, além disso, possibilitem a integração entre os conteúdos de Língua Portuguesa e a área técnica específica do *lôcus* da pesquisa, o EMI-Eventos.

Ramos (2018, p.449) constata, ao analisar os resultados da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), de 2015, e do relatório pedagógico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), publicado pelo INEP, também em 2015, que o “desempenho de estudantes da rede federal tende a ser o mais elevado” do país. Apesar desse desempenho destacado, pouco se sabe sobre como os estudantes da Rede Federal, especificamente do IFB-*campus* Brasília, no EMI-Eventos, compreendem e atuam nas práticas de letramento. Este estudo busca investigar de que forma essas práticas de letramento são experienciadas e percebidas pelos estudantes, considerando os desafios e as especificidades do contexto educacional do EMI-Eventos do IFB, a fim de contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas que favoreçam a proficiência em leitura e escrita.

A partir dessas reflexões, a pergunta que conduziu esta pesquisa levou em consideração a importância das aulas de português como um lugar de promoção de letramentos. Tendo isso em vista, a indagação central da investigação foi “como efetivar intervenções, por meio de estratégias didáticas, durante as aulas de leitura e de escrita, que contribuam para a emancipação dos estudantes do EMI-Eventos do *campus* Brasília - IFB”?

A relevância desta pesquisa está em motivar e promover a formação de leitores e produtores de textos proficientes no EMI-Eventos do IFB *campus* Brasília e fortalecer a atuação no campo profissional. Para alcançar tal resultado, é preciso considerar a escola como “a mais importante das agências de letramento” (Kleiman, 1995, p.20). Parafrazeando Bagno (2012), a palavra agência é entendida, aqui, como a capacidade de intervenção, de ação. Por isso, a ação pedagógica, nesta investigação, buscou desenvolver práticas de letramento nas aulas de português que contribuam para o alcance da proficiência em leitura e escrita pelos estudantes do Ensino Médio Integrado e, assim, combater a defasagem em relação à leitura e à escrita, apresentada anteriormente pelos dados do INAF (2018) e do PISA (2022). Afinal, tais dados, que se referem à sociedade brasileira, também abarcam o contexto do Instituto Federal de Brasília.

Um dos desafios das instituições educacionais são os resultados de aprendizagem em relação aos letramentos. Este estudo contribui para intervir nessa realidade, pois considera que é imprescindível que a ação pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa sejam ações formativas fundamentadas nos estudos a respeito dos letramentos (Freire, 2022a; Soares, 1998; Kleiman, 1995, 2005; Rojo, 2009,

2012; Rojo e Moura, 2019; Street, 2014), que as atividades essenciais sejam a leitura e a escrita trabalhadas nos gêneros discursivos que circulam na sociedade (Bakhtin, 2003; Marcuschi, 2008; Fiorin, 2022; Koch, 2012; Lopes-Rossi, 2023) e que exista uma busca persistente de promover a autonomia, a emancipação dos educandos (Freire, 2022a, 2022b; Ramos, 2008; Ciavatta, 2014; Araújo e Frigotto, 2015).

A emancipação refere-se à tentativa de desenvolver práticas educativas que incentivem o “Ser Mais” existente em todos os seres humanos sem esquecer que todos estão inseridos em uma coletividade, uma comunidade. Nas palavras de Paulo Freire, a “busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (Freire, 2022a, p.105). Assim, a emancipação não é vista aqui como uma autonomia individualista, mas como uma possibilidade de agir coletivamente em busca de desenvolver potencialidades e reflexão crítica mesmo vivendo sob as estruturas de dominação do sistema capitalista. Já que uma das relevantes vantagens dos seres humanos é “a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes” (Freire, 2022b, p.27).

A originalidade desta pesquisa está em explorar outra forma de usar as estratégias didáticas durante as aulas de português. Para além do domínio do docente em relação àquilo que pode ser realizado nas aulas de português, como também à forma como se pode realizar, intenta-se que os estudantes se apropriem e contribuam com possibilidades de ação para a compreensão e a escrita de textos. Nesse sentido, esta pesquisa é fundamentada nos estudos a partir de uma perspectiva interacionista, pois visa contribuir significativamente na construção de propostas de aulas que incentivam os educandos a interpretar e a compreender de maneira autônoma os textos que lhes são apresentados socialmente.

Este estudo está inserido em “uma concepção do conhecimento que seja também ação, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitam à descrição ou à avaliação [...]. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal” (Thiollent, 2011, p.85). Assim, o benefício desta investigação é a possibilidade de suprir uma demanda social de se trabalhar práticas de letramento que possibilitem aos estudantes alcançarem níveis privilegiados de letramento e a emancipação.

Junto ao desenvolvimento desta pesquisa, foi criada uma sequência didática a partir da concepção de práticas de letramento que incentiva a autonomia, esta foi construída com os estudantes e o docente de português do 3º Ano do EMI-Eventos. Como este material será de livre acesso pela Plataforma EDUCAPES, as instituições educacionais poderão utilizar as estratégias didáticas desenvolvidas durante esta pesquisa, e que compõem a sequência didática, como uma possibilidade de agir nas aulas de português. Ressalta-se que a sequência didática é o produto educacional construído durante este estudo.

Esta investigação foi conduzida a partir do seguinte objetivo geral: contribuir para o desenvolvimento de práticas de letramento a partir de estratégias didáticas, direcionadas aos estudantes de Ensino Médio Integrado do IFB *campus* Brasília. E o percurso seguido durante a pesquisa foi construído tendo em mente estes objetivos específicos: identificar as estratégias didáticas utilizadas por professores de Língua Portuguesa que contribuam para o desenvolvimento da autonomia dos educandos; verificar como os estudantes de Ensino Médio Integrado do IFB *campus* Brasília compreendem e atuam nas práticas de letramento durante as aulas de português; criar e aplicar uma sequência didática centrada em estratégias a partir das quais os educandos experimentem a autonomia durante o desenvolvimento de práticas de letramentos, efetivadas nas aulas de Língua Portuguesa; e avaliar o processo e os resultados da aplicação da sequência didática.

Em relação à metodologia, esta investigação é de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva, o método de interpretação da realidade é dialético, e o procedimento utilizado foi a pesquisa-ação (Thiollent, 2011). A coleta de dados foi realizada, principalmente, por meio de entrevistas semiestruturadas (estudantes e docente de português) e de rodas de conversa (estudantes). A análise dos dados foi efetivada por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977; Silva e Fossá, 2015). Os resultados esperados apontam para a sistematização de estratégias didáticas que incentivem a autonomia, utilizadas nas práticas sociais de leitura e de escrita.

## 2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: GÊNEROS DISCURSIVOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA

As concepções teóricas nesta pesquisa estão relacionadas e se complementam. A concepção freiriana de emancipação atravessa toda a pesquisa. Ainda que pareça que, no modo de produção capitalista, a libertação dos seres humanos da exploração, das amarras da opressão, da desigualdade social, da divisão da sociedade em classes, da negação de direitos civis e sociais, se revele ambígua, por um lado alcançável e por outro inalcançável, sabe-se, a partir dos estudos marxianos, que a ação dos sujeitos sociais pode transformar a realidade concreta a depender de como se forma e se é formado: para a alienação ou não. A emancipação é “uma possibilidade que dependerá da ação dos homens para se tornar realidade” (Tonet, 2005, p.127). “Não sendo a emancipação apenas um conceito, mas, principalmente, um produto possível da *práxis* humana, é na história dos sujeitos, dos grupos e das classes sociais que seus elementos de realização podem ser compreendidos” (Ciavatta, 2014b, p.83).

Tendo em vista a possibilidade de a escola contribuir para desenvolver a cidadania, e, por consequência, pessoas emancipadas, busca-se, nesta pesquisa, partir da concepção de emancipação para iluminar a prática educativa (Tonet, 2005). Para tanto, parte-se da compreensão de que os letramentos são práticas concretas e sociais; de que os gêneros discursivos, considerados como enunciados, refletem as condições específicas e as finalidades de cada atividade humana; entende-se que as estratégias didáticas são possibilidades de agir dentro da sala de aula com foco em desenvolver a autonomia leitora dos educandos; reconhece-se que o Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais, por sua história e sua fundamentação legal e teórica, representa uma luta por uma educação que prevê a formação humana nos múltiplos aspectos que constituem os seres humanos.

Para tratar da prática educativa nas aulas de português, o referencial teórico a seguir será organizado em quatro partes. Na primeira, Práticas de letramentos, apresenta-se a reflexão a respeito dos letramentos a partir dos estudos de Freire (2022a), Soares (1998), Kleiman (1995, 2005), Rojo (2009, 2012), Rojo e Moura (2019) e Street (2006, 2014). Depois, em Gêneros discursivos, trata-se da materialização das práticas de letramentos em gêneros textuais (Bakhtin, 2003; Marcuschi, 2008; Fiorin, 2022; Koch, 2012; Lopes-Rossi, 2023). Na terceira parte,

Estratégias didáticas, discorre-se a respeito da contribuição da perspectiva interacionista (Solé, 1998; Silva, 2016) para um trabalho com leitura e escrita, e também, de estratégias para ensinar os alunos a compreenderem o que leem (Giroto; Souza, 2010), partindo dos gêneros discursivos que materializam práticas sociais e ideologias. Por fim, aborda-se a concepção de integração presente no Ensino Médio Integrado nos Instituto Federais (Ramos, 2008; Ciavatta, 2005, 2014; Araújo e Frigotto, 2015), já que o *lócus* de pesquisa foi o Instituto Federal de Brasília *campus* Brasília. No sentido de apontar como a organização desse caminho reflexivo se complementa, entendemos que as práticas de letramentos contribuem para alcançar um ensino verdadeiramente integrado, que é conceito fundante da Educação Profissional, proposta a partir da criação dos Institutos Federais pela Lei 11.892/2008.

## 2.1 Práticas de letramentos

Ao realizar os primeiros levantamentos bibliográficos sobre letramento(s) no Brasil, Paulo Freire é o autor referência citado por muitos pesquisadores. Mesmo Freire não tendo usado em seus livros a palavra letramento, percebe-se a presença desse tema, desde os seus primeiros textos, ao tratar de alfabetização, de metodologia e de possibilidades conscientizadoras dos temas geradores, assunto presente no seu primeiro livro, *Pedagogia do Oprimido*, escrito entre 1967 e 1968. Paulo Freire, em toda sua obra, defende uma educação emancipadora.

Paulo Freire (1967, 1970a, 1970b, 1976) foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder “revolucionário” do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Freire concebe o papel do letramento como sendo ou de libertação do homem ou de sua “domesticação”, dependendo do contexto ideológico em que ocorre (Soares, 1998, p. 77).

Há, em Paulo Freire, uma procura por explicações a respeito dos desafios encontrados na prática educativa. Uma resposta possível está em trabalhar práticas de letramentos em todas as modalidades de ensino, que gerem conscientização e possibilitem aos sujeitos a transformação da realidade. A mesma busca de explicações para a ação pedagógica está em Magda Soares, que, quando questionada como seu trabalho se aproxima dos estudos de Freire, responde

deixando claro que, mesmo para educandos em idades diferentes, a intenção dela e dele era a mesma:

a pessoa aprender a língua escrita como instrumento de inserção social e cultural e da luta por seus direitos. A arma social de luta mais poderosa é o domínio da linguagem. É através dela que as classes dominantes dominam. É essa visão que Paulo Freire tinha e que eu tenho (Soares, 2015, p.29).

Em outras palavras, igual discussão há no livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, de Angela B. Kleiman (1995, p. 8), em que esta afirma que “os estudos sobre letramento hoje em dia, seguindo o caminho traçado por Paulo Freire, há mais de trinta anos, enfatizam o efeito potencializador, ou conferidor de poder, dos letramentos”. Assim, o domínio dos usos e funções da leitura e da escrita representa a possibilidade de acesso ao conhecimento, inserção social e cultural, emancipação. Letramentos, então, “como 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 e poder” (Kleiman, 1995, p.11).

Na mesma esteira, Rojo (2009, p.100), estabelecendo relação com os estudos de Soares (1998), afirma que a visão de alfabetização de Freire coaduna com a versão forte do letramento, pois é “revolucionária, crítica, na medida em que colabora não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes”. Nota-se, a partir dessas leituras sobre práticas sociais de leitura e de escrita, a relevância das reflexões apresentadas por Paulo Freire e como seus pensamentos influenciaram a continuidade de estudos a respeito desse tema no Brasil, com destaque para os trabalhos de Soares (1998), de Kleiman (1995) e de Rojo (2009).

Um dos primeiros usos da palavra letramento no Brasil está no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, publicado em 1986 (Kleiman, 1995). Em 1988, Leda Verdiani Tfouni distingue letramento e alfabetização no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (Soares, 1998). Nesses estudos e nos meios acadêmicos, a necessidade de nomear o que há além da alfabetização contribuiu para o uso da palavra letramento, que é a tradução para o português brasileiro da palavra inglesa *literacy*.

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...] *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, 1998, p.17).

Em 1995, Kleiman publica o livro, já mencionado anteriormente, *Os significados do letramento*, em que são apresentados resultados de pesquisas realizadas no Brasil a respeito das diversas concepções do fenômeno do letramento. Neste livro, Kleiman apresenta as duas concepções presentes na obra *Literacy in Theory and Practice* (1984), de Street: letramento autônomo e letramento ideológico. Rojo (2009) considera que essa obra de Street (1984) é divisora de águas e inaugura os Novos Estudos do Letramento. O letramento autônomo refere-se a “um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medida nos sujeitos” (enfoque dominante na UNESCO e em outras agências que se ocupam de medir o letramento); e o letramento ideológico compreende o letramento relacionado diretamente com as práticas concretas e sociais (Street, 2014). Street (2006, p.466) afirma que prefere trabalhar com o modelo ideológico de letramento, já que a partir desta perspectiva reconhece-se a existência de “uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras”.

Soares (1998, p.75), ao tratar da natureza da dimensão social do letramento, considera que existem duas versões: uma versão “fraca”(“liberal”), que relaciona-se ao “conjunto de habilidades necessárias para ‘funcionar’ adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas”; e uma versão “forte” (perspectiva “revolucionária”), em que o letramento refere-se a “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 formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais”.

Sendo assim, nesta pesquisa, tendo em vista a emancipação dos educandos, busca-se trabalhar o modelo de letramento ideológico (Street, 1984, 2014), entendido por Soares (1998) como a versão “forte”, compreensão que já estava presente na obra de Paulo Freire (2022a) ao considerar o poder “revolucionário” do letramento.

A produção acadêmica brasileira sobre letramento(s) tem sido frequente e diversa. Hoje, não se fala mais em letramento no singular, mas em letramentos, letramentos múltiplos e multiletramentos. Segundo Rojo (2008, p.582), o conceito de letramento passa a ser plural, letramentos, a partir da abordagem dos Novos Estudos de Letramento que apontaram “para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sócio-cultural e situado das práticas de letramento”. Dessa diversidade das práticas letradas, privilegiadas ou não nas sociedades advém o conceito de letramentos múltiplos. Para caracterizar os multiletramentos, Rojo (2012, p.13) afirma que

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** - é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (grifo da autora).

Percebe-se que “em função das várias posições teóricas adotadas, pode-se dizer que, no estado atual, já existe uma polissemia” relacionada à palavra letramento (Tfouni; Serrat; Martha, 2013, p.24). Em outras palavras, segundo Rojo e Moura (2019, p.11), “os letramentos se ampliam e modificam, tornando-se multiletramentos e novos multiletramentos ou letramentos hipermediáticos, entre os muitos modificadores e adjetivos que se agregam ao termo original (letramento)”.

Por isso, ressalta-se que, nesta investigação, a expressão práticas de letramento está relacionada às práticas de leitura e de escrita em situações reais de uso da língua, quer sejam práticas letradas prestigiadas ou marginalizadas socialmente. Para isso, é preciso considerar que os textos na atualidade são multissemióticos ou multimodais, ou seja, os textos “combinam diferentes modos de representação (imagens, música, cores, língua escrita, língua falada), que devem ser levados em conta na sua interpretação” (Kleiman, 2005, p.48). Ainda para enfatizar a respeito do uso da expressão “práticas de letramento”, nesta pesquisa, recorre-se a explicação de Street (2006, p.466) a respeito de sua preferência por “falar de práticas de letramento”:

Prefiro, antes de mais nada, falar de práticas de letramento do que de “letramento como tal”. Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes

demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento (STREET, 2006, p. 466).

Conforme Kleiman (2005, p.13), as práticas de letramento referem-se a um “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”. É importante evidenciar, ainda segundo Kleiman (2005), que essas práticas mudam segundo o contexto em que são produzidas, ou melhor, em relação aos letramentos “quando muda a situação, muda também a nossa capacidade de ação” (Kleiman, 2005, p.32).

A instituição educacional é o espaço favorável para o estudo de práticas de letramentos e é muito importante que a escola desempenhe o papel de “agência de democratização dos letramentos”, já que, de acordo com Rojo e Moura (2019, p.17), o acesso às práticas letradas valorizadas não é democrático, poucos brasileiros têm acesso ao livro literário, a museus, ao cinema, a outros bens culturais disponíveis, mas não acessíveis a todos. Por isso, um dos objetivos principais da escola, conforme Rojo (2009, p.11), deve ser “possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”.

A escola ser agência de democratização dos letramentos passa por possibilitar aos estudantes acesso às práticas letradas socialmente valorizadas e que são importantes para a formação dos estudantes, como ter acesso aos textos literários, ler literatura brasileira durante as aulas, entre outros. No Distrito Federal, as obras de referência do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB), além de serem base de estudo para o processo seletivo deste programa, permitem a docentes e estudantes do ensino médio um trabalho com práticas de leitura e escrita valorizadas e essenciais para os educandos, pois em todas as etapas (PAS1, PAS2 e PAS3) constam textos literários brasileiros a serem lidos e compreendidos pelos estudantes.

Sendo assim, trabalhar com práticas de letramento nas instituições educacionais

consiste em criar eventos [de letramento] (atividades de leitura e escrita - leitura e produção de textos [...] - que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que integrem os alunos em práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que eles ainda não dominem (Rojo; Moura, 2019, p.18).

A expressão “eventos de letramento”, conforme consta em Rojo e Moura (2019, p.18), é definida pelos Novos Estudos do Letramento como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. A aula de português é um momento propício para se concretizar o trabalho com práticas de letramentos e para se realizar eventos de letramento. Vale ressaltar que, de acordo com Irandé Antunes (2003, p.111), em termos muito gerais, as aulas de português devem ser momentos de

falar, ouvir, ler e escrever textos em língua portuguesa. [...] nas questões de produção e compreensão de textos, e de suas funções sociais, que se deve centrar o estudo relevante e produtivo da língua. Ou melhor, é o uso da língua - que apenas se dá em textos - que deve ser o objeto - digo bem, o objeto - de estudo da língua (Antunes, 2003, p.111).

Ainda para dar ênfase ao supracitado, segundo Marcos Bagno (2012, p.19),

a função primordial da escola, no que diz respeito à pedagogia de língua materna, é promover o letramento de seus aprendizes. E para essa promoção do letramento, as atividades fundamentais são a leitura e a escrita, com foco na diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade (Bagno, 2012, p.19).

A expressão práticas de letramentos é ampla e, nesta pesquisa, para delimitar o conteúdo que foi trabalhado nas aulas e na composição da sequência didática (ação realizada na fase exploratória da pesquisa-ação), foi necessário considerar a materialização dessas práticas em gêneros do discurso. Entre os gêneros textuais selecionados, para trabalhar a leitura e a produção textual durante a aplicação da pesquisa, constam contos e roteiros de curta-metragem.

## **2.2 Gêneros discursivos**

Marcuschi (2008) e Koch (2012) apresentam a definição de gêneros do discurso tendo como referência quem deu início à pesquisa sobre esse tema: o pensador russo Bakhtin (2003). De acordo com Marcuschi (2008), a expressão gênero textual refere-se aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam aspectos sociocomunicativos definidos por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Toda a comunicação humana se materializa em algum gênero do discurso. Para Koch (2012, p.56), os

gêneros discursivos podem ser entendidos “como práticas socialmente constituídas com propósito comunicacional configuradas concretamente em textos”, as quais repercutem uma base ideológica.

Ao tratar do pensamento de Bakhtin em relação aos gêneros do discurso, Fiorin (2022, p.68) explica que “só se age na interação, só se diz no agir e a ação motiva certos tipos de enunciados, o que quer dizer que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados”. O uso da expressão “relativamente estáveis” refere-se ao fato de que, historicamente, as diversas possibilidades de ação humana mudam e, conseqüentemente, os inúmeros gêneros também são modificados, eles não são fixos, os gêneros são “entidades dinâmicas” (Marcuschi, 2008, p.156), inclusive ideologicamente.

Para Bakhtin, toda atividade humana está conectada ao uso da linguagem, uma vez que o homem elabora a socialização pela linguagem. Os textos orais ou escritos são sempre produzidos dentro de uma esfera de ação, por isso apresentam características específicas relacionadas à finalidade de produção. Nas palavras do pensador russo:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só pelo conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolúvelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (Bakhtin, 2003, p. 261-262).

O ponto de partida de Bakhtin “é o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. Os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação” (Fiorin, 2022, p.68). Para exemplificar essa íntima vinculação entre os gêneros com a esfera de atuação, apresenta-se a seguir alguns gêneros do discurso retirados do Plano de Curso do Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio (2019) ofertado pelo IFB *campus* Brasília: conto, novela, romance; artigo de opinião, resumo, resenha, comentários críticos; gêneros textuais orais como apresentações, exposições, debates, relatos, comentários críticos e resumos; elaboração de roteiros, *script*, projetos de eventos, planos de negócio, *check list*, cronograma de execução; gêneros de textos descontínuos como gráficos, tabelas, mapas; os quais apontam, a partir da escolha docente, para uma base

ideológica. No ensino de língua materna, o gênero é “um ponto de referência concreto para alunos” (Marcuschi, 2008, p. 213), porque ele se materializa nas relações interpessoais.

Além da consulta ao Plano de Curso, outra referência para a seleção de gêneros discursivos a serem trabalhados com estudantes do ensino médio no Distrito Federal é o Programa de Avaliação Seriada (PAS), que é um processo seletivo da Universidade de Brasília (UnB), uma alternativa para ingressar nessa universidade, realizado em três etapas (uma a cada série do ensino médio) e que visa integrar a educação básica à superior. Entre as obras de referência a serem estudadas pelos estudantes do 3º Ano do ensino médio para fazer a avaliação do PAS3 constam gêneros textuais como: artigos de divulgação científica, poemas, contos, romances e outros.

No ensino de Língua Portuguesa, segundo Lopes-Rossi (2023, p.30), fundamentada nos estudos bakhtinianos, o conceito de texto com qual se deve trabalhar é “um exemplar de um gênero discursivo/textual, ou seja, como um enunciado concreto produzido em um determinado contexto sócio-histórico”. Porque situado social e historicamente, é impossível falar de texto esvaziado de ideologia. Dessa forma, para definir quais gêneros devem ser estudados em sala de aula, o professor precisa considerar a condição social e os interesses dos estudantes, as necessidades de cada curso para atender a formação omnilateral e politécnica<sup>1</sup>, no caso da educação profissional, a área técnica em que está inserido o curso, a sociedade que demanda essa formação e as possíveis condições de circulação desses textos (Lopes-Rossi, 2006). Além disso, esta autora considera que, para a formação de um leitor proficiente e crítico, é necessária a articulação entre o estudo dos gêneros discursivos e os pressupostos teóricos sobre leitura.

Como sugestões de procedimentos para o estudo de um gênero discursivo, Lopes-Rossi (2006) propõe escolher gêneros discursivos de fontes e autores diferentes, considerar a função comunicativa (finalidade) do gênero escolhido na sociedade, definir o tema, pensar nas condições de produção e circulação, identificar as características composicionais (título, organização do texto, recursos gráficos, imagens), conhecer as marcas enunciativas (palavras, aspas, verbos, modalização

---

<sup>1</sup>Esses dois conceitos serão explorados no tópico quando discutiremos a perspectiva da integração na Educação Profissional.

do discurso, as vozes que o enunciador traz para o texto, entre tantas outras) e apresentar exemplos do gênero a ser produzido.

Nesta pesquisa, além do trabalho com gêneros textuais, por considerá-los enunciados concretos e práticos, produzidos nas relações interpessoais, por isso ideológicos, foi preciso estudar a utilização de estratégias que permitam aos educandos interpretar e compreender de maneira autônoma os textos. Dessa forma, no próximo tópico, a discussão gira em torno das questões pedagógicas relacionadas à leitura, à mediação da leitura e à compreensão do ato de ler como processo metacognitivo.

### **2.3 Estratégias didáticas para a leitura**

Para aprofundar o conhecimento a respeito de estratégias didáticas, estudou-se os seguintes títulos: *Estratégias de leitura*, de Solé (1998); *Travessias Literárias em perspectiva interacionista: teoria e prática*, de Silva (2016), e *Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem*, de Girotto e Souza (2010). Além de estudar essas autoras, consultaram-se estratégias e processos de leitura no livro *Letramentos*, de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020); e o livro *O cérebro leitor*, de Maryanne Wolf, que evidencia como a experiência da leitura transforma o cérebro humano.

Na perspectiva interacionista proposta por Solé (1998), a leitura e a escrita são arquivcompetências, porque são mais amplas, abarcam e exigem outras competências e habilidades menos complexas. Já que a língua escrita é um sistema complexo, para que os estudantes consigam se apropriar dela é preciso que os professores ofereçam diversos caminhos e estratégias, que abordem a escrita de uma perspectiva ampla. Os participantes desta pesquisa são estudantes do Ensino Médio e para que eles assumam o controle da própria leitura, é preciso que identifiquem o contexto em que está inserido o texto a ser lido, e considerem, primeiramente, o objetivo da leitura, assim poderão formular e verificar hipóteses sobre o que lê. De acordo com Solé (1998, p.27),

quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso, a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam a construção de uma interpretação.

Para criar hipóteses e fazer previsões, observamos a diagramação, as características do gênero textual, relacionamos com nossas experiências e conhecimentos prévios a respeito do texto, fazemos ajustes e refletimos sobre a coerência da nossa interpretação. Usamos estratégias de leitura. Elas são compartilhadas entre o professor e os estudantes, são “suspeitas inteligentes”, caminhos possíveis, “nem detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação” (Solé, 1998, p. 69). Considerando o estudante do Ensino Médio, que se pressupõe já ter desenvolvido algumas habilidades necessárias para a leitura e a escrita, para aprimorá-las, é preciso partir de exemplos, demonstrar modelos. Isso é uma condição prévia para que o estudante realize uma prática independente.

Além disso, a mediação do professor nos momentos de leitura deve motivar o educando a refletir a respeito da própria construção da compreensão de um texto num processo metacognitivo, em outras palavras, é preciso incentivar o estudante a observar e a utilizar estratégias metacognitivas durante a leitura. Segundo Solé (1998, p.94), a metacognição é a “capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre nossa atuação, de planejá-la”. Dialogar com os estudantes a respeito da monitoração do próprio conhecimento é uma maneira de estimulá-los a serem sujeitos de sua aprendizagem e de ensiná-los a utilizar as mesmas estratégias em circunstâncias para além da escola.

As Cirandas Dialógicas de Leitura (CDLs), propostas por Silva (2016), pretendem desenvolver o gosto pela leitura, promover a leitura da literatura, demonstrar que a literatura é acessível a todos e desmistificar a ideia de que a leitura de autores como Guimarães Rosa, Machado de Assis, Clarice Lispector, Ariano Suassuna nas instituições de ensino básico é difícil. Em outras palavras, busca-se, pelas Cirandas Dialógicas, democratizar o acesso à literatura.

As sequências didáticas desenvolvidas por Silva (2016, p.112) são “centradas na prática efetiva da leitura, com o objetivo de levar leitores a vivenciarem o efeito estético da obra literária de JGR [João Guimarães Rosa]”. Destaca-se que a escolha de dois contos de João Guimarães Rosa, “As margens da alegria” e “Desenredo”, a serem trabalhados por meio das CDLs e que compõem a sequência didática criada a partir desta pesquisa, deve-se ao estudo de Silva (2016) concentrar-se em contos deste autor e, também, aos participantes da pesquisa serem de turmas de 3º Ano do

ensino médio, momento em que se trabalha nas aulas de português a Terceira Fase do Modernismo, fase a que pertence este escritor.

Para fundamentar as reflexões a respeito do papel ativo do leitor, Silva (2016, p. 96) aponta para a teoria do efeito estético:

O leitor, na perspectiva da teoria do efeito estético, é um sujeito ativo. É a partir de sua leitura que a obra se concretiza. Para o leitor, a experiência da leitura do texto literário explora a hierarquia da natureza estética e amplia-se em três planos complementares e simultâneos: a poesia (atividade produtora de sentido tanto no plano da leitura quanto no da produção de texto), a estesia (atividade de sentir os sentidos do texto), e a catarse (atividade de refletir acerca dos sentidos do texto, das ações imanentes aos personagens e à própria vida).

Sendo assim, a construção do sentido de um texto pelo leitor é de natureza estética e se amplia por meio da capacidade re-criadora a partir da leitura e da escrita de um texto; do sentimento que o texto provoca ao vivenciar e sentir a obra literária; e da possibilidade de pensar criticamente sobre o que leu, em outras palavras, da dimensão reflexiva e transformadora da experiência literária.

Em relação à escolha da expressão “ciranda” para denominar a organização do momento da leitura e da construção da compreensão textual em rodas de conversa ou rodas de leitura, destaca-se a semelhança semântica da palavra e da organização entre as cirandas propostas para a leitura e as cirandas populares. Uma das justificativas de Silva (2016), é que, na cultura popular, a realização das cirandas de cantos e danças se dá simultaneamente, pelos participantes, numa movimentação em formato de círculo, com “certa organização para a participação de todas as vozes entoarem o canto e a dança. A ciranda, nesse sentido, é sempre coletiva. A partir da solidariedade é que se compõe” (Silva, 2016, p. 139). A opção por destacar a ideia de ciranda como movimento coordenado pela ação de todos, coletivo, solidário, vincula-se aos objetivos deste estudo de dialogar com os envolvidos no espaço da sala de aula (educador e educandos) a respeito de estratégias de leitura que contribuem para o desenvolvimento de práticas de letramentos que favoreçam a autonomia.

Já a respeito da expressão “dialógica”, Silva (2016, p.135) cita Bakhtin (2003) e enfatiza “a importância do diálogo como fator de motivação, de compreensão do texto, de produção de sentidos a partir da leitura”. Também menciona que partilha com o pensamento de Solé (1998) a respeito da concepção interacionista de leitura, isto é, o ato de ler é um processo de interação dialógica entre o leitor e o texto, o leitor dialoga com o texto, que dialoga com o leitor para construir sentidos.

As etapas que compõem as Cirandas Dialógicas de Leitura são:

primeiro, uma atividade circunscrita ao professor, o planejamento das oficinas, começando pela proposição dos objetivos. Após, realiza-se o trabalho com os estudantes, mediado pelo professor em sala de aula: a exposição do assunto e a proposição dos objetivos; a motivação, na forma de problematização, de contextualização ou de levantamento de conhecimentos prévios; a leitura silenciosa, a leitura coletiva, a leitura dialogada – não necessariamente nessa ordem; o momento do debate compondo as cirandas de ideias, em que conversam leitores e texto, também conversam leitores entre si acerca do texto. Nesse momento, realizam-se atividades a partir das estruturas formais do texto, no sentido de buscar a compreensão profunda. Por último, promovem-se a produção, a recriação, por meio da escrita ou de outras linguagens (Silva, 2016, p.118).

Esses passos das Cirandas Dialógicas de Leitura não são rígidos, ou seja, o processo de execução pode ser alterado de acordo com a necessidade ou criatividade de quem planeja aplicá-las ou de quem as recebe como prática pedagógica. Nesta pesquisa, buscou-se explicitar os passos da CDL durante as aulas para que os estudantes se apropriassem de estratégias de leitura. Dessa forma, para além dos 5 propostos por Silva (2016), acrescentamos mais um passo centrado no processo metacognitivo da leitura.

Tal acréscimo advém da compreensão das ideias de Lynn Davis, com quem aquiescemos, de que o ensino de estratégias de leitura para os estudantes é importante em todas as idades, são caminhos que o professor pode indicar que eles sigam para se tornarem leitores e escritores proficientes. No prefácio do livro *Ler e compreender: estratégias de leitura*, o professor C. Lynn Davis afirma que

Ler é uma questão de estratégia. Enfim, de se conectar com as personagens da história, fazer perguntas sobre coisas novas que o leitor aprendeu, fazer inferências para chegar a uma conclusão ou interpretar. De qualquer modo, leitores independentes e proficientes desenvolvem estratégias (Souza *et al.*, 2010, p.10).

Para os estudantes refletirem sobre o que leem e se tornarem leitores independentes, é preciso o ensino explícito de estratégias de compreensão e que eles possam aplicá-las em sala de aula e para além dela. Ainda nas palavras de C. Lynn Davis:

Os leitores proficientes envolvem-se na leitura porque desenvolveram muito bem habilidades e estratégias que lhes permitem atingir um alto nível de compreensão. O ensino das estratégias de compreensão ajuda os alunos a refletirem sobre o que leram e os instrumentaliza para um mergulho mais profundo no texto (Souza *et al.*, 2010, p.10).

Para isso, o ambiente de aprendizagem tem que ser favorável para que aconteça o “letramento ativo” (Giroto; Souza, 2010, p.47), ou seja, as ideias e as

falas dos estudantes precisam ser consideradas, o professor não pode ser a única voz ouvida.

O estudante precisa de instruções para progredir na compreensão textual e o responsável em sala de aula para determinar essas orientações é o professor. O exercício cognitivo realizado pelo estudante leitor para compreender um texto envolve diferentes estratégias cognitivas durante o ato de ler, como: identificar ideias, temas, fatos; sumarizar (determina a informação importante a partir do propósito da leitura); sintetizar; construir imagens (visualização); relacionar ideias do texto com seu conhecimento prévio; estabelecer conexões (texto-leitor, texto-texto e texto-mundo); questionar; inferir (ler nas entrelinhas); generalizar. Além disso, após a leitura, se o leitor perceber que ainda pode melhorar a compreensão do texto lido, ele se sentirá motivado a reler e pode realizar novas descobertas a partir do que releu. Todo esse processo de “atribuição consciente de significados ao texto faz parte do movimento de formar o leitor autônomo” (Giroto; Souza, 2010, p. 51).

De acordo com Giroto e Souza (2010, p. 53),

o professor precisa planejar e definir, intencionalmente, atividades cada vez mais complexas para que o leitor possa adquirir autoconfiança e, nesse processo, seja capaz de redefinir para si próprio as operações e ações contidas na atividade de ler, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura. Em outras palavras, para que possa passar da “dependência” à independência, da ação, com o auxílio do parceiro mais experiente, à feitura por si só, da necessidade da mediação do outro à autonomia.

Sendo assim, durante o ato de ler, para o estudante passar da dependência da mediação para a autonomia, é preciso que, em diversos momentos e usando diferentes estratégias de leitura, o docente mostre explicitamente as estratégias utilizadas por ele antes, durante e depois da leitura e que, ao usá-las, é possível uma compreensão mais aprofundada do texto lido. É fundamental que o professor ensine o estudante a pensar e a aprender rotinas que incorporem estratégias de compreensão. Conforme Giroto e Souza (2010, p.56), a ideia é ensinar estratégias de leitura “modelando-as”; “guiando os alunos na prática (individualmente, em grupos grandes ou pequenos, e em pares); proporcionando amplos blocos de tempo para lerem independentemente e praticarem a leitura usando e aplicando as estratégias inerentes a esse processo de elaboração da compreensão”. Esse processo de modelar deve ser explícito, ou seja, o professor deve mostrar em diferentes momentos os modos como foi realizada a compreensão textual. Isso

auxilia os estudantes a tomarem “consciência das estratégias mobilizadas no ato de ler” (Giroto; Souza,2010, p.53).

Tendo em mente as estratégias de compreensão leitora mencionadas anteriormente, apresenta-se a seguir um quadro de estratégias e processos de leitura que consta no livro *Letramentos*, de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

**Quadro 1** - Estratégias de compreensão leitora em Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020)

<b>Ativando, expandindo e refinando o conhecimento prévio.</b>	Conectar - texto a si mesmo, texto a texto, texto ao mundo para acessar o que já sabemos e para ajudar a entender novas informações. Expandir e refinar o conhecimento prévio.
<b>Fazendo previsões sobre o texto.</b>	Prever - usando pistas como capa, título, autor, ilustrações e tipo de texto para prever eventos futuros em um texto.
<b>Monitorando a compreensão.</b>	Questionar - ajuda-nos a entender o texto. Esclarecer o conteúdo. Autocorrigir-se e reler - e outras estratégias de correção.
<b>Recuperando informações.</b>	Identificar informações literais explicitamente declaradas no texto. Visualizar - criando imagens de elementos em um texto. Organizar - informação de um texto.
<b>Interpretando texto.</b>	Fazer inferências - com base nos significados implícitos no texto e no seu conhecimento prévio. Interpretar o texto e ler nas entrelinhas. Determinar o que é importante - encontrar as ideias mais importantes de um texto. Resumir - criar uma versão resumida das ideias principais do texto. Sintetizar - integrando ideias e informações do texto com que já se conhece para desenvolver ideias e compreensões novas.
<b>Refletindo sobre o texto.</b>	Refletir criticamente sobre o conteúdo, estrutura, língua e imagens usadas para construir significado em um texto.

**Fonte:** Estratégias de compreensão e processos de leitura (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 213).

Esse quadro é mais uma possibilidade de reflexão a respeito dos percursos necessários para a construção da compreensão de um texto. As ações que contribuem para a compreensão textual presentes nesse quadro relacionam-se com as ideias das autoras Solé (1998), Giroto e Souza (2010) e Silva (2016), e, de certa forma, amplia-as.

A realização de leituras e o ensino de estratégias de compreensão leitora durante as aulas permite ao leitor tornar-se proficiente, ir além do texto, já que ler modifica o cérebro. O estudo de Maryanne Wolf sobre o cérebro leitor evidencia que a experiência da leitura transforma o cérebro:

a capacidade generativa da leitura é paralela à plasticidade fundamental presente no circuito de nosso cérebro: ambas nos permitem ultrapassar as particularidades dos dados. As ricas associações, inferências e intuições que emergem dessa capacidade permitem, e na verdade nos convidam, a ir além do conteúdo específico do que lemos para formar novos pensamentos. Nesse sentido, a leitura reflete e reencena a capacidade do cérebro para avanços cognitivos (Wolf, 2024, p. 36).

A essência do livro “O cérebro leitor”, de Wolf (2024), é mais biológica e cognitiva e demonstra como a leitura potencializa a capacidade dos seres humanos de ir além ou de “Ser Mais” nas palavras de Paulo Freire (2022a). Sendo assim, o trabalho persistente do professor em sala de aula incentivando a leitura e modelando estratégias de compreensão possibilita aos estudantes irem além, já que a experiência da leitura é “o nosso melhor veículo para a mente transformada e, literal e figurativamente, para um cérebro transformado” (Wolf, 2024, p.36).

As estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998), a CDL desenvolvida por Silva (2016) e as estratégias e atividades propostas por Giroto e Souza (2010) fundamentaram a reflexão a respeito das estratégias didáticas desenvolvidas no planejamento, na aplicação e na criação da sequência didática. A intenção era que os educandos se apropriassem dessas estratégias para que pudessem ter mais autonomia nas aulas de português. Além disso, apresentou-se, nesta seção, a relação dos pensamentos dessas autoras com publicações mais recentes: *Letramentos* (2020) e *O cérebro leitor* (2024).

Durante as aulas, compartilhar com os estudantes os desafios das práticas de letramento pode ser um momento de troca significativa e de incentivo à autonomia. Os educandos e os educadores, a partir da mesma ação de tentar resolver uma dificuldade, podem investigar juntos possíveis interpretações para os textos, buscar desenvolver novas ideias e concretizá-las no registro escrito. Tendo isso em vista, durante a pesquisa dialogou-se com os estudantes a respeito das estratégias didáticas que pudessem ajudá-los na compreensão leitora e nas produções de texto.

Dessa forma, a ação pedagógica nesta pesquisa pretende que as aulas de Língua Portuguesa sejam momentos de diálogo e de possibilidade para se desenvolver a emancipação, de modo a viabilizar aos educandos fazerem parte desse processo contínuo de “Ser mais” (Freire, 2022a). Para tanto, o Ensino Médio Integrado ao Técnico em Eventos do Instituto Federal de Brasília *campus* Brasília foi o *lócus* de realização da pesquisa. Como a perspectiva da formação integral é a balizadora do Ensino Médio ofertado pelos Institutos Federais, entendemos que a

omnilateralidade - um dos sentidos da integração - pode ser promovida pela leitura autônoma e contribuir para alcançar o “Ser mais” e o “pensar certo” freirianos. Dessa forma, no próximo tópico, centraremos a discussão na concepção de Ensino Médio Integrado, que foi o recorte.

## **2.4 Ensino Médio Integrado**

Na concepção do Ensino Médio Integrado (EMI) dos Institutos Federais (IFs), segundo Ramos (2008), sustenta-se a partir da epistemologia conceitual de integração. Segundo essa pesquisadora, a integração abrange três sentidos que se complementam: formação humana omnilateral (trabalho como princípio educativo: dimensões ontológica e histórica); indissociabilidade entre educação profissional e educação básica; e integração entre conhecimentos gerais e específicos (relação parte e totalidade no currículo).

Para a formação omnilateral importa considerar que o trabalho, conforme defende Ramos (2008) apoiada nos pensamentos de Marx, é o meio social de produção da existência, é a primeira mediação entre o homem e a natureza ou entre o homem e a realidade material e social, ou seja, o trabalho tem uma característica pedagógica. No sentido ontológico (inerente ao ser), trabalho é invenção, criação, satisfação, realização humana; no sentido histórico, trabalho é prática econômica, venda e compra da força de trabalho nas sociedades capitalistas. Nesse sentido histórico, encontra-se a formação profissional como preparação para o exercício do trabalho.

Na prática social, o homem ao realizar trabalhos, produz conhecimento, faz ciência; também se relaciona com outros seres humanos e compartilha valores éticos, morais, estéticos, produz cultura. Percebe-se que existe uma relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura que precisa estar integrada nos processos formativos. Sendo assim, o trabalho é um princípio educativo. Para Ramos (2008, p.7):

o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade que vive. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o

exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros.

A integração entre formação básica e a formação profissional, pelo ensino e a partir do trabalho como princípio educativo, presente no EMI dos IFs, tem como objetivo superar a dicotomia da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual (Ramos, 2008), ou seja, na concepção dessa modalidade de ensino, existe uma busca de uma sociedade justa e integradora. Conforme Ramos (2008, p.23), “a finalidade da educação não deve ser a formação ‘para’; seja ‘para o mercado de trabalho’ ou ‘para a vida’. É formação pelo trabalho e na vida”. No ensino médio integrado ao ensino técnico, existe uma luta para que a formação geral aconteça junto à educação profissional e, como já mencionado anteriormente, contemple todas as dimensões fundamentais da vida: trabalho, ciência e cultura, por meio das práticas de ensino, pesquisa e extensão, a partir das quais se fundamenta a educação profissional.

Outro sentido da integração diz respeito à relação entre conhecimentos gerais e específicos, ressalta-se a unidade que já existe na realidade entre os diferentes conhecimentos produzidos pela humanidade. Essa integração, no currículo da Educação Profissional, depende de cada professor realizar sua ação pedagógica a partir da integração na perspectiva da totalidade. Esta não é sinônimo de tudo, mas refere-se às “mediações e conexões que desvelam o que constitui o fenômeno estudado” (Frigotto, 2024, p.7). “No sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados, ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” (Ciavatta, 2014b, p.76).

Nesse sentido, compreendemos que

a integração não exige, necessariamente, que o ensino médio seja oferecido na forma integrada à educação profissional. Esta, entretanto, na realidade brasileira, se apresenta como uma necessidade para a classe trabalhadora e como uma mediação para que o trabalho se incorpore à educação básica como princípio educativo e como contexto econômico, formando uma unidade com a ciência e a cultura (Ciavatta, 2014a, p.198).

Assim, a expressão EMI está relacionada “com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileiras, da divisão de classes sociais, da divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 308). A integração, então, representa, nas condições apresentadas pela realidade

brasileira, uma tentativa de se concretizar uma educação humana emancipadora, pois essa “se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida” (Ciavatta, 2005, p.2), visando ao desenvolvimento das dimensões humanas em sua totalidade.

Ao tratar das práticas pedagógicas no ensino integrado, Araújo e Frigotto (2015, p.63) afirmam que

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente.

No EMI, a ação pedagógica precisa ser planejada tendo em mente que os conteúdos formativos são subordinados aos objetivos de transformação social, visando à produção da emancipação. Para tanto, é imprescindível que os estudantes tenham acesso, nas instituições educacionais, aos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e a uma formação que busque contemplar as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura.

Entende-se que, ao construir esse percurso reflexivo, podemos garantir a intersecção entre a concepção de integração no Ensino Médio na Educação Profissional, a perspectiva dos letramentos a partir dos gêneros do discurso, que materializam os textos com os quais as pessoas se comunicam, se relacionam, se compreendem e registram a ciência produzida socialmente e a cultura das sociedades.



### 3 METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa está organizada em seis partes, intituladas de Caracterização da pesquisa, Contexto da pesquisa, Participantes da pesquisa, Construção do produto educacional, Procedimentos de coleta de dados e Procedimento de análise de dados.

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

A intenção desta pesquisa foi investigar um aspecto da realidade que é o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa com as práticas sociais de leitura e de escrita. Para isso, além de ter realizado pesquisa bibliográfica para compreender a concepção de letramento(s) e estudar estratégias didáticas utilizadas no ensino das práticas sociais de leitura e de escrita; pesquisou-se a respeito da organização do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais, especificamente, do curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Eventos (EMI-Eventos), ofertado pelo Instituto Federal de Brasília *campus* Brasília (contexto da pesquisa); depois, a partir dos estudos e da interação com os estudantes e o docente de português dos 3º anos do EMI-Eventos (participantes da pesquisa) efetivou-se um planejamento e a execução de uma sequência didática, com o objetivo de incentivar a autonomia leitora dos estudantes. Sendo assim, esta investigação apresenta uma abordagem qualitativa, já que se importa com aspectos da realidade, “centrando-se na explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 33).

O movimento de estudar o tema, observar como se dá na realidade, refletir e agir apresentado possíveis soluções direciona esta pesquisa a ser de natureza aplicada, pois, conforme Mattar e Ramos (2021, p.166), “a pesquisa aplicada ilumina uma preocupação ou um problema social na busca de soluções”. Em relação aos objetivos, a pesquisa é descritiva, pois já existem muitos estudos sobre práticas de letramentos no Brasil, no entanto esta investigação centrou-se em perceber a especificidade do trabalho com práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa do Curso de EMI-Eventos do IFB *campus* Brasília.

O método de interpretação da realidade nesta pesquisa é dialético. Parte-se de um entendimento de que a dialética compreende o mundo como um conjunto de processos, que nenhum fenômeno é entendido de forma isolada e que os objetos não são estáticos, mas estão em constante movimento. “Se o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório), é preciso um Método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e este instrumento lógico pode ser o método dialético tal qual pensou Marx” (Pires, 1997, p.86). É na tentativa de captar pelo movimento do pensamento, o movimento real do objeto que aqui se pretende estudar as práticas de letramento no contexto do EMI-Eventos do IFB *campus* Brasília.

Quanto ao procedimento utilizado, a pesquisa-ação foi o guia, que “como a própria expressão indica, [...] deve envolver uma combinação entre pesquisa e ação, ou seja, deve ser guiada simultaneamente por objetivos de conhecimento (estudo) e práticos (intervenções)” (Mattar; Ramos, 2021, p. 222, alterações nossas). Segundo Michel Thiollent (2011, p.8), “a pesquisa-ação pode ser concebida como método, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos”. Nesta pesquisa, foi relevante tanto para estabelecer a relação entre conhecimento e ação, como também para extrair da aplicação da sequência didática novos conhecimentos que foram construídos de maneira compartilhada pelos atores envolvidos: estudantes dos 3º Anos do curso de EMI-Eventos e o docente de português deles.

Segundo Michel Thiollent (2011, p.85), a pesquisa-ação na educação, “promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas”. Por isso, para identificar as práticas de letramentos que são relevantes para serem trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa, os estudantes e o professor do curso de EMI-Eventos do IFB *campus* Brasília foram ouvidos (durante as aulas, nas entrevistas semiestruturadas e nas rodas de conversa) e participaram da busca de soluções para um processo de ensino e aprendizagem que incentiva a autonomia. Thiollent menciona, ainda, que “os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados”. Dessa forma, o planejamento da intervenção foi realizado e reelaborado após o diálogo da pesquisadora com os educandos e o docente de português do curso já mencionado.

A pesquisa-ação na educação, conforme Thiollent (2011, p.86), prevê que “paralelamente à pesquisa haveria também produção de material didático, gerada pelos participantes e para ser distribuído em escala maior”. Este foi um dos objetivos desta investigação: criar e aplicar uma sequência didática, em que os educandos experimentem estratégias didáticas que incentivem a autonomia leitora para o desenvolvimento de práticas de letramento, efetivadas nas aulas de Língua Portuguesa. Esta sequência didática é o produto educacional deste estudo e será disponibilizada para outros professores após a aplicação e, também, após ser validado pela banca será depositado na Plataforma EDUCAPES, portal online que disponibiliza recursos educacionais abertos para alunos e professores.

Na organização da pesquisa-ação, Thiollent (2011, p.56) mostra que o ponto de partida, fase exploratória (diagnóstica), e o ponto de chegada, divulgação dos resultados, são as duas fases que seguem uma ordem sequencial no tempo. No intervalo entre o início e o final, “haverá uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em função das circunstâncias”. Ao tratar das fases intermediárias, o autor afirma que

os temas intermediários não foram ordenados numa determinada sequência temporal, pois há um constante vaivém entre as preocupações de organizar um seminário, escolher um tema, colocar um problema, coletar dados, colocar outro problema, cotejar o saber formal dos especialistas com o saber informal dos “usuários”, colocar outro problema, mudar de tema, elaborar um plano de ação, divulgar resultados (Thiollent, 2011, p.56).

Tendo em vista esse movimento possível ao realizar a pesquisa-ação e para mostrar a organização das etapas desta pesquisa, apresentam-se as fases que foram seguidas: levantamento e análise bibliográfica, diálogo com a instituição para selecionar curso ou turma em que seria realizada a pesquisa, entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes e o docente de português e análise de documentos do EMI-Eventos do IFB *campus* Brasília (fase exploratória); criação de uma proposta de sequência didática, que visa incentivar a autonomia dos educandos, em parceria com estudantes e o professor de Língua Portuguesa (planejamento); aplicação da sequência didática (ação); análise, discussão dos resultados e ajustes após a aplicação da sequência didática (avaliação e replanejamento); escrita da dissertação e do produto educacional (divulgação). Ressalta-se que o diálogo com os estudantes e o professor foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa e promoveu a produção da Sequência Didática, que constitui o Produto Educacional desta pesquisa.

Para clarificar, a seguir consta o quadro de coerência desta pesquisa:

### Quadro 2 - Quadro de coerência da pesquisa

<b>Título</b> Práticas de letramento: estratégias de leitura em uma pesquisa-ação no Ensino Médio Integrado	
<b>Problema</b> Como efetivar intervenções, por meio de estratégias didáticas, durante as aulas de leitura e de escrita, que contribuam para a emancipação dos estudantes do EMI do IFB <i>campus</i> Brasília?	
<b>Objetivo geral</b> Contribuir para o desenvolvimento de práticas de letramentos a partir de estratégias didáticas, direcionadas aos estudantes de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília <i>campus</i> Brasília.	
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Coleta de dados</b>
Identificar as estratégias didáticas utilizadas por professores de Língua Portuguesa que contribuam para o desenvolvimento da autonomia dos educandos;	Levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas.
Verificar como os estudantes de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília <i>campus</i> Brasília compreendem e atuam nas práticas de letramentos durante as aulas de português;	Entrevistas semiestruturadas.
Criar e aplicar uma sequência didática, em que os educandos experimentem estratégias didáticas que incentivem a autonomia durante o desenvolvimento de práticas de letramento, efetivadas nas aulas de Língua Portuguesa;	Rodas de conversa realizadas durante as aulas.
Avaliar o processo e os resultados da aplicação da sequência didática.	Roda de conversa.
<b>Metodologia</b> Abordagem Qualitativa Natureza Aplicada Em relação aos objetivos: descritiva. Procedimento: pesquisa-ação <b>Coleta de Dados:</b> entrevistas semiestruturadas (estudantes e docente de português) e rodas de conversa. <b>Análise dos dados:</b> análise de conteúdo (descrever e interpretar), unidades de análise: estratégias de leitura, autonomia e Ciranda Dialógica de Leitura. <b>Resultados esperados:</b> sistematização de estratégias didáticas que incentivem a autonomia, utilizadas nas práticas sociais de leitura e de escrita.	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Em relação aos aspectos éticos, além da submissão deste projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), obedeceu-se às recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Aos voluntários convidados a participarem desta pesquisa, docente de Língua Portuguesa e estudantes do EMI-Eventos foram entregues o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (APÊNDICE D, E e F) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE G). Estes termos foram assinados para constar que os voluntários aceitaram participar da pesquisa. Aos voluntários foi garantido o sigilo da identidade e seus nomes não são mencionados no texto da dissertação e na divulgação dos resultados desse estudo, os nomes dos participantes não serão citados. Os critérios de inclusão dos estudantes, na pesquisa, para além dos termos de assentimento livre e esclarecido, assinado pelos responsáveis, atendeu ao requisito de o grupo participante estar regularmente matriculado no curso de Eventos, cujo professor aceitou participar e contribuir com a pesquisa.

### **3.2 Contexto da Pesquisa**

O *lócus* de aplicação desta pesquisa foi o Curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Eventos (EMI-Eventos), ofertado pelo *Campus* Brasília do Instituto Federal de Brasília. Este *campus* possui uma infraestrutura ampla que inclui diversas instalações para atividades acadêmicas, administrativas e de apoio aos estudantes, como vários laboratórios, biblioteca, espaços para eventos, salas de aula, refeitórios e áreas de lazer, além de infraestrutura de acessibilidade.

Algumas mudanças ocorreram no Curso EMI-Eventos confirmadas a partir da verificação das Resoluções que aprovaram o funcionamento e as alterações no curso e, também, da leitura dos Planos Pedagógicos do Curso. Destaca-se, antecipadamente, que a ênfase será no PPC 2019, pois este era o documento referência para os estudantes de 3º Ano que se voluntariaram a participar desta pesquisa.

Em 2010, foram iniciadas as atividades administrativas do *Campus* Brasília-IFB. Neste mesmo ano, o Curso Técnico em Eventos começou a ser ofertado na modalidade concomitante. Graças ao acordo de cooperação técnica firmado entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e o IFB, foram abertas vagas para os estudantes do Ensino Médio regularmente matriculados em escolas conveniadas. Além da modalidade concomitante, a Resolução Nº 009-2010/RIFB, de 24 de maio de 2010, aprovou o funcionamento do Curso Técnico em Eventos na modalidade subsequente.

Em outubro de 2015, o Conselho Superior do Instituto Federal de Brasília aprovou a Resolução N.º 021/2015/CS-IFB, cujo plano de curso do Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio foi autorizado a funcionar. O Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Eventos foi desenvolvido na forma Integrada ao Ensino Médio, com matrícula única no IFB, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que concluída a última etapa da educação básica. Conforme consta no Plano de Curso do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Eventos, de 2015, a integração ao Ensino Médio possibilita a articulação entre os diferentes saberes e competências, permitindo que o estudante tenha a integração entre disciplinas, e da sua formação humana com a profissional em Eventos.

Ainda conforme o Plano de Curso de 2015, o curso estava organizado em três anos, considerava-se à época que a maneira mais produtiva de desenvolver era por meio de séries anuais (1º Ano, 2º Ano e 3º Ano), com carga horária total de 3.000 horas, sendo 2.200 horas destinadas às quatro áreas do conhecimento que compreendem os conteúdos do ensino médio (Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Linguagens) e 800 horas destinadas às componentes curriculares da formação profissional de Eventos do Eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Em 2020, a Resolução 4/2020 - RIFB/IFB aprovou as alterações presentes no Plano Pedagógico do Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio, elaborado em 2019. O Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio passou a adotar como estrutura curricular o regime seriado anual, combinado com o trabalho interdisciplinar em grupos não seriados. Assim, de acordo com o Plano Pedagógico do Curso EMI-Eventos (2019, p.15), os cinco dias efetivos de trabalho semanal foram organizados da seguinte forma:

- I. 18 (dezoito) horários semanais de trabalho docente nos grupos seriados; e
- II. 12 (doze) horários semanais de trabalho pedagógico não seriado organizados:
  - a) nos grupos não seriados de Práticas Interdisciplinares do Ensino Médio (GruPIs);
  - b) nas Oficinas de Práticas de Aprendizagem da Área Técnica de Eventos (OPAs); e
  - c) nos Projetos Integrados de Eventos (PIEVs). (PPC 2019, p.15)

No quadro a seguir, pode-se verificar a descrição da organização do trabalho pedagógico não seriado previsto no PPC de 2019 do EMI-Eventos:

**Quadro 3 - Trabalho Pedagógico não Seriado no EMI-Eventos (PPC 2019)**

<b>Trabalho Pedagógico não Seriado (12 horários semanais)</b>	<b>Descrição da organização</b>
Grupos não seriados de Práticas Interdisciplinares do Ensino Médio (GruPIs)	Os GruPIs podiam ser formados por no máximo 20 (vinte) estudantes, que desenvolviam atividades de acordo com os seus interesses a partir dos objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos pelas componentes das áreas do ensino regular. Nestes grupos, os estudantes são acompanhados por no mínimo dois docentes.
Oficinas de Práticas de Aprendizagem da Área Técnica de Eventos (OPAs)	Nas OPAs, os estudantes realizavam atividades e práticas da área técnica conforme os objetivos de aprendizagem e eram compostas preferencialmente por dois docentes responsáveis que trabalhavam juntos nas oficinas e no máximo 30 (trinta) estudantes. Estas oficinas eram ofertadas semestralmente de acordo com 6 categorias distintas de eventos: Cultural, Assistencial, Esportivo, Social, Corporativo e Técnico-científico. Ao final dos três anos do ensino médio cada aluno precisava ter participado de todas as OPAs ofertadas no curso.
Projetos Integrados de Eventos (PIEVs)	Os PIEVs eram grupos constituídos por no mínimo 8 (oito) e no máximo 12 (doze) estudantes, orientados por um docente que acompanhava os estudos e o desenvolvimento das atividades a serem realizadas pelos discentes. Os estudos e pesquisas dos discentes deviam ocorrer de modo a contribuir para o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade. Nos PIEVs a Área Técnica dialogava com as demais áreas, uma vez que o acompanhamento global dos estudos e desenvolvimento de atividades promove diálogo entre objetivos de aprendizagem pertinentes de todas as áreas do curso.

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do PPC de EMI-Eventos 2019.

Os participantes desta pesquisa foram estudantes do 3º Ano do curso de EMI-Eventos e o PPC de 2019 era o que estava sendo utilizado como referência para esses estudantes que ingressaram em 2022. Para os demais estudantes deste curso (1º e 2º Anos) a referência era o PPC 2023 (a Resolução 6/2023 - CS/RIFB/IFBRASILIA). Em 26 fevereiro de 2025, a Resolução 13/2025 - RIFB-CEPE/RIFB/IFBRASILIA aprovou a reformulação do PPC do EMI-Eventos, ou seja, a partir deste ano está em vigor um novo PPC para este curso.

Ao observar essas mudanças, pode-se perceber como elas exemplificam o método dialético, método de interpretação da realidade desta pesquisa. Em outras palavras, a realidade concreta mostra-se como um conjunto de processos, nenhum fenômeno é estático, mas está em constante movimento. Além disso, o Quadro 3 Trabalho Pedagógico não Seriado no EMI-Eventos (PPC 2019), sobretudo no que se refere a integração descrita para as oficinas e os Projetos Integrados de Eventos

(PIEVs), aponta para esse movimento dialético na construção do processo de aprendizagem: conhecimento prévio, diálogo, pesquisa, ampliação dos conhecimentos pela pesquisa.

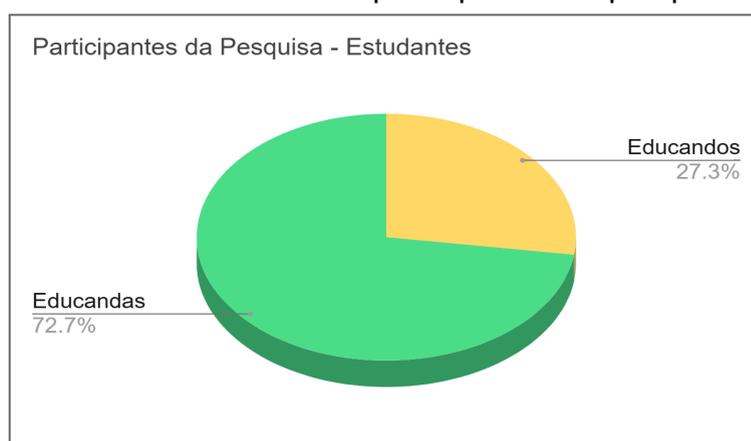
Atualmente, na modalidade integrada, além do curso de EMI-Eventos, o Campus Brasília-IFB oferta, também, o curso de Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

### 3.3 Participantes da Pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa foram 22 estudantes pertencentes a duas turmas do 3º Ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Eventos e o docente de Língua Portuguesa desses estudantes. Essa quantidade não representa a totalidade dos alunos das duas turmas; mas, sim, dos educandos que aceitaram participar como voluntários deste estudo. Apenas duas educandas eram menores de idade, os demais tinham mais de 18 anos.

Desses 22 estudantes voluntários, dezesseis eram do sexo feminino e seis do sexo masculino. Pode-se verificar visualmente no gráfico abaixo a predominância feminina entre os estudantes partícipes da pesquisa:

**Gráfico 1** - Estudantes participantes da pesquisa



Como já foi dito anteriormente, as turmas de 3º Ano do EMI-Eventos ingressaram no curso em 2022 e o PPC elaborado em 2019 era a referência para esses estudantes. Segundo este documento, o trabalho era organizado em 18 (dezoito) horários semanais nos grupos seriados; e 12 (doze) horários semanais nos grupos não seriados (GruPIs, OPAs e PIEVs).

Dentro dos 18 (dezoito) horários por semana nos grupos seriados, o docente de Língua Portuguesa tinha dois horários (1h30min) com cada turma de 3º Ano do EMI-Eventos. As aulas de Língua Portuguesa aconteciam nas tardes de sexta-feira. Por isso, boa parte da aplicação da pesquisa, aconteceu nas sextas-feiras à tarde.

O professor de Língua Portuguesa da turma já faz parte do corpo docente do IFB há mais de dez anos. Além de trabalhar com duas turmas de 3º Ano do curso de EMI-Eventos, ele leciona para outras modalidades.

### **3.4 Construção do Produto Educacional**

O Produto Educacional construído durante esta pesquisa foi uma Sequência Didática (SD) que começou a ser elaborada na disciplina Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, ofertada no segundo semestre de 2023 pelo Programa de Mestrado ProfEPT. Todas as etapas, conteúdos e materiais foram planejados, embrionariamente, tendo em mente o objetivo geral da SD: incentivar os estudantes a lerem de maneira autônoma a partir do desenvolvimento de práticas de letramento, efetivadas nas aulas de Língua Portuguesa. Este objetivo da SD é um desdobramento das reflexões a partir do objetivo geral da pesquisa: contribuir para o desenvolvimento de práticas de letramentos a partir de estratégias didáticas, direcionadas aos estudantes de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília *campus* Brasília.

A SD foi replanejada algumas vezes, por exemplo, após considerarmos as sugestões da banca de qualificação; a partir de conversas com a orientadora a respeito das atividades que visavam à compreensão dos contos; durante diálogos com o docente de português que participou da pesquisa, pois foi necessário adequar leituras e atividades ao contexto dos estudantes do 3º Ano do curso EMI-Eventos e da instituição (IFB-*campus* Brasília); e, talvez a mais importante, após as contribuições dos estudantes nas cirandas dialógicas realizadas durante e depois da aplicação das aulas planejadas, para fortalecer o processo de metacognição proposto. Em outras palavras, o produto educacional é resultado de uma construção coletiva, foram muitas as vozes consideradas para se chegar a versão final da sequência didática.

No quadro a seguir, pode-se verificar o desenvolvimento de cada fase da pesquisa-ação no contexto desta pesquisa e como a SD foi escrita e reescrita a

partir de diálogos com o docente de português e os estudantes das turmas de 3º Ano do EMI-Eventos que participaram da pesquisa:

**Quadro 4 - Etapas da pesquisa-ação no contexto da pesquisa**

<b>Fases da Pesquisa-ação</b>	<b>Datas</b>	<b>Descrição das atividades realizadas para criar a SD</b>
<b>Fase Exploratória Diagnóstico</b>	Maio a Setembro de 2024	Reescrita da SD após a banca de qualificação. Tentativas de aplicação da pesquisa no IFB <i>Campus</i> São Sebastião-DF.
	Outubro 2024	Definição dos participantes da pesquisa no IFB <i>Campus</i> Brasília. Diálogo com o docente de português dos 3º Anos do EMI-Eventos para adequar leituras e atividades propostas na SD. Pesquisas a respeito das obras do PAS que poderiam ser trabalhadas com estudantes do 3º Ano. Revisão do planejamento (textos, conteúdos e atividades) para adequar às especificidades do 3º Ano do curso de EMI-Eventos.
<b>Planejamento e Ação</b>	Novembro de 2024 a Janeiro de 2024	Elaboração de materiais impressos, slides e atividades. Diálogo com os estudantes para explicar a pesquisa. Aplicação da primeira etapa da SD: experimentar a Ciranda Dialógica de Leitura (CDL) com os estudantes. Roda de conversa para explicitar as etapas da CDL para os estudantes, para eles avaliarem a aplicação dessa estratégia de leitura e ouvir suas sugestões. Realização de entrevistas semiestruturadas para verificar como os participantes da pesquisa compreendiam e atuavam nas práticas de letramentos durante as aulas de português e ouvi-los sobre autonomia e a organização do curso. Aplicação da segunda etapa proposta na SD já com alterações sugeridas pelos estudantes. Organização de evento com o docente e os estudantes para assistirmos aos curtas-metragens criados pelos estudantes. Realização do evento social.
<b>Avaliação</b>	Janeiro de 2025	Aplicação da CDL para compreender o conto “Desenredo”. Realização de roda de conversa para avaliar as CDLs realizadas, as atividades e os materiais.
	Julho de 2025	Avaliação da versão final da SD por docentes de Língua Portuguesa que atuam no EMI do IFB <i>campus</i> Brasília.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

### 3.5 Procedimentos de coleta dos dados

A coleta de dados foi efetivada a partir da realização de entrevistas semiestruturadas e de rodas de conversa. A utilização das entrevistas teve a função de verificar, nos depoimento dos estudantes e do docente de português dos 3º Anos

do curso de EMI-Eventos, como foram trabalhadas as práticas de leitura e de escrita e como se pode contribuir para a autonomia dos estudantes durante as aulas de português. Na entrevista semiestruturada, foi seguido o roteiro organizado pela pesquisadora (APÊNDICE B e C) com questões sobre o tema e teve, também, a possibilidade de o entrevistado falar livremente sobre assuntos que surgiram como desdobramento do assunto central (Gerhardt; Silveira, 2009).

Para deixar claro, destaca-se que, nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os discentes, apenas as educandas aceitaram participar. Já nas duas rodas de conversa, educandas e educandos apresentaram contribuições durante os diálogos. Por isso, ao tratar dos diálogos nas entrevistas, utilizou-se a palavra educanda(s) e, nas rodas de conversa, empregou-se a palavra estudante(s).

No quadro a seguir, constam as datas, os instrumentos e os participantes em cada momento da coleta de dados:

**Quadro 5** - Datas, instrumentos e participantes da coleta de dados

<b>Datas</b>	<b>Instrumentos de Coleta de Dados</b>	<b>Participantes</b>
09/12/2024	Entrevistas semiestruturadas	Educandas.
06/12/2024	Rodas de conversa	Estudantes.
16/12/2024	Entrevistas semiestruturadas	Educandas. Docente.
10/01/2025	Rodas de conversa	Estudantes.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com as estudantes e com o docente foram gravadas em áudio utilizando um gravador de voz digital e, como precaução, utilizou-se também o aplicativo de gravar áudio do celular da pesquisadora, o *Voice Recorder*. Dos vinte e dois estudantes voluntários da pesquisa, oito educandas aceitaram participar das entrevistas semiestruturadas. O docente de Língua Portuguesa dos estudantes também foi entrevistado. As entrevistas aconteceram em duas segundas-feiras (nos dias 09 e 16 de dezembro de 2024) no período da tarde em um lugar tranquilo e reservado, em uma sala disponibilizada pela instituição.

A execução da sequência didática foi pensada para ser a etapa de ação, que é uma das fases previstas na pesquisa-ação e, nesta etapa, além da utilização de estratégias de leitura durante as aulas com os educandos, aconteceram duas rodas

de conversa em que os estudantes analisaram as estratégias didáticas experimentadas e propuseram sugestões para aprimorá-las. Como os estudantes de 3º Ano do EMI-Eventos eram de turmas diferentes, foi necessário aplicar a SD e realizar as rodas de conversa duas vezes no mesmo dia.

As rodas de conversa foram gravadas em áudio utilizando os mesmos recursos mencionados na gravação das entrevistas: aplicativo *Voice Recorder*, disponível no celular da pesquisadora, e um gravador digital de áudio. Alguns questionamentos elaborados previamente pela pesquisadora direcionaram os diálogos nas duas rodas de conversa. Esses momentos de diálogos com estudantes nas rodas de conversa aconteceram duas vezes: no dia 06/12/2024, após a primeira aplicação da Ciranda Dialógica de Leitura e teve a função de explicitar as etapas dessa estratégia, ouvi os estudantes a respeito do que foi executado e como podia ser melhorado; e no dia 10/01/2025, no final da aplicação da sequência didática para avaliar as estratégias de leitura desenvolvidas e as atividades propostas.

Além das entrevistas semiestruturadas e das rodas de conversa, observaram-se as atividades realizadas pelos estudantes, principalmente para identificar aquelas que não foram respondidas para tentar propor uma ação nesse sentido na versão final da SD.

### **3.6 Procedimento de análise dos dados**

Para a compreensão dos dados coletados, realizou-se a análise de conteúdo (AC). Conforme Bardin (1977, p.42), ao domínio desse método de análise de dados pertencem

todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares.

A análise de conteúdo pode ser “compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento” (Campos, 2004, p.611). Sendo assim, destaca-se a importância da semântica para o desenvolvimento desse método de análise de dados, que parte de conteúdos manifestos na comunicação para verificar o que pode ser inferido ao relacionar os dados com os objetivos da pesquisa.

Silva e Fossá (2015, p.4), fundamentadas em Bardin (1977), sintetizam a análise de conteúdo nas seguintes fases:

1) Leitura geral do material coletado (entrevistas e documentos); 2) Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral; 4) Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico; 5) Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). [...] 6) agrupamento das unidades de registro em categorias comuns; 7) agrupamento progressivo das categorias (iniciais→intermediárias→finais); 8) inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico.

Para a análise de conteúdo nesta investigação, após a transcrição das falas dos participantes da pesquisa nas entrevistas e nas rodas de conversa, foram seguidas as etapas descritas acima.

Para analisar os dados, realizou-se a transcrição completa dos áudios das entrevistas semiestruturadas (docente e estudantes) e das rodas de conversa, o que corresponde a 150 minutos de gravação. As transcrições de alguns áudios das entrevistas semiestruturadas realizadas com os estudantes foram feitas usando um recurso de transcrição presente no gravador de áudio do celular da pesquisadora. Outros áudios das entrevistas com os estudantes e de algumas rodas de conversa foram transcritos usando a versão gratuita da plataforma de inteligência artificial *Transkribieren* (<https://www.transkribieren.xyz/>). Já a entrevista com o docente da turma e uma roda de conversa, por terem mais de 20 minutos de áudio gravado, foram transcritas usando o programa ATLAS.ti 25.

Finalizada a transcrição, procedeu-se à leitura geral das transcrições das entrevistas semiestruturadas e das rodas de conversa. Em seguida, utilizando o programa ATLAS.ti 25, realizaram-se a aplicação de códigos para formulação de categorias de análise e o recorte em unidades de registros (trechos das falas dos participantes da pesquisa). Depois, foram criados quadros para agrupar as unidades de registro (palavras, frases e parágrafos retirados das falas dos sujeitos da pesquisa) em categorias comuns. Após isso, foi realizada a releitura dos quadros para verificar se as categorias eleitas estavam relacionadas ao objetivo da pesquisa e ao referencial teórico. A seguir, pode-se verificar em um dos quadros criados como ficou a organização na fase de “agrupamento das unidades de registro em categorias comuns” (Silva; Fossá, 2015, p.4):

**Quadro 6 - Exemplo de agrupamento das unidades de registro em uma categoria**

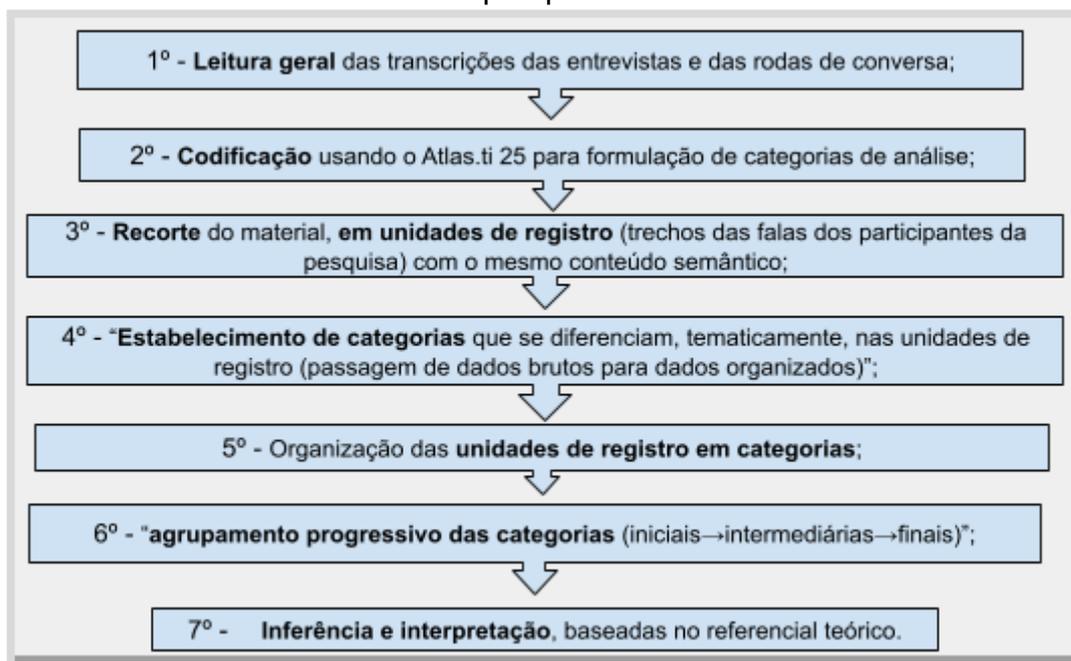
CÓDIGO CRIADO (Atlas.ti 25)	ESTUDANTES	UNIDADES DE CONTEXTO Trechos das falas das estudantes	UNIDADE DE REGISTRO	CATEGORIA
Ações dos estudantes quando não compreendem a atividade passada	Estudante 1	A gente sempre pede ajuda pro professor e ele ajuda livremente também, mas a maioria das vezes também ele sempre deixa fazer em grupo, dupla, e aí fica mais fácil	"pede ajuda pro professor [...] ele sempre deixa fazer em grupo, dupla, e aí fica mais fácil"	MONITORAMENTO DA COMPREENÇÃO
	Estudante 5	quando eu de fato não entendo, eu preciso voltar ao recurso de estudar de novo o conteúdo pra poder fazer as atividades. Mas, em geral, não é tão difícil.. Quando, tipo, eu não entendo, eu normalmente pergunto pro professor. Tipo, o professor, se na hora ela não perguntar ou eu não entender, eu deixo pra revisar em casa. Tipo, pesquisar lá em casa. Marcar. Passar a linha por baixo, ou passar o marca-texto pra marcar frases importantes ou palavras que eu não entenda pra ter uma compreensão melhor	"eu preciso voltar ao recurso de estudar de novo o conteúdo pra poder fazer as atividades" [...] "pergunto pro professor." [...] "pesquisar lá em casa." "Marcar. Passar a linha por baixo, ou passar o marca-texto pra marcar frases importantes ou palavras que eu não entenda"	
	Estudante 7	Geralmente, eu peço ajuda pros meus colegas, pra ver se eles entenderam ou pro professor repetir a questão. Eu peço a ele pra falar com outras palavras pra facilitar também. Eu diria que reler a questão, ou que ele pediu. E também entenda para o que alguma forma tentar sozinho mesmo entender aquela questão. E ou às vezes pedir ajuda pro colegas, que também não entendeu. E se caso, eu entenda sozinha, eu puder ajudar o colega também, isso é muito bom.	"peço ajuda pros meus colegas [...] ou pro professor repetir a questão" "reler a questão, [...] tentar sozinho mesmo entender aquela questão [...]" "pedir ajuda pros colegas"	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Segundo Campos (2004, p. 613), a "opção por essa ou aquela unidade temática é uma conjunção de interdependência entre os objetivos do estudo, as teorias explicativas adotadas pelo pesquisador e por que não dizer as próprias teorias pessoais intuitivas do pesquisador". Sabendo-se que as unidades de análise na AC podem ser palavras, frases, temas, nesta investigação foram consideradas como unidades de análise trechos das falas dos participantes da pesquisa. No persistente ir e vir entre o objetivo da pesquisa, o referencial teórico e as intuições de quem investiga surgiram as unidades de análise que posteriormente foram categorizadas.

Assim, seguindo a síntese apresentada por Silva e Fossá (2015, p.4) da AC de Bardin (1977) e para deixar claro os passos seguidos neste estudo para realizar a análise dos dados, destaca-se, a seguir, a sequência de ações efetuadas durante a análise de conteúdo:

**Figura 1** - Passos seguidos para realizar a análise de conteúdo nesta pesquisa



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de Silva e Fossá (2015)

Para demonstrar as categorias eleitas e o agrupamento progressivo delas (itens 5 e 6 na Figura 1), apresenta-se o quadro a seguir:

**Quadro 7** - Síntese da progressão das categorias

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
1. Sugestões dos estudantes para as aulas de português (Entrevistas semiestruturadas e 1ª Roda de Conversa)	Sugestões dos participantes da pesquisa	Estratégias de leitura
2. Sugestões do docente de estratégias didáticas (entrevista semiestruturada)		
2. Ações dos estudantes quando não compreendem a atividade passada (Entrevistas semiestruturadas: docente e estudantes)	Monitoramento da compreensão	
3. Autoavaliação dos estudantes sobre a compreensão do conto (1ª Roda de conversa)		
4. Autonomia (Entrevistas semiestruturadas: docente e estudantes)	-----	Autonomia
5. Etapas da CDL identificadas pelos estudantes (1ª Roda de Conversa)	Conhecendo os passos da CDL	Ciranda Dialógica de Leitura
6. Objetivo de leitura na CDL (1ª Roda de Conversa)		
7. Compreensão das etapas da CDL pelos	Avaliação da aplicação	

estudantes (última Roda de Conversa)	da CDL	
8. Importância da CDL (última Roda de Conversa: estudantes; entrevista: docente)		
9. CDL contribui para a autonomia (última Roda de Conversa)		
10. Utilidade do quadro de sistematização da CDL para os estudantes (última Roda de Conversa)		
11. Utilização de quadros de sistematização como atividade (última Roda de Conversa)		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As inferências, interpretações e tratamento dos resultados, respaldadas no referencial teórico (7º passo, ver Figura 1), serão apresentados na próxima seção - análise dos dados - intitulada de “Estratégias de leitura, autonomia e ciranda dialógica de leitura”.

Para contemplar a avaliação do produto educacional criado durante a pesquisa, alguns momentos de diálogos foram realizados. A avaliação da sequência didática foi efetivada de modo coletivo pelos estudantes. Durante a aplicação da sequência didática, foi realizada uma ciranda dialógica em que os estudantes tiveram que avaliar as estratégias didáticas utilizadas e sugeriram melhorias. A professora pesquisadora analisou as sugestões e fez as adequações às estratégias que foram aplicadas nas aulas seguintes. Depois, no final da aplicação da sequência didática, outra ciranda dialógica foi organizada para os estudantes avaliarem as estratégias usadas. Finalizadas a aplicação e a avaliação pelos discentes das estratégias trabalhadas, foram feitos os ajustes e criada a versão final da SD.

Esta versão final foi enviada por *e-mail* para o docente de português dos 3º Anos do EMI-Eventos e para mais dois docentes desse componente curricular, que trabalham com o EMI no IFB *campus* Brasília, para que eles avaliassem a SD a partir dos seguintes critérios (Leite, 2019, p.191): estética e organização, estilo de escrita, conteúdo apresentado, proposta didática e criticidade. Para contemplar esses critérios algumas questões foram feitas aos educadores em entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE C), que foram realizadas utilizando videochamada do *WhatsApp* e o *Google Meet* e os áudios foram gravados usando um gravador de áudio digital. Para as transcrições das entrevistas, utilizou-se o programa ATLAS.ti 25.

## **4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA, AUTONOMIA E CIRANDA DIALÓGICA DE LEITURA**

Nesta parte da pesquisa, efetuou-se a última etapa da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) e citada por Silva e Fossá (2015, p.4) como a etapa em que se realiza o tratamento dos resultados, inferências e interpretações, respaldadas no referencial teórico e que “consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado”. Esta seção do texto está organizada a partir das categorias finais definidas durante a análise de conteúdo, assim cada categoria corresponde a uma seção e estão intituladas como: Estratégias de Leitura, Autonomia e Ciranda Dialógica de Leitura.

### **4.1 Estratégias de Leitura**

Durante as buscas realizadas para a escrita do projeto de pesquisa, a expressão mais adequada naquele momento para pensar os possíveis caminhos para se trabalhar práticas sociais de leitura e escrita nas aulas de português era “estratégias didáticas” (expressão utilizada no objetivo geral desta investigação), no entanto no decorrer deste estudo, especificamente, na análise de dados, percebeu-se que com frequência tratava-se de “estratégias de leitura” e que nessas estratégias encontravam-se, também, atividades para desenvolver a escrita. Sendo assim, uma categoria importante, nesta pesquisa, são as estratégias de leitura. As próximas seções têm a finalidade de tratar das estratégias de leitura consultadas na bibliografia lida e utilizadas na aplicação das aulas; e das estratégias ouvidas nos diálogos com os participantes da pesquisa. Essas estratégias de compreensão textual foram usadas na aplicação e construção da sequência didática, produto educacional desta investigação.

#### **4.1.1 Estratégias de leitura consultadas**

As estratégias estudadas e que inspiraram o planejamento e a produção de materiais para as aulas de Língua Portuguesa, aplicadas aos estudantes do 3º Ano do EMI-Eventos, foram: Cirandas Dialógicas de Leitura (Silva, 2016), que são fundamentadas em Solé (1998) e em outros autores; e os instrumentos de sistematização de estratégias de leitura elaborados por Girotto e Souza (2010).

A estratégia de leitura mais utilizada nesta pesquisa foi a Ciranda Dialógica de Leitura proposta por Silva (2016). A CDL além de cumprir o que se deve trabalhar nas aulas de português, “falar, ouvir, ler e escrever textos em língua portuguesa” (Antunes, 2003, p.3), apresenta uma sistematização muito clara da leitura como processo e, ainda, possibilita a democratização de práticas de letramento socialmente prestigiadas como é ler literatura na sociedade brasileira. De acordo com Silva (2016, p.119), um dos objetivos das cirandas dialógicas é “demonstrar que a literatura é acessível a todos, desmistificar a ideia de que ler determinados autores é somente para intelectuais, desenvolver a verve poética e estimular a autoconfiança na capacidade (re)criadora do leitor, levando-o a escrever novos textos”. Assim, ao aplicar a CDL nas aulas de português possibilita-se à instituição educacional ser um lugar de intervenção, de ação para a democratização dos letramentos (Rojo; Moura, 2019, p.17).

Uma das bases teóricas que fundamentam a proposta metodológica das cirandas dialógicas é a concepção de leitura interacionista de Solé (1998), por isso o quadro a seguir foi criado para que se pudesse observar o diálogo entre as ideias de Solé (1998) e as etapas da Ciranda Dialógica de Leitura proposta por Silva (2016).

**Quadro 8 - Diálogo entre Solé (1998) e Silva (2016)**

Ciranda Dialógica de Leitura Silva (2016)		Solé (1998)
<b>1º Passo: Exposição do assunto e proposição dos objetivos</b>	Conversa com os estudantes sobre os objetivos e para conhecerem o que será desenvolvido.	É preciso objetivos ou intenções de leitura. A atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretende-se mediante ela (p.41).
<b>2º Passo: Motivação</b>	Momento antes da leitura. Pode-se problematizar, contextualizar ou realizar um levantamento de conhecimentos prévios.	“o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar.” (p.43) Análise do título (p.30). “Ajuste e coerência” (p.28). “um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam a construção da interpretação” (p.28).
<b>3º Passo: Leitura</b>	Realização de leitura silenciosa, coletiva, dialogada.	Quando a leitura é interrompida, o leitor “desliga”, perde o ritmo e precisa se ligar novamente. Parar a leitura para esclarecer a dúvida deve ser a última alternativa quando se está lendo.
<b>4º Passo: Diálogo</b>	Conversas a respeito do texto lido e atividades a partir das estruturas formais do texto, no	“a ideia ou as ideias principais construídas pelo leitor dependem em grande parte dos seus objetivos de leitura, dos seus conhecimentos prévios e daquilo que o processo de leitura em si lhe oferece” (p.30)

	sentido de buscar a compreensão profunda.	“estratégias de compreensão - ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar, etc.” (p.36) “o controle da compreensão é um requisito essencial para ler eficazmente” (p.41)
<b>5º Passo: Produção textual</b>	Criar ou recriar por meio da escrita ou de outras linguagens.	Resumir. Momento de sistematização de estratégias de escrita.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A aplicação da sequência didática para os estudantes do curso de EMI-Eventos foram momentos de testagem, de experimentação e de avaliação da CDL. Esta é a estratégia predominante na sequência didática e foram muitos os diálogos a respeito desse método com os participantes da pesquisa, por isso além de mencioná-la aqui como umas das estratégias estudadas, mais a frente neste texto, na seção “Ciranda Dialógica de Leitura”, trata-se da CDL como uma das categorias importantes desta investigação.

O quarto passo da CDL (ver Quadro 8) é o momento de diálogo a respeito da obra lida, em que se realiza conversas e atividades, no sentido de compreender o que foi lido. Para a criação dos materiais a serem usados na etapa do diálogo, estudar o texto “Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem”, de Giroto e Souza (2010), foi fundamental, principalmente, quando as autoras tratam a respeito dos tipos de estratégias de leitura (conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarização e sínteses) e demonstram atividades práticas para serem usadas em sala de aula. Essas atividades são exemplificadas pelas autoras por meio de atividades de sistematização de estratégias de leitura. Segundo Giroto e Souza (2010, p.62),

para que os alunos falem, pensem e escrevam sobre o que leram, o professor poderá planejar um trabalho de sistematização do aprendizado, a partir do uso de instrumentos como “cartazes âncora”, “folhas do pensar”, “teias de personagens”, roteiros, “gráficos organizadores”, “mapa das histórias [...].

Os instrumentos de sistematização de estratégias de leitura criados por Giroto e Souza (2010) foram utilizados como referência para se criar algumas das atividades aplicadas aos estudantes participantes da pesquisa e que estão presentes na versão final da sequência didática. Alguns exemplos desses quadros criados pela professora pesquisadora estão a seguir:

**Figura 2** - Exemplos de quadros de sistematização de estratégias de leitura

Atividade conto "As margens da alegria", de João Guimarães Rosa.		
Trechos que descrevem ACONTECIMENTOS, LUGARES, ANIMAIS.	Significado Inferido ou como o Menino se sente	Personagens, espaço (lugar) e tempo.

Atividade conto "O arquivo", de Victor Giudice.	
Expressões Irônicas	Sentido

Atividade conto "Desenredo", de João Guimarães Rosa.	
Metáforas náuticas	Explicação do sentido

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Para mostrar a relação entre os quadros de sistematização apresentados acima (Figura 2), produzidos pela professora pesquisadora para a aplicação da sequência didática, e os instrumentos criados por Giroto e Souza (2010), pode-se observar a Figura 3, que é um exemplo de quadro de sistematização de estratégias de leitura elaborado pelas autoras.

**Figura 3** - Quadro recapitulativo para inferência

QUADRO RECAPITULATIVO PARA INFERÊNCIA	
Citação ou gravura do texto	Inferência
Olha o cabelo dela! (fala da professora chamando atenção para a figura da capa)	Parece a barba do tio Alonso! A barba era grande e o cabelo dela é grande.
Capa (olhando a capa)	A moça vai tentar achar um vestido lindo e vai se casar. Porque ela está olhando todos os vestidos!
Filomena com a tesoura na mão (ilustração do interior do livro)	Ela pode fazer o vestido dela mesma. Vendo os modelos das revistas e também das lojas para copiar.

Fonte: Giroto e Souza (2010, p.80)

Ressalta-se que a proposta de Giroto e Souza (2010) tinha como público-alvo estudantes do Ensino Fundamental 1; já, nesta pesquisa-ação, o público-alvo são estudantes do 3º Ano do EMI-Eventos. Sendo assim, os instrumentos de sistematização de estratégias, os quadros, foram adaptados e visavam trabalhar com os estudantes participantes deste estudo, principalmente, inferências e figuras de linguagem (metáforas, personificação, ironias e outras).

#### 4.1.2 Estratégias de leitura: contribuições dos participantes da pesquisa

As contribuições dos participantes, estudantes e o docente de português do 3º Ano do curso de EMI-Eventos, são sugestões de estratégias de leitura que eles mencionaram durante as entrevistas semiestruturadas e na primeira roda de conversa. Nesta parte, primeiro, analisa-se essa categoria na transcrição da fala do docente de Língua Portuguesa na entrevista semiestruturada, e, na sequência, trata-se das estratégias apontadas pelos discentes nas entrevistas e na primeira roda de conversa. Nas entrevistas semiestruturadas, apenas as educandas aceitaram participar, por isso quando analisa-se as falas desses momentos a referência está no feminino: as estudantes, as discentes, as educandas.

As estratégias didáticas apontadas pelo docente de português do 3º Ano do curso EMI-Eventos durante a entrevista foram:

As cirandas de leituras são bem interessantes. A ciranda de leituras inclusive que eu aprendi com a Rosa [Silva, 2016] foram bem interessantes que foram que deram bastante resultado também.

Olha muitas coisas do que você fez eu também faço. E eu acho que são importantes. Estimular a leitura, as estratégias de leitura, de identificar as palavras desconhecidas, os sentidos, eu acho que tudo isso é importante.

Acho que nas aulas de português sempre tem que ter a leitura e a escrita. Leitura e escrita sempre tem que estar presente.

Como o docente já trabalhou com Silva (2016), ele conhece e já aplicou as Cirandas Dialógicas de Leitura em suas aulas. Nas palavras do professor de português, as cirandas são interessantes e dão resultado. Disse, também, que é importante estimular a leitura e o uso de estratégias de leitura. E enfatizou que nas aulas de português deve-se trabalhar sempre com leitura e escrita. Apontamento, também, defendido por Marcos Bagno (2012, p.19) ao tratar da promoção do letramento: “as atividades fundamentais são a leitura e a escrita”.

Já nas estratégias de leitura mencionadas pelos estudantes apareceu com muita frequência a realização da leitura compartilhada ou leitura coletiva (leitura realizada em voz alta por estudantes e o docente) como um dos momentos importantes para a compreensão dos textos. Isso pode ser verificado nos seguintes trechos das transcrições das falas dos estudantes nas entrevistas semiestruturadas (Quadro 9) e na primeira roda de conversa (Quadro 10):

**Quadro 9** - Sugestões dos estudantes nas entrevistas: leitura compartilhada

CATEGORIA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA	
Estudante	Unidades de Registro - trechos das falas das estudantes nas entrevistas semiestruturadas em que sugerem a leitura compartilhada
Estudante 2	“ <b>todo mundo lia</b> um pouquinho [...] e compreendendo o texto, e caso a pessoa não soubesse, por exemplo, uma palavra, aí ali como tava todo mundo num coletivo, aquela pessoa acabava aprendendo”
Estudante 3	“nos horários de aula, ela [a professora] passava as obras do PAS, <b>leituras em conjunto</b> [...] para a produção textual, escrever um parágrafo específico, uma introdução, por exemplo [...] uma atividade mais com o professor mais próximo”
Estudante 4	“para qualquer aluno do ensino médio é essencial a leitura. O professor também persiste muito em <b>ler com o aluno</b> , porque muitas vezes os professores tomam esse posicionamento de ler pelo aluno, mas o aluno tem que desenvolver isso.
Estudante 5	“ <b>leitura compartilhada</b> , porque eu acho que, na minha percepção, eu gosto de entender mais, tipo, de ouvir falando do que eu mesmo lendo. Tipo, eu gosto de ouvir pra mim poder interpretar melhor”.
Estudante 8	“Acho que a de leitura realmente devia ser igual essa. <b>Da gente ler</b> e depois fazer a resenha. E aí discutir que eu acho que dá pra ver que todo mundo realmente fez. Todo mundo realmente entendeu”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

**Quadro 10** - Sugestões dos estudantes na primeira roda de conversa: leitura compartilhada

<b>Categoria:</b> <b>Estratégias de Leitura - Contribuições dos estudantes sobre leitura compartilhada na primeira roda de conversa.</b>
<b>Unidades de registros</b> (trechos das falas dos estudantes nas primeiras rodas de conversa):
“a gente <b>ler em conjunto</b> [...] professora lia com a entonação da frase, com tudo, e no meio do caminho ia explicando”
“Tem o meu ponto de vista do texto, o seu, da [...], acaba que, às vezes, juntando tudo, dá uma coisa <b>melhor do que se fosse só eu lendo</b> e entendendo o que eu achei do texto sozinha”
“foi uma <b>leitura coletiva</b> . Em sala de aula, os professores pedem para ser coletivo na maioria das vezes”
“Ler com muita frequência. Enquanto a gente se encontra, <b>a gente lê</b> alguma coisa.
“Estudantes leem. <b>Leitura conjunta</b> ”
<b>Ler com a gente</b> o texto e também procurar palavras-chaves, explicar pra gente, eu acho que ajuda”
“Eu <b>gosto da leitura compartilhada</b> . [...] cada um ler e depois comentar e também entender o contexto do texto mesmo, da obra, [...] pesquisar mais sobre aquele autor”
“ <b>a gente ler</b> um pouco, cada um fala um trequinho, um parágrafo e a gente falava o que a gente entendia. [...] a gente compreendia exatamente o que tava sendo dito porque todo mundo se ajudava [...] lia o seu parágrafo, você explicava seu argumento aí a próxima pessoa lia o parágrafo dela, dava seu entendimento e seguia.[...] [Se não entendesse] O professor falava, te alertava”

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nos dois quadros acima os trechos destacados servem para mostrar e enfatizar como a leitura compartilhada é considerada significativa pelos estudantes. Todos lerem e conversarem sobre o texto possibilita aprender junto e interpretar melhor, como pode ser relido abaixo nas palavras dos próprios estudantes:

“todo mundo lia um pouquinho [...] e compreendendo o texto, e caso a pessoa não soubesse, por exemplo, uma palavra, aí ali como tava todo mundo num coletivo, aquela pessoa acabava aprendendo” (Entrevista - Estudante 2)

“leitura compartilhada, porque eu acho que, na minha percepção, eu gosto de entender mais, tipo, de ouvir falando do que eu mesmo lendo. Tipo, eu gosto de ouvir pra mim poder interpretar melhor” (Estudante - Primeira Roda de Conversa)

“Tem o meu ponto de vista do texto, o seu, da Luísa, acaba que, às vezes, juntando tudo, dá uma coisa melhor do que se fosse só eu lendo e entendendo o que eu achei do texto sozinha” (Estudante - Primeira Roda de Conversa)

Durante a leitura coletiva em voz alta, enquanto o estudante está ouvindo ele pode pensar sobre o que e como compreendeu, e, assim, avançar no processo da leitura ao perceber detalhes não vistos, ao confirmar inferências, verificar hipóteses. Esses apontamentos dos estudantes a respeito da realização das leituras compartilhadas coincide ao que se encontra em Silva (2016, p. 124), quando ela propõe “a realização das leituras orais, compartilhadas” e afirma que “a leitura oral agencia a escuta reflexiva”.

Uma das estudantes na entrevista semiestruturada sugeriu que a leitura fosse individual e só depois fosse realizado o momento de conversar e compartilhar as interpretações, como pode ser lido no trecho a seguir da transcrição da fala dessa estudante:

“a gente ler por si próprio [...] depois a gente passa e ver a visão de cada uma, porque às vezes um tem uma interpretação que complementa a do outro, às vezes não tá certa, mas o professor corrige e a gente vai se complementando dessa forma, então acho que isso é uma, um jeito que ajuda muito” (Estudante 6 - Entrevista)

Na primeira roda de conversa, também, encontra-se nas falas dos estudantes a opção pela leitura individual e silenciosa e só depois o diálogo com o grupo. Os trechos a seguir apresentam esse ponto de vista dos estudantes:

“É bom cada um ler o seu e depois debater [...] Principalmente, porque eu acho que cada um tem uma visão querendo ou não diferente. Cada um lendo uma parte acho perde um pouco do conto”.

“a pessoa vai entender aquilo que ela leu, mas se cada um ler o texto todo e falar o que entendeu, as coisas assim é melhor [...] Fazer uma leitura silenciosa, cada um faz a sua própria leitura e depois conversar”

Vale destacar que mesmo sugerindo a leitura silenciosa, a parte do diálogo sobre o texto permanece na perspectiva dos educandos como algo que deve ser mantido, já que a interpretação de um colega pode complementar a de outro durante a conversa sobre o texto e juntos há a possibilidade de compreenderem melhor o que foi lido. Essas declarações dos estudantes na primeira roda de conversa, antes mesmo de serem transcritas e analisadas, foram registradas para que durante a aplicação da sequência didática fosse reservado um momento para a leitura silenciosa.

Essas falas dos educandos sobre a leitura silenciosa são semelhantes às ideias apresentadas por Giroto e Souza (2010, p. 62) ao tratar de como podem ser organizadas as oficinas de leitura. Especificamente, no momento denominado por elas como “prática guiada”, em que os estudantes são organizados em pequenos grupos, realizam a leitura silenciosa e conversam sobre o texto, assim, eles podem construir significados através da discussão.

Outra estratégia apontada pelos discentes durante a primeira roda de conversa foi destacar palavras desconhecidas, partes importantes do texto e palavras-chave, conforme pode ser lido nos seguintes trechos:

“Eu acho que é importante grifar as palavras que a gente não entendeu e pesquisar”

“marcar aquilo que eu acho importante, mas também marcar as palavras que eu não conheço”.

“fazer uma leitura dinâmica, eu leio tudo de uma vez rapidinho [...] depois eu vou relendo [...] eu vejo as palavras-chaves [...] vejo o que ela é antes aí quando eu vou ler eu já vou entender o contexto direito”

“Ler com a gente o texto e também procurar palavras-chaves, explicar pra gente, eu acho que ajuda”

Nessa busca pela compreensão textual, além de deixar registros nos textos (grifar, marcar, destacar palavras-chave), os estudantes sugeriram a escrita como parte desse processo, conforme pode ser visto a seguir:

E também escrever bastante, desde textos educativos, como também literatura em si, de livros” (Estudante 4 - Entrevista)

“Eu gosto dessa parte de escrita, porque, querendo ou não, é uma parte que a gente vai precisar bastante na nossa vida, ainda mais pra quem tá no terceiro ano [...] questões mais discursivas [...] resumo, né, ou resenha”

(Estudante 5 - Entrevista).

“poderia dar um foco maior nas produções textuais [...] especificar melhor o que a gente poderia fazer na produção textual” (Estudante 7 - Entrevista).

“Acho que a de leitura realmente devia ser igual essa. Da gente ler e depois fazer a resenha. E aí discutir que eu acho que dá pra ver que todo mundo realmente fez. Todo mundo realmente entendeu” (Estudante 8 - Entrevista).

O que pode ser observado nos trechos das falas durante as entrevistas semiestruturadas é que os discentes não só citam que é preciso escrever sobre o texto lido, mas se referem a alguns gêneros textuais como resumos e resenhas ou mesmo manifestam que é preciso especificar melhor o que vai ser realizado como produção textual. Para atender essa colocação das estudantes, é preciso realizar um trabalho com as características dos gêneros discursivos em sala de aula. Isso já estava previsto no planejamento da sequência didática quando além de selecionar o gênero textual conto para a leitura, selecionou-se para a escrita o gênero textual roteiro de curta-metragem. Além disso, no referencial teórico desta pesquisa tratou-se da importância de se trabalhar a partir dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2003; Marcuschi, 2002; Fiorin, 2022; Koch, 2012) e para a sequência didática consultou-se Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) prevendo a produção de gêneros textuais.

Uma última questão apresentada pelos discentes relaciona-se à ideia de que a escolha do que vai ser lido deve despertar algum interesse neles, seja cada um escolhendo o que deseja ler ou de como os momentos de leitura podem ser lúdicos. Conforme consta nas falas deles abaixo:

“cada um escolhe o livro que quer ler e realiza a leitura” (Estudante 4 - Entrevista).

“Acho que as aulas com estratégias, ou dinâmicas, elas podem se tornar aulas mais lúdicas, e também fazer com que os alunos tenham o mais interesses em estudar aquela matéria” (Estudante 7 - Entrevista).

“Mas uma coisa [leitura] que seja mais interessante, acho que meio que desperta essa curiosidade em todo mundo de querer ler, saber a história” (Estudante - Primeira Roda de Conversa).

“uma gincana de quantas páginas você tinha lido naquele trimestre e aí você lia o livro na semana e aí você tinha que chegar na sua sala e você fazia uma atividade [...] sempre apresentar falando o que o seu livro, a história né, do livro que você tinha lido” (Estudante - Primeira Roda de Conversa).

A possibilidade de escolha do estudante na seleção do que será lido é citado por Giroto e Souza (2010, p.59) como algo que deve ser enfatizado nas oficinas de

leitura, já que se pode obter bons resultados em leitura e compreensão quando os discentes escolhem livros que podem e querem ler.

Realizar o trabalho de análise de conteúdo (ouvir o docente de português e os estudantes, transcrever as falas, agrupá-las em categorias e analisá-las) foi significativo para deixar claro como os participantes da pesquisa trouxeram contribuições que validaram os estudos consultados durante a realização desta investigação, como a CDL, de Silva (2016); as estratégias de leitura, de Giroto e Souza (2010); e o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula (Bakhtin, 2003; Marcuschi, 2002). Foi interessante observar que as falas dos estudantes a respeito das estratégias de leitura (leitura compartilhada, leitura individual, a importância do diálogo em grupo, registros no texto, escrita) coincidem com as sistematizações apresentadas pelo docente e pelos autores consultados. Além disso, os diálogos com os discentes revelam que eles monitoram a própria compreensão e são capazes de apresentar soluções aplicáveis em sala de aula que contribuem para a proficiência em leitura e escrita.

A partir desta constatação, vale citar Paulo Freire (1989, p. 17) para lembrarmos de reconhecer no outro “o direito de dizer a sua palavra”. É preciso escutar os educandos,

Escutá-los [...] é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos à deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sempre autoritário”.

A partir da escuta dos estudantes do 3º Ano do EMI-Eventos, do docente de português e das relações estabelecidas com os autores estudados ficou perceptível que a vantagem do educador em relação aos educandos neste nível de ensino é aquele já ter se apropriado da sistematização de estratégias de leitura. Sendo assim, ensinar estratégias de leitura, falar explicitamente a respeito delas e organizá-las junto com os discentes é um caminho para se alcançar leitores estratégicos e, conseqüentemente, leitores proficientes. Já que “quando falamos em formar bons leitores estamos nos referindo àqueles que, conscientemente, utilizam as estratégias de leitura quando leem” (Giroto; Souza, 2010, p. 47).

#### 4.1.2.1 Monitoramento da compreensão

Monitorar, nesta pesquisa, tem o sentido de verificar, analisar, avaliar, refletir sobre a própria compreensão textual. Sendo assim, o monitoramento da compreensão refere-se ao processo que o leitor faz de avaliar se compreendeu o que foi lido. Esta subcategoria de análise, monitoramento da compreensão, foi definida a partir de conversas nas entrevistas que tratavam das ações dos estudantes quando não compreendem a atividade passada e da autoavaliação dos estudantes na primeira roda de conversa sobre a compreensão do primeiro conto lido: “As margens da alegria”, de João Guimarães Rosa.

Este subitem foi criado com a função de evidenciar uma fala muito frequente dos participantes da pesquisa em relação ao diálogo entre professor e estudantes para solucionar lacunas de compreensão. Percebeu-se nessas falas a importância da disposição para o diálogo com o estudante que o professor deve ter durante as aulas quando o educando constata que não compreendeu.

Quando o docente de português foi questionado a respeito das estratégias utilizadas por ele para facilitar a mediação entre a atividade não compreendida e o entendimento do estudante, a resposta dele foi: “Eu tento explicar o que tem que ser feito com outras palavras, até o aluno entender. É aquela coisa de tentar ficar parafraseando, até o aluno entender”. Nesta fala, fica claro que o diálogo é a estratégia usada pelo docente quando o aluno percebe que não compreendeu.

Interessante foi observar as respostas das estudantes quando foram questionadas nas entrevistas semiestruturadas sobre o que elas fazem quando não entendem ou percebem que não conseguem realizar a atividade. Em todas as respostas das educandas aparece o diálogo com o professor, como pode ser notado no quadro a seguir:

**Quadro 11 - Monitoramento da compreensão pelos estudantes**

CATEGORIA: MONITORAMENTO DA COMPREENSÃO	
Estudante	Unidades de Registro (trechos das falas das estudantes)
Estudante 1	“pede ajuda pro <b>professor</b> [...] ele sempre deixa fazer em grupo, dupla”
Estudante 2	“Pergunta para o <b>professor</b> ”
Estudante 3	“pergunto para o <b>professor</b> ”

Estudante 4	<p>“Muitas das vezes eu pergunto [para o professor] mais de uma vez para compreender, porque de primeira eu não compreendo nada. Aí pela segunda vez eu vou compreendendo o que é dito pelo <b>professor</b>”</p> <p>“eu sempre permaneço um pouco na frente [...] para poder escutar um pouco mais o professor.”</p> <p>“A gente também tem nossas dúvidas e nossos professores estão ali como base para o nosso futuro”</p>
Estudante 5	<p>“eu preciso voltar ao recurso de estudar de novo o conteúdo pra poder fazer as atividades”</p> <p>“pergunto pro <b>professor</b>.”</p> <p>“pesquisar lá em casa.”</p> <p>“Marcar. Passar a linha por baixo, ou passar o marca-texto pra marcar frases importantes ou palavras que eu não entenda”</p>
Estudante 6	<p>“uma pesquisadinha da questão em si”</p> <p>“tem vez que eu pergunto sim, mas <b>professor</b> ah isso e isso”</p>
Estudante 7	<p>“peço ajuda pros meus colegas [...] ou pro <b>professor</b> repetir a questão”</p> <p>“reler a questão, [...] tentar sozinho mesmo entender aquela questão [...] pedir ajuda pro colegas”</p>
Estudante 8	<p>“converso com o <b>professor</b>”</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

De acordo com Maryanne Wolf, no livro “O cérebro leitor” (2024, p.193),

Travar diálogos com os professores auxilia os alunos na construção de questionamentos críticos, que atingem a essência daquilo que estão lendo. Por exemplo, no ensino recíproco, método introduzido por Annemarie Palincsar e Anne Brown, os professores ajudam, de forma explícita, os alunos nesse aprendizado do questionamento daquilo que não compreendem, resumindo o conteúdo, identificando questões-chave, esclarecendo, prevendo e inferindo o que deve acontecer em seguida.

O diálogo entre professor e estudante após a constatação de não compreensão pode ser uma oportunidade para deixar explícito quais as estratégias de leitura o discente pode utilizar para compreender o texto. É o momento de ensinar o estudante a encontrar as soluções para resolver a incompreensão. Para que, assim, o educando “possa passar da ‘dependência’ à independência, da ação, com o auxílio do parceiro mais experiente, à feitura por si só, da necessidade da mediação do outro à autonomia” (Giroto; Souza, 2010, p.53). Esse movimento em prol da autonomia pode ser visto nos trechos das falas das estudantes 5, 6 e 7. Elas mencionaram que realizam pesquisas, releitura, perguntam para os colegas, destacam frases importantes e palavras desconhecidas, ou seja, já aprenderam a acionar algumas estratégias para resolver problemas de compreensão textual.

A primeira roda de conversa foi realizada após a leitura do conto “As margens da alegria”, de João Guimarães Rosa, em que se utilizou a aplicação de todos os passos da Ciranda Dialógica de Leitura. Nos diálogos na roda, foi perguntado aos estudantes se tinham compreendido o conto, a seguir pode-se observar como eles

autoavaliaram a compreensão do texto lido:

“a gente leu em conjunto, todo mundo da turma, eu entendi, mas eu entendi meio mal mesmo. Aí depois você pediu pra gente ler sozinhos, ir grifando as palavras, eu compreendi o texto melhor. E também as perguntas, né, a gente tinha que responder as perguntas, então ajudava”

“[...] quando a gente leu sozinhos e depois a gente leu em conjunto a gente percebeu que teve várias pessoas que perceberam alguns detalhes que a gente não tinha percebido e quando a gente recebeu esses comentários, a gente pôde compreender ainda mais da história, do contexto, de como aconteceu a história, como ele realmente teve o seu a sua primeira tragédia”

“Também pelo fato da gente ter que produzir agora o nosso curta, né? E por ele ter que ser inspirado no conto, é importante que a gente tenha entendido e aí eu percebi que entendi agora que a gente está fazendo essa produção.”

“acho que foi uma compreensão em sequência, que eu lia um pouco ficava com dúvida aí explicava um pouco aí voltava, aí depois tinha que reler de novo pra tentar escrever”

“Acho que é uma construção conjunta”

“Acho que isso ajuda a compreender bastante, da nossa percepção e o que a percepção do outro”

Nos trechos acima os discentes citam algumas soluções utilizadas para resolver lacunas na compreensão. E, assim, demonstraram que a apropriação de estratégias pelos estudantes é um caminho para a autonomia, como pode ser relido nos seguintes trechos: “Aí depois você pediu pra gente ler sozinhos, ir grifando as palavras, eu compreendi o texto melhor” , “entendi agora que a gente está fazendo essa produção” e “acho que foi uma compreensão em sequência, que eu lia um pouco ficava com dúvida aí explicava um pouco aí voltava, aí depois tinha que reler de novo pra tentar escrever”.

Quando o estudante reflete sobre seu processo de aprendizagem, questiona sua própria compreensão, busca a solução para um problema de entendimento do texto, além de mostrar autonomia na condução de sua aprendizagem, ele age usando estratégias metacognitivas. Estas, segundo Silva (2016, p.115), estão “relacionadas ao controle da leitura, à compreensão do modo que se preenchem os espaços vazios, às dúvidas a respeito das ideias do texto e ao entendimento acerca das atividades realizadas para preenchê-los e saná-las”. Usar estratégias metacognitivas é um comportamento de leitor proficiente (Lopes-Rossi, 2005, p.3).

Para finalizar este item e já dar abertura para a próxima seção que trata de autonomia, cabe aqui trazer as ideias apresentadas por Solé (1998, p.72): “Por que é necessário ensinar estratégias de compreensão? Em síntese, porque queremos

formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução”. A seção seguinte abordará a categoria autonomia.

## 4.2 Autonomia

Nesta parte, trata-se da categoria autonomia a partir das falas das oito educandas e do docente de português das turmas de 3º Ano do EMI-Eventos nas entrevistas semiestruturadas. Primeiro, apresenta-se as contribuições do docente e, depois, o que foi percebido nos diálogos com as estudantes.

Na fala do docente de português durante a entrevista semiestruturada quando a conversa foi a respeito da autonomia do discente, o professor disse que o estudante demonstra autonomia quando “consegue, por conta própria ir encontrando os caminhos [...] ele vai lá e pesquisa, ele vai lá e encontra as respostas”; “quando a questão é muito complexa [...] eles precisam da nossa mediação”; e “dependendo ele te chama pra perguntar uma coisa ou outra”. Disse, também, que os estudantes demonstram dependência nos momentos de produção textual quando questionam: “Professor, como é que eu posso escrever isso? Como é que eu apresento essa ideia? Como é que fica melhor escrever tal ideia? Qual conectivo eu uso? E aí começa a dependência mesmo”.

A contribuição do docente de português para que os estudantes sejam mais independentes foi sempre propor atividades em que eles tenham mais autonomia, como nas produções textuais “sempre ter mais atividade de escrita em sala de aula, e que eles realmente escrevam mesmo, com a gente. Para que eles não fiquem assim tão dependentes, tão inseguros. Porque eles só vão ter realmente essa dúvida, essa dependência, quando eles forem escrever”. Da fala do professor de português cabe ressaltar que o estudante alcança a independência quando consegue realizar, por exemplo, a produção textual, porque já aprendeu em sala de aula com o mediador como fazer e por isso está mais seguro para agir.

Quando o diálogo com o docente de Língua Portuguesa foi a respeito das práticas de letramento que apontam para a emancipação do estudante, o docente disse

De leitura, vamos dizer, eu acho que é importante eles saberem ler, por exemplo, uma notícia, uma reportagem. Também textos literários. Que tem toda a sua riqueza. E toda a complexidade, que exige mais, mas também é

importante. Na parte escrita, eles têm que saber escrever o texto dissertativo-argumentativo que precisa disso pro vestibular, mas também precisam escrever um email, precisa escrever coisas básicas do dia a dia. São gêneros textuais que eles precisam dominar para poder conseguir ter essa emancipação. (Docente - Entrevista)

Aqui fica evidente como é necessário um trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, já que “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (Marcuschi, 2008, p.154) e dominá-los ou não influencia a inserção e ação dos indivíduos nas atividades humanas. Essa última fala do docente, relaciona-se, ainda, com Ciavatta (2005, p. 16) quando esta trata da integração entre o ensino médio e o ensino técnico ser um “compromisso ético-político de preparação dos jovens das classes trabalhadoras para ganhar autonomia face ao mundo do trabalho e para ter condições de prosseguir os estudos”.

A seguir, destaca-se partes das falas das discentes nas entrevistas semiestruturadas, em que elas citam como as estratégias mobilizadas pelo docente de português para trabalhar a produção textual permitiu-lhes agirem de maneira autônoma.

As aulas de redações que a gente teve esse ano foram bastante, tipo, instrutivas. Eu gostei bastante. Eu acho que eu melhorei muito a partir do que a gente aprendeu com o professor. Porque eu não sabia escrever, não sabia o que era introdução, desenvolvimento. Foi a partir das aulas dele que eu comecei a, tipo, a melhorar bastante. [...] Fazia em casa. Nesse caso, [...] ele mesmo botava proposta de redação para a gente fazer na nossa plataforma. Aí eu ia lá, pegava a proposta que ele botava e fazia a redação. Ele mesmo corrigia e dava uma nota com base nas competências do ENEM. Muito bom. Então já era mais uma ajuda extra. Foi um jeito de você se tornar, você já sabe a estrutura, então você vai lá, consulta a proposta, escreve. (Estudante 5 - Entrevista)

Acho que as aulas do [...] [docente], que ele passava... redações pra gente fazer pro ENEM e ele colocou isso de uma forma mais autônoma. Você fazia se você quisesse, não valia nota. Você fazia para você treinar mesmo. (Estudante 8 - Entrevista)

Essas falas das estudantes demonstram como elas avaliam de maneira positiva o trabalho do docente de português com a escrita, principalmente, porque ele não só ensinou como produzir um texto dissertativo-argumentativo, mas fez isso de modo que as incentivou a produzirem sozinhas e, assim, serem mais independentes. Aqui cabe citar Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2022b, p. 122): “Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto”. Ainda segundo Freire (2022b, p. 122),

É por isso que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora, à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive.

Consciente de que os estudantes participantes desta pesquisa são sujeitos de conhecimento e que têm contribuições significativas, no quadro a seguir, constam excertos das falas das educandas nas entrevistas semiestruturadas quando a conversa foi a respeito de autonomia:

**Quadro 12 - Categoria Autonomia nas falas das estudantes**

<b>CATEGORIA: AUTONOMIA</b>	
<b>Estudante</b>	<b>Unidades de Registro - trechos das falas das estudantes nas entrevistas semiestruturadas</b>
Estudante 1	<p>“outra pessoa lendo pra mim. No YouTube, no Spotify, tem muita gente que lê os livros e grava, [...] as pessoas leem, uma página inteira explica, e é bem fácil de entender. Aí eu sempre recorro a outras pessoas que leram.”</p> <p>“E eu acho que a autonomia também é ter respeito. Prestar atenção, ver que aquilo ali é importante. Tomar a frente das coisas também, porque fica aquela vergonha de fazer trabalho, a vergonha de ler”</p>
Estudante 2	<p>Internet[...] pesquisa para poder realizar [...] alguém perto fazendo junto, conversar entre si [...]é interessante o estudante ir criando meio que essa forma de agir [...] buscando essa autonomia de ele ir fazendo as coisas meio que sem tanta interferência de outras pessoas</p>
Estudante 3	<p>“se você não entendeu e realmente perguntar para o professor o que é aquilo. E mesmo pesquisar na internet um comando de alguma coisa [...] a gente tinha o auxílio dos outros anos [...] eles ensinaram para a gente no primeiro ano exatamente como você pode seguir e tal. Porque o meu exemplo é que a minha primeira captação foi captação de recursos [...] Eu acho que é principalmente a autonomia e buscar me fazer [...] Por exemplo, o seu curta, a gente teve muito disso no primeiro e no segundo ano em trabalhos teóricos. Então, a gente teve que ir atrás disso e a OPA [Oficina Prática de Aprendizagem] ajudou bastante nessa questão de desenvolvimento de ideia, de construção de roteiro e tudo mais. [...] porque eu tive muito essa criação de que você precisa fazer sozinho. E isso é até certo ponto ajuda e até certo ponto atrapalha, porque eu não sei pedir ajuda. [...] eles também ensinam que você pode pedir ajuda para aquilo que você não está entendendo. Principalmente professores orientadores”</p>
Estudante 4	<p>“Então, leia e releia”</p> <p>“Então, ter mais responsabilidade nas suas ações, fazer acontecer. Quando puder, ler um livro, praticar leitura, porque a leitura é essencial para qualquer área que você for escolher”</p> <p>“E querendo ou não, quando o professor fala para a gente criar, né? Desenvolver algo, isso vem de nós. O professor está ali e dá a ferramenta, mas o restante é nosso”</p> <p>“Ano passado eu tive um evento que era sobre curtas. E eu tive que desenvolver um evento sozinho com o meu outro colega. E foi ali que eu tive a liberdade. O professor confiou em mim. Foi uma ideia que eu coloquei dentro de sala e eu pratiquei. Fiquei atrás de parcerias. Não teve tanta visibilidade, mas foi algo meu. Então, eu fiquei muito orgulhosa por ter dado essa confiança para o professor e ter agarrado essa confiança. Então, eu acho que quando o professor lhe dá essa oportunidade, o aluno tem que agarrar essa oportunidade. Sabe? Porque confiança no nosso ensino é essencial, de verdade”</p> <p>“É importante porque ele não pode ter só uma dependência no professor. Tem que ser em si também, a confiança”</p>
Estudante 5	<p>“assisto um pouco do vídeo, depois eu, tipo, eu olho a obra eu mesma pra me tentar identificar aquilo que eu já tinha compreendido”</p> <p>“Ele tem um prévio conhecimento sobre determinado assunto”</p> <p>“porque a minha estratégia é eu pesquisar um pouquinho antes o assunto pra mim ter uma noção do que vai ser tratado”</p>

Estudante 6	<p>“Reler novamente”</p> <p>“marcar as partes mais importantes, isso aí, a gente também aprendeu como estratégia de leitura, marcar palavra-chaves, é, as mais importantes, o que é que o título, né, que muita coisa disso, o título, referências, então, acho que isso ajuda bastante”</p> <p>“ser criativo já é um modelo de autonomia”</p> <p>“aqui no IF a gente tem muito autonomia, principalmente para apresentar slides, fazer apresentação de projetos, seja de nossa própria criação e que lá fora me ajuda muito com comunicação.”</p>
Estudante 7	<p>“o professor acho que ele poderia dar umas dicas, ah gente, olha, vê algumas aulas essas aqui. E o aluno tem autonomia de realmente procurar essas aulas. Procurar se aprofundar mais”</p> <p>“as estratégias, acho que meio que incentivou a galera a estudar mais aquela obra. Porque muita gente não conhecia a obra, eu também não conhecia. E aí, eu acho que fez a gente ter autonomia no sentido de nossa gente podia procurar mais relacionadas às essas obras, e até usar também obras do PAS, por exemplo.”</p> <p>“a gente acaba tendo mais transparência, no que você vai nos ensinar. E a gente tem isso meio que já prepara a gente, a gente vai ter a autonomia”</p>
Estudante 8	<p>“pesquisa na internet” [...] ChatGPT [...] no Google”</p> <p>“Eu interpreto autonomia como uma forma [...] se eu não entendo uma atividade, vou lá, e pergunto ou igual [...] o professor não está disponível e ele passou a atividade pra casa, ele não tá disponível, aí eu vou e pesquiso.[...] Realmente trabalhar isso, do estudante fazer as coisas por ele mesmo.”</p> <p>“porque o curso de eventos, um curso técnico em si, não sendo eventos. O curso técnico que o IFB oferece, ele trabalha demais essa autonomia. E eu sinto que a gente realmente, desde o primeiro ano, eles deixam a gente livre. Para a gente seguir, correr atrás das nossas coisas”</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao analisar essas unidades de registro acima percebe-se que, nas falas, as estudantes apresentaram a definição de autonomia, citaram ações que demonstram independência, mencionaram que o IFB e o curso de EMI-Eventos buscam formar estudantes autônomos e, ainda, fizeram apontamentos muito originais a respeito da percepção delas sobre autonomia. Sendo assim, na sequência, cada um desses pontos indicados pelas educandas será examinado, para isso cita-se novamente alguns trechos presentes no Quadro 12 com o objetivo de explicitar as contribuições das participantes da pesquisa em cada reflexão.

Algumas definições de autonomia ditas pelas discentes podem ser percebidas nos seguintes trechos:

“E eu acho que a autonomia também é ter respeito. Prestar atenção, ver que aquilo ali é importante. Tomar a frente das coisas também, porque fica aquela vergonha de fazer trabalho, a vergonha de ler”. (Estudante 1 - Entrevista)

“é interessante o estudante ir criando meio que essa forma de agir [...] buscando essa autonomia de ele ir fazendo as coisas meio que sem tanta interferência de outras pessoas” (Estudante 2 - Entrevista)

“ter mais responsabilidade nas suas ações, fazer acontecer. [...]E querendo ou não, quando o professor fala para a gente criar, né? Desenvolver algo, isso vem de nós. O professor está ali e dá a ferramenta, mas o restante é nosso [...] “É importante porque ele não pode ter só uma dependência no professor. Tem que ser em si também, a confiança” (Estudante 4 - Entrevista)

“Eu interpreto autonomia como uma forma [...] se eu não entendo uma atividade, vou lá, e pergunto ou igual [...] o professor não está disponível e ele passou a atividade pra casa, ele não tá disponível, aí eu vou e pesquiso.[...] Realmente trabalhar isso, do estudante fazer as coisas por ele mesmo.”(Estudante 8 - Entrevista)

Parafrazeando as estudantes, autonomia é: ter respeito, prestar atenção na aula e no conteúdo é importante (ouvir o outro), tomar a frente para ler, fazer o trabalho; criar meios de agir sem a interferência de outras pessoas; ter responsabilidade, desenvolver o que é pedido, ter confiança em si; perguntar ao professor, se ele não estiver disponível, pesquisar, o estudante fazer as coisas por ele mesmo.

Dentre as ações que demonstram autonomia, as educandas indicaram pesquisar na internet, assistir a vídeos, ouvir áudios de livros e explicações, diálogos com colegas e professor, ler e reler, usar estratégias de leitura. Essas ações mencionadas podem ser relidas a seguir:

“outra pessoa lendo pra mim. No YouTube, no Spotify, tem muita gente que lê os livros e grava, [...] as pessoas leem, uma página inteira explica, e é bem fácil de entender. Aí eu sempre recorro a outras pessoas que leram.” (Estudante 1 - Entrevista)

Internet.[...] pesquisa para poder realizar [...] alguém perto fazendo junto, conversar entre si (Estudante 2 - Entrevista)

“se você não entendeu e realmente perguntar para o professor o que é aquilo. E mesmo pesquisar na internet um comando de alguma coisa [...] a gente tinha o auxílio dos outros anos [...] eles ensinaram para a gente no primeiro ano exatamente como você pode seguir e tal. (Estudante 3 - Entrevista)

“Então, leia e releia [...] Quando puder, ler um livro, praticar leitura, porque a leitura é essencial para qualquer área que você for escolher” (Estudante 4 - Entrevista)

“assisto um pouco do vídeo, depois eu, tipo, eu olho a obra eu mesma pra me tentar identificar aquilo que eu já tinha compreendido” (Estudante 5 - Entrevista)

“Reler novamente [...] marcar as partes mais importantes, isso aí, a gente também aprendeu como estratégia de leitura, marcar palavra-chaves, é, as mais importantes, o que é que o título, né, que muita coisa disso, o título, referências, então, acho que isso ajuda bastante” (Estudante 6 - Entrevista)

“o professor acho que ele poderia dar umas dicas, ah gente, olha, vê algumas aulas essas aqui. E o aluno tem autonomia de realmente procurar essas aulas. Procurar se aprofundar mais [...] as estratégias, acho que meio que incentivou a galera a estudar mais aquela obra. Porque muita gente não conhecia a obra, eu também não conhecia. E aí, eu acho que fez a gente ter autonomia no sentido de nossa gente podia procurar mais relacionadas às essas obras, e até usar também obras do PAS, por exemplo” (Estudante 7- Entrevista)

Percebe-se que as discentes falam de como conseguem agir de maneira autônoma nos processos de estudo de práticas sociais de leitura e de escrita. Elas são sujeitos de conhecimento e de sua autonomia, e nenhum outro poderia ocupar este lugar. Vale citar, aqui, as palavras de Paulo Freire (2022b, p.105): “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”.

Destaca-se que tanto nas definições como nas ações que apontam para a independência, a categoria autonomia é citada não como incentivo ao individualismo e a competitividade, mas como solidariedade. Elas falam de respeito, de responsabilidade, de diálogo com o professor e com os colegas, de confiança e de recorrer a outras pessoas nas plataformas digitais para compreender um texto. Assim, a “autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas.” (Freire, 2022b, p.105).

As próximas transcrições das falas das participantes da pesquisa tratam de como o IFB, especificamente, o curso de EMI-Eventos contribui para a autonomia:

“aqui no IF a gente tem muito autonomia, principalmente para apresentar slides, fazer apresentação de projetos, seja de nossa própria criação e que lá fora me ajuda muito com comunicação.” (Estudante 6 - Entrevista)

“porque o curso de eventos, um curso técnico em si, não sendo eventos. O curso técnico que o IFB oferece, ele trabalha demais essa autonomia. E eu sinto que a gente realmente, desde o primeiro ano, eles deixam a gente livre. Para a gente seguir, correr atrás das nossas coisas” (Estudante 8 - Entrevista)

“Ano passado eu tive um evento que era sobre curtas. E eu tive que desenvolver um evento sozinho com o meu outro colega. E foi ali que eu tive a liberdade. O professor confiou em mim. Foi uma ideia que eu coloquei dentro de sala e eu pratiquei. Fiquei atrás de parcerias. Não teve tanta visibilidade, mas foi algo meu. Então, eu fiquei muito orgulhosa por ter dado essa confiança para o professor e ter agarrado essa confiança. Então, eu acho que quando o professor lhe dá essa oportunidade, o aluno tem que agarrar essa oportunidade. Sabe? Porque confiança no nosso ensino é essencial, de verdade” (Estudante 4 - Entrevista)

A percepção dessas estudantes legitima o trabalho realizado no IFB-campus Brasília como um serviço que favorece o desenvolvimento da autonomia. No PPC (2019, p. 79-80) do curso de EMI-Eventos, promover a autonomia está citado entre os critérios e os instrumentos de avaliação: “desenvolvimento da autonomia na aprendizagem” e os “instrumentos de avaliação da aprendizagem deverão ser formulados de modo a levar o discente ao desenvolvimento da autonomia para a construção do seu itinerário formativo”. Para dialogar com o exposto, vale mencionar Araújo e Frigotto (2015, p.70) quando tratam das práticas pedagógicas no ensino integrado: “Mais importantes são os compromissos que assumimos e que nos

permitem fazer escolhas e, [...], ressignificar procedimentos tendo em vista os objetivos de emancipação social e de promoção da autonomia dos sujeitos”.

O próximo excerto foi retirado da fala de uma estudante quando a conversa foi sobre autonomia e ela explicou como foi o percurso no EMI-Eventos. Optou-se por apresentar a seguir não só a unidade de registro, mas um trecho maior das colocações dessa estudante para deixar claro o contexto e como ela menciona o funcionamento do curso.

“a gente tinha o auxílio dos outros anos, porque eles já estavam na escola mais tempo e eles sabiam mais coisas. Então eles ensinaram para a gente no primeiro ano exatamente como você pode seguir e tal. Porque o meu exemplo é que a minha primeira captação foi captação de recursos, que ela é bem chatinha. [...] A gente tem que fazer um planejamento de vendas ou então ofícios para conseguir parcerias com outras empresas. [...] Agora a gente também está na captação de recursos e a gente estava planejando, semana retrasada a gente estava vendendo bolos. É, bolos e brownies. E a gente fazia progressão de gastos, fazia progressão de venda, tirava o lucro, tirava o custo e assim ia indo. E é muito prático o nosso PPC. É literalmente a oficina prática de aprendizagem, a OPA. Então, você precisa ter a movimentação, senão o evento não anda. Não é teórico, é prática.[...] Eu acho que é principalmente a autonomia e buscar me fazer, sabe? Por exemplo, o seu curta, a gente teve muito disso no primeiro e no segundo ano em trabalhos teóricos. Então, a gente teve que ir atrás disso e a OPA ajudou bastante nessa questão de desenvolvimento de ideia, de construção de roteiro e tudo mais. [...] porque eu tive muito essa criação de que você precisa fazer sozinho. E isso é até certo ponto ajuda e até certo ponto atrapalha, porque eu não sei pedir ajuda. Mas eu também sei fazer tudo sozinha. Então eu acho que isso ajuda demais, mas aqui na escola é uma forma que você tem que aprender a ser independente, mas é que eles também ensinam que você pode pedir ajuda para aquilo que você não está entendendo. Principalmente professores orientadores, nos nossos documentários que a gente já fez e tudo mais. A gente sempre teve professores orientadores que a gente pedia ajuda” (Estudante 3 - Entrevista)

Na fala dessa estudante, nota-se que a proposta de desenvolvimento da autonomia presente no PPC (2019) foi concretizada nas Oficinas de Práticas de Aprendizagem (OPAs) e nos diálogos com os professores orientadores. Nas OPAs, os estudantes realizavam atividades e práticas da área técnica, a educanda menciona etapas da construção de um evento, como planejamento e captação de recursos por meio de parcerias ou vendas (progressão de gastos, progressão de venda, lucro). Tendo em mente que os estudantes participantes (3º Ano) deste estudo estão na etapa final do curso de EMI-Eventos, verificou-se no PPC (2019, p.70) o perfil do egresso, neste documento consta que o diplomado deverá possuir “conhecimentos sobre o processo de captação de eventos; auxiliar na administração, coordenação e contratação de pessoal; identificar os equipamentos e serviços necessários para o planejamento e a realização de eventos”. Ou seja, a fala

da educanda demonstra como ela se apropriou dos conhecimentos do Técnico de Eventos.

A integração, também, aparece nas falas quando a discente cita os trabalhos teóricos realizados para a criação de curtas-metragens nos 1º e 2º Anos e que na OPA desenvolveu a ideia, criou o roteiro e aprendeu a pedir ajuda. Dessa forma, os procedimentos de ensino utilizados no EMI-Eventos favoreceram o projeto de ensino integrado, pois, percebe-se que estavam “organizados para promover a autonomia, por meio da valorização da atividade e da problematização, e para cultivar o sentimento de solidariedade, mediante do trabalho coletivo e cooperativo” (Araújo e Frigotto, 2015, p.73). Em outras palavras, as práticas pedagógicas no EMI-Eventos podem ser consideradas “práticas favoráveis à vocação para o *Ser Mais*” (Freire, 2022b, p.86).

Por fim, destaca-se algumas contribuições originais das educandas a respeito de autonomia: saber pedir ajuda (Estudante 3), confiança em si e no ensino (Estudante 4 - Entrevista), ser criativa (Estudante 6), e transparência no ensino prepara para a autonomia (Estudante 7).

### **4.3 Ciranda Dialógica de Leitura**

Nesta seção, primeiro, trata-se da Ciranda Dialógica de Leitura a partir dos diálogos com os participantes da pesquisa, pois as falas deles contribuíram para o planejamento e a aplicação das aulas; depois, apresenta-se como foi a construção e a aplicação da sequência didática. Essas partes estão nomeadas de “Ciranda Dialógica de Leitura: contribuições dos participantes da pesquisa” e “Cirandas Dialógicas de Leitura: planejamento e aplicação”.

#### **4.3.1 Ciranda Dialógica de Leitura: contribuições dos participantes da pesquisa**

As contribuições dos participantes da pesquisa a respeito das Cirandas Dialógicas de Leitura, nesta seção, estão organizadas em uma sequência cronológica para que o leitor possa perceber como foram aplicadas as aulas, como os sujeitos da pesquisa avaliaram a CDL e como foi construída a sequência didática.

Dessa forma, trata-se, primeiro, das sugestões dos estudantes na primeira roda de conversa (06/12/2024); na sequência, das contribuições do docente de português das turmas de 3º Ano do EMI-Eventos na entrevista semiestruturada (16/12/2024); e, por fim, das avaliações realizadas pelos estudantes na última roda de conversa (10/01/2025).

Após finalizar a leitura e as etapas de compreensão do conto “As margens da alegria”, de João Guimarães Rosa, em que se utilizou os cinco passos da Ciranda Dialógica de Leitura, foi realizada a primeira roda de conversa (06/12/2024) com o objetivo de explicitar cada passo da ciranda dialógica. Nesse momento, foram entregues aos estudantes os dois quadros a seguir para que eles refletissem sobre estratégias de leitura e observassem os passos seguidos durante as aulas:

**Quadro 13 - Estratégias de Leitura (Solé, 1998; Silva, 2016)**

ESTRATÉGIAS DE LEITURA		
Como construir o sentido de um texto?		Solé (1998) e Silva (2016)
1º	O que será lido? Por que será feita a leitura?	Motivação e objetivo da leitura.
2º	Observe o texto: como está organizado, título, capítulos, ilustrações. Qual o significado do título? Você consegue identificar que gênero textual é?	Abordar conhecimentos e experiências prévias, prever, formular perguntas a respeito do texto antes de lê-lo.
3º	Realize a leitura do texto sem parar para pesquisar significados, apenas marque as palavras ou trechos que você não entendeu (sublinhe, use marca texto).	Realizar a leitura silenciosa, em voz alta, compartilhada.
4º	Após a primeira leitura, autoavale se você conseguiu interpretar o que foi lido (reflita tendo em mente o objetivo da leitura). Se não, leia novamente, se possível em voz alta.	Formular perguntas sobre o que foi lido e avaliar se consegue responder.
5º	Releia as partes que você não entendeu e tente interpretar pelo contexto o que está sendo dito. Se ainda continuar sem compreender, pesquise e registre os significados dessas palavras ou expressões que não foram entendidas.	Os significados são construídos pelo leitor ao interagir com o texto. Pesquise os significados, selecione o sentido mais compatível ao contexto.
6º	Releia para identificar o tema e a ideia principal. Depois, resuma o texto.	Escrever sobre o que foi lido é uma maneira de compreender a leitura.

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de Solé (1998) e Silva (2016).

**Quadro 14 - Passos da Ciranda Dialógica de Leitura (Silva, 2016)**

PASSOS DA CIRANDA DIALÓGICA DE LEITURA (Silva , 2016)	
<b>1º Passo: Exposição do assunto e proposição dos objetivos</b>	Conversa com os estudantes sobre os objetivos e para conhecerem o que será desenvolvido.
<b>2º Passo: Motivação</b>	Momento antes da leitura. Pode-se problematizar, contextualizar ou realizar um levantamento de conhecimentos prévios.

<b>3º Passo: Leitura</b>	Realização de leitura silenciosa, coletiva, dialogada.
<b>4º Passo: Diálogo</b>	Conversas a respeito do texto lido e atividades a partir das estruturas formais do texto, no sentido de buscar a compreensão profunda.
<b>5º Passo: Produção textual</b>	Criar ou recriar por meio da escrita ou de outras linguagens.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Durante o diálogo na roda de conversa, os estudantes reconheceram que os passos da CDL foram utilizados nas aulas realizadas, no entanto não lembraram o objetivo da leitura (compreender o conto “As margens da alegria”) que foi falado e escrito no quadro da sala de aula durante a aplicação. Mesmo assim, afirmaram que compreenderam o conto e recontaram partes da narrativa. Em um diálogo com a orientadora desta pesquisa, Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva, a respeito de não ter ficado evidente o objetivo da leitura, mas que eles identificaram e perceberam que os passos possibilitaram a compreensão do conto, a orientadora esclareceu que o objetivo de compreender o processo foi mais importante, as etapas foram evidenciadas, é o processo metacognitivo em relevo. A orientadora explicou que quando se ensina os estudantes a pensarem o texto, ensina-se um processo metacognitivo que pode ser aplicado em qualquer outro texto, por isso eles lembram os passos, as fases. Assim, o que foi significativo para eles foi refletir sobre o processo de compreender um texto.

Ainda durante a roda de conversa, os discentes apresentaram sugestões de estratégias que já experimentaram e foram positivas para a compreensão textual. Essas falas em que eles citam estratégias já foram analisadas na seção “Estratégias de leitura: contribuições dos participantes da pesquisa”, por isso não será citado novamente trechos das transcrições. Retoma-se apenas a síntese do que foi dito por eles: realizar a leitura compartilhada; alguns preferem a leitura individual; a importância do diálogo em grupo para ouvir outros pontos de vista e perceber detalhes; registros no texto (marcar, grifar); pesquisar palavras desconhecidas; e a escrita como parte do processo de compreender, pois o estudante volta ao texto no momento de produzir.

As contribuições dos estudantes validaram o trabalho que foi realizado utilizando os passos da CDL para compreender o conto “As margens da alegria”. No entanto, eles, também, apontaram que a leitura pode ser diferente, pois a ênfase

estava na leitura coletiva em voz alta e alguns citaram a leitura silenciosa como uma possibilidade. Por isso, para a leitura seguinte, que já estava planejada para ser leitura compartilhada, foi alterada para leitura silenciosa. Sendo assim, o conto “O arquivo”, de Victor Giudice, foi lido de maneira silenciosa na aula seguinte.

Na entrevista semiestruturada (16/12/2024), o docente de português das turmas de 3º Ano do EMI-Eventos, disse que já utilizou a CDL, considera que “as cirandas de leitura são bem interessantes”, “deram bastante resultado”, “é interessante os alunos saberem o passo a passo”, assim “vão ficar conscientes do processo” e isso facilitará a leitura de outros textos pelos estudantes durante a vida. Entretanto, o professor abordou uma questão relevante, que é “mensurar o tempo que é necessário para se planejar uma ciranda dialógica”. Durante o momento de planejamento da sequência didática, não foram feitos registros do tempo gasto para selecionar os contos, realizar as leituras, criar materiais e atividades. Sendo assim, mensurar o tempo de trabalho para se planejar uma Ciranda Dialógica de Leitura, poderá ser um ponto a ser observado posteriormente.

Quando a conversa foi sobre a integração entre Língua Portuguesa e área técnica, a indicação do docente foi que a ciranda dialógica pode ser usada para o estudante “se apropriar dos textos literários” e utilizá-los “em um evento, um sarau, por exemplo, que é um evento social”. No entanto, ele fala que a integração é sempre um desafio: “Eu vejo assim uma possível integração. Entre as duas áreas dessa forma. Mas essa integração, a integração é sempre um desafio. A gente fica quebrando a cabeça pra fazer”.

Tendo em mente a integração entre Língua Portuguesa e o Técnico em Eventos, manteve-se o que já estava na sequência didática de se realizar um evento para apresentar os curtas-metragens produzidos pelos estudantes. O planejamento do evento foi construído por meio de diálogo com o docente e os estudantes durante a aplicação das aulas.

A última roda de conversa (10/01/2025) foi realizada com os estudantes para enfatizar novamente os passos da CDL e verificar a avaliação deles a respeito das cirandas dialógicas e das atividades usando quadros de sistematização de estratégias de leitura. Em relação às cirandas dialógica, além de identificarem as etapas utilizadas para a compreensão dos contos, os discentes disseram:

“ajuda na compreensão do texto.” (Estudante - Última Roda de Conversa)

“primeiro que eu não teria entendido esse conto, se não tivesse seguido as etapas. Nem esse nem os outros [contos], porque sei lá... O João [conto “O Arquivo”] foi uma leitura muito carregada, parece que nem o Machado de Assis, e é meio complexo de você só pegar e ler, acho importante pra treinar a fala e a escrita” (Estudante - Última Roda de Conversa).

“lendo sozinha eu acho que eu seguiria o passo de você ver as palavras difíceis de uma determinada história e pesquisar, mas sozinha, não podendo debater seria um pouco mais difícil. Agora, se fosse uma leitura mais em conjunto, que todo mundo tivesse contando e lendo aquela história, todo mundo em comum, isso seria um pouco mais fácil de fazer a exploração” (Estudante - Última Roda de Conversa).

Os Quadros 13 e 14 foram apresentados novamente para que eles avaliassem se estes deveriam ser entregues aos estudantes de ensino médio durante aulas de aplicação da CDL, as respostas foram:

“No fundamental [ensino fundamental], sim” (Estudante - Última Roda de Conversa).

“A gente não tem nem caderno. No ensino médio normal eu acho que talvez seria útil. Na verdade nunca foi útil essas coisas” (Estudante - Última Roda de Conversa).

“O negócio é prática” (Estudante - Última Roda de Conversa).

“numa escola particular, eu acho que dá certo” (Estudante - Última Roda de Conversa).

“Vai ser papel jogado fora” (Estudante - Última Roda de Conversa).

“Bom, acho que num precisa não” (Estudante - Última Roda de Conversa).

“Eu também gosto, porque eu acho que facilita. Eu acho que a gente vai fazendo os passos e a gente vai sabendo... como... qual o caminho que a gente está, por exemplo, eu acho que também, faz com nosso processo da leitura possa ser otimizado. Então quando a gente for ver, também ter uma consciência maior de qual processo a gente está fazendo naquele momento. Acho que seria bom” (Estudante - Última Roda de Conversa).

“Eu acho que é importante não só quando você tá sendo alfabetizado fazer esses passos continuamente, entendeu? Porque assim você vai meio que ampliando o seu conhecimento e consiga fazer isso em outros momentos, até sozinho, com outras pessoas e se mantendo naquele ritmo” (Estudante - Última Roda de Conversa).

“Eu acho bom, principalmente nas primeiras aulas, eu acho que é legal fazer essa introdução pra turma se naturalizar com isso, virar algo do cotidiano, se acostumarem com isso, depois por instinto vai seguir esses passos” (Estudante - Última Roda de Conversa).

Pode-se perceber, então, que o mais importante na percepção da maioria dos educandos é a prática, aplicar a CDL e explicitar os passos durante as aulas, e que não é necessário entregar os quadros 13 e 14 para os estudantes. No entanto, as três últimas falas citadas acima destacam pontos interessantes em relação a entrega dos quadros para os discentes: “faz com nosso processo da leitura possa

ser otimizado. Então quando a gente for ver, também ter uma consciência maior de qual processo a gente está fazendo naquele momento”; “você vai meio que ampliando o seu conhecimento e consiga fazer isso em outros momentos, até sozinho”; “acho bom, principalmente nas primeiras aulas, eu acho que é legal fazer essa introdução pra turma se naturalizar com isso, virar algo do cotidiano”. Assim, na versão final da sequência didática foram mantidos os quadros de sistematização das estratégias de leitura para o professor de Língua Portuguesa consultar e explicitar as etapas seguidas em alguns momentos durante as aulas (ficará a critério do docente a partir de um diálogo com seus alunos entregar ou não os quadros). Dessa forma, os estudantes podem se apropriar dos passos da CDL para construir a compreensão de um texto.

Em relação a utilização de quadros de sistematização de estratégias de leitura (pensados a partir de Giroto e Souza, 2010) como atividades nos momentos de diálogos da CDL (4º passo das cirandas: “atividades a partir das estruturas formais do texto, no sentido de buscar a compreensão profunda”), pode-se verificar as avaliações deles nos seguintes trechos de fala:

**Quadro 15** - Avaliação dos estudantes na última roda de conversa sobre as atividades com quadros de sistematização de estratégias de leitura

Avaliação dos estudantes sobre as atividades com quadros de sistematização de estratégias de leitura		
Positivo	Depende	Negativo
“eu acho que é interessante, a gente aqui é que é muito preguiçoso mesmo. É uai, se a gente tivesse esse costume de fazer desde o primeiro ano não seria um problema fazer agora, mas fazendo agora só”	“Depende. Eu acho que quando a informação é mais básica, que é fácil de achar, eu acho que é mais tranquilo”.	“Eu não gosto realmente do modelo do quadro, poderia ser a pergunta: qual a característica e o significado do nome Joaquim? Aí a gente respondia sem precisar ser numa tabela, entendeu? Outra coisa...segunda pergunta a mesma coisa só que a Lívria aqui”.
“Eu prefiro o quadro, é mais direto”.	“Eu falo...essa aqui a 2 é bom porque a gente conhece os personagens, as características. Agora essa seis aqui que tem que botar a metáfora, não”.	“Eu gosto então de questionário com alternativas”.
“É mais dinâmico”.	“Esse aqui eu achei ele mais complicado, no primeiro que você fez, que era a informação que a gente grifava no texto, aí eu achava ele mais interessante, porque já tinha marcado, era só pegar e copiar”.	“Só a pergunta tá ótimo. É muito trabalhoso fazer os quadros”.
“Eu achei super fácil de	“Eu acho que um complementa	As perguntas, é muito de boa responder,

preencher, já a pergunta eu acho mais complexa”.	o outro”.	mas os quadros são super difíceis.
		É porque pra mim, o quadro demora muito pra escrever, tem que ficar procurando, por exemplo aqui, foi muito mais fácil fazer a quatro apesar de serem coisas relativamente parecidas, eu prefiro...

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A partir dessas falas dos estudantes, definiu-se que as atividades nos momentos de diálogos da CDL (4º passo) devem ser compostas por quadros de sistematização de estratégias de leitura e questões discursivas sobre o conto lido, assim busca-se atender aos diferentes modos de aprender de cada educando.

Para finalizar, cita-se uma reflexão de Paulo Freire que está relacionada com as ideias aqui apresentadas e, também, com as da próxima seção: “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no ‘trato’ deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola” (Freire, 2022b, p.95).

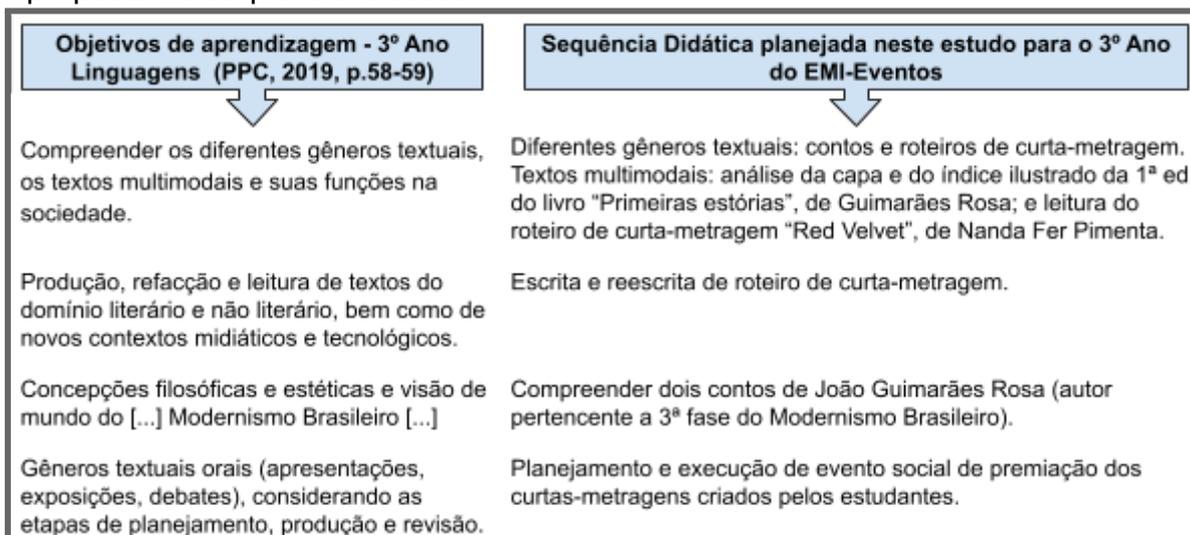
#### 4.3.2 Cirandas Dialógicas de Leitura: planejamento e aplicação

Neste subitem, primeiro, trata-se do planejamento da sequência didática a partir dos passos da ciranda dialógica; depois, descreve-se como foi a aplicação das CDLs nas aulas para os estudantes do 3º Ano do EMI-Eventos. De acordo com Silva (2016, p.118), o momento de planejamento é o primeiro passo da CDL, já que é “uma atividade circunscrita ao professor [...], começando pela proposição dos objetivos”. Só após o planejamento das oficinas pelo docente é que se aplica as cirandas dialógicas.

As cirandas dialógicas já constituíam parte da proposta de leitura de contos no Ensino Médio Integrado desde a primeira versão da sequência didática criada nesta investigação. Assim que ficou definido o local de aplicação (IFB-campus Brasília) e os possíveis participantes da pesquisa, foi preciso repensar os textos selecionados. No primeiro diálogo com o docente de Língua Portuguesa das turmas de 3º Ano do EMI-Eventos, foi preciso rever o planejamento e adequar textos e atividades às especificidades do 3º Ano do curso de EMI-Eventos.

Além do diálogo com o professor de português, verificou-se se a proposta de prática pedagógica estava de acordo com as indicações presentes no PPC do curso (2019). Neste documento, para o 3º Ano, constam entre os objetivos de aprendizagem para a área de Linguagens alguns que se relacionam ao que se propõe na sequência didática, como pode-se observar na Figura 4:

**Figura 4** - Relação entre os objetivos de aprendizagem presentes no PPC (2019) e a proposta da sequência didática



Nas referências do PPC (2019), percebeu-se a citação de obras que também foram utilizadas nesta pesquisa, como: Solé (1998); Rojo e Moura (2012); Silva (2016); e Street (2006). Isso validou a continuidade do percurso predeterminado para a aplicação do que se propôs na sequência didática.

Também, foram realizadas pesquisas a respeito das obras do PAS/UnB que poderiam ser trabalhadas com os estudantes do 3º Ano do EMI-Eventos. O objetivo era selecionar uma obra que seria trabalhada dentro do tempo disponibilizado para a aplicação da pesquisa e, ainda, poderia ser mantida na versão final da sequência didática para que professores, ao consultarem o produto educacional desta pesquisa, pudessem utilizá-la em anos posteriores. Tendo isso em vista, o conto "Desenredo", de João Guimarães Rosa, foi selecionado entre as obras do PAS3/UnB para ser lido e compreendido usando as etapas da CDL.

Os contos "As margens da alegria", de João Guimarães Rosa, e "O arquivo", de Victor Giudice, foram mantidos na sequência didática para o 3º Ano do EMI-Eventos. Aquele, porque tem relação com as mudanças provocadas na natureza pela construção de Brasília, local onde fica o *campus* (contexto de aplicação da pesquisa), e este, por tratar da reificação do protagonista por meio do

trabalho, em razão do contexto de aplicação ser no EMI, modalidade da Educação Profissional e Tecnológica, onde se discute a relação entre educação e trabalho. Em vista disso, as cirandas dialógicas foram planejadas para que os estudantes construíssem a compreensão de três contos: “As margens da alegria”, “O arquivo” e “Desenredo”. Esses contos foram escolhidos de maneira intencional por estabelecerem relação com o contexto de pesquisa e ao mesmo tempo contribuírem para a emancipação dos sujeitos.

Para planejar as cirandas dialógicas a respeito dos contos, primeiro foi preciso a professora pesquisadora ler e reler (silenciosa e em voz alta) várias vezes cada conto, observar como os textos estavam organizados, analisar os significados dos títulos, pesquisar os significados de palavras desconhecidas, grifar palavras ou expressões, escrever nas margens das páginas as reflexões, pesquisar textos acadêmicos sobre cada conto e dialogar com a orientadora sobre a compreensão das narrativas. Os principais textos acadêmicos lidos e considerados para refletir sobre os contos foram os seguintes:

**Quadro 16** - Textos acadêmicos consultados para produzir a sequência didática

Contos	Textos acadêmicos consultados
“As margens da alegria”, de João Guimarães Rosa (livro <i>Primeiras estórias</i> ).	1. artigo <i>As novas realidades das “fictâncias” de Guimarães Rosa</i> , de Camila Rodrigues (2018). 2. artigo <i>O avião, a ave, o anjo: asas do progresso em Guimarães Rosa e Paul Klee</i> , de Rhaysa Novakoski Carvalho e Gustavo de Castro da Silva (2023)
“Desenredo”, de João Guimarães Rosa (livro <i>Tutameia: terceiras estórias</i> ).	1. Trechos da tese <i>A ironia nas “Terceiras estórias: tutameia”</i> , Maryllu de Oliveira Caixeta (2013). 2. artigo <i>Metáforas náuticas</i> , de Walnice Nogueira Galvão (1996). 3. artigo <i>Primeiras estórias: o livro e a obra</i> , de Antônio Marcos Vieira Sanseverino (2012).
“O arquivo”, de Victor Giudice (livro <i>Necrológio</i> ).	1. Capítulo 3 da dissertação <i>Entre a fábrica e o cárcere: Uma leitura de dois contos de Victor Giudice pelo viés da criminologia</i> , de Liana Aparecida Pauluka de Souza (2017, p.59-72).

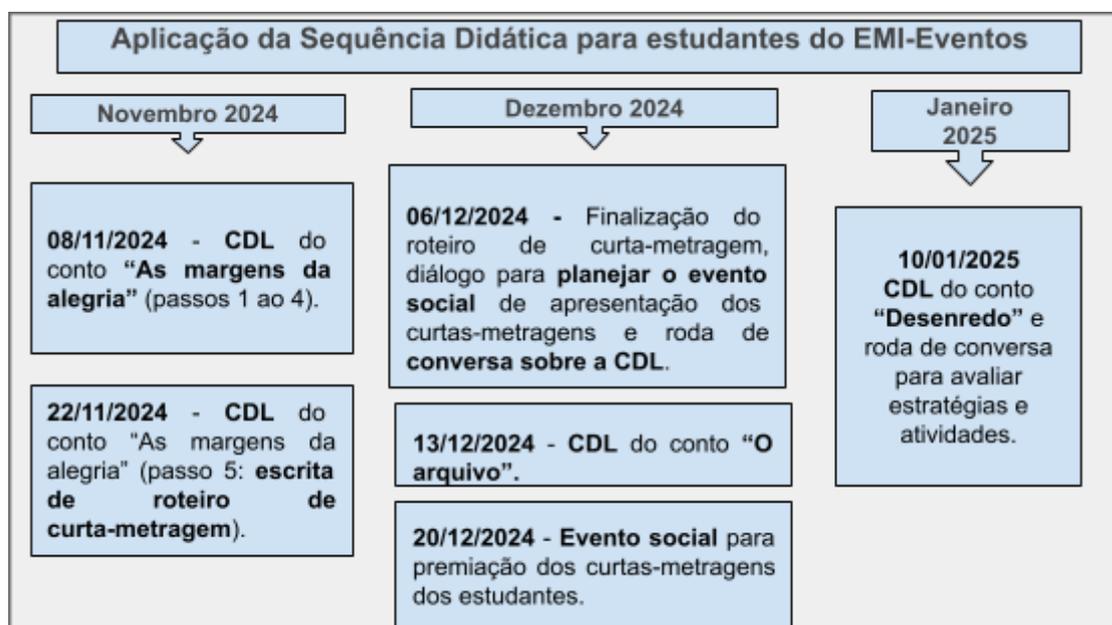
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Após a professora pesquisadora estudar os contos, definiu-se o principal objetivo na aplicação de cada Ciranda Dialógica: os estudantes compreenderem o conto lido e analisado. Em seguida, a sequência didática foi reescrita observando os passos da CDL: exposição do que será lido e do objetivo para os estudantes, motivação, leitura (compartilhada e silenciosa), diálogo e produção textual (Silva, 2016). Para os momentos de motivação, selecionaram-se imagens e vídeos para contextualizar ou realizar um levantamento de conhecimentos prévios dos

estudantes. Nas etapas de diálogos, além de conversas, de questionamentos e de releitura de partes do conto, foram criadas atividades com perguntas e quadros em que se buscou sistematizar estratégias de leitura (Giroto; Souza, 2010). Por fim, na produção textual, a ênfase ficou na escrita e reescrita de roteiro de curta-metragem (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Para demonstrar modelos de roteiros de curta-metragem foram utilizados exemplos desse gênero textual produzidos pelos estudantes do IFB-campus Recanto da Emas, publicados no livro *Dos filmes que ainda não fizemos: Recanto da Emas* (Cavalcante; Barcelos; Corrêa, 2022).

A aplicação da sequência didática foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 2024 e Janeiro de 2025 nas datas explicitadas na figura abaixo:

**Figura 5** - Datas de aplicação da sequência didática



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Durante a aplicação das CDLs, os estudantes participaram ativamente: observavam as imagens, perguntavam, criavam hipóteses, conversavam com os colegas, leram em voz alta, tentaram responder às atividades, questionavam quando não entendiam, escreveram os roteiros de curta-metragem e, extraclasse, gravaram os curtas-metragens. Os contos "As margens da alegria" e "Desenredo", de Guimarães Rosa, foram lidos em voz alta, cada estudante leu um trecho (leitura compartilhada), e o conto "O arquivo", de Victor Giudice, foi lido de modo silencioso para atender a solicitação dos discentes na primeira roda de conversa.

Na etapa de diálogo (4º passo CDL), em que além de conversas os educandos precisam responder questões e preencher quadros, eles dialogavam

com os colegas e com a professora pesquisadora ou consultavam na internet. Ao observar as atividades entregues pelos discentes, percebeu-se que alguns não responderam os quadros em que deveriam escrever figuras de linguagem (metáforas, personificações, ironias) e inferir o sentido a partir do texto. Na figura a seguir, exemplificam-se os quadros que alguns estudantes não responderam:

**Figura 6** - Exemplos de quadros que alguns estudantes não responderam

Atividade conto "As margens da alegria"		
Expressão retirada do conto	Significado inferido	Figura de linguagem
Atividade conto "O arquivo"		
Expressões Irônicas		Sentido
Atividade conto "Desenredo"		
"Metáforas náuticas"	Explicação do sentido	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nas aulas, faltou planejar um tempo para a professora pesquisadora refazer junto com os estudantes essas atividades sobre figuras de linguagem. Na última roda de conversa, os estudantes falaram da dificuldade em responder essas questões. Diante desse reconhecimento dos estudantes e tendo em mente incentivar a autonomia, nas próximas aplicações da sequência didática, solicitou-se que as questões a respeito de sentidos conotativos e figuras de linguagem fossem pesquisadas na internet e depois discutidas e analisadas em sala de aula.

Na etapa de produção textual (último passo da CDL), foram apresentados e entregues exemplos de roteiros de curta-metragem para que eles pudessem escrever a primeira versão desse gênero e entregar. Dos roteiros de curta-metragem entregues pelos estudantes, uma versão inicial estava organizada em forma de narrativa, por isso foi preciso conversar com o grupo, explicar como deveriam fazer a partir dos exemplos de roteiros de curta-metragem disponibilizados durante as aulas. Os demais roteiros entregues estavam estruturados de acordo com as características desse gênero textual, faltando em alguns casos apenas uma sinopse. Os estudantes fizeram a reescrita e entregaram a versão final dos roteiros de

curta-metragem produzidos por eles. Após isso, organizaram a gravação do curta-metragem extraclasse.

Na versão final da sequência didática, observou-se que durante a aplicação das aulas o único gênero textual trabalhado com escrita e reescrita para contemplar a parte de produção textual da CDL foi o roteiro de curta-metragem e que outros gêneros podem ser inseridos, como o resumo e a resenha, que foram até mencionados pelos estudantes nos diálogos nas rodas de conversa e nas entrevistas. Assim, na versão definitiva do produto educacional, consta um material complementar com indicações de como escrever os gêneros textuais resenha e resumo e ficará a critério de quem for aplicar a sequência didática trabalhar esses gêneros discursivos.

Durante a aplicação da sequência didática, no dia 06/12/2024, por meio de diálogo com os estudantes e o docente da turma, ficou definido que, para integrar os conteúdos de Língua Portuguesa com a área técnica de Eventos, seria realizado um evento social de premiação dos curtas-metragens criados pelos estudantes e, também, que a avaliação dos filmes seria feita pelo docente e pela professora pesquisadora. Além disso, nesse diálogo, ficou determinado o horário, o local a ser reservado, os estudantes responsáveis pela parte técnica (verificar equipamentos, cabos, controle de iluminação e outros), quem seria cerimonialista, a organização do lanche no final do evento e a premiação dos vencedores. A partir dessa organização inicial realizada em sala de aula, a pauta do evento foi escrita e compartilhada com as duas estudantes que se voluntariaram para serem cerimonialistas.

Os estudantes enviaram os curtas-metragens por e-mail e a avaliação do melhor curta-metragem e da melhor edição foi feita por meio de uma planilha compartilhada entre o docente de português dos estudantes e a professora pesquisadora. A escolha do melhor roteiro foi feita pela pesquisadora, que acompanhou o processo de escrita e reescrita dos textos pelos grupos. A planilha de avaliação dos curtas foi criada a partir dos seguintes critérios consultados no edital do VI Festival de Curtas do IFB e adaptados para o contexto de aplicação das aulas: ser inspirado no conto "As margens da alegria", de João Guimarães Rosa; relevância e criatividade na abordagem do tema; imagem/fotografia (planos, enquadramentos e movimentos de câmera, luzes utilizadas, qualidade técnica da imagem); composição artística (cenário, figurino, maquiagem e objetos de cena); som; linguagem; edição e finalização.

O evento social de premiação dos curtas-metragens foi realizado no dia 20/12/2024. Os estudantes responsáveis pela parte técnica cuidaram dos equipamentos, do áudio, da apresentação dos filmes e do controle da iluminação e as cerimonialistas apresentaram o evento a partir da seguinte pauta:

**Quadro 17 - Pauta do evento social de premiação dos curtas-metragens**

<b>EVENTO SOCIAL DE PREMIAÇÃO DOS CURTAS-METRAGENS 3º Ano EMI-Eventos</b>
Data: 20/12/2024 a partir das 14h. Local: Miniauditório Público: estudantes do 3º Ano do EMI-Eventos.
Organização: Organizar o miniauditório (parte técnica - cabos, áudio e exibição dos curtas) e o lanche.
<b>PROGRAMAÇÃO</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Assistir ao curta “O intruso”, ganhador do melhor roteiro no Festival de Curtas do IFB 2024.</li> <li>2. Assistir a dois curtas produzidos por estudantes do Centro Educacional São Francisco, uma escola pública de ensino médio de São Sebastião-DF: “Deixei o feijão queimar” (3min12) e “A Blogueira Da Vida Real” (4min42).</li> <li>3. Assistir aos curtas-metragens criados pelos estudantes do 3º Ano do EMI-Eventos.</li> <li>4. Premiação (os nomes dos vencedores estará dentro de um envelope, que será aberto na hora de anunciar quem ganhou em cada categoria)</li> <li>5. Agradecimentos: agradecer aos estudantes e ao docente de português pela participação.</li> <li>6. Hora do lanche.</li> </ol>

Fonte: elaborado pela professora pesquisadora.

Destaca-se que uma das cerimonialistas não seguiu apenas a pauta, mas adaptou o texto para a apresentação do evento, sua fala estava organizada e fluida. Ao final do evento, quando foi elogiada pela apresentação, ela explicou que reescreveu o texto da pauta e também consultou o *ChatGPT* para adaptar o roteiro de apresentação às especificidades do evento.

Durante e após a aplicação das aulas, a sequência didática foi reescrita algumas vezes para inserir os apontamentos dos participantes da pesquisa, de autores lidos e da orientadora. Sendo assim, o resultado é uma sequência didática polifônica, já que muitas foram as vozes ouvidas e consideradas para a organização das aulas: orientadora, autores lidos, professoras pesquisadoras da banca de qualificação, docente de português e estudantes que participaram da pesquisa.

#### 4.4 Avaliação da Sequência Didática por docentes da EPT

A versão final da Sequência Didática foi avaliada por uma docente de Língua Portuguesa que atua no Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática (EMI-Informática) e dois docentes de português que trabalham no EMI-Eventos, os três atuam no IFB *campus* Brasília. A avaliação do material elaborado foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas a partir de questionamentos (APÊNDICE C) que tratavam da estética, da organização, do estilo de escrita, do conteúdo apresentado, da proposta didática e da criticidade (Leite, 2019).

Ao serem questionados a respeito do que mais chama a atenção no produto educacional, os docentes mencionaram a proposição de conteúdos atitudinais de forma que os estudantes conduzissem o próprio processo de ensino e aprendizagem, isto é, o incentivo à autonomia do estudante; a organização, o passo a passo proposto pelas CDLs e a escolha dos contos de João Guimarães Rosa; e a retomada constante do conto “As margens da Alegria”. Em relação ao que menos gostaram, um docente citou a necessidade de aprofundar mais na integração com a área técnica e dois professores falaram a respeito do tempo estipulado para efetivar todo o planejamento. Eles apontaram sugestões para aperfeiçoar o produto educacional, um docente sugeriu inserir, na quarta etapa do planejamento, alguns artigos acadêmicos sobre como fazer um evento social; a professora destacou que quem for aplicar a SD fará adaptações e o outro professor falou da necessidade de deixar mais tempo para as discussões com os estudantes.

Esses apontamentos dos docentes podem ser lidos nos trechos presentes no quadro a seguir:

**Quadro 18** - Avaliação da SD por docentes de Língua Portuguesa

Docentes	O que chama mais a atenção nesta sequência didática? Por quê?	O que menos gosta? Por quê?	O que mudaria para melhorar o que não gostou?
<b>Professor EMI - Eventos</b>	“os conteúdos atitudinais. E tem, e fala que, entre os conteúdos atitudinais é conduzir o próprio processo de ensino e aprendizagem, que é autonomia, durante a realização de algumas atividades. Isso me chamou muita atenção, porque vai muito ao encontro da proposta do ensino médio em eventos”.	“que pode melhorar [...] a realização do evento social. [...] que você explorou muito pouco a integração da aula de português com a área técnica do curso de eventos [...] Essa integração ela aconteceu [...], na verdade ela [...] não é aprofundada”	inserir alguns “artigos curtos” sobre evento social na quarta etapa da SD.

<p><b>Professora EMI - Informática</b></p>	<p>“O que mais me chamou a atenção na sequência, primeiro, é a organização dela. Essa questão do passo a passo. [...] Foi essa organização dela e os próprios contos, claro”.</p>	<p>Eu fiquei imaginando o tempo [...] Que tempo é esse que eu levaria pra aplicar toda essa sequência? Eu sozinha tendo que trabalhar tudo [...]</p>	<p>depois eu pensei [...] . No primeiro [bimestre], a gente cobra ali a escrita do roteiro, né? E os primeiros passos e as primeiras leituras. No segundo, a gente pode cobrar a questão do curta em si, que é maravilhoso. Inclusive, pode até fazer um combinado com o professor, por exemplo, de artes [...]. Eu acho que o professor pode adaptar. [...] Então eu faria adaptações de acordo com o meu tempo.</p>
<p><b>Professor EMI - Eventos</b></p>	<p>“a retomada constante do conto As Margens da Alegria.[...] E aí, eu fiquei me perguntando, assim, durante a minha leitura, se não seria muito cansativo esse retorno constante ao mesmo texto, sabe? Isso é uma coisa que me chamou a atenção, e eu não sei dizer, eu não vou nem me arriscar a dizer isso, se é uma coisa positiva ou negativa, porque, por um lado, é muito pedagógico, porque enquanto as aulas todas assumem formatos bem diferentes, os alunos têm a oportunidade de aprofundar a leitura no mesmo texto, e definitivamente o que o Guimarães Rosa merece esse retorno.</p>	<p>“eu achei que o tempo estipulado para cada atividade foi muito pouco, foi muito curto. [...] Até porque, textos tão reflexivos quanto os do Rosa, demandam tempo mesmo, ainda mais livros de forma compartilhada.[...] E aí eu fiquei pensando, por que discutir primeiro as imagens e depois fazer a leitura do conto? Será que não seria interessante primeiro ler o conto, fazer uma reflexão e depois atrair reflexões motivadas pelas imagens? Aqui nem é uma proposta, é só um questionamento mesmo, com essa inquietação</p>	<p>“pensar em encontros que permitam mais tempo de discussão com a turma”.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Em relação às sugestões apresentadas pelos docentes para aperfeiçoar a SD, percebeu-se que as adaptações em relação ao tempo para desenvolver todo o planejamento pode ficar a critério do professor, que aplicará, futuramente, as aulas, adequar à realidade de cada turma e selecionar os materiais disponibilizados que melhor atendam ao contexto onde será executada a prática pedagógica. Essa reflexão foi apresentada, por exemplo, pela docente que atua no EMI-Informática:

Ela tem bastante informação, tanto para os alunos, quanto para nós, no momento de aplicar a sequência. Mas é o que eu te falei, isso para mim não é um defeito, pelo contrário. Basta apenas eu conseguir adaptar a minha rotina, ao que eu tô pretendendo com os alunos (Professora EMI - Informática).

Ainda tendo em mente as adaptações do planejamento a cada contexto, durante as entrevistas semiestruturadas, dois docentes indicaram que realizar a leitura de todos os contos utilizando os passos da CDL e só depois solicitar a escrita do roteiro de curta-metragem sobre contos diferentes poderia ser uma alternativa

interessante. Na versão final da SD foi mantida a organização executada com os participantes do estudo, em que se considerou o tempo para a aplicação da pesquisa de mestrado. No entanto, essa possibilidade dos estudantes criarem roteiros de curta-metragem a respeito de contos diferentes, a decisão sobre o tema e o tempo de duração do curta constam no produto educacional como questões a serem decididas pelo docente e os discentes. É importante não perder de vista dois momentos da proposta: a leitura dialógica e a reflexão sobre como se procede na leitura dos textos literários. Acreditamos que esses momentos são cruciais para o desenvolvimento da autonomia do leitor.

Em relação a sugestão de um dos docentes, que trabalha com o EMI-Eventos, de inserir alguns artigos acadêmicos na quarta etapa da SD (Realização de evento social) para aprofundar mais na integração com a área técnica, não foi possível devido ao tempo de finalização do mestrado. Entretanto, será uma questão a ser considerada em estudos posteriores. O outro docente de português do EMI-Eventos disse que a SD contempla a integração e afirmou que “um dos motivos que me faria querer aplicar essa sequência didática é também por isso, porque eu estou trabalhando com os meninos do ensino médio integrado ao eventos”. Elogiou a SD iniciar com os contos de João Guimarães Rosa e ter um desfecho em um evento da turma. Ainda quanto à integração do ensino médio com a área técnica proposta pelos IFs, a docente que atua no curso de EMI-Informática mencionou que é possível integrar com outros componentes curriculares, como Artes, e com o Técnico em Informática a integração pode se dá por meio dos conhecimentos dos estudantes em relação aos recursos tecnológicos, por exemplo, no processo de gravação do curta-metragem.

Os três docentes afirmaram que aplicariam a SD em suas aulas, que não há palavras de difícil compreensão, não existe nada no material que seja ofensivo ou discriminatório. Também, concordaram que o produto educacional demanda uma participação crítica dos sujeitos, dialoga e promove reflexão sobre a realidade e respeita a experiência dos educandos. Os trechos a seguir demonstram a disposição dos docentes em aplicar a SD:

A minha ideia foi a seguinte. Eu fiz um compilado dos contos dos PAS. [...] A gente pode pensar em ler o tanto de contos que eu conseguir colocar em cirandas. Então sim, eu estou disposta a realizar e adaptar para o que eu já tinha pensado. E a ideia era justamente cada grupo produzir o curta. Junto com o professor de Artes ali comigo. Só que eu não tinha pensado na escrita do roteiro. Entendeu? Aí fechou (docente EMI-Informática).

Sim eu quero realizar porque eu acho que vai acrescentar e muito as minhas aulas (docente EMI-Eventos)

Realizaria essa sequência didática porque ela assume uma estratégia muito dinâmica e, por isso, muito eficaz de desenvolver as competências leitoras e críticas dos estudantes. Eu gosto muito dessas atividades de retextualização que direcionam as práticas de reescrito do texto e, posteriormente, convido os alunos a explorarem também esse texto no suporte audiovisual, que é uma maneira de reforçar uma coisa que eu considero muito importante em qualquer aula de literatura que é reforçar a atualidade dos textos que estão sendo lidos em sala de aula. [...] O exercício de construir um curta-metragem inspirado, dedicado ao conto de Guimarães Rosa é um exercício impecável para retomar essa questão da atualidade dos textos (docente EMI-Eventos).

A quantidade de informação no produto educacional foi considerada suficiente pelos docentes. A professora do EMI-Informática destacou que a SD tem muita informação, mas no sentido de estar completa e possibilitar diferentes adequações até para outras séries, como para o 1º Ano do EMI, em que ela poderia usar o material complementar e solicitar aos estudantes para produzirem resenhas críticas.

Ao serem questionados a respeito do que trata a sequência didática, os dois docentes de EMI-Eventos responderam:

A sequência didática é sobre letramento literário, você usou as cirandas dialógicas de leitura, que é a metodologia elaborada pela Rosa. Usa também a obra do Guimarães Rosa (docente EMI-Eventos).

uma sequência didática que está promovendo a retextualização dos alunos [...] está convidando os alunos a produções individuais e coletivas que promovam reflexões em grupo, justamente como uma forma de acentuar essa autonomia, acentuar esses sujeitos que são autorais também, porque enquanto eles estão lendo Guimarães Rosa, entendendo Guimarães Rosa, eles são convidados depois a serem autores também. [...] Então, essa retextualização do texto escrito do Rosa para o âmbito audiovisual, me parece que é a marca mais peculiar da sua sequência didática (docente EMI-Eventos).

Devido a presença constante dos contos de João Guimarães Rosa na SD, uma sugestão da docente do EMI-Informática foi inserir o trabalho com a linguagem rosiana como conteúdo conceitual na síntese do sequência didática, já que são realizadas atividades que trabalham, por exemplo, os neologismos criados pelo autor e os arcaísmos resgatados por ele. Como já estávamos na finalização deste estudo, esse apontamento foi registrado como uma possibilidade de continuidade da pesquisa.

A partir do questionamento “Existem partes mais difíceis do que outras?”, a docente respondeu que “não” e os outros dois professores citaram as partes que consideraram mais difíceis:

aquela ciranda dialógica de leitura do conto *As Margens da Alegria*, eu acho que ela é trabalhosa de fazer, porque, principalmente aquela parte do exercício, de ter que levar o aluno a pensar em todo aquele contexto, naqueles neologismos, naquilo tudo, aquilo é trabalhoso (docente EMI-Eventos).

a parte da atividade com a divisão dos grupos, eu entendi perfeitamente a proposta, mas eu acho que era complexa, eu acho que ela vai demandar uma didática maior na hora de explaná-la aos alunos, sabe? Nessa parte da divisão dos grupos. E, principalmente, com o que você pretendia com ela. Porque eu entendi que você queria que eles explorassem a relação das descrições geográficas com as sensações daqueles personagens, como uma forma de tentar explorar o casamento, o conúbio entre um sujeito situado numa territorialidade (docente EMI-Eventos).

Essas duas falas dos docentes do EMI-Eventos mencionam o momento de atividade escrita a respeito do conto “*As margens da alegria*”, em que os estudantes, organizados em cinco grupos, preenchem quadros com trechos do conto para evidenciar que, em cada parte da narrativa, as descrições dos espaços dialogam com as emoções do Menino. Durante a aplicação da SD, quando os discentes foram preenchendo os quadros da atividade percebiam que as descrições da natureza acompanhavam como o Menino estava se sentindo em cada momento. Após refletir sobre o que foi dito pelos docentes, percebemos que para conseguir propor adaptações ou modificações, será necessário observar em outro momento a aplicação das atividades sobre o conto “*As margens da alegria*”.

O diálogo com os docentes durante a avaliação da SD foi muito produtivo e enriquecedor. Eles leram de maneira criteriosa, apresentaram reflexões e análises que indicam que o produto educacional é viável de ser aplicado no EMI, pode ser adaptado a outros contextos (outras séries e modalidades de EMI) e, também, que a organização proposta a partir das cirandas dialógicas é um processo facilitador para se trabalhar textos literários, como as obras do PAS/UnB, com os estudantes do ensino médio.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

Uma sequência didática (SD) para incentivar os estudantes a lerem de maneira autônoma a partir do desenvolvimento de práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado ao Técnico em Eventos é o produto educacional desta pesquisa. Segundo Zabala, a sequência didática é um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (1998, p. 18).

Na ação pedagógica, a SD é planejada e organizada a partir de objetivos de aprendizagem, sendo uma forma de deixar claro como será o processo de ensino e aprendizagem de determinado objeto de estudo. Por meio dela pode-se planejar: o tempo necessário para trabalhar o objetivo de aprendizagem, os materiais e os recursos didáticos necessários, como será a organização da sala de aula, o papel do professor e dos estudantes, a organização dos conteúdos, a avaliação. Além disso, na prática educativa, as fases de planejamento, aplicação e avaliação precisam ser consideradas em uma perspectiva processual.

Tendo em vista que no procedimento de pesquisa-ação, utilizado neste estudo, considera-se a participação de todos os envolvidos (estudantes, professor de português e professora pesquisadora) na busca de solução para um problema, a SD definitiva foi construída de maneira coletiva durante a realização da pesquisa no EMI-Eventos do IFB *campus* Brasília. A aplicação das aulas foi realizada para estudantes que aceitaram participar da pesquisa e pertenciam a duas turmas de 3º Ano do curso de EMI-Eventos do IFB *campus* Brasília. O docente de português desses estudantes acompanhou a aplicação das aulas e apresentou sugestões na entrevista semiestruturada. A execução da sequência didática aconteceu durante os meses de novembro e dezembro de 2024 e janeiro de 2025.

A proposta da SD é ensinar estratégias de leitura que incentivem a autonomia, falar explicitamente a respeito delas com os discentes para que eles se apropriem do processo cognitivo da leitura e possam utilizá-las para além da sala de aula. A CDL, estratégia de leitura predominante no produto educacional, é uma sistematização do que deve ser feito nas aulas de português, pois contempla leitura, oralidade, escrita e análise linguística; e, ainda, aponta para o trabalho com outras linguagens, o que incentivou a organização e realização de evento social para

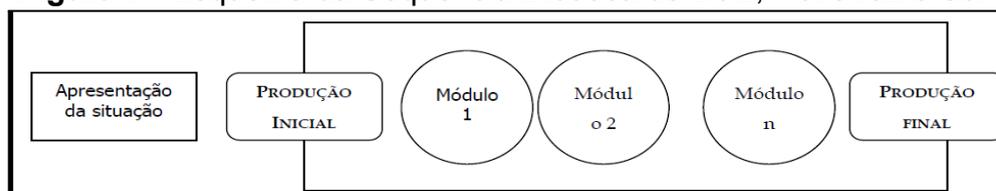
apresentar as produções audiovisuais feitas pelos estudantes. Sendo assim, a aplicação desta SD na modalidade Ensino Médio Integrado da EPT se deve a necessidade de se trabalhar nas aulas de português com práticas de letramento que contribuam para a formação de leitores estratégicos, leitores proficientes, e, além disso, possibilitem a integração entre os conteúdos de Língua Portuguesa e a área técnica específica do *lócus* da pesquisa, o EMI-Eventos.

Durante o desenvolvimento do produto educacional, a reflexão a respeito da emancipação estava presente em todas as escolhas: os temas dos textos e vídeos escolhidos; as estratégias didáticas a serem construídas de maneira coletiva; o ensino de estratégias de leitura que incentivam a autonomia; o EMI-Eventos do IFB *campus* Brasília como *lócus* de pesquisa (relação educação e trabalho); seleção de obra do PAS3/UnB, que aponta para a continuidade dos estudos; e a participação ativa dos estudantes, docente e professora pesquisadora na realização das atividades.

Para a criação da SD, Zabala (1998) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foram estudados, respectivamente, em razão de como planejar prevendo uma formação integral e como pode ser a organização das etapas de desenvolvimento de um planejamento para as aulas de língua materna. Já as autoras Solé (1998), Silva (2016) e Giroto e Souza (2010) são a base da reflexão a respeito de estratégias didáticas que podem incentivar a autonomia.

A SD foi construída tendo em mente a formação integral dos educandos e os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. De acordo com Zabala (1998, p. 30), “serão os conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social”, ou seja, a finalidade é a formação integral dos educandos. Esses conteúdos são organizados por Zabala em conceituais (deve saber); procedimentais (saber fazer); e atitudinais (“como se deve ser?”).

A estrutura de base de uma sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) compreende a apresentação da situação, elaboração de um texto inicial, diversos módulos para se trabalhar as características do gênero textual e uma escrita final. A seguir, no esquema apresentado pelos autores, pode-se observar a apresentação do procedimento:

**Figura 7** - Esquema da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly

Fonte: Esquema da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83)

Apesar de em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83) constar que a SD tem “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”, nesta pesquisa, pretendeu-se que o estudante tivesse contato com mais de um gênero discursivo. Por isso, as leituras realizadas contemplaram gêneros como: contos e roteiros de curta-metragem. Para o trabalho com a escrita, planejou-se que os estudantes entregassem a versão inicial (escrita) e a versão final (reescrita) dos roteiros de curta-metragem.

A seguir consta a síntese da sequência didática:

**Quadro 19** - Quadro Síntese da Sequência Didática

<b>PRÁTICAS DE LETRAMENTOS: ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO EM EVENTOS</b>	
<b>CURSO/SÉRIE</b>	3º Ano - Ensino Médio Integrado ao Técnico em Eventos do Instituto Federal de Brasília <i>campus</i> Brasília
<b>ÁREAS DE CONHECIMENTO</b>	- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Língua Portuguesa. - Técnico em Eventos.
<b>CONTEÚDOS</b>	
<b>Conceituais</b> ("o que se deve saber?"):	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura, interpretação, compreensão e características dos gêneros textuais: <ul style="list-style-type: none"> <li><b>contos</b> “As margens da alegria” e “Desenredo”, de João Guimarães Rosa, e “O arquivo”, de Victor Giudice.</li> <li><b>roteiros</b> de curta-metragem;</li> </ul> </li> <li>• Escrita e reescrita: roteiro de curta-metragem.</li> </ul>	
<b>Procedimentais</b> ("o que se deve saber fazer?"):	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler contos e roteiros de curta-metragem;</li> <li>• Usar estratégias de compreensão leitora;</li> <li>• Escrever roteiro de curta-metragem;</li> <li>• Planejar e gravar curta-metragem;</li> <li>• Trabalhar em grupo;</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar evento social (apresentação e premiação de curtas-metragens produzidos pelos estudantes).</li> </ul> <p><b>Atitudinais</b> ("como se deve ser?"):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conduzir o próprio processo de ensino e aprendizagem (autonomia) durante a realização de algumas atividades;</li> <li>Participar ativamente das leituras, discussões, atividades;</li> <li>Dialogar e escutar de maneira respeitosa colegas e professores;</li> <li>Cooperar com os colegas.</li> </ul>
<b>OBJETIVO GERAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Incentivar os estudantes a lerem de maneira autônoma a partir do desenvolvimento de práticas de letramento, efetivadas nas aulas de Língua Portuguesa.</li> </ul>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover a compreensão leitora por meio da Ciranda Dialógica de Leitura (Silva, 2016);</li> <li>Identificar as características dos gêneros: conto e roteiro de curta-metragem;</li> <li>Produzir um roteiro de curta-metragem;</li> <li>Refletir sobre o processo de compreensão leitora;</li> <li>Incentivar a emancipação por meio de textos literários e curta-metragem;</li> <li>Organizar evento social de apresentação e premiação dos curtas-metragens produzidos pelos estudantes.</li> </ul>
<b>DURAÇÃO</b>
<p>Cerca de 12 aulas de 50 minutos (6 encontros): 08/11/24; 22/11/24; 06/12/24; 13/12/24; 20/12/24, 10/01/25.</p>
<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>
<p>Livro "Primeiras estórias" e "Tutameia: terceiras estórias", de João Guimarães Rosa.</p> <p>Cópias para cada estudante dos gêneros textuais que serão estudados: contos e roteiros de curta-metragem.</p> <p><i>Datashow</i> (ou TV), <i>notebook</i> e caixa de som para apresentar imagens e assistir aos vídeos.</p> <p>Um dos componentes do grupo de estudantes deverá ter um celular para gravar o curta-metragem.</p>
<b>METODOLOGIAS</b>
<p>Ciranda Dialógica de Leitura: a leitura é realizada em cirandas dialógicas, com a participação ativa dos estudantes, e com ênfase na leitura e no diálogo a respeito do texto.</p> <p>Escrita e reescrita de roteiro de curta-metragem em grupo formado por 4 estudantes (ou mais). Gravação de curta-metragem pelos estudantes.</p> <p>Organização de evento social para a apresentação e premiação dos curtas-metragens criados pelos educandos.</p>

<b>AVALIAÇÃO</b>
<p><b>1ª ETAPA</b> Será preciso ter uma lista com os nomes dos estudantes para registrar se participam ativamente das leituras, discussões, atividades e se dialogam e escutam de maneira respeitosa colegas e professores.</p>
<p><b>2ª ETAPA</b> Entrega do roteiro de curta-metragem. Condução do próprio processo de ensino e aprendizagem (autonomia) durante a realização das atividades; Participação ativa nas leituras, discussões, atividades.</p>
<p><b>3ª ETAPA</b> Participação ativa nas leituras, discussões, atividades.</p>
<p><b>4ª ETAPA</b> Entrega do curta-metragem. Participação na organização e na execução do evento social de premiação dos curtas-metragens.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A Sequência Didática está estruturada em quatro etapas. Na primeira, aplicam-se os passos da CDL para realizar a leitura do conto “As margens da alegria”, de João Guimarães Rosa, em 2 encontros, aproximadamente 4 aulas de 50 minutos. No final da primeira etapa com a turma organizada em roda de conversa, o professor apresenta os passos das cirandas dialógicas e conversa com os estudantes sobre as estratégias usadas antes, durante e depois da leitura do conto “As margens da alegria”, de João Guimarães Rosa. Além dessa conversa, os discentes avaliam as estratégias usadas e sugerem alterações.

Na segunda etapa, aplica-se a CDL para se construir a compreensão do conto “O arquivo”, de Victor Giudice, com as adaptações sugeridas pelos estudantes na etapa anterior. Além disso, dialoga-se com os estudantes sobre a organização do evento social de apresentação e premiação dos curtas-metragens produzidos por eles. Para a efetivação dessa segunda etapa serão necessárias cerca de 4 aulas de 50 minutos.

Na terceira etapa, realiza-se a leitura do conto “Desenredo” (obra PAS3/UnB), de João Guimarães Rosa, utilizando os passos da CDL (2 aulas de 50min). Depois disso, docente e estudantes conversam e avaliam novamente as estratégias de leitura. Na quarta etapa, finaliza-se a organização e realiza-se um evento social de premiação dos curtas-metragens criados pelos estudantes (2 aulas de 50min).

Como as cirandas dialógicas (Silva, 2016) são predominantes na construção da sequência didática, a maior parte do tempo a sala de aula estará disposta em

forma de roda. A organização da sala em forma de círculo, roda de leitura ou roda de conversa, é fundamental para desenvolver as CDLs. A disposição da sala dessa forma possibilita nos enxergarmos, um olhando para o outro, isso permite uma simetria em que os educandos participam mais das atividades propostas. No quadro a seguir, destaca-se, novamente, as etapas da CDL:

**Quadro 20** - Ciranda Dialógica de Leitura (Silva, 2016)

<b>CIRANDA DIALÓGICA DE LEITURA (Silva, 2016)</b>	
<b>Atividade circunscrita ao professor:</b> planejamento das oficinas de leitura a partir dos seguintes passos:	
<b>1º Passo: Exposição do assunto e proposição dos objetivos</b>	Conversa com os estudantes sobre os objetivos e para conhecerem o que será desenvolvido.
<b>2º Passo: Motivação</b>	Momento antes da leitura. Pode-se problematizar, contextualizar ou realizar um levantamento de conhecimentos prévios.
<b>3º Passo: Leitura</b>	Realização de leitura silenciosa, coletiva, dialogada.
<b>4º Passo: Diálogo</b>	Conversas a respeito do texto lido e atividades a partir das estruturas formais do texto, no sentido de buscar a compreensão profunda.
<b>5º Passo: Produção textual</b>	Criar ou recriar por meio da escrita ou de outras linguagens.

Evidencia-se de novo as etapas da CDL, pois estas devem ser compreendidas pelo docente que aplicará a SD. Depois, ele utilizará as estratégias de leitura com os estudantes nas aulas de português, e, também, deverá explicitá-las para que os discentes se apropriem e possam utilizá-las de maneira independente. Os momentos de explicitação de estratégias de compreensão textual para os educandos tornou-se um sexto passo (6º passo: reflexão sobre o processo de leitura) adicionado à CDL a partir desta pesquisa de mestrado. Consideramos este sexto passo como uma etapa de metacognição, em que os estudantes organizados em ciranda dialógica refletem sobre o processo de leitura.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No referencial teórico (2 Práticas de letramento no Ensino Médio Integrado: gêneros discursivos e estratégias de leitura), foram apresentados os fundamentos que sustentam a prática educativa nas aulas de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio Integrado. A abordagem está ancorada nas práticas de letramento, com o uso de textos materializados em gêneros discursivos e a construção da compreensão textual por meio de estratégias de leitura. No contexto do Ensino Médio Integrado do IFB *campus* Brasília, a elaboração e aplicação de aulas demandam a integração entre formação geral e a área técnica, contemplando todas as dimensões fundamentais da vida: trabalho, ciência e cultura. Todos esses pontos apresentados para fundamentar a pesquisa foram a base para o desenvolvimento e a aplicação do produto educacional, que é uma sequência didática construída com a participação do docente de português e dos estudantes do 3º Ano do EMI-Eventos do *campus* já mencionado.

As reflexões e ações realizadas nesta investigação foram direcionadas a partir do seguinte questionamento: “como efetivar intervenções, por meio de estratégias didáticas, durante as aulas de leitura e escrita, que contribuam para a emancipação dos estudantes de EMI do *campus* Brasília-IFB? A partir desta indagação foi estabelecido o objetivo geral da pesquisa. As respostas encontradas no percurso deste estudo indicam que as estratégias didáticas percebidas apontam para o ensino de estratégias de leitura de maneira explícita para os estudantes, e, também, que a escrita deve ser inserida no processo de ensino e utilização das estratégias de compreensão textual. Sendo assim, a intervenção deve ser realizada usando estratégias de leitura, pois leitores proficientes são na verdade leitores que sabem utilizar estratégias para compreender os textos.

Por isso, a ênfase na aplicação das aulas e na versão final do produto educacional deste estudo não ficou apenas na utilização pelo docente em sala de aula da metodologia das Cirandas Dialógicas de Leitura, mas também que este apresente para os discentes como foi construída a compreensão dos contos lidos a partir das estratégias utilizadas. Dessa forma, contribui-se para a emancipação dos estudantes ao viabilizar que eles se apropriem dos possíveis caminhos percorridos para compreender um texto.

Da relação entre os objetivos geral e específicos, o referencial teórico e a exploração dos dados por meio da análise de conteúdo foram estabelecidas três categorias nesta investigação: estratégias de leitura, autonomia e Ciranda Dialógica de Leitura. A análise dos dados apresentada a partir dessas categorias, além de dialogar com os pensamentos dos autores consultados e descrever as contribuições dos participantes da pesquisa, buscou contemplar o percurso predeterminado pelos objetivos específicos.

Sendo assim, o objetivo específico “Identificar as estratégias didáticas utilizadas por professores de Língua Portuguesa que contribuam para o desenvolvimento da autonomia dos educandos” foi contemplado nas discussões apresentadas na categoria estratégias de leitura. Especificamente, nas subseções “Estratégias de leitura consultadas”, em que se destacou a proposta da CDL (Silva, 2016) e os instrumentos de sistematização de estratégias de leitura presentes em Girotto e Souza (2010); e “Estratégias de leitura: contribuições dos participantes”, em que se apresentou falas do docente de português, participante da pesquisa. Durante a entrevista semiestruturada, o professor disse que já tinha utilizado as cirandas dialógicas, que elas são interessantes e dão resultado; falou, também, que é importante estimular a leitura e o uso de estratégias de leitura.

Parte do primeiro objetivo específico (“desenvolvimento da autonomia dos educandos”) foi discutida na categoria “Autonomia”. O docente de Língua Portuguesa mencionou que o estudante alcança a independência quando consegue realizar a atividade sozinho, porque já aprendeu, em sala de aula, com o professor como desenvolver o processo cognitivo de compreensão leitora e por isso está mais seguro para agir. Essa fala do docente dialoga com as ideias apresentadas por Girotto e Souza (2010) a respeito de que o ensino explícito de estratégias de leitura possibilita aos discentes a passagem da dependência “à feitura por si só”.

O segundo objetivo específico “verificar como os estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília *campus* Brasília compreendem e atuam nas práticas de letramento durante as aulas de português” foi considerado nas discussões apresentadas no item “Estratégias de leitura: contribuições dos participantes”. Nos diálogos, os estudantes falaram da importância da realização de leituras compartilhadas, leitura individual (silenciosa), como o diálogo em grupo sobre os contos lidos possibilitaram compreender melhor os textos, como é preciso destacar palavras ou trechos do texto, e mencionaram a escrita como parte do

processo de construção da compreensão textual. A partir das contribuições dos estudantes, percebeu-se que os apontamentos deles relacionam-se com as ideias das autoras consultadas (Solé, 1998; Silva, 2016; Giroto; Souza, 2010) e que a diferença entre discentes e professores/autoras era estes já terem acesso a sistematização de estratégias de leitura. Assim, reafirma-se, novamente, a relevância do ensino explícito dessas estratégias e sua sistematização junto com os educandos. O ensino explícito diz respeito a exemplos de práticas realizadas pelos docentes que modelam o comportamento dos estudantes.

Além disso, as falas dos discentes revelaram que diante de uma lacuna na compreensão, o diálogo com o professor é uma das ações mais realizadas por eles. Destaca-se que este pode ser o momento favorável para o docente explicitar estratégias de leitura, o caminho construído e realizado para a interpretação do texto. Em situações como essas, em que os educandos passam a monitorar a própria compreensão, percebeu-se que eles são capazes de apresentar soluções aplicáveis em sala de aula que contribuem para a proficiência em leitura e escrita. Nas entrevistas semiestruturadas, as educandas mencionaram que, diante da não compreensão de um texto, realizam pesquisas, releitura, perguntam para os colegas, destacam frases importantes e palavras desconhecidas, ou seja, já aprenderam a acionar algumas estratégias para resolver problemas de compreensão textual. Ressalta-se que essas ações dos estudantes indicam que eles refletem sobre seu processo de aprendizagem, em outras palavras, eles agem utilizando estratégias metacognitivas.

Já os dois últimos objetivos específicos “criar e aplicar uma sequência didática centrada em estratégias a partir das quais os educandos experimentem a autonomia durante o desenvolvimento de práticas de letramentos, efetivadas nas aulas de Língua Portuguesa” e “avaliar o processo e os resultados da aplicação da sequência didática” foram tratados nas discussões a respeito da categoria Ciranda Dialógica de Leitura. Na sequência didática planejada e aplicada, primeiro foram trabalhados todos os passos da CDL, depois a partir de conversas e da apresentação de quadros, todas as etapas foram explicadas para os estudantes, que avaliaram e sugeriram alterações nas estratégias utilizadas. Esta organização foi mantida na versão final da SD, ou seja, há momentos reservados na SD em que os estudantes organizados em ciranda dialógica aprendem e contribuem com estratégias de leitura a serem implantadas nas aulas de português. Assim, eles experimentam a

autonomia ao se apropriarem de recursos para sozinhos resolverem problemas de compreensão textual e, também, como sujeitos de conhecimento, contribuem para o desenvolvimento de práticas de letramento. Essa etapa de explicitação de estratégias pode ser considerada uma ampliação da proposta das Cirandas Dialógicas de Leitura presentes em Silva (2016). Dessa maneira, entendemos que a nossa pesquisa não só referenda a importância do diálogo, como também aponta para a necessidade de se pensar o processo de reflexão sobre o próprio ato de ler.

A combinação do procedimento de pesquisa-ação e da análise de conteúdo durante a definição da metodologia desta pesquisa contribuiu de maneira significativa para a percepção de pontos importantes nas falas dos voluntários deste estudo. Por meio da pesquisa-ação, foi possível vivenciar este estudo como uma ação que envolveu todos os participantes em um movimento de cooperação, porque a sala de aula não é só o ambiente de trabalho do professor é, também, dos educandos. Percebeu-se que a construção das atividades junto com os estudantes pode ser um momento de aprimorar estratégias, incentivar a autonomia dos discentes e diminuir a sobrecarga do docente. Já a análise de conteúdo possibilitou a sistematização do que foi dito nas entrevistas semiestruturadas e nas rodas de conversa. Seguir todos os passos para realizar a análise trouxe qualidade para a escuta, em outras palavras, organizar os dados permitiu sistematizar as contribuições dos participantes da pesquisa e enxergar detalhes.

Tendo em vista que “aprender o processo requer fazê-lo várias vezes de maneiras diferentes, cada vez aprendendo mais sobre como ajustar, modificar e redefinir uma série de ações” (Giroto; Souza, 2010, p.108), nos próximos parágrafos apresenta-se algumas reflexões que surgiram após a aplicação e escrita da versão final da SD. Essas reflexões apontam algumas modificações que podem ser feitas em aplicações posteriores do planejamento de aulas desenvolvido neste estudo.

Nas atividades aplicadas, observou-se que alguns estudantes enfrentaram dificuldades para responder questões que exigiam conhecimento prévio de figuras de linguagem. Percebeu-se, posteriormente que, em vez de o docente criar e aplicar o material ou a atividade, o melhor foi envolvê-los no processo de criação de materiais sobre figuras de linguagem. Assim, em futuras aplicações da SD, pretende-se apresentar aos estudantes as dificuldades identificadas ou as inadequações nas respostas e, em conjunto, buscar soluções. Além disso, o objetivo predominante na SD construída durante a investigação foi compreender os contos

lidos. Em outras aplicações desse planejamento, será interessante verificar junto com os estudantes como pode ser construída a compreensão de um texto a partir de diferentes objetivos.

Outro ponto crucial identificado na pesquisa é o papel do diálogo, presente na CDL como o 4º passo e evidenciado nesta pesquisa tanto na estratégia de leitura utilizada como na coleta de dados (entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa). Até mesmo nomear o 4º passo das cirandas como diálogo (Silva, 2016) e não como atividade, já indica que o momento do diálogo é fundamental. Ele, também, apareceu nas falas dos participantes desta investigação como parte essencial para a construção da compreensão textual. Nesse sentido, planeja-se criar mais instrumentos de sistematização de estratégias de leitura, adaptando os quadros apresentados por Girotto e Souza (2010) para o contexto do ensino médio e para abarcar o máximo de estratégias de leitura (inferir os significados de figuras de linguagem, estabelecer conexões, sumarizar, sintetizar etc.) a serem explicitadas para os estudantes durante o momento do diálogo.

Destaca-se a importância de uma questão levantada pelo docente de português, que consiste em avaliar cuidadosamente o tempo necessário para o planejamento das cirandas dialógicas. Esta etapa é fundamental para garantir que todos os passos da CDL sejam bem desenvolvidos e possibilitem a compreensão do conto lido pelo estudante. Mensurar esse tempo permitirá ao professor uma maior clareza sobre os recursos e esforços exigidos para realizar a organização dessa prática pedagógica. Além de mensurar o tempo, destaca-se que é importante mensurar a quantidade de atividades numa sequência didática. Mais importante que ter muitas atividades sequenciadas, é realizar um número menor delas com mais diálogo, envolvendo mais reflexão e mais conteúdos procedimentais e atitudinais, no sentido de propor mais tarefas e mais exercício de interpretação, inferência, crítica e generalizações a partir da leitura dos textos.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, nossas escolhas quanto à prática pedagógica buscaram contemplar as três dimensões da teoria do efeito estético: o ato criativo do leitor na interação com o texto a partir do ato de ler, que se refere à poeisis, a percepção sensível e estética da obra, que se refere à estesia e a tomada de consciência acompanhada da reflexão crítica sobre o que foi lido, por meio da catarse. Desse modo, as ações executadas visaram apontar para o papel ativo do leitor diante do texto literário.

Por fim, espera-se que esta investigação seja uma contribuição que se contraponha à afirmação de Rojo (Rojo; Moura, 2012, p. 22): “Quem dera eu pudesse explicar a eles, com a mesma clareza, porque aprecio o novo romance francês, Thomas Mann ou Machado [a literatura]! E levá-los a frequentá-los”. Transferindo a ideia de Rojo para a sala de aula, nesta pesquisa, acredita-se que “é possível ler”, no Ensino Médio Integrado, “autores considerados, pela crítica, difíceis e herméticos, tal qual JGR [João Guimarães Rosa]” (Silva, 2016, p.114, alterações nossas). Continuamos a insistir na democratização de práticas de letramento socialmente prestigiadas como é ler literatura na sociedade brasileira, seja pelo conto, pela crônica, pelo romance. Acreditamos que o conto pode ser o rito iniciático do gosto pela leitura da literatura clássica.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso 10 abr 2024.

BRASIL. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso 06 abr 2024.

CAIXETA, M. O. **A ironia nas “Terceiras estórias: tutaméia”**. 2013. 216 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/433d4697-136c-4440-9ee9-6755754f26b7/content>. Acesso em jan 2024.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 57, n. 5, p. 611-614, Out., 2004.

CARVALHO, R. N.; SILVA, G. de C. da. **O avião, a ave, o anjo: asas do progresso em Guimarães Rosa e Paul Klee**. ARS (São Paulo), v. 21, n. 48, p. 31–71, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars2023.196308>. Acesso em: 20 nov 2023.

CAVALCANTE, A.; BARCELOS, P.; CORRÊA, R. (orgs). **Dos filmes que ainda não fizemos: Recanto das Emas**. 1 ed. Brasília: Avá Editora, 2022. Disponível em: [https://issuu.com/robercorrea/docs/publicac\\_a\\_o\\_digital\\_-\\_dos\\_filmes\\_que\\_ainda\\_n\\_a\\_o\\_fize](https://issuu.com/robercorrea/docs/publicac_a_o_digital_-_dos_filmes_que_ainda_n_a_o_fize). Acesso 20 mar 2024.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Ensino Integrado, a Politecnicia e a Educação Omnilateral. Por que Lutamos?. **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014a. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso 10 jul 2023.

\_\_\_\_\_. Emancipação: a historicidade do conceito e a polêmica no processo real da existência humana. **Revista Trabalho Necessário**, v. 12, n. 18, 30 jun. 2014b. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.12i18.p8593> Acesso em 06 jun 2023.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio integrado. In: CALDART, Roseli Saete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4 ed. rev. e ampl. de acordo com a nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2022. 160p.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 84 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FRIGOTTO, G. Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado: a (des)conexão entre formação científica e política da juventude. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 24, p. e17172, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2023.17172.

GALVÃO, W. N. Metáforas Náuticas. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, Brasil, n. 41, p. 123–134, 1996. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v0i41p123-134. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rieb/article/view/73095>. Acesso em: 19 maio 2024.

GERHARDT, T. É.; SILVEIRA, D. T. (org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.

INDICADOR Nacional de Alfabetismo Funcional. **INAF Brasil 2018**. Relatório: resultados preliminares. Disponível em: [https://alfabetismofuncional.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Inaf2018\\_Relato%C3%81rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](https://alfabetismofuncional.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Inaf2018_Relato%C3%81rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf). Acesso 10 jul 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. Resolução N° 009-2010/RIFB, de 24 de maio de 2010. Aprova o Curso Técnico em Eventos, nas modalidades concomitante e subsequente, do Campus Brasília do Instituto Federal de Brasília. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/2017\\_Resolu%C3%A7%C3%A3o%20i.pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/2017_Resolu%C3%A7%C3%A3o%20i.pdf). Acesso em abr 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. Resolução N.º 021/2015/CS-IFB. Brasília, 2015. Aprova o plano de curso do curso técnico em eventos integrado ao ensino médio e autoriza seu funcionamento. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/8689/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_021\\_Autoriza%20funcionamento%20curso%20t%C3%A9cnico%20em%20eventos%20integrado%20ao.pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/8689/Resolu%C3%A7%C3%A3o_021_Autoriza%20funcionamento%20curso%20t%C3%A9cnico%20em%20eventos%20integrado%20ao.pdf). Acesso abr 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. Plano de curso de Educação Profissional Técnica de nível médio em Eventos. Brasília, 2015. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/8689/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20021\\_2015\\_PPC\\_Eventos.pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/8689/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20021_2015_PPC_Eventos.pdf). Acesso abr 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. Resolução 4/2020 - RIFB/IFB. Aprova as alterações no Plano de Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio. Brasília, 2020. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1jn8\\_2PI-uJkNPFwcs-gWyQg\\_qfqqnKOy/view](https://drive.google.com/file/d/1jn8_2PI-uJkNPFwcs-gWyQg_qfqqnKOy/view). Acesso abr 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. Plano de curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/PPC%20eventos.pdf>. Acesso out 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. Resolução 6/2023 - CS/RIFB/IFBRASILIA. Aprova a revisão do Plano de Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo Campus Brasília do Instituto Federal de Brasília – IFB. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/institucional/33357>. Acesso maio 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. Resolução 13/2025 - RIFB-CEPE/RIFB/IFBRASILIA. Aprova a reformulação do Plano de Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo Campus Brasília do Instituto Federal de Brasília – IFB. Brasília 2025. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/40992/RESOLU%C3%87%C3%83O%2013-2025%20-%20RIFB-CEPE-RIFB-IFBRASILIA.pdf>. Acesso maio de 2025.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

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

KLEIMAN, A. B. **Preciso “Ensinar” o Letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005. Disponível em: <https://www.iel.unicamp.br/cefiel/imagens/cursos/10.pdf>. Acesso 15 out 2023.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Grupo GEN, 2021. E-book. ISBN 9788597026580. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597026580/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

LEITE, P. S. C. Pesquisa-ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Revista Ciência e Educação** (Bauru), 2016Jul; 22(3), 789-808. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320160030015>. Acesso 15 mar 2024.

LEITE, P. S. C. Proposta de avaliação coletiva de materiais educativos em mestrados profissionais na área de ensino. **Campo Abierto**, v. 38, n. 2, p. 185-198, 2019. Disponível em: 10.17398/0213-9529.38.2.185. Acesso 15 mar 2024.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. **Intercâmbio**, [S. l.], v. 15, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3680>. Acesso em 13 mar. 2024.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. A formação do leitor proficiente e crítico a partir de características específicas dos gêneros discursivos. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 31, p. 1-8, 2005. Disponível em: [www.http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/index](http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/index). Acesso 11 mar 2024.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Leitura de gêneros textuais em língua portuguesa**. Taubaté: EdUnitau, 2023. Disponível em: <https://editora.unitau.br/index.php/edunitau/catalog/view/89/80/273-1>. Acesso 11 mar 2024.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K.. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

PIRES, M. F. de C.. (1997). **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 1(1), 83–94. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-328319970002000> Acesso 11 jul 2023.  
inserir nas referências

PISA 2022. INEP/MEC. **Resultados**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2022/apresentacao\\_pisa\\_2022\\_brazil.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/apresentacao_pisa_2022_brazil.pdf). Acesso 10 mar 2024.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008. Disponível em: [https://homol.forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/1688/439501/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](https://homol.forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/1688/439501/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf) Acesso 10 jun 2025

RAMOS, M. N. Ensino médio na rede federal e nas redes estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala? **Holos**, Rio Grande do Norte, v. 2, p. 449-59, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.6976>. Acesso 26 maio 2025.

ROJO, R. Letramento escolar e os textos de divulgação científica - a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Vol 8, nº 3. Tubarão: UNISUL, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322008000300009>. Acesso em 15 mar 2024.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos. In ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RODRIGUES, C. **As novas realidades das “fictâncias” de Guimarães Rosa**. Rio de Janeiro, Topoi 19 (39), Sep-Dec 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-101X01903901>. Acesso jan 2024.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANSEVERINO, A. M. V. Primeiras estórias: o livro e a obra. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação **XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – Fortaleza, CE–3 a 7/9/2012 Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-2350-1.pdf>. Acesso em jan 2024.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. **Análise de conteúdo**: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrônica*, v. 16, n. 1, 2015. Disponível em: <https://www.fepiam.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/2113-7552-1-PB.pdf>. Acesso 28 fev 2024.

SILVA, R. A. P. **Travessias Literárias em perspectiva interacionista**: teoria e prática. Brasília/ Arinos: [s.n.], 2016.

SOARES, M. Magda Becker Soares: O poder da linguagem. Entrevista concedida a Bruno de Pierro. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo. Edição 233, p.24-29, julho, 2015. Disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/magda-becker-soares-o-poder-da-linguagem/> 2015 Acesso 05 jun 2023.

SOARES, M.. **Letramento - Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998. *E-book*. ISBN 9788582179277. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582179277/>. Acesso em: 05 jul. 2023.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584290154/epubcfi/6/44%5B%3Bvnd.vst.idref%3DconhecaGrupoa.xhtml!%5D!/4/14/2> Acesso em 10 jul 2023.

SOUZA, R. J. de (org.) **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, L. A. P. de. **Entre a fábrica e o cárcere**: uma leitura de dois contos de Victor Giudice pelo viés da criminologia. 2017. 140 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Literatura, Florianópolis, 2017.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, n. 8, 2006, p. 465-488.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M.; BUENO MARTHA, D. J. A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade. **Scripta**, v. 17, n. 32, p. 23-48, 11 jul. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2013v17n32p23>. Acesso 10 mar 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

WOLF, M. **O cérebro leitor**. Tradução Alcebiades Diniz Miguel. São Paulo: Contexto, 2024.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como educar**. Porto Alegre, 1998.

## APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

Uma sequência didática (SD), criada para incentivar os estudantes a lerem de maneira autônoma a partir do desenvolvimento de práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado ao Técnico em Eventos (EMI-Eventos), é o produto educacional (PE) construído durante a pesquisa de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

O PE está disponível neste link:

<https://drive.google.com/file/d/1euZwihb19KDiNlzGXuvmPGRlwOzSShrx/view?usp=sharing>.

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - ESTUDANTES

### Estudantes

Aulas de Língua Portuguesa:

1. Na disciplina de português, as atividades que você mais realizou eram de:  
( ) Leitura e Interpretação textual.  
( ) Produção Textual.  
( ) Exercícios de gramática (análise linguística).
2. Como eram essas atividades? O que normalmente é/era pedido para você fazer?
3. No seu ponto de vista, como deveriam ser realizadas as aulas de leitura e de escrita?

Percepção sobre a compreensão leitora

4. Quando o professor passa as atividades, você consegue compreender o que deve ser feito?
5. O que você faz quando não entende o que precisa ser feito ou percebe que não consegue realizar a tarefa solicitada?
6. O que você pode fazer para compreender textos ou atividades sem pedir ajuda ao professor?

Percepção sobre autonomia e emancipação

Professora-pesquisadora: explicar o conceito de autonomia e de emancipação.

7. Explique como um estudante pode demonstrar autonomia durante as aulas de português?
8. Você já participou de alguma aula em que aprendeu sem depender exclusivamente do professor? Como foi realizada esta aula?
9. Usar estratégias durante as aulas de português que incentivem a autonomia dos estudantes é importante? Por quê?
10. Você já participou de alguma atividade durante as aulas de português que te motivou a ser mais independente? Como foi desenvolvida esta atividade?
11. O que você já aprendeu nas aulas de português que transformou sua realidade, mudou sua vida?

## **APÊNDICE C - ROTEIROS DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS - DOCENTES**

### **Docente de Língua Portuguesa dos estudantes participantes da pesquisa**

1. Nas aulas de Língua Portuguesa, os estudantes conseguem demonstrar autonomia para realizar as atividades ou ainda são muito dependentes do professor?
2. Como fica visível a autonomia dos estudantes? Ou como fica perceptível a dependência dos estudantes para a realização das atividades?
3. Quais os tipos de atividades (práticas de letramento/práticas sociais de leitura e de escrita) em que os educandos se mostram mais dependentes?
4. O que impede os estudantes de serem autônomos durante a realização das atividades?
5. Como podemos torná-los mais independentes durante a realização das aulas de português?
6. Quais as estratégias utilizadas por você para facilitar a mediação entre a atividade não compreendida e o entendimento/execução do que deve ser feito?
7. Qual estratégia didática que você já experimentou em sala de aula que se mostrou relevante para o processo de ensino e aprendizagem?
8. Cite exemplos de estratégias didáticas que podem estimular a autonomia dos estudantes.
9. Baseado na sua experiência, que estratégias didáticas são essenciais nas aulas de português?
10. Que práticas sociais de leitura e de escrita devem ser priorizadas nas aulas de português para incentivar a emancipação dos estudantes?

### **Docentes - Avaliação da versão final da Sequência Didática**

As questões a seguir foram adaptadas de Leite (2019, p.190):

1. O que chama mais a atenção nesta sequência didática? Por quê?
2. O que menos gosta? Por quê?
3. O que mudaria para melhorar o que não gostou?
4. Do que trata a sequência didática?
5. Existem palavras de difícil compreensão? Quais? Qual seria melhor?
6. Existem partes mais difíceis do que outras?
7. Há pouca, suficiente ou muita informação?
8. Há algo neste material que você considera irritante ou ofensivo?
9. A linguagem utilizada é discriminatória?
10. Você está disposto(a) a realizar esta SD? Por quê?
11. A sequência didática demanda uma participação crítica dos sujeitos?
12. A sequência didática dialoga e promove reflexão sobre a realidade?
13. O material respeita a experiência dos educandos?

## APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ESTUDANTE MAIOR DE 18 ANOS

	<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA O(A) ESTUDANTE MAIOR DE 18 ANOS</b>
---	---

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado: **“Práticas de letramento: uma pesquisa-ação em um curso de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília *campus* Brasília”** sob orientação da professora **Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva** e responsabilidade da pesquisadora **Irene Galindo Chagas**.

O objetivo desta pesquisa é: **“Contribuir para o desenvolvimento de práticas de letramento a partir de estratégias didáticas, direcionadas aos estudantes de uma turma de um curso de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília *campus* Brasília”**. E como objetivos específicos: identificar as estratégias didáticas utilizadas por professores de Língua Portuguesa que contribuam para o desenvolvimento da autonomia dos educandos; verificar como os estudantes de um curso de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília *campus* Brasília compreendem e atuam nas práticas de letramento durante as aulas de português; criar e aplicar uma sequência didática, em que os educandos experimentem estratégias didáticas que incentivem a autonomia durante o desenvolvimento de práticas de letramento, efetivadas nas aulas de Língua Portuguesa; e avaliar o processo e os resultados da aplicação da sequência didática.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que o seu nome não aparecerá, sendo mantido sigilo sobre a sua identidade. As pessoas que irão participar são seus colegas de turma, que aceitarem o convite para participar da pesquisa. Está previsto, também, que o professor de português da tua turma participe respondendo questões em entrevista.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser e não terá problema se desistir.

A pesquisa será feita no **Instituto Federal de Brasília *campus* Brasília**, onde os estudantes da turma participarão de **entrevista (com duração de aproximadamente 20min)** feita pela pesquisadora (a entrevista será realizada durante os intervalos das aulas, em horário e lugar a ser definido junto com o(a) estudante e que garanta a privacidade e uma conversa tranquila entre a pesquisadora e o(a) estudante). A pesquisadora fará perguntas a respeito das atividades de leitura, escrita e produção textual desenvolvidas nas aulas de português e sobre a autonomia (independência) do estudante durante as aulas. Para isso, a pesquisadora seguirá um roteiro de perguntas, mas você poderá dialogar livremente. Você participará, também, de **duas rodas de conversa (durante as aulas)** para avaliar aulas aplicadas pela professora-pesquisadora. Nas rodas de conversa, participarão a professora-pesquisadora, você e seus colegas. Será usado **um gravador** para registrar as falas durante a entrevista e as rodas de conversa.

O que iremos fazer é seguro, mas você pode sentir que não sabe responder as questões, não têm contribuições ou não quer falar, caso você sinta algum desconforto no momento da entrevista ou das rodas de conversa poderá não responder ou ficar em silêncio, sair do local e até mesmo abandonar sua participação na pesquisa, sem problemas. Esta pesquisa não apresenta riscos físicos previsíveis ao participante. Para diminuir os desconfortos, timidez ou vergonha, as entrevistas (de aproximadamente 20 min) acontecerão em um local mais privado da escola, onde você não se sinta tão exposto. Durante a aplicação da pesquisa estão previstas duas rodas de conversas em que os estudantes dialogam a respeito das estratégias didáticas aplicadas pela professora-pesquisadora e sugerem melhorias para o que foi realizado durante essas aulas. Para assegurar a confidencialidade dos(as) estudantes e na tentativa de evitar constrangimentos durante a realização das duas rodas de conversa, o docente de português da turma não participará. Se tiver dúvida, você pode nos procurar pelo telefone **(61)996869067** da pesquisadora **Irene Galindo Chagas** (atendimentos de segunda a

sexta das 8h às 12h e das 14h às 18h), estudante do Curso Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFB, *Campus* Brasília.

Se você decidir participar, será bom para termos disponíveis aulas de português criadas com a sua contribuição que estimulam a formação de leitores e produtores de textos proficientes (competentes) no ensino médio. Além disso, como será elaborada uma sequência didática (planejamento de aulas) com o objetivo de incentivar os estudantes a lerem de maneira autônoma a partir do desenvolvimento de aulas de leitura, escrita e produção textual, sua instituição escolar poderá utilizar as estratégias didáticas desenvolvidas por você, seus colegas e professores de português durante esta pesquisa como uma possibilidade de agir durante as aulas de português.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser divulgados, mas não saberão quem é você.

Ressarcimento e Indenização: como o estudo será feito durante o período em que você se encontra na escola, você não terá despesas extras se decidir participar desta pesquisa. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para a pesquisadora Irene Galindo Chagas, vinculada ao Instituto Federal de Brasília, localizado na SGAN Quadra 610, Módulos D, E, F, G - Asa Norte, Brasília - DF, CEP 70830-450; telefone (61) 2103-2154; e-mail: [irenegalindoch@gmail.com](mailto:irenegalindoch@gmail.com); contato pessoal da pesquisadora Irene Galindo Chagas: (61)996869067 (atendimentos de segunda a sexta das 8h às 12h e das 14h às 18h).

Caso haja algum questionamento sobre o aspecto ético, você poderá entrar em contato com a professora Cristiane Batisti Ferreira, coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário ICESP, no número (61)98625-9493 ou pelo e-mail [cep@icesp.edu.br](mailto:cep@icesp.edu.br).

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário ICESP de Brasília, número do protocolo **CAAE 78914424.8.0000.8118**.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o(a) estudante maior de 18 anos que será voluntário da pesquisa.

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pela pesquisadora e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) estudante: \_\_\_\_\_

Contato telefônico: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do(a) ESTUDANTE)

**Consentimento para gravação de áudio**

Declaro estar ciente de que a pesquisa envolve a realização de entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa durante a aplicação de uma sequência didática (planejamento de aulas) pela pesquisadora. Sendo assim,

( ) Aceito que minha voz seja gravada para ser utilizada para fins científicos.

( ) Não aceito que minha voz seja gravada.

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) RESPONSÁVEL LEGAL PELO(A) ESTUDANTE MENOR DE 18 ANOS

	<p style="text-align: center;"><b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA O(A) RESPONSÁVEL LEGAL PELO(A) ESTUDANTE MENOR DE 18 ANOS</b></p>
---	--

O (a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a autorizar a participação do(a) estudante \_\_\_\_\_ na pesquisa de mestrado: **“Práticas de letramento: uma pesquisa-ação em um curso de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília campus Brasília”** sob orientação da professora **Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva** e responsabilidade da pesquisadora **Irene Galindo Chagas**.

O objetivo desta pesquisa é: **“Contribuir para o desenvolvimento de práticas de letramento a partir de estratégias didáticas, direcionadas aos estudantes de uma turma de um curso de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília campus Brasília”**. E como objetivos específicos: identificar as estratégias didáticas utilizadas por professores de Língua Portuguesa que contribuam para o desenvolvimento da autonomia dos educandos; verificar como os estudantes de um curso de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília campus Brasília compreendem e atuam nas práticas de letramento durante as aulas de português; criar e aplicar uma sequência didática, em que os educandos experimentem estratégias didáticas que incentivem a autonomia durante o desenvolvimento de práticas de letramento, efetivadas nas aulas de Língua Portuguesa; e avaliar o processo e os resultados da aplicação da sequência didática.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que o seu nome e o nome do(a) estudante não aparecerá, sendo mantido sigilo sobre as suas identidades. O(a) estudante que o(a) Senhor(a) é responsável legal pode se recusar a responder qualquer questão ou desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para ele ou para o(a) senhor(a).

A participação do(a) estudante será da seguinte forma: **entrevista semiestruturada (com duração de aproximadamente 20 min)**, em que a pesquisadora pretende verificar nos depoimento do(a) estudante quais e como são trabalhadas as atividades de leitura e de escrita e como ele(a) avalia sua autonomia (independência) durante as aulas de português; e **duas rodas de conversa (durante as aulas)**, em que se pretende descrever a avaliação dos estudantes a respeito do que foi executado pela pesquisadora e como pode ser aprimorado. A responsabilidade de aplicação deste estudo é da pesquisadora **Irene Galindo Chagas**, estudante do **Curso Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFB, Campus Brasília**. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados e analisadas a partir de técnicas para descrever e interpretar os dados. Está previsto que a pesquisadora permaneça na escola do seu filho por cerca de três meses para a realização da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Instituição **Instituto Federal de Brasília** podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de suprir uma demanda social de se trabalhar práticas de leitura e de escrita que estimulam a formação de leitores e produtores de textos proficientes no ensino médio. Além disso, como será criada uma sequência didática com o objetivo de incentivar os estudantes a lerem de maneira autônoma a partir do desenvolvimento de práticas de letramento, a instituição escolar poderá utilizar as estratégias didáticas desenvolvidas por estudantes e professores durante esta pesquisa como uma possibilidade de agir durante as aulas de português.

Esta pesquisa não apresenta riscos físicos previsíveis ao participante. O estudante poderá sentir desconforto, vergonha, timidez ou não saber responder às perguntas. Caso o discente sinta algum desconforto, vergonha, timidez no momento da entrevista poderá não responder ou ficar em silêncio, sair do local e até mesmo abandonar sua participação na pesquisa, sem problemas. Para diminuir os desconfortos, as entrevistas acontecerão em um local mais privado da escola, onde o discente não se sinta tão exposto. A entrevista será realizada durante os intervalos das aulas, em horário e lugar a ser definido junto com o(a) estudante e que garanta a privacidade e uma conversa tranquila entre a pesquisadora e o estudante. Durante a aplicação da pesquisa estão previstas duas rodas de conversas em que os educandos dialogam a respeito das estratégias

didáticas aplicadas pela professora-pesquisadora e sugerem melhorias para o que foi realizado durante essas aulas. Para assegurar a confidencialidade dos estudantes e na tentativa de evitar constrangimentos durante a realização das duas rodas de conversa, o docente de português da turma não participará. Garante-se, ainda, a não utilização das informações em prejuízo das pessoas envolvidas na pesquisa.

É de nossa responsabilidade a assistência integral caso ocorra danos que estejam diretamente ou indiretamente relacionados à pesquisa.

O senhor(a) pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (466/12 item IV.3.d).

Oferecemos a garantia do sigilo, assegurando sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa (466/12 item IV.3.e).

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para a pesquisadora Irene Galindo Chagas, vinculada ao Instituto Federal de Brasília, localizado na SGAN Quadra 610, Módulos D, E, F, G - Asa Norte, Brasília - DF, CEP 70830-450; telefone (61) 2103-2154; e-mail: [irenegalindoch@gmail.com](mailto:irenegalindoch@gmail.com); contato pessoal da pesquisadora Irene Galindo Chagas: (61)996869067 (atendimentos de segunda a sexta das 8h às 12h e das 14h às 18h).

Caso haja algum questionamento sobre o aspecto ético, o senhor(a) poderá entrar em contato com a professora Cristiane Batisti Ferreira, coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário ICESP, no número (61)98625-9493 ou pelo e-mail [cep@icesp.edu.br](mailto:cep@icesp.edu.br).

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário ICESP de Brasília, número do protocolo **CAAE 78914424.8.0000.8118**.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o(a) responsável legal pelo(a) estudante que será voluntário da pesquisa.

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pela pesquisadora e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do responsável legal: \_\_\_\_\_

Contato telefônico: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do RESPONSÁVEL LEGAL pelo(a) estudante)

**Consentimento para gravação de áudio**

Declaro estar ciente de que a pesquisa envolve a realização de entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa durante a aplicação de uma sequência didática (planejamento de aulas) pela pesquisadora. Sendo assim,

( ) Aceito que a voz do(a) estudante pelo qual sou responsável legal seja gravada para ser utilizada para fins científicos.

( ) Não aceito que a voz do(a) estudante pelo qual sou responsável legal seja gravada.

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

	<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>
---	---

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa de mestrado: **“Práticas de letramento: uma pesquisa-ação em um curso de Ensino Médio Integrado do Instituto FEderal de Brasília campus Brasília”** sob orientação da professora **Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva** e responsabilidade da pesquisadora **Irene Galindo Chagas**.

O objetivo desta pesquisa é: **“Contribuir para o desenvolvimento de práticas de letramento a partir de estratégias didáticas, direcionadas aos estudantes de uma turma de um curso de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília campus Brasília”**. E como objetivos específicos: identificar as estratégias didáticas utilizadas por professores de Língua Portuguesa que contribuam para o desenvolvimento da autonomia dos educandos; verificar como os estudantes de um curso de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília campus Brasília compreendem e atuam nas práticas de letramento durante as aulas de português; criar e aplicar uma sequência didática, em que os educandos experimentem estratégias didáticas que incentivem a autonomia durante o desenvolvimento de práticas de letramento, efetivadas nas aulas de Língua Portuguesa; e avaliar o processo e os resultados da aplicação da sequência didática.

O(a) Senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido sigilo sobre a sua identidade. O Senhor(a) pode se recusar a responder qualquer questão ou desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a).

A sua participação será da seguinte forma: **entrevistas semiestruturadas (com duração de aproximadamente 20 min)**, uma entrevista semiestruturada no início da pesquisa para dialogar a respeito das estratégias didáticas que incentivam a autonomia do discente e outra no final para avaliar a versão final da sequência didática elaborada pela pesquisadora a partir da aplicação do estudo. A responsabilidade de aplicação deste estudo é da pesquisadora **Irene Galindo Chagas**, estudante do **Curso Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFB, Campus Brasília**. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados e analisadas a partir de técnicas para descrever e interpretar os dados. Está previsto que a pesquisadora permaneça em sua escola por cerca de três meses para a realização da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Instituição **Instituto Federal de Brasília** podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de suprir uma demanda social de se trabalhar práticas de letramento que estimulam a formação de leitores e produtores de textos proficientes no ensino médio. Além disso, como será criada uma sequência didática com o objetivo de incentivar os estudantes a lerem de maneira autônoma a partir do desenvolvimento de práticas de letramento, sua instituição escolar poderá utilizar as estratégias didáticas desenvolvidas por estudantes e professores durante esta pesquisa como uma possibilidade de agir durante as aulas de português.

Esta pesquisa não apresenta riscos físicos previsíveis ao participante. O(a) docente poderá sentir desconforto, vergonha, timidez ou não saber responder as perguntas nas entrevistas semiestruturadas. Caso o(a) Senhor(a) sinta algum desconforto, vergonha, timidez no momento da entrevista, poderá não responder ou ficar em silêncio, sair do local e até mesmo abandonar sua participação na pesquisa, sem problemas. A fim de diminuir os desconfortos, as entrevistas acontecerão em um local mais privado da instituição, onde você não se sinta tão exposto. A entrevista será realizada durante os intervalos das aulas, em horário e lugar a ser definido junto com o(a) docente e que garanta a privacidade e uma conversa tranquila entre docente e a pesquisadora. Garante-se, ainda, a não utilização das informações em prejuízo das pessoas envolvidas na pesquisa.

É de nossa responsabilidade a assistência integral caso ocorra danos que estejam diretamente ou indiretamente relacionados à pesquisa.

O senhor(a) pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (466/12 item IV.3.d).

Oferecemos a garantia do sigilo, assegurando sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa (466/12 item IV.3.e).

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para a pesquisadora Irene Galindo Chagas, vinculada ao Instituto Federal de Brasília, localizado na SGAN Quadra 610, Módulos D, E, F, G - Asa Norte, Brasília - DF, CEP 70830-450; telefone (61) 2103-2154; e-mail: [irenegalindoch@gmail.com](mailto:irenegalindoch@gmail.com); contato pessoal da pesquisadora Irene Galindo Chagas: (61)996869067 (atendimentos de segunda a sexta das 8h às 12h e das 14h às 18h).

Caso haja algum questionamento sobre o aspecto ético, o senhor(a) poderá entrar em contato com a professora Cristiane Batisti Ferreira, coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário ICESP, no número (61)98625-9493 ou pelo e-mail [cep@icesp.edu.br](mailto:cep@icesp.edu.br).

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário ICESP de Brasília, número do protocolo **CAAE 78914424.8.0000.8118**.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o voluntário da pesquisa.

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pela pesquisadora e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ (a) \_\_\_\_\_ participante:

Contato \_\_\_\_\_ telefônico:

e-mail: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do DOCENTE de português da turma)

**Consentimento para gravação de áudio**

Declaro estar ciente de que a pesquisa envolve a realização de entrevistas semiestruturadas. Sendo assim,

( ) Aceito que minha voz seja gravada para ser utilizada para fins científicos.

( ) Não aceito que minha voz seja gravada.

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## APÊNDICE G - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

	<h3>Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)</h3>
---	---

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Práticas de letramento: uma pesquisa-ação em um curso de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília *campus Brasília*”**. Seus pais permitiram que você participasse.

O objetivo da pesquisa é **“Contribuir para o desenvolvimento de práticas de letramento a partir de estratégias didáticas, direcionadas aos estudantes de uma turma de um curso de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília *campus Brasília*”**.

As pessoas que irão participar são seus colegas de turma (adolescentes como você), que aceitem o convite para participar da pesquisa. Está previsto, também, que o professor de português da tua turma participe respondendo questões em entrevistas.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser e não terá problema se desistir.

A pesquisa será feita no **Instituto Federal de Brasília *campus Brasília***, onde os estudantes da turma participarão de **entrevista (com duração de aproximadamente 20min)** feita pela pesquisadora (a entrevista será realizada durante os intervalos das aulas, em horário e lugar a ser definido junto com o(a) estudante e que garanta a privacidade e uma conversa tranquila entre a pesquisadora e o(a) estudante). A pesquisadora fará perguntas a respeito das atividades de leitura, escrita e produção textual desenvolvidas nas aulas de português e sobre a autonomia (independência) do estudante durante as aulas. Para isso, a pesquisadora seguirá um roteiro de perguntas, mas você poderá dialogar livremente. Você participará, também, de **duas rodas de conversa (durante as aulas)** para avaliar aulas aplicadas pela professora-pesquisadora. Nas rodas de conversa, participarão a professora-pesquisadora, você e seus colegas. Será usado **um gravador** para registrar as falas durante a entrevista e as rodas de conversa.

O que iremos fazer é seguro, mas você pode sentir que não sabe responder as questões, não têm contribuições ou não quer falar, caso você sinta algum desconforto no momento da entrevista ou das rodas de conversa poderá não responder ou ficar em silêncio, sair do local e até mesmo abandonar sua participação na pesquisa, sem problemas. Esta pesquisa não apresenta riscos físicos previsíveis ao participante. Para diminuir os desconfortos, timidez ou vergonha, as entrevistas (de aproximadamente 20 min) acontecerão em um local mais privado da escola, onde você não se sinta tão exposto. Durante a aplicação da pesquisa estão previstas duas rodas de conversas em que os estudantes dialogam a respeito das estratégias didáticas aplicadas pela professora-pesquisadora e sugerem melhorias para o que foi realizado durante essas aulas. Para assegurar a confidencialidade dos(as) estudantes e na tentativa de evitar constrangimentos durante a realização das duas rodas de conversa, o docente de português da turma não participará. Se tiver dúvida, você pode nos procurar pelo telefone **(61)996869067** da pesquisadora **Irene Galindo Chagas** (atendimentos de segunda a sexta das 8h às 12h e das 14h às 18h), estudante do Curso Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFB, *Campus Brasília*.

Se você decidir participar, será bom para termos disponíveis aulas de português criadas com a sua contribuição que estimulam a formação de leitores e produtores de textos proficientes (competentes) no ensino médio. Além disso, como será elaborada uma sequência didática (planejamento de aulas) com o objetivo de incentivar os estudantes a lerem de maneira autônoma a partir do desenvolvimento de aulas de leitura, escrita e produção textual, sua instituição escolar poderá utilizar as estratégias didáticas desenvolvidas por você, seus colegas e professores de português durante esta pesquisa como uma possibilidade de agir durante as aulas de português.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser divulgados, mas não saberão quem é você.

Ressarcimento e Indenização: como o estudo será feito durante o período em que você se encontra na escola, você não terá despesas extras se decidir participar desta pesquisa. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Irene Galindo Chagas, vinculada ao Instituto Federal de Brasília, localizado na SGAN Quadra 610, Módulos D, E, F, G - Asa Norte, Brasília - DF, CEP 70830-450; telefone (61) 2103-2154; e-mail: [irenegalindoch@gmail.com](mailto:irenegalindoch@gmail.com), contato pessoal da pesquisadora Irene Galindo Chagas: (61) 996869067 (atendimentos de segunda a sexta das 8h às 12h e das 14h às 18h).

Caso haja algum questionamento sobre o aspecto ético, o senhor(a) poderá entrar em contato com a professora Cristiane Batisti Ferreira, coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário ICESP, no número (61)98625-9493 ou pelo e-mail [cep@icesp.edu.br](mailto:cep@icesp.edu.br).

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário ICESP de Brasília, número do protocolo **CAAE 78914424.8.0000.8118**.

“O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão interdisciplinar, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”.

#### **Consentimento livre e esclarecido:**

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar deste estudo se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pela pesquisadora e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_

Contato telefônico: \_\_\_\_\_ e-mail (opcional): \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Receberei uma via deste termo de assentimento. Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do(a) ESTUDANTE)

#### **Consentimento para gravação de áudio**

Declaro estar ciente de que a pesquisa envolve a realização de entrevistas semiestruturadas e de rodas de conversa. Sendo assim,

( ) Aceito que minha voz seja gravada para ser utilizada para fins científicos.

( ) Não aceito que minha voz seja gravada.

#### **Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Assentimento. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura da pesquisadora)

## APÊNDICE H - TERMO DE ACEITE DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

### TERMO DE CIÊNCIA DE INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

Declaro estar ciente do interesse na execução, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB, do projeto de pesquisa intitulado **“PRÁTICAS DE LETRAMENTO: UMA PESQUISA-AÇÃO EM UM CURSO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA CAMPUS BRASÍLIA”**, de responsabilidade da pesquisadora Irene Galindo Chagas, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do IFB, Campus Brasília, realizada sob a orientação da Profa. Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva após revisão e aprovação do Comitê de Ética.

Nossa instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição participante no presente projeto de pesquisa e requer, por parte da pesquisadora proponente envolvida, o compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, em consonância com as Resoluções nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

A execução deste projeto no Instituto Federal de Brasília fica atrelada ao prévio parecer consubstanciado de aprovação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

O IFB dispõe de infraestrutura necessária para o desenvolvimento do projeto e aplicação da pesquisa, sendo obrigatória a prévia verificação de disponibilidade e prévio agendamento com os participantes e as unidades envolvidas. Quando necessário utilizar qualquer infraestrutura, a verificação de disponibilidade e agendamento deverão ser realizados pela pesquisadora, respeitando-se a disponibilidade de cada unidade. Esclarecemos que a participação dos entrevistados deverá ser totalmente voluntária e consentida, e que a organização e a aplicação da pesquisa são de inteira responsabilidade da pesquisadora responsável pelo projeto.

Brasília, 07 de novembro de 2024.

Documento assinado digitalmente



MARCELO RODRIGUES DOS SANTOS  
Data: 07/11/2024 08:09:13-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Marcelo Rodrigues Dos Santos**  
Diretor de Ensino