



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

FILIPE EMANUEL DA SILVA HENRIQUES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DISCENTES E SEUS IMPACTOS NO
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA O LETRAMENTO CRÍTICO**

BELO HORIZONTE

2025

FILIPPE EMANUEL DA SILVA HENRIQUES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DISCENTES E SEUS IMPACTOS NO
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA O LETRAMENTO CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Orientador(a): Prof. Dr. Luiz Antônio Ribeiro

BELO HORIZONTE

2025

Henriques, Filipe Emanuel da Silva.
H519r Representações sociais discentes e seus impactos no desenvolvimento de competências para o letramento crítico / Filipe Emanuel da Silva Henriques. – 2025.
129 f. : il.
Orientador: Luiz Antônio Ribeiro.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2025.
Bibliografia.

1. Representações sociais - Estudantes. 2. Letramento. 3. Estudantes do ensino médio - Formação. 4. Redação - Composição e exercícios. 5. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil). I. Ribeiro, Luiz Antônio. II. Título.

CDD: 372.4

Ficha elaborada pela Biblioteca - Campus Nova Suíça – CEFET-MG
Bibliotecário: Wagner Oliveira Braga CRB6 - 3261



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

FILIPE EMANUEL DA SILVA HENRIQUES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DISCENTES E SEUS IMPACTOS NO
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA O LETRAMENTO CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 13 de junho de 2025, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Luiz Antônio Ribeiro (Orientador)
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira
Instituto Federal de Minas Gerais - Ouro branco

Prof. Dr. Ricardo Machado Rocha
Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Sabará

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

DEDICATÓRIA

A todos os estudantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Meus queridos alunos, colegas e pessoas que, assim como eu, passaram pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT), dedico esta dissertação a vocês! Tenho a certeza de que todos (nós) saíram (saímos) (trans)formados por essa política de Estado, que investe em nós a cada dia. Este trabalho é uma tentativa de devolver à sociedade todo o investimento que me fora feito, evidenciando que os Institutos Federais são uma política que deu – e que dá – certo!

A todos os servidores (docentes efetivos, substitutos, visitantes e/ou assistentes; Técnicos Administrativos em Educação, Terceirizados e demais colaboradores) dos Institutos Federais de Minas Gerais – *Campi* Ouro Branco e Sabará e do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

A vocês, prezados e prezadas, dedico esta dissertação. Vocês foram peça-chave na construção de um sujeito mais humano, empático e, sem dúvidas, que ama o que faz. Obrigado, por muitas vezes, me ouvirem, dialogarem e, até mesmo, refutarem as minhas ideias. Tudo o que vivi nessas três instituições me tornou *um sujeito*, de fato. Por isso, dedico a vocês este trabalho. Vejam como o investimento de cada semente de vocês faz a diferença!

A todos os colegas do IFMG – *Campus* Ouro Branco

Dedico, em especial, este texto aos meus colegas – e amigos – do IFMG – *Campus* Ouro Branco. Foi por vocês e para vocês que produzi esta dissertação.

Às muitas mãos que fizeram este trabalho acontecer

A todas as mãos que trabalharam comigo para que esta empreitada ocorresse, dedico este estudo, em especial ao meu orientador, Luiz Antônio Ribeiro, que sempre me *abre os olhos* para a pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradecer: verbo transitivo direto, bitransitivo e intransitivo. Demonstrar gratidão; oferecer graças; reconhecer um bem feito por outra pessoa: agradecer um presente; agradeça-lhe pelo avô; agradecer à santa uma graça adquirida; com um sorriso, agradeceu (Dicio, 2025).

O verbo *agradecer*, como vimos, pode ser visto e usado de diversas formas. Aqui, certamente, o usarei para dizer todas as pessoas, motivos e momentos que me fizeram ser grato pela escrita desta dissertação. Assim, agradeço:

a Deus, por nunca me desamparar em nenhum dos meus momentos – sejam eles bons e/ou ruins;

ao meu orientador, Luiz Antônio Ribeiro, que nunca me desamparou e que esteve comigo em todas as situações deste Mestrado – e até fora dele. Agradeço, também, a todas as palavras emocionantes que usou ao falar de mim e da minha pesquisa, principalmente quando evidenciou o *nascimento* deste pesquisador;

ao meu queridíssimo colega, amigo, companheiro, *pai de pesquisa*, Adilson Ribeiro de Oliveira, que me *ensinou a ensinar*, a amar e a zelar pela docência, tudo isso no Ensino Médio. Sem você, Adilson, nada disso aconteceria. Você (trans)formou a minha vida, de diversas formas. Agradeço, também, pela participação na banca avaliadora desta dissertação;

ao professor Dr. Renato Caixeta da Silva, por compor esta banca avaliadora deste texto, muito obrigado por todas as dicas, orientações, conversas, trocas e por toda a paciência na leitura deste texto;

a minha mãe, Aparecida das Graças Silva, que, sem a sua educação, empatia, cuidado e sabedoria, jamais eu alcançaria este feito. É por você, mãe, tudo o que faço;

aos meus irmãos, Flaber, Flaver e Flaviana, obrigado por nunca desistirem de mim;

aos meus colegas do Projeto de Extensão ConTEXTTO (Adilson Ribeiro de Oliveira, Ana Paula Mendes Alves de Carvalho, Denise Giarola Maia, Adrielly Clara Enriques Dias, Marcos Cristhyam de Jesus Pereira da Cruz Rodrigues e demais colaboradores), que me carregaram desde o berço da Educação Básica, obrigado, mais uma vez, por investirem em mim;

e, por falar em investimento, agradeço a todos os servidores e servidoras do Instituto Federal de Minas Gerais, em especial aos *campi* Ouro Branco, onde estudei todo o meu

Ensino Médio – e me vi transformar por esta pesquisa, e Sabará, onde pude desenvolver meu Estágio em Letras e ser, novamente, (trans)formado, dessa vez na pessoa de *futuro professor*;

um agradecimento especial ao professor Dr. Ricardo Machado Rocha, na pessoa de Coordenador da Oficina Permanente de Produção de Textos – Projeto de Ensino do IFMG – *Campus Sabará*, por me permitir desenvolver esta investigação e por ser, acima de tudo, uma grande inspiração em minha carreira;

a todos os colegas do Mestrado e do Doutorado, que fiz, seja no CEFET-MG, seja em outras instituições, lembro-me de vocês com carinho. Destaco, aqui, nomes como: Daiane Aparecida Mesquita Marciano, Marcos Cristhyam de Jesus Pereira da Cruz Rodrigues, Cássia Mara Amorim Marques, Mirella Augusta Carvalho, Fernando Rodrigues, Maria Aparecida Martins, Pytti Valverde e muitos outros que passaram em minha vida;

ao meu colega e parceiro de pesquisa, Renato de Oliveira Dering, que investiu em mim já no começo da minha carreira;

à Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais, FAPEMIG, por oportunizar o desenvolvimento desta pesquisa e investir neste pesquisador;

a todos os servidores e servidoras do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento deste estudo;

a todos os meus alunos, obrigado por terem paciência comigo;

à Letícia Aline Semião Leão, por estar comigo nesta empreitada e por se fazer presente em todos os momentos;

à Jandira Lopes de Andrade, minha parceira das Letras e da vida;

aos colegas das áreas de Letras, Direito, Engenharias, Geografia, Relações Internacionais, História, Ciência da Computação, Jornalismo, Matemática, Ciências Exatas e demais áreas;

aos meus amigos, que sempre participaram, celebraram e choraram junto de mim neste processo;

a todos que estiveram, passaram, ficaram e/ou foram.

Aqui no Instituto Federal (IF), existe um ambiente que cultua a busca pelo conhecimento. Acredito que, estando nesse ambiente, sou muito mais capaz e muito mais incentivado pelos colegas e professores em desenvolver essas habilidades. O IF possibilita que os discentes e docentes possam fazer trocas culturais e intelectuais, o que abre várias portas para o crescimento e desenvolvimento pessoal.

(Trecho de um dos participantes da pesquisa).

RESUMO

Nesta pesquisa, buscamos examinar a representação social dos estudantes sobre sua formação no contexto da redação do Enem e o impacto desta para os letramentos críticos, com vistas a uma formação mais consciente, participativa e alinhada com as necessidades e aspirações dos estudantes. Partimos de um pressuposto de que, à medida que estudantes são inseridos em atividades com foco no letramento crítico, suas representações sociais desse processo se alteram. Examinamos as percepções, concepções e interpretações dos alunos sobre sua própria educação, considerando o papel do letramento crítico na análise e na reflexão sobre os discursos e práticas presentes no contexto escolar. Nosso ponto de partida concentra-se na preparação para a prova do Enem, em especial, na redação. Para cumprir esta empreitada, ancoramo-nos nas visões de Letramento Crítico (Street, 2014), na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2007) e nas Teorias Dialógicas do Discurso, de Bakhtin (Volóchinov, 2017[1929]). Como percurso metodológico, esta pesquisa se enquadra numa natureza qualitativa, em que se realizou a aplicação de um questionário não estruturado a estudantes da Oficina Permanente de Produção de Textos (Projeto de Ensino do IFMG – *Campus Sabará*). Para a compreensão dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo, de Bardin (2015), e a ferramenta *Iramuteq*, a qual contribuiu para a análise dos dados, para a geração das nuvens de palavras e para a aplicação do teste de similitude, com vistas a flagrar as representações sociais presentes nas discussões dos participantes. Como resultado, a partir de quatro categorias de análise, compreendemos que obter uma boa nota na redação exige preparo, escolhas, desafios e um processo que esteja mais alinhado à formação crítica dos estudantes. Além disso, apenas o ato de produzir um texto não é suficiente para garantir a criticidade, uma vez que, na percepção dos participantes, a escola pública brasileira é falha em desenvolver o pensamento crítico – diferentemente da instituição na qual eles estão inseridos. Inclusive, a redação do Enem avalia competências específicas, que, por si só, não são suficientes para fortalecer o pensamento crítico. Segundo os respondentes, é necessário ir além desse processo, desenvolvendo habilidades e aprofundando conhecimentos que transcendam a escrita e permitam uma compreensão mais ampla e crítica da realidade. Por fim, a pesquisa aponta que a instituição é um local que fortalece o pensamento crítico, na medida em que promove a liberdade. Além disso, é visível como o ensino, nesse local, aponta para uma representação social de liberdade, em que é possível ser quem é sem ser julgado, sem sofrer consequências ou ser punido. Todos esses termos, em certos momentos das respostas, aparecem com a ideia de que a instituição os deixa “livres” para pensar e para agir. Desse modo, a pesquisa evidencia processos que vão além de uma obtenção de nota, mas volta o seu olhar para o aluno, o protagonista.

Palavras-chave: Representações sociais. Letramento Crítico. Processos Formativos. Redação do Enem.

ABSTRACT

In this research, we seek to examine students' social representations of their education in the context of the ENEM essay and its impact on critical literacies, aiming for a more conscious, participatory education aligned with students' needs and aspirations. We assume that, as students are immersed in activities focused on critical literacy, their social representations of this process change. We examine students' perceptions, conceptions, and interpretations of their own education, considering the role of critical literacy in analyzing and reflecting on the discourses and practices present in the school context. Our starting point focuses on preparation for the ENEM exam, particularly the essay. To accomplish this endeavor, we draw on the insights of Critical Literacy (Street, 2014), the Theory of Social Representations (Moscovici, 2007), and Bakhtin's Dialogical Theories of Discourse (Voloshinov, 2017 [1929]). As a methodological approach, this research is qualitative in nature, administering an unstructured questionnaire to students of the Permanent Text Production Workshop (IFMG Teaching Project – Sabará Campus). To understand the data, we used Bardin's Content Analysis (2015) and the Iramuteq tool, which contributed to data analysis, word cloud generation, and similarity testing, aiming to capture the social representations present in the participants' discussions. As a result, based on four categories of analysis, we understand that obtaining a good grade in the essay requires preparation, choices, challenges, and a process that is more aligned with students' critical development. Furthermore, the act of producing a text alone is not enough to guarantee critical thinking, since, in the participants' perception, Brazilian public schools fail to develop critical thinking—unlike their institutions. Furthermore, the ENEM essay assesses specific competencies, which, by themselves, are not sufficient to strengthen critical thinking. According to respondents, it's necessary to go beyond this process, developing skills and deepening knowledge that transcend writing and allow for a broader, more critical understanding of reality. Finally, the research indicates that the institution is a place that strengthens critical thinking, as it promotes freedom. Furthermore, it's clear how teaching in this setting points to a social representation of freedom, where it's possible to be who you are without being judged, without suffering consequences, or without being punished. All these terms, at certain points in the responses, appear with the idea that the institution leaves them "free" to think and act. Thus, the research highlights processes that go beyond obtaining a grade, but rather focuses on the student, the protagonist.

Keywords: Social Representations. Critical Literacy. Training Processes. Redação do Enem.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cor/Raça com a qual o/a participante se identifica.....	65
Figura 2 – Renda familiar.....	66
Figura 3 – Teste de similitude da Categoria 1.....	68
Figura 4 – Nuvem de palavras da Categoria 1.....	73
Figura 5 – Redação do Enem e percepções.....	75
Figura 6 – Teste de similitude da Categoria 2.....	76
Figura 7 – Análise das respostas à pergunta "Você acredita que a educação básica proporciona uma formação que permite aos alunos desenvolver habilidades de questionar, analisar e refletir sobre questões políticas, sociais, ambientais, culturais e econômicas do mundo?".....	80
Figura 8 – Nuvem de palavras da Categoria 2.....	82
Figura 9 – Observações acerca da Categoria 2.....	84
Figura 10 – Nuvem de palavras da Categoria 3.....	89
Figura 11 – Análise da Categoria 3.....	90
Figura 12 - Aplicação do teste de similitude da Categoria 4.....	92
Figura 13 - Nuvem de palavras da Categoria 4.....	98
Figura 14 - Representações do pensamento crítico.....	99
Figura 15 - Representações sociais e os letramentos críticos dos participantes.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
POSLING	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RS	Representações sociais
LC	Letramento Crítico
TRS	Teoria das Representações Sociais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LP	Língua Portuguesa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
OPPT	Oficina Permanente de Produção de Textos
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
ONHB	Olimpíada Nacional em História do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
SNCT	Semana Nacional de Ciência e Tecnologia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Percorso introdutório: o Ensino Médio brasileiro	14
1.2 A Educação Profissional Tecnológica, as práticas de lingua(gem) e as representações sociais: o que há em comum?	22
1.3 Justificativa	30
1.4 Problema de pesquisa.....	33
1.5 Objetivos.....	34
2 OS FUNDAMENTOS DO LETRAMENTO CRÍTICO (LC) E DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (RS): LENTE TEÓRICA.....	34
2.1 Revisão da literatura	35
2.2.1 Letramentos Críticos na Educação Básica: desenvolvimento de processos formativos reflexivos.....	38
2.2.2 A Teoria das Representações Sociais no âmbito escolar.....	45
3 PERCURSO METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO.....	51
3.1 Instrumentos de pesquisa.....	53
3.2 Local da pesquisa e cenário social.....	54
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	55
3.4 Critérios de inclusão e de exclusão dos participantes	56
3.5 Coleta de dados	57
3.6 Corpus	57
3.7 Análise dos dados.....	58
3.8 Aspectos éticos	59
3.9 Riscos da pesquisa	59
3.10 Benefícios da pesquisa	60
3.11 Critérios de encerramento ou suspensão de pesquisa	60
4 ANÁLISE DOS DADOS: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (RS) E OS LETRAMENTOS CRÍTICOS (LC) SOB O OLHAR DOS PROTAGONISTAS	61
4.1 Partindo dos protagonistas: quem são os participantes da pesquisa?	62
4.2 A redação do Enem e as percepções dos estudantes: descortinando suas representações sociais (RS) e os letramentos críticos (LC).....	67
4.3 Percepções sobre a criticidade, a produção de textos e a formação cidadã	75

4.4 A prova de redação do Enem, as competências e a criticidade	85
4.5 A Educação Profissional Tecnológica e a formação cidadã.....	90
4.6 Um olhar para as representações e para o letramento crítico.....	100
5 REFLEXÕES	102
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	114
APÊNDICE B – TERMOS DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	116
APÊNDICE C – VERSÃO DIGITAL DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO IFMG – CAMPUS SABARÁ.....	122
APÊNDICE D – APROVAÇÃO DA PESQUISA PELOS CONSELHOS DE ÉTICA DO CEFET-MG E IFMG	128

1 INTRODUÇÃO

1.1 Percurso introdutório: o Ensino Médio brasileiro

O Ensino Médio no Brasil sofreu diversas mudanças, especialmente em sua configuração, principalmente pelo fato de o País ter passado pelo período de redemocratização do acesso à escola, envolvendo políticas como a Constituição Federal de 1988, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2000) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Para Cury (1998), o Ensino Médio “expõe um nó nas relações sociais do Brasil, manifestando seu caráter dual e elitista através mesmo das funções que lhe são historicamente atribuídas: a função formativa, a propedêutica e a profissionalizante” (p. 75).

A função formativa, pensada em qualificar o aluno para ingresso no mercado de trabalho, tinha como intuito o aprofundamento e um complemento do ensino fundamental, com vistas a garantir uma formação social do sujeito atrelada ao âmbito trabalhista, enquanto que a formação propedêutica, como discute Cury (1998), tinha um viés voltado para o acesso ao ensino superior, sendo uma “demanda seletiva e significativa por parte de jovens que querem se profissionalizar pela via universitária e se capacitar para o exercício de profissões no mercado” (p. 82). E, devido ao processo de industrialização no Brasil, verifica-se a necessidade de um ensino profissionalizante, com o intuito de fazer com que o jovem ingresse, imediatamente após a sua formação, no mercado de trabalho como alternativa ao ensino superior (Ciavatta; Ramos, 2012).

Evidentemente, a divisão em funções diferentes gerou um certo dualismo no país, especialmente pelo fato de que o aluno, ao final do Ensino Médio, deveria escolher por qual caminho seguir: um acesso ao ensino superior – sempre marcado por elitismo e desigualdades sociais, ou a ida ao mercado de trabalho, optando por um ensino profissionalizante, a escolha de grande parte da população. Grifa-se, aqui, o léxico “escolha”, por entendermos que esse movimento não poderia – aliás, nem pode, nos contextos atuais – ser escolhido pelas pessoas, já que, muitas vezes, por ausência de recursos, muitos sujeitos se viam na condição de complementar os estudos para obterem uma renda através do ensino profissionalizante (o qual sequer dava acesso à educação superior).

Sendo assim, observa-se que a divisão do Ensino Médio, inclusive, estabelece políticas educacionais diferenciadas a determinados grupos, especialmente quando se observa que essa

dualidade contribui para a desigualdade e para desafios quanto a essa etapa da Educação Básica.

Imagina-se, aqui, como à época da implantação das leis e diretrizes, essas políticas foram recebidas com insatisfação pelas instituições. Pelo menos é o que aponta Cunha (1977), já que houve a necessidade de se adaptarem currículos, além de investimento na formação de docentes e, principalmente, a construção de novas escolas. Todo esse movimento foi feito para receber o novo público – o que ainda foi pouco, se considerarmos a necessidade de investimento público, a valorização de profissionais, o atendimento às demandas de cada instituição e, principalmente, uma formação omnilateral, isto é, pensada em um desenvolvimento dos sujeitos em todas as direções (Ramos, 2017), envolvendo a “emancipação de todos os sentidos humanos” (Frigotto, 2012, p. 267).

A partir dessas políticas, é importante ressaltar uma mudança de olhar para o Ensino Médio: agora, ele faz parte da comunidade, da formação do educando e, principalmente, de sua constituição enquanto cidadão. Contudo, é fato que essa dualidade se mantém na atualidade, já que, como aponta Nascimento (2007), há a presença dessa separação especialmente devido à organização das sociedades, envolvendo capital social e formação para o mercado de trabalho – aspectos característicos de uma sociedade neoliberal.

Na atualidade, por mais que existam mudanças na formação do aluno do Ensino Médio, o “nó da educação brasileira”, como bem apontado por Dermerval Saviani (1986, p. 12), ainda apresenta alguns desafios, como é o caso da ausência, por parte da escola, de uma visão sobre o estudante que está sendo capacitado para se tornar um cidadão ativo e que, certamente, é um cidadão ativo.

Evidentemente, houve singelas mudanças na legislação, porém estas estão muito baseadas em competências e habilidades, como a própria BNCC nomeia. Contudo, as instâncias responsáveis pela educação deixam de lado uma formação científica e omnilateral, por parte da sociedade, preocupando-se em ideias puramente elitizadas e coloniais. É importante mencionar, inclusive, que a BNCC é fruto de uma Medida Provisória e de um projeto político neoliberal que “aligeira, subtrai, reduz a formação dos jovens e dos professores ao mínimo de complexidade, necessário ao projeto neoliberal de “empreendedorismo popular” ou de “plataformização do trabalho” (Ostermann; Rezende, 2021, p. 5).

Acerca dessa visão da escola, Soares (1986) defende que ela “é antes contra o povo que para o povo” (p. 9), especialmente pelo fato de que há um distanciamento e uma

dissociação das práticas sociais de linguagem que deveriam ser aplicadas nesse ambiente. Isso significa dizer que, se considerarmos o contexto de um Ensino Médio pautado na maturação crítica de um sujeito o qual deve ser pensante criticamente e ativo socialmente, então a escola não tem cumprido esse papel, haja vista o fato de que, muitas vezes, o que se tem é uma visão de escola como produto, isto é, resultado de práticas sociais, não como fortalecedora e/ou geradora de pensamentos, mas como mero efeito de práticas transferidas de um professor a um aluno. Para além disso, nota-se que a instituição deveria contribuir não somente para uma formação crítica do aluno, mas para que ele se entenda como cidadão, atue efetivamente em sua sociedade, tome decisões e saiba se posicionar. Evidentemente, este é um processo no qual se envolvem tanto práticas sociais quanto individuais.

A esse processo, Street (2014) o conceitua como letramento, isto é, prática social ligada aos usos que se faz da escrita como tecnologia, envolvendo-se em processos de socialização e de interação com o outro no mundo. Sob essa ótica, o letramento envolve não apenas a habilidade de ler e escrever, mas também a compreensão das convenções sociais, normas e expectativas associadas ao uso da linguagem escrita em interações cotidianas. Dessa forma, o letramento se manifesta como um processo dinâmico de socialização, no qual os indivíduos se engajam em práticas de escrita e leitura para interagir com os outros e se inserir de maneira significativa no mundo que os cerca.

Ao evidenciar essa noção, Street (1995) organiza a ideia do letramento em dois cenários: autônomo e ideológico. Este primeiro, segundo o pesquisador, “disfarça os pressupostos culturais e ideológicos que o sustentam, para que possa então ser apresentado como se fossem neutros e universais” (p. 77, tradução nossa). Logo, o letramento autônomo deixa de lado as questões culturais e sociais de cada um e focaliza somente em atividades de processamento de leitura e de escrita. Para além disso, o letramento autônomo pode ser visto “como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos” (Street, 2012, p. 129). Logo, o letramento autônomo observa esses processos de leitura e de produção de textos como independentes e neutros, sem processos de significação e de ideologias.

Um exemplo claro de modelo autônomo de letramento é o *status* de superior que é dado à leitura e à escrita no momento da produção textual, por exemplo, como se fossem apenas restritos ao nível estrutural do texto, desconsiderando os contextos pelos quais o sujeito que o produz passa. Desse modo, muitas vezes, essas atividades são desenvolvidas de modo mecânico, como se fossem habilidades neutras facilmente transferíveis para o aprendiz,

desconsiderando todos os aspectos sociais, culturais, históricos que estão envolvidos no processo. Logo, esse caráter, no modelo autônomo, estaria restrito a elementos de usos da língua, como se esse pensamento fosse “neutro”, o que, na verdade, está carregado de ideias, visões e construções sociais (Street, 2014).

Acerca do modelo ideológico de letramento, vamos discuti-lo em meio a uma comparação com o modelo autônomo.

A alternativa, o modelo ideológico de letramento, oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, uma vez que variam de um contexto para outro. Este modelo parte de premissas diferentes das do modelo autônomo – postula, em vez disso, que o letramento é uma prática social e não simplesmente uma competência técnica e neutra; que está sempre embutido em princípios epistemológicos socialmente construídos. Está sobre o conhecimento: as maneiras pelas quais as pessoas orientam a leitura e a escrita estão enraizadas em concepções de conhecimento, identidade e ser. Também está sempre incorporado em práticas sociais, como as de um mercado de trabalho específico ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem desse letramento dependerão desses contextos específicos (Street, 2003, p. 77-78, tradução nossa).

Notamos, aqui, como essa visão de letramento tem (e trouxe) bastantes olhares para o ensino na sala de aula, especialmente para uma abordagem baseada nas diversas práticas discursivas. É como se a escrita de um texto, por exemplo, por mais simples que seja, tivesse várias nuances e abordagens pelas quais aquele sujeito passou dentro de suas práticas de letramento.

Inclusive, é importante ressaltar que essas práticas vão além de um ensino-aprendizagem de uma língua materna, mas apontam para as vivências e experiências do estudante enquanto ator social. Trazemos à baila uma concepção de letramento crítico, conforme Street (2006), o qual revela que há

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 (p. 466).

Mais do que uma formação dedicada aos usos sociais da língua, o letramento permite ao sujeito se reconhecer enquanto sujeito e usar desses conhecimentos para agir socialmente, inclusive para construir significados e tomar decisões, questionando ou refutando determinados modos de pensar e agir. O nosso foco está nessas práticas de letramento do aluno do Ensino Médio, considerando as suas construções de conhecimento e de sua atuação dentro – e fora – da escola.

Para, além disso, ao pensarmos nas diversas práticas de letramento dos sujeitos dentro e fora da sala de aula, consideramos que esse processo de formação de conhecimento – tanto individual quanto coletivo – ocorre orientado por meio de representações individuais e coletivas cristalizadas em uma passarela entre esses dois elementos (Oliveira, 2017). Esse movimento, denominado representações sociais (RS) (Moscovici, 2007) diz respeito a uma realidade aberta, não estanque e socialmente elaborada e partilhada. Assim, segundo o autor, as RS

entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos. Em síntese, as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros (Moscovici, 2007, p. 8).

Dessa forma, pensando nas RS como um conjunto de crenças e valores que ora estabelece uma ordem que orienta o sujeito em seu mundo material e social, ora organiza a comunicação social por meio da história e do contexto, considerando as vivências dessa comunidade, observa-se que o sujeito se vê inserido nesse meio e, mais do que isso, consegue cristalizar tais representações, por meio de um conhecimento gerado, transformado e projetado no mundo social (Moscovici, 2007; Oliveira, 2017).

É nessas observações e compreensões que esta pesquisa se insere especialmente na Linha III do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia. Esta Linha de Pesquisa tem, como foco, os

estudos das modalidades de ensino e de aprendizagem de língua e de literatura com fundamentação nas diferentes teorias da linguagem. Reflexão sobre o papel de materiais didáticos e de tecnologias da informação e comunicação no ensinar e no aprender línguas e literaturas (Posling, 2023).

Desse modo, nesta investigação, importa-nos questionar: quais são as RS dos estudantes sobre a sua formação, considerando fatores como a importância atribuída à formação na construção de suas visões acadêmicas e profissionais? Aqui, elencamos os estudantes secundaristas, que passarão pelo Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem. Aqui, cabe mencionar, ainda, que se trata de alunos que estão inseridos no quadro da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que tem suas bases teórico-conceituais bem definidas e que fatalmente desencadearão perspectivas, crenças, valores, imagens, que, certamente, impactarão no processo de observação das suas RS.

Esta pesquisa está ancorada nas noções de letramento, especialmente ao considerarmos que ele faz referência a práticas sociais, às maneiras de ensinar e de aprender e, principalmente, ao modo como o discente está inserido nessa condição. Esse foco nos leva a pensar em um letramento crítico, que envolve mais do que uma mera compreensão de práticas sociais, mas também uma construção crítica de conhecimento, que gera no sujeito um processo de escrita que envolve um contexto de relações sociais, históricas e de poder, sendo não somente “um produto ou intenção de um autor” (Cervetti; Pardales; Damico, 2001, p. 5).

Ao fazer emergir a noção de letramento crítico, é impossível não pensar em Freire (1987), quando teoriza que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, e, considerando o nosso objeto de pesquisa – as representações sociais de estudantes sobre sua formação e o letramento crítico no contexto desse processo – é fundamental compreender a sua realidade, as suas concepções sociais, a sua identidade e, especialmente, a sua cultura. Isso faz com que se compreenda que um único texto redigido por ele, por exemplo, não pode ser visto como um mero produto, já que é transpassado por suas relações sociais. Tais investigações podem ser amparadas nas concepções de Pennycook (2001); Street, (2014) e Freire (1987, 1988, 1994).

Quanto à noção de RS, vamos nos ancorar nas ideias de Moscovici (2012), porque são importantes mecanismos de orientação e de empreendimentos no que tange à compreensão da formação do aluno do Ensino Médio, considerando a construção em termos de conhecimento prático na elaboração dessas representações. Isto significa dizer que as RS dizem respeito, conforme aponta Abric (1986), a um conjunto de julgamentos e atitudes que um grupo social elabora sobre determinado objeto (sendo ele físico, material, conceitual, teórico e/ou social). Exemplificando – e alinhando à nossa pesquisa – este conceito pode ser encontrado no estudo de Silva e Baumgärtner (2022), os quais perceberam representações como “a redação do Enem é um obstáculo”; “existem receitas/formas de se escrever uma boa redação” (p. 217).

Aqui, precisamos trazer à discussão uma concepção dialógica de linguagem, a qual valoriza a fala, a enunciação, ligadas a estruturas sociais e ideológicas. Assim, tal concepção traz consigo um olhar para que a “forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada” (Volóchinov, 2017[1929], p. 94). Logo, é preciso considerar, dentro dessa visão de linguagem, que o sujeito, por si só, é atravessado, em suas interações, por seu olhar sobre o mundo e, mais ainda, por seu contexto histórico, social, político e econômico.

Assim, para Bakhtin (Volóchinov)¹, a língua é entendida e vista na interação e interlocução entre dois sujeitos, ou seja, o dialogismo se constrói na medida em que os interlocutores interagem entre si. Quanto a esse diálogo, Bakhtin (Volóchinov, 2017 [1929]) menciona que ele pode ser compreendido “num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (p. 123).

Logo, para que ocorra o efetivo diálogo, tanto o ouvinte quanto o falante devem estar em inter(ação), ou seja, o falante, enquanto profere sua sentença, necessita que seu ouvinte esteja em interação, ouvindo, concordando, refutando ou mesmo compreendendo as ideias postas nesse jogo de linguagem. Assim, para Bakhtin (Volóchinov, 2017 [1929]), toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso)” (p. 271). Dessa forma, a compreensão de um diálogo exige uma resposta do “ouvinte falante” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 271).

Nessa linha de raciocínio, podemos perceber como a linguagem, produzida sob o olhar do dialogismo, necessita de sujeitos ativos e que a utilizem em ação e a compreendam. Por isso, “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim com uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (Volóchinov, 2017[1929], p. 132).

Aqui, para complementarmos essa visão dialógica e, inclusive, relacioná-la à nossa proposta de pesquisa, o conceito de *polifonia* também parece ser útil, o qual, diz respeito “a multiplicidade de vozes equipolentes, as quais expressam diferentes pontos de vista acerca de um mesmo assunto” (Bakhtin, 2008, p. 4). Evidencia-se que a polifonia, sendo um conceito que diz respeito a várias consciências – e seus mundos – dentro de um discurso, determina, inclusive, como os sujeitos desse discurso pensam e agem socialmente, ocorrendo uma junção de várias vozes individuais. Logo, dentro dos discursos, nota-se que os textos são dialógicos, porque são resultado de uma aplicação de várias vozes dos sujeitos sociais, produzindo, até mesmo, uma polifonia, isto é, quando estas vozes ecoam discursos presentes no âmago desses sujeitos (Barros, 2003; Bakhtin, 2008; Marcuzzo, 2008; Authier-Revuz, 2011).

A pesquisa a ser empreendida se concentra em alunos do 3º ano do Ensino Médio, que têm a intenção de realizar a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Essa

¹ Muitas vezes, há uma pequena confusão sobre quem, de fato, produziu o livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* – Bakhtin ou Volóchinov? Ocorre que, na literatura, Volóchinov era visto como pseudônimo de Bakhtin. Vejamos: “O que ela [a orelha do livro] acrescenta em relação à capa e à folha de rosto é a indiferenciação entre Volochínov e Bakhtin, contribuindo para que, até hoje, *MFL* seja, em muitos trabalhos, referido como sendo de Bakhtin, tendo Volochínov como um dos *pseudônimos*” (Brait; Pistori, 2020, p. 41).

delimitação é crucial para compreender e analisar o processo de formação crítica desses participantes, por considerar que eles atingiram a última etapa da educação básica e certamente possuem expectativas em relação à formação superior e à sua entrada no mundo do trabalho.

Nosso ponto de partida para a discussão reside no processo de aprendizagem de Redação do Enem, por ser esse gênero um fator fundamental na prova não apenas como um componente avaliativo, mas também como um reflexo das habilidades de comunicação escrita e da capacidade de análise crítica dos participantes. É interessante ressaltar que, conforme Costa Val (2006) aponta, um texto carrega consigo diferentes perspectivas, dependendo do contexto sociocultural, operando dentro de um "jogo de atuação sociocomunicativa" (p. 3-4). Dessa forma, para a pesquisadora, o significado de um texto é influenciado pelo contexto sociocultural, que também serve como um elemento determinante de seu sentido, tanto na produção quanto na recepção, uma vez que delimita os conhecimentos compartilhados pelos interlocutores, inclusive em relação às normas sociais da interação comunicativa (Costa Val, 2006, p. 4).

Em síntese, esta pesquisa visa a investigar as RS dos alunos em relação à sua formação escolar, com foco especial no letramento crítico. Pretende-se examinar as percepções, concepções e interpretações dos alunos sobre sua própria educação, considerando o papel do letramento crítico na análise e na reflexão sobre os discursos e práticas presentes no contexto escolar. Nosso ponto de partida para as reflexões concentra-se na prova do Enem, em especial, na redação, aspecto fundamental, para o sucesso na avaliação. Para tanto, vamos nos ancorar nas visões de Letramento Crítico (Street, 2014), na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2007) e nas Teorias Dialógicas do Discurso, de Bakhtin (Volóchinov, 2017[1929]).

Ao explorar as RS dos alunos em relação à sua formação escolar, aliadas ao conceito de letramento crítico, esta pesquisa visa contribuir para uma compreensão mais ampla e aprofundada do processo educacional e suas implicações para o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social dos estudantes.

A seguir, realizaremos uma contextualização do estudo, a fim de identificar lacunas e oportunidades de contribuição em relação às pesquisas já existentes na área. Apresentaremos pesquisas já realizadas que abordam temas relacionados às RS dos alunos sobre sua formação escolar e ao letramento crítico, destacando tanto as descobertas quanto as limitações desses trabalhos. Essa análise permitirá uma compreensão mais objetiva dos conhecimentos

produzidos na área, bem como uma reflexão sobre como o trabalho a ser empreendido poderá agregar valor a partir da investigação de novos aspectos.

1.2 A Educação Profissional Tecnológica, as práticas de língua(gem) e as representações sociais: o que há em comum?

O ensino de Língua Portuguesa, por muito tempo, foi associado à aquisição e à obtenção de normas gramaticais, sendo restrito a essas práticas, inclusive com a supremacia da escrita, aquela que foi o ponto central de muitas aulas. Isso pode ser evidenciado quando, em muitos momentos, a disciplina de Língua Portuguesa, na educação básica, recebia diversos nomes, como “Gramática”, “Produção de Textos”, “Redação” e “Estudos de Gramática”. Graças às políticas públicas já mencionadas, como é o caso da BNCC, houve um outro olhar para essas aulas, de modo que o discente se envolvesse em variadas práticas sociais. Para Campêlo Costa e Silva (2022), a BNCC

deve ser entendida como um instrumento a provocar a equidade social, impulsionando (trans)formações, bem como mundos recriados e ampliados. Uma política linguística que exprima as realidades sociais, que revele os espaços permeados por todos/as, independentemente do status social (p. 454).

Nesse viés, considerando toda a proposta da BNCC, ressalta-se que ela não abrange todas as áreas, possibilidades, nem mesmo os aspectos sociais e usos da língua, uma vez que se trata de um documento basilar que orienta – aliás normativo, como seu próprio objetivo diz. Desse modo, este é um documento que, apesar de alterar alguns dispositivos da Educação Básica, centraliza-se em competências e habilidades, como se todo o percurso formativo do estudante fosse “organizado” em pequenas “caixas”, ou melhor, habilidades.

Contudo, mesmo que exista essa mudança no currículo – se é que ela existe –, ainda se têm, atualmente, aulas de Português cujo foco está muito voltado para o aprendizado de normas gramaticais, inclusive com o desenvolvimento de habilidades e competências exclusivamente voltadas para a escrita, sem levar em consideração a realidade, o contexto histórico e social dos sujeitos.

Antunes (2003) defende que já não se consegue ver o fenômeno da língua(gem) por meio de normas gramaticais e/ou normativas. É preciso vê-lo “muito além das teias gramaticais, com horizontes bem mais amplos, bem mais fascinantes, bem mais humanos, no sentido de que refletem os usos das pessoas em sociedade, isto é, a língua que a gente usa no dia a dia” (p. 174).

Logo, ainda considerando a visão da pesquisadora, tais aspectos vão além daquilo que é ‘certo’ e ‘errado’ e permite que o sujeito possa ir além dos rótulos da linguagem (Antunes, 2003). O que se percebe, portanto, segundo Geraldi (2003) e Antunes (2003), é que a sala de aula, muitas vezes, tem apenas focalizado nos aspectos avaliativos – em nosso caso, no Exame Nacional do Ensino Médio, especificamente na prova de Redação – como forma de evidenciar e de diplomar os alunos, inclusive classificá-los, como se aquela nota obtida na prova de redação fosse critério para selecionar aquele estudante como o “melhor” ou o “mais preparado”.

Os alunos chegam às aulas de Português questionando-nos sobre “quando aprenderemos a escrever redação?”; “e a ‘redação do Enem’, professor?”. No entanto, é comum que os professores planejem suas atividades didático-pedagógicas sem levar em conta os interesses significativos dos alunos, suas RS relativas ao universo acadêmico, suas aspirações em relação ao ensino superior e seu papel como membros ativos da sociedade. Essa desatenção às perspectivas individuais e sociais dos alunos fortalece, inclusive, o prescritivismo em relação ao ensino normativo da língua e a ênfase excessiva nas competências avaliadas pelo Enem, como garantias de sucesso para o acesso ao ensino superior e a idealização de uma carreira profissional.

Nesse cenário, é fundamental e importantíssimo o ensino de redação e de produção de textos nas escolas, desde que eles sejam contextualizados à realidade do aluno e que ele entenda esse processo como uma forma de se posicionar e de agir criticamente frente a um problema, fortalecendo a sua atuação enquanto cidadão. À guisa de informação, a prova de redação do Enem exige do participante que ele redija texto dissertativo-argumentativo sobre uma situação-problema presente em sua realidade.

Os processos avaliativos adotados muitas vezes refletem uma abordagem centrada nas competências avaliadas em exames padronizados, como o Enem, em detrimento de uma avaliação mais abrangente e contextualizada. Nesse sentido, a avaliação tende a priorizar o desempenho dos alunos em áreas específicas, como a produção textual, de acordo com os critérios estabelecidos pelos órgãos responsáveis pelos exames. Essa abordagem, embora possa fornecer informações importantes sobre o domínio de determinados conteúdos, muitas vezes negligencia aspectos essenciais do desenvolvimento integral dos alunos, como a expressão criativa, a reflexão crítica e a aplicação do conhecimento em contextos reais. Além disso, a ênfase excessiva nos resultados de avaliações padronizadas pode gerar uma pressão

adicional sobre os alunos e reforçar uma visão reducionista da educação, em que o sucesso é medido apenas por meio de notas e classificações.

Verifica-se, portanto, que as visões dos alunos e dos professores estão muito direcionadas à escrita da redação, considerada uma ferramenta essencial para se obter uma nota satisfatória e atingir um excelente resultado. Para além disso, a exigência do professor em fazer com que o aluno escreva este texto é tão cristalizada que, desde o fim do Ensino Fundamental, os discentes já solicitam aos professores a escrita do gênero textual “redação do Enem”. Certamente, devido às relações de poder – e principalmente ao que se tornou a prova do Enem –, as escolas têm exigido o trabalho do professor focado no domínio desse gênero textual, exclusivamente porque existem RS que revelam que “tirar nota mil na redação do Enem” equivale a ter uma boa escrita, ser competente; ou mesmo o contrário: uma nota baixa em redação pode ser compreendida como falta de capacidade, incompetência.

Entendemos as RS como “uma maneira de interpretar e de pensar nossa realidade cotidiana, uma forma de conhecimento social” (Jodelet, 2012, p. 366). Isso significa pensar que as RS são inerentes ao senso comum e à interação social. Segundo Abric (2001), as RS podem significar e tender a ditar modelos antigos carregados de visões de mundo que reproduzem valores ultrapassados, já que remetem à memória coletiva. Logo, pensar nas RS, aqui, pode remeter a todos os processos que envolvem ensinamentos formais e informais na escola, os quais, para Chaib (2015), compõem a junção de elementos que, muitas vezes, os estudantes nem percebem que fazem parte dessa compreensão. Além disso, fatores formais, como é o caso da escola, também fortalecem a disseminação de RS e podem auxiliar na cristalização dessas representações, principalmente em contextos de ensino-aprendizagem tradicionais. Esse movimento, inclusive, só é realizado porque todo ensinamento e toda aprendizagem acontecem devido a conhecimentos já existentes (Moscovici, 2007).

Há de se considerar, também, que, no que tange a esse ensino-aprendizagem, as RS são formadas por elementos que extrapolam a tríade entre professor, aluno e o objeto de aprendizagem, fatores que podem levar à defesa, à refutação, à dúvida, à incerteza, ao questionamento ou a um simples debate entre os atores sociais das RS disseminadas nesse contexto. Para Chaib (2015), o ensino de língua também pode provocar um embate no processo de entendimento e aquisição de determinado conhecimento, o que revela, também, que um ensino de língua não é estático, único, prescritivo, nem mesmo homogêneo. É preciso mobilizar uma série de estratégias pedagógicas e de gêneros discursivos que circulam na

sociedade para que os alunos compreendam, de fato, as representações e suas relações com o uso da língua.

Esses olhares sobre as representações não são únicos, mas podem revelar importantes mecanismos para a formação discente e para a atuação docente. Voltando o nosso olhar para a educação, o que se percebe é que existe uma dualidade notável entre as percepções das instâncias responsáveis pela educação – e sobre a adolescência e sua formação, em comparação com as perspectivas reais dos próprios adolescentes. Isso pode ser visto no estudo de Sá (1998), o qual analisou as RS de estudantes e de seus professores. O pesquisador chegou à conclusão de que os adolescentes, quando discutem sobre si e sobre suas realidades, falam de si mesmos, observam suas realidades, projetam seu futuro.

Há de se considerar, também, que o discente, ao final do Ensino Médio, passará por uma série de questionamentos, dúvidas e avaliações - ou não, de seu futuro, do que deverá fazer e “qual curso deve seguir”, em alguns casos. Isso depende de vários fatores, inclusive relacionados às suas vivências e perspectivas obtidas nesse ciclo. Assis e Gerken (2011) realizaram um estudo sobre as RS de alunos de escola pública e o que se percebeu foi um cansaço com relação ao mundo escolar por alguns discentes, além da necessidade de se ingressar no mercado de trabalho devido à carência de recursos financeiros e econômicos.

Certamente a escolha da palavra “cansaço”, vista no estudo referenciado anteriormente, não é aleatória. A depender do contexto e da vivência desses alunos, isso pode representar uma série de questões, cujas respostas exigem a reflexão e tomada de decisões dos próprios estudantes.

Adaptando esse problema para o nosso estudo, será que as práticas de letramento estão sendo bem desenvolvidas na escola? Para que um aluno demonstre cansaço em relação ao contexto escolar, podem ser elencados fatores como ausência de protagonismo do aluno, ausência de escuta ativa por parte dos professores e da gestão pedagógica, problemas estruturais de ensino-aprendizagem, como o ensino pautado em regras, ou mesmo uma carga emocional abalada, em virtude de problemas sociais e existenciais que afetam a juventude. Em nosso contexto, especialmente nesta pesquisa, os estudantes – inseridos numa educação profissional de nível médio (ou Educação Profissional e Tecnológica) – dependem de uma carga horária exaustiva de estudo, de dedicação e de organização, especialmente porque estão matriculados em um Ensino Médio Integrado (EMI), cuja formação propedêutica é também carregada da formação técnica, aspecto que necessita ser discutido.

Como o foco deste estudo perpassa pelo ensino de redação, almejamos buscar respostas para algumas questões que nortearão esta pesquisa, inclusive relacionadas aos estudantes: Qual é o perfil socioeconômico dos estudantes que se preparam para o Enem? Qual é a percepção destes sobre a qualidade do ensino oferecido na sua instituição? Como eles veem a importância do ensino superior em suas vidas e em suas comunidades? Como percebem a prova de Redação do Enem em termos de relevância e de desafio?

A resposta a essas questões nos fornece subsídios para melhor compreender não só o conhecimento das representações sociais dos educandos sobre sua formação como também a importância de uma formação para o letramento crítico. O letramento, para Street (1996) e Gee (1990), envolve não somente uma aquisição de aspectos relacionados à linguagem, mas está associado a práticas sociais; isso não significa uma ampliação do conceito, mas um novo olhar para aquilo que é considerado como letramento. Esse movimento certamente alterou, inclusive, o modo como são observadas as práticas diversas de ensino de linguagem e foi importante para que se desfizesse a confusão entre aquilo que é considerado alfabetização e letramento.

Para Soares (2022), a alfabetização compreende “a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” (p. 47), enquanto que o letramento é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (Soares, 2022). Então, podemos perceber que, enquanto na alfabetização há uma preocupação muito grande em dominar códigos escritos – e somente escritos, ainda que limitados a ler e a escrever –, no letramento isso é ampliado, já que, devido às várias práticas sociais, bem como pelas próprias demandas do sujeito, de sua vivência – e até mesmo da sua identidade, um ato de alfabetização não cumpre todas essas exigências. Não assumimos, aqui, a ideia de excluir a alfabetização, muito pelo contrário: como bem aponta Soares (2022), o “ideal é alfabetizar letrando” (p.47). Logo, percebe-se que o letramento, mais do que nortear as práticas sociais “é um atlas do mundo” (McLaughun, 1996 *apud* Soares, 2022, p. 40).

O letramento, mais do que a simples alfabetização, não deve ser visto como um produto – ou mesmo como um resultado – já que sua abordagem é fruto de várias práticas sociais e, mais do que isso, reflete, também, no modo como a sociedade atua. Então, na sala de aula do Brasil, atualmente, o que se percebe é que há uma concepção muito voltada para a avaliação, como se todo o conteúdo de uma aula, por exemplo, fosse meramente para avaliar o aluno, já que “parecem repetir o que se dá com o discípulo da lenda: depois de anos de

escolaridade, passados os rituais todos, diplomado, ele é um dos nossos. E a porta se abre” (Geraldi, 2003, p. 71-72).

Tais aspectos, já apontados por Geraldi (2003) e Antunes (2003), revelam que a sala de aula, muitas vezes, tem apenas focalizado nos aspectos avaliativos, como forma de diplomar os alunos. Como ficam, então, as chamadas práticas de letramento, que incluem, como apontado por Street (1998), as vivências, os contextos sócio-históricos, as experiências e os valores sociais de cada indivíduo para mobilizar as práticas de língua(gem), dentro da sala de aula? Será que elas aparecem ou são meros mecanismos de avaliação dos alunos? Mais que isso, os modelos autônomos de letramento, que ainda são mobilizados dentro da sala de aula e que desconsideram o contexto e a realidade de cada um, são parâmetros para avaliar quais processos formativos dos discentes?

É preciso analisar algumas questões criticamente; logo, parece ser mais interessante pensar que os discentes não deveriam ser preparados para se submeter a uma prova X ou Y (como é o caso do Enem, que discutiremos adiante), mas sim desenvolver projetos de letramento. Para Kleiman (2008),

seja qual for o tema e o objetivo do projeto, ele necessariamente será analisado e avaliado pelo professor conforme o seu potencial para mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de uso da língua escrita de diversas instituições cujas práticas letradas proporcionam os modelos de uso de textos aos alunos (p. 16).

Logo, o que se percebe é que a escola não está voltada para a mobilização de variadas práticas de letramento, mas sim muito direcionada em formar alunos como se fossem meros produtos estanques e fechados, desconsiderando sua atuação social, a sua vivência e o seu contexto sócio-histórico e político. Esses aspectos têm se tornado muito recorrentes atualmente, já que o discente, ao sair do Ensino Médio, passará pela prova do Enem. O contexto educacional brasileiro apresentou uma guinada nos últimos anos com a implementação do Enem, que se tornou o maior mecanismo de avaliação da educação básica e de acesso ao ensino superior. Logo, o que se percebe é que o ensino de língua/linguagem está muito direcionado a esse Exame. Isso está mais claro quando se analisam as aulas de Redação, que estão muito voltadas para a escrita de um texto, observados essencialmente aspectos linguístico-textuais.

Integrar essas duas teorias (Letramentos Críticos e Representações Sociais) parece ser um importante empreendimento de pesquisa, na medida em que, ao explorar a formação dos discentes sob o olhar do letramento crítico e das RS, busca-se, implicitamente, compreender

como o ensino de língua e linguagem, mais especificamente o ensino de redação pode ser otimizado nas escolas, não apenas como uma preparação para o Enem, mas como uma prática pedagógica que promove a formação integral dos estudantes, capacitando-os não apenas para exames, mas para a vida e a cidadania ativa

Por fim, nossa preocupação com esta pesquisa perpassa por análises como essa. Buscamos entender e compreender quais são os processos de formação de conhecimento dos alunos que farão a prova do Enem, investigamos quais são as RS cristalizadas nesse processo e sua formação para o letramento crítico. Para chegarmos a essas respostas, precisamos identificar quais são os processos de conhecimento vivenciados pelo aluno ao longo da sua vida escolar, como eles se engajam na construção do conhecimento e quais são os olhares idealizados/almejados nesse processo. Resta, portanto, percebermos se, a partir dessa investigação, os discentes consideram as práticas de letramento como mero produto cristalizado, que já foi formado e que está sendo somente transmitido a essas pessoas ou se as percebem como processo crítico, a partir do qual serão capazes de compreender e atuar na transformação da sociedade.

Para além de toda a discussão aqui arquitetada, é também importante ressaltar a experiência deste pesquisador com esta investigação. Desde os meus 12 anos, quando me ingressei no segundo ciclo do Ensino Fundamental, eu ouvia muitas pessoas dizerem sobre os institutos federais: era um lugar muito importante, em que poderia abrir muitas portas para mim; era uma instituição boa, cujos profissionais poderiam me auxiliar em vários aspectos relacionados à minha formação acadêmica e profissional.

Como uma pessoa bastante curiosa que sou, fui conhecer o que era um instituto federal. Prestei o vestibular e, com muita dificuldade, e sem acreditar que eu passaria, fui aprovado no último lugar na reserva de vagas. Sem acreditar no que viria pela frente – especialmente porque, em minha vida, via poucos incentivos de estudo –, decidi me matricular no IFMG – *Campus Ouro Branco*.

Quando perguntado o porquê de escolher o curso de Informática, não soube o que responder; para mim, estaria ali para aprender a editar algum vídeo. Nesse cenário, após, sozinho, realizar minha matrícula – apenas com a ajuda de minha mãe, que também não sabia sobre a instituição, me vi (trans)formado: que bom que não desisti de estudar! Após os primeiros meses de aula, entreguei-me totalmente às atividades da instituição, envolvendo-me em eventos acadêmicos, assistindo a aulas integrais e participando de projetos. Foi um desafio

significativo, especialmente considerando que eu era um estudante inexperiente, recém-saído do Ensino Fundamental.

O ano de 2016 se passou e vieram os anos 2017 e 2018, os quais foram de intensa dedicação. Participei de simulações da Organização das Nações Unidas (ONU), observei eventos acadêmicos, como a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), e ajudei a fundar um evento de simulação na instituição, sem contar minha atuação na monitoria como corretor de redação.

Foram os melhores anos de minha vida. Entretanto, achei também que não “daria conta”, pois percebi uma carga muito grande – sem contar a demanda do Curso Técnico. Ressalto, também, a força que recebi de todos os profissionais da instituição, uma vez que, desde o primeiro ano, eu tive muita dificuldade em todos, todos os conteúdos. Porém, as equipes que compõem a instituição me fizeram enxergar a possibilidade de permanecer e de concluir minha passagem nesse espaço – talvez começar minha passagem.

Nesse cenário, senti-me como uma pessoa que tinha voz, que era ouvida e que todas as necessidades estavam sendo “formadas”. Lembro-me de algumas situações: quando me assumi como uma pessoa homossexual; quando fiquei de frente para a Cavalaria da Polícia Militar numa manifestação sobre cortes de gastos; quando, num evento de simulação da ONU, os participantes puderam me ouvir; quando, junto com meus colegas, fundamos um evento de simulação na instituição; e quando fui finalista da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) – e quando, mesmo depois de estudante, galguei a trilha da EPT sem nem mesmo perceber.

Logo após “sair” do instituto, fui para a Graduação em Letras – a qual só foi possível porque fui bolsista de um Projeto de Extensão do *Campus*: o ConTEXTO, ao qual sou extremamente grato. Continuei, na faculdade, como voluntário do Projeto – e fui, no 2º período da Graduação, ao Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Senti-me como um menino, que chega a um lugar sem se sentir à vontade, mas estava junto daqueles que me formaram já no Ensino Médio – o grupinho do Adilson, como somos chamados.

Depois disso, ainda continuei conectado à EPT – novamente sem nem perceber. Em 2020, no meio da pandemia, resolvi me inscrever em um edital de estágio não obrigatório no IFMG – *Campus* Sabará. E consegui. Fiquei por aproximadamente 1,5 ano como estagiário na instituição – e aprendi muitas coisas relacionadas à docência. Novamente, me vi inserido no espaço da EPT, desenvolvendo projetos e organizando demandas relacionadas à instituição.

Por fim, chego ao CEFET-MG como estudante de Mestrado – uma instituição que também leva em seu cerne a EPT. Certamente, o ser que produz este texto é atravessado, por assim dizer, por esta política pública. Desse modo, esta pesquisa também parte das visões e das experiências deste pesquisador.

1.3 Justificativa

Um estudo que se baseia na perspectiva do discente sobre a sua formação, enquanto sujeito que atua na e pela linguagem e nela em inter(ação) (Volóchinov, 2008), bem como em suas RS, parece ser um importante expediente de pesquisa na área dos Estudos de Linguagens, inclusive porque mescla não só o olhar do aluno com a sua vivência e experiência, mas também busca compreender quais são os seus entendimentos sobre a sua realidade – e sua atuação no mundo contemporâneo.

Mais do que isso, esta pesquisa se propõe a ir na direção de um olhar voltado para o letramento enquanto processo, não enquanto produto ou finalidade, o que significa abandonar uma visão autônoma desse letramento. Além disso, o estudo é relevante porque pode refletir, inclusive, no ensino de Língua Portuguesa, já que o protagonista – o estudante – poderá descrever como se sente, quais são as suas realidades, o que espera em sua formação e como ela poderá contribuir para a melhoria da sociedade. Este estudo tem o foco de analisar quais são as representações construídas pelo aluno sobre o ensino de redação nas escolas e, para além disso, a importância desse ensino para a sua vida atual, suas necessidades, seu futuro profissional e, principalmente, para a sua participação enquanto sujeito no mundo. É claro que, ao discutirmos sobre essas representações, analisaremos crenças e posicionamentos cristalizados em seu discurso e como isso impacta na sua formação.

O núcleo central dessas representações é o que é mais resistente a mudanças e determina as significações e a natureza dessa representação (Oliveira, 2017). Logo, deve-se considerar que este estudo, possivelmente, pode auxiliar na (trans)formação das RS daquilo que está cristalizado sobre o ensino desse gênero e, mais ainda, pode alterar esses elementos de referência.

Para Freire, um pensamento crítico ocorre

se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Esta precisa alcançar um nível superior, com que os homens cheguem à razão da realidade. Mas isto exige um pensar constante, que não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a libertação (1987).

Podemos perceber que, para que o educando tenha uma perspectiva progressista crítica, em que é convidado a pensar e a refletir como um ser que sabe de sua realidade e é envolvido na compreensão crítica da realidade na qual está inserido, é necessário que sua *práxis* seja constante. Assim, o Letramento Crítico faz com que o educando – ou aprendiz, como Freire nomeia – seja atuante em sua realidade, pensando ativamente e criticamente sobre o mundo que o cerca. Logo, faz-se interessante pensar e perceber, enquanto docentes e pesquisadores, se o discente, ao final de sua escolarização no ensino médio, sabe mobilizar esse filtro, ou melhor, esse olhar crítico para o mundo onde está inserido.

A esse filtro, Gee (2015) o intitula como “judgment systems”, o qual

informa à pessoa engajada em uma atividade específica onde e como começar a agir, como julgar os resultados de suas ações tendo como referência o alcance de seus objetivos ou propósitos e como agir em caso de não estar obtendo sucesso ao longo do processo (p. 70, tradução nossa).

Sendo assim, considerando esse olhar de Gee para o desenvolvimento do sujeito engajado nas práticas sociais de letramento, é importante compreender se o ensino de língua e linguagem, especialmente a materna, tem motivado nossos alunos a tomarem a sua própria posição nessas atividades específicas. Nesse viés, os sistemas de julgamento são distantes de uma avaliação ou de um processo avaliativo, já que dizem respeito a um percurso adotado pelo sujeito para as suas escolhas, hipóteses, certezas e incertezas, além de garantir uma resignificação da sua aprendizagem, a qual, inclusive, faz com que seu sistema de julgamento seja ativado em grande parte do tempo.

Nessa perspectiva, ao associarmos a questão dos sistemas de julgamento dos discentes às suas RS, poderemos encontrar um mecanismo de norte para identificarmos a grande questão deste estudo: observar como as práticas do ensino de redação, calcadas no desenvolvimento de habilidades linguísticas e textuais, ao mesmo tempo em que sedimentam as RS, desconsideram uma formação com base nos pressupostos dos letramentos críticos; todo esse movimento porque há um núcleo central nessa representação que, anonimamente, vai surgindo nesses discentes. Cabe, também, mencionar o que Py (2000) teoriza como representações de referência (RR), as quais estão relacionadas a julgamentos anônimos e absolutos, sendo vistas como expressões pré-fabricadas e, quando proferidas, são alocadas na memória discursiva desse sujeito (Pêcheux, 1988). Por isso, a necessidade de se trabalhar com as RS e com um olhar para o processo de letramento crítico dentro dessa abordagem.

Esta pesquisa se justifica na medida em que se observa, atualmente, um ensino muito direcionado a um resultado específico e um despreparo do discente para o que vem após a sua

formação na Educação Básica, evidentemente devido ao fato de se privilegiar a prova de Redação do Enem e o ensino baseado nas competências avaliadas no Exame. Isso, inclusive, vai na contramão do que postulou Freire (1987), em relação à educação bancária, e Street (2003), com o modelo ideológico de letramento, já que, ao ensinar apenas um gênero específico, por exemplo, os docentes têm mobilizado um modelo autônomo de letramento e fortalecido RS cristalizadas nos estudantes. Esses movimentos simplesmente transferem para o aluno uma série de informações como se ele fosse um mero ‘banco’, a despeito da sua criatividade e da sua capacidade de pensar criticamente.

Logo, a discussão aqui arquitetada parece ser relevante na medida em que analisa se os sistemas de julgamento de um aluno, dentro de seu processo de formação, estão sendo mobilizados ou se há apenas um olhar para o produto, para aquilo que, ao final desse ‘processo’, será visto como um mero resultado, observando, dentro de suas representações, essas nuances. Para Gee (2015), esses sistemas de julgamento não só auxiliam o sujeito enquanto ator social, mas mobilizam uma série de atividades que lhe geram *expertise*, inclusive assumindo um posicionamento crítico e desenvolvendo, na prática, um envolvimento nos contextos de ensino/aprendizagem – especificamente no ensino de línguas (no caso deste trabalho).

Este estudo se justifica até mesmo para esse olhar sobre o letramento crítico na escola – e mais ainda quanto ao que as RS do aluno refletem para as formas de se trabalharem as práticas de letramento, buscando envolvê-lo em uma sensibilidade cultural, considerando as suas variações de um contexto para o outro.

Para finalizar, este estudo se mostra como um importante – e inovador – estudo na área dos Estudos de Linguagens, por investigar, no escopo da Psicologia Social e da Linguística, mais especificamente dentro da abordagem dialógica, o que o discente do Ensino Médio tem percebido acerca da importância da sua formação. Além disso, notou-se que a literatura científica carece de estudos específicos que explorem a interseção entre letramentos críticos, RS e o ensino de língua e linguagem no contexto brasileiro. Esta investigação pode contribuir para o preenchimento dessa lacuna, fornecendo conhecimentos substanciais para pesquisadores, educadores e formuladores de políticas educacionais.

Portanto, observa-se que as questões que envolvem o processo de formação do letramento crítico do estudante, alinhadas às RS sobre esta formação, podem ser mecanismos norteadores a este estudo, mas também para analisarmos e compreendermos as vivências, as experiências, as dores, as indagações e os questionamentos dos estudantes que participam de

vestibulares como o Enem. Assim, o ensino também não fica restrito a somente aprender a ler e a escrever – ou para obter resultado em um exame –, ampliando-se para viver socialmente, tomar decisões e, participar de transformações sociais essenciais ao avanço da sociedade.

1.4 Problema de pesquisa

Esta pesquisa volta o olhar para o discente, ao considerarmos uma visão de letramento crítico que leva em conta todo o contexto sócio-histórico do estudante e um ensino baseado na reflexão e uso das variadas práticas sociais existentes, inclusive para se ter um sujeito ativo socialmente e que seja capaz de agir reflexivamente. Contudo, o que se percebe é que muitas instituições não trabalham com essa realidade e os alunos não conseguem formar uma aprendizagem autônoma e reflexiva, o que contribui para um processo formativo alheio à realidade social.

Tal processo, ainda muito praticado pelas escolas, impacta a formação dos alunos e a construção de suas RS acerca da sua formação, do mercado de trabalho, inclusive da constituição da própria cidadania. Esse problema pode ser notado a partir da escrita dos alunos, quando estes são convidados a elaborar produções textuais com vistas à preparação para o Enem. A partir da estrutura organizacional do gênero textual, busca-se construir o melhor texto com base nas competências destacadas pela avaliação do exame, sem, contudo, refletir criticamente sobre problemas que se apresentam como tema da prova. Tais problemas dizem respeito à realidade vivida pelos alunos e impactam na sua formação cidadã, o que acarreta a importância de melhor refletir sobre eles.

Nesse sentido, este estudo se baseia na seguinte pergunta: Quais são as RS dos estudantes acerca da sua formação e de que forma elas validam ou não o desenvolvimento do seu letramento crítico?

A partir de algumas observações já discutidas nas seções anteriores, percebe-se a preocupação do aluno com a prova do Enem, e especificamente em obter uma ótima nota na prova de redação.

Partimos do pressuposto de que, no contexto de análise, as RS dos educandos podem ser alteradas, principalmente se for considerada uma prática educacional cujo enfoque seja o desenvolvimento do letramento crítico, que leva em conta o uso reflexivo sobre a língua e linguagem. Assim, nesta pesquisa buscamos desvelar as complexidades subjacentes à formação dos discentes no contexto da redação, de modo a contribuir para uma compreensão

mais aprofundada dos ingredientes essenciais que transcendem uma preparação para o Enem, para atingir uma formação integral e humanística.

1.5 Objetivos

a) Objetivo geral:

Examinar as representações sociais dos alunos do ensino técnico de uma escola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica sobre sua formação no contexto da redação do Enem, investigando o impacto de tais representações no desenvolvimento de suas competências para o letramento crítico.

b) Objetivos específicos:

- examinar as representações sociais dos alunos do Ensino Médio sobre sua formação, incluindo suas percepções em relação ao ensino de língua e linguagem no contexto da redação do Enem;
- mapear a formação do estudante para os letramentos críticos, buscando compreender como essa formação contribui para uma educação mais consciente, participativa e efetiva;
- investigar o papel da instituição escolar na construção das representações sociais dos alunos e no desenvolvimento de letramentos críticos.

2 OS FUNDAMENTOS DO LETRAMENTO CRÍTICO (LC) E DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (RS): LENTE TEÓRICA

Neste capítulo, propomos uma investigação voltada às representações sociais (RS) e aos letramentos críticos. Primeiramente, na revisão da literatura, serão examinados estudos que abordam a preparação para a redação do Enem, destacando os desafios enfrentados pelos estudantes e a relevância do desenvolvimento de habilidades críticas, inclusive pensando nas competências avaliadas no Exame. Já no referencial teórico, vamos nos debruçar sobre as RS, um constructo teórico que oferece *insights* sobre como os alunos percebem e constroem significados em relação à sua formação e às expectativas em relação ao ensino superior bem como à entrada no mercado de trabalho. Em seguida, discorreremos sobre o letramento crítico, uma abordagem teórica fundamental que enfatiza o desenvolvimento da capacidade

dos alunos de interpretar criticamente informações, argumentar de maneira fundamentada e compreender as dimensões sociais, políticas e culturais presentes nos textos. Essa base teórica interconectada proporcionará uma compreensão mais aprofundada das interações entre RS, letramentos críticos e a formação discente, a fim de dar sustentação à investigação proposta.

2.1 Revisão da literatura

Há muitas pesquisas que revelam as RS do gênero Redação do Enem, contudo, em sua maioria, são voltadas para aspectos estruturais da prova, deixando de lado o aspecto social da avaliação ou mesmo o olhar do discente sobre esse processo. Algumas pesquisas, a seguir, vão além e contribuem, de maneira efetiva, para o que se propõe neste trabalho, como é o caso de Alvarenga e Mazzoti (2017); Dering (2021); Imaculada e Carvalho (2021); Gomes (2023) e Nascimento (2022).

No artigo científico de Alvarenga e Mazzoti (2017), é possível identificar um estudo baseado nas RS dos professores de Língua Portuguesa e de colaboradores do Enem na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para desenvolver a pesquisa, os autores se basearam na Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici, na ideia de retórica da comunicação, de Perelman, e na Matriz de Referência da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, do Enem.

Nota-se que, como resultado do estudo, os pesquisadores chegaram à conclusão de que há, na educação escolar, um duplo conceito de linguagem: a oral e a escrita, sendo a última a mais privilegiada no processo de construção de conhecimento dos discentes. Inclusive, as práticas orais nesse processo são vistas como “intrusas, inferiores, salvo quando a fala é uma cópia da escrita, o que não é sequer apropriado nas situações sociais formais” (Alvarenga; Mazzoti, 2017, p. 270). Quanto à avaliação do conhecimento do estudante, em processos como o Enem, os autores revelam que

os exames escolares como resultado “empírico” do desenvolvimento cognitivo marcam outro duplo, visto que os resultados constituem a materialização do controle sobre as modificações de valores e crenças produzidas no processo educativo ou, pelo menos, uma tentativa de controle com base na representação do processo de escolarização como percurso determinado e determinável, em que cada grupo parece disputar em torno do que escolariza no conhecimento da língua portuguesa (Alvarenga; Mazzoti, 2017, p. 270).

Essa representação social dos exames e vestibulares, ainda que não mencionada de forma específica no caso do Enem, contribui para uma ideia de letramento enquanto produto, já que há, inclusive, um movimento de ensino estanque, fechado, que necessita chegar a um

único objetivo: a aprovação do discente. Logo, a abordagem adotada pelos pesquisadores, ainda que de maneira generalizada para exames, parece ser pertinente para se pensar nas RS cristalizadas na escola – mesmo que sob o olhar de docentes e de colaboradores do Enem.

Na tese de Doutorado de Dering (2021), o autor problematiza a prova de Redação do Enem, a qual propõe uma única abordagem via competências e habilidades específicas, para se chegar a um único fim, observando de que maneira a referida prova contribui para a manutenção da colonialidade e do eurocentrismo diferente das realidades brasileiras. O pesquisador, para cumprir esse objetivo, ancora-se nas visões de letramento e letramento crítico, bem como nas concepções de colonialidade nos exames de conhecimento.

Dering (2021) chega à conclusão de que as cinco competências avaliativas da prova de Redação do Enem

referem ao uso mais restrito da gramática normativa e que versam sobre o domínio de uso da norma-padrão da língua portuguesa, bem como conhecimentos diversificados dos mecanismos linguísticos. Essas competências reforçam a ideia grafologocêntrica, que por sua vez, são fundamentais para a manutenção da colonialidade (p. 206).

Esse movimento é fundamental para compreendermos em que medida o Exame contribui ou fortalece práticas ainda normativas, o que pode prejudicar e, ainda, impactar o processo de formação de conhecimento do estudante ao final do Ensino Médio.

O autor, também, conclui que essa manutenção da colonialidade é vista quando o exame propõe, em sua seleção, que o conhecimento parta de um único processo – isto é, eurocêntrico – que validará o acesso ao ensino superior. A escola, nesse meio, fortalece esse entendimento “ao naturalizar que existem corpos e vozes, mas apenas uma única forma de ‘subjatividade’ para fazer o texto do Enem” (Dering, 2021, p. 207).

A pesquisa parece ser interessante para o presente estudo na medida em que apresenta e problematiza visões muito imbricadas no ensino desse gênero textual, principalmente por RS que ainda estão muito cristalizadas na prova de redação do Enem e, especialmente, contribuem na manutenção da colonialidade.

Já no artigo científico de Imaculada e Carvalho (2021), temos uma análise que envolve os letramentos críticos e a decolonialidade a partir da produção de texto do romance “Desmundo”, de Ana Miranda. As pesquisadoras baseiam-se na concepção de letramento crítico, de Street, e na Análise do Discurso Crítica para cumprirem o objetivo de refletir sobre uma experiência escolar obtida através da aplicação dessa atividade para o primeiro ano do Ensino Médio. Como resultado, as pesquisadoras chegaram à conclusão de que a atividade

proposta tinha um olhar para aulas de Língua Portuguesa “que tome[m] a leitura, a escrita e a literatura como caminhos para a problematização e contestação de discursos sócio-historicamente constituídos sobre gênero social e intersecções” (p. 535).

Além disso, por meio da aplicação da atividade, as autoras apontam para um ensino de Língua pautado na ressignificação de conceitos e, mais ainda, na refutação de histórias pautadas na realidade brasileira. Certamente, esta pesquisa contribui para nosso estudo, principalmente por evidenciar, na prática, atividades que permitem não só mobilizar o letramento crítico, mas alterar as RS cristalizadas nos estudantes do Ensino Médio, ressignificando-as.

Envolvendo-se em uma concepção dialógica de linguagem, o estudo de Gomes (2023) buscou avaliar a aplicação de diferentes atividades em uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Como principais teóricos, o autor se pautou no letramento crítico e no letramento escolar. A conclusão da pesquisa mostra que, a partir da aplicação de atividades com o gênero textual charge, muitas RS sequer foram questionadas/problematizadas pelos discentes, apresentando pouco posicionamento sobre os estereótipos sociais, tocando, de forma parcial, nessas relações de poder.

Ademais, a pesquisa também revelou que a variante padrão perpassou por visões dos alunos baseadas naquilo que era mais culto ou mais escolarizado. Logo, para o autor, adotar uma postura de ensino de Língua Portuguesa que se baseie nos letramentos críticos é algo com que os discentes não estavam acostumados.

Aqui, podemos perceber que a pesquisa de Gomes (2023) contribui – e muito – para o que propomos neste trabalho. Arriscamos, ainda, dizer que este foi o único trabalho em que se viu a junção das RS atreladas ao letramento crítico, evidenciando como trabalhar com esses dois conceitos é mesmo necessário.

Por fim, tem-se a pesquisa de mestrado de Nascimento (2022), que trata da representação social dos discentes de 15 a 24 anos em material didático da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A autora se baseia em Fairclough para discutir sobre a Análise Crítica do Discurso, além das visões de letramento crítico, de Street. Considerando a abordagem da pesquisadora, percebeu-se que, nos materiais didáticos, muitas vezes se viu em um letramento autônomo, que considerava um ensino de língua baseado na norma culta, bem como a presença, nas aulas da EJA, de uma visão pautada em “ensino-escrita-oralidade” (p. 147).

Ademais, a pesquisa também evidenciou que as RS da juventude, naquele processo, iam de encontro ao que estava postulado no material didático. Assim, no material didático analisado, “os corpos das juventudes são invisíveis. O livro apresenta e valoriza mais uma cultura colonizadora, cria mais saberes universalizantes que os valores dos saberes locais” (p. 149).

Assim, o estudo de Nascimento (2022) contribui para uma visão de letramento ainda muito presente na escola e para que possamos observar as RS cristalizadas no livro didático analisado. Para além disso, a pesquisa também fortalece nosso estudo aqui, por ser de grande relevância a questão que envolve análise de juventudes acerca do que se ensina na escola.

Logo, ainda que tenhamos pesquisas baseadas em aspectos estruturais da prova do Enem, percebemos como os cinco trabalhos reunidos acima vão além dessa concepção e buscam associar visões de atores sociais acerca da produção de texto, da escrita e do letramento enquanto processo, evidenciando o processo crítico nesse cenário.

2.2 Fundamentação teórica

Neste capítulo, será preciso dialogar com teóricos que estão relacionados ao Letramento Crítico e às representações sociais (RS), com vistas a contribuir para o que se pretende desenvolver nesta pesquisa, inclusive para identificar a necessidade deste estudo. Além disso, pretendemos, a seguir, estabelecer uma relação entre as duas teorias, de modo a relacionar o ensino de língua e linguagem, em especial a Redação do Enem, com o que estamos propondo nesta lente teórica.

2.2.1 Letramentos Críticos na Educação Básica: desenvolvimento de processos formativos reflexivos

Inicialmente, é preciso compreender que as práticas de língua(gem) constituem o sujeito e fazem com que esse mesmo cidadão, em suas vivências, não só represente a língua(gem), mas mobilize e transforme o mundo onde vivemos por meio dela em ação (Bago, 2003; Geraldi, 1996; Moita Lopes, 1996; Mendonça, 2006). Mais do que isso, a linguagem é interativa, cultural, social, histórica, contextualizada, iterativa e compõe a identidade do sujeito que a profere. Isso significa dizer, em outras palavras, que, se um determinado falante mobiliza um diálogo simples, por exemplo como um “bom dia”, ali ele lança mão de diversos conhecimentos. Logo, a língua é fruto do trabalho e da atuação dos falantes, os quais, de maneira reflexiva e, às vezes, inconsciente, usam da língua(gem) para construir significados, envolvendo seu conhecimento de mundo e suas experiências. Esses

fatores são muito bem ancorados em teóricos como Bakhtin, o qual reforça a ideia de que a linguagem não é estanque, pronta, fechada, mas que leva em consideração toda a vivência e o diálogo do sujeito (Bakhtin, 1992).

Aqui, inclusive, precisamos retomar as ideias de Street (2014), o qual revela, em seus estudos do letramento, que, na escola, muitas vezes, o propósito era (e ainda é) o de desenvolver a linguagem escolar. Nesse sentido, pensando nessa abordagem de ensino baseada num modelo de letramento autônomo, o autor observa, a partir de suas vivências, que não há uma análise do texto em seus sentidos ou ideias que estão sendo defendidas ali, mas sim uma observação pautada apenas na forma. Isso significa dizer que “definem-se problemas técnicos, atinentes à gramática e à sintaxe, e as soluções, uma vez dadas, são incorporadas a uma lista geral de regras e prescrições sobre a própria natureza da língua” (p. 132).

Nas aulas de Língua Portuguesa, é tarefa do professor mobilizar conhecimentos e despertá-los no discente, de modo que ele observe de maneira crítica as práticas de lingua(gem) que estão sendo produzidas na e pela sociedade em determinado contexto sócio-histórico. Em outras palavras, é preciso trabalhar na perspectiva do Letramento Crítico (LC), conforme observa Monte Mor (2019)

[...] exige-se compreender as pluralizações e as representações textuais, as alterações nos valores, nas ideologias, nos discursos, e, nesse processo, assumir posições, de acordo com uma visão ampla de um mundo heterogêneo. Daí, emerge a defesa da relevância de um letramento crítico que, por sua vez, contribuiria para se ter uma compreensão de que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade (p. 10).

Evidentemente, há a necessidade de se trabalhar essa abordagem de letramento, baseada não somente na compreensão do texto escrito, mas também numa capacidade de refletir sobre a preocupação da sociedade em que se vive, sobre a construção dos discursos e, mais ainda, sobre a interação entre os sujeitos.

Logo, o LC, nessa abordagem, faz com que haja “uma consciência crítica que habilite o leitor a perceber a ideologia presente no texto, a perceber os indivíduos/classe social/ponto de vista que ficaram excluídos e questionar sua intencionalidade” (Sardinha, 2018, p. 4-5). Nesse sentido, dentro das aulas de Língua Portuguesa, o LC surge como uma grande oportunidade de os estudantes não somente produzirem reflexões sobre a língua, mas que o façam pensar criticamente sobre essas produções, inclusive alterando-as e se posicionando dialogicamente na construção dos sentidos.

Como já visto anteriormente, infelizmente esta não é a realidade da sala de aula de Língua Portuguesa do Ensino Médio, especificamente devido ao fato de muitos docentes

terem de atender a demandas da escola/instituição, como é o caso de preparar os estudantes para vestibulares, como o Enem. Aqui, à guisa de informação, cabe mencionar que esse letramento crítico, muitas vezes, é confundido com uma mera reflexão sobre os acontecimentos da língua, mas ele vai além, porque mobiliza e desperta no aluno uma *expertise* naquele conhecimento (Gee, 2015).

No Ensino Médio, a escrita deveria estar associada à observação do aluno sobre o seu processo formativo e, mais ainda, sobre a aplicabilidade daquele conteúdo em sua realidade, seja ela social, seja ela na criticidade do aluno. Contudo, o que se encontra é um ensino exclusivamente de Língua Portuguesa, que é voltado para o cumprimento de regras gramaticais, envolvendo somente um atendimento a uma prática de letramento enquanto produto, não enquanto processo. Isso ainda é mais perceptível quando se tem uma relação muito hierarquizada entre aluno e professor, o que prejudica, por exemplo, a mobilização das práticas de letramento e reforça estereótipos tradicionais de ensino.

Quando mencionamos as práticas de letramento acima, é preciso, inclusive, conceituá-las e relacioná-las com as ideias abordadas anteriormente. Antes, vamos definir o que são os eventos de letramento.

Os eventos de letramento, segundo Heath (1982), referem-se a qualquer ocasião em que a escrita é intrínseca à interação dos participantes, os quais “ênfatisa[m] a mescla de traços orais e letrados na comunicação cotidiana” (Street, 2014, p. 146). Logo, os eventos de letramento ocorrem de diversas maneiras e estratégias de se utilizar da escrita. Contudo, ainda segundo Street (2014), devido à cultura, ainda se têm modelos “culturalmente construídos do evento de letramento” (p. 147). Logo, os eventos de letramento, por mais que sejam de variadas maneiras, também revelam padrões recorrentes das culturas letradas.

A esses padrões, podemos relacioná-los às práticas de letramento, as quais dizem respeito “ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e da escrita” (Street, 2014, p. 18). Evidencia-se, aqui, que as práticas de letramento acionam não somente os eventos de letramento, mas situações e “preconcepções ideológicas” que dizem respeito a esses eventos

Relacionando esses conceitos à nossa pesquisa, podemos considerar que o Enem, Exame Nacional do Ensino Médio, pode ser visto como um evento de letramento, principalmente por acionar conhecimentos do participante de modo que ele atinja um objetivo principal – neste caso, a aprovação em um curso superior – como bem postula Melo (2019).

O Enem, como já mencionado, é o maior exame para medir a Educação Básica no Brasil atualmente. Contudo, esse objetivo foi sendo alterado ao longo dos anos, fazendo com que, hoje, ele seja mais um mero instrumento de acesso ao ensino superior, mas, claro, ainda avalia a Educação Básica, exclusivamente o Ensino Médio. Nas visões de Melo (2019), o Enem “é um evento de letramento por se tratar de um processo atrelado ao meio social, mas podemos dizer também que o Exame revela as lutas da desigualdade escolar” (p. 42).

Isso ocorreria, ainda segundo o autor, pelo fato de esse exame medir os níveis de letramento e de criticidade dos seus candidatos. Mais do que isso, o Enem poderia ser um evento de letramento porque há uma interação e uma mobilização do candidato em refletir sobre a língua e(m) uso, lançando mão do seu processo interpretativo. Inclusive, na prova de redação do referido exame, o candidato, mais do que expor a defesa do seu ponto de vista, precisa construir uma reflexão crítica sobre o assunto, lançando mão de ideias, fatos, dados, informações que vão auxiliar na construção da sua tese, ou melhor dizendo, do seu posicionamento sobre o assunto que está em voga.

Ainda que consideremos o posicionamento desse autor, de que o Enem é um evento de letramento, observamos que esse conceito envolve não apenas a habilidade de ler e escrever, mas também a capacidade de compreender, analisar criticamente e utilizar a linguagem de maneira eficaz em diversas situações e contextos sociais. O Enem, por sua vez, cumpre um papel importante, porém restrito, de ser um exame de larga escala utilizado como forma de avaliação do Ensino Médio e como processo seletivo para ingresso em instituições de ensino superior no Brasil.

A prova de redação, por exemplo, avalia a capacidade dos estudantes de produzir exclusivamente um texto dissertativo-argumentativo, em detrimento de outros gêneros textuais multimodais que circulam em nossa sociedade e que demandam habilidades de leitura e produção textual diferentes das que o Exame avalia. Além disso é pertinente fazermos uma análise das competências exigidas na prova de redação do Enem. O texto do participante é avaliado em cinco competências, as quais listamos a seguir:

Competência I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Competência II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Competência III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (Brasil, 2023, p. 5).

A partir da observação dos descritores de cada competência avaliada no Exame, podemos perceber que há uma relação muito forte com a superfície textual – isto é, a atender a uma estrutura – do que propriamente avaliar a capacidade de desenvolvimento crítica do participante. Esse movimento é bastante presente quando analisamos os verbos descritos em cada competência: demonstrar, compreender, selecionar, relacionar, organizar, interpretar, elaborar. Pouquíssimo é trabalhada a ideia de refletir sobre o que é construído pelo participante ao longo de sua redação; inclusive, a descrição de como deve ser feita a redação, na Cartilha do Participante – documento de orientação do participante a fazer a prova de redação do Enem – diz que o participante “deverá defender um ponto de vista — uma opinião a respeito do tema proposto —, apoiado em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, **formando uma unidade textual**” (Brasil, 2023., p. 4, grifo nosso). Vejamos como está descrita a informação, para o participante, do caminho de seu texto: como uma unidade textual. E quanto à argumentação? E no que tange à defesa de um ponto de vista? E, para além disso, de que modo pode-se mobilizar a reflexão crítica desse participante acerca do tema proposto?

Infelizmente, estaríamos muito otimistas se pensássemos que a prova de redação do Enem, em seu caráter teórico – ou seja, em suas competências avaliativas, é pertinente em mobilizar do seu participante uma série de olhares críticos a partir de suas questões e, como foco da nossa pesquisa, da prova de redação. Isso porque, muitas vezes, o que se encontra é uma pressão tanto dos participantes – que estão dentro da escola (em alguns casos) – quanto das próprias instituições. Esse movimento distancia o principal objetivo do letramento crítico, como vimos, porque afasta o olhar do aluno sobre as questões e faz com que ele crie um simples produto, que já está acabado. Isso é claramente observado na prova de redação do referido exame, já que, por mais que possua competências específicas de análise do candidato, como a argumentação, faz com que ele construa um texto muito engessado e que não consiga refletir sobre o assunto em discussão na temática, já que a sua preocupação passa a ser a aprovação no vestibular, a obtenção de uma boa nota e, mais ainda, as pressões que são impostas pela comunidade (se houver).

Então, o que se observa, hoje, não é um letramento enquanto um processo, mas sim um letramento que apenas focaliza no produto, que está acabado, fechado. Esse movimento

pode ser observado quando Street (2014) discute, inclusive sobre o modelo autônomo de letramento, que já o conceituamos anteriormente. Para o pesquisador, essa visão

representa a si mesma como se não fosse, de modo algum, uma postura ideologicamente situada, como se fosse simplesmente natural. Uma das razões por que desejo chamar sua contrapartida de ideológica é precisamente para assinalar que aqui não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou do processo oral. Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder (Street, 2014, p. 146).

Tal visão mostra-se pertinente aqui para pensarmos que esse processo de escrita, inclusive na prova de redação do Enem, não é simplesmente natural (inclusive, poderemos, aqui, voltar à expressão destacada quando mencionamos a Cartilha do Participante do Enem: formando uma unidade textual). Além disso, a partir desse olhar do modelo autônomo do letramento, podemos perceber que ele focaliza muito em aspectos técnicos (puramente a avaliação da escrita) e deixa de lado as relações de poder, tão essenciais quando um sujeito, por exemplo, escreve sua redação. Nesse movimento de escrita, conforme Bakhtin (2006), o sujeito ecoa outras vozes para construir o seu discurso, mobilizando não somente o seu pensamento, mas permitindo-se pensar e agir.

Dessa forma, nas aulas de redação, por exemplo, não se mobiliza um letramento crítico do estudante quando se focaliza em aspectos puramente textuais e técnicos (por exemplo, trabalhar, em uma aula, sobre competências avaliadas na redação do Enem), mas sim fortalece-se um modelo autônomo de letramento, que se preocupa apenas em atender uma demanda da sociedade, do participante ou do estudante, provocando, inclusive, uma cristalização da Representação Social de que, para atingir determinada nota na prova de redação do Enem, necessita-se de uma aula puramente estrutural e técnica.

Toda essa abordagem de letramento enquanto produto vai de encontro às ideias de muitos teóricos (Street, 2014; Freire, 1987; Monte-Mor, 2019) que têm, em sua base, uma defesa do dialogismo, da interação e da reflexão crítica do sujeito enquanto agente social, enquanto aquele que produz, mas que também modifica os seus discursos.

Será, então, que o movimento que existe hoje, dentro da sala de aula, privilegia um único gênero textual, nesse caso, a Redação do Enem? Mais do que isso, de que forma isso impacta a formação discente? Para Serafini (1995), “fazer uma redação não significa criar por inspiração divina. É um trabalho. E para realizar a contento um trabalho, é preciso conhecer as regras do jogo” (p.17). Em outras palavras, esse movimento significa que o aluno, mais do que saber as regras do exame, precisa pensar criticamente, precisa refletir sobre o assunto,

precisa colocar em prática toda a sua construção de pensamento, lançando mão da sua vivência, da sua realidade, do seu contexto sócio-histórico e, claro, da sua experiência de mundo, posicionando-se sobre aquela ideia.

Paulo Freire, com sua pedagogia crítica, foi um dos precursores do LC no Brasil e, para ele, o desenvolvimento da capacidade de criticar e de se posicionar frente a um assunto é o que gera o poder de (trans)formação do aluno, fazendo com que haja a sua efetiva emancipação, gerando uma sociedade justa, equitativa e igualitária (Freire, 1996; Street, 2014). Nesse sentido, para Mendonça (2006), é preciso que haja uma formação dos discentes voltada para pessoas que sejam “capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interações em que estejam engajadas” (p. 204). Para que isso aconteça de forma efetiva, exige-se tempo, paciência e, muitas vezes, protagonismo do aluno, de modo que todas essas ideias sejam bem desenvolvidas na sala de aula.

Voltando à abordagem do Enem, o que se observa, na sala de aula, é que grande parte do tempo das aulas tem sido, exclusivamente, para o atendimento à estrutura e aos cadernos da prova (Linguagens e Códigos; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Redação; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias). Isso implica um movimento muito delicado do professor para atender a essas demandas, tanto do aluno quanto da instituição. Contudo, para que exista um conhecimento mais direcionado à formação desse sujeito, a mobilização de um evento de letramento é pouca e, às vezes, pode não fazer com que esse discente reflita sobre o mundo onde está inserido, porque suas demandas estão unicamente voltadas para o atendimento de um único aspecto: a prova do Enem. Essa ideia, inclusive, foge da noção de que é preciso que o aluno se conscientize de suas práticas de escrita, refletindo sobre o uso da língua e construindo significados (Menezes de Souza, 2021).

Se levarmos em consideração a ideia de que o professor tem autonomia dentro da sala de aula e que ele precisa conhecer a realidade do aluno (Freire, 1997), o que tem acontecido, então, com essas exigências voltadas para a prática do ensino da redação do Enem? E mais ainda, será que o LC tem se perdido dentro da sala de aula de Língua Portuguesa? Notadamente, há equívocos da aplicação dessas práticas dentro da sala de aula, as quais, muitas vezes, observam o texto apenas como um mero produto, excluindo todo o processo de formação e produção de conhecimento.

É possível observar, portanto, a partir dessas teorias, de que maneira o LC precisa – e deve mesmo ser mobilizado dentro da sala de aula. Inclusive, esse movimento também é

importante para que se evidenciem as RS presentes em diversas práticas de língua(gem) e para que o discente, ao observar tais representações, ressignifique-as, levando em consideração a reflexão crítica desse assunto na instituição escolar, desde que não fique preso a uma visão restrita de análise da língua(gem) apenas na escola.

2.2.2 A Teoria das Representações Sociais no âmbito escolar

Neste subcapítulo, propomos traçar uma observação acerca das RS e alguns trabalhos científicos que atrelam esse conceito a reflexões sobre o Ensino Médio, com vistas a identificar como essa teoria pode contribuir para o que propomos investigar nesta pesquisa. Antes disso, porém, vamos entender de onde surge esta teoria e qual é a sua relevância para os estudos educacionais e sociais.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) surge de Serge Moscovici, que se banha em outros autores da Psicologia Social, como Durkheim (o qual foi o primeiro a usar a noção de representações) e Lévi-Bruhl, e também da Psicologia sócio-histórica e cultural, como é o caso de Vygotsky. Nesse sentido, a TRS tem a ver com os comportamentos e com as comunicações entre os indivíduos (Moscovici, 2012). É interessante pensar, também, que as RS atravessam o nosso cotidiano e “orientam pensamentos/ações por meio de mecanismos específicos presentes na vida cotidiana que estão integradas no universo consensual (família, igreja, experiências pessoais, etc.)” (Oliveira; Oliveira, 2013, p. 63).

Pelo fato de esta Teoria ser atravessada por diversas áreas (Psicologia, Linguística, Sociologia etc.), podemos considerá-la como uma ciência transdisciplinar. Como citado anteriormente, foi Durkheim um dos precursores que introduziu os estudos das RS, Contudo, enquanto Durkheim via as representações coletivas como “formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo” (Moscovici, 2007, p. 15), Moscovici já entendia as representações como pertencentes ao universo consensual, ou seja, “elas não possuem uma estrutura específica e podem ser percebidas tanto como representações quanto como ciências” (Bertoni; Galinkin, 2017, p. 4). É interessante perceber, aqui, como as nomenclaturas que esses autores adotaram eram diferentes: Durkheim assumia uma posição de “representações coletivas”, inclusive promovendo uma separação entre a sociologia e a psicologia (gerando uma ambiguidade, segundo Farr (1998), “devido ao reconhecimento do individualismo como uma poderosa representação coletiva na sociedade moderna” (Moscovici, 2007, p. 14). Contudo, na contramão de Durkheim (e na tentativa de resolver essa ambiguidade), Moscovici (2007)

assume a ideia de “representações sociais”, haja vista o fato de que, “ao preferir o termo “social”, ele “queria enfatizar a qualidade dinâmica das representações contra o caráter mais fixo, ou estático, que elas tinham na teoria de Durkheim” (Moscovici, 2007, p. 14).

Esse movimento parece ser importante aqui até mesmo para que compreendamos que o conceito de RS não é fechado, definido e acabado, mas, pelo fato de atravessar diversas áreas, tem suas contribuições de diversas maneiras. Inclusive, a TRS surge na “tentativa de ruptura com as correntes clássicas das teorias psicológicas e [como] uma das alternativas para explicar e entender o psiquismo humano” (Rocha, 2014, p. 51). Moscovici, portanto, reúne essas ideias a partir da publicação, em 1961, da obra *La psychanalyse: son image et son public*, promovendo, ali, a discussão sobre a TRS e dialogando a partir de pensadores como Durkheim.

Nesse sentido, dando sequência à ideia, podemos perceber que Moscovici (2007) defende que as RS são uma forma sociológica de psicologia social, contextualizadas em uma perspectiva europeia com foco no estudo das relações intergrupais, a partir de uma abordagem cultural e societal dos processos sociopsicológicos (Farr, 1995). Para além disso, nas palavras de Vala (1996), nas RS os indivíduos que se encontram em interações sociais constroem explicações sobre os objetos sociais.

Dessa forma, Moscovici (2007) defende que uma RS não nasce de um indivíduo de forma isolada, mas nasce a partir de uma ou outra representação. Assim, para entender o momento no qual aquela representação se tornou “familiar” àquele indivíduo, o autor nos orienta a partir de duas abordagens: a objetivação e a ancoragem. Para Moscovici (2007), portanto, “a familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação, através do qual o não-familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar” (p. 20).

A objetivação, nesse processo de transformação, “permite passar de um saber distanciado do seu objeto, de tipo científico, a um saber assentado na experiência com o objeto” (Oliveira, 2017, p. 85). Assim, a objetivação

une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível. Sob esse aspecto, estamos legitimados ao afirmar, com Lewin, que toda representação torna real - realiza, no sentido próprio do termo - um nível diferente da realidade. Esses níveis são criados e mantidos pela coletividade e se esvaem com ela, não tendo existência por si mesmos (Moscovici, 2007, p. 71).

Nesse movimento de transformação, a ancoragem, “transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (Moscovici, 2007, p. 61). Em outras palavras, a ancoragem consiste em um processo de assimilação de informações novas a um conteúdo cognitivo-emocional prévio. Nessa perspectiva, a ancoragem funcionaria como um objeto de inserção da representação na sociedade; inclusive essa inserção não é aleatória: “são expressos na língua, em pontos de interlocução público, na dependência do quadro de referências” (Oliveira, 2017, p. 85). Logo, o processo de ancoragem coisifica determinada coisa e faz com que ela deixe de ser ameaçadora na sociedade.

Aqui, inclusive, podemos perceber, segundo Oliveira e Oliveira (2013), que as RS têm, como principal característica,

simbolizar objetos, pessoas, ideias e grupos sociais como relacionados a conhecimentos já estabelecidos, a padrões de pensamentos e ideias específicas por meio de semelhanças que ancoram a continuidade das certezas, realidades cada vez menos questionadas e, por isso, objetivadas (p. 63).

Logo, as RS têm características multivariadas e, aqui, cabe, inclusive, mencionarmos quais são as maneiras que essas características ocorrem. Assim, para Moscovici (2007), as RS são

entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica (p. 10).

As RS, dessa forma, dizem respeito a determinado grupo ou indivíduo que “as forjam e dão uma definição específica ao objeto por elas representado” (Jodelet, 2001, p. 20), inclusive como tentativa de evocar aquilo que seria possível, servindo, portanto, como tentativa de alguém reproduzir algo sobre determinada “coisa” (Rocha, 2014).

Dessa forma, as RS, segundo Jodelet (2018),

- concernem ao conhecimento dito de senso comum, utilizado na experiência cotidiana;
- são programas de percepção, constructos com status de teoria ingênua, servindo de guia de ação e de leitura da realidade;

- são sistemas de significações, permitindo interpretar o curso dos acontecimentos e das relações sociais;
- expressam a relação que os indivíduos e os grupos mantêm com seu “mundo de vida” e os outros atores sociais;
- são forjadas na interação e em contato com os discursos em circulação no espaço público; e
- estão inscritas na linguagem e nas práticas e funcionam como linguagem em razão de sua função simbólica e dos referentes que elas fornecem para codificar e categorizar o que povoa o universo de vida (p. 429-430).

Assim, podemos perceber que as RS mais do que ditarem comportamentos sociais, conforme Abric (1998), também giram em torno de um núcleo central, isto é, as RS são como um sistema que interpreta a realidade e rege as relações dos indivíduos com seus meios físicos e sociais. A esse núcleo central, Abric (1998) afirma que ele se divide em duas abordagens: uma função geradora e uma organizadora. A primeira, por sua vez, é “o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor” (p. 31). Por outro lado, a função organizadora “determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação” (Abric, 1998, p. 31). Logo, para que a RS seja bem estruturada, é preciso passar por esses dois processos, de modo que esse sistema seja mais resistente a mudanças.

Contudo, no entorno desse núcleo central, também surgem elementos periféricos, os quais são mais acessíveis e concretos. Inclusive, os elementos periféricos se resumem em funções essenciais: a concretização, isto é, “tornam imediatamente compreensíveis e transmissíveis a formulação da representação em termos concretos” (Abric, 1998, p. 32); a regulação, em que são responsáveis pela adequação das representações aos diferentes contextos (Abric, 1998, p. 32); a defesa, na qual protege o núcleo central de mudanças, sendo resistente a elas, inclusive.

Há de se considerar, aqui, o que Flament (1994) defende ao mencionar a questão dos elementos periféricos, pois eles fazem com que haja uma resistência ao núcleo central da RS quando este é ameaçado, existindo tanto uma homogeneização desse sistema, mas também uma flexibilidade, como é o que ocorre nos elementos periféricos. Logo, as RS não são fechadas ou estanques, mas variáveis de um indivíduo ou grupo social, além de contribuir para a construção de um sistema de valores e julgamentos (Moscovici, 2007; Bourgain, 1988).

Dentro do contexto educacional, as RS, conforme aponta Jodelet (1989), podem chegar prontas, fechadas ou mesmo já terem atravessado os indivíduos, ou seja, trata-se das RS que “impõem uma ideologia dominante, ou as que estão ligadas a uma condição definida

no interior da estrutura social” (p. 14). Nesse sentido, essas RS podem se concretizar dessa forma devido à condição social do sujeito, ao lugar em que ele ocupa e até mesmo às funções que são estabelecidas dentro da interação. Assim, dentro da escola, por exemplo, as RS podem promover uma articulação entre “as relações entre o pertencimento a um grupo social dado e as atitudes e comportamentos face à escola, a maneira como o professor concebe o seu papel etc.” (Gilly, 1989, p. 232).

Ainda segundo Gilly (1989), a escola tem um papel fundamental na observação de como as RS chegam nesse ambiente. Contudo, o que se tem percebido é um reforço das representações que já estão cristalizadas, como é o caso de uma relação hierárquica entre professor-aluno, a questão da obtenção de notas para a aprovação e, mais ainda, uma relação de dependência com a escola. Gilly (1989) nos revela que

É evidente a relação entre as dimensões do sistema de apreensão do aluno pelo mestre, no seio da sala de aula, e os elementos mais gerais de sua representação social da escola, evocada anteriormente. É assim porque a sua representação do sistema escolar privilegia o modelo dominante de rendimento para atingir os objetivos coletivos, onde a criança perde sua identidade em proveito do elemento entidade-classe e é visto numa relação de dependência hierárquica fundamentada sobre a imposição diretiva do mestre, em que o professor percebe cada aluno singular a partir de um modelo de apreensão caracterizado pelas duas principais dimensões assinaladas (p. 244).

Assim, nota-se como a sala de aula, muitas vezes, retira do discente a sua identidade, desfortalece a sua capacidade de pensar e de agir e, ainda, não promove uma reflexão sobre as RS mobilizadas naquele ambiente. Isso faz com que haja um privilégio mais do trabalho relacionado à obtenção de nota/aprovação do que propriamente um ensino reflexivo, que inclusive discuta, indiretamente, sobre as RS. O autor, também, observa que “os sistemas de representações sociais relativos à escola não podem ser considerados independentemente de seus laços com outros sistemas gerais de representações sociais dos quais eles são dependentes” (p. 248). Aqui, chama-nos a atenção que esses sistemas, muitas vezes, estão relacionados somente à aprovação ou à “validação” do conteúdo pelo sujeito aluno, mas que, nesse caso, deveriam ser associados, na verdade, à realidade ou ao contexto daquele discente. Isso significa pensar que mobilizar RS que já estão cristalizadas na realidade daquele estudante não é um aspecto negativo, mas serve “para a compreensão daquilo que se passa na sala de aula da interação educativa propriamente dita, tanto do ponto de vista de objetos do saber ensinados, quanto dos mecanismos psicossociais” (p. 249).

Ainda pensando no contexto escolar, Chaib (2015) nos revela que as RS, na escola, servem para “constituir uma relação consensual entre os atores envolvidos em um processo de

aprendizagem. Essa relação é negociável e pode levar ao conflito ou ao consenso, dependendo da natureza do assunto a ser estudado” (p. 366). Dessa forma, inserir as RS na sala de aula parece ser um movimento extremamente importante, já que se estabelecem ideias cristalizadas na visão social de uma comunidade e podem, ali, ser ressignificadas e/ou alteradas. Certamente, tudo isso depende dos contextos em que as RS serão mobilizadas ou discutidas e, ainda, da abordagem desse conteúdo.

Oliveira (2017) também discute acerca das RS dentro da sala de aula, levando em consideração elementos como referenciação e o letramento. Nesse movimento, o pesquisador busca analisar os processos de produção de sentido de alunos de Ensino Médio, avaliando a capacidade leitora desses indivíduos. Assim, o docente, em sua tese, evidencia a necessidade de se pensarem nas produções de sentido dentro e fora da escola, uma vez que elas atuam na configuração dos objetos do discurso e, para além disso, nos percursos interpretativos dos discentes.

Em reflexão, fazendo um apanhado da TRS, Duveen (1985) defende que

as representações são sempre construtivas; elas constituem o mundo tal como ele é conhecido e as identidades que elas sustentam garantem ao sujeito um lugar nesse mundo. Assim, ao serem internalizadas, as representações passam a expressar a relação do sujeito com o mundo que ele conhece e, ao mesmo tempo, elas o situam no mundo. É essa dupla operação de definir o mundo e localizar um lugar nele que fornece às representações o seu valor simbólico (p. 267).

Nessa lógica, as RS moldam o mundo em que vivemos e, para além disso, servem como uma bússola de orientação no mundo. É a partir dela que o sujeito encontra o seu lugar e vai construindo o seu pensamento a partir de novas RS que são geradas. Dentro do contexto escolar, como se percebe, as RS não somente podem vir fechadas ou estanques, a depender do seu núcleo central, mas também podem atravessar os sujeitos de diferentes formas, inclusive modificando os seus elementos periféricos. Inclusive, o estudo das RS no campo educacional ainda carece de mais debates e reflexões, como é o caso deste estudo.

Certamente, uma abordagem que leve em consideração tanto os LC quanto as RS parece ser um efetivo expediente de pesquisa, que contribuirá para o entendimento dos processos de formação de conhecimento crítico de estudantes. A consideração tanto dos letramentos críticos (LC) quanto das RS como elementos fundamentais na pesquisa sobre os processos de formação de conhecimento crítico de estudantes, abre espaço para uma abordagem mais abrangente e contextualizada.

Por um lado, os LC fornecem as ferramentas necessárias para que os alunos desenvolvam habilidades de análise, reflexão e questionamento sobre a informação que encontram, capacitando-os a participar de forma ativa e consciente na sociedade. Por outro, as RS oferecem *insights* sobre as percepções, crenças e valores dos estudantes, influenciando suas atitudes em relação ao ensino, à aprendizagem e ao conhecimento. Ao integrar esses dois elementos em uma única abordagem de pesquisa, é possível compreender melhor como as experiências individuais e coletivas dos alunos moldam sua capacidade de pensar criticamente e como as práticas educacionais podem ser adaptadas para promover uma formação mais significativa e eficaz.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa, considerando o objeto que se analisa – as representações sociais (RS) dos estudantes do Ensino Médio e a formação para o letramento crítico dos estudantes – tem a abordagem qualitativa, baseada em Bortoni-Ricardo (2008), na medida em que busca caminhos e alternativas a serem trilhados a partir de um problema detectado, dentro do contexto educacional. Acerca da natureza da pesquisa, desenvolvida e descrita neste estudo, é importante destacar que “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34).

Nessa perspectiva, a metodologia adotada neste trabalho está ancorada na Análise de Conteúdo, de Bardin (2015[1977]), principalmente por ser considerada como metodologia de análise de dados em pesquisas da Educação. Para Bardin (2015[1977]), a Análise de Conteúdo

é um método muito empírico, dependente do tipo de «fala» a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento, excepto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da descodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas (p. 30-31).

Seguindo essa lógica, a Análise de Conteúdo, também, verifica um conjunto de aspectos ou “técnicas de comunicações” (Bardin, 2015, p. 38) para se chegar a inferências obtidas pelo analista. Ainda segundo a autora, estas inferências estão relacionadas a causas-consequências encontradas durante a comunicação, isto é, os efeitos de determinada mensagem considerando a condução adotada pelo analista em seu processo de investigação.

Pensando nas inferências, Bardin (2015) também defende que elas podem ser vistas como “uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados” (p. 41). Nessa linha de raciocínio, a inferência, portanto, é a mescla de duas perspectivas: a do analista, que investiga, por meio de enunciados, aquilo que se propõe “obter” numa situação comunicativa; e a compreensão da mensagem nesse processo analítico que alcança “principalmente desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira” (Bardin, 2015, p. 41). Logo, a visão da Análise de Conteúdo não é somente despertar significantes ou significados já existentes, mas sim provocar o olhar, isto é, mobilizar outros significados que não foram alcançados por esse ser a ser analisado (Bardin, 2015).

Assim, o analista, para chegar a deduções lógicas e justificadas sobre aquilo que busca investigar, “possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver” (p. 42). Inclusive, esse movimento, embora parcial, auxilia e complementa o analista em atingir os seus objetivos, tudo isso por meio da linguagem, certamente por meio de enunciados.

Nesse sentido, considerando a Análise de Conteúdo de Bardin (2015), realiza-se um procedimento de aplicação de um questionário não estruturado aos alunos que estão no terceiro ano do Ensino Médio e matriculados na Oficina Permanente de Produção de Textos (OPPT), projeto de Ensino do IFMG – *Campus Sabará*.

A OPPT configura-se como uma atividade extraclasse que oferece aos estudantes, principalmente aqueles que participarão do Enem, atendimentos e monitorias para correção de textos – especialmente a redação avaliada no Exame –, correções de atividades que são dadas em sala de aula, aulões referentes à prova, palestras com diferentes convidados que exploram aspectos avaliados no Exame e atendimentos personalizados – como tira-dúvidas – *on-line* a todos os alunos do Ensino Médio e que podem (ou não) vir a participar do Enem. Além disso, a OPPT também tem uma rede social (*Instagram*), em que são divulgadas dicas de escrita, orientações e conteúdos que podem ser úteis para a preparação para o Enem.

Com encontros semanais individuais (tanto presencialmente quanto remotamente) com aqueles que almejam sanar suas dúvidas, sejam elas de quaisquer naturezas, a OPPT também permite um atendimento personalizado aos alunos e promove a disseminação de várias práticas sociais que vão além da prova do Enem, como é o caso da discussão de temas específicos e palestras com diversas temáticas de cunho social. Além disso, na OPPT,

algumas ações, como palestras e debates, são realizadas, de modo a contribuir para uma formação omnilateral desses estudantes e promover um debate centralizado sobre a prova do Enem.

Nessa lógica, ao realizar um estudo que envolve um questionário com perguntas semiestruturadas o pesquisador encontra, nesse processo, uma visão mais detalhada e específica das RS dos estudantes e dos seus processos de Letramentos Críticos. Assim, o questionário fornece uma visão geral e quantitativa das respostas, enriquecendo o objetivo deste projeto e alcançando o que se almeja com o estudo, garantindo uma interpretação mais aprofundada.

Aplicou-se, desse modo, um questionário individual não estruturado aos participantes da OPPT que se encontravam matriculados no terceiro ano do Ensino Médio e que manifestaram o desejo de participar da pesquisa (22 sujeitos se encontraram nessa situação). Consideramos que, nesta etapa de ensino, os estudantes já estarão se preparando para vestibulares (como o Enem) e já têm em mente a profissão que desejam seguir.

Para além disso, pensar nessa estratégia também é importante para que se obtenha tanto o cenário social deste estudo – os participantes da pesquisa – quanto o questionário não estruturado com perguntas norteadoras que envolvem a formação desses estudantes.

Nesse sentido, a pesquisa em foco necessita dessas duas abordagens para que o trabalho com as RS e os Letramentos Críticos, dentro da formação desses estudantes que estão prestes a fazer a prova do Enem, possam ser analisados.

3.1 Instrumentos de pesquisa

Dentro da lógica dos Instrumentos de Pesquisa, tem-se a aplicação de um questionário não estruturado aos discentes. Nesse viés, para esta técnica, orienta-se por meio da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), baseada nos desenvolvimentos que aquela pesquisa deve ter, especialmente seguindo os seguintes critérios: “a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (p. 95). Nesse sentido, para que uma pesquisa tenha efetividade, esses processos devem ser alcançados e adotados pelo pesquisador, não somente com o intuito de atingir o objetivo da pesquisa, mas também para promover uma organização da condução dos percursos analíticos e despertar a observação participante, provocando e mobilizando os enunciados a partir dessas fases.

Nessa lógica, considerando esta pesquisa, a pré-análise configura-se como um processo organizacional, em que o pesquisador instaura as primeiras hipóteses da pesquisa

(antes de ela ser feita), o cenário de análise, o recorte dos participantes, o esboço do questionário a ser usado com esses participantes e o diálogo com esses sujeitos (*vide* APÊNDICE I cf. Questionário não estruturado). Bardin (2015) defende que esta etapa deve ser “aberta”, funcionando apenas como estratégia inicial de organização do trabalho do pesquisador. Formadas as hipóteses e os objetivos, torna-se mais facilitada a próxima etapa, isto é a exploração do material.

Além disso, é preciso pontuar que, por se tratar de uma pesquisa com humanos, tal pesquisa passou por aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do CEFET-MG e do IFMG e, por isso, a realização da parte prática-metodológica da pesquisa foi desenvolvida após a aprovação desses dois comitês. Assim, antes de serem realizados os estudos práticos com os estudantes, lhes foram entregues um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) (*vide* APÊNDICE III e ANEXO D), para aqueles alunos que possuem menos de dezoito anos, os quais continham as informações do pesquisador, do estudo e dos riscos da pesquisa, inclusive com cláusulas que garantem o anonimato do estudo.

3.2 Local da pesquisa e cenário social

O local da pesquisa é parte fundamental para que o estudo tenha efetividade e seu objetivo, alcançado. Este estudo foi desenvolvido com alunos do terceiro ano do Ensino Médio Integrado² que estão inseridos no Projeto de Ensino Oficina Permanente de Produção de Textos (OPPT), do Instituto Federal de Minas Gerais - *Campus* Sabará e que vão prestar as provas do Enem. Essa escolha se justifica pelo fato de que esses discentes procuram o Projeto de Ensino seja para aprofundar os conhecimentos relativos à prova, para dominar outras técnicas do Exame ou ainda para sanar dúvidas com relação à escrita.

Por esses fatores – e inclusive pensando na hipótese de que as RS desses estudantes se alteram, já que há um espaço amplo de diálogo e de interação, elegeu-se este local para a realização da pesquisa, inclusive porque o pesquisador – e professor – já acessou aquele espaço, o que permite maior interação e diálogo com os participantes, deixando-os mais à vontade.

² O Ensino Médio Integrado é uma característica das instituições federais de ensino e representa uma mescla, isto é, uma junção da formação técnica integrada ao Ensino Médio. No IFMG – *Campus* Sabará, há turmas de 3 cursos técnicos: Administração, Informática e Eletrônica.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Os participantes da pesquisa, considerando Bardin (2015), fazem parte do processo de análise e “uma vez definido o campo do *corpus* [...], é preciso terem-se em conta todos os elementos desse *corpus*” (p. 97). Nessa lógica, seguindo a regra da exaustividade, de Bardin, que diz que “não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão [...], que não possa ser justificável no plano do rigor da pesquisa” (Bardin, 2015, p. 97), este estudo se deu com a análise das respostas ao questionário não estruturado aplicado a alunos do Ensino Médio do IFMG - *Campus* Sabará, inscritos na OPPT.

Participaram da pesquisa alunos do terceiro ano do Ensino Médio que estavam inscritos na OPPT, aspecto que, principalmente, permitiu uma observação conjunta acerca das RS desses participantes e, inclusive, do processo de formação do conhecimento. Antes da abordagem a esses alunos, foi entregue uma correspondência ao coordenador da OPPT (docente de Língua Portuguesa e que organiza o Projeto de Ensino) e ao diretor do IFMG – *Campus* Sabará – *vide* APÊNDICE V – solicitando a autorização para os discentes participarem da pesquisa.

Após a aprovação da direção e do coordenador da OPPT, os participantes receberam a carta-convite (*vide* APÊNDICE V) e puderam – ou não – aceitar a participação na pesquisa. Todos aqueles que aceitaram participar – e que estavam elegíveis dentro dos critérios – receberam o TCLE e o TALE e tiveram uma explicação, da parte do pesquisador, sobre o estudo.

Contudo, deve-se considerar que, entre os inscritos no Projeto – no entorno de 114 estudantes – foram selecionados um máximo de 30 e um mínimo de 20 alunos do terceiro ano (com idade entre 16 e 18 anos de idade) para participarem da pesquisa. Todavia, durante a aplicação, o número total de respondentes foi de 22 alunos. Vale ressaltar que os estudantes menores de idade, isto é, que possuem menos de dezoito anos, assinaram o TALE (*vide* APÊNDICE III) e seus pais/responsáveis assinaram, inclusive, o TCLE para que pudesse ser autorizada a participação do estudante.

A escolha desses participantes é essencial porque, nesse processo, já se preparavam para as provas do Enem e se encontravam na última série do Ensino Médio. Inicialmente, todos os 30 alunos atuantes e efetivos da OPPT foram convidados e, caso haja desistências, respeita-se o número mínimo de participantes: 20. Essa seleção é pertinente, haja vista o fato de que a pesquisa necessita de um conhecimento prévio dos estudantes sobre a Redação do Enem e sobre a prova especificamente.

3.4 Critérios de inclusão e de exclusão dos participantes

Para esta pesquisa, os critérios que guiaram a inclusão e exclusão dos participantes estiveram alinhados a um dos objetivos específicos delineados: investigar as habilidades de letramento crítico e as RS dos candidatos ao Enem, identificando crenças, expectativas e percepções prévias a respeito de sua vida estudantil e profissional após o Ensino Médio. Isso significa que aqueles discentes que não pretendiam fazer a prova do Enem, que não estavam inscritos na OPPT ou, ainda, em uma primeira fase, que não faziam parte do terceiro ano Ensino Médio do IFMG – *Campus Sabará* foram excluídos da pesquisa.

A escolha de alunos do terceiro ano se justifica pelo fato de estarem imersos em um momento crucial de sua formação educacional, uma vez que estão se preparando para o Enem. Nessa série, os estudantes estão especialmente focados na elaboração da Redação do Enem, que é uma etapa determinante do exame. Portanto, ao trabalhar com alunos do terceiro ano, é possível destacar e explorar de forma mais evidente como esses sujeitos estão lidando com as exigências específicas do Enem e da prova de redação. É importante considerar que esses alunos já possuem um entendimento prévio sobre o Enem e estão familiarizados com o formato e as expectativas da prova de redação, o que facilita a abordagem do tema e a condução da pesquisa.

Além disso, é importante destacar que os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, que se preparam para ingressar no ensino superior por meio do vestibular, geralmente já têm em mente a carreira profissional que desejam seguir e a formação superior que pretendem cursar. Essa fase de ensino marca um período de reflexão e tomada de decisões significativas em relação ao futuro acadêmico e profissional dos estudantes. Muitos deles dedicam tempo e esforço consideráveis para pesquisar e entender as diferentes áreas de estudo, explorar suas habilidades e interesses, e buscar informações sobre as instituições de ensino e cursos disponíveis. Nesse sentido, as escolhas educacionais e profissionais dos alunos são influenciadas por uma variedade de fatores, incluindo suas experiências escolares, suas aspirações pessoais, as expectativas familiares e as oportunidades disponíveis no mercado de trabalho. Portanto, compreender o contexto e as motivações por trás das escolhas dos alunos é fundamental para orientar políticas educacionais e práticas pedagógicas que promovam uma transição bem-sucedida para o ensino superior e o mercado de trabalho.

Com base nessas informações, os critérios de inclusão dizem respeito àqueles alunos inscritos e ativos na OPPT, que se encontravam no terceiro ano do Ensino Médio Integrado do

IFMG – *Campus* Sabará, ou seja, que participavam, enviavam textos, realizavam atendimentos individuais com o monitor ou estiveram atuantes no Projeto de Ensino.

Contudo, foram excluídos da pesquisa aqueles estudantes que não estavam no terceiro ano do Ensino Médio e que não participavam ativamente da OPPT, haja vista o fato de que, dentro do contexto de 114 estudantes inscritos na OPPT, alguns não estavam atuantes na Oficina, isto é, apenas estavam matriculados, mas não frequentavam ou sequer enviavam textos. Esses foram excluídos e não puderam participar da pesquisa, pois não estavam “ativos” no projeto de Ensino e não participavam das ações da OPPT. Adicionalmente, foram excluídos aqueles que não apresentaram, no dia da aplicação do questionário não estruturado, o TCLE ou o TALE assinados pelos responsáveis (no caso de menores de idade). Por outro lado, todos os participantes apresentaram os dois documentos.

3.5 Coleta de dados

A coleta de dados, de maneira integralmente presencial, iniciou-se após a assinatura do TCLE (ou TALE) pelos participantes. Nesse sentido, o pesquisador levou os participantes da instituição ao Laboratório de Informática para que pudessem responder o questionário de forma *on-line*, via plataforma do *Google Forms*, o qual foi disponibilizado presencialmente aos alunos, tanto para um contato inicial sobre as RS destes e também para que pudessemos analisar se o conteúdo pedagógico trabalhado se processa na perspectiva do Letramento Crítico.

3.6 Corpus

O *corpus* da pesquisa consiste nas respostas obtidas a partir da aplicação do questionário aos discentes. O questionário não estruturado recebeu perguntas que direcionaram o participante para uma breve reflexão sobre quem ele é, quais são as suas realidades, os seus anseios e o porquê de realizar um exame como o Enem. Para além disso, o questionário verificou se o participante, além do conteúdo formal e conceitual da redação do Enem, já realizou atividades de linguagem em que fosse convidado a refletir sobre questões essenciais para a sua formação enquanto cidadão. Logo, no questionário não estruturado, o participante falou de si a partir de uma visão crítica sobre o assunto e refletiu sobre seu processo de ensino-aprendizagem considerando as suas realidades, vivências e o seu contexto sócio-histórico em que está inserido.

3.7 Análise dos dados

Os dados desta pesquisa foram analisados considerando as respostas ao questionário aplicado aos discentes da OPPT. Como já mencionado, os dados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo, de Bardin (2015), especialmente levando em consideração o questionário, por meio da utilização do *software* Iramuteq.

Para Bardin (2015), após uma pré-análise bem estabelecida, a análise dos dados e resultados se configuram como “a administração sistemática das decisões tomadas” (Bardin, 2015, p. 101). Franco (2008) define uma série de unidades de registro para a análise de dados (a palavra, o tema, o personagem, o item) (p. 41). Em nosso caso, elegemos a palavra e o personagem como unidades de registro para a análise e interpretação dos dados.

Para Bardin (2015) o computador é ferramenta essencial para análise de dados que envolvem a palavra, principalmente para se analisarem padrões e recorrências encontrados nos discursos dos participantes.

Como ferramentas de análise de dados, utilizamos o *software* Iramuteq.

O *software* Iramuteq - Interface de R *pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* foi criado em 2009 por Pierre Ratinaud. É um *software* gratuito de código fonte aberto, licenciado por GNU GPL (v2), que utiliza o ambiente estatístico do software R. Assim como os outros *softwares* de fonte aberta, ele pode ser alterado e expandido por meio da linguagem Python (www.python.org). Ele é utilizado no estudo das Ciências Humanas e Sociais e utiliza o mesmo algoritmo do *software* Alceste para realizar análises estatísticas de textos, porém, incorpora, além da CHD - Classificação Hierárquica Descendente, outras análises lexicais que auxiliam na análise e interpretação de textos (Iramuteq, 2017, p. 4).

Com base nessas informações, compreendemos que o *software* parece servir para flagrar as representações sociais. Por meio das categorias de análise, os dados foram organizados em “sementes” que, em conjunto com a plataforma Iramuteq, auxiliaram nos termos e expressões recorrentes no questionário, organizados por meio dessas categorias.

Assim, todos os dados obtidos no questionário, a partir da transcrição literal, auxiliaram nos objetivos da pesquisa, mobilizando não somente pensamentos dos participantes, mas também contribuindo para a sua percepção sobre seu processo de formação no Ensino Médio e suas perspectivas em relação ao futuro acadêmico e profissional.

Os participantes foram informados de todos os procedimentos e aspectos éticos dessa análise para que tenham pleno conhecimento de sua participação na pesquisa.

3.8 Aspectos éticos

Na presente pesquisa, os participantes foram notificados, oralmente e por escrito, que tiveram sua identidade mantida em sigilo. Eles têm plena liberdade para decidir sobre sua participação na pesquisa, bem como para retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação, até o momento da retirada do consentimento, serão descartados, a menos que seja autorizado o contrário.

Além disso, os participantes tiveram o acompanhamento durante toda a condução da pesquisa, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado à sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável. No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (*vide* Anexo), os participantes tiveram a descrição de como contribuem com a pesquisa; dos riscos e desconfortos; do grau dos riscos e das medidas mitigadoras dos riscos; e dos benefícios diretos esperados.

3.9 Riscos da pesquisa

Este estudo emprega uma metodologia de pesquisa que não altera variáveis fisiológicas aos participantes, mas pode provocar alterações de emoções, principalmente porque estes estarão lidando com uma temática sensível à sua realidade. Contudo, os riscos são considerados de gradação mínima, haja vista que a pesquisa envolve metodologias qualitativas, em que não modificam a fisiologia do participante. Assim, os objetivos estão relacionados à preservação dessa integridade e fisionomia desses sujeitos, de maneira ética. Inclusive, na pesquisa o participante pode ter controle de todas as informações que são dadas a ele e eleger se deseja ou não mobilizar determinado discurso. Em síntese, a pesquisa envolve riscos mínimos, garantindo um compromisso com a ética e respeitando os limites de cada participante.

Alguns eventos podem ser encontrados e estão listados no Quadro I, a seguir.

Quadro I. Possíveis riscos da pesquisa.

Evento	Danos	Medidas Preventivas	Gradação
Perda do anonimato nas respostas.	Imateriais	- Garantir anonimato nas respostas. - Promover um acesso restrito aos documentos, com controle de acesso diário somente entre o pesquisador e o orientador. - Os dados serão usados somente para a	Baixo

Evento	Danos	Medidas Preventivas	Gradação
Uso indevido de dados pessoais	Risco de roubo de identidade	pesquisa, de maneira restrita pelo pesquisador. - Obter consentimento explícito para coleta de dados pessoais. - O participante deve preencher o TCLE.	Baixo
Dificuldades técnicas online (no caso de a pesquisa ser online)	Perda de dados, interrupção da pesquisa	- Realizar testes de sistema antes do lançamento da pesquisa. - Usar <i>softwares</i> antivírus.	Baixo
Dificuldades de acesso à internet (no caso de a pesquisa ser online)	Exclusão de participantes	- Oferecer opções alternativas de participação (por exemplo, pesquisas em papel)	Baixo
Baixa taxa de resposta	Resultados não representativos	- Incentivar a participação a partir de relatos de experiência do pesquisador.	Baixo
Dificuldades de coordenação	Atrasos na coleta de dados	- Estabelecer um cronograma claro e comunicação eficaz com os participantes.	Baixo
Desinteresse dos participantes	Baixa qualidade das respostas	- Desenvolver perguntas interessantes e relevantes para os participantes.	Baixo

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

3.10 Benefícios da pesquisa

Quanto ao participante, os benefícios da pesquisa estão relacionados a seu protagonismo no fornecimento das respostas, havendo, inclusive, uma contribuição para os seus estudos na área de linguagens. Há, também, a possibilidade de o participante refletir sobre como tem sido o ensino de redação na escola e no Projeto de Ensino de que ele participa. Para além disso, ele pode refletir sobre sua condição de sujeito que atua na e pela linguagem e ainda sobre sua participação na sociedade enquanto cidadão capaz de direitos e deveres.

Quanto à comunidade acadêmica e científica, a pesquisa é útil para desenvolver *insights* quanto ao ensino de códigos e linguagens, mais especificamente à leitura e produção de textos. Além disso, amplia a discussão na área da psicologia da educação, por evidenciar referenciais teóricos que compreendem o estudante como o protagonista da própria aprendizagem. Por fim, a pesquisa é útil para a área da Linguística e dos Estudos de Linguagens, por permitir um maior contato com o ensino na visão daquele que estuda, daquele que também atua enquanto sujeito social.

3.11 Critérios de encerramento ou suspensão de pesquisa

A pesquisa poderia ter sido encerrada, caso nenhum estudante desejasse participar do questionário. Em situação contrária, a pesquisa foi encerrada, quando o pesquisador finalizou o processo de recolha do questionário dos participantes.

Nesse viés, considera-se que a pesquisa se deu como encerrada quando o pesquisador realizou a coleta de todos os dados e organizou todas as informações, categorizando-as e recolhendo todos os dados pertinentes.

4 ANÁLISE DOS DADOS: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (RS) E OS LETRAMENTOS CRÍTICOS (LC) SOB O OLHAR DOS PROTAGONISTAS

Considerando nosso percurso metodológico adotado nesta pesquisa, é chegado o momento de flagrarmos as representações sociais (RS) dos sujeitos participantes do questionário e observarmos em que medida tais RS podem moldar e, até mesmo, modificar as práticas de letramento que estão envolvidos nas produções escolares.

Para cumprir toda a empreitada que adotamos aqui, usamos da Análise do Conteúdo (Bardin, 2015) para organizar, tabular e categorizar todas as respostas do questionário. Nesse sentido, a partir das dez perguntas elaboradas, realizamos uma leitura flutuante das respostas e as categorizamos, de modo a facilitar e a flagrar – e não somente buscar por representações.

Precisamos lembrar que as RS, da maneira como foram mapeadas neste estudo, não serão buriladas por meio de listas exaustivas ou programas que mostrem somente a frequência delas, mas por meio de uma leitura interpretativa e discursiva do que os participantes mencionaram em suas respostas. Inclusive, seríamos muito otimistas se pensássemos numa visão de que as RS são meramente estruturais e/ou estruturantes, estanques, quantitativas, porém, segundo Jovchelovitch (2000), as representações são encontradas nas reuniões públicas, nos cafés, nas ruas, nos meios de comunicação, nas instituições sociais, isto é, “uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime” (Moscovici, 1978, p. 26). Isso significa que uma RS sempre dependerá do contexto de comunicação e da própria comunicação, do sujeito, do discurso, do lugar e do modo como ela foi/é mobilizada.

A fim de compreendermos todas as respostas, organizamo-las no seguinte descritor: **R(x)P(x)**, em que:

R – representa a sigla para a resposta;

X – indica o número da resposta e a sua respectiva ordem no documento tabulado;

P – corresponde à sigla para a pergunta; e

X – diz respeito ao número da pergunta e a sua respectiva ordem no documento tabulado.

Logo, durante as análises, ver-se-ão termos como, por exemplo, R1P1, o qual significa que, no documento tabulado, aquela seria a primeira resposta da primeira pergunta – e assim em diante.

Partindo de toda essa exposição, vamos às categorias de análise:

- categoria 1: percepções dos estudantes sobre a redação do Enem para o seu desenvolvimento social, acadêmico e profissional;
- categoria 2: aspectos culturais e ideológicos presentes nos olhares dos estudantes sobre as práticas de aprendizagem;
- categoria 3: capacidade de análise crítica dos textos sob as perspectivas dos estudantes;
- categoria 4: impacto de práticas educacionais específicas na construção do conhecimento dos estudantes.

Os subcapítulos a seguir discutirão sobre essas categorias, alinhadas a nossa proposta de pesquisa. Porém, antes de partirmos para a análise, precisamos, acima de tudo, entender quem são esses participantes.

4.1 Partindo dos protagonistas: quem são os participantes da pesquisa?

Durante a aplicação do questionário aos participantes, após o recolhimento dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), o pesquisador realizou uma exposição inicial do que se tratava a pesquisa, inclusive mencionando sobre sua realidade na instituição: aluno (não do *Campus*); estagiário e pesquisador. Nesse momento, explorou-se com os participantes que a pesquisa continha perguntas sobre as vivências deles durante o Ensino Médio e que o intuito era somente compreender e analisar o que eles percebem (e perceberam, já que estavam no terceiro ano do Ensino Médio) acerca desse percurso. Alguns deles, rapidamente, perguntaram se havia respostas certas ou erradas, tamanho de linhas, ou mesmo quantidade de palavras. O pesquisador reforçou que eles poderiam ficar à vontade naquele momento, mas que relatassem, em alguma medida, acerca das perguntas, já que eram mais complexas.

Levando em consideração as respostas ao questionário, a primeira seção foi dedicada à resposta dos participantes sobre sua identificação: gênero, idade, raça/cor/etnia e renda familiar *per capita* aproximada. Esses dados, sensíveis, ancorados pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), foram respondidos por todos os participantes, mesmo que no

formulário (inclusive no momento da exposição inicial da pesquisa) fosse explicitado a eles que poderiam ou não responder a essa seção. Consideramos que esses elementos são fundamentais para sabermos não só a origem dos participantes, mas todo o contexto sócio-histórico-cultural em que eles estão inseridos. Afinal, considerar quem é o sujeito pode contribuir para flagrar as representações e o processo de letramento crítico envolvidos nesse cenário.

Aqui, não adicionamos perguntas sobre o curso que eles cursavam – vamos lembrar que, na modalidade Ensino Médio Integrado, no IFMG, os estudantes têm de estar matriculados em cursos técnicos – nem mesmo perguntas sobre série ou instituição, já que, nos critérios de inclusão, somente selecionamos participantes ativos da Oficina Permanente de Produção de Textos (OPPT) e que estavam no terceiro ano do Ensino Médio Integrado. Porém, por conhecer a instituição e os participantes, observamos uma presença expressiva (mais de 60%) de estudantes do Curso Técnico Integrado em Administração (inclusive muitas pessoas do gênero feminino), seguida de um menor número de estudantes (aproximadamente 20%) do Curso Técnico Integrado em Informática; e um singelo número (aproximadamente 10%) de estudantes do Curso Técnico Integrado em Eletrônica, considerando o total de 22 participantes (n=22).

Evidentemente, existe um fator, aqui, que nos chama a atenção: a presença de participantes do curso de Administração em detrimento aos demais cursos. Essa é uma realidade já presente nas instituições, pois, levando em consideração a experiência do pesquisador enquanto estudante e estagiário, cursos mais associados às exatas têm uma menor tendência de participar de atividades extraclasse, até mesmo de eventos que vão além da sala de aula. A que se deve esse fator? Aparentemente, alguns cursos têm cargas horárias mais reduzidas, o que permite que alguns estudantes tenham “janelas” de aulas e possam desenvolver outras atividades. Porém, esse não é o único fator. Segundo Isidoro e Dias (2022), ao analisarem Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos Integrados, “fica clara a preocupação em uma formação voltada apenas ao atendimento das necessidades e requisitos do mercado de trabalho” (p. 147). Logo, percebemos que, às vezes, o que ocorre nesses processos é uma ausência de motivação até mesmo por parte dos professores, aspecto que, possivelmente, pode não ocorrer em cursos “de humanas” – apesar de o curso de Administração, por exemplo, enquadrar-se na Grande Área de Ciências Sociais Aplicadas.

Essa pequena digressão é extremamente importante aqui, pois precisamos, antes de flagrar as RS, partir do perfil dos participantes e de quem são, até mesmo do processo que passam.

Assim, a primeira observação foi com relação ao gênero dos participantes. Já antecipamos, acima, a presença de muitas pessoas do gênero feminino, mas não sabemos se o todo desse grupo era de algum curso em específico. Da maneira como a resposta foi apresentada (em vez de pergunta objetiva, optamos por colocar uma resposta discursiva), encontramos os seguintes termos: *feminino* (82%); *homem cis*; *masculino*; *heterossexual*; e *mulher* (todos com 4,5% cada).

Não desejamos, aqui, assumir uma discussão sobre o conceito de *gênero*, nem mesmo dialogar sobre essa vertente teórica, pois não é foco deste trabalho, mas é interessante observarmos como, num local cuja presença feminina foi expressiva, cerca de 86,5%, o público masculino utilizou de outros nomes para se designar. Outro aspecto, bastante evidente, foi o uso do termo *mulher* por uma das participantes. Será que há uma separação entre uma pessoa feminina e uma mulher, como se houvesse uma *evolução* dessas partes? Para além disso, questiona-se: a utilização do termo *heterossexual* por uma pessoa do gênero masculino faz com que ela desejasse marcar o seu gênero? Sabemos que, nas práticas de língua(gem), todos os elementos, na cena discursiva, não estão nem são posicionados de modo aleatório, muito menos com uma posição neutra, mas é importante já levarmos em consideração todas essas questões para o que encontraremos mais à frente, com a análise das respostas.

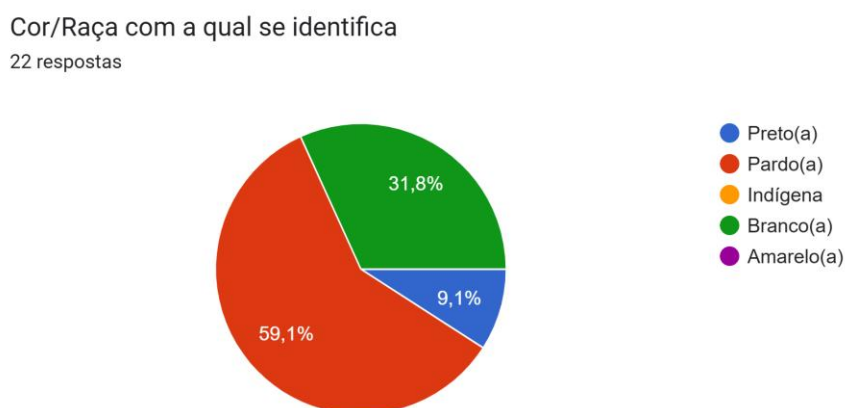
Outrossim, se alinharmos a variável gênero ao aspecto do curso, possivelmente teremos uma relação entre o curso de Administração e o gênero feminino, o qual, geralmente, frequenta atividades extraclasse na instituição e tem uma tendência a se matricular nesse curso.

Dando sequência às análises, partimos para o aspecto da idade. 31,8% dos participantes têm 17 anos; 50% têm 18 anos; e 18,2% têm 19 anos. O fator é importante, para compreendermos qual é o recorte em que se encontram esses sujeitos, inclusive em que momento da vida eles estão. Vamos lembrar que as RS são construídas e, portanto, cristalizadas a partir das experiências individuais, sociais, culturais, “transformando-as de acordo com suas necessidades e particularidades psíquicas, objetivando-as como parte de seu pensamento cotidiano, presentes os aspectos culturais, cognitivos e valorativos” (Rocha, 2014, p. 54). Logo, dentro de suas vivências, por meio da linguagem, o estudante mobiliza

discursos, ecoa vozes e pensamentos. Por esses fatores, a variável *idade* tem de ser considerada neste processo, pois ela permite-nos um olhar específico para as futuras representações flagradas.

O aspecto racial também é necessário e merece destaque aqui, com uma população majoritariamente negra (68,2%). A Figura 1, a seguir, exemplifica e ilustra o que encontramos nas respostas.

Figura 1 – Cor/Raça com a qual o/a participante se identifica



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Aqui é importante analisarmos o contexto histórico-social-cultural que uma pessoa negra enfrenta ao longo de sua carreira. Problemas como o racismo, o colorismo e a dificuldade de ascensão social estão entre essas barreiras que impedem uma pessoa negra de se desenvolver pessoal e profissionalmente. Inclusive, sabemos como é difícil chegar, até mesmo, no Ensino Médio, concluí-lo e permanecer nesses ambientes. Os dados do Censo Escolar (2024) apontam que, apesar de pretos e pardos serem a maioria entre os concluintes do Ensino Médio, a desigualdade racial na educação persiste, uma vez que 48,3% da população negra no Brasil conseguiu concluir o Ensino Médio, enquanto a população branca atingiu 61,8% (Brasil, 2024).

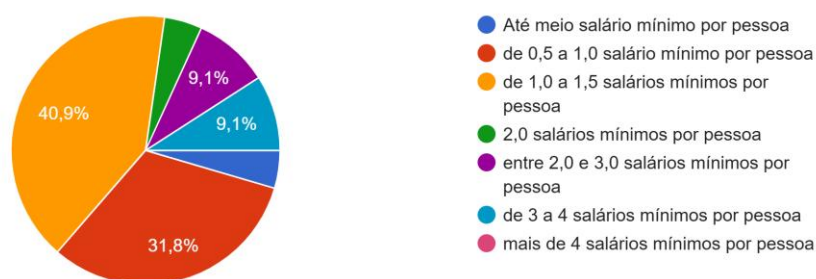
Dentro dos Institutos Federais, felizmente, graças às políticas de Estado, temos algumas tentativas de reparar a história desta população, como é o caso das cotas raciais, das políticas de assistência estudantil e permanência dos grupos. Ter a presença desse grupo majoritariamente autodeclarado negro nesses espaços é recente, tendo em vista que as políticas de cotas foram aprovadas em 2012, através da Lei 12.711 (Brasil, 2012). Nesse cenário, acreditamos ser importante trazermos à baila uma singela discussão sobre essa

população – e como ainda tem sido difícil a permanência nos espaços educacionais. Desse modo, é mesmo crucial analisarmos as respostas partindo desses dados e dessas informações. Afinal, onde estaria atuando uma mulher negra nos últimos 20 anos? Certamente não estaria matriculada em um curso técnico numa instituição federal, devido a todas as barreiras que ela enfrenta(ou) apenas por ser quem é.

Acerca da renda *per capita* mencionada pelos/as participantes, podemos observá-la na Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Renda familiar

Renda familiar per capita aproximada
22 respostas



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

É interessante observarmos como a renda familiar de todos os participantes não ultrapassa os 4 salários mínimos por pessoa. Inclusive, é evidente como 40,9% dos participantes possuem a renda de até 1,5 salário mínimo por pessoa – dado que, se alinhado aos demais itens, ultrapassa os 50%. Logo, temos a maioria de pessoas com uma renda mínima. Devemos nos lembrar, novamente, das políticas de cotas, que garantem o acesso a pessoas com baixa renda às instituições federais. Reiteramos, aqui, como a presença desse grupo é evidente na aplicação da pesquisa – e como suas representações podem influenciar todo o movimento de escolha das profissões, ascensão social e, até mesmo, o ingresso ao mercado de trabalho e/ou as decisões para ingressar ou não no ensino superior.

Finalmente, temos, então, uma representação do respondente do nosso questionário: uma mulher, com dezoito anos, negra, cuja renda familiar é de até 1,5 salário mínimo por

pessoa e que passou por todo o seu Ensino Médio numa instituição pública de ensino. Possivelmente, esta mulher está matriculada no curso de Administração³.

Todas essas informações são importantes para:

- i) flagrarmos as representações;
- ii) entendermos o contexto sócio-histórico desses grupos;
- iii) analisarmos a formação desses sujeitos; e
- iv) criarmos inferências das representações e dos processos de letramento crítico envolvidos na sala de aula.

Com toda essa bagagem em mãos – e após conhecermos o nosso sujeito da pesquisa, vamos descortinar suas representações e entender como elas influenciam – ou não – seu processo de letramento crítico.

4.2 A redação do Enem e as percepções dos estudantes: descortinando suas representações sociais (RS) e os letramentos críticos (LC)

Na aplicação do questionário, o qual continha 10 perguntas, as informações e questionamentos foram organizados de modo que os participantes trouxessem experiências com relação a seu processo de ensino-aprendizagem na escola, bem como suas análises, percepções e considerações sobre esse percurso. Nesse sentido, a fim de observarmos as possíveis representações sociais (RS) que estão envolvidas, categorizamos as dez perguntas em quatro grupos, de modo a burilarmos o que esses participantes entendem.

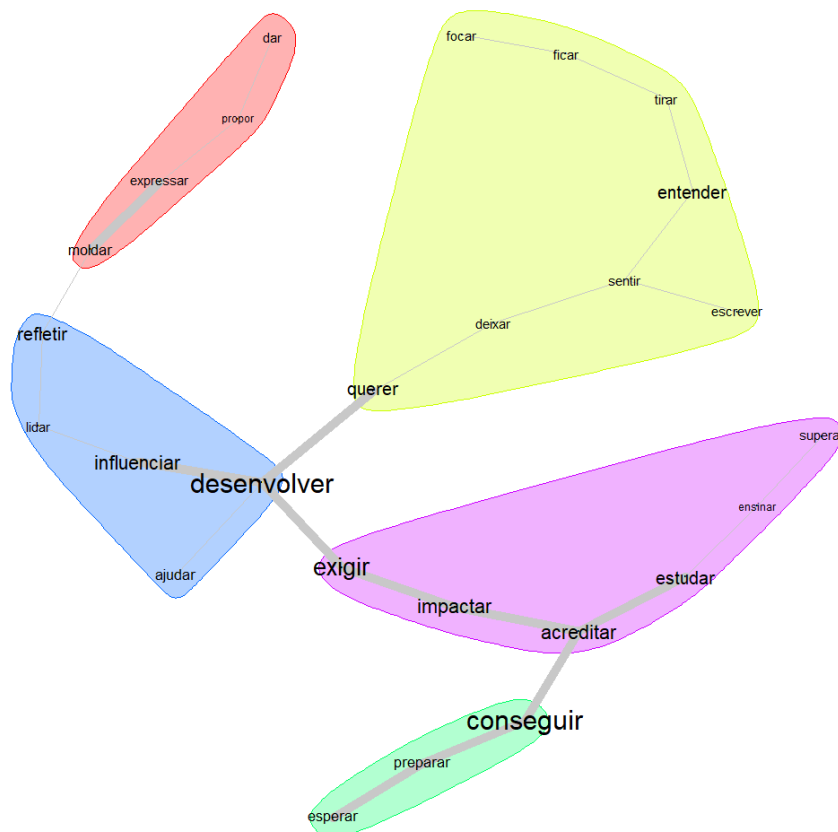
Acerca deste primeiro grupo, utilizando as técnicas da Análise de Conteúdo, bem como o *software* Iramuteq, buscamos descortinar RS presentes no olhar dos estudantes sobre a prova de redação do Enem, a importância desse Exame, as expectativas e o modo como a escola pode (ou não) auxiliar nas escolhas educacionais e profissionais. Assim, elencamos, como análise, as seguintes perguntas: "Como você percebe a importância da redação do Enem em relação ao seu desenvolvimento como estudante e cidadão?"; "Quais são suas expectativas em relação à redação do Enem e como você se preparou para enfrentar esse desafio?"; "Como os conteúdos e as competências exigidas na prova de redação do Enem impactam suas escolhas educacionais e profissionais, bem como suas percepções sobre educação e sucesso acadêmico?".

³ Acerca deste dado, que não pode ser efetivamente apurado através do questionário, consideramos a visão do pesquisador acerca de sua experiência na instituição.

Sabemos, primeiramente, que, para cada pergunta respondida, o participante se comportou de determinadas formas, mencionando suas experiências individuais e, até mesmo, sociais. Porém, de modo a flagrarmos as representações, julgamos necessário reuni-las nessa categoria, a fim de conseguirmos entender e interpretar esse processo. É certo, portanto, que, ao longo da análise, serão discutidas e evidenciadas algumas falas.

Nesse sentido, um primeiro movimento foi organizar as respostas através do teste de similitude, o qual auxilia na interpretação de expressões por meio de pequenos grupos a partir da co-ocorrência desses termos. Para facilitar a identificação dos termos em semelhança, organizamos o programa de modo que ele pudesse, nessa etapa, aplicar a similitude apenas em *verbos*. Isso porque, quando, geralmente, mencionamos um assunto, evocamos algumas ações que têm relação com aquela temática, e esse processo ocorreu em todas as respostas alinhadas nessa categoria. Vejamos, a seguir, o resultado desse teste.

Figura 3 – Teste de similitude da Categoria 1



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Podemos observar, primeiramente, que o termo *desenvolver* aparece como o núcleo da análise, estando conectado a outras palavras em diferentes agrupamentos⁴. A posição em que esse verbo está indica que ele é uma ideia central recorrente nas respostas dos participantes. De fato, muitas respostas indicam que, para obter uma excelente nota na redação, é necessário um desenvolvimento de competências e habilidades, bem como o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, de leitura de textos e, até mesmo, de observações práticas sobre a argumentação. Vejamos a seguir, algumas das informações encontradas.

Como estudante a redação é importante para desenvolver minha capacidade com escrita e argumentação e como cidadã me ajuda a estar ciente dos problemas e desafios que ocorrem no país (R4P1).

Acredito que a redação do Enem é muito importante para meu desenvolvimento como estudante e como cidadão. Ao escrever, consigo organizar melhor minhas ideias e me expressar de forma mais clara. Além disso, os temas que são propostos me fazem refletir sobre questões da sociedade, como problemas sociais e culturais (R7P1).

Vejo a redação como um ponto muito importante, porque, ao desenvolver uma, você tem que tirar do baú muitos assuntos que você viu como estudante, e também tem que pensar e desenvolver como um membro da sociedade (R12P1).

A redação do ENEM é muito interessante por trazer temas sociais que afligem a população. É por meio do estudo das temáticas que se desenvolve o senso crítico por te colocar em contato com uma perspectiva diferente a que você já está acostumado, intensificando o conhecimento sobre a problemática. Assim, além de desenvolver a escrita, a redação incentiva que os alunos procurem ativamente saber dos problemas sociais, que consequentemente, abrangem a visão pessoal para diferentes assuntos formando assim um cidadão que está mais preparado para participar da vida em sociedade (R20P1).

É notável, aqui, que muitos dos participantes da pesquisa veem a redação como um ponto crucial para desenvolver habilidades de escrita. Ademais destacam a importância dela para o seu desenvolvimento não somente enquanto aluno, mas como um cidadão ativo, de modo que seja possível agir e pensar socialmente, além de poder discutir sobre as questões que afetam a nação em que ele vive.

Outro aspecto relevante é a ideia de que a redação faz com que o estudante possa estar ligado, isto é, conectado aos problemas ocorridos no mundo; ou seja, o texto, por mais que apresente suas estruturas bem montadas, faz com que o aluno consiga, ao menos, refletir sobre os reais contextos do Brasil. Talvez esse seja, de fato, um dos seus aspectos positivos, o qual é apontado pelos estudantes nos relatos acima.

⁴ O *software* Iramuteq utiliza o termo *cluster* para definir os agrupamentos e as classes. No entanto, preferimos utilizar o termo *agrupamento*, de modo a facilitar o entendimento do leitor.

A ideia do *desenvolver* também está associada à experiência desses sujeitos com suas práticas de escrita na sala de aula e, até mesmo, à sua preparação, como é possível observar nos agrupamentos rosa e verde.

Minhas expectativas quanto a redação não é uma das melhores, principalmente por não saber qual tema esperar, por ser algo que eu não tenha tanto conhecimento para desenvolver. Me preparei buscando fazer redações no tempo livre, buscando ler mais livros, ver noticiários e controlar a ansiedade antes da prova (R13P2).

Estou com expectativa média pois devido à falta de tempo e o excesso de atividades para fazer, não tenho focado como eu queria na redação do Enem. Mas tenho o conhecimento de como desenvolver uma boa redação através das aulas de língua portuguesa no ensino médio e videoaulas no YouTube (R16P2).

Para esse ano minhas expectativas não são tão altas pelo fato de ainda não me sentir totalmente pronta para o Enem, será um ano de teste onde através do resultado obtido na prova, a minha forma de preparação será diferente e totalmente focada em alcançar o que eu quero. Mas não vou deixar de me esforçar para realizar o teste no final do ano e independente do resultado o meu objetivo não vai mudar (R8P2).

Boas expectativas, me preparei ao decorrer do ano e espero conseguir atingir bons resultados, provenientes dos meus estudos (R15P2).

Evidentemente, é possível observar, com as perguntas acima, que a visão de *desenvolvimento* também está muito próxima a visões subjetivas desses sujeitos, que, certamente, para um exame, tiveram de se preparar, conhecê-lo e até mesmo praticá-lo, o que não é diferente na redação. Assim, os agrupamentos da Figura 3 também estão relacionados a uma visão de que produzir textos é também estar influenciado por questões pessoais e sociais.

Acerca desses olhares subjetivos, isto é, individuais, mas atravessados por questões sociais, faz-se necessário apontar, aqui, que eles podem – até mesmo – influenciar nas RS que estão sendo flagradas neste processo, inclusive apontando olhares que são atravessados pelas experiências desses sujeitos dentro da sala de aula, as quais podem moldar suas RS e torná-las visíveis e, portanto, notadas. Pereira (2019) defende que “as representações são também um fenômeno cognitivo, caracterizado pela individualidade presente no sujeito, seu senso de pertencimento, e interiorização do que lhe é inculcado socialmente” (p. 9). Logo, é comum que algumas RS perpassem por olhares individuais dos participantes.

Desse modo, os sujeitos também apontam como esses fatores podem direcionar suas escolhas profissionais e pessoais.

Os conteúdos e competências da redação do Enem influenciam minhas escolhas educacionais e profissionais, pois valorizo áreas que promovem reflexão crítica. A ênfase na argumentação e clareza na escrita me motiva a desenvolver habilidades de comunicação, essenciais para o sucesso acadêmico e profissional. Além disso, percebo a educação como um processo que vai além da informação, focando no

desenvolvimento do pensamento crítico e na preparação para enfrentar desafios na vida. Assim, a redação molda minha visão sobre sucesso na educação e na carreira (R1P10).

A prova de redação do Enem influencia as escolhas educacionais e profissionais dos estudantes de diversas formas. Ao lidar com temas sociais e cidadania, ela desperta interesse por áreas como direito, ciências sociais e saúde pública, onde o impacto social é central. As competências de comunicação exigidas na redação tornam-se fundamentais para carreiras que envolvem argumentação, como direito e jornalismo. Além disso, a proposta de solução de problemas presente na redação prepara os alunos para profissões que lidam com desafios complexos, enquanto a ampliação do repertório cultural e crítico estimula o interesse por áreas interdisciplinares, como ciências humanas e filosofia. Isso também redefine a percepção de sucesso acadêmico, que passa a incluir a capacidade de compreender e transformar a sociedade. Por fim, o foco em habilidades linguísticas reforça o interesse por cursos que aprimorem essas competências, influenciando a visão dos estudantes sobre educação e realização profissional (R2P10).

No meu caso, por exemplo, a redação do Enem me fez ter certeza que não cursaria Letras, pois não gosto de estudar gramática. Mas, de maneira geral, acredito que os impactos foram em relação à minha percepção. Através da redação do Enem, pude ver que existem temas e grupos sociais que gosto de estudar, estar perto, e conviver. A redação do Enem também me ensinou e ensina diariamente a necessidade do processo dentro do objetivo que desejo alcançar. Me ensinou que é necessário 1% a mais a cada dia, e mesmo que às vezes eu não obtenha o resultado esperado, ele é de extrema importância para me motivar a corrigir meus erros e superar os desafios. E assim funciona a vida, a educação e o sucesso acadêmico. É necessária uma sinergia entre todas as partes que compõem a redação, e assim também é a educação e o sucesso acadêmico (R15P10).

Como dito anteriormente, no mundo do trabalho é necessário dissertar, dar ideias e propor soluções. A redação nos incentiva a argumentar, pesquisar e propor soluções, então entende-se que as competências exigem/estimulam o desenvolvimento das habilidades (argumentar e propor soluções) que nos serão demandadas futuramente (R18P10).

Acredito que esse impacto seja menor sobre as escolhas profissionais, e maior sobre as nossas percepções do mundo. Quando estudamos certos conteúdos exigidos para a redação, conhecemos mais sobre uma certa área, e isso pode nos levar a tomar certas escolhas educacionais e profissionais. Contudo, sei que isso influencia bastante nossa visão de mundo relacionada a questões sociais, culturais e políticas do nosso país (R22P10).

Com essas respostas, podemos observar como cada sujeito tem perspectivas – e pensamentos – diferentes sobre a prova de redação do Enem e sobre como ela pode influenciar suas escolhas, decisões e o futuro. É claro que cada experiência é moldada pelos diferentes modos de observar a realidade e o contexto de cada sujeito. Observamos, aqui, como alguns participantes trazem em suas respostas conceitos muito associados ao profissionalismo, como “mundo do trabalho”, ou mesmo a decisão ou não de realizar determinado curso de graduação. Por outro lado, a decisão de trabalhar com temas de ordem social, cultural e/ou política desperta nesses estudantes uma visão de que o exame, mesmo com um caráter de aprovação, como se fosse um concurso público, os coloca à frente de

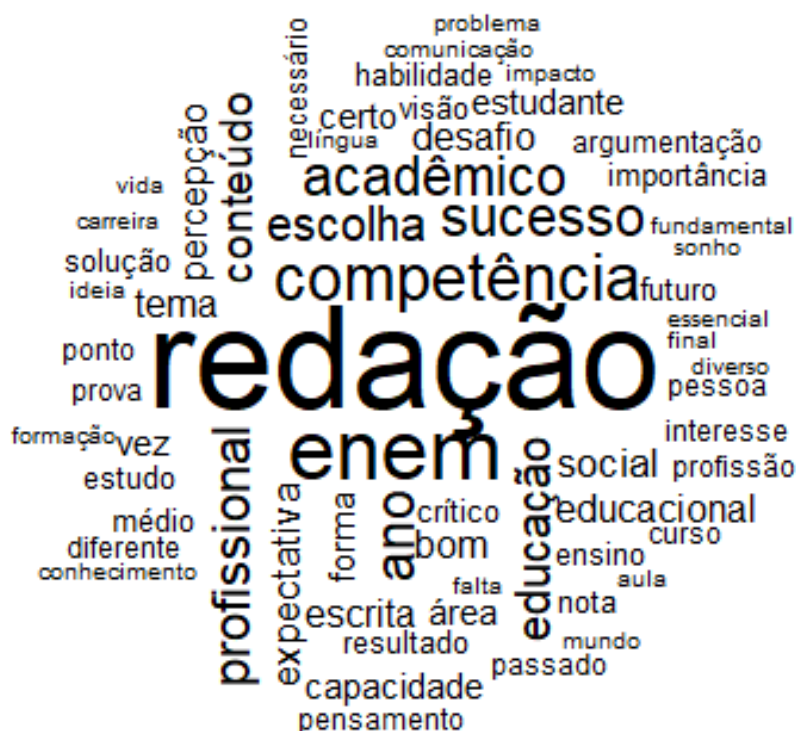
assuntos para além da sala de aula, fazendo com que dialoguem com o que ocorre no mundo à sua volta e possam refletir sobre esses problemas.

Para além de uma visão de preparo, o exame também fortalece a criticidade desses participantes, pois, de acordo com algumas respostas “a redação, por ser parte da entrada no ensino superior, te "obriga" a ter contato com todas as matérias sem que você se restrinja às suas preferências. Assim, suas escolhas acadêmicas dentro do ensino médio refletem nas suas intenções futuras” (R20P10). É curioso observarmos aqui como a prática da produção de textos, como a redação, também fortalece um contato com outras disciplinas, devido à exigência de um participante, ao longo do texto, mencionar uma área do conhecimento, aspecto que, mais à frente, será discutido, em outra categoria.

Outro aspecto interessante é a visão de futuro que a redação permite fazer com que esses estudantes acessem. Certamente, isso se deve ao fato de que estão inseridos numa realidade que lhes permite pensar por esse lado e, para além disso, numa instituição integrada. Nota-se que, ao trazermos a noção de integrado, não o ancoramos num conceito de “período integral”, mas sim, relacionado à sua prática pedagógica, fundamentada numa formação politécnica e omnilateral, aliada a uma educação abrangente ao sentido ontológico do trabalho e da visão profissional. Assim, o participante, ao refletir sobre suas escolhas, também coloca em ação suas experiências vividas na instituição e já antecipa a ideia de ascender-se socialmente, considerando todo o percurso teórico-prático-profissional ancorado nessa realidade.

Com vistas a compreendermos todo o percurso adotado nesta categoria, consideramos pertinente apresentar uma nuvem de palavras com os termos mais recorrentes presentes nessa análise, de modo a, possivelmente, observarmos as representações que estão envolvidas nas percepções dos participantes sobre a prova de Redação do Enem. Vejamos, a seguir, o que obtivemos como resultado.

Figura 4 – Nuvem de palavras da Categoria 1



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Numa nuvem de palavras, devemos, sempre, observar o tamanho da fonte de uma palavra, pois significa que, quanto maior ela for, maior foi a sua frequência aplicada em frases e/ou expressões. Nesse sentido, à guisa de informação, os termos “redação” e “Enem” aparecem com uma frequência maior, porque são temáticas específicas que foram alocadas nas perguntas desta categoria, o que fez com que os participantes evocassem com mais recorrência esses termos.

Nesse cenário, os termos "competência", “escolha”, "acadêmico", "sucesso", "profissional" e "educação" aparecem em destaque, apontando, portanto, que a redação do Enem pode ser vista como uma habilidade crítica não apenas para a avaliação em si, mas para o sucesso acadêmico e profissional. Considerando esse olhar, podemos inferir que, para muitos, a ideia de que a redação está associada a uma ascensão social é evidente, já que ela tem relação com suas escolhas de futuro, de mundo e, até mesmo, de trabalho, o que vimos nos relatos dos participantes.

Para além disso, léxicos como "escolha", "carreira", "desafio", "futuro" e "expectativa" indicam que a redação do Enem está conectada a decisões importantes na trajetória educacional e profissional dos estudantes, estando tanto num âmbito individual como social.

Inclusive, palavras como "habilidade", "capacidade", "argumentação" e "pensamento crítico" reforçam a ênfase em competências necessárias para a redação.

Observamos, até aqui, que as possíveis RS desses estudantes estão muito direcionadas a um olhar de que a redação do Enem, para ser alcançada, depende de preparo e de expectativas, mas, além disso, depende de escolhas, de domínio de competências e habilidades, tornando-se, muitas vezes, um desafio. Não podemos, aqui, mencionar o núcleo central (nem mesmo os elementos periféricos) dessa RS, já que adotamos uma abordagem qualitativa e analítica baseada nas respostas dos participantes, do teste de similitude e da nuvem de palavras.

Por fim, notamos como alguns termos, como "educacional", "social" e "formação" apontam para a importância da redação em contextos mais amplos, conectando-a ao papel da educação como transformadora social e, desse modo, extrapolando a visão de que o letramento é somente alcançado como produto de práticas sociais. Logo, a prática da escrita da redação aqui parece ir além de um momento no qual os estudantes escrevem para obter uma nota, relacionando-se também a questões sociais relevantes e à importância de que sejam formados para agir enquanto cidadãos.

Inclusive, considerando-se o olhar de que uma RS pode moldar discursos, posições, olhares e contribuir para polarizar visões e ou perspectivas, parece haver uma binariedade entre uma ideia de que a redação do Enem permite o sucesso ou o fracasso, já que os participantes disseram estar ou não preparados para o Exame ou mesmo se sentirem à vontade com a possível temática a ser trabalhada na prova. É fato que a visão de preparo já antecipa uma representação de que a redação envolve um preparo, mas, para além disso, há nuances que reforçam um olhar de que a produção de textos pode garantir o sucesso (a aprovação no vestibular, por exemplo) ou o desafio (a reprovação no vestibular), aspecto que está muito presente quando apontam suas emoções e sentimentos com relação à produção de textos.

O fluxograma (Figura 5) a seguir delineia e ilustra o que foi apontado aqui, revelando como, para muitos participantes, a redação apresenta alguns pontos: é essencial para a sua formação, porque auxilia no desenvolvimento de competências e habilidades críticas; garante o sucesso, permitindo, por exemplo, o acesso ao ensino superior; promove expectativas, sonhos e escolhas; e, por fim, é um desafio, porque envolve preparos, estudos e controles emocionais.

Figura 5 – Redação do Enem e percepções



Fonte: Fluxograma elaborado pelo autor (2025).

Até aqui, pudemos ter algumas impressões acerca do que os estudantes entendem com a sua formação e com a prática da redação. Vamos lembrar que nosso foco não é observar as RS dos estudantes acerca do processo composicional da redação do Enem, nem mesmo de suas características, mas é ir além, observando, na verdade, em que medida o trabalho com a escrita de um modo geral, com as temáticas, com o percurso de produção de textos pode ter relação com as suas RS. Partimos, agora, para a análise dos aspectos culturais e ideológicos presentes nas práticas sociais desses estudantes.

4.3 Percepções sobre a criticidade, a produção de textos e a formação cidadã

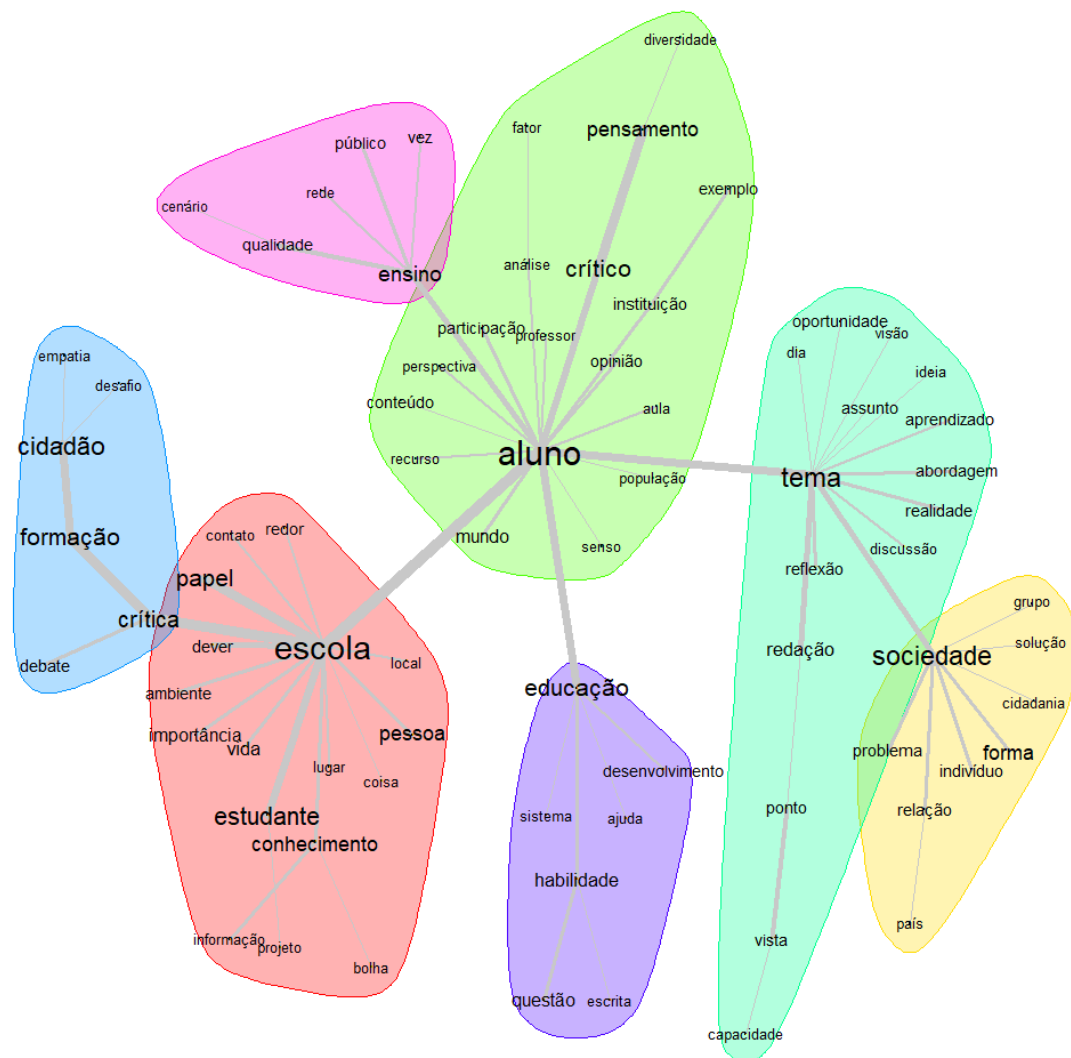
Nesta subseção, nos dedicamos a uma análise específica, a partir do questionário, de visões culturais e ideológicas dos participantes. Para isso, questionamo-los nas seguintes indagações: “Qual a importância de a redação do Enem centrar-se em temas sociais, culturais, ambientais e políticos?”; “Você acredita que a educação básica proporciona uma formação que permite aos alunos desenvolver habilidades de questionar, analisar e refletir sobre questões políticas, sociais, ambientais, culturais e econômicas do mundo atual? Explique.”; e

"Na sua percepção, qual é o papel das escolas na promoção da formação crítica e cidadã dos estudantes?".

Nessas perguntas, para além de descortinarmos as representações sociais presentes no olhar dos participantes sobre a sua formação, queremos observar, nas experiências, como a escola tem auxiliado, fortalecido (ou não) o desenvolvimento de habilidades culturais e sociais, indo além de uma mera produção de textos, por exemplo.

Na Figura 6, a seguir, vemos a aplicação do teste de similitude, considerando as perguntas elencadas nesta categoria e as suas relações.

Figura 6 – Teste de similitude da Categoria 2



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Aqui, após aplicarmos o teste de similitude, observamos que o léxico “aluno” (agrupamento em verde) se destaca na Figura, representando, portanto, o tema central das respostas dos participantes. Nesse sentido, observa-se que alguns eixos perpassaram as análises dos sujeitos, como “educação” (agrupamento em roxo); “escola” (agrupamento em vermelho); “formação” (agrupamento em azul); “ensino” (agrupamento em rosa); “tema” (agrupamento em ciano) e o subtema “sociedade” (agrupamento em amarelo, estando alinhado ao tema).

Acerca do agrupamento (*cluster*) verde, observa-se que, nele, estão presentes termos como “aluno”, “pensamento”, “crítico”, “professor”, “aula” e “opinião”. Neste agrupamento, há uma relação entre o aluno, o pensamento crítico e o papel do professor e da aula como mediadores desse processo. Palavras como "opinião", "instituição", e "análise", usadas nesta área indicam que a formação crítica do aluno pode estar associada à construção de ideias e perspectivas dentro do ambiente educacional. Inclusive, ela pode refletir a importância do desenvolvimento de habilidades da redação e do pensamento subjetivo de cada estudante. Podemos associar essa análise com respostas que evidenciam a importância da redação para o desenvolvimento crítico dos participantes.

Acredito que a redação do Enem trate de temas comuns à população brasileira, mesmo que seja de forma indireta. Com isso, ela nos "força" a refletir sobre, podendo até mesmo influenciar algumas pessoas. Além disso, por outro lado, ela também traz conhecimento àqueles que não têm familiaridade com o tema proposto, trazendo, mais uma vez, reflexão e talvez uma mudança (R11P4).

No meu ponto de vista, o principal motivo do Enem centra-se nesses temas é porque eles estão frequentemente presentes no nosso dia a dia. O grande foco disso é saber se o aluno que escreve a redação sabe e entende das coisas que acontecem ao seu redor e saber se ela entende como e por que temas como esses se desenvolvem na nossa sociedade (R14P4).

A importância de a redação tratar sobre temas sociais, culturais, ambientais e políticos é dada pela necessidade de debater, estudar e tratar sobre tais temáticas na sociedade brasileira. Quando o ENEM trata de tais temáticas, é como uma oportunidade de o aluno conhecer tais discussões e, assim, desenvolver as suas ideias sobre esses temas que são muito presentes nos tempos atuais. Tratar essas temáticas é impedir com que elas sejam apagadas e esquecidas pelas pessoas (R22P4).

Infere-se aqui que, para os estudantes, o trabalho com a redação do Enem vai além de meramente uma obtenção de nota, pois fortalece o pensamento crítico desses participantes e contribui para a sua formação. Além disso, parece haver uma preocupação com a temática trabalhada no exame, ingrediente essencial para que os estudantes possam refletir criticamente

sobre o mundo e, assim, serem efetivamente inseridos na sociedade como cidadãos conscientes e participativos.

No entanto, quando questionados sobre a educação básica brasileira fomentar uma perspectiva que os faça pensar criticamente, envolvendo análise de questões sociais, culturais e/ou políticas, é possível notar uma oscilação nas respostas, aspecto que está diretamente relacionado aos agrupamentos vermelho, rosa e azul da Figura 6. Vamos observar, a seguir, algumas das respostas.

Depende. Eu tive a sorte de um ensino de qualidade no IF, mas sei que nem todas as realidades são assim nas escolas públicas. Na maioria das vezes o aluno precisa se virar sozinho (R3P5).

Não. Apesar de essas questões serem tratadas em escolas como o IF, a maioria das escolas não ajuda os alunos a desenvolver essas habilidades de forma eficiente, já que grande parte dos estudantes precisam fazer curso ou procurar esse conhecimento em outros lugares (R4P5).

Acredito que a educação básica, especialmente nos ensinos fundamental e médio, tem um papel fundamental em desenvolver habilidades de questionar, analisar e refletir sobre questões políticas, sociais, ambientais, culturais e econômicas. Quando as escolas oferecem um currículo que inclui discussões sobre esses temas, os alunos são incentivados a pensar criticamente e a formar suas próprias opiniões. No entanto, a eficácia dessa formação depende muito da abordagem dos professores e do ambiente escolar. Se as aulas forem dinâmicas e promoverem a participação ativa dos alunos, a educação básica pode, sim, fornecer uma base sólida para que eles se tornem cidadãos conscientes e engajados (R7P4).

Depende da instituição em que o aluno estuda, pois um aluno de uma federal é formado com um pensamento crítico e de certa forma racional, sempre em debates ou projetos de simulações da ONU, por exemplo. Mas, um aluno do Novo Ensino Médio dificilmente desenvolveu essa capacidade, pois, infelizmente, o Estado está mais focado em formar profissionais do que pessoas críticas que estão dispostas a debater e lutar por causas sociais. Vale lembrar que isso não é porque elas quiseram, mas porque foram submetidas a isso (R18P5).

Falar sobre esse tema é meio complicado, pois no IF estamos em vantagem em relação à preparação. O aprendizado vivenciado aqui destoa bastante do que é passado no ensino fundamental e médio regular. Essa posição privilegiada me faz questionar sobre a qualidade de ensino que é proporcionada aos estudantes fora do ensino federal e se eles realmente recebem os instrumentos necessários para refletir e analisar o cenário brasileiro em diferentes aspectos, bem como os motivos que levaram a esse cenário. Fica ainda pior se considerarmos que, além de questionar esse cenário, os alunos ainda precisam desenvolver habilidades para demonstrar que foram capazes de fazer tal análise (R20P5).

A educação básica deve ser vista do ponto de vista de cada instituição, pois, na nossa instituição, por exemplo, somos estimulados todos os dias a ter um pensamento crítico e questionar com toda a liberdade. Pelo ponto de vista de uma escola estadual, já tenho outra visão, pois atualmente a sensação que transparece é que estão mais focados em formar profissionais do que pessoas prontas a questionar o sistema ou seu estado atual. Outro exemplo de instituição são os colégios militares,

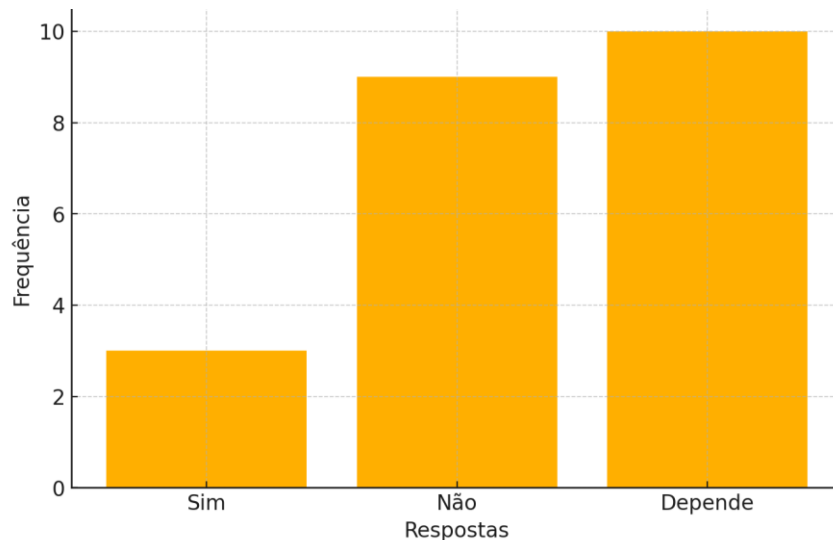
que possuem a fama de serem muito rígidos e terem apenas regras determinadas para seguirem (R21P5).

Algumas inferências, aqui, devem ser feitas, primeiramente com relação à riqueza das respostas fornecidas. Todas ou quase todas as análises evidenciam como é precária a formação do discente para a capacidade de pensar criticamente, de tomar decisões e de refutar ou não determinados posicionamentos. Por isso, chama-nos a atenção, em algumas análises, de que o processo, muitas vezes, é individual, o que, de fato, torna-se um desafio.

Para além disso, é visível, nas respostas, o (re)conhecimento de que estudar numa instituição pública, gratuita, federal e de qualidade é motivo de vantagem ou mesmo privilégio para esses participantes. É certo que, nesses locais, os estudantes têm a liberdade de agir socialmente, de pensar e de criticar algumas visões. Inclusive, a possibilidade de desenvolver projetos extraclasse, como a própria Oficina Permanente de Produção de Textos (OPPT) e/ou projetos de simulação da ONU, parece auxiliar esses indivíduos em suas escolhas, decisões e/ou metas para o futuro, fortalecendo, desse modo, não só a sua ascensão intelectual, cultural e/ou social, mas também a possibilidade e o desejo de se ascender social e financeiramente. Ademais, outro aspecto interessante diz respeito às políticas atuais de reforma do Ensino Médio, as quais também foram abordadas em uma das respostas, o que revela como esses participantes estão conectados com o mundo e como essa conexão pode fazê-los pensar socialmente e tomar posturas críticas.

À guisa de informação, ainda considerando as respostas obtidas com a pergunta já mencionada, elaboramos um gráfico que revela se os participantes concordam com uma visão de que as escolas fortalecem o pensamento crítico, se discordam ou mesmo se depende de algum fator. A seguir, temos uma análise desses dados.

Figura 7 – Análise das respostas à pergunta "Você acredita que a educação básica proporciona uma formação que permite aos alunos desenvolver habilidades de questionar, analisar e refletir sobre questões políticas, sociais, ambientais, culturais e econômicas do mundo?"



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

É interessante, aqui, consideramos que, das 22 duas respostas, somente 3 apontam que a educação básica brasileira proporciona uma formação alinhada ao pensamento crítico. Nesse cenário, outros 19 participantes apontam, para além disso, que tal processo depende de alguns fatores, como vimos anteriormente, os quais estão relacionados à instituição, ao formato de ensino e, até mesmo, aos professores.

Voltando nossos olhares à Figura 6, especificamente no agrupamento em ciano, que está correlacionado ao agrupamento amarelo, cujas análises são voltadas às temáticas próximas da sociedade dentro da sala de aula, nota-se como termos como "realidade", "aprendizado" e "assunto" indicam que o processo educativo está conectado a questões do mundo real, promovendo discussões que extrapolam o ambiente escolar. Para além disso, o trabalho com esses temas aponta para uma relação entre o aluno e a sociedade, destacando a importância da cidadania e do impacto social. Palavras como "forma", "relação" e "grupo" evidenciam discussões sobre a inserção do sujeito no coletivo, mostrando uma dimensão mais prática e comunitária da formação educacional.

Nesse contexto, considerando essa análise, podemos partir, portanto, para as respostas dos participantes e identificar nelas o que esse tratamento com as temáticas desperta nesses sujeitos – e qual é o papel, de fato, dessa abordagem pela instituição escolar.

As escolas deveriam ajudar realmente a desenvolver futuros adultos que se preocupem com o todo ao seu redor, pois é na escola em que a criança ou adolescente tem contato com o ensino que pode mudar vidas (R6P8).

O papel de ensinar a teoria e a prática para seus alunos, de mostrar o que já houve no passado para que hoje ele possa refletir em como isso afeta a ele e ao restante da população (R9P8).

O papel das escolas é ser intermediadora, pois é um dos primeiros locais que o indivíduo convive em sociedade. Dessa forma, é de extrema importância para a formação crítica e cidadã dos estudantes, por apresentar essas concepções de forma primária, antes de outros locais e grupos sociais (R15P8).

A escola é o principal agente de formação cidadã, visto que, por se comportar como um reflexo da sociedade, ensina – ou pelo menos deveria ensinar – todo o funcionamento social, orientando sobre as partes boas e ruins, incentivando a mudança social. É por meio do conteúdo aprendido em sala de aula que o aluno se torna crítico e molda sua perspectiva do mundo, se tornando parte ativa da população. Assim, a escola é um dos principais agentes que proporciona o ensino para que as pessoas consigam compreender melhor a sociedade para fazerem parte dela (R20P8).

As escolas têm um papel fundamental para a formação crítica e cidadã dos estudantes. É dever das instituições de ensino proporcionar ao aluno uma vida escolar libertadora, no sentido de levar o indivíduo a se tornar capaz de pensar por conta própria e de ser uma pessoa capaz de transformar o mundo que vive. Isso se faz além da ministração de inúmeros conteúdos durante a vida escolar, é uma construção social e moral do indivíduo (R22P8).

Com essas respostas, é possível inferir que, para muitos dos participantes, é dever da escola fortalecer e contribuir para o desenvolvimento crítico dos alunos, sendo a principal agente de (trans)formação da criticidade. Chama-nos a atenção, por exemplo, como há uma expectativa criada nos próprios estudantes de que a instituição escolar é responsável – e tem a responsabilidade – de formar seres pensantes, atuantes e ativos no mundo que cerca esses sujeitos. Inclusive, essa visão é permeada por um olhar de que esses locais são intermediadores para fortalecer esses pensamentos. A escolha da palavra “intermediadora” na resposta 15 (cf. R15P8) está ancorada em uma noção freireana de que é papel da escola atuar-se em conjunto com os estudantes, sendo uma ponte para a promoção do conhecimento.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (Freire, 2000, p. 18-19).

Assim, pode-se notar como a escola, em muitos momentos, deve(ria) ser uma fortalecedora do conhecimento e do pensamento crítico, contribuindo para a promoção de uma nação mais ativa, mais assumida e mais pensante em todos os níveis. Inclusive, uma

sociedade, para o mundo, para o público. Esse percurso é calcado por aspectos como problemas do próprio sistema educacional.

Logo, até o momento, compreende-se que a prática da produção de textos – a redação – é uma importante ferramenta para a disseminação do conhecimento crítico. Entretanto, por si só, essa prática não é suficiente para a promoção da criticidade, já que muitos dos participantes da pesquisa argumentaram a necessidade de que a escola tem de fortalecer essa prática. Nesse sentido, mesmo que esses sujeitos revelem a importância do desenvolvimento da criticidade, é possível perceber que, na instituição em que eles estão inseridos, parece haver, nesse processo, um desenvolvimento dos aspectos críticos, através de variadas práticas de letramento, como atividades extraclasse, projetos de ensino, pesquisa e extensão, fator que não somente alcança a visão de que a escola é mobilizadora do pensamento crítico, mas também garante a liberdade desses sujeitos, permitindo-lhes acessar diferentes realidades, o que, para Ciavatta (2005), é uma formação integrada.

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, esvaziado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico- tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p. 3-4).

Logo, a partir das respostas, é possível notar como a visão da integralidade está presente nos discursos dos participantes, que veem a instituição como um ambiente diferenciado, por permitir a promoção de diferentes olhares, perspectivas, desejos e leituras do mundo.

Para tornar mais claras as representações alcançadas aqui, elaboramos o fluxograma abaixo, o qual associa algumas informações obtidas nas respostas.

Figura 9 – Observações acerca da Categoria 2



Fonte: Fluxograma elaborado pelo autor (2025).

Com base nas respostas obtidas, chegamos à representação do que é visto e entendido pelos participantes da pesquisa acerca da importância do trabalho com as temáticas sociais, com as influências do mundo e com sua atuação enquanto cidadão. Observamos, nas respostas, que o termo “aluno” aparece como centro das análises, já que ele é o ser que se (trans)forma pela educação, segundo elemento de nosso fluxograma. A instituição escolar aparece como o primeiro nível ao redor do aluno, o que indica que ela é o ambiente imediato e mais próximo, que influencia diretamente o desenvolvimento do estudante, atuando como mediadora de sua formação. Em seguida, o pensamento crítico está em um nível mais amplo, considerando que os participantes o apontam como o aspecto que auxilia o desenvolvimento crítico no aluno. Ele está acima da instituição, evidenciando que o pensamento crítico transcende o espaço escolar e é uma habilidade essencial para a vida em sociedade. Por fim, a formação social aparece como o elemento mais abrangente, já que, para os sujeitos, o papel da educação não é apenas formar indivíduos, mas também cidadãos capazes de atuar de maneira consciente e crítica em uma sociedade mais ampla.

Com isso, entende-se que, em toda a formação do aluno, a criticidade está intrínseca a ele, sendo papel da escola *assumir*, junto dele, essa visão e postura críticas, fortalecendo seus discursos e garantindo sua liberdade, aspecto que, conforme as respostas, ainda não foi alcançado pelas instituições brasileiras, mas que, no local onde estão inseridos, há essa “vantagem”, sendo este o termo citado por um deles.

4.4 A prova de redação do Enem, as competências e a criticidade

Nesta subseção, dedicamos nosso olhar às competências avaliativas da prova de redação do Enem⁵ e a contribuição destas para o pensamento crítico dos estudantes. Para isso, elencamos duas perguntas do nosso questionário, a saber: “Quais competências são necessárias para obter a nota máxima na redação do Enem e como você as desenvolveu ao longo do Ensino Médio?”; e “De que forma você acredita que as habilidades desenvolvidas na redação do Enem contribuem para o desenvolvimento da formação crítica e cidadã dos estudantes?”. Não desejávamos, aqui, extrair dos participantes quais são as cinco competências da avaliação da redação do Enem e verificar se esses sujeitos as conhecem. Muito pelo contrário: desejávamos entender se essas competências foram desenvolvidas pelos estudantes e quais são os seus olhares acerca da contribuição destas para a sua formação. É importante ressaltar essa informação, já que, ao longo da aplicação do questionário, muitos estudantes questionaram se era esse o intuito da pergunta – e se era necessário escrever as cinco competências, como se fosse algo já internalizado na mente deles e, de certo modo, até cansativo.

Acreditamos dedicar o olhar específico, novamente, para a prova de redação do Enem, mas desta vez voltado para um aspecto para além da sala de aula, observando se, de fato, esses sujeitos validam ou não a prova para o seu desenvolvimento enquanto cidadão, ou se é meramente para uma aprovação no exame, por exemplo.

Nesta subseção, considerando as perguntas dedicadas para a análise, a aplicação do teste de similitude é desnecessária, já que todas as respostas, principalmente da primeira pergunta, giram em torno de competências avaliativas da redação do Enem. Nesse cenário, é interessante, aqui, apresentarmos os comentários dos participantes e, deles, flagrar algumas das percepções, de modo a entendermos o que está por trás desses discursos.

Em todas as respostas, os participantes demonstram conhecimento das cinco competências avaliativas da redação do Enem, alguns deles apenas mencionam a expressão “já sei de todas as competências”, o que demonstra um pleno domínio destas. Considerando essa abordagem, partimos, então, para a análise de como os estudantes as desenvolveram ao longo do Ensino Médio.

⁵ Apenas para relembrarmos: domínio da norma culta; atendimento ao tema e uso de repertório sociocultural; argumentação e seleção de ideias; coesão textual; e proposta de intervenção.

Dá para se preparar lendo livros, artigos jornalísticos, se envolvendo em causas sociais e etc (R2P3).

Desenvolvi com bastante treinos e leituras (R3P3).

Estudei as competências necessárias, entendi o que era obrigatório em cada uma, e comecei a escrever. Com isso, à medida que eu ia ganhando experiência, o modelo de redação exigido acabou se tornando automático em minha cabeça (R11P3).

Para tentar desenvolver essas habilidades foi útil praticar escrevendo redações, ler muito para ampliar o vocabulário e estudar temas atuais para enriquecer os argumentos. Participar de oficinas de escrita e receber *feedback* também são estratégias eficazes (R13P3).

Do meu ponto de vista, as competências essenciais para subir a nota da redação, possivelmente, são a competência 2, 4 e 5. É necessário atingir a pontuação máxima nessas competências, já que são as mais "fáceis" de se obter uma boa nota. Já as competências 1 e 3 são respectivas à norma culta da escrita e à seleção, organização e sintetização dos argumentos, que em tese são mais difíceis. Logo, dominar tais competências é essencial para se destacar. Em termos gerais, o estudante deve desenvolver diversas competências para atingir a nota máxima, como o domínio da norma culta, o entendimento do formato da redação, repertórios socioculturais, entre outras. Dito isso, ao longo do ensino médio passei por diversas oportunidades de aprimorar tais competências, como as escritas dentro de sala, estudos sobre as temáticas sociais e escritas direcionadas ao ENEM no terceiro ano (R22P3).

Com essas respostas, é visível como há uma visão de que, para alcançar uma boa nota na avaliação da redação do Enem, deve-se ir além de conhecer suas competências; são necessários elementos como técnica, estudo, ler muito e, acima disso, adotar técnicas de escrita, através de *feedbacks* de professores. Aqui, talvez, temos uma representação cristalizada – ou seja, com um núcleo central já formado – de que uma excelente nota na redação é algo difícil de se alcançar. Em nenhum momento, nas respostas, os participantes mencionaram suas experiências individuais ou elementos que extrapolam o nível de se preparar para um exame.

Notamos, com essas informações, uma visão quase estruturalista do texto: técnica, formalidade, atendimento às competências e elementos mais “fáceis” ou “difíceis” de obter nota, como vimos anteriormente. Um trecho da resposta 3, por exemplo, aponta que o participante adotou um modelo para garantir a nota de uma das competências: “Quanto à proposta de intervenção, também estou tranquila, pois fiz um modelo pra decorar” (R3P3), aspecto também presente na resposta 11, quando o participante da pesquisa revela sua experiência e o uso de um modelo de redação.

A resposta 17, por exemplo, antecipa um olhar para as práticas desenvolvidas na sala de aula:

A capacidade de escrever bem, dentro do formato de texto esperado do Enem, e a capacidade de saber argumentar usando uma base de conhecimento que já adquiri previamente. Desde o 1º ano do ensino médio isso já é abordado na escola e,

principalmente, no 3º ano. Desenvolvi essas habilidades dentro do ambiente escolar e também com recursos da internet, com livros, etc (R17P3).

Notamos como, em muitas das análises, os participantes assumem uma postura, quase que integral, de que a redação do Enem se apresenta como um modelo de escrita, além de que conseguir tirar uma boa nota no exame é sinônimo de escrever bem. Questiona-se aqui: e com relação à criticidade, isto é, ao desenvolvimento de habilidades que podem fortalecer os letramentos críticos?

Para responder a essa questão, passamos à análise da segunda pergunta desta categoria, em que foi questionado aos participantes como essas habilidades podem auxiliar na formação cidadã e crítica dos estudantes. Vamos às respostas.

Não acredito que a prova de redação do ENEM ajude o desenvolvimento da formação crítica, mas as redações sem que haja qualquer pontuação podem, sim, colaborar com esse desenvolvimento (R1P9).

Na redação do ENEM, temos que analisar uma problemática e saber argumentar e apresentar nosso ponto de vista acerca disso. Na vida real, não é diferente (R3P9).

Acredito que a forma como a redação é promovida e as exigências que ela impõe são fundamentais para que o indivíduo possa levar esses conhecimentos adiante. Isso estimula debates e rodas de conversa crítica sobre os temas abordados no ENEM e em outras discussões relevantes (R5P9).

Fazendo com que o cidadão que faz a redação pense sobre certo assunto, desenvolva tal assunto, faça citações, coloque seu conhecimento na folha de uma forma estruturada e tente criar uma solução. Isso pode até não ser tão importante aos olhos de certas pessoas, mas isso é super eficaz na sua formação como cidadão (R12P9).

Contribui com o olhar racional e sociológico na formação do cidadão, o que pode nos fazer lembrar do Mito da Caverna, em que um homem tem sua visão crítica transformada a partir do conhecimento (R18P9).

Temos, novamente, uma riqueza de respostas, as quais vão desde uma observação de que a redação não ajuda no desenvolvimento da formação crítica, já que tem uma estrutura e uma pontuação atribuída a ela, até mesmo as análises de que ela é fundamental para esse processo, pois permite fortalecer e garantir um acesso aos *reais* “problemas do mundo”. Porém, chama-nos a atenção o olhar estruturalista que ainda se tem acerca da redação do Enem, em que é necessário fazer citações, posicionar-se e cumprir as exigências (vejamos como a Resposta 12, por exemplo, apresenta todo o percurso de que é necessário estruturar as ideias). Possivelmente, está engessada, nos estudantes, a visão de que é necessário argumentar, por meio da redação, de modo que esse processo possa fortalecer a criticidade

mas, como citado na Resposta 5, rodas de conversa crítica, debates e outras produções podem ser relevantes para fortalecer e desenvolver a criticidade, tão exigida no exame.

Cabe constatar, aqui, que, segundo Menezes e Souza (2011), para desenvolver o letramento crítico, deve-se

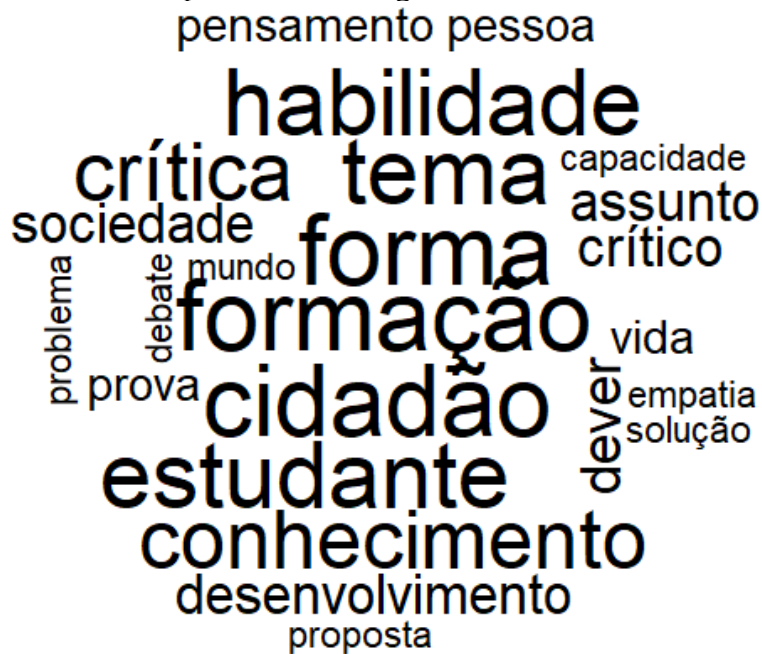
(1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos (p. 4).

Diante das respostas apresentadas, procuramos não assumir nenhum juízo de valor; ao contrário, buscamos compreender, por exemplo, quais fatores estão relacionados aos comentários desses sujeitos acerca da prática da redação: o contexto sócio-histórico, suas experiências de mundo e, claro, suas representações neste processo. Logo, ressalta-se que, nesse percurso, considerando o olhar dos alunos tanto para as aulas de redação, e suas práticas cotidianas, é evidente que há uma visão de que a produção de textos é importante para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas, para além disso, esse percurso reforça e auxilia as suas habilidades sociais e interacionais.

Inclusive, não há evidências empíricas que o letramento crítico é – ou será – despertado quando se privilegia um único gênero textual nas aulas, como tem sido feito com a redação (que agora recebe até o nome de “Redação do Enem). Por outro lado, algumas das respostas identificam como o desenvolvimento de atividades extraclasse – e o trabalho com outros gêneros – pode contribuir para o fortalecimento da criticidade, como vimos em outras subseções. É claro que, segundo o letramento crítico, o sujeito “aprende língua (materna e / ou estrangeira) para transformar a si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier” (Mattos; Valério, 2010, p. 139). E, nesse processo, é provável que o estudante esteja usando da língua(gem) para ascender-se socialmente. Preparar-se para tirar uma ótima nota para a Redação do Enem pode ser uma alternativa para essa ascensão.

Com vistas a ilustrarmos o que foi trabalhado até aqui, passemos à análise da nuvem de palavras das duas perguntas adotadas nesta categoria.

Figura 10 – Nuvem de palavras da Categoria 3



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Aqui, observamos como várias palavras estão em relevância, já que a sua frequência foi maior no conjunto de perguntas, além de terem sido desconsiderados termos que apontavam as competências da redação do Enem. Vemos como “forma”, “formação”, “cidadão”, “estudante”, “conhecimento”, “tema”, “habilidade” e “crítica” estão em grande frequência e, portanto, maiores, já que há uma relação entre a redação e a estratégia de formar pensamento crítico ou mesmo a ideia de que há uma forma, isto é, um método para desenvolver o texto, como vimos anteriormente.

Além disso, o aspecto social e cognitivo, além de ideológico, também estão presentes nas respostas, na medida em que os estudantes apontam visões de que a criticidade pode ser útil na redação, mesmo que apresente uma estrutura fixa com suas competências avaliativas.

Por fim, termos como “empatia”, “problema”, “solução” e “vida” também associam o olhar de que a redação, em suas temáticas, pode ajudar a solucionar problemas e desenvolver uma empatia por parte da sociedade.

Vemos, assim, que, com base nas ideias apresentadas nesta subseção, é evidente uma representação de que a redação do Enem apresenta uma estrutura bem definida, com competências já conhecidas pelos participantes da pesquisa e, por outro lado, pode auxiliar no desenvolvimento do letramento crítico.

A fim de ilustrarmos todo o olhar adotado nesta subseção, elencamos, a seguir, uma representação das ideias obtidas a partir das respostas dos participantes acerca desta categoria.

Figura 11 – Análise da Categoria 3



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

O elemento central aqui é a redação do Enem, pois as perguntas passavam por olhares dos estudantes acerca das competências avaliativas. Os demais elementos surgem como eixos que aparecem nos discursos dos participantes, como uma visão de que o estudo da redação pode ou não fortalecer o pensamento crítico, porém as reflexões desta análise são pautadas em competências e possuem o objetivo final de, sob o olhar do estudante, alcançar uma boa nota, evidentemente para garantir o acesso à universidade. Torna-se crucial pontuar, inclusive, que a formação desse estudante perpassa por outras habilidades fundamentais para a sua atuação enquanto cidadão.

Passemos, agora, à análise da Educação Profissional Tecnológica e o contexto no qual os estudantes estão inseridos.

4.5 A Educação Profissional Tecnológica e a formação cidadã

Nesta subseção, dedicamos nossos olhares à instituição escolar na qual os participantes estão inseridos, um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, e o Ensino Médio Integrado (onde estão matriculados). Para isso, consideramos, nesta categoria, as seguintes perguntas, as quais foram elencadas no questionário: "Como você descreveria o ambiente de aprendizagem em sua escola e as interações entre alunos e professores em relação ao

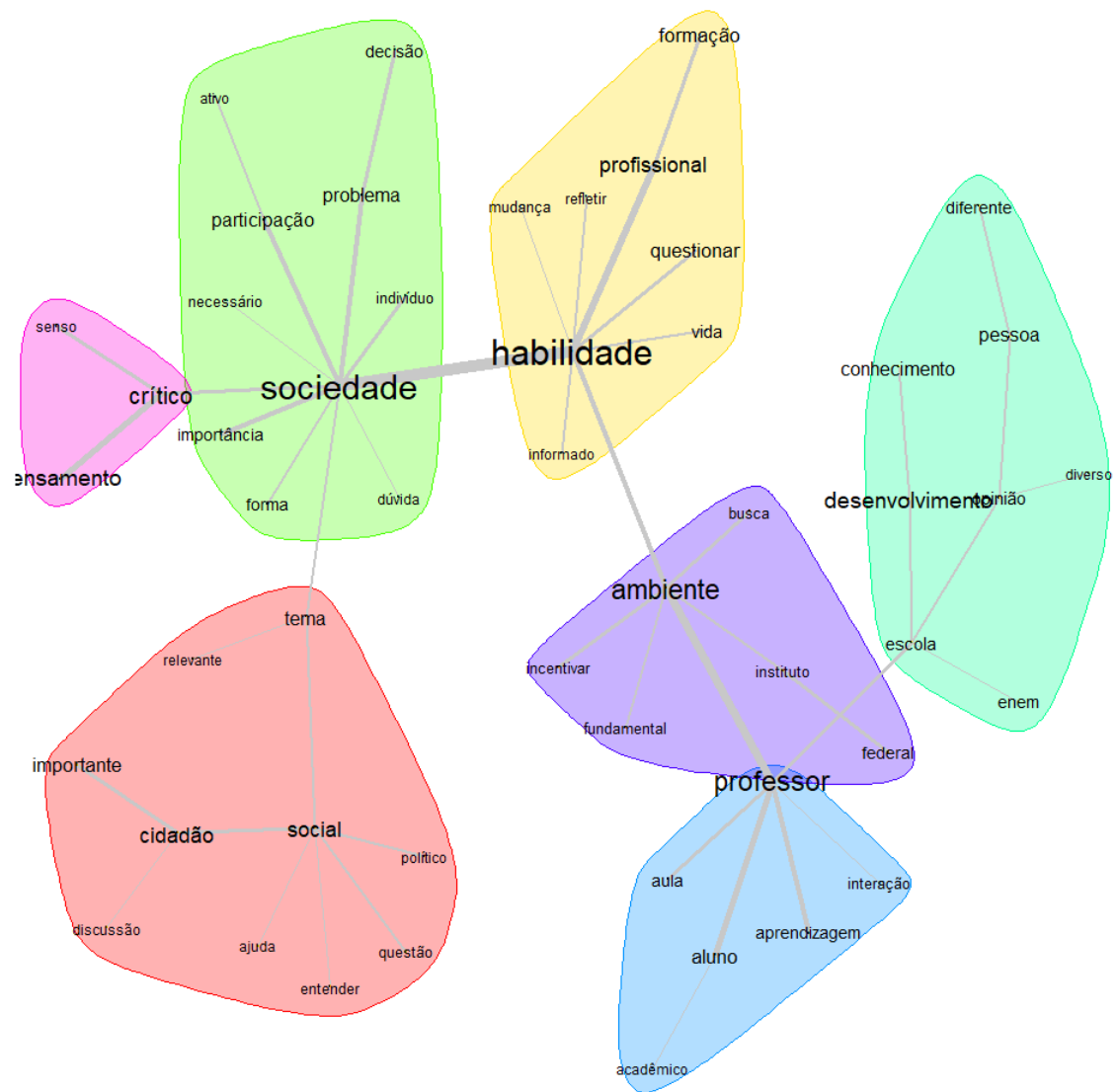
desenvolvimento dessas habilidades?" e "Qual é a importância de desenvolver as habilidades relacionadas na questão anterior para sua formação profissional e participação na sociedade?".

Nesta categoria, dedicamos nosso olhar para o contexto social onde os estudantes estão inseridos, aspecto que, segundo Freire (1996), se deve, na condição de educador, “ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte” (p. 42). Com essas palavras, é possível considerar que, na abordagem do pesquisador, é preciso, acima de tudo, antes de se inserir no contexto, entendê-lo, ou melhor, torná-lo parte do processo analítico.

Com isso, considerando esta pesquisa, é terminantemente essencial que se considere que os estudantes analisados estão alocados na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), numa formação integral e omnilateral, fator que não altera a análise, mas que passa a considerar a realidade e o contexto sócio-histórico desses sujeitos – inclusive que estão matriculados em um Projeto de Ensino cujo foco é a produção e a análise de textos.

Nesse cenário, aplicando-se o teste de similitude nas perguntas supracitadas, tem-se, a partir da Figura 12 a seguir, uma análise das respostas obtidas por meio da aplicação dos dados.

Figura 12 - Aplicação do teste de similitude da Categoria 4



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Dentro da análise dos *clusters* adotados no teste de similitude, é possível notar que o léxico “ambiente” tem norteado todas os termos encontrados com a aplicação desse teste. Nesse sentido, tal análise é visível considerando que a cor roxa tem sido usada para unir e alinhar todos os demais *clusters*. Logo, o *cluster* central roxo, norteado pela palavra “ambiente”, tem, em uma de suas palavras, a expressão “instituto federal”, sendo notável que os participantes, nas respostas, evidenciam o local onde estão inseridos e, na medida em que reconhecem o local, também observam como a presença do professor contribui para esse processo de ensino-aprendizagem, aspecto marcado pelo *cluster* azul, cuja palavra “professor”

norteia a análise. Inclusive, o *cluster* verde, cuja palavra temática é “desenvolvimento”, também está relacionado ao aprendizado e ao papel da escola na formação das habilidades. Nesse sentido, a menção ao Enem revela que a preparação para exames também faz parte desse desenvolvimento e contribui para a realização pessoal ou o desejo desses estudantes.

Nesse cenário, tornam-se notáveis, também, os *clusters* amarelo e verde, que têm, em seu cerne, a relação entre a sociedade e as habilidades de escrita. O campo verde mostra a relação entre habilidades e a participação social a partir de termos como "problema", "decisão", "indivíduo" e "necessário", os quais indicam um olhar voltado para a importância de desenvolver habilidades para atuar na sociedade. Desse modo, o envolvimento ativo e a capacidade de tomar decisões informadas parecem ser vistos como elementos centrais para a participação cidadã, articulando, assim, as visões do letramento crítico. Na medida em que articula o ambiente, as habilidades e o próprio sujeito, os *clusters* verde e vermelho alinham o pensamento crítico e a atuação social do sujeito.

Para além disso, o campo rosa também associa o aspecto social à participação do sujeito na produção de conhecimentos, a partir do desenvolvimento de temas, argumentos e a própria redação que, mesmo não estando presente no teste de similitude, também surge como um elemento importante para que se compreenda de qual perspectiva parte o estudante. Em junção de toda a similitude vista aqui, é possível inferir que o respondente entende qual é o cenário onde está inserido, sabe da realidade na qual mobiliza discursos e, inclusive, percebe a sua importância para a sua atuação enquanto sujeito, enquanto ator social e enquanto um sujeito que possui experiências, discussões e vivências relevantes para o desenvolvimento de competências que vão além de um exame, por exemplo.

Considerando essas palavras, vejamos a seguir, quais são os olhares dos participantes e suas percepções sobre o ambiente no qual estão inseridos, de modo que possamos flagrar as suas representações e, nesse processo, compreender o que ocorre com o letramento crítico. Partamos da primeira pergunta desta categoria: “Como você descreveria o ambiente de aprendizagem em sua escola e as interações entre alunos e professores em relação ao desenvolvimento dessas habilidades?”

Boa parte das respostas analisadas clarificam a importância de o Instituto Federal centrar-se em temas que vão além da sala de aula, utilizando simulados, rodas de conversas e muitos projetos que articulam o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Um ambiente saudável e produtivo, caracterizado por diversas trocas de opiniões sobre diferentes assuntos, é fundamental para o enriquecimento do conhecimento. Um espaço diverso, que inclua pessoas de diferentes origens, crenças, gêneros e

orientações sexuais, favorece o diálogo e a reflexão, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico (R4P7).

Estudar no Instituto Federal me permitiu viver inúmeras experiências que me incentivaram essas habilidades, pois é um ambiente que oferece rodas de conversa, cinemas comentados, debates, entre outras atividades que me levaram a construir um pensamento crítico sobre temas sociais importantes (R7P7).

O IFMG é um lugar onde tudo isso é proporcionado aos alunos através de rodas de conversas, debates, cinemas comentados, simulados, onde o aluno é instigado a desenvolver teses e uma opinião crítica sobre diversos assuntos entre outras coisas que eu acredito que tenham suma importância não somente para o histórico acadêmico, mas também para fazer com que o aluno desenvolva habilidades de maior atuação na sociedade (R8P7).

Um ambiente estimulante e maçante de aprendizado. Os professores são bem formados e bem qualificados ao contrário de muitas escolas públicas. As discussões são fomentadas para o nosso crescimento e que não ficamos presos a uma mesma opinião (R9P7).

A forma de ensino do IFMG é, sem dúvidas, de muita qualidade. Além de nos trazer clareza e ensinamento em diversos temas relevantes para a sociedade, eles nos deixam livres para desenvolver nossos pontos de vista próprios, sendo de acordo, ou não com os demais. Assuntos relevantes (atuais ou não), sempre são temas das aulas, com o objetivo de desenvolver nosso repertório cultural da melhor maneira (R11P7).

Um ambiente que nos dá liberdade para questionar, a maioria dos alunos e professores são acolhedores e são abertos para tirar dúvidas. Os projetos aqui dentro também permitem uma base maior de aprendizagem (R17P7).

Aqui no Instituto Federal, existe um ambiente que cultua a busca pelo conhecimento. Acredito que estando nesse ambiente, sou muito mais capaz e muito mais incentivado pelos colegas e professores em desenvolver essas habilidades. O IF possibilita que os discentes e docentes possam fazer trocas culturais e intelectuais, o que abre várias portas para o crescimento e desenvolvimento pessoal (R22P7).

Com essas respostas, identifica-se, num primeiro momento, uma contribuição muito importante que os institutos federais oferecem aos estudantes – e que eles mesmos reconhecem: a formação integral, que possibilita aos discentes desenvolver diversas habilidades críticas, não se prendendo exclusivamente a uma formação cognitiva. Chama-nos a atenção o fato de que, em nenhuma das respostas, foi mencionada a questão textual, mesmo que a pesquisa na íntegra girasse em torno da redação do Enem. Isso significa que a reflexão feita por eles se pautou numa formação global do aluno, o que demonstra, por parte dos entrevistados, uma percepção mais holística da realidade. Destaca-se ainda que o ensino nessa instituição aponta para uma representação social de “liberdade”, em que é possível “ser quem é sem ser julgado, sem sofrer consequências ou ser punido”. Todos esses termos, em certos momentos das respostas, aparecem com a ideia de que a instituição os deixa livres para pensar e para agir. É daí que vem a ideia de “libertador”, da “boniteza da educação”, tão citada por Paulo Freire. Essa representação, inclusive, é muito presente nas análises, uma vez

que, a partir de vários projetos, abordagens e visões desses alunos, estes têm a liberdade de escolher por qual caminho seguir.

A ideia de “acolhimento” também aparece nas respostas e, de fato, contribui para o desenvolvimento do letramento crítico. Freire (1996) defende que

estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apeiam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (p. 69).

As respostas trazidas acima revelam como o acolhimento, como o respeito às diferenças e como a aceitação do diferente contribuem para o fortalecimento do letramento crítico, a partir da disponibilidade do professor em ouvir, em ressignificar e em compreender os processos pelos quais os estudantes passam, não os julgando, mas estando junto nesse jogo, de modo que se fortaleça o sistema crítico desse estudante. Os professores, portanto, se entregam a essa proposta e assumem o risco de mediar as práticas de letramento que os estudantes vão passando.

Há de se considerar, aqui, outro fator relevante: a forma de ensino do instituto federal (como mencionado na resposta 11). Os respondentes percebem – e até comparam – como a formação omnilateral e integrada é presente na instituição – e ela, junto da formação continuada dos professores, contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem centrada no aluno, mas que ele mesmo é o protagonista.

Notamos, aqui, como essa política de Estado fortalece o olhar crítico dos alunos e, para além disso, como eles reconhecem o lugar onde estão inseridos, não somente o utilizando para alcançar um patamar da vida, mas assumindo uma postura de que ali estão sendo investidos, com protagonismo, fomento e muito acolhimento.

A segunda pergunta norteadora desta categoria versava sobre a importância de desenvolver as habilidades para a formação profissional e a participação na sociedade. Muitos dos respondentes disseram que tais habilidades os auxiliam na construção de seu pensamento crítico e, inclusive, fortalece a autonomia, na medida em que conseguem pensar sobre os problemas que perpassam a nação onde estão inseridos.

A capacidade de questionar e analisar dá a possibilidade de gerar mudança na sociedade que vivemos e, na formação profissional, gera destaque para as pessoas que têm essas habilidades bem desenvolvidas (R4P6).

Sobre formação profissional, o Enem é muitas vezes o único meio de ingresso a faculdades federais, e a redação do Enem pede justamente um texto que necessita de um pensamento que questiona e analisa. Logo, é necessário para tirar uma boa nota e entrar em uma faculdade, para ter chance de ser bem sucedido. Já com a participação na sociedade, é importante, pois o cidadão aprende a pensar em problemas e como resolve-los, e também desenvolve empatia pelo próximo que muitas vezes passa por esses problemas (R6P6).

No ambiente de trabalho, essas habilidades me ajudam a resolver problemas de forma criativa e a tomar decisões informadas, conseguir entender diferentes pontos de vista e avaliar informações críticas é fundamental em qualquer profissão. Além disso, ser capaz de refletir sobre questões sociais, políticas e ambientais me torna um cidadão mais engajado. Isso significa que posso contribuir para discussões importantes, participar de iniciativas comunitárias e defender causas que considero relevantes. No geral, essas habilidades não apenas enriquecem minha vida profissional, mas também me permitem ter um impacto positivo na sociedade (R7P6).

Como quero ser professora e socióloga, é fundamental no aprendizado sobre a sociedade, de onde ela veio e quem a compõe. Então é de suma relevância que eu desenvolva certos pensamentos e formas de criticidade de certos argumentos (R9P6).

Desenvolver habilidades de questionar, analisar e refletir é fundamental para a formação profissional e a participação na sociedade. Essas competências capacitam os indivíduos a tomar decisões informadas, a resolver problemas complexos e a adaptar-se a um ambiente de trabalho em constante mudança. Essas habilidades não são apenas valiosas em contextos profissionais, mas também desempenham um papel crucial na construção de uma sociedade informada e engajada (R13P6).

Desenvolver as habilidades citadas demonstra uma clara importância não só sobre si mesmo, mas também sobre a sociedade e o outro, pois a partir do momento que nos identificamos com o próximo ou temos consciência das diferenças e experiências de cada um na vida, criamos empatia e passamos a ter um espírito de união (ou pelo menos é o esperado) (R21P6).

Ao desenvolver tais habilidades, podemos pensar por conta própria. Quando estou em um ambiente que possibilite que eu desenvolva essas habilidades, percebo que cada vez mais estou me tornando um indivíduo capaz de participar em sociedade, de ter o meu próprio pensamento crítico, de me tornar um profissional capacitado e que consegue transformar os espaços em que vive (R22P6).

Vejamos, aqui, como a ideia de “desenvolver” novamente está associada a uma visão de que uma formação profissional e acadêmica crítica envolve fortalecer o pensamento crítico, a atuação cidadã e, para além disso, uma visão de sujeito completo, como se houvesse um pensamento formado, engessado e, desse modo, finalizado. Muitos dos respondentes entendem que a instituição escolar é responsável por fortalecer essa visão. Compreendem também que é na escola que esse sujeito, ao evidenciar os problemas e desafios que ocorrem na sociedade onde vive, poderá desenvolver essas habilidades. Desse modo, parece haver uma

representação social de que é na escola – e por meio do seu auxílio – que os estudantes fortalecerão seu pensamento crítico. Com isso, surge outra representação: a de que o pensamento crítico pode (trans)formar esse sujeito.

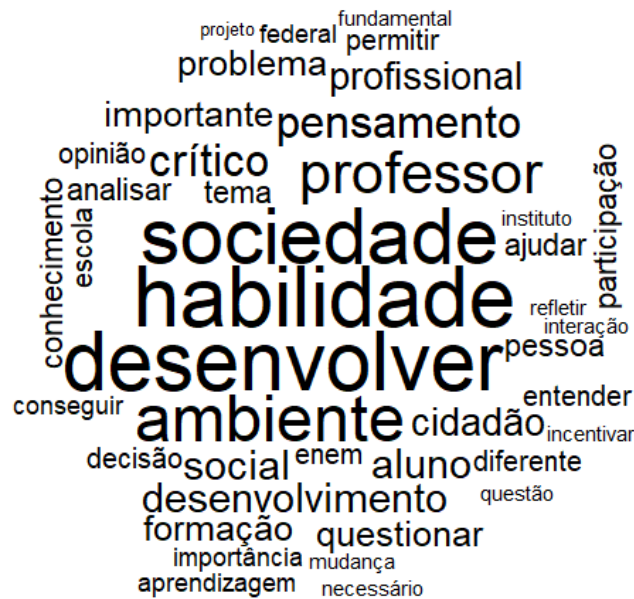
Chama-nos a atenção, inclusive, como a formação acadêmica também está alinhada à formação profissional. Alguns dos estudantes dizem que, a depender de sua função na sociedade – talvez no futuro, como a de ser socióloga, a formação crítica o auxiliará na superação dos desafios emergentes. Logo, tem-se uma percepção de que a escola também pode, na medida em que fortalece o pensamento crítico do estudante, contribuir para a sua futura formação. Esse olhar, muito presente nas respostas, está ancorado, até mesmo, numa das visões da Educação Profissional e Tecnológica: a formação para além do mundo do trabalho. Segundo Batista (2019), na EPT,

o aluno não é visto como mera força de trabalho adaptável ao capitalismo que se impõe: antes pelo contrário, ele se integraria a uma tripla dimensão subjetiva e objetiva, em que se valoriza a concepção humana, profissional e escolar. [...] Não interessa à EPT produzir mais um trabalhador pós-industrial, capacitado a manejar múltiplas máquinas simultaneamente (p. 535).

Os estudantes, em suas respostas, apontam que a formação, muitas vezes, os prepara para o mundo do trabalho; além disso, fortalece seu pensamento crítico na medida em que há a contribuição do cidadão para o que ocorre nos ambientes profissional e acadêmico. Em uma das respostas (cf. R6P6), o respondente explica, de modo bastante didático, a relação entre o Exame Nacional do Ensino Médio, a prova de redação do Exame e a sua atuação na sociedade. Para o estudante, o Enem “abre as portas” para ele, pois a prova de redação propõe sempre uma discussão sobre uma temática que perpassa a sua vida. Nesse cenário, a combinação da atuação social com o exame pode ser um poderoso catalisador para a reflexão crítica sobre o tema, independentemente do ambiente em que o indivíduo esteja inserido. Além disso, essa abordagem pode fomentar o desenvolvimento da empatia, permitindo que as pessoas sejam mais conscientes das nuances e complexidades envolvidas no tema.

Chegando ao final desta categoria, é o momento de analisarmos a nuvem de palavras, de modo a flagrarmos as representações sociais presentes aqui e o letramento crítico.

Figura 13 - Nuvem de palavras da Categoria 4



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Na Figura 13, podemos observar como as palavras “sociedade”, “habilidade”, “desenvolver” e “ambiente” são apontadas como as mais frequentes, evidenciando que, a partir de tudo o que foi analisado, o local onde os estudantes estão inseridos, bem como o pensamento crítico, as tomadas de decisões e o próprio profissional – isto é, o professor – podem auxiliar nas habilidades críticas essenciais à vida do estudante, tudo isso por meio do desenvolvimento do pensamento crítico.

Nesse sentido, verbos como 'ajudar', 'desenvolver', 'analisar', 'conseguir', 'refletir' e 'incentivar' estão intimamente relacionados às estratégias utilizadas por esses sujeitos para fortalecer as práticas de letramento nos ambientes institucionais, ao mesmo tempo em que são fortalecidos por elas. Os dados, ademais, revelaram que todo esse processo é calcado pela realidade onde estão inseridos, pelas expectativas do futuro e pelas participações que assumem para além da sala de aula.

Para finalizar, podemos ilustrar as representações sociais observadas nesta categoria a partir da Figura 14, a seguir.

Figura 14 - Representações do pensamento crítico



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Com base nas respostas desta categoria, evidenciamos, na Figura 14, a representação do que, nos olhares dos alunos, seja o pensamento crítico. Com base nisso, a ideia de que o pensamento crítico é fortalecido com liberdade para pensar e agir, ainda mais considerando o local onde estão inseridos – um instituto federal é crucial para o desenvolvimento de habilidades para o letramento crítico. Para além disso, os estudantes também disseram que a autonomia, isto é, a possibilidade de escolher sobre o que desejam discutir ou participar, até mesmo nas atividades extraclasse, que vão além da sala de aula, também surge como uma percepção de que essa prática pode auxiliar no pensamento crítico.

Por fim, o afeto, o acolhimento, o olhar do professor também é uma estratégia que fortalece o pensamento crítico desses alunos. Lembremos que, para o professor, é essencial que ele discuta com o estudante sobre sua realidade – e a conheça, de modo que possa contribuir para a sua vivência e, nesse processo, possa tornar evidente a sua experiência, o seu contexto sócio-histórico. Tal perspectiva, por si, envolve os alunos – e o professor – numa *práxis* que, ao mesmo tempo, liberta o estudante, mas também liberta o docente, pois o processo passa a ser do estudante – e o professor passa a atuar como mediador desse *self* que o aluno começa a construir de si.

4.6 Um olhar para as representações e para o letramento crítico

Nesta subseção, dedicamos nosso olhar para as considerações discutidas até aqui: as percepções dos estudantes sobre sua formação, sobre quem são e sobre o seu próprio futuro. Com essas abordagens, buscamos tornar mais evidente o que observamos nas respostas sobre as representações sociais e o letramento crítico desses estudantes, os quais reconhecem o espaço onde estão inseridos, sabem da importância do Enem, por exemplo, e voltam o seu olhar para o chão da sala de aula – talvez o chão de fora dela – para evidenciar questões sociais e o futuro, que tanto os cerca. Ao longo das análises, a ideia de liberdade – e de libertador – tornou-se presente em algumas das respostas; é nesses locais que os estudantes podem ser quem são, podem refletir sobre o mundo que os cerca e, com essa reflexão, serem vistos como sujeito.

Nesse cenário, vimos, nas categorias elencadas neste capítulo, algumas questões importantes, que são, pelo menos, dignas de uma análise mais abrangente. Com base nisso, na tentativa de ilustrar as representações sociais presentes nesse processo e as evidências do letramento crítico, apresentamos a Figura 15, a seguir, que articula os dois percursos teóricos e suas observações obtidas pelas respostas. No fluxograma, ver-se-á, como centro das partes do círculo, as representações sociais flagradas através das respostas e, ao lado de cada uma dessas, os possíveis impactos para o letramento crítico daquelas representações.

Figura 15 - Representações sociais e os letramentos críticos dos participantes



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

A partir das quatro categorias de análise, tentamos flagrar as representações sociais e, com elas, observar o que os participantes mencionaram acerca do impacto destas para o letramento crítico. Na primeira parte do círculo, à esquerda, observamos que os respondentes evidenciaram que o preparo para o Enem, principalmente para a prova de redação, exige escolhas e preparação. Nesse sentido, para fortalecer o pensamento crítico, os estudantes disseram sobre a importância dos temas e do conhecimento da realidade brasileira, práticas de letramento (crítico) que, possivelmente, foram desenvolvidas por eles.

A segunda representação está na ideia de que apenas produzir um texto não é suficiente para fortalecer o pensamento crítico. Nesse contexto, os estudantes são incentivados a discutir temas emergentes da sociedade, refletindo criticamente sobre a existência e as implicações de problemas que afetam os cidadãos. O objetivo é ir além da mera produção de texto e fomentar uma reflexão profunda e significativa sobre os assuntos abordados, de modo que os estudantes possam desenvolver uma compreensão mais ampla e crítica da realidade.

A terceira representação diz respeito às competências da Redação do Enem, as quais são muito importantes, mas, por si sós, não fortalecem o pensamento crítico. Com isso, os respondentes afirmaram a necessidade de uma preparação dentro e fora da sala de aula, a

partir da leitura de textos, pesquisas, atividades de lazer e entretenimento e a organização de debates nas aulas. Essa abordagem integrada permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais profunda dos temas, ao mesmo tempo em que cultivem habilidades críticas e reflexivas, essenciais para uma participação ativa e consciente na sociedade.

Por fim, a quarta representação revela que o contexto onde estão inseridos – o instituto federal – é um espaço que permite a liberdade de pensar e de agir, mas que, ao mesmo tempo, abre espaço para a reflexão sobre o mundo em que vive esses estudantes. A instituição oportuniza que os alunos, no transcorrer das aulas, transcendam a mera construção de conhecimento acadêmico – como o desenvolvimento de habilidades relativas à produção de textos por exemplo - e se projetem em espaços significativos, como a construção do futuro profissional e pessoal, graças à autonomia e ao acolhimento docente.

Dessa forma, ao analisarmos as RS e o letramento crítico dos respondentes, torna-se evidente que muitos deles trazem em suas considerações o papel da instituição para a sua formação, como se auxiliasse não somente em seu percurso acadêmico, mas fosse além: contribuísse para a atuação desses sujeitos enquanto atores sociais. Também fica claro que a prática da produção de textos – a redação – pode ser fundamental para a garantia de aspectos sociais, mas também cognitivos – uma vez que tal processo é pertinente em sua vida, não só para o acesso ao ensino superior, mas para a obtenção de uma nota, para o conhecimento das temáticas que são trabalhadas no exame e na preparação para ele e para a atuação daquele sujeito no mundo que lhe cerca.

5 REFLEXÕES

Esta investigação – que sofreu algumas mudanças desde o seu início – buscou analisar a formação dos estudantes do Ensino Médio e suas representações sociais. Nosso intuito foi partir do olhar do protagonista da sala de aula – o próprio estudante –, buscando compreender como eles percebem, interpretam e se apropriam do conhecimento, e como essas experiências influenciam sua formação como indivíduos e cidadãos.

Considerando essas palavras, ensejamos, nesta pesquisa, flagrar as representações sociais dos estudantes e os seus impactos no desenvolvimento do letramento crítico. Nosso público alvo foram alunos matriculados no ensino técnico de uma escola da rede de educação profissional e tecnológica. Nossa proposta foi analisar suas percepções sobre a redação do Enem, investigando o impacto destas no desenvolvimento de suas competências para o letramento crítico.

Nesse cenário, inicialmente, tendo em vista a nossa pergunta de pesquisa (quais são as RS dos estudantes sobre a sua formação, considerando fatores como a importância atribuída à formação na construção de suas visões acadêmicas e profissionais?) buscávamos partir de um estudante do Ensino Médio, esquecendo-se do seu contexto social: um estudante do Ensino Médio Integrado (EMI), matriculado num Instituto Federal, cuja educação é Profissional e Tecnológica. Partindo dessas visões, conseguimos refletir, com mais clareza, sobre quem era o sujeito alvo de nossa pesquisa.

Ademais, examinamos as representações sociais dos alunos do Ensino Médio sobre sua formação, incluindo suas percepções em relação ao ensino de língua e linguagem, por meio de uma pesquisa qualitativa, que questionou tais sujeitos sobre suas vivências dentro da sala de aula, avaliando a sua formação para os letramentos críticos, buscando compreender como essa formação contribui para uma educação mais consciente, participativa e efetiva. Inclusive, nessa toada, investigamos o papel da instituição escolar na construção/validação das representações sociais dos alunos e no desenvolvimento de letramentos críticos. Tais percursos foram organizados em categorias de análise que, juntas, permitiram alcançar o objetivo final desta investigação e responder ao problema apontado.

Todas as representações sociais aqui flagradas e as reflexões sobre os letramentos críticos foram pautadas no contexto no qual os estudantes se encontram inseridos. Nossa metodologia embasou-se em uma abordagem qualitativa e buscou, na Análise de Conteúdo, categorias para que pudéssemos flagrar tais representações.

A primeira categoria, intitulada “Percepções dos estudantes sobre a redação do Enem para o seu desenvolvimento social, acadêmico e profissional”, evidenciou a formação dos estudantes e, com ela, vimos que muitos participantes notam a redação como um ponto crucial para desenvolver habilidades de escrita. Para além disso, identificam sua posição não enquanto aluno, mas como um cidadão ativo e crítico, capaz de agir e pensar socialmente, refletindo sobre as questões que afetam a sociedade em que eles vivem. Vale ressaltar, aqui, que muitos deles também identificaram que os temas de redação devem estar conectados aos problemas emergentes no mundo. Assim, o ensino e aprendizagem sobre produção textual – em específico, a redação do Enem – deve transcender as habilidades especificamente textuais e fomentar nos alunos letramentos críticos que os capacitem a analisar, interpretar e produzir textos de forma contextualizada e significativa, considerando as relações de poder, as ideologias e as implicações sociais que permeiam a linguagem. Talvez esse seja, de fato, um dos seus aspectos positivos, o qual é apontado pelos estudantes nos relatos.

Na segunda categoria, cujo nome é “Percepções sobre a criticidade, a produção de textos e a formação cidadã”, muitos dos participantes indicam que a formação crítica pode estar associada à construção de ideias e perspectivas dentro do ambiente educacional. Inclusive, ela pode refletir a importância do desenvolvimento de habilidades da redação e também do pensamento sociossubjetivo de cada estudante. Assim, vemos que o trabalho com a redação deve ir além de uma obtenção de nota e de preparação para o Enem. Logo, na visão dos respondentes, é dever da escola, como principal agente de (trans)formação da criticidade, fortalecer e contribuir para o desenvolvimento crítico dos alunos. Chama-nos a atenção, por exemplo, como há uma expectativa criada nos próprios estudantes de que a instituição escolar é responsável – e tem a responsabilidade – de formar seres pensantes, atuantes e ativos no mundo que cerca esses sujeitos.

A terceira categoria, “A prova da redação do Enem, as competências e a criticidade”, versa sobre as competências avaliativas da redação do Enem. Nas respostas dos estudantes, evidenciou-se uma visão de que, para alcançar uma boa nota na avaliação da redação do Enem, deve-se ir além de conhecer as competências estabelecidas pelo instituto que organiza as provas. São necessários elementos como técnica, desenvolvimento de estudo e práticas de leitura e, acima disso, adoção de técnicas de escrita com base nos *feedbacks* de professores. Aqui, talvez, temos uma representação cristalizada – ou seja, com um núcleo central já formado – de que uma excelente nota na redação é algo difícil de se alcançar. Em nenhum momento, nas respostas, os participantes mencionaram suas experiências individuais ou elementos que extrapolam o nível de se preparar para um exame.

Por fim, a quarta categoria, “A Educação Profissional Tecnológica (EPT) e a formação cidadã”, discute sobre a importância de os estudantes saberem e conhecerem o local onde estão inseridos – o Instituto Federal. Os participantes, nas respostas, evidenciam o local onde estudam e, na medida em que reconhecem o local como ambiente de aprendizagem e socialização, também observam como a presença do professor contribui para seu processo de ensino-aprendizagem. É visível como o ensino, nesse local, aponta para uma representação social de liberdade, em que é possível ser quem é sem ser julgado, sem sofrer consequências ou ser punido. Todos esses termos, em certos momentos das respostas, aparecem com a ideia de que a instituição “os deixa livres” para pensar e para agir. É daí que vem a ideia de libertador, da boniteza da educação, tão citada por Paulo Freire. Essa representação é muito evidenciada nas respostas, uma vez que, a partir de várias práticas de letramento, estes têm a liberdade de escolher por qual caminho seguir.

Vale ressaltar que, nessa perspectiva, um dos respondentes destaca que o Enem 'abre as portas' para o estudante, e que apresentar argumentações bem estruturadas dentro de uma temática específica pode ser um catalisador para a reflexão crítica sobre o assunto abordado. Isso sugere que o exame pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento da criticidade e da capacidade de análise dos participantes.

É com essas abordagens que se encerra esta dissertação, a qual se vê, em todas as respostas, como os próprios alunos falam desse local. É assim que encerro este texto, mostrando como há uma ideia de liberdade dentro dessa escola.

Por fim, esta pesquisa abre margem para novas investigações no âmbito dos Estudos de Linguagens, primeiro porque parte da visão do estudante, ser que, muitas vezes, é ignorado dentro da sala de aula; segundo porque analisa as percepções desses indivíduos; e terceiro porque investiga um exame que perpassa grande parcela dos estudantes do Ensino Médio: o Enem. Nesse sentido, novas pesquisas que investigam as experiências, representações e discursos dos estudantes, bem como os contextos específicos de cada grupo, incluindo suas produções textuais, podem ser particularmente relevantes para entender melhor as dinâmicas envolvidas

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.
- ABRIC, J. C. Méthodologie de recueil des représentations sociales. *In*: ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1986. p. 59-82.
- ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, D. (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, p.155-171, 2001.
- ALVARENGA, C. H. A; MAZZOTTI, T. B. Representações Sociais do ensino de Língua Portuguesa na educação escolar brasileira. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**: 2017, vol. 14. Disponível em: https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_ffcd98fcdb9b4209997e274848e549f3. Acesso em: 23 dez. 2023.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ASSIS, D. A. R.; GERKEN, C. H. S. Escolhas de vida pós-ensino médio e representações sociais da universidade pública. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 378-395, dez. 2011. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 maio 2024.

AUTHIER-REVUZ, J. Dizer ao outro no já-dito: interferências de alteridades – interlocutiva e interdiscursiva – no coração do dizer. **Letras de Hoje**, v. 46, n. 1, p. 6–20, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9215>. Acesso em: 23 dez. 2023.

BAGNO, M. **A Norma Oculta**. Língua & Poder na Sociedade Brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BARDIN, L.. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Persona Edições, 2015[1977].

BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, D. L. P. de.; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. 2ª ed. 1ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 1-9.

BATISTA, B. N. Sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: do espírito emancipatório aos riscos da vampirização neoliberal. **Debates em Educação**, v. 11, n. 24, p. 523–545, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6461>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. (Org.) **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias** [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 101-122. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/yjxdq/epub/mororo-9788574554938.epub>. Acesso em: 06 maio. 2024.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURGAIN, D. La représentation: un mode de connaissance original. In: BOURGAIN, D. **Discours sur l'écriture: analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel**. 1988. Tese (Doutorado) – Université de Franche-Comté, Besançon, França.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. Marxismo e filosofia da linguagem: a recepção de Bakhtin e o Círculo no Brasil. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 15, n. 2, p. 33–63, abr. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**: Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A Redação do Enem 2023**: cartilha do participante. Brasília: Ministério da Educação, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da educação especial**: Censo Escolar 2024. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CAMPÊLO COSTA, M.; SILVA, K. A. da. A Linguística Aplicada Crítica e o ensino de Língua Portuguesa: tecendo fios a partir da Base Nacional Comum Curricular. **Revista da ABRALIN**, v. 21, n. 2, p. 431–459, 2022. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2129>. Acesso em: 23 dez. 2023.

CAZDEN, C; et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. Trad. Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.

CERVETTI, G.; 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**, v. 4, n. 9, April 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html. Acesso em: 02 maio 2024.

CHAIB, M. Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 156, p. 358–372, abr. 2015.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, v. 3, n. 3, 2005, p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/6122/5087/25556>. Acesso em: 26 jan. 2025.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: the beginning of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.) **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2000. p. 3-8.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CUNHA, L. A. *Política Educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. **Eldorado**, Rio de Janeiro, 1977.

CURY, C. R. J. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 27, p. 73-84, jul. 1998. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981998000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 23 dez. 2023.

DERING, R. O. **A prova de redação do Enem**: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual. 2021. 220 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações em desenvolvimento. *In*: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 253-270.

FARR, R. M. **As raízes da psicologia social moderna**. Petrópolis: Vozes. 1998.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. *In*: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. 1995. Petrópolis: Vozes. p. 31-59.

FLAMENT, C. Aspects périphériques des représentations sociales. *In*: GUIMELLI, C. (Org.) **Structures et Transformations des Représentations Sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. 1994.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo** 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Literacy**: Reading the Word and the World. London: Routledge and Kegan Paul, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1988.

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

GEE, P. **Social Linguistics and Literacies**: ideology in discourses. Falmer Press, 1990.

GEE, P. The new literacy studies. *In*: ROWSELL, J.; PAHL, K (Org.). **The Routledge handbook of literacy studies**. New York, Routledge, 2015.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOMES, R. Necessidades de letramentos críticos nas aulas de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos. **Entretextos**, Londrina, v. 22, n. 3, p. 133–151, 2022.

Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/46713>. Acesso em: 23 dez. 2023.

GILLY, M. Les représentations sociales dans le champs educatif *In*: JODELET, D. (Org.). **Les rerprésentations sociales**. Paris: Presses Universitaire, 1989. Tradução de: Serlei Maria Fischer Ranzi e Maclóvia Correa da Silva. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/X3cKj9g7qX33M5kxRRMmCzy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2024.

HEALTH, S. Ethnography in Education: defining the essentials. *In*: GILMORE, P.; GLATTORN, A. A. (Org.). **Children in and out of school**. University of Pensylvania: The Center for Applied Linguistics. 1982, p. 33-35.

IMACULADA, O. M.; CARVALHO, A. B. Letramentos críticos com perspectiva decolonial de gênero social: uma experiência socioescolar de leitura e de produção de textos a partir do romance Desmundo. **Calidoscópio**, v. 21, n. 3, p. 518–537, 2023. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/25465>. Acesso em: 23 jan. 2024.

IZIDORO, D. L; DIAS, V. E. M. ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA ANÁLISE DO CURSO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA DO IFMG - CAMPUS FORMIGA. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 6, n. 2, p. 132–149, 2022. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/957>. Acesso em: 23 jan. 2025.

JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

JODELET, D. Ciências sociais e representações: estudo dos fenômenos representativos e processos sociais, do local ao global. **Sociedade e Estado**, v. 33, n. 02, p. 423–442, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/19925>. Acesso em: 7 maio. 2024.

JODELET, D.: Représentations sociales: un domaine en expansion. *In*: JODELET, D. (Org.) **Les rerprésentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001, p. 17-44.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. *In*: SAWAIA, B. (Org.) **As Artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes; 2012. p. 53-66.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações sociais e esfera pública**: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. 2000. Petrópolis, RJ: Vozes.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Â. B (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2008 - 10ª reimpressão.

MARCUZZO, P. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. **Cadernos do IL**, v. 1, n. 36, p. 2–10, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoi/article/view/18908>. Acesso em: 6 maio 2024.

MELO, J. A. de. **Práticas de Letramento no Ensino Médio**: construindo espaços de crítica na preparação para o ENEM. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

MENDONÇA, M. R. S. Análise Linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

MENEZES DE SOUZA, L. M. **Decolonial: ser, estar e fazer**. Webinar apresentado por Lynn Mario Menezes de Souza [Curitiba: YouTube. 27/10/2021], 2021. 1 vídeo (2h 58min 44 seg.). Online. Publicado pelo canal Pós-Graduação em Letras UFPR. Português. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UkwfFona7-A>. Acesso em: 30 dez. 2023.

MENEZES DE SOUZA, L. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: **Formação de Professores de Línguas**: ampliando perspectivas. 2011, Paco Editorial, Editors: Ruberval Maciel, Vanessa Araújo, pp.328.

MONTE MOR, W. “Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional”. In: SILVE, W. M; SILVE, W. R.; CAMPOS, D. M. (Org.). **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Ed. Pontes, 2019, p 187-206.

MONTE MÓR, W. **Língua e Diversidade Cultural nas Américas Multiculturais**. Interfaces Brasil/Canadá, Porto Alegre, v. 01, n.02, p. 145-161, 2002.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise** (A. Cabral, trad.). 1978. Rio de Janeiro: Zahar (Trabalho original publicada em 1961).

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **La representación, un concepto perdido**. Taller interactivo: prácticas e representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú. Instituto de Estudios Peruanos. Lima (Peru): maio de 2002. Publicado originalmente em: El psicoanálisis, su imagen y su publico. Buenos Aires: Editora Huemul, 1979.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução do inglês: Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio**: UEPG, Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes. Ponta Grossa, v.15, p. 77-87, 2007.

NASCIMENTO, R. M. **Não nos ignorem**: representações discursivas sobre as juventudes em livro didático destinado à educação de jovens e adultos / ensino fundamental. 2022. 172 f. Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2022.

OLIVEIRA, K. C. dos S. de.; OLIVEIRA, S. R. de. Representações sociais. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**, v. 1, n. 23, p. 62-68, 9 dez. 2013.

OLIVEIRA, A. R. de. **Você só pensa naquilo**: representações como elemento constitutivo de competências de leitura. Curitiba: Appris, 2017.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F.. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 3, p. 1381–1387, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/85172>. Acesso em: 20 fev. 2024.

PAREDES, E. C.; PECORA, A. R. Questionando o Futuro: As Representações Sociais de Jovens Estudantes. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, Brasil, v. 6, n. 3, p. 49–65, 2004. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1174>. Acesso em: 1 fev. 2024.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PEREIRA, H. L.; OLIVEIRA, F. F. As Novas Práticas de Letramento Desencadeadas pelo Enem e Pelos Documentos Oficiais de Educação em Língua Materna. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 11, n. 1, p. 11–27, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/2933>. Acesso em: 3 set. 2023.

PEREIRA, W. C. A teoria das representações sociais como método de análise do imaginário social a respeito dos direitos humanos. In: 5º Simpósio da Faculdade de Ciências Sociais, 2019, Universidade Federal de Goiás. **Anais do [...]**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/106/o/WELLIDA_completo.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

POSLING. **Apresentação**. [2023]. Disponível em: https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt_BR&id=307. Acesso em: 01 maio. 2024.

PY, B. **Représentations sociales et discours**. Questions épistémologiques et méthodologiques. Travaux neuchâtelois de linguistique, Neuchâtel (França), n. 32, p. 05- 20, 2000.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em: 23 dez. 2023.

ROCHA, L. F. Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n. 1, p. 46–65, jan. 2014.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1998.

SANTOS, M. I. **Projetos de vida e perspectivas futuras**: um estudo sobre as representações sociais do tempo futuro presentes nos projetos de vida dos jovens. 2002. Dissertação (Mestrado). PUC, São Paulo.

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

SARDINHA, T. **Linguística de corpus**. Baurueri, SP: Manole, 2004.

SAVIANI, D. O nó do ensino de 2º grau. Bimestre - **Revista do 2º grau**, 1(1): 13-15, out., 1986. (Entrevista).

SCOTT, M. **WordSmith Tools – versão 9.0**. Oxford: Oxford UP, 1999.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos; Adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. 7 ed. São Paulo: Globo, 1995. 221p.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 5. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 1 ed. São Paulo: Editora Autêntica, 1986.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: STREET, B. V. **Social Literacies**. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harow: Pearson, 1995.

STREET, B. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. BAGNO, M. (Trad.) Filologia e linguística portuguesa, v. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais**. Abordagens Críticas do Letramento no Desenvolvimento, na Etnografia e na Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **CURRENT ISSUES IN COMPARATIVE EDUCATION**. 2003, vol. 5, n. 2. p. 77-91.

TEIXEIRA, E. D. **Como usar o Wordsmith Tools 3**. Universidade de São Paulo. Apostila - versão 08/2006. Scott, M. (1999). Disponível em: <https://d1m.fflch.usp.br/sites/d1m.fflch.usp.br/files/Elisa%20Duarte%20Teixeira7.pdf>. Acesso em: 01 maio 2024.

VALA, J. Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In VALA, J; MONTEIRO, M. B. (Org.), **Psicologia social**. 2ª ed (pp. 353-384). 1998. Lisboa: Calouste Gulbenkian.

VEIGA-NETO, A. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./ jun. 2015.

VOLÓCHINOV, V. N. Língua, linguagem e enunciado. In: BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ecaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 173-200.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Questionário não estruturado sobre os processos formativos dos alunos da OPPT	
Dados iniciais do questionário	
Pesquisador responsável: Filipe Emanuel da Silva Henriques	
Local da aplicação do questionário: IFMG Campus Sabará	
Data:	
Prezado (a) participante, Primeiramente, agradecemos imensamente pela sua participação para responder a esta pesquisa. A seguir, você encontrará um questionário com 10 perguntas abertas, isto é, discursivas, sendo importante que as responda com muita calma, tranquilidade e sinceridade. Esclarecemos que, com relação ao formulário, não existem respostas "certas" ou "erradas", e, por isso, sugerimos que você o responda com o máximo de detalhes possível, para que consigamos encontrar as melhores análises. Além disso, antes de responder efetivamente às perguntas, você encontrará um momento de informações pessoais de sua identificação, como renda familiar, cor/raça e gênero. Conforme a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), os dados sensíveis estão diretamente relacionados aos aspectos mais íntimos da personalidade do cidadão e, por isso, caso você não queira responder a essas informações, informamos que elas não são obrigatórias. Por fim, Agradecemos a sua participação! <u>Dados da pesquisa</u> Nome do Estudo: Processos Formativos Discentes sob o olhar dos Letramentos Críticos e das Representações Sociais Investigador Principal: Luiz Antônio Ribeiro Vínculo Institucional: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) – Campus Nova Suiça Telefone para contato com o investigador principal: (31) 988420038 E-mail do investigador principal: luizantonioribeiro32@gmail.com Projeto CAAE: 80121024.0.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP/CEFET-MG, em 26 de agosto de 2024 e pelo Sistema CEP/CONEP/IFMG em xx/xx/xxxx.	
Identificação (o preenchimento desta etapa não é obrigatório)	
Gênero:	Idade:
Estado Civil:	
Cor/Raça com a qual se identifica: () Preta () Parda () Branca () Indígena () Amarela () Outra: _____	
Renda familiar <i>per capita</i> aproximada: () 0,5 a 1,0 salário mínimo () 1,0 a 1,5 salários mínimos () mais que 2,0 salários mínimos () entre 2,0 e 3,0 salários mínimos () mais que 3 salários mínimos	
<u>A renda per capita é a soma de todos os bens da família dividido pela quantidade de pessoas que residem na casa.</u>	
Espaço destinado ao questionário	
Este questionário tem como objetivo refletir sobre o processo de formação escolar, com foco no ensino médio e, especialmente, no ensino de redação voltado para o Exame	

Nacional do Ensino Médio (Enem). Suas respostas serão fundamentais para compreender como o ensino médio, em particular a disciplina de redação do Enem, contribui para o desenvolvimento de uma formação crítica, cidadã e profissional. Agradeço sua participação e contribuição para essa reflexão.

1. Como você percebe a importância da redação do Enem em relação ao seu desenvolvimento como estudante e cidadão?
2. Quais são suas expectativas em relação à redação do Enem e como você se preparou para enfrentar esse desafio?
3. Quais competências são necessárias para obter a nota máxima na redação do Enem e como você as desenvolveu ao longo do ensino médio?
4. Qual a importância de a redação do Enem centrar-se em temas sociais, culturais, ambientais e políticos?
5. Você acredita que a educação básica (ensino fundamental e médio) proporciona uma formação que permite aos alunos desenvolver habilidades de questionar, analisar e refletir sobre questões políticas, sociais, ambientais, culturais e econômicas do mundo atual? Explique.
6. Qual é a importância de desenvolver as habilidades relacionadas na questão anterior para sua formação profissional e participação na sociedade?
7. Como você descreveria o ambiente de aprendizagem em sua escola e as interações entre alunos e professores em relação ao desenvolvimento dessas habilidades?
8. Na sua percepção, qual é o papel das escolas na promoção da formação crítica e cidadã dos estudantes?
9. De que forma você acredita que as habilidades desenvolvidas na redação do Enem contribuem para o desenvolvimento da formação crítica e cidadã dos estudantes?
10. Como os conteúdos e as competências exigidas na prova de redação do Enem impactam suas escolhas educacionais e profissionais, bem como suas percepções sobre educação e sucesso acadêmico?

APÊNDICE B – TERMOS DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: Processos formativos discentes sob o olhar dos Letramentos Críticos e das Representações Sociais. Essa pesquisa se justifica porque, dentro do Ensino de Língua Portuguesa, especificamente de Redação do Enem, muitos processos têm priorizado a compreensão do texto apenas enquanto mero resultado, deixando de lado as práticas sociais de língua(gem). O objetivo geral desse projeto é realizar uma análise do processo de Letramento Crítico dos estudantes do Ensino Médio e as suas Representações Sociais nesse período. Sua participação na pesquisa consistirá na resposta de um questionário não estruturado que contém 10 perguntas sobre as suas vivências com relação à prova de redação do Enem, suas percepções e experiências. Durante aproximadamente uma hora, você irá, junto com o pesquisador, ao Laboratório de Informática do IFMG – *Campus* Sabará e responderá ao questionário, de modo individual, via *Google Forms*, da empresa *Google*. Ressaltamos que o questionário será anônimo e que os dados obtidos serão preservados.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO, ASSISTÊNCIA, BENEFÍCIOS e RISCOS: Ao responder o questionário, você poderá se sentir desconfortável com algumas questões, se isso acontecer, você poderá parar o preenchimento, não responder à questão ou desistir da participação, sem qualquer penalidade. Nesse sentido, alguns riscos podem ocorrer, como perda do anonimato nas respostas, uso indevido de dados pessoais, dificuldades técnicas online, dificuldades de acesso à internet, baixa taxa de resposta, dificuldades de coordenação, desinteresse dos participantes, falhas de segurança, uso indevido dos dados, interferência de rede e problemas de conectividade, erros ou falhas no software de questionário, acesso não autorizado aos equipamentos e ao questionário, exposição a riscos on-line (*malware*), dificuldade de compreensão técnica dos participantes, violação de anonimato. Desses riscos, medidas serão tomadas para sua redução, tais como garantir anonimato nas respostas. Promover um acesso restrito aos documentos, com controle de acesso diário somente entre o pesquisador e o orientador. Os dados serão usados somente para a pesquisa, de maneira restrita pelo pesquisador. Obter consentimento explícito para coleta de dados pessoais. O participante deve preencher o TCLE. Realizar testes de sistema antes do lançamento da pesquisa. Usar softwares antivírus. Oferecer opções alternativas de participação. Incentivar a participação a partir de relatos de experiência do pesquisador. Estabelecer um cronograma claro e comunicação eficaz com os participantes. Desenvolver perguntas interessantes e relevantes para os participantes. Garantir que o sistema e os computadores do Campus estejam protegidos com antivírus, firewalls e medidas de segurança. Limitar o acesso aos dados exclusivamente ao pesquisador e implementar termos de confidencialidade, permitindo que o formulário só seja acessado no momento da aplicação do questionário. Testar a estabilidade da rede e ter suporte técnico disponível durante a aplicação do questionário, contando com o suporte de Tecnologia da Informação do Campus. Utilizar software confiável e fazer backup automático dos dados coletados. Restringir o acesso físico ao laboratório durante a pesquisa e monitorar os equipamentos, evitando que o questionário seja aberto antes da aplicação. Realizar varreduras de segurança e manter o software de segurança atualizado. Disponibilizar instruções claras e verificar os computadores do laboratório antes da aplicação. Anonimizar dados e utilizar códigos numéricos no lugar de nomes próprios dentro do arquivo.

ARMAZENAMENTO DE DADOS: Os questionários serão armazenados, em arquivos digitais, mas somente terá acesso a eles o/a pesquisador (a). Assim, ao final da pesquisa, na maior brevidade possível, todo o material será descartado, apagando da nuvem/rede todos os dados da pesquisa (inclusive os termos, anuências, consentimentos).

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa ou desistência em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma via deste consentimento será arquivada com os pesquisadores e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Se houver algum dano, decorrente da pesquisa, você terá direito a buscar indenização, por meio das vias judiciais.

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei receber ou solicitar novas informações. O (A) pesquisador (a) Luiz Antônio Ribeiro certifica-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas, exclusivamente relativas ao projeto, poderei chamar o (a) pesquisador responsável Luiz Antônio Ribeiro citado (a) acima nos contatos: luizantonioribeiro32@gmail.com ; telefone (31) 98842-0038, Avenida Amazonas, 5253, Nova Suíça, Belo Horizonte – MG. Ou o CEP/IFMG no endereço: Av. Professor Mário Werneck, 2590, 8º andar, sala 805, Belo Horizonte, MG. Telefone: (31) 2513-5249, E-mail: cepe@ifmg.edu.br .

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Caso sinta necessidade, você pode retirar uma cópia deste termo no seguinte link:
https://docs.google.com/document/d/1kGqXSLju72nwF7KjrVP8YmkSdljRn0j2Ukk_IiRUaYA/edit?usp=sharing

Assinatura do participante: _____.

Assinatura do pesquisador: _____.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 20____.

Em caso de dúvida, incômodo, reclamação quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFMG. Esse comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PARA RESPONSÁVEIS POR PARTICIPANTES MENORES DE 18 ANOS, INCAPAZES, NÃO ALFABETIZADO OU IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS

Você está sendo convidado (a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: Processos formativos discentes sob o olhar dos Letramentos Críticos e das Representações Sociais. Essa pesquisa se justifica porque, dentro do Ensino de Língua Portuguesa, especificamente de Redação do Enem, muitos processos têm priorizado a compreensão do texto apenas enquanto mero resultado, deixando de lado as práticas sociais de língua(gem). O objetivo geral desse projeto é realizar uma análise do processo de Letramento Crítico dos estudantes do Ensino Médio e as suas Representações Sociais nesse período. Sua participação na pesquisa consistirá na resposta de um questionário não estruturado que contém 10 perguntas sobre as suas vivências com relação à prova de redação do Enem, suas percepções e experiências. Durante aproximadamente uma hora, você irá ao Laboratório de Informática do IFMG – *Campus* Sabará e responderá ao questionário, de modo individual, via *Google Forms*, da empresa *Google*. Ressaltamos que o questionário será anônimo e que os dados obtidos serão preservados. O interesse, portanto, é somente nas respostas às perguntas que, depois, serão analisadas, respeitando a privacidade e, inclusive, o anonimato das informações.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA, BENEFÍCIOS E RISCOS: O participante pelo qual você é responsável legal será acompanhado pelo pesquisador, tendo os seguintes benefícios diretos e indiretos: seu protagonismo no fornecimento das respostas, havendo, inclusive, uma contribuição para os seus estudos na área de linguagens. Há, também, a possibilidade de o participante refletir sobre como tem sido o ensino de redação na escola e no Projeto de Ensino de que ele participa. Para além disso, ele poderá refletir sobre sua condição de sujeito que atua na e pela linguagem e ainda sobre sua participação na sociedade enquanto cidadão capaz de direitos e deveres. Ao responder ao questionário, caso o seu (sua) filho (a) se sinta desconfortável com algumas questões, ele poderá parar o preenchimento (ou a resposta), não responder à questão ou desistir da participação, sem qualquer penalidade, e ele (a) foi esclarecido disso. Alguns riscos podem acontecer, como perda do anonimato nas respostas, uso indevido de dados pessoais, dificuldades técnicas online, dificuldades de acesso à internet, baixa taxa de resposta, dificuldades de coordenação, desinteresse dos participantes, falhas de segurança, uso indevido dos dados, interferência de rede e problemas de conectividade, erros ou falhas no software de questionário, acesso não autorizado aos equipamentos e ao questionário, exposição a riscos on-line (*malware*), dificuldade de compreensão técnica dos participantes, violação de anonimato. Desses riscos, medidas serão tomadas para sua redução, tais como: garantir anonimato nas respostas. Promover um acesso restrito aos documentos, com controle de acesso diário somente entre o pesquisador e o orientador. Os dados serão usados somente para a pesquisa, de maneira restrita pelo pesquisador. Obter consentimento explícito para coleta de dados pessoais. O participante deve preencher o TCLE. Realizar testes de sistema antes do lançamento da pesquisa. Usar softwares antivírus. Oferecer opções alternativas de participação. Incentivar a participação a partir de relatos de experiência do pesquisador. Estabelecer um cronograma claro e comunicação eficaz com os participantes. Desenvolver perguntas interessantes e relevantes para os participantes. Garantir que o sistema e os computadores do Campus estejam protegidos com antivírus, firewalls e medidas de segurança. Limitar o acesso aos dados exclusivamente ao pesquisador e implementar termos de confidencialidade, permitindo que o formulário só seja acessado no momento da aplicação do questionário. Testar a estabilidade da rede e ter suporte técnico disponível durante a aplicação do questionário, contando com o suporte de Tecnologia da Informação do Campus. Utilizar software confiável e fazer backup automático dos dados coletados. Restringir o acesso físico ao laboratório durante a pesquisa e monitorar os equipamentos, evitando que o questionário seja aberto antes da aplicação. Realizar varreduras de segurança e manter o software de segurança atualizado. Disponibilizar instruções claras e verificar os computadores do laboratório antes da aplicação. Anonimizar dados e utilizar códigos numéricos no lugar de nomes próprios dentro do arquivo.

ARMAZENAMENTO DE DADOS: Os questionários serão armazenados, em arquivos digitais, mas somente terá acesso a eles o/a pesquisador (a). Assim, ao final da pesquisa, na maior brevidade possível, todo o material será descartado, apagando da nuvem/rede todos os dados da pesquisa (inclusive os termos, anuências, consentimentos).

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você e o participante pelo qual você é responsável, serão esclarecidos (as) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a autorizar a participação, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa ou desistência em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo. O nome ou o material que indique a participação não será liberado sem a sua permissão. Seu filho (sua filha), não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma via deste consentimento será arquivada com os pesquisadores e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Se houver algum dano, decorrente da pesquisa, você terá direito a buscar indenização, por meio das vias judiciais.

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei receber ou solicitar novas informações. O (A) pesquisador (a) Luiz Antônio Ribeiro certifica-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas, exclusivamente relativas ao projeto, poderei chamar o (a) Em caso de dúvidas, exclusivamente relativas ao projeto, poderei chamar o (a) pesquisador Luiz Antônio Ribeiro citado (a) acima nos contatos: luizantonioribeiro32@gmail.com; telefone (31) 98842-0038

ou pelo endereço: Avenida Amazonas, 5253, Nova Suíça, Belo Horizonte – MG. Ou o CEP/IFMG no e-mail cepe@ifmg.edu.br e telefone (31) 2513 5249.

Declaro que autorizo a participação do (a) meu (minha) filho (filha) nesse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do responsável: _____.

Assinatura do pesquisador: _____.
_____ (cidade), ____ de _____ de 20 ____.

Caso sinta necessidade, você pode retirar uma cópia deste termo no seguinte link:
https://docs.google.com/document/d/1kGqXSLju72nwF7KjrVP8YmkSdljRn0j2Ukk_IiRUaYA/edit?usp=sharing

Em caso de dúvida, incômodo, reclamação quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFMG. Esse comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Ao estudante menor de 18 anos de idade

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa sobre os processos formativos de estudantes do Ensino Médio, cujo objetivo é de analisarmos quais são as suas percepções sobre sua vivência acadêmica no Ensino Médio, sobre o que você almeja fazer no futuro e, além disso, a sua trajetória na escrita e na produção de textos, como a Redação do Enem. O motivo que leva a fazer esta pesquisa é porque, dentro do Ensino de Língua Portuguesa, especificamente de Redação do Enem, muitos processos têm priorizado a compreensão do texto apenas enquanto mero resultado, deixando de lado as práticas sociais de língua(gem).

Para participar deste estudo você precisará ir ao Laboratório de Informática do IFMG – *Campus* Sabará, munido deste termo, e, lá, junto com o pesquisador, você responderá individualmente, no computador, a 10 perguntas sobre suas percepções sobre o Ensino Médio e a escrita de textos. A pesquisa é feita por meio da aplicação de um questionário não estruturado a você e a seus colegas do terceiro ano do Ensino Médio, que estão inscritos na Oficina Permanente de Produção de Textos (OPPT) do IFMG – *Campus* Sabará. Sendo assim, o estudo, de etapa única, consistirá na resposta, por você, a esse questionário, que durará, aproximadamente, uma hora. O questionário está inserido na plataforma *Google Forms*, da empresa *Google*. Ressaltamos que o questionário será anônimo e os dados obtidos serão preservados. Você foi escolhido em participar porque está no terceiro ano do Ensino Médio e inscrito na Oficina Permanente de Produção de Textos (OPPT).

Sou a pessoa responsável pelo trabalho de pesquisa, meu nome é Luiz Antônio Ribeiro, trabalho no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte.

Nessa pesquisa quero saber sobre seu processo de ensino no Ensino Médio e quais são suas percepções. Vou te explicar todas as informações do projeto e o que você precisará fazer. Você pode fazer perguntas que te ajudem a entender a pesquisa e pode desistir de participar a qualquer momento. Você não é obrigado (a) a participar e a responder as perguntas, ou fazer as atividades propostas. Se você ficar incomodado com alguma etapa da pesquisa, você pode falar para um adulto que tenha confiança. Para participar deste estudo, o seu responsável deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você ou o seu responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem prejuízos ou para seu tratamento.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: perda do anonimato nas respostas, uso indevido de dados pessoais, dificuldades técnicas online, dificuldades de acesso à internet, baixa taxa de resposta, dificuldades de coordenação, desinteresse dos participantes, falhas de segurança, uso indevido dos dados, interferência de rede e problemas de conectividade, erros ou falhas no software de questionário, acesso não autorizado aos equipamentos e ao questionário, exposição a riscos on-line (*malware*), dificuldade de compreensão técnica dos participantes, violação de anonimato. Desses riscos, medidas serão tomadas para sua redução, tais como garantir anonimato nas respostas. Promover um acesso restrito aos documentos, com controle de acesso diário somente entre o pesquisador e o orientador. Os dados serão usados somente para a pesquisa, de maneira restrita pelo pesquisador. Obter consentimento explícito para coleta de dados pessoais. O participante deve preencher o TCLE. Realizar testes de sistema antes do lançamento da pesquisa. Usar softwares antivírus. Oferecer opções alternativas de participação. Incentivar a participação a partir de relatos de experiência do pesquisador. Estabelecer um cronograma claro e comunicação eficaz com os participantes. Desenvolver perguntas interessantes e relevantes para os participantes. Garantir que o sistema e os computadores do Campus estejam protegidos com antivírus, firewalls e medidas de segurança. Limitar o acesso aos dados exclusivamente ao pesquisador e implementar termos de confidencialidade, permitindo que o formulário só seja acessado no momento da aplicação do questionário. Testar a estabilidade da rede e ter suporte técnico disponível durante a aplicação do questionário, contando com o suporte de Tecnologia da Informação do Campus. Utilizar software confiável e fazer backup automático dos dados coletados. Restringir o acesso físico ao laboratório durante a pesquisa e monitorar os equipamentos, evitando que o questionário seja aberto antes da aplicação. Realizar varreduras de segurança e manter o software de segurança atualizado. Disponibilizar instruções claras e verificar os computadores do laboratório antes da aplicação. Anonimizar dados e utilizar códigos numéricos no lugar de nomes próprios dentro do arquivo.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os questionários serão armazenados, em arquivos digitais, mas somente terá acesso a eles o/a pesquisador (a). Assim, ao final da pesquisa, na maior brevidade possível, todo o material será descartado, apagando da nuvem/rede todos os dados da pesquisa (inclusive os termos, anuências, consentimentos).

Se você tiver alguma dúvida sobre a pesquisa, você pode pedir para seus responsáveis entrarem em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais no telefone (31) 2513-5249, ou pelo e-mail: cepe@ifmg.edu.br.

Você ficará com uma via deste termo, assinada por mim e por você.

Eu, _____ (nome por extenso do participante) declaro que entendi e concordo em participar.

Assinatura do participante: _____.

Eu, Luiz Antônio Ribeiro, declaro que forneci, de forma apropriada, todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

Assinatura do Pesquisador: _____

Eu, Filipe Emanuel da Silva Henriques, declaro que forneci, de forma apropriada, todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

Assinatura do aluno-pesquisador: _____

Caso sinta necessidade, você pode retirar uma cópia deste termo no seguinte link:
https://docs.google.com/document/d/1kGqXSLju72nwF7KjrVP8YmkSdIjRn0j2Ukk_IiRUaYA/edit?usp=sharing

_____ (cidade), ____ de _____ de 20 ____.

APÊNDICE C – VERSÃO DIGITAL DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO IFMG – CAMPUS SABARÁ

Questionário sobre as percepções dos discentes acerca da Redação do Enem

Prezado (a) participante,

Primeiramente, agradecemos imensamente pela sua participação para responder a esta pesquisa. A seguir, você encontrará um questionário com 10 perguntas abertas, isto é, discursivas, sendo importante que as responda com muita calma, tranquilidade e sinceridade.

Esclarecemos que, com relação ao formulário, não existem respostas "certas" ou "erradas", e, por isso, sugerimos que você o responda com o máximo de detalhes possível, para que consigamos encontrar as melhores análises. Além disso, antes de responder efetivamente às perguntas, você encontrará um momento de informações pessoais de sua identificação, como renda familiar, cor/raça e gênero.

Conforme a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), os dados sensíveis estão diretamente relacionados aos aspectos mais íntimos da personalidade do cidadão e, por isso, caso você não queira responder a essas informações, informamos que elas não são obrigatórias.

Por fim, Agradecemos a sua participação!

Dados da pesquisa Nome do Estudo: Processos Formativos Discentes sob o olhar dos Letramentos Críticos e das Representações Sociais

Investigador Principal: Luiz Antônio Ribeiro

Vínculo Institucional: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) – Campus Nova Suiça

Telefone para contato com o investigador principal: (31) 988420038

E-mail do investigador principal: luizantonioribeiro32@gmail.com

Projeto CAAE: 80121024.0.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP/CEFET-MG, em 26 de agosto de 2024 e pelo Sistema CEP/CONEP/IFMG em xx/xx/xxxx.

* Indica uma pergunta obrigatória

Dados de identificação do(a) participante

02/12/24, 10:20

Questionário sobre as percepções dos discentes acerca da Redação do Enem

1. Gênero

2. Idade

3. Estado Civil

Marcar apenas uma oval.☐ Solteiro(a)☐ Casado(a)☐ Separado(a)☐ Viúvo(a)

4. Cor/Raça com a qual se identifica

Marcar apenas uma oval.☐ Preto(a)☐ Pardo(a)☐ Indígena☐ Branco(a)☐ Amarelo(a)☐ Outra:

02/12/24, 10:20

Questionário sobre as percepções dos discentes acerca da Redação do Enem

5. Renda familiar *per capita* aproximada

A renda familiar per capita é o valor obtido ao dividir a renda total de uma família pelo número de pessoas que a compõem.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até meio salário mínimo por pessoa
- ☐ de 0,5 a 1,0 salário mínimo por pessoa
- ☐ de 1,0 a 1,5 salários mínimos por pessoa
- ☐ 2,0 salários mínimos por pessoa
- ☐ entre 2,0 e 3,0 salários mínimos por pessoa
- ☐ de 3 a 4 salários mínimos por pessoa
- ☐ mais de 4 salários mínimos por pessoa

Espaço dedicado à resposta ao questionário

Sugerimos que responda às perguntas com calma e com sinceridade.

6. Como você percebe a importância da redação do Enem em relação ao seu desenvolvimento como estudante e cidadão? *

7. Quais são suas expectativas em relação à redação do Enem e como você se preparou para enfrentar esse desafio? *

02/12/24, 10:20

Questionário sobre as percepções dos discentes acerca da Redação do Enem

8. Quais competências são necessárias para obter a nota máxima na redação do Enem e como você as desenvolveu ao longo do ensino médio? *

9. Qual a importância de a redação do Enem centrar-se em temas sociais, culturais, ambientais e políticos? *

10. Você acredita que a educação básica (ensinos fundamental e médio) proporciona uma formação que permite aos alunos desenvolver habilidades de questionar, analisar e refletir sobre questões políticas, sociais, ambientais, culturais e econômicas do mundo atual? Explique. *

11. Qual é a importância de desenvolver as habilidades relacionadas na questão anterior para sua formação profissional e participação na sociedade? *

02/12/24, 10:20

Questionário sobre as percepções dos discentes acerca da Redação do Enem

12. Como você descreveria o ambiente de aprendizagem em sua escola e as interações entre alunos e professores em relação ao desenvolvimento dessas habilidades? *

13. Na sua percepção, qual é o papel das escolas na promoção da formação crítica e cidadã dos estudantes? *

14. De que forma você acredita que as habilidades desenvolvidas na redação do Enem contribuem para o desenvolvimento da formação crítica e cidadã dos estudantes? *

02/12/24, 10:20

Questionário sobre as percepções dos discentes acerca da Redação do Enem

15. Como os conteúdos e as competências exigidas na prova de redação do Enem * impactam suas escolhas educacionais e profissionais, bem como suas percepções sobre educação e sucesso acadêmico?

Fim do questionário

Prezada(o) participante,

Você chegou ao final do questionário!

Agradecemos imensamente pela sua resposta

16. Deseja receber os resultados desta pesquisa? Se sim, informe, abaixo, o seu e-mail.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

APÊNDICE D – APROVAÇÃO DA PESQUISA PELOS CONSELHOS DE ÉTICA DO CEFET-MG E IFMG

CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DE MINAS GERAIS - CEFET



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Processos formativos discentes sob o olhar do Letramento Crítico e das Representações Sociais

Pesquisador: FILIPE EMANUEL DA SILVA HENRIQUES

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 80121024.0.0000.8507

Instituição Proponente: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.280.250

Continuação do Parecer: 7.280.250

Outros	CARTA_diretor.docx	17/05/2024 17:17:35	FILIPE EMANUEL DA SILVA HENRIQUES	Aceito
Outros	Carta_convite_aluno.docx	17/05/2024 17:17:09	FILIPE EMANUEL DA SILVA HENRIQUES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisador.pdf	17/05/2024 17:12:56	FILIPE EMANUEL DA SILVA HENRIQUES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Filipe.pdf	17/05/2024 16:57:46	FILIPE EMANUEL DA SILVA HENRIQUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 10 de Dezembro de 2024

Assinado por:
CARLA BARBOSA MOREIRA
(Coordenador(a))

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA - IFMG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Processos formativos discentes sob o olhar do Letramento Crítico e das Representações Sociais
Pesquisador: FILIPE EMANUEL DA SILVA HENRIQUES
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 80121024.0.3001.0293
Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE MINAS
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.324.691

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Filipe_henriques_ifmg.docx	20/08/2024 23:18:31	FILIFE EMANUEL DA SILVA HENRIQUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	20/08/2024 23:18:16	FILIFE EMANUEL DA SILVA HENRIQUES	Aceito
Outros	SEI_1956984_Declaracao.pdf	11/07/2024 00:14:13	FILIFE EMANUEL DA SILVA HENRIQUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	11/07/2024 00:13:02	FILIFE EMANUEL DA SILVA HENRIQUES	Aceito
Outros	CARTA_diretor.docx	17/05/2024 17:17:35	FILIFE EMANUEL DA SILVA HENRIQUES	Aceito
Outros	Carta_convite_aluno.docx	17/05/2024 17:17:09	FILIFE EMANUEL DA SILVA HENRIQUES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado
Necessita Apreciação da CONEP:
Não

BELO HORIZONTE, 06 de Janeiro de 2025

Assinado por:
Cristiana Santos Andreoli
(Coordenador(a))