

## **LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO NO IFPR *CAMPUS* JACAREZINHO: LETRAMENTO CRÍTICO PARA A CIDADANIA**

### **READING COMPREHENSION AT IFPR *CAMPUS* JACAREZINHO: CRITICAL LITERACY TOWARDS CITIZENSHIP**

David José de Andrade Silva \*

**Resumo:** Nos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio do Ensino Médio Integrado, interpretar é parte fundamental para a preparação para o mundo do trabalho e os desafios inerentes à transição da infância para a vida adulta. O presente trabalho tem o objetivo de apresentar a Unidade Curricular “Leitura e Interpretação de Texto” ofertada no *Campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e como ocorre o trabalho com LP, tendo como abordagem predominante o letramento crítico. A partir da análise bibliográfica e de situações de sala de aula, os resultados demonstram a importância do estudo de textos com temas diversos para ajudar os estudantes na compreensão da realidade. Assim, reforça-se a necessidade de um ensino democrático e crítico na Educação Profissional e Tecnológica.

**Palavras-chave:** interpretação de texto. IFPR Campus Jacarezinho. letramento crítico.

**Abstract:** In the Federal Institutes of Professional, Scientific and Technological Education, through Integrated High School, interpreting is essential to prepare for the world of work and the inherent challenges in the transition between childhood and adulthood. This paper aims to present the Curricular Unit "Reading Comprehension" offered at the Jacarezinho Campus of the Federal Institute of Paraná (IFPR) and how the work with Portuguese is made, having the critical literacy as the predominant approach. From bibliographic and classroom situations analysis, the results point to the relevance of studying texts with diverse topics to help students to understand reality. So it is highlighted the necessity of a democratic and critical teaching in Vocational Education.

**Keywords:** reading comprehension. IFPR Campus Jacarezinho. critical literacy.

#### **Introdução**

A Educação Profissional e Tecnológica (doravante EPT) está presente em solo brasileiro, consideradas as respectivas nuances e peculiaridades contextuais, desde o período colonial. Por ser uma modalidade educacional intrinsecamente ligada ao trabalho e, por conseguinte, ao mercado (principalmente em países de matriz essencialmente capitalista), a EPT adaptou-se continuamente ao longo do tempo para atender às necessidades produtivas e tecnológicas da sociedade, seja por meio da iniciativa privada, seja por meio da iniciativa pública.

Nesse longo processo adaptativo, durante o crescimento econômico ocorrido durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, houve um resgate da valorização da EPT, iniciado com a retomada do Ensino Médio Integrado (EMI) em 2004 (BRASIL, 2004) e, no final de 2008 (BRASIL, 2008), com a criação dos Institutos Federais de Educação, Científica e Tecnológica (IFs), um ousado plano de expansão e interiorização do ensino federal em escala nacional.

---

\* Professor do Instituto Federal do Paraná *Campus* Jacarezinho. Doutor em Letras pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: david.silva@ifpr.edu.br

O investimento realizado pelo governo que concebeu os IFs foi bastante significativo, pois a intenção do Ministério da Educação (MEC) era de estabelecer um novo marco para a EPT, tornando-a mais conectada às necessidades sociais e tornando-se parte de uma política pública de desenvolvimento regional sustentável (PACHECO, 2015). Entretanto, os IFs nascem a partir de estruturas institucionais já existentes, como as Escolas Técnicas Federais (vinculadas às Universidades Federais), as Escolas Agrotécnicas Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) que aderiram à proposta. Logo, não seria algo plenamente novo, pois traria em sua concepção o histórico de instituições já consolidadas (SILVA, 2018). Por outro lado, como as matrizes eram praticamente sediadas em capitais ou grandes centros, as unidades de expansão do interior realmente seriam originadas “do zero”, o que possibilitava, por meio da contratação de servidores(as), a abertura para a pluralidade de ideias fora do circuito já existente nas instituições.

Dentre as possibilidades de renovação pedagógica advindas das novas unidades dos IFs, a questão curricular tem demonstrado, nos últimos anos, ser a barreira mais difícil de ser transposta, considerando-se a promoção de grandes fóruns para debater essa questão, como o Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado em 2017 e 2018. Entretanto, há experiências positivas no EMI de novas organizações curriculares em praticamente todas as regiões do país que têm obtido resultados relevantes para se repensar a EPT e arranjos para além das disciplinas clássicas (ARAÚJO e SILVA, 2017). Nesse contexto, é possível incluir o *Campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná (IFPR) com uma das instituições que está propondo novas práticas sob um novo projeto de currículo para a educação profissional, pois, desde 2015, rompeu com alguns paradigmas educacionais e tem obtido reconhecimento nacional e internacional pelas suas inovações (SILVA, 2019).

O presente texto tem por objetivo abordar a Unidade Curricular (UC) “Leitura e Interpretação de Texto”, ofertada no *Campus* Jacarezinho do IFPR, e discutir como é proposta a Língua Portuguesa (LP) a partir de textos que toquem em temas da esfera política, social, econômica no intuito de promover a formação de leitores críticos. Para tal, primeiramente, apresentaremos um breve histórico e as bases que norteiam o Ensino Médio Integrado do *Campus* Jacarezinho (SILVA, 2017, 2017a, 2018, 2019). Em seguida, faremos uma breve explanação sobre letramento (VAL, 2006; BREGUNCI, 2006; GOUVEIA e ORENSZTEJN, 2006) e letramento crítico (JORDÃO, 2007, 2007a, 2013; MENEZES E SOUZA, 2011) para refletirmos sobre a UC e como a aprendizagem de LP pode e deve ser, na perspectiva da fundamentação teórica eleita, o espaço para abordar e problematizar as inúmeras questões da esfera pública e privada que permeiam o universo adolescente, porque parte-se do pressuposto de que “É na língua que as pessoas se inserem nas relações políticas locais e mundiais, e é nela também que são promovidos nossos entendimentos dos outros e de nós mesmos [...]” (JORDÃO, 2007a, p. 28).

## **1. Breve histórico da construção do currículo do *Campus* Jacarezinho**

A construção de um projeto curricular é um processo complexo (SILVA, 2020.), haja vista a necessidade de consideração de diversos fatores como: perfil do corpo discente atendido; perfil do corpo docente e técnico; estrutura física, equipamentos e materiais disponíveis; atendimento às questões de ordem legal; objetivos políticos,

pedagógicos e ideológicos pretendidos a serem alcançados. Outro componente que pode influenciar a concepção de um currículo é a resolução de um problema.

No primeiro bimestre do ano letivo 2014, os servidores do *Campus Jacarezinho* vivenciavam uma situação inédita até aquele momento: adoecimento de estudantes gerado por estresse severo e esgotamento psicológico. Somados a esses problemas, também eram percebidos o desinteresse, a apatia e o absenteísmo os quais, por conseguinte, convertiam-se em evasão. Teoricamente, a escola fornecia algumas condições consideradas ideais para uma educação de qualidade: boa estrutura física e laboratórios equipados; corpo docente e técnico de alto nível; investimento substancial em políticas de permanência, por meio de bolsas e auxílios (transporte, moradia, alimentação). Então, qual seria a razão de a escola passar por aquela adversidade?

Com o objetivo de superar as dificuldades, os diretores à época imediatamente mobilizaram os servidores para realizar um diagnóstico institucional, discuti-lo coletivamente e propor um plano de ação (SILVA, 2017a). Foram criados, assim, três grupos de trabalho (doravante GTs): o GT Avaliação, criado para analisar os documentos institucionais vigentes sobre formas e critérios de avaliação discente; o GT Identidade Institucional, voltado para compreender os objetivos do IF e sua relação com a comunidade; e o GT Currículo, pensado para elaborar alternativas curriculares que tornassem a experiência estudantil mais significativa. Os grupos apresentaram suas análises e propostas de encaminhamento no início do mês de julho de 2014 e o GT Currículo deu continuidade aos trabalhos até o final daquele ano.

Em primeiro lugar, o projeto curricular concebido nas discussões do GT Currículo propunha realizar a entrada única dos estudantes na instituição e, somente após conhecerem os fundamentos teóricos e perspectivas profissionais, escolheriam a formação específica para obter a habilitação técnica. Essa medida visava ofertar maiores condições para os ingressantes conhecerem melhor a proposta do curso e superar uma visão superficial, a qual geralmente leva à frustração e, por conseguinte, à evasão. Entretanto, após o projeto pedagógico de curso (PPC) ter tramitado nas instâncias superiores do IFPR, essa possibilidade foi descartada e, por isso, manteve-se a opção do curso no processo de inscrição do vestibular. Entretanto, outras propostas foram acatadas.

Uma das primeiras alterações, visando uma melhoria qualitativa, foi a redução da carga horária total dos cursos. O Técnico em Eletromecânica (IFPR, 2014), por exemplo, totalizava 4.400 (quatro mil e quatrocentas) horas, praticamente a mesma quantidade de um bacharelado em Engenharia. Assim, reduziu-se o tempo de sala de aula de forma a promover outras interações que também são relevantes para uma educação integral e para a aprendizagem significativa, como participação em projetos de pesquisa e extensão, organização de eventos culturais e desportivos, atuação no movimento estudantil e iniciação ao empreendedorismo. A carga horária total atual está abaixo das 3.500 (três mil e quinhentas) horas, sendo 1.200 (mil e duzentas) específicas da formação profissional de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Por volta de 120 (cento e vinte) horas são referentes às atividades de estágio curricular e 2.070 (duas mil e setenta) horas são voltadas para a formação básica

<sup>1</sup>, distribuídas igualmente em três grandes áreas: 690 (seiscentas e noventa) para Ciências Humanas; 690 (seiscentas e noventa) para Ciências da Natureza e Matemática; e 690 (seiscentas e noventa) para Linguagens e Códigos (IFPR, 2017).

Cada grande área agrega em si um conjunto de docentes responsáveis diretamente pela oferta das aulas, as quais são organizadas em Unidades Curriculares (UCs). Uma UC tem vínculo direto com uma especificidade de conhecimento e, portanto, seu conteúdo programático dialoga mais fortemente com uma disciplina no âmbito de uma grande área. Em Ciências Humanas, as UCs são conectadas às disciplinas de Filosofia, Geografia, História, Pedagogia e Sociologia. Em Ciências da Natureza e Matemática, além da disciplina já explicitada, agregam-se Biologia, Física e Química. Linguagens e Códigos são compostas por Artes, Educação Física, Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol). Entretanto, é sabido que, por mais específica uma disciplina possa ser, ela não se sustenta sozinha. Assim, a construção de uma UC também envolve o exercício do(a) docente responsável de compreender as correlações com outros saberes, esclarecendo essa questão para seu grupo de estudantes, e, em um estágio mais avançado<sup>2</sup>, ministrar aquele espaço curricular por meio da bidocência para que as convergências e contradições se manifestem em mais de um ponto de vista. Espera-se, então, que uma UC seja naturalmente interdisciplinar, seja somente na escrita de um plano de ensino ou na realização de uma aula com um colega (IFPR, 2017).

Outro ponto relevante na concepção do novo currículo do EMI é compreender as limitações de várias ordens da instituição. Consolidou-se na sociedade uma falsa ideia de que o Ensino Médio é a etapa na qual estudantes terão aula sobre tudo (SILVA, 2017) para que, em três anos, estejam finalmente preparados(as) para os exames de admissão para o Ensino Superior. O corpo docente da Educação Básica, historicamente, é cobrado, principalmente no nível médio, para dar conta de um conteúdo programático que, na faculdade, é ministrado por diversos especialistas. Professores(as) de Língua Portuguesa, por exemplo, principalmente na rede pública de ensino, devem trabalhar Gramática, Literatura e Produção de Texto, campos que, por si só, possuem várias ramificações e, por isso, exigem um planejamento profundo.

Na organização curricular do *Campus* Jacarezinho, os docentes de línguas tem a autonomia de decidir entre si quais UCs ofertarão, tendo como critério: suas próprias trajetórias formativas; todos trabalharem com produção de texto; abranger os objetos de conhecimento associados à Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Em média, cada docente oferta nove UCs, assim, um professor de língua inglesa, além de ofertar aulas de sua especialidade, também deve compor sua carga horária de ensino<sup>3</sup> com UCs de produção de texto em Língua Portuguesa, ou Literatura ou Gramática, conforme sua afinidade com cada um desses campos. E como isso é comunicado e trabalhado junto ao corpo discente?

Os/As estudantes recebem, semestralmente, os horários das aulas e os planos de ensino de cada UC para organizarem seu percurso formativo. Os horários são organizados em três encontros diários de uma hora e meia de duração (IFPR, 2017),

---

<sup>1</sup> Denominamos formação básica o conjunto de matérias trabalhado no Ensino Médio independentemente da modalidade e previsto na Lei 9.394/96.

<sup>2</sup> O processo de desapego da especificidade é lento e contínuo. Cada docente tem uma história de constituição profissional e, por isso, deve ter seu tempo respeitado para se abrir a novidades que causam estranhamento.

<sup>3</sup> Carga horária de ensino refere-se à parte das horas contratadas de trabalho destinadas às aulas, preparação de aulas e atendimento de estudantes.

com dois intervalos de vinte minutos: das 07h20 às 08h50; das 09h10 às 10h40; e das 11h às 12h30. Embora seja possível flexibilizar a carga horária semestral das unidades, para o período da manhã, estabeleceu-se o padrão de múltiplo de 30 (trinta) horas em virtude da quantidade restrita de salas de aula disponíveis. Porém, no período da tarde, é possível ter unidades com maior ou menor quantidade de encontros, pois dependerá dos objetivos pedagógicos a serem almejados: algo menos complexo, pode ser trabalhado em uma palestra, enquanto algo mais complexo necessita de aulas extras. Em cada faixa de horário matutino, há, no mínimo, a oferta de dez UCs diferentes, agregando tanto a formação básica quanto a formação profissional. Para orientação do corpo discente, constam nos planos de ensino (IFPR, 2017): ementa, objetivos, conteúdo programático, carga horária, docente responsável, procedimentos metodológicos e perspectivas interdisciplinares. A partir das informações sobre a disposição dos horários e dos planos de ensino, os (as) discentes escolhem, e esse é outro diferencial do currículo, em quais UCs se matricularão para realizar as atividades ao longo do semestre.

Para realizar essa escolha, além da própria reflexão dos (as) estudantes sobre suas necessidades e potenciais, o *Campus Jacarezinho* orienta pais, mães e responsáveis para participarem desse processo (IFPR, 2017). Em adendo, também é designado(a) um(a) tutor(a) para fazer o acompanhamento pedagógico e problematizar as escolhas. Em seu percurso institucional, cada estudante deve cumprir a carga horária mínima de cada grande área e da formação profissional. Pode ocorrer, então, que algum estudante somente faça o mínimo exigido e tenha escolhido fazer mais aulas de Educação Física do que de Língua Portuguesa. Ou, por outro lado, pode ter feito além da meta estabelecida, mas fez poucas aulas de Artes. Esse pode ser um ponto polêmico para muitas discussões na Educação, porque a busca pelo equilíbrio entre as áreas do saber seria a situação ideal, muito embora o discurso oficial destaque somente a Língua Portuguesa e a Matemática como fundamentais e, na prática, aquilo com que o sujeito se identifica pode não ter necessariamente o tempo suficiente para seu desenvolvimento. Ou seja, a manifestação da subjetividade, na maioria dos projetos curriculares, é submetido ao pragmatismo institucional porque, afinal, somente quem desenhou o currículo sabe o que é melhor para o outro. No *Campus Jacarezinho*, mesmo nas dificuldades operacionais inerentes a instituições com recursos limitados, o histórico escolar de cada estudante é o resultado de suas escolhas.

Permitir que discentes se matriculem nas aulas por motivações intrínsecas, é um exercício de superação da lógica disciplinar, que arbitrariamente encapsula um grupo no mesmo lugar, pressupondo que, após uma suposta demonstração de competência para avançar na hierarquia, tal qual ocorre em jogos eletrônicos, está pronto para “passar de fase”. Se algum membro do grupo não conseguiu atingir a suficiência, ainda assim, com alguns instrumentos institucionais, pode ser aprovado e seguir seu caminho. A analogia com videogames torna-se, novamente, apropriada, pois, no fim, é como se aquela fase não tivesse sentido ou o seu sentido fosse apenas ser passada: a finalidade é “vencer o chefe”, não mais promover a aprendizagem. Por sua vez, a constituição de uma UC é o encontro de pessoas que, após um processo de seleção, baseado em vários fatores, optaram por estar naquele espaço (IFPR, 2017). Nesse contexto, novas formas de interação emergem e possibilitam repensar algumas práticas cristalizadas.

Considerando que as UCs não são seriadas, pois o grupo matriculado é movido por motivações diversas, significa que o público é assumidamente heterogêneo. Não somente é rompida a segmentação de turmas pelo curso em que estão matriculados, mas



também a ideia da impossibilidade de estudantes com tempos institucionais distintos estarem na mesma aula. Assim, é possível ter, na mesma turma, estudantes que estão no último semestre do curso e outro que acabou de ingressar. Essa característica do currículo também havia sido planejada desde o começo, partindo do princípio que os(as) docentes não fossem os únicos modelos de experiência em sala, mas também estudantes veteranos desempenhassem um papel de referência (IFPR, 2017). Outra questão importante dessa integração é fazer com que os conhecimentos específicos de cada formação profissional pudessem encontrar convergência (IFPR, 2017). Como as UCs técnicas são praticamente as únicas em que não há mescla de estudantes, é nas UCs de formação básica que as especificidades profissionais têm abertura para se manifestarem. No *Campus* Jacarezinho, há cinco cursos técnicos: Alimentos, Eletrotécnica, Eletromecânica, Informática e Mecânica. O Técnico em Alimentos, por exemplo, dialoga mais com a Química e a Biologia, enquanto a Informática apropria-se mais da Matemática e, por sua vez, os demais, pertencentes ao eixo tecnológico de Controle de Processos Industriais, são principalmente baseados na Física. Logo, um conhecimento que estava antes restrito somente às aulas profissionais obtém vazão também na formação básica. No entanto, as mudanças curriculares também provocaram alterações na relação dos estudantes com o espaço escolar.

Um dos primeiros efeitos percebidos<sup>4</sup> ao propiciar aos (às) estudantes a possibilidade de fazer suas escolhas das aulas, incluindo não escolher nenhuma, foi o aumento de reprovação nas UCs por faltas por parte de alguns. Como a reprovação implica somente na não computação das horas, alguns estudantes consideram que é uma consequência de pouco impacto. O efeito dessa atitude, em muitos casos, é gerar um passivo de horas tão grande que se torna inviável a finalização do curso no tempo mínimo proposto, que é de quatro anos. Por outro lado, há discentes que se sobrecarregam de aulas nos anos iniciais do curso para terem mais tempo livre para se prepararem para o vestibular, cumprirem o estágio obrigatório ou arrumarem um emprego nos dois últimos semestres do curso. Essa atitude também gera consequências peculiares, como praticamente finalizar a carga horária total do curso em três anos e meio e perder o interesse em cursar outras UCs. Assim, a partir desses pequenos exemplos, faz-se necessário compreender melhor o significado de estar na escola para o público do Ensino Médio para melhorar sua representação ao público atendido.

Até 2020, as pesquisas realizadas sobre o currículo do *Campus* Jacarezinho ainda são incipientes, apesar do grande potencial de investigações que possui. Na área de ensino de línguas, nosso foco no presente trabalho, foram publicados os seguintes trabalhos em 2018 (CORRÊA; FIORUCCI; PAIXÃO, 2018): “Muito além da sala de aula: o protagonismo do professor e o novo método de ensino do *Campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná”, do Prof. Mairus Prete; “Libertar, debater, dissertar: ponderações sobre uma Unidade Curricular”, do Prof. David José de Andrade Silva; e “Curtir e compartilhar ideias para além das redes sociais”, do Prof. Sergio Vale da Paixão.

“Leitura e Interpretação de Texto” é uma UC recentemente criada e, por isso, ainda não há pesquisas sobre seus resultados. Quando o novo currículo foi iniciado em 2015, havia praticamente dois tipos de UC: as obrigatórias, referentes às especificidades do curso escolhido no vestibular (quem optou pelo integrado em Informática, por exemplo, deve fazer as UC correspondentes à formação técnica); e as demais, referentes

---

<sup>4</sup> Colocamos aqui “percebidos” pois não há um estudo sistematizado sobre esse dado.

às grandes áreas do conhecimento já descritas (Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens). Entretanto, havia um terceiro tipo de UC, de obrigatoriedade tácita, que poderia ser considerado de “transição”, aquele que ajudaria o grupo de estudantes recém-ingressantes a fazer a passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Inicialmente, docentes da área técnica e de Matemática, a partir de diagnóstico empírico, recomendaram que os/as discentes, em seu primeiro semestre de curso, estudassem Matemática Básica para conseguirem acompanhar as aulas profissionalizantes, de Matemática e de Ciências da Natureza (em especial, Física e Química). A partir do primeiro semestre de 2019, após nova conclusão empírica, desta vez por parte de coordenadores de curso, que justificaram sua decisão por crerem que os/as estudantes não conseguiam compreender gráficos, planilhas e afins, uma nova UC de “transição” foi instituída: Leitura e Interpretação de Texto.

Em virtude de sua incipiência, a construção da UC de Leitura e Interpretação de Texto é contínua e possui ênfases dependendo do docente responsável<sup>5</sup>, até porque, os perfis profissionais são ancorados em diferentes vertentes teóricas. Ou seja, a ementa e os objetivos são os mesmos, mas os caminhos para atingi-lo não, algo compreensível, dada a diversidade de visões de mundo e experiência pedagógica no magistério em uma instituição plural. Não que haja uma busca por um padrão ideal, mas o diálogo entre os professores sobre os resultados conquistados e as expectativas que pairam sobre a melhoria na qualidade da leitura dos (as) estudantes é necessário para aprimoramento metodológico nas aulas. Logo, a discussão aqui proposta parte de uma visão epistemológica e experiencial particular que possui pontos de intersecção e afastamento dos demais professores. Por isso, a perspectiva debatida no presente artigo sobre o trabalho com leitura e interpretação texto partirá do letramento crítico, o qual será abordado a seguir.

## **2. Do Letramento ao Letramento Crítico**

O conceito de letramento é, de certa forma, muito recente nos estudos sobre aquisição de leitura e escrita. Conforme Santos e Ifa (2013) resgatam, as pesquisas sobre letramento no Brasil iniciaram em meados dos anos de 1980 e tinham como foco o “desejo de formação de sujeitos conscientes em relação aos usos sociais da linguagem” (SANTOS; IFA, 2013, p.05), pois somente a alfabetização, ou seja, a identificação do código, não estava sendo considerado suficiente para formar pessoas com capacidade de identificar os objetivos do texto. Nesse sentido, Val (2006, p.19) esclarece que:

É possível encontrar pessoas que passaram pela escola, aprenderam técnicas de decifração do código escrito e são capazes de ler palavras e textos simples, curtos, mas que não são capazes de se valerem da língua escrita em situações sociais que requeiram habilidades mais complexas. Essas pessoas são alfabetizadas, mas não são letradas. Essa condição, embora freqüente dentro da própria escola, é particularmente dolorosa e indesejável, porque acarreta dificuldades para o aprendizado dos diferentes conteúdos curriculares, ou mesmo inviabiliza esse aprendizado.

---

<sup>5</sup> São ao menos três docentes que ministram essa UC. Um é pesquisador da Análise de Discurso, outro da Linguística Aplicada e o terceiro da Semiótica.

Esse novo entendimento sobre aprendizagem de leitura e escrita impactou sobremaneira no planejamento pedagógico das escolas, principalmente as que trabalhavam com Educação Infantil ou o primeiro ano do Ensino Fundamental, quando se inicia a alfabetização. Dentre os pontos contestados nas práticas (BREGUNCI, 2006), estava a descontextualização dos exercícios e atividades, pois eram enfatizadas situações artificiais apenas para fixação de letras, fonemas ou sílabas. Exemplos clássicos desse enfoque na memorização são sentenças como “O boi bebeu e babou” ou “Vovó viu a uva”, que são claramente utilizadas para destacar uma letra. Por sua vez, a abordagem pelo letramento propunha “a progressiva inserção da criança em práticas sociais e materiais reais que envolvem a escrita e a leitura” (BREGUNCI, 2006, p.31), como fazer as crianças refletirem sobre o som de produtos, utensílios, personagens e marcas de seu cotidiano para realizarem associações com o alfabeto.

Essa mudança de perspectiva colocou o letramento em tal patamar que a alfabetização passou a perder relevância. Assim, em alguns espaços, por ser considerada uma metodologia tradicional (BREGUNCI, 2006), as escolas passaram progressivamente a substituir as práticas voltadas para a dimensão fonética e fonológica por práticas letradas, descartando, em dada medida, importantes elementos da dimensão linguística para a consolidação da leitura e escrita. Conforme colocam Gouveia e Orensztejn (2006, p.37):

[...] é importante reafirmar que a simples exposição dos alunos à escrita na sala de aula não é suficiente para que eles se alfabetizem. Se assim fosse, os adultos não alfabetizados que vivem em uma sociedade urbana, imersos no mundo letrado, com certeza já saberiam ler, pois as cidades expõem a escrita em todos os cantos. Salas de aula cheias de escritas afixadas nas paredes não se constituem, por si só, em ambientes alfabetizadores, não se constituem contextos de letramento.

Outro fator relevante para a discussão sobre letramento é que, com a ampliação e o aprofundamento do debate, mais de uma concepção se desenvolveu e cada linha passou a se interessar por uma questão conforme sua identificação teórico-metodológica. Assim, para os/as pesquisadores (as) do viés crítico, não adiantaria somente decodificar e compreender as práticas sociais, mas, fundamentalmente, posicionar-se e agir perante os problemas de ordem social e política (CERVETTI, PARDALES, DAMINCO, 2001). O letramento crítico propõe a promoção da consciência crítica que perpassa pela reconstrução da própria identidade, do questionamento sobre a realidade sociopolítica e, influenciado pelo pós-estruturalismo, a ideia de interpretação de um texto parte do próprio sujeito leitor de acordo com o sistema discursivo no qual está imerso (CERVETTI, PARDALES, DAMINCO, 2001). Para Jordão (2013, p.355), essas práticas de letramento:

(...) entendem a língua como discurso, não se ensina-aprende um código, mas sim “discursos” ou “palavras-mundo” construídas pelo uso social da língua, um sistema complexo de produção de sentidos que constrói significados em práticas ideológicas. Consequentemente, conhecer aqui é elaborar sentidos, interpretações, perspectivas, relacionando-as umas às outras criticamente, e não apenas codificar e decodificar.

Assim, ao assumir a concepção de língua enquanto discurso, construído histórica, social e politicamente nas várias práticas sociais, admite-se que a verdade é contingencial e está atrelada aos olhos de quem observa e, por isso, a ideia de homogeneização se



desfaz, porque as percepções são sempre subjetivas, porque individuais, únicas. Por isso, Jordão (2007a, p.22) destaca que:

(...) nossos valores, nossas perspectivas, nossos ideais são estabelecidos conforme as *lentes* de que nos utilizamos para perceber o mundo. Tais lentes, mesmo que mutáveis, são usadas permanentemente: são elas que nos possibilitam entender o mundo, ao mesmo tempo em que nos limitam nessa percepção.

O olhar, então, sobre quem são os/as estudantes presentes em sala também é renovado. Ao invés de encará-los (as) como folhas em branco para serem preenchidas com um conhecimento externo, passa-se a um entendimento de que cada sujeito possui uma trajetória de vida, pela qual transpassaram discursos das mais variadas naturezas e posicionamentos. E, claro, o posicionamento subjetivo também está lá, mediando constantemente suas interações com outros sujeitos. Conforme destaca Jordão, não é possível desassociar a realidade dos leitores, pois:

(...) a realidade não pode ser separada de seu **leitor**, daquele que a interpreta. E quem a observa, e portanto a constrói, não o faz sozinho, mas sim nas relações estabelecidas culturalmente. A realidade, deste modo, não é neutra nem independente das subjetividades que a constroem: constantemente interpretamos a realidade a partir de nossa experiência dela (ou da experiência de outros com que tenhamos contato) (JORDÃO, 2007, p. 26 – *destaque da autora*).

Interpretar, sob essa ótica, necessariamente passa pelo vivenciar, pois as leituras e interpretações são frutos de um acúmulo de experiências que organizam o pensamento e das reflexões que são produzidas para mediar os processos de significação. Por isso, a observação de Menezes de Souza é muito pertinente ao colocar que:

Ler criticamente implica então em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sóciohistórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.03).

Querer estabelecer parâmetros, então, somente partindo de si para gerar expectativas quanto à capacidade de leitura e interpretação de outrem, é algo complicado, pois “somos frutos de nossas histórias de leitura/ escrita, histórias essas sempre sociais e coletivas” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.04). Infelizmente, isso ocorre com frequência nas salas de aula, pois, geralmente, docentes partem de sua bagagem acadêmica como base para fazer exigências sobre os/as estudantes. Quando um grupo de coordenadores de curso, geralmente formados na área específica do curso técnico (ou seja, predominantemente bacharelado), avalia que os/as discentes não estão atingindo suas expectativas em relação à interpretação de texto, quais parâmetros foram levados em consideração?

Um adolescente que assiste a vídeos no *YouTube*, posta fotos no *Instagram* e lê a maioria dos textos pelo *Facebook* ou *Twitter* muito provavelmente terá uma leitura desenvolvida de forma diferente de um adulto habituado a ler livros de papel e lidar com

planilhas e tabelas. Por isso, é muito mais rápido para um jovem entender um meme político do que um artigo sobre Economia. Se os contextos sociais são diferentes ao longo do tempo, se os aparatos tecnológicos propiciam o surgimento de novas práticas e, conseqüentemente, novas culturas e formas de interação, a compreensão da realidade dificilmente será a mesma entre pessoas de gerações distintas. Por isso, conforme relembra Menezes de Souza (2011, p. 06 – *destaque do autor*), o “letramento crítico situa a produção de significação sempre em termos do *pertencimento sócio-histórico* dos produtores de significação”.

Também é na relação dos sujeitos com a realidade que os sentidos são construídos e, dessa forma, também são consolidadas verdades múltiplas, que podem ou não serem convergentes. Reitera-se, então, que:

As pessoas têm *experiências* de uma realidade sempre construída cultural e socialmente, construção que se dá em processo e está sempre localizada, sempre imersa em relações de poder. Como interpretações, elas não podem ser julgadas conforme estejam supostamente em maior ou menor grau de distância em relação a uma determinada realidade externa objetiva: a verdade não é dada, não está fixa na realidade, na “concretude” das coisas, ou seja, não tem existência independente de quem pensa sobre ela ou a experimenta. (JORDÃO, 2007a, p.21 – *destaque da autora*)

Destarte, o letramento crítico se coloca como alternativa pedagógica para lidar com esse cenário, pois “(...) baseia-se numa concepção de mundo como espaço de complexidade, no qual perspectivas múltiplas são fundamentais para o processo interpretativo e para a construção dos sentidos possíveis” (JORDÃO, 2007, p.25) e também porque “(...) caracteriza a aprendizagem como um processo móvel, interativo, de relações instáveis entre múltiplas discursividades, cada uma construindo entendimentos possíveis do mundo e de si mesma” (JORDÃO, 2013, p.360). No entanto, quando se constrói um Projeto Pedagógico de Curso em uma instituição de educação profissional e tecnológica, há que se buscar um equilíbrio quando se organiza uma proposta de aula que serve como elemento de transição entre níveis diferentes de ensino para atender também outra modalidade. Assim, a seguir, abordaremos a UC “Leitura e Interpretação de Texto” para darmos continuidade ao debate sobre como o letramento crítico de insere na proposta.

### **3. Leitura e interpretação de texto para quê?**

Em suas origens conceituais, os Institutos Federais foram concebidos para serem algo além do que mais uma instituição de ensino. Para Pacheco (2015, p.15), os IFs seriam um marco que alçariam a “educação profissional e tecnológica como política pública [...] por seu compromisso social”. Nesse sentido, a ressignificação da educação comprometendo-a aos interesses da comunidade alinha-se ao entendimento de Santos (2007, p.77) de que “(...) a luta pela justiça social global também deve ser uma luta pela justiça cognitiva global”. Logo, para engajar-se nesse confronto, é preciso construir um planejamento pedagógico que possibilite estudantes adolescentes a reaprenderem a olhar a sociedade na qual estão inseridos.

A UC “Leitura e Interpretação de Texto” é geralmente ofertada em maior quantidade no primeiro semestre, aproximadamente cinco turmas, para conseguir agregar todos os 160 ingressantes do Ensino Médio Integrado, e, no segundo semestre, é

mantida a oferta, desta vez apenas uma ou duas turmas, para caso algum ingressante não tenha conseguido se matricular. A carga horária total é de 30 horas, desenvolvida ao longo de vinte semanas de aula, e a ementa prevê o estudo sobre concepção de leitura e interpretação de texto, bem como análise de textos de naturezas diversas.

A atividade de ensino sob análise é planejada para trabalhar textos (e seus contextos) que iniciem daqueles mais próximos dos(as) recém-ingressantes até chegar àqueles que pertencem à esfera da ciência e tecnologia. Por isso, foram escolhidos para serem tratados de forma sequencial os seguintes gêneros: humorístico, publicitário, jornalístico, divulgação científica e científico (resumo, resumo expandido, artigo). A expectativa era de que seria mais produtivo construir uma trajetória de maior para menor familiaridade para o grupo, pois, quando chegassem os textos acadêmicos, a turma já teria se acostumado ao ritmo das aulas e à nova instituição. Essa opção coaduna com Rajagopalan (2019), que considera ser urgente a formação de estudantes da educação básica para serem capazes de filtrar a enxurrada de informações com as quais têm contato diariamente, ou seja, para o pesquisador, ser crítico é ter a capacidade de se posicionar frente à miríade de discursos que envolvem a sociedade, principalmente aqueles que buscam a desinformação e a deturpação de fatos, como as notícias falsas.

Os textos humorísticos foram selecionados para ser o primeiro gênero em virtude de servirem como um “quebra-gelo”, considerando que a UC, por ser obrigatória, está inserida no processo de acolhida. Outro motivo é a capacidade que o humor tem para abordar questões problemáticas e tabus e, por isso, também serve de porta de entrada para a continuidade de temáticas delicadas nos gêneros subsequentes. Assim, são selecionados materiais verbais e não-verbais como vídeos de comediantes de *stand up*, memes, tiras em quadrinhos e piadas para discutir os textos e problematizá-los coletivamente, tratando, por exemplo, sobre machismo, racismo e polarização política. Em uma de minhas aulas, realizada em fevereiro de 2020, ao ser apresentada uma tira em quadrinhos sobre o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, um estudante perguntou se o professor era “de esquerda”. Respondi, então, “o que é ser de esquerda para você?”. A resposta do estudante foi “esquerda é PT<sup>6</sup>”. Logo, quais construções discursivas foram realizadas pelo garoto para que chegasse a essa visão? O que é ser de esquerda para ele? O que significam o PT e o Lula? A partir desses pontos, a turma é instigada a refletir sobre os pressupostos que conduzem a leitura e vai ao encontro de Jordão (2007a, p.21) ao considerar que “tanto a linguagem quanto a realidade/verdade são sempre ideológicas e localizadas, determinadas pelas perspectivas dos sujeitos que as constroem e delas fazem uso em procedimentos culturalmente estabelecidos.”

Os textos publicitários também estão entre aqueles com os quais os adolescentes têm mais contato, haja vista a profusão de propagandas em praticamente todas mídias (impressa, radiofônica, televisiva, digital), em especial nos inúmeros aplicativos, ditos, gratuitos, os quais veiculam conteúdos pagos por empresas a cada acesso. Para esse tópico, são discutidas questões como o propósito da publicidade, a ideologia capitalista, o consumismo e o produto ser menos relevante que o status vendido. Assim, é trabalhado, por exemplo, o porquê de anúncios de perfumes importados sempre remeterem a glamour e riqueza. Nesse aspecto, é proposta uma discussão na qual a turma é instigada a pensar sobre o seu lugar em um contexto de alta desigualdade social, mas que não demonstra isso vinculado a uma marca de um refrigerante ou de um calçado. Outro ponto debatido é a estética das pessoas retratadas

---

<sup>6</sup> PT é a sigla do Partido dos Trabalhadores.

nas propagandas, principalmente as mulheres, e como a veiculação constante de uma ideia de padrão de beleza impacta no imaginário de adolescentes e no aprofundamento da reificação da mulher. Como são retratadas as mulheres em anúncios de cerveja? Para qual público se destinam? Que tipo de sociedade está implícita? Essas questões surgem para provocar um posicionamento dos(as) discentes.

Os textos jornalísticos são o ponto de transição para se chegar aos materiais da esfera científica. Primeiro, porque a sua estética agrega elementos que também estarão presentes em trabalhos científicos, como a presença de texto verbal e imagético (fotos, tabelas, gráficos, infográficos) e segue uma estrutura dissertativa, tendo uma síntese na introdução (o lide), o desenvolvimento (o detalhamento das informações) e uma conclusão. Segundo, porque, teoricamente, lidam com fatos, ou seja, a boa prática do jornalismo objetiva trazer uma notícia com o máximo de detalhamento possível (o que ocorreu, onde, como, por quê, quando, com quem) para que o/a leitor(a) tenha subsídios mínimos para se posicionar. Terceiro, porque, explícita ou implicitamente, o/a jornalista demonstra, em sua escrita, seu posicionamento sobre a informação, algo que, na academia, se manifesta como a análise do objeto pesquisado. Assim, a turma estuda, por exemplo, como identificar um site minimamente confiável para acompanhar as notícias, como a seleção de palavras denota as intencionalidades para abordar um fato, como cada veículo possui uma linha editorial e as implicações disso para leitores. Não é raro os estudantes dizerem que, à primeira vista, tal notícia ou mídia é imparcial e, por isso, reforça-se a necessidade de se aprender a separar “o joio do trigo” (RAJAGOPALAN, 2019, p.124).

Os textos de divulgação científica são, no planejamento e processo educativo, o penúltimo degrau para que a turma consiga diferenciar o que é um texto jornalístico que aborda questões de ciência e tecnologia e outro que é essencialmente acadêmico. Esse gênero, logo, é necessário ser trabalhado para que os/as estudantes percebam a distinção entre um texto elaborado por uma equipe de jornalistas para abordar um tópico de interesse científico e um artigo produzido por acadêmicos para publicar resultados de uma pesquisa. Dessa forma, espera-se que os/as estudantes não confundam quando lerem materiais produzidos por revistas como a “Superinteressante” e acharem que um de seus artigos é científico. A abordagem dos textos de divulgação científica também serve como um primeiro alerta para que os/as discentes saibam selecionar referências bibliográficas quando iniciarem seus projetos de conclusão de curso.

Os textos científicos, último gênero proposto no planejamento pedagógico, são trabalhados para que a turma consiga situar o papel da ciência na sua formação, como ela pode ser manifestada verbalmente (resumo, resenha, artigo, capítulo de livro, dissertação, tese, etc.) e sua estrutura (introdução, problema, justificativa, objetivos, metodologia, fundamentação, discussão, conclusão). Assim, é discutido o que pode ser considerado ou não como científico em uma perspectiva reflexiva e não-dogmática, buscando também inserir a Ciência (com letra maiúscula, como costuma aparecer) como um dos diversos discursos que circulam na sociedade. Não há um endeusamento nem uma demonização do que a ciência é e faz, mas uma promoção do debate sobre os interesses que ela atende e quais as implicações para a sociedade. De acordo com Jordão (2007a, p.23):

(...) qualquer conhecimento e qualquer ação estão sempre marcados por pressupostos culturais, ideológicos e morais que têm valoração diferente, socialmente atribuída por diferentes comunidades. Conforme o prestígio de

uma comunidade em relação à outra, tanto mais ou menos legitimidade terão os procedimentos interpretativos – e os conhecimentos que deles derivam e que ela avaliza.

Ou seja, é discutido, por exemplo, se é possível confiar ou desconfiar plenamente no que dizem os cientistas, algo muito pertinente em tempos de terraplanismo, movimentos antivacinas e descumprimento de recomendações da Organização Mundial da Saúde para mitigar os efeitos da pandemia do novo coronavírus. Assim, questiona-se qual a legitimidade das ciências na atualidade e quais os efeitos que o excesso ou recesso dessa legitimação podem provocar. Na perspectiva do letramento crítico, “(...) a questão que se apresenta nesta perspectiva não é mais a de **certo** ou **errado** a partir de um referente exterior a uma afirmação, e sim a do reconhecimento social de uma afirmação como sendo mais ou menos legítima” (JORDÃO, 2007, p.26 – *destaques da autora*). Para Menezes de Souza, essa questão vai além, pois a criticidade se constrói no ir e vir do que produzimos e ressignificamos discursivamente:

A criticidade está em não apenas escutar o outro em termos de seu contexto de produção de significação, mas em também se ouvir escutando o outro. O que resulta desse processo de escutar é a percepção da inutilidade de querer se impor sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença á semelhança de nosso ‘eu’; a escuta cuidadosa e crítica nos levará a perceber que nada disso eliminará a diferença entre nós mesmos e o outro, e nos levará a procurar outras formas de interação que não sejam nem o confronto direto e nem a busca da eliminação harmoniosa das diferenças (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.06).

Obviamente, por ainda estar em processo de aperfeiçoamento, não é possível afirmar que o planejamento proposto para as turmas esteja surtindo os resultados esperados pelas coordenações demandantes, até porque os parâmetros de avaliação da qualidade de leitura desses (docentes com formação predominantemente técnica) não são os mesmos de quem é responsável pelas aulas (docentes licenciados em Letras e afins). Entretanto, pode-se dizer que a UC “Leitura e Interpretação de Texto” apoia-se na perspectiva de ensino e aprendizagem de línguas e no papel da escola proposto por Jordão (2013, p.358):

Ensinar e aprender línguas é, então, ensinar e aprender maneiras de ver, ser, estar e agir no mundo; o papel da escola nesse processo é justamente oportunizar o confronto entre diferentes perspectivas, possibilitar a tomada de decisões “socialmente responsáveis” e ensinar a viver e conviver com a instabilidade e a conseqüente produtividade que a coexistência de variadas perspectivas instaura entre nós.

Logo, o ponto que interessa é acompanhar, ao longo das aulas, o que mudou na visão sobre o mundo e sobre si mesmo(a) daquele ou daquela adolescente entre 14 e 15 anos, pois, afinal, “a escola pode ensinar as pessoas a reconhecerem que aquele que fala, fala sempre de algum lugar, para outros que se posicionam em lugares também específicos” (JORDÃO, 2007a, p.24).

## **Considerações finais**



O presente texto teve como objetivo apresentar em linhas gerais o surgimento da UC “Leitura e Interpretação de Texto” de texto no currículo do Ensino Médio Integrado do IFPR *Campus* Jacarezinho e qual o seu planejamento para atingir seus objetivos pedagógicos. Para tal, o artigo descreve sucintamente os pressupostos que criaram e nortearam a organização curricular da instituição em pauta, bem como explicita a abordagem teórica, baseada no letramento crítico, para desenvolvimento das atividades.

A proposta da UC visa progressivamente construir uma transição entre textos de maior circulação entre adolescentes até chegar àqueles que serão mais trabalhados na escola. Nesse sentido, os gêneros optados para serem trabalhados em sequência foram: humorístico, publicitário, jornalístico, divulgação científica e científico. Para cada gênero, discutiu-se a finalidade de constar no programa de estudos.

Conforme já assinalado, a motivação para a criação da UC “Leitura e Interpretação de Texto” foi extrínseca ao grupo dos profissionais específicos da área de Letras e tornou-se obrigatória a partir do primeiro semestre de 2019. Por ainda não haver pesquisas sobre esse novo espaço, não é possível falar em resultados concretos quanto ao atingimento das expectativas da parte demandante. Contudo, essa obrigatoriedade propiciou o início de um trabalho que tem a oportunidade de dar vazão a questões pertinentes e de interesse social para a formação de cidadãos e cidadãs críticos(as), como racismo, preconceito, machismo e o papel da ciência no mundo atual. Logo, alinha-se à Jordão (2013, p.362), quando coloca que:

Como professores, precisamos trazer aos alunos a diversidade e a complexidade do mundo, em vez de ocultá-las deles sob o pretexto de construirmos um ambiente seguro para a aprendizagem – ambiente seguro não é aquele mundo linear e pacífico que se constrói artificialmente em sala de aula; ambiente seguro é aquele em que podemos entrar em contato com a diferença, engajar-nos com ela e correr riscos sob a supervisão de alguém mais experiente.

O ensino e aprendizagem de interpretação de texto são estratégicos para a consolidação de um projeto de sociedade democrática, justa e humana. É fundamental, em tempos de proliferação e adensamento de notícias falsas e exaltação ao fascismo, fortalecer o trabalho engajado no ensino de línguas, principalmente a Língua Portuguesa, presente na educação formal desde a educação infantil, nas atividades de alfabetização. Por meio do letramento crítico, é possível vislumbrar uma alternativa de abordagem que não somente reconheça quão complexa são as relações e os discursos de várias ordens e intencionalidades que transitam intensamente, mas também tenha coragem de problematizar e se posicionar politicamente frente a movimentos obscuros e maléficos travestidos de patriotismo e valores cristãos.

Ensinar o código é importante, mas a aprendizagem do(s) discurso(s) é que gera engajamento, resistência e ação. Os tempos atuais clamam por um ensino de línguas comprometido com as conquistas sociais iniciadas na redemocratização, consolidada pela Constituição Federal de 1988, e na primeira década dos anos 2000. Os próprios IFs, uma grande conquista para a nação, são atualmente alvos de ataques, inclusive de apoiadores do governante atual. Profissionais de Letras dos IF que não pautam essas questões em aula estão perdendo excelentes oportunidades de exercitar a leitura de mundo e do contexto local, bem como gerar consciência crítica para defesa do interesse público, em especial, a educação. No fim, ou parte-se para a luta, ou lamentar-se-á por um longo e tenebroso inverno...

## Referências

ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (Orgs.). *Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017.

BRASIL. Decreto nº5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BREGUNCI, M.G.C. Organizando as classes de alfabetização: processos e métodos. In: CARVALHO, M.A.F. de; MENDONÇA, R.H. (orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p.30-33.

CERVETTI, G. N.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9), 2001.

CORRÊA, H.E.R.; FIORUCCI, R.; PAIXÃO, S.V. (Org.). *Experiências didáticas no IFPR Jacarezinho*. Curitiba: Editora IFPR, 2018. 228p.

GOUVEIA, B.; ORENSZTEJN, M. Alfabetizar em contextos de letramento. In: CARVALHO, M.A.F. de; MENDONÇA, R.H. (orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p.35-37.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). *Projeto pedagógico do curso Técnico em Eletromecânica Integrado*. Jacarezinho: 2014.

\_\_\_\_\_. *Projeto pedagógico do curso Técnico em Alimentos Ensino Médio Integrado*. Jacarezinho: 2017.

JORDÃO, C.M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, vol.1, n.46, jan./jun. 2007a, p.19-29,

\_\_\_\_\_. Letramento crítico: complexidade e relativismo. In: CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S.; ORTENZI, D.I.B.G.; SILVA, K.A.da. (Orgs.). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil: uma homenagem à professora Telma Gimenez*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 349-370.

\_\_\_\_\_. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista Crop*, São Paulo, n.12, p.21-46, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L.M. *Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado*. 2011.

PACHECO, E.. *Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora*. Natal: IFRN, 2015.

SANTOS, B.S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos*, São Paulo, vol. 3, n.79, p.71-94, nov. 2007.

SILVA, D. J. A. A organização curricular do IFPR *Campus Jacarezinho*: pressupostos teóricos e princípios. In: ARAÚJO, Adílson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento (Orgs.). *Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017. p.403-418.

\_\_\_\_\_. Novos ventos em Jacarezinho: mudança curricular e seus efeitos. In: *Educere – Congresso Nacional de Educação*, 13, 2017a, Curitiba.

\_\_\_\_\_. *Entre dilemas e decisões: análise das incertezas e possibilidades emergentes de um currículo do ensino médio integrado*. Curitiba, 2019, 231f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná.

\_\_\_\_\_. O ensino médio integrado do campus Jacarezinho do IFPR: complexidade como uma alternativa à politecnia. In: *Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado*, 2, 2018, Brasília/DF.

SANTOS, R.R.P. dos; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. *The ESpecialist*, São Paulo, vol. 34, n.01, p.1-23, jun. 2013.

VAL, M.G.C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R.H. (orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p.18-23.

*Recebido em 19 de maio de 2020*

*Aceito em 05 de junho de 2020*