



INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS
CAMPUS OURO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

MARCOS CRISTHYAM DE JESUS PEREIRA DA CRUZ RODRIGUES

LETRAMENTOS E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL EM PRÁTICAS
EXTENSIONISTAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM
ESTUDO DE CASO

Ouro Branco (MG)

2025

MARCOS CRISTHYAM DE JESUS PEREIRA DA CRUZ RODRIGUES

**LETRAMENTOS E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL EM PRÁTICAS
EXTENSIONISTAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM
ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Ouro Branco do Instituto Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira.

Ouro Branco (MG)

2025

R6961 Rodrigues, Marcos Cristhyam de Jesus Pereira da Cruz.

Letramentos e formação humana integral em práticas extensionistas na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo de caso / Marcos Cristhyam de Jesus Pereira da Cruz Rodrigues. – 2025.

131f.: il.col.

Orientador: Adilson Ribeiro de Oliveira.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

1. Letramentos. 2. Formação Humana Integral. 3. Extensão. 4. Ensino Médio Integrado. 5. Educação Profissional e Tecnológica. I. Rodrigues, Marcos Cristhyam de Jesus Pereira da Cruz. II. Oliveira, Adilson Ribeiro de. III. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco. IV. Título.

CDU: 372.41/.45

Catálogo: Márcia Margarida Vilaça - CRB-6/2235



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Campus Ouro Branco
Diretoria de Ensino
Coordenação Curso Mestrado PROFEPT do Campus Ouro Branco
Avenida Afonso Sardinha, número 90 - Bairro Minas Talco - CEP 36494-018 - Ouro Branco - MG
- www.ifmg.edu.br

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - IFMG

Realizou-se, no dia 25 (vinte e cinco) de fevereiro 2025, com início às 14h (quatorze horas), por videoconferência e transmissão pelo canal do Youtube do ProfEPT/IFMG, a **defesa de dissertação** do Mestrando **MARCOS CRISTHYAM DE JESUS PEREIRA DA CRUZ RODRIGUES** no **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica** (ProfEPT - IFMG), como requisito para a obtenção do título de mestre. A dissertação apresentada para apreciação pela Banca Examinadora intitula-se "**Letramentos e formação humana integral em práticas extensionistas na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo de caso**". A **dissertação** foi considerada APROVADA

O **produto educacional**, E-book "Guia prático para comunicação acadêmico-científica no Ensino Médio Integrado" foi VALIDADO pela Banca Examinadora e considerado APROVADO.

A Banca Examinadora foi constituída pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira (ProfEPT/IFMG - Orientador)

Prof^a. Dr^a. Kariny Cristina de Souza (UEMG)

Prof^a. Dr^a. Raquel Aparecida Soares Reis Franco (ProfEPT/IFMG)

Prof^a. Dr^a. Ana Paula Mendes Alves de Carvalho (IFMG)

Prof.^a Dr.^a Denise Giarola Maia (IFMG)

Certifico que a defesa realizou-se com a participação por videoconferência do(s) membros(s) Prof^a. Dr^a. Kariny Cristina de Souza, Prof^a. Dr^a. Raquel Aparecida Soares Reis Franco, Prof^a. Dr^a. Ana Paula Mendes Alves de Carvalho e Prof^a. Dr^a. Denise Giarola Maia, e que, depois das arguições e deliberações realizadas, cada participante da banca afirmou estar de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora, redigido nesta ata.

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que, após lida e assinada pelo orientador, será encaminhada à Coordenação do ProfEPT – IFMG para registro acadêmico na documentação do mestrando.

Ouro Branco, 25 de fevereiro de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Adilson Ribeiro de Oliveira, Professor**, em 25/02/2025, às 17:41, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **2186977** e o código CRC **FA369DC6**.

23712.000631/2024-83

2186977v1

Dedico este trabalho ao projeto de extensão “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”, que, decerto, marcou a minha trajetória como estudante da Educação Profissional e Tecnológica ao me possibilitar (res)significar minha relação com leitura e escrita, compreendendo-as como “ferramentas” políticas e sociais para a humanização dos sujeitos e da própria educação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus - à minha forma de interpretação como representação filosófica e espiritual (não religiosa) de um estado de ser - pela sabedoria e inspiração, fundamentais para a elaboração e a condução deste estudo.

Agradeço à minha mãe, Simone, e ao meu pai, Márcio, que, embora não tenham tido a oportunidade de concluir sequer o ensino fundamental, incentivaram-me academicamente, desde cedo, a estudar e a lutar pelos meus sonhos, apoiando-me, material e afetivamente, para que eu pudesse desenvolver resiliência e não desistir em meio às dificuldades financeiras, econômicas e sociais impostas pela vida.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira, exemplo, para mim, de educador comprometido com um fazer pedagógico humano e transformador. Em especial, sou grato pelo seu apoio intelectual durante a minha trajetória de pesquisa.

Agradeço às membras da banca de avaliação Profa. Dra. Raquel Aparecida Soares Reis Franco, Profa. Dra. Ana Paula Mendes Alves de Carvalho, Profa. Dra. Denise Giarola Maia e Profa. Dra. Kariny Cristina de Souza pela disponibilidade de contribuir no processo de construção de minha pesquisa e aos participantes da pesquisa (estudantes que atuaram como bolsistas ou voluntários no “ConTEXTO”) pela concessão das entrevistas.

Agradeço o IFMG - *Campus* Ouro Branco por fazer parte de minha história e por ser um espaço que (desde o ensino médio) tem contribuído no meu processo de formação humana. Além disso, aos professores que constituem o corpo docente do Mestrado ProfEPT da instituição mencionada pela troca de conhecimentos durante as aulas e pelo acolhimento.

Por fim, agradeço o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão de bolsa de mestrado. Mais do que simplesmente um subsídio financeiro, os recursos que a mim foram destinados representaram a possibilidade de eu vivenciar a experiência do Mestrado ProfEPT e da minha própria pesquisa com mais leveza e profundidade, participando de eventos científicos de projeção internacional/mundial, divulgando e lapidando meu estudo e (res)significando minha forma de interpretar o papel do conhecimento científico na minha realidade e na da sociedade como um todo.

RESUMO

Tendo em vista a articulação entre o papel da extensão e da leitura e escrita no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os eventos de letramentos em que se envolvem os bolsistas e os voluntários do projeto de extensão “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”. Para tanto, foi empreendido um estudo de caso aplicado, qualitativo e exploratório. Os dados de interesse foram coletados por meio de documentos (Relatórios Finais do Programa Institucional de Bolsas de Extensão Júnior, postagens em redes sociais, publicações, participações em eventos), com o recorte temporal de 2017 a 2022, e de entrevistas semiestruturadas com estudantes que concluíram o Ensino Médio Integrado no IFMG - *Campus* Ouro Branco e que atuaram no projeto em questão. Esses dados, por sua vez, foram interpretados por meio da Análise Textual Discursiva, resultando na produção de metatextos (textos que reúnem argumentos descritivo-interpretativos que expressam a compreensão do pesquisador sobre um determinado fenômeno). Os resultados centrais evidenciam que, no “ConTEXTO”, o gênero textual Redação do Enem é apenas um “fio condutor” para que os bolsistas e os voluntários possam vivenciar usos da leitura e da escrita mais amplos, plurais, dinâmicos (orais, digitais, informacionais, acadêmico-científicos, etc.) e que os eventos e as práticas de letramentos analisados estimulam a utilização dessas atividades sociais não para fins instrumentais e individualistas, mas para o estabelecimento de relação e de trocas de saberes, de conhecimentos e de vivências/experiências com as comunidades interna e externa, o fortalecimento de uma postura cidadã com o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de valores sociais (responsabilidade, trabalho em equipe, relações interpessoais, sensibilidade, empatia, autonomia), a articulação entre teoria (pensar) e prática (fazer) em uma perspectiva interdisciplinar, valorizando a integração entre conteúdos técnicos (específicos) e propedêuticos (gerais). A partir desta investigação, acredita-se que tenham sido gerados avanços teóricos, no campo de estudos da EPT que investiga as temáticas “letramentos”, “formação humana integral” e “extensão” no Ensino Médio Integrado, e práticos, com a elaboração e a avaliação de um produto educacional, mais especificamente um *e-book* (manual) sobre comunicação acadêmico-científica para auxiliar estudantes a lidarem com a produção de textos acadêmico-científicos.

Palavras-Chave: Letramentos. Formação Humana Integral. Extensão. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

Considering the relationship between the role of extension activities and reading and writing in the scope of Professional and Technological Education (EPT), the general aim of this research is to analyze the literacy events in which the scholarship holders and volunteers of the extension project 'ConTEXTO: Reading and Text Production Workshop' are involved. To such end, an applied, qualitative and exploratory case study was carried out. The data of interest were collected through documents (Final Reports of the Junior Institutional Extension Scholarship Program, social media posts, publications, and participation in events), with a time frame from 2017 to 2022, and through semi-structured interviews with students who completed the Integrated High School at the Federal Institute of Minas Gerais - IFMG - Ouro Branco Campus - and participated in such project. These data were, in turn, interpreted through Discursive Textual Analysis, resulting in the production of metatexts (texts that combine descriptive-interpretative arguments expressing the understanding of the researcher about a particular phenomenon). The central results show that, in 'ConTEXTO,' the Enem essay textual genre serves merely as a 'guiding thread' for scholarship holders and volunteers to experience broader, more plural, and dynamic uses of reading and writing (oral, digital, informational, academic-scientific, etc.). Another fact presented in the results is: literacy events and practices analyzed encourage the use of these social activities not for instrumental and individualistic purposes, but for establishing relationships and exchanges of knowledge, experiences, and learnings with both internal and external communities. They also contribute to strengthening a citizen-oriented attitude with the development and/or enhancement of social values (responsibility, teamwork, interpersonal relationships, sensitivity, empathy, autonomy), as well as fostering the connection between theory (thinking) and practice (doing) from an interdisciplinary perspective, valuing the integration between technical content (specific) and propaedeutic content (general). Based on this investigation, it is believed that theoretical advances have been made in the field of studies on Professional and Technological Education (EPT) that investigates the themes of 'literacy,' 'integral human formation,' and 'extension' in Integrated High School. Practical advances were also made with the creation and evaluation of an educational product, more specifically an e-book (manual) on academic-scientific communication to assist students in dealing with the production of academic-scientific texts.

Keywords: Literacy. Integral Human Formation. Extension. Integrated High School. Professional and Technological Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Termos centrais relativos ao letramento.....	35
Figura 2. Competências avaliadas na Redação do Enem	44
Figura 3. Mapeamento dos critérios avaliativos específicos das “cinco competências”.....	45
Figura 4. Etapas do estudo de caso qualitativo em educação	50
Figura 5. Categorias da análise documental	57
Figura 6. Cartaz fixado nos murais do IFMG (Ouro Branco) para anunciar horário semanal das monitorias	64
Figura 7. “Cartão visita” entregue para os estudantes da Escola Estadual Iracema de Almeida (Ouro Branco - MG).....	65
Figura 8. Reuniões da equipe “ConTEXTO”	66
Figura 9. Arte de divulgação de proposta de redação modelo Enem	70
Figura 10. Interface do <i>website</i> do projeto “ConTEXTO”	71
Figura 11. Dicas de escrita postadas no <i>Instagram</i> do projeto “ConTEXTO”	72
Figura 12. Categorias da análise das entrevistas	76
Figura 13. Passos para o desenvolvimento do recurso educacional	102
Figura 14. Capa do protótipo.....	103
Figura 15. Capa do produto educacional	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Ciclos da ATD necessários para o desenvolvimento da pesquisa.....	53
Quadro 2. Eventos de letramentos estimulados pelo “ConTEXTO”.....	55
Quadro 3. Espaços impactados pela correção de redações.....	61
Quadro 4. Propostas de redação do “ConTEXTO”	68
Quadro 5. Dicas de escrita relativas às cinco competências.....	73
Quadro 6. Eixos aplicados ao <i>e-book</i>	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

AC - Análise de Conteúdo

AD - Análise de Discurso

ATD - Análise Textual Discursiva

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

EMI – Ensino Médio Integrado

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IFMG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

IFRN - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LC - Letramento Científico

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NTIC – Novas tecnologias de informação e de comunicação

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde

OMS - Organização Mundial da Saúde

PE - Pernambuco

PIBEX - Programa Institucional de Bolsas de Extensão

PROFEPT - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SICEx - Seminário de Iniciação Científica e Extensão

SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa

SNCT - Semana Nacional de Ciência e Tecnologia

TICs - Tecnologias de Informação e de Comunicação

SUMÁRIO

1 PANORAMA INICIAL: DELIMITANDO OS CONTORNOS DA PESQUISA.....	13
2 BASES TEÓRICAS: EXPLORANDO CONCEITOS E ABORDAGENS	19
2.1 O Ensino Médio Integrado em foco: formação humana integral e práticas de extensão	20
2.2 Letramentos e seus aspectos na Educação Profissional e Tecnológica	31
2.3 Gênero textual Redação do Enem em perspectiva	41
3 PERCURSO METODOLÓGICO: UM CAMINHO PARA A SISTEMATIZAÇÃO DO SABER.....	47
4 O QUE É ISSO QUE SE MOSTRA?	56
4.1 O que é isso que se mostra nos documentos?	56
4.1.1 Projeto “ConTEXTO”: contribuições para a formação humana integral	57
4.1.2 Percepção dos bolsistas do projeto “ConTEXTO” sobre os eventos de letramento do Grupo A	60
4.1.3 Percepção dos bolsistas do projeto “ConTEXTO” sobre os eventos de letramento dos Grupos B, C e D	67
4.2 O que é isso que se mostra nas entrevistas?	76
4.2.1 Monitorias e Palestras/aulas interativas (contato expositivo com as escolas municipais e estaduais).....	77
4.2.2 Cursos de preparação e de aperfeiçoamento dos membros da equipe.....	81
4.2.3 Correção de redações.....	84
4.2.4 Elaboração de propostas de redação.....	87
4.2.5 Interações on-line e produção de dicas de escrita postadas nas redes sociais e no <i>website</i> do projeto.....	91
4.2.6 Produção de artigos científicos/acadêmicos, de relatórios e participação em eventos	94
5 PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA PEDAGÓGICA E PROCESSO DE ELABORAÇÃO	99
6 REFLEXÕES FINAIS: CONSTATAÇÕES E PERSPECTIVAS	107
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	122
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	124
APÊNDICE C – PARECERES SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL.....	127
ANEXO A – NORMAS DE REFERÊNCIA PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	132

1 PANORAMA INICIAL: DELIMITANDO OS CONTORNOS DA PESQUISA

Em uma sociedade cada vez mais volúvel e complexa, as práticas de extensão surgem como ações transformadoras da realidade, em que os estudantes do ensino médio, ao participarem delas, podem experimentar uma formação humana integral oportunizada pela geração de conhecimentos, pela troca de saberes com múltiplas pessoas e pelo contato com variados espaços (Peres, 2020). Com base nisso, pode-se afirmar que o estreitamento da relação entre academia e comunidade externa deve superar objetivos assistencialistas, pois a extensão - quando integrada ao ensino e à pesquisa - apresenta-se como um importante mecanismo em práticas pedagógicas que visem à interdisciplinaridade, à articulação entre teoria e prática e à intervenção social (Couto, 2020).

A formação humana integral defendida nesta pesquisa não pode ser confundida com a educação em tempo integral. Esta diz respeito, basicamente, a um modo de organização do espaço e do tempo escolares, com a ampliação de carga horária e a proposição de atividades múltiplas. Aquela, por sua vez, transcende uma caracterização pautada exclusivamente em um marcador temporal/cronológico, representa um modo de pensar processos formativos mais amplo, sensível e humano, valorizando a dissolução das desigualdades existentes entre o ser humano que pensa e o que trabalha e pretendendo a formação do cidadão antes do profissional, no sentido de não o reduzir ao treinamento para a realização de operações/funções produtivas/mercado-lógicas (Pacheco, 2015). Em adição, pontua-se que:

[...] para que se avance na direção de materializar a concepção de formação humana integral, é fundamental compreender que a histórica dualidade estrutural na esfera educacional não é fruto da escola, mas da sociedade dual/cindida em que se vive, por imposição do modo de produção capitalista. Isso exige que a escola se estruture de forma dual no sentido de fortalecer o modo de produção do capital que se baseia na valorização diferenciada do trabalho intelectual e do trabalho manual. Portanto, romper essa dualidade estrutural da educação escolar completamente não depende apenas do sistema educacional, mas, antes, da transformação do modo de produção vigente (Moura, 2013, p. 719).

Na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), independentemente da modalidade de ensino, as atividades de extensão pretendem que os estudantes desenvolvam a capacidade crítica, preparando-os para o exercício reflexivo e evitando que eles tenham uma formação unilateral, meramente mercado-lógica, orientada a partir dos anseios do mercado de trabalho (Coelho, 2022). Isso necessariamente significa que a

extensão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) possibilita aos discentes compreenderem a realidade em que estão inseridos e, então, utilizarem os conhecimentos que eles adquirem a partir do currículo formal para sanarem problemas sociais, o que traduz a ideia de superação da dualidade entre “fazer” e “pensar” posta historicamente na Educação Profissional no Brasil (Oliveira; Costa, 2021).

No trabalho educativo, em especial, a extensão desloca o processo de ensino/aprendizagem da sala de aula para outros ambientes, o que favorece a contextualização de teorias e a aplicação prática do conhecimento, trazendo novas dinâmicas e abordagens pedagógicas para o contexto educacional, permitindo experimentação (Santos; Rocha; Passaglio, 2016). Nesse sentido, as ações extensionistas - diferentemente de práticas escolares tradicionalistas e conservadoras - valorizam a criatividade, a inovação, a reflexão, a invenção, os sujeitos e as suas vivências (Siveres, 2013). Certamente, existem projetos de extensão que abordam diferentes temáticas e que se localizam em diferentes áreas do saber, assim precisa-se fazer um recorte neste momento. Para tanto, convém registrar que o projeto “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos” (foco de investigação para este estudo) desenvolve atividades com educandos do Ensino Médio Integrado (EMI) relacionadas aos letramentos e à Redação do Enem.¹

O Ensino Médio Integrado, como se pode observar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), está incluso na chamada Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Trata-se, portanto, de uma modalidade de ensino pautada na unidade entre as dimensões trabalho (como elemento histórico-ontológico), ciência e cultura (Ramos, 2017), promotora de práticas escolares emancipatórias, as quais não visualizam os estudantes como mão de obra apta a ser consumida pelo capital (Frigotto, 2007). Atualmente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - *Campus* Ouro Branco (IFMG), são ofertados Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Administração, em Informática e em Metalurgia. E são os estudantes dessas áreas que participam como bolsistas ou voluntários no “ConTEXTO”.

Entendido como um dos pilares do projeto, o letramento precisa ir além do simples domínio tecnológico da leitura e da escrita, é essencial levar em consideração questões sociais e políticas quando se trata do uso da língua e da linguagem nas interações humanas (Assolini; Tfouni, 2006), o que exige a reformulação de métodos de ensino, haja vista que na escola,

¹ Convém destacar também que no projeto “ConTEXTO” há a participação de estudantes da graduação, ainda que em um menor número se comparada a dos alunos do Ensino Médio Integrado.

geralmente, a noção de texto² é superficial e pouco concreta para os estudantes (Marcuschi, 2008). Uma hipótese é a de que essa realidade é resultado de currículos e de métodos de ensino que desconhecem ou que desconsideram o papel dos usos da leitura e da escrita na vida social dos discentes. Apesar disso, nos tempos atuais, o letramento representa um meio para a construção de cidadãos mais autônomos e engajados com a transformação social (Kleiman, 2014).

Diante desse cenário, os educadores precisam problematizar a forma pela qual os letramentos têm sido conduzidos em práticas de extensão nos espaços que ofertam o Ensino Médio Integrado, a fim de refletirem o modo como as atividades de leitura e de escrita podem dialogar com as bases e os princípios da Educação Profissional e Tecnológica e, a partir disso, proporem medidas interventivas pensando na formação crítica dos estudantes (integral), o que, em partes, inspirou e move o propósito que sustenta a presente investigação. Esse olhar é necessário, dado que “na maioria das vezes, letramento e escolarização se dão simultaneamente, pelo fato de a escola ser hoje, em quase todas as sociedades modernas, a principal agência de letramento” (Rojo, 2001, p. 239).

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (Kleiman, 2007, p. 4).

Posto isso, acredita-se em uma concepção de letramento, tal qual defendida por Street (2006), que parte da pluralidade, daí letramentos, por entender que essa perspectiva não reduz a escrita a um tipo de tecnologia mecânica, mas que é uma prática situada com base na cultura, na história e na sociedade. Sabe-se que o “ConTEXTO” é um projeto que lida basicamente com o ensino de um texto considerado hegemônico: Redação do Enem, a qual valoriza a norma-padrão e é um mecanismo de avaliação para a seleção de estudantes para o ensino superior, além de possuir prestígio social dada a sua relevância no país. A Redação é concebida como um texto dissertativo-argumentativo em prosa em que o aluno deve apresentar o seu ponto de vista sobre um determinado tema social, político, cultural, a partir de critérios estruturais, linguísticos

² Nesta pesquisa, defende-se que texto não se constitui simplesmente por elementos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e estilísticos, mas pelo modo como esses aspectos estruturais/linguísticos - que aparentemente estão situados no espectro da “forma” - possibilitam ao homem reconstruir o mundo, daí a importância do contexto de interação entre leitor e escritor (Marcuschi, 2008).

e argumentativos traduzidos por competências específicas (Brasil, 2022).

É possível, sim, problematizar o fato de haver atualmente nas escolas brasileiras que ofertam ensino médio um trabalho único e exaustivo com esse gênero, desconsiderando outras possibilidades pedagógicas para o ensino/aprendizagem da produção textual. No entanto, a escolha do projeto “ConTEXTO” de desenvolver atividades para o ensino da Redação do Enem justifica-se pelo fato de que o gênero textual³ possui expressivo impacto na esfera educacional no Brasil, determinando a possibilidade de acesso ao ensino superior, o que, decerto, envolve sonhos, expectativas e inseguranças dos estudantes. Pretendendo auxiliá-los nessa jornada, o projeto de extensão em voga tem como um de seus propósitos o ensino democrático e, para que isso efetivamente se cumpra, são promovidas ações gratuitamente pelas redes sociais do “ConTEXTO”, além de monitoria, de atendimento personalizado e de “aulões” ofertados presencialmente no IFMG - *Campus* Ouro Branco, em datas específicas, por exemplo (ConTEXTO, 2022).

Nesse quadro, é produtivo salientar que, mais do que saber codificar e decodificar símbolos, os estudantes necessitam entender a leitura e a escrita como atividades sociais que podem capacitá-los, criticamente, a ler o mundo e as coisas do mundo e a perceber a língua/linguagem como forma de expressão de cidadania e de ação social (Bordignon; Paim, 2017). Logo, “[...] o papel da leitura e da escrita no mundo contemporâneo deveria ser enfatizado; além disso, estratégias e mecanismos de aprendizagem visando a capacitar o aluno a construir o sentido dos textos deveriam merecer mais atenção em nossas salas de aula” (Guimarães, 2008, p. 25). Não há, portanto, como desvincular o papel da escola da formação de educandos conscientes a partir da língua/linguagem.

Tendo em vista o exposto, a posição do “ConTEXTO”, ao desenvolver ações e atividades extensionistas assumindo a Redação do Enem como um gênero textual, parte da premissa de que esse entendimento subsidia a elaboração de práticas pedagógicas produtivas relacionadas aos letramentos, para que, assim, os estudantes percebam o texto sempre a partir de uma situação comunicativa e, por consequência, que a leitura e a escrita possam ser contextualizadas no ensino/aprendizagem (Coscarelli, 2007). Em se tratando da articulação entre letramento e gêneros, entende-se que essa relação oferece aos educandos ferramentas para que eles possam participar da sociedade, compreendendo as múltiplas possibilidades de

³ O conceito de gênero textual, nas palavras de Coscarelli (2007), diz respeito a diferentes textos - orais ou escritos - constituídos por tipologias diversas (narrativa, injuntiva, descritiva, explicativa, dissertativa) que cumprem funções comunicativas específicas na interação entre produtor e receptor, variando conforme o contexto social.

interação nas trocas sociais (Scharf, 2014).

Neste momento, é primordial estabelecer que as temáticas “letramentos”, “formação humana integral” e “extensão” neste estudo foram tratadas não a partir da perspectiva dos estudantes “beneficiários” do “ConTEXTO” (comunidades interna e externa), mas dos estudantes (bolsistas e voluntários do projeto de extensão) do Ensino Médio Integrado, pois esse é o recorte proposto. Sendo assim, esta pesquisa buscou se aproximar da resposta à seguinte pergunta-problema: Como os eventos de letramentos estimulados pelo projeto “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos” influenciam a formação humana integral de estudantes (bolsistas e voluntários do projeto de extensão) do Ensino Médio Integrado do IFMG – *Campus* Ouro Branco?

Com o intuito de se avançar na investigação da questão-problema, foi realizado um estudo de caso qualitativo, exploratório e aplicado, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e de documentos, os quais foram interpretados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), partindo-se dos objetivos externalizados na sequência. O objetivo geral da pesquisa foi analisar os eventos de letramentos em que se envolvem os bolsistas e os voluntários do projeto de extensão “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”. Alinhado a isso, foram objetivos específicos do estudo:

- a) mapear e descrever os eventos de letramentos em que se envolvem os bolsistas e os voluntários do projeto “ConTEXTO”;
- b) compreender as práticas de letramentos mobilizadas pela equipe do projeto de extensão nos eventos de letramentos identificados;
- c) investigar como esses eventos e essas práticas de letramentos contribuem para a formação humana integral dos estudantes (bolsistas e voluntários) que participam do projeto “ConTEXTO”;
- d) desenvolver produto educacional (manual), no formato de um *e-book*, sobre comunicação acadêmico-científica, a fim de auxiliar estudantes a lidarem com a produção de textos acadêmico-científicos.

Indubitavelmente, nos últimos anos, tem-se verificado o processo de crescimento de visibilidade de atividades de caráter extensionista, ainda que essas não tenham tido a mesma valorização do que o ensino e a pesquisa (Coelho, 2022). Somado a isso, Couto (2020) destaca que, na literatura, a investigação acerca da relevância pedagógica intrínseca à extensão (articulada ao ensino e à pesquisa) detém-se aos espaços educacionais de ensino superior

(universidades). No entanto, para a autora, a discussão sobre o planejamento e a implementação de ações triúnas (ensino, pesquisa e extensão) na Educação Profissional e Tecnológica demonstra-se uma possibilidade para o alcance de uma formação profissional, social, política e cidadã próxima a que se pretende por formação humana integral.

Nesse sentido, verifica-se a urgência de pesquisas que tratem das potencialidades da extensão no chamado Ensino Médio Integrado, com o propósito de que elas possam orientar ações pedagógicas capazes de proporcionar aos estudantes da modalidade de ensino mencionada construção de saberes, intervenção social e atuação no mundo do trabalho de modo emancipatório (Coelho, 2022). Quando se pensa no mundo contemporâneo, majoritariamente grafocêntrico, leitura e escrita assumem posição de centralidade em processos formativos na escola, por isso, com as voláteis mudanças nos campos sociais e culturais, o letramento tem sido assunto frequentemente pesquisado e reconhecido na área da Educação (Bordignon; Paim, 2017).

Com base nisso, sabe-se que o letramento é um fenômeno social, político e cultural que exerce importante função no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem, haja vista que ele possibilita ao estudante refletir, criticamente, acerca do uso da língua e das tensões de poder imbricadas em diferentes contextos de linguagem (Luz, 2020). Logo, pesquisas que tenham como objeto de estudo projetos/programas de extensão que promovam eventos de letramentos mostram-se desejáveis. No estudo aqui descrito, especialmente, lidou-se com a investigação de alguns dos eventos de letramentos incentivados pelo projeto de extensão “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”, assumindo-se uma perspectiva etnográfica, devido a essa abordagem, segundo Franco (2015), condicionar um contato próximo entre pesquisador e participantes de uma investigação, bem como das práticas de escrita deles. É fundamental evidenciar que a minha⁴ relação com o projeto “ConTEXTO” não se iniciou a partir desta pesquisa.

Fui estudante do Curso Técnico Integrado em Metalurgia do IFMG - *Campus* Ouro Branco entre 2016 e 2018. Conheci o projeto “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos” no ano de 2017, sendo “beneficiário”. Frequentemente, enviava meus textos (redações modelo Enem) para os bolsistas - neste momento o projeto ainda não tinha voluntários - e aguardava as correções, que eram realizadas com muito cuidado e empenho pela equipe de estudantes. Assim, recebendo orientações dos bolsistas sobre minha escrita, participando de palestras, de aulas sobre temas específicos, de cursos e de oficinas, pude adquirir um conjunto

⁴ O uso da primeira pessoa (eu) demarca o discurso do autor indicado nesta dissertação.

de habilidades, de saberes e de conhecimentos que me deram confiança e recursos (linguísticos, estruturais, argumentativos) para a leitura e a escrita da Redação do Enem.

Tendo minha formação no ensino médio impactada positivamente, de alguma forma, pelo “ConTEXTO”, em 2020 - sendo estudante do curso de Bacharelado em Administração no IFMG (Ouro Branco) - decidi atuar como voluntário no projeto de extensão. Desde então, pude acompanhar de perto os bolsistas e os voluntários do Ensino Médio Integrado do IFMG (Ouro Branco) na execução das mais diversas atividades de leitura e de escrita promovidas nas ações extensionistas e também participar diretamente na realização delas, o que me permitiu desenvolvimento não somente pessoal e profissional, mas também acadêmico-científico, por meio da publicação de materiais didáticos, de resumos simples, de resumos expandidos e da participação em eventos de divulgação científica (locais e mundiais/internacionais).

Em 2023, logo após concluir minha graduação, tornei-me aluno do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – *Campus* Ouro Branco (ProfEPT). Com base na minha própria trajetória acadêmica - na posição de pesquisador - busquei resgatar questões que marcaram a minha experiência escolar sendo estudante da EPT. Inevitavelmente, vislumbrei o “ConTEXTO” como um possível objeto de estudo, visto que almejava entender de que maneira a atuação de educandos no projeto, lidando com múltiplas atividades de leitura e de escrita, em diferentes canais, favorecia o que se entende por “formação humana integral” (premissa). A partir dessa inquietação de ordem pessoal e das questões teóricas anteriormente citadas, a pesquisa descrita demonstra-se pertinente e marcada por um enfoque etnográfico.

2 BASES TEÓRICAS: EXPLORANDO CONCEITOS E ABORDAGENS

Neste capítulo, serão apresentados, brevemente, conceitos e teorias que atuarão como alicerce para os encaminhamentos da pesquisa. Primeiramente, serão tratadas as características e as bases conceituais do Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica. Após isso, será descrita a importância da extensão no Ensino Médio Integrado, seguida de uma contextualização sobre letramento. Por fim, ter-se-á exposição sobre o gênero textual Redação do Enem.⁵

⁵ A Redação do Enem será tratada ao longo desta pesquisa, visto que esse gênero textual está presente nas atividades realizadas pelos bolsistas e pelos voluntários do Ensino Médio Integrado do “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”. Apesar disso, deve-se frisar que essa abordagem será feita de modo secundário, pois o foco das análises estará nos “letramentos”, na “formação humana integral” e na “extensão”.

2.1 O Ensino Médio Integrado em foco: formação humana integral e práticas de extensão

Nesta seção, busca-se descrever o Ensino Médio Integrado, visando-se a explicitar quais são as suas características. Depois disso, será feita uma breve conceituação de politecnia, de formação integrada e de omnilateralidade, seguida de uma explanação sobre o entendimento do trabalho como princípio educativo, visto que esses são conceitos-chave quando se trata de formação humana integral na Educação Profissional e Tecnológica. Por fim, pretende-se apresentar a noção de extensão adotada para esta pesquisa, privilegiando-se destacar a sua importância não somente para as instituições educacionais, mas também para os estudantes e para a comunidade.

Inicialmente, é relevante expor que, no contexto educacional brasileiro, o Ensino Médio Integrado representa um meio de articulação entre educação básica e educação profissional. Acerca disso, convém esclarecer, segundo Ciavatta e Ramos (2011), que essa relação, em termos históricos, é caracterizada por uma natureza segregadora - um retrato capaz de exemplificar esse aspecto é o período do Brasil Colônia, em que escravizados e, posteriormente, trabalhadores livres detiveram-se ao exercício de atividades manuais (braçais) enquanto as elites gozavam da possibilidade de produzir ciência e, assim, de exercer atividades de cunho intelectual. Ao longo do tempo, essa dualidade perpetuou-se por meio da impossibilidade de a classe trabalhadora ter acesso a uma formação integral e emancipatória, sendo submetida a um ensino moralista e assistencialista (Cardoso *et al.*, 2022).

Com o propósito de reverter esse quadro, que é marcado por proeminentes desigualdades sociais e econômicas, Moura (2013) evidencia que desconstruir o ideário dualista da educação - o qual tem profundas raízes históricas - é um processo que demanda não apenas mudanças pontuais no campo educacional, mas, sobretudo, a modificação da forma pela qual o capitalismo se (re)produz na sociedade. No entanto, para o autor, enquanto isso não ocorre, torna-se primordial uma abordagem ativa que possibilite a emancipação dos sujeitos a partir das contradições do sistema mencionado. Adotar essa postura crítica é indispensável para estabelecer uma educação transformadora, visto que o capital, por meio da objetificação de corpos e, até mesmo, da educação, cria condições para formar seres humanos unilaterais e, conseqüentemente, alienados ao cristalizar e ao propagar perspectivas que ratificam hierarquias entre trabalho manual e trabalho intelectual (Moura, Filho, Silva, 2015).

Somado a isso, em resposta a esse cenário dualista, Frigotto (2007) afirma que, com o intuito de se garantir uma relação mais produtiva entre formação geral (básica) e formação profissional (técnica), urge que os ensinos fundamental e médio sejam ofertados de forma

pública, gratuitamente, além de serem orientados a partir de bases conceituais da escola unitária e da politécnica. O autor ainda reforça que o Ensino Médio Integrado, especialmente, alicerça-se nesses princípios e se difere do Sistema S,⁶ tendo em vista que este é marcado pela submissão aos interesses do mercado de trabalho. Em oposição, pode-se entender que aquele valoriza a formação humana em diversas dimensões e visualiza o trabalho como princípio educativo, como meio de desenvolvimento não somente produtivo, mas também científico e cultural (Ramos, 2017).

A escola unitária vem na contramão da dualidade estrutural que existe na educação e na sociedade, postulando a educação como um direito de todos, contra o conhecimento fragmentado e pregando a união indissolúvel entre teoria e prática numa perspectiva de totalidade e não apenas de soma das partes (Sampaio; Amorim, 2023, p. 4).

Tendo em vista o exposto, afirma-se que é necessário que educadores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil compreendam, ainda que em um plano inicial, como se estabeleceu/estabelece essa dualidade e formas de atenuá-la e, quiçá, de erradicá-la. Somente assim, eles serão capazes de iniciar e/ou de aprofundar reflexões sobre o próprio fazer pedagógico e de problematizar as atividades sociais de leitura e de escrita a partir da atuação dos estudantes do Ensino Médio Integrado em atividades extensionistas, o que, inclusive, tangencia a revisão de práticas educativas que não devem ser promovidas a partir do mercado de trabalho, mas sim do mundo do trabalho. Por isso, acredita-se que os letramentos também precisam ser uma forma de luta e de resistência contra esse movimento de segregação educacional posto e estimulado pelo ideário neoliberal.

Evidenciar a diferença entre a educação para o “mercado do trabalho” e a educação para o “mundo do trabalho” é uma ação fundamental para refletir sobre como a discrepância aparentemente linguística entre essas perspectivas de formação humana tem implicações sobre o modo como os processos de ensino/aprendizagem são conduzidos na EPT. Amparando-se nas palavras de Oliveira e de Almeida (2009), argumenta-se que, por um lado, a primeira é orientada exclusivamente para o alcance de uma formação em que o educando se torna individualista e competitivo, moldando-se às exigências mercadológicas para conseguir um emprego - ainda

⁶ A título de curiosidade, registra-se que o Sistema S é composto por instituições privadas prestadoras de serviços, por exemplo, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), etc., que ofertam cursos na Educação Profissional e Tecnológica, mesmo sem apresentarem relação direta com o sistema formal de ensino (Dallabona; Fariniuk, 2016). Os Serviços mencionados foram criados a partir da Constituição Federal de 1937 e marcaram historicamente, no Brasil, o princípio da relação entre empresariado e Educação Profissional, possibilitando à classe corporativa atuar, de modo impositivo, nas decisões educacionais envolvendo o território nacional (Oliveira, 2020).

que precarizado e desumanizante. Por outro lado, de acordo com as autoras, a segunda significa pensar em uma educação voltada para a cidadania (emancipação humana), em que se problematiza a temática “trabalho” e se resiste contra as desigualdades no campo laboral, favorecendo o diálogo, a reflexão e a coletividade.

Para continuar delineando e construindo a descrição do Ensino Médio Integrado, é desejável que o próprio termo “integração” seja abordado como um conceito dotado de significação específica no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Nesse prisma, Ciavatta e Ramos (2011) indicam que a expressão em questão não pode ser resumida à união de conteúdos das áreas básica e técnica em um mesmo currículo, já que se trata de algo mais amplo, podendo ser compreendida como a formação humana em múltiplas dimensões constituintes da vida: trabalho, ciência e cultura, entendendo-se a primeira como princípio educativo. E isso “[...] implica recuperar, por meio do processo formativo intencional, a ação humana criativa e criadora, o ser humano como agente de sua história e de seu fazer-se” (Della Fonte, 2018, p. 16).

Até aqui, foram indicadas, de forma sintética, algumas das bases conceituais do Ensino Médio Integrado que orientam o seu modo de ser no quadro educacional brasileiro. A partir das definições apresentadas, propostas por Ramos (2017) e por Ciavatta e Ramos (2011), parece existir certo protagonismo do trabalho, da ciência e da cultura nessa modalidade de ensino. Para externalizar o que cada um deles quer dizer na práxis, serão utilizadas como referência definições discutidas por Pacheco (2012) no livro “Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais”. O autor estabelece trabalho como a ação humana transformadora da realidade, regada de ontologia e de história, ciência como o conhecimento acumulado produzido pelo homem e cultura como o conjunto de signos e de símbolos que representam valores éticos e estéticos de um povo.

Avançando-se na compreensão de alguns conceitos relevantes para a proposta investigativa traçada para este estudo, nota-se que, no discurso de pesquisadores e de educadores da Educação Profissional e Tecnológica, há o uso de certas terminologias que, pelo constante e corriqueiro uso, são tidas como detentoras de sentidos equivalentes. Entretanto, é preciso fazer intervenções, a fim de revelar o verdadeiro significado de determinadas palavras/expressões, delimitando brevemente as suas especificidades semânticas com base no contexto teórico em que estão inseridas, já que “[...] o território do EMI é um espaço de disputas políticas e ideológicas entre diferentes projetos de sociedade, de ser humano e de educação” (Silva; Souza, 2020, p. 16).

Esse tipo de sensibilidade para com o uso do léxico que atravessa a realidade e o cotidiano escolar do Ensino Médio Integrado é fundamental para marcar identidade política, pois, assim como defendido por Frigotto e Ciavatta (2003), o capitalismo apropria e deturpa o sentido e o significado de algumas palavras, desconfigurando-as a partir de interesses e de dinâmicas de poder próprios. Para ilustrar, os autores registram que, nos anos 90, no país, os termos “educação integral”, “omnilateralidade” e “politecnicidade” foram desconsiderados pelo governo nas reformas educativas da época ao passo que “polivalência”, “qualidade total”, “competências” e “empregabilidade” foram utilizados recorrentemente tendo em vista as pretensões neoliberais.

Sabendo-se da pertinência de valorizar e da necessidade de reafirmar as raízes de vocábulos recorrentes na Educação Profissional e Tecnológica como mecanismo de luta e de resistência política, expressa-se que os termos “politecnicidade”, “ensino integrado” e “formação omnilateral” indubitavelmente - em se tratando do ensino médio - dizem respeito a ações educativas pertencentes a um mesmo grupo ou a uma mesma proposta pedagógica: a de formar sujeitos críticos (Ciavatta, 2014). Na sequência, cada um deles será abordado sinteticamente para uma melhor contextualização (e compreensão) do que, de fato, significa.

A palavra “politecnicidade”, segundo Ciavatta (2014), adquiriu vários sentidos no Brasil, sendo compreendida tanto como várias técnicas (com esse significado empregada, por exemplo, em Escola Politécnica da Universidade de São Paulo) quanto como formação de base omnilateral, caracterizada pela inclinação humanista, científica (com esse significado usada, a saber, em Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio). Nessa proposta, aproximando do segundo sentido, Saviani (1989, p. 13) explica o termo em questão ao apontar que “a noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. Adicionalmente, Silva e Souza (2020) defendem que uma educação pautada na politecnicidade é capaz de fornecer aos estudantes conhecimentos de base linguística, cultural, social, natural e humana para que eles consigam se entender como seres protagonistas no mundo.

A expressão “formação integrada”, de acordo com Pacheco (2012), pressupõe que a concepção de trabalho não seja vista de forma limitada, ou seja, exclusivamente operacional, assim é necessário que ela seja entendida como um ato ontológico e histórico em que “fazer” e “pensar” não são lidos como ações opostas e mutuamente excludentes. Complementarmente, Ciavatta (2014) argumenta que esse tipo de formação vai muito além da simples articulação entre ensino médio e educação profissional, uma vez que traz consigo uma série de princípios que se ancoram na politecnicidade, na omnilateralidade e na escola unitária e tem como missão

“[...] possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (Ciavatta, 2014, p. 198).

Ciavatta (2007, p. 5) assume que “totalidade não significa todos os fatos, e todos os fatos reunidos não constituem uma totalidade. O conhecimento dos fatos isolados, mesmo quantificados, é insuficiente para explicar o todo”. Consoante a perspectiva teórica adotada pela autora, a totalidade social configura-se como a leitura crítica e dinâmica dos fenômenos sociais a partir de suas relações históricas, materiais, morais e afetivas com a realidade. Desse modo, Silva, Melo e Nascimento (2015) expõem que o Ensino Médio Integrado é uma modalidade de ensino caracterizada pela resistência, haja vista que tem como proposta educativa proporcionar aos estudantes o entendimento da totalidade da realidade.

O termo “omnilateralidade” tem sua gênese no contexto da educação socialista e pode ser interpretado como um tipo de formação que abarca e que busca desenvolver todas as dimensões humanas: físicas, intelectuais, culturais, entre outras (Ciavatta, 2014). Nesse sentido, tem-se genuína preocupação com a emancipação do sujeito para que ele não seja um instrumento produtivo manipulado e conduzido pelo capitalismo (Della Fonte, 2018). Embora sua pertinência no campo educacional, a concretização da omnilateralidade é submetida a diversos impasses na contemporaneidade: o primeiro é a própria natureza do capitalismo, que não a vê como uma pauta de interesse, privilegiando, por exemplo, o modelo e a proposta de ensino do Sistema S, o qual promove a formação rigorosamente mercadológica (unilateral); o segundo são as críticas direcionadas ao EMI advindas de representantes da academia conservadores - que valorizam uma educação puramente academicista - ou progressistas - que relatam que essa modalidade de ensino é como uma espécie de sujeição ao projeto de sociedade ditado pelo capital (Moura, 2013).

Somado a isso, cabe expressar que a omnilateralidade, a partir do entendimento de Della Fonte (2014), apresenta-se antagônica à unilateralidade, já que, por um lado, esta pressupõe e perpetua os ditames do capitalismo (divisão social de classes e do trabalho), enquanto, por outro lado, aquela defende o acesso a uma formação ampla e emancipatória - concebendo e validando o trabalho como uma atividade intencional, sensitiva, intelectual. Para a sua práxis, como nos aventa Baczinski e Comar (2019), são cruciais a reorganização estrutural dos arranjos sociais e o redimensionamento pedagógico dos espaços educacionais, exigindo, portanto, não apenas mudanças pontuais, mas a soma de esforços coletivos de educadores comprometidos com a democratização da formação humana integral.

Analisando-se o elemento “trabalho”, no quadro conceitual que orienta as políticas e as práticas pedagógicas do Ensino Médio Integrado, convém que, a partir de agora, seja destacado o seu papel na Educação Profissional e Tecnológica e a sua interpretação como fator formativo na educação. Nesse sentido, pode-se dizer que a construção da humanidade é um processo que foi proporcionado devido à capacidade do homem de transformar a natureza para sanar as suas demandas sociais e para construir a sua própria identidade (Ramos, 2017). Adicionalmente, Della Fonte (2018) salienta que, no movimento de transformar a natureza, o homem transforma a sua própria existência, projetando sua subjetividade no objeto que produz.

O trabalho, nesse viés, como refletido por Della Fonte (2014), é uma ação humana (produção material e simbólica), intencional e consciente, capaz de transformar a natureza, fundamentada nas dimensões corporais e sensitivas. Aprofundando essa compreensão, Saviani (1989) aponta para a existência de interpretações equivocadas acerca do entendimento do trabalho produtivo como produção material e do trabalho improdutivo como produção não material. Para o autor, essencialmente, o que permite a definição do trabalho produtivo é a geração de mais-valia, não a materialidade ou a imaterialidade. Antunes (2009) partilha desse pensamento e propõe a atualização do que Karl Marx pretendia por “classe trabalhadora” ao defender o uso da expressão “classe-que-vive-do-trabalho”, por ela ser mais inclusiva e abarcar os assalariados em sua totalidade, com a seguinte justificativa:

Uma noção ampliada de classe trabalhadora inclui, então, todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. Essa noção incorpora o proletariado precarizado, o subproletariado moderno, *part time* [...] (Antunes, 2009, p. 103).

Diante do exposto, quando se pensa em formação para o trabalho, lida-se com um universo de ações pedagógicas que devem permitir aos estudantes refletirem criticamente sobre a forma pela qual o capitalismo se (re)produz e, a partir disso, em meio às contradições desse sistema social, político e econômico, ressignificarem o modo como a humanidade se relaciona com conhecimentos e tecnologias, lutando-se contra a produção alienada, a exploração e as desigualdades sociais (Della Fonte, 2018). Sobre a articulação entre trabalho e educação, pontua-se que, diferentemente do ensino fundamental, em que essa relação é latente e subjacente, no ensino médio ela se reveste em transparência e em intencionalidade, visto que, no segundo nível de ensino, é necessário dar protagonismo à temática “trabalho” do ponto de vista conceitual e prático (Saviani, 2007).

Ao se consultar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pode-se observar que as temáticas “trabalho” e “formação” são indissociáveis quando se trata do ensino médio. Nesse nível de ensino, as transformações no mundo do trabalho são tidas como base para a elaboração de políticas e de propostas de organização curricular, as quais devem ser planejadas, executadas e avaliadas com base na formação integral, respeitando-se a diversidade presente na juventude e o projeto de vida de cada estudante (Brasil, 2017). Nesse viés, conforme o documento, é preciso preparar os educandos, de modo crítico, para que eles entendam os princípios científicos e tecnológicos da produção (articulando teoria e prática) e não sejam profissionalizados precoce e precariamente.

Além da compreensão do trabalho como princípio educativo, um dos objetivos do Ensino Médio Integrado é a chamada formação integral, que ganhou espaço em debates na educação brasileira a partir da década de 80, mas, ainda hoje, é cercada por um conjunto de imprecisões quanto à etimologia e à própria semântica (Dantas, 2020). Nesta pesquisa, para fim de demarcação teórico-linguística, formação integral é equivalente à formação omnilateral em relação ao sentido (Ciavatta, 2014). Pacheco (2015) explicita que esse tipo de formação (integral) ampara-se na superação da dualidade entre planejamento e execução, na compreensão da totalidade social, na articulação entre trabalho, ciência, cultura e no currículo integrado. Portanto, implica o rompimento do embate historicamente construído entre as classes sociais. Com base no que foi dito, pode-se vislumbrar que leitura e escrita em projetos de extensão no Ensino Médio Integrado, como o “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”, devem:

- a) ser realizadas de modo contextualizado, permitindo a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos;
- b) ser promovidas de modo a favorecer os estudantes a refletirem sobre a forma como se comunicam e questões sociais, culturais e políticas presentes em diferentes textos (orais ou escritos);
- c) incentivar os estudantes a desenvolverem conhecimentos, habilidades e atitudes relativos a diferentes dimensões constituintes da vida humana;
- d) estar presentes formalmente em currículos integrados tanto em disciplinas básicas quanto em disciplinas técnicas.

Em adição, cabe expressar que Pacheco (2015) entende a formação integral como um modo de desenvolvimento humano que não se limita ao mero “treinamento” para realização, repetitiva e extenuante, de tarefas. O autor argumenta que os estudantes não devem ser

visualizados simplesmente como profissionais, mas sim como cidadãos, por isso os processos produtivos devem ser ensinados de forma contextualizada, apresentando-se aos educandos o caráter histórico do trabalho. Na Educação Profissional e Tecnológica, defende-se que o trabalho pedagógico com leitura e escrita deve seguir essa mesma proposta educativa, isto é, essas atividades sociais não devem ser ensinadas/aprendidas para o puro “adestramento” para a execução de tarefas no mercado de trabalho. Na verdade, sugere-se que elas sejam orientadas para a vida em sociedade.

Peres (2020) descreve que a formação integral está para além do ensino tecnicista e destaca o papel da dimensão cultural nela ao discorrer que ela propicia ao educando uma leitura de mundo mais global e sensível, na qual se associam reflexão e ação interventiva. Essa visão é corroborada por Couto (2020), pois a autora menciona que a formação integral representa, social e politicamente, no campo da educação, um mecanismo de resistência contra os poderes hegemônicos, valorizando a importância da relação teoria e prática. Dito isso, “[...] por formação integral almeja-se superar a divisão histórica do ser humano pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (Bezerra; Jovanovic, 2015, p. 105).

No livro “Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica: Diretrizes Gerais” (Brasil, 2024), são evidenciadas bases gerais, em nível nacional, para a formação de profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Um exemplo é a formação integral, a qual é descrita no documento como aquela que luta contra hierarquias (de conhecimentos e de classes), priorizando uma articulação harmoniosa entre as formações básica e técnica e o protagonismo do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia (Brasil, 2024). Com as definições conceituais de formação humana integral colocadas, deve-se refletir sobre formas de sua consolidação na realidade escolar/educacional/acadêmica no EMI. Uma delas consiste no currículo integrado, como argumentado por Oliveira e Rodrigues (2020), que é uma proposta que incentiva a articulação de saberes no contexto formal. Apesar disso, Cardoso *et al.* (2022) expressam que:

[...] o currículo integrado dentro do EMI, por si só, não garante formação integral se as disciplinas não estabelecem conexões e integrações necessárias para garantir o pensar sobre as teorias e se não as aliam às práticas, com apropriação dos conhecimentos no seu contexto social (Cardoso *et al.*, 2022, p. 3).

Discutindo sobre a possibilidade de elaboração de mecanismos que favoreçam a formação humana integral no Ensino Médio Integrado, Silva, Melo e Nascimento (2015) apontam que, para a sua concretização no contexto educacional, são necessários currículos

integrados (os quais não concebiam as disciplinas básicas e técnicas como isoladas, fragmentadas, não pressupondo uma hierarquia de relevância entre elas) e práticas integradoras (as quais reconheçam os estudantes como sujeitos históricos, sociais e políticos e valorizem a interdisciplinaridade no processo de aprendizagem). Nesse viés, torna-se produtivo nessa modalidade de ensino, além do trabalho com conteúdos científicos e tecnológicos, a compreensão da aprendizagem como um processo atravessado por relações cognitivas, psicológicas e afetivas (Silva; Souza, 2020).

Analogamente, Cardoso *et al.* (2022) expõem que a formação integral almejada no Ensino Médio Integrado necessita da adoção de práticas pedagógicas que rompam com a lógica dualista da educação perpetuada historicamente e que se oponham à formação simplificada/descontextualizada. Nessa proposta, as práticas integradoras - quando incorporadas à cultura escolar - demonstram-se uma possibilidade para concretizar a formação humana integral, visto que elas lidam com a relação entre teoria e prática, estimulam o senso de coletividade dos estudantes e incentivam a interdisciplinaridade (Oliveira; Rodrigues, 2020).

A interdisciplinaridade, como nos apresenta Santomé (1998), não pode ser lida simplesmente como um objetivo e/ou proposta teórica, mas sim como uma prática que exige dedicação e trabalho coletivo diário, visando a romper a ausência de comunicação e a fragmentação dos saberes produzidos no campo científico, a fim de colocar os educandos em posições ativas nas quais eles possam desenvolver uma visão mais sistêmica da realidade e adquirir novas habilidades, atitudes e valores. Isso, conforme Pacheco (2015), no que concerne à função social e educacional dos Institutos Federais, exige a elaboração de práticas pedagógicas críticas e reflexivas que estimulem a autonomia dos estudantes.

Em linhas gerais, conforme Machado, Dias e Lima (2021), a formação integral precisa partir, dentre outras possibilidades, da compreensão da complexidade intrínseca ao homem, o que significa entendê-lo como um ser dotado de subjetividade e em constante movimento de transformação; produzir conhecimento nessa perspectiva, pois, refere-se a um processo de aprendizagem em que o ser humano torna-se capaz de não apenas observar a realidade passivamente, mas contemplá-la de modo crítico. Para os autores, com o objetivo de concretizar esse tipo de formação na Educação Profissional e Tecnológica, é, prioritariamente, preciso superar paradigmas da formação tradicional com a promoção de práticas pedagógicas contextualizadas.

Com os apontamentos feitos sobre o Ensino Médio Integrado, pode-se concluir que são inúmeros e complexos os princípios que o delineiam e que o orientam, daí a necessidade de

pesquisas que o tragam como palco produtivo para a realização de investigações – sobretudo aquelas inseridas na área de Ensino. A seguir, ver-se-á o conceito de extensão. Com isso, pretende-se criar uma base teórica que sirva como alicerce para análise dos eventos de letramentos do “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”, que é um projeto de leitura e de escrita inserido no contexto da tríade ensino, pesquisa e extensão proposta para os institutos federais.

Ao longo da história, desde a sua gênese na segunda metade do século XIX, na Inglaterra, o conceito de extensão adquiriu diferentes interpretações, o que fez com que seus sentidos e significados fossem ditados pelo contexto histórico, pelo espaço geográfico e pelas necessidades sociais, produtivas e políticas percebidas pelos grupos que compunham e que dominavam o ambiente universitário (Peres, 2020). No Brasil, as primeiras práticas de extensão foram observadas no início do século XX - mesmo contexto histórico em que surgiram as primeiras instituições de ensino superior no país - com os cursos e as conferências promovidos pela Universidade de São Paulo em 1911 e, um pouco mais tarde, com a prestação de serviços realizada pela Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa em 1920 (Coelho, 2022).

Ainda sobre isso, de acordo com Silva (2020), na universidade brasileira, perpetuaram-se, por um considerável período, dois modelos principais de extensão: o inglês (baseado na oferta de cursos) e o americano (focado na prestação de serviços), os quais eram marcados por uma natureza essencialmente assistencialista, que apresentava soluções aos problemas da sociedade sem proporem diálogo com ela e sem exercerem escuta sensível às demandas comunitárias. No entanto, argumenta-se que as práticas extensionistas também podem assumir um viés formativo e acadêmico, rompendo a mera prestação de serviços e o mero assistencialismo (Oliveira; Costa, 2021).

Dada a polissemia da palavra “extensão”, quando analisada historicamente, o termo assumiu desde a compreensão de transmissão unilateral e hierárquica de conhecimentos aos que não pertenciam à universidade até uma forma de construir saberes coletivamente, de modo horizontal, possibilitando reflexão e interação dialógica entre público externo e comunidade acadêmica (Peres, 2020). Diante disso, é inegável que “[...] a extensão é um conceito em construção e que, portanto, permanece em disputa” (Silva, 2020, p. 26). E, assim, para uma educação transformadora, cabe aos educadores se apropriarem da extensão como um dos alicerces da formação pessoal e profissional dos estudantes, capaz de produzir impacto não somente na academia, mas também na sociedade como um todo, sobretudo quando associada ao ensino e à pesquisa (Santos; Rocha; Passaglio, 2016).

No livro “Extensão ou comunicação?”, Freire (2022), por meio de ensaio, executa uma análise crítica sobre o conceito de extensão a partir de reflexões semânticas e gnosiológicas sobre suas implicações. Nessa obra, o autor denuncia que os sentidos presentes na perspectiva de transferir, ou melhor, de estender conhecimentos e técnicas assemelha-se a um processo de dominação, de opressão, de invasão cultural, sendo, pois, incompatível com uma educação libertadora. Entretanto, a partir do que já se discutiu até aqui, ainda que a expressão “extensão” carregue, linguisticamente, um significado que precisa ser problematizado, entende-se que essa transformou-se ao longo do tempo e que - quando pensada, crítica e coletivamente, por educadores e por educandos comprometidos com a emancipação humana - pode ser uma ferramenta potencializadora do ensino/aprendizagem.

Realocando o debate acerca da extensão ao Ensino Médio Integrado, Coelho (2022) pontua que a Educação Profissional e Tecnológica preconiza a execução de atividades extensionistas com o fito de possibilitar aos estudantes formação holística, isto é, em múltiplas dimensões para que, assim, a classe trabalhadora se emancipe e tenha acesso a uma formação que não se limite aos interesses do capital, entre os quais se destacam a perpetuação e a permanência de desigualdades sociais. Para isso ocorrer, deve-se frisar que “a extensão, compreendida como princípio educativo, é uma dimensão pedagógica que, integrada ao ensino e à pesquisa, contribui com a formação humana dos jovens extensionistas do Ensino Médio Integrado” (Oliveira; Costa, 2021, p. 386).

Além disso, Síveres (2013, p. 20) complementa que “com o propósito de compreender o princípio de aprendizagem, entre outras opções, é adequado dizer que a extensão é um jeito de ser, uma maneira de dialogar e uma possibilidade de aprender [...]”. Em outras palavras, com essa proposição, o autor circunscreve que a extensão é uma ação que marca e que caracteriza a identidade dos espaços educacionais, que comunica os valores institucionais e que permite aos estudantes uma aprendizagem contextualizada social, histórica e geograficamente. Se articulada ao ensino e à pesquisa, é base para a elaboração de currículos integrados, os quais buscam subsidiar a formação humana integral - promovendo contato profícuo entre as áreas técnica e propedêutica - e para a construção de práticas pedagógicas que proporcionem aos estudantes ação interventiva na realidade, desenvolvimento da cidadania, aprendizagem interdisciplinar e produção de conhecimentos teórico e prático (Couto, 2020).

Ainda no quadro da Educação Profissional e Tecnológica, no livro “Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma Educação Profissional e Tecnológica transformadora”, Pacheco (2015) trata do papel da extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Dentre os argumentos defendidos pelo autor, pode-se

destacar que as práticas extensionistas caracterizadoras desses espaços, essencialmente, devem estar alinhadas às demandas locais/regionais, visando-se ao desenvolvimento econômico e social, além de necessitarem ser pautadas na integração entre ciência, tecnologia e cultura e, além disso, no estímulo à capacidade científica/intelectual dos educandos. Assim sendo, observa-se que as bases conceituais da EPT exercem importante função no que diz respeito às orientações político-pedagógicas as quais os programas/projetos de extensão dos institutos precisam seguir.

Em resumo, Santos, Rocha e Passaglio (2016) constataam que as práticas extensionistas possibilitam aos estudantes produção e democratização do saber acadêmico, visto que, em atividades desse tipo, há estabelecimento de relação entre teoria e prática, construção de diálogo entre comunidade interna e externa, além de intervenção social. Diante disso, cabe refletir se a extensão pode ser pensada como um caminho no Ensino Médio Integrado para se colocarem em prática os conhecimentos sobre língua, linguagem e produção textual construídos pelos educandos nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente, envolvendo os “letramentos” em uma perspectiva de transformação social.

2.2 Letramentos e seus aspectos na Educação Profissional e Tecnológica

Nesta seção, serão contemplados e descritos aspectos que se relacionam ao letramento com posterior recorte articulado à Educação Profissional e Tecnológica. A princípio, será abordada a origem da palavra "letramento" e como ela é percebida por autores de relevância nacional e internacional. Na sequência, será feito um levantamento baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), documentos oficiais balizadores de políticas públicas de ensino/aprendizagem envolvendo o ensino médio no Brasil, com o fito de se mapear a compreensão do Estado acerca do letramento na área educacional. Por fim, pretende-se expor estudos que, de algum modo, investigam-no, tendo em vista experiências escolares no Ensino Médio Integrado.

Antes de designar os significados de letramento, é necessária a compreensão de quando essa expressão surgiu na língua portuguesa. No livro “Letramento: um tema em três gêneros”, Soares (2009) executa essa ação ao apontar que a palavra foi utilizada inicialmente - levando em consideração estudos da Educação e da Linguística - na década de 80. Para a autora, mais especificamente, o termo foi usado, mormente, por Mary Kato em 1986 e, posteriormente, por Leda Tfouni e, depois, por Angela Kleiman nos anos 1988 e 1995 respectivamente. Nesse mesmo direcionamento teórico - como possível justificativa para o surgimento do léxico em

questão - Kleiman (2005), no livro “Preciso ‘ensinar’ o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?”, explica que se trata de um vocábulo que emerge a partir de uma demanda de pesquisadores que visualizaram a necessidade de uma expressão que incorporasse elementos históricos e sociais à concepção de usos da escrita e que não a limitasse às práticas escolares.

Somado a isso, Guimarães (2008) evidencia que o conceito de letramento surgiu em função da reorganização dos arranjos sociais no Brasil, o que fez com que a sociedade vislumbrasse que as atividades de ler e de escrever dissociadas das práticas sociais não eram mais eficientes. Bordignon e Paim (2017) fortalecem esse argumento ao afirmarem que, próximo ao ano de 1980, o modo pelo qual a alfabetização estava sendo realizada no país recebeu inúmeras críticas baseadas em estudos da Psicologia e da Linguística. As autoras finalizam esse raciocínio ao mencionarem que se perpetuava a ideia de que ser apenas alfabetizado não era suficiente para a vivência em um mundo notadamente grafocêntrico, com isso ganham densidade as discussões relacionadas ao letramento a partir do século XX.

Feito um breve recorte histórico sobre a possível origem da palavra “letramento” no Brasil, pode-se partir neste momento para a apresentação de possibilidades de definições. Segundo Soares (2009), uma conceituação imutável e irretocável para letramento é inviável, dados os múltiplos fatores que o delineiam, quais sejam linguísticos, sociais, políticos, culturais. Nesse sentido, aqui não se pretende limitar o tema em todas as suas dimensões e os seus significados, mas construir um panorama que permita o entendimento de como o letramento é interpretado e prováveis intersecções e/ou discrepâncias entre os pensamentos de autores de referência em relação ao assunto. Para se cumprir essa proposta, serão expostos posicionamentos teóricos enunciados por Tfouni (1994), Kleiman (2005), Soares (2009), Street (2003, 2006) e Rojo (2001).

Nesse movimento inicial de busca de definições, Tfouni (1994) descreve o letramento como a forma pela qual a escrita está enraizada, social e historicamente, na sociedade. A autora ainda complementa que ele não está presente somente na vida daqueles que sabem formalmente ler e escrever, mas também na daqueles que não são considerados alfabetizados. De maneira análoga, Kleiman (2005) indica que o letramento remete ao uso da escrita para além da escola, por isso não pode ser confundido com método, alfabetização e/ou habilidade. Nas palavras da autora, esse fenômeno possibilita significação, isto é, atribuição de sentidos ao texto, com base em uma situação na qual os seus participantes estão inseridos.

Complementarmente, conforme Soares (2009), letramento não é um estado caracterizador de alguém que sabe ler ou escrever - aqui se tratando estritamente do sentido de codificar e decodificar os sistemas alfabético e ortográfico - mas é o tratamento da leitura e da

escrita como práticas sociais. Segundo a autora, ele possui duas dimensões: na individual, é tido como um conjunto de habilidades particulares restritas à figura do indivíduo; na social é interpretado tendo em vista aspectos culturais imbricados na sociedade materializados pela língua escrita.⁷ Na perspectiva de Street (2006), tem-se uma crítica ao fenômeno de singularização do letramento com a proposição do emprego da expressão “práticas de letramentos” com o intuito de se desconstruir a noção que se tinha de que os usos da escrita eram homogêneos. Com isso, o autor ressalta que, na verdade, eles variam de acordo com os contextos temporais e geográficos em que são produzidos.

Mediante a multiplicidade de usos da escrita em atividades sociais, Street (2003) sugere a dicotomia entre as práticas de letramentos a partir de dois modelos: no autônomo, concebe-se a escrita como uma atividade mecânica e, por consequência, aparentemente, neutra e universal, promotora de possível desenvolvimento cognitivo e econômico; já no ideológico, em contraste, evidencia-se a natureza cultural do letramento, compreendendo-se as suas transformações com base em diferentes situações e destacando-se as suas relações com a construção/manifestação de identidades. Rojo (2001) traz contribuições sobre o último ao propor que:

[...] ao contrário do modelo autônomo, os pesquisadores que adotam a perspectiva do modelo ideológico vão investigar práticas (plurais) de letramento, contextualizadas em esferas sociais específicas (grupos, instituições, contextos), em que funcionamentos comunicativos e discursivos particulares da esfera social colocarão oralidade e escrita numa pluralidade de relações complexas, dentro de práticas letradas. Oralidade e escrita, portanto, não podem mais ser vistas de maneira mecânica e dicotômica (Rojo, 2001, p. 238-239).

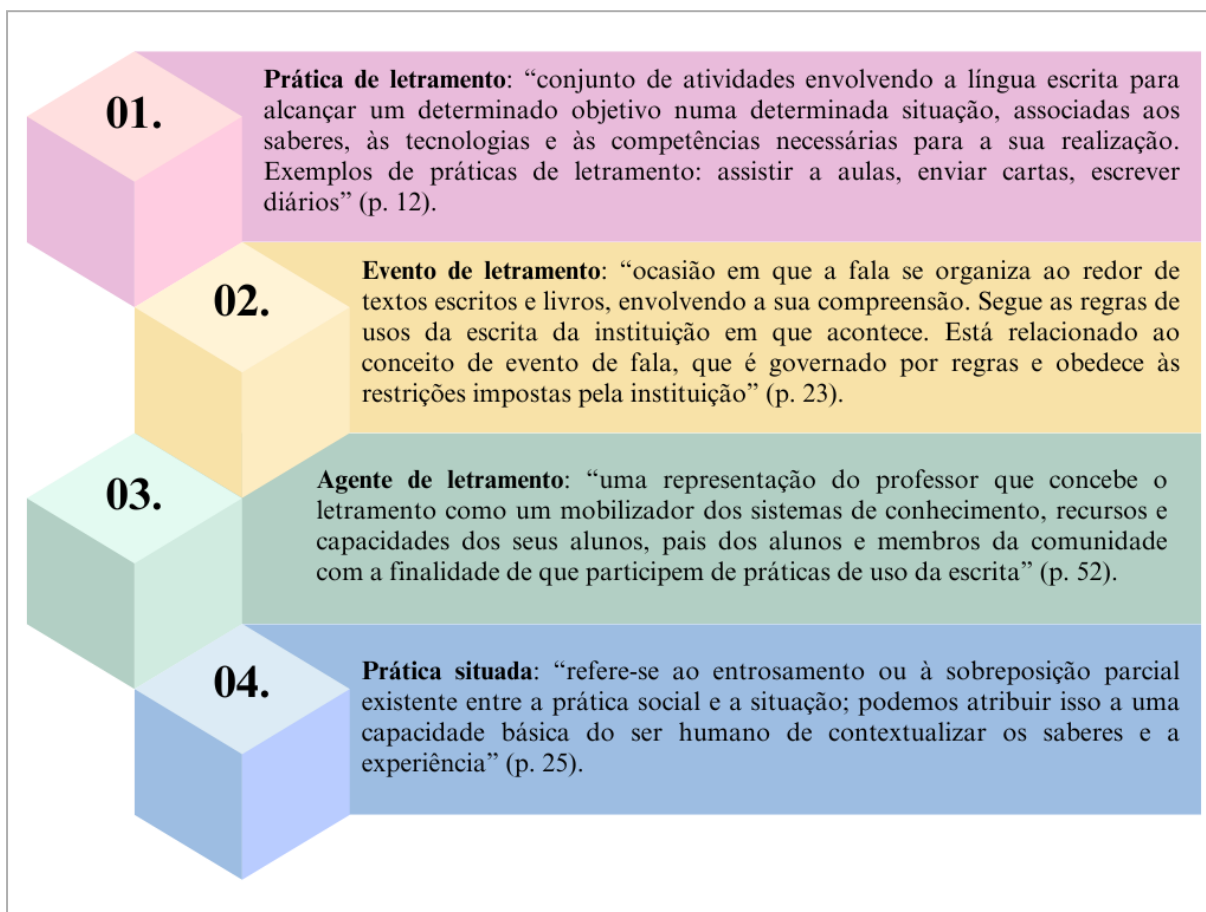
Em suma, parece que há certa convergência entre os autores mencionados no que se refere à forma pela qual eles interpretam o letramento. Tfouni (1994) e Kleiman (2005) concordam que a definição de letramento não cabe em uma escola, as práticas sociais de uso da leitura e da escrita são mais abrangentes. Street (2003) e Soares (2009) propõem classificações que se estabelecem a partir de critérios semelhantes, havendo, pois, uma espécie de relação entre modelo autônomo, dimensão individual e dimensão social liberal por ambos valorizarem o letramento como um mecanismo (habilidade ou tecnologia) propulsor de ascensão socioeconômica e cognitiva.

⁷ Soares (2009) argumenta que, na dimensão social, o letramento não possui simplesmente um caráter individual, mas que depende também da forma pela qual os indivíduos utilizam a leitura e a escrita na vida em sociedade, podendo se aproximar de uma visão mais liberal (que trata das habilidades que o homem precisa adquirir para “funcionar” nos mais diversos contextos sociais e, então, desenvolver-se social, cognitiva e economicamente) ou mais radical (que prioriza a transformação social e o questionamento de valores, de tradições e de relações de poder).

Além disso, pode-se notar uma certa articulação entre o modelo ideológico e a dimensão social radical por ambos compreenderem leitura e escrita como atividades sociais fluidas, isto é, que variam conforme o contexto e que são atravessadas por relações de poder e pela cultura manifestadas nas sociedades. Rojo (2001) amplia o entendimento de letramento ao indicar que a sua interpretação precisa levar em consideração as dinâmicas que envolvem não somente escrita, mas também a oralidade. Com esse tipo de aproximação, pretende-se encontrar caminhos que possam ser ponto de partida para uma noção de letramento mais palatável e fundamentada - mesmo que provisória e não fixa.

Para se finalizar a explanação sobre letramento e posteriormente se abordarem letramento escolar e investigações sobre o tema no Ensino Médio Integrado, torna-se fundamental que alguns termos sejam explicados, pois eles tendem a aparecer com uma frequência cada vez maior ao longo deste estudo. São eles: práticas de letramento, eventos de letramento, agente de letramento e prática situada. As expressões selecionadas são indispensáveis para a realização de pesquisas que tratem da leitura e da escrita, haja vista que são alicerces para uma compreensão mais panorâmica da forma pela qual essas atividades sociais se organizam e se manifestam na realidade prática. Na Figura 1, observam-se as concepções adotadas.

Figura 1 - Termos centrais relativos ao letramento



Fonte: Elaborado com base em Kleiman (2005).

No estudo aqui expresso, reforça-se que foram investigados os eventos de letramentos estimulados pelo projeto “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”. Essa escolha foi feita, tendo em vista que, como tratados por Kleiman (2005), os eventos de letramento abarcam situações reais em que as atividades relativas à língua escrita exigem a mobilização coletiva de saberes, de recursos e de materiais para que os participantes consigam atingir objetivos situados seja em um plano individual, seja em um plano coletivo. Pereira e Pinton (2023) apresentam contribuições para a definição da expressão ao argumentarem que:

[...] evento de letramento é o que podemos observar que as pessoas fazem quando estão usando a escrita e a leitura. Esse conceito engloba as inúmeras atividades em que a modalidade escrita da língua está envolvida, tanto no âmbito formal - eventos constrictos por práticas de letramento formalmente institucionalizadas - quanto no que tange às situações mais informais e corriqueiras das vivências dos sujeitos (Pereira; Pinton, 2023, p. 106).

Simplificando, os eventos de letramento podem ser compreendidos como as formas concretas e materializadas pelas quais as práticas de letramento se apresentam e podem ser observadas/analizadas mais facilmente (Pereira; Pinton, 2023). As práticas de letramento - como esclarece Street (2006) - compõem a identidade do sujeito, visto que leitura e escrita implicam o ato de assumir determinados papéis sociais e comportamentos. Dito isso, afirma-se que “as práticas de letramento, então, referem-se à concepção cultural mais ampla de formas de pensar e fazer leitura e escrita em contextos culturais” (Street, 2003, p. 79, tradução nossa).

Santos (2011) comenta que, na atividade de pesquisa, os conceitos de práticas e de eventos de letramento são fundamentais para a compreensão social, histórica e cultural dos usos da leitura e da escrita. Ambos os termos devem ser analisados de forma articulada, já que “[...] a discussão das práticas de letramento só faz sentido se essas práticas forem abordadas a partir de condições que tornem possível sua compreensão contextual, e não como mais um ‘modismo educativo’” (Tavares; Ferreira, 2009, p. 259, grifo das autoras). Um posicionamento teórico que corrobora essa defesa é o de que “a utilização da noção de evento de letramento, de forma isolada do de prática, pode tornar-se um problema, uma vez que confere à noção e, por conseguinte, à pesquisa que a utiliza de forma isolada, um caráter meramente descritivo [...]” (Capristano, 2021, n. p).

Para Capristano (2021), é imprescindível, na investigação etnográfica, que o pesquisador não se detenha simplesmente à descrição de eventos de letramento, na verdade deve valorizar também comportamentos e concepções incrustadas em contextos específicos de leitura e de escrita. Isto é, evento e práticas de letramento são ferramentas teóricas (conceitos) complementares. Ilustrando essa premissa, Raposo (2017, p. 191) evidencia que “[...] por meio da análise dos eventos de letramento, torna-se possível analisar os textos como vestígios da prática social subjacente, bem como das ideologias, crenças e valores enraizados”.

Postos esses conceitos-chave, será iniciada a descrição do letramento escolar. Afinal, o que é isso? Quais são as suas especificidades? Questionamentos como esses são tidos como base para as reflexões que aqui serão aprofundadas. E é a partir deles que serão tecidas algumas considerações para posterior análise da forma pela qual o projeto “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos” desenvolve com bolsistas e voluntários práticas que envolvem esse tipo de letramento e quais são as implicações delas na formação humana integral de estudantes do Ensino Médio Integrado. Nesse quadro, pretende-se responder ou, pelo menos, abrir discussões sobre as perguntas registradas anteriormente para encabeçar a linha de argumentação.

Correia (2016) entende que, nas escolas, existe o predomínio do modelo autônomo de letramento, o que resulta na perpetuação de relações hegemônicas entre educador e educando, além da vilipendiação de práticas pedagógicas sensíveis à realidade e às vivências dos estudantes. Em outras palavras, Resende e Maciel (2015) expressam que, em linhas gerais, o letramento escolar tem como principais características o tecnicismo e o individualismo. Kleiman (2005) partilha desses pensamentos e realiza um paralelo entre letramento na escola e fora dela e conclui que:

As práticas de letramento fora da escola têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação. As práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante. Essa diferença afeta a relação com a língua escrita e é uma das razões pelas quais a língua escrita é uma das barreiras mais difíceis de serem transpostas por pessoas que vêm de comunidades em que a escrita é pouco ou nada usada (Kleiman, 2005, p. 33).

Assim, Kleiman (2005) pontua que as práticas de letramento escolar são, muitas vezes, competitivas, individuais e abstratas. E esse modo de pensamento serve como alicerce para uma autocrítica: quais são os projetos pedagógicos relativos aos letramentos que se deseja para os estudantes? Pretende-se que eles sejam apenas adestrados a partir de normas, de competências técnicas e de habilidades individuais pertinentes à leitura e à escrita? Ou pretende-se que eles sejam sujeitos críticos que percebam na língua e na linguagem ferramentas (não do ponto de vista exclusivamente instrumental) que possibilitem formação humana integral, atuação prática no mundo e transformação social? Com esse campo de questionamentos postos, busca-se mapear em documentos oficiais - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) - como o letramento no ensino médio é percebido pela figura do Estado.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), no Art. 4º, há um inciso que trata do letramento. Vale mencionar que existem outros que abordam a alfabetização, a leitura e a escrita, contudo propõe-se foco naquele em que há referência explícita ao termo em questão, para que, a partir disso, seja possível a compreensão da forma como ele é expresso e interpretado na elaboração de políticas públicas na área da educação no território nacional. Dessa maneira, é evidenciado como papel do Estado em relação à escola pública a oferta de:

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas (Brasil, 1996, p. 3).

Na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), verifica-se a orientação de a área de Linguagens e suas Tecnologias abordar as práticas sociais da linguagem características do campo digital, o que, segundo o documento, pressupõe a compreensão das potencialidades pedagógicas presentes em concepções como multiletramentos e novos letramentos. É possível observar que esse tipo de diretriz traz certo protagonismo às formas contemporâneas de produção e de circulação de informação entre os jovens, sem, no entanto, vilipendiar a necessidade de abordagem de letramentos locais e daqueles prestigiados na sociedade (Brasil, 2017).

Com base em Silva (2016), é válido argumentar que os letramentos tradicionais (basicamente aqueles relacionados exclusivamente a textos escritos) já não são suficientes para a aprendizagem de textos caracterizados pela multimodalidade, nos quais a linguagem verbal é combinada à linguagem não verbal, assim surge a proposta da Pedagogia de Multiletramentos, que valoriza a posição de protagonismo dos estudantes em oposição a processos de aprendizagem pautados na memorização e na passividade. Diante disso, Coscarelli (2019, p. 65) estabelece que o multiletramento abarca essencialmente “[...] o trabalho com vários canais de comunicação e mídias, o que leva ao trabalho com múltiplas linguagens, assim como o trabalho e o respeito à diversidade linguística e cultural que integram esses meios”.

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos - é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo, 2012, p. 13).

O letramento digital - mencionado na LDB (1996) - envolve o emprego de habilidades linguísticas para estabelecer comunicação em espaços digitais, as quais são competências elementares para que os estudantes consigam exercer a cidadania e a criticidade na contemporaneidade (Coscarelli, 2019). Freitas (2010) registra que ser letrado digital vai muito além do ato de dominar instrumentalmente as tecnologias digitais, consiste na postura de internalizar um novo tipo de discurso que empodera o uso de informações em diversos canais, levando em consideração aspectos sociais e culturais. A autora ainda salienta o papel do educador nesse processo, o qual deve problematizar o conhecimento produzido com seus educandos, ressaltando a importância do uso crítico de informações. A atenção a esse aspecto, portanto, demonstra-se indispensável, pois Franco e Castanheira (2016) defendem que:

Ao longo dos últimos anos, temos observado mudanças no campo da escrita e da leitura resultantes da crescente integração das NTIC à nossa rotina social e profissional. O entendimento de que a escola não pode ficar alheia a essas mudanças leva à defesa de que é necessário explorar novos recursos tecnológicos nos processos de ensino, de maneira a promover a produção e a disseminação de conhecimento (Franco; Castanheira, 2016, p. 14).

Finalmente, é preciso fazer um recorte mais específico sobre os letramentos. Quais são as suas especificidades na Educação Profissional e Tecnológica? Para se responder essa pergunta, foram selecionados alguns estudos que tratam dos letramentos no Ensino Médio Integrado, buscando-se mapear pesquisas que têm se debruçado sobre a temática de interesse e suas possíveis implicações no processo de ensino/aprendizagem da escrita nos espaços educacionais. Vale dizer que serão expostas aqui algumas pesquisas (sabendo-se de que se trata apenas de um recorte) que serão apresentadas na seguinte ordem: (1) relação entre letramento e currículo, (2) letramento digital no EMI, (3) letramento informacional no EMI e (4) letramento em disciplinas técnicas no EMI.

Buscando articulações entre as práticas de letramento e as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, Bezerra e Vargas (2022) mencionam que o letramento autônomo é comum em currículos que objetivam a formação alienada de estudantes a fim de que eles se adequem ao mercado de trabalho, ao capitalismo e às desigualdades sociais. Para as autoras, em contrapartida, os currículos integrados se fundamentam em uma noção de letramento que contextualiza o papel do sujeito na história e que busca a sua formação crítica. E esse tipo de currículo (integrado) - situado social e historicamente - aqui se tratando do letramento, implica que os estudantes, analisando como os discursos são (re)produzidos na sociedade, sejam capazes de refletir sobre questões sociais vigentes no mundo do trabalho (Martins; Amorim, 2022).

Pretendendo investigar as potencialidades do letramento digital na Educação Profissional e Tecnológica - com recorte do Ensino Médio Integrado - Penha e Almeida (2020), por meio de revisão sistemática de literatura, observam a ausência de artigos que tratam dessa temática. Outrossim, os autores concluem que o letramento digital na EPT pode contribuir na construção de estudantes capazes de utilizar tecnologias, de modo crítico, preparando-os para a sociedade e para o mundo de trabalho a partir de uma visão integradora, politécnica e omnilateral. Nesse tipo de letramento, “os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar” (Freitas, 2010, p. 340).

Trabalhando as práticas características do chamado letramento informacional no Ensino Médio Integrado, por meio de oficina, Santos e Bezerra (2022) compreendem que elas são essenciais na jornada de estudantes que fazem pesquisa, visto que os auxiliam a selecionarem informações em fontes seguras, bem como a utilizá-las na produção de conhecimento, de modo adequado, com base em normatizações da escrita acadêmica (citação, referência) para evitarem plágio. A título de curiosidade, esse tipo de letramento, segundo os autores, permite desenvolvimento individual e social e facilita o acesso, a localização e o uso de informações. Sobre isso, Gasque e Tescarolo (2010, p. 44, grifo dos autores) argumentam que o letramento informacional “[...] favorece o processo de ‘aprender a aprender’ e o desenvolvimento de cidadãos competentes e autônomos na busca e no uso da informação”.

Mapeando as práticas e os eventos de letramento em um curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, Pereira e Pinton (2023) indicam que a leitura e a escrita são atividades mobilizadas tanto nas disciplinas básicas quanto nas técnicas, e, assim, os estudantes acessam-nas no contato com diferentes gêneros textuais. As autoras finalizam argumentando que é preciso a elaboração de propostas de intervenção que estimulem os estudantes técnicos a se engajar em eventos de letramento, mas esse é um obstáculo nesses cursos, já que neles o objeto principal de estudo não é a linguagem. Thompson, Roque e Valadares (2022) reforçam essa necessidade ao descreverem que, em geral, o ensino de língua portuguesa em cursos técnico-profissionalizantes é instrumentista, ou seja, não existe preocupação com a formação dos estudantes em linguagem para além da esfera profissional.

Embora haja evidências de que o ensino de língua portuguesa envolvendo, sobretudo, o letramento e os gêneros textuais seja realizado de modo mecânico/superficial em cursos técnicos especialmente (Thompson; Roque; Valadares, 2022; Pereira; Pinton, 2023), parte-se do pressuposto de que essa não é uma realidade universal ditada, necessariamente, pela natureza das áreas que focalizam a formação profissional. Diante do exposto, deve-se refletir sobre esse dado da realidade de modo mais amplo, pois acredita-se que o trabalho educativo com a língua/linguagem - independentemente da modalidade e do nível de ensino - requer mobilização, engajamento e sensibilidade. O próprio projeto de extensão “ConTEXTO” é um exemplo de que, mesmo em uma modalidade de ensino técnica de nível médio, os estudantes (bolsistas e voluntários) têm a oportunidade de participar de eventos de letramentos diversos e, então, de lidar mais profundamente com as noções de discurso, de texto e de práticas de letramento, como se verá na análise de dados.

Diante desse horizonte de estudos, percebe-se o surgimento e/ou a consolidação de pesquisas na Educação Profissional e Tecnológica que destacam o papel da leitura e da escrita na formação humana e na aprendizagem da língua e da linguagem no Ensino Médio Integrado. A presente pesquisa pretende compor essa área de investigação com o diferencial de traçar objetivos que, essencialmente, orientam a análise da relação entre “letramentos”, “formação humana integral” e “extensão”, característica presente no projeto “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”. Na sequência, será abordado o gênero textual Redação do Enem, um dos focos de interesse do projeto de extensão mencionado.

2.3 Gênero textual Redação do Enem em perspectiva

Nesta seção, objetiva-se apresentar as noções de texto e de gênero textual assumidas para esta pesquisa e descrever a Redação do Enem por meio da utilização de documento oficial que trata de suas especificidades: Cartilha do Participante (Brasil, 2022). Em seguida, após a delimitação de suas características, de modo parametrizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), propõe-se um caminho argumentativo mais crítico, buscando-se discutir a concepção dela como um gênero textual, pois as atividades realizadas pelos bolsistas e voluntários do projeto de extensão “ConTEXTO” partem dessa premissa.

A princípio, é importante apontarem-se compreensões acerca do que é um texto. Koch (2003, p. 26) indica que o texto é “[...] resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social”. Marcuschi (2008), por meio de perspectiva sociointeracionista, propõe que a ideia de texto não pode ser resumida a uma composição meramente linguística e normativa, pois o contexto social e histórico do mundo e da realidade exercem influência em sua constituição. Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 16) apontam que “todo texto é, portanto, um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior. Dele fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que ele retoma, a que alude ou aos quais se opõe”.

Marcuschi (2008), ao tratar da noção sociointeracionista de texto, especialmente, destaca que essa evoca uma natureza interlocutiva baseada em uma relação não somente entre os indivíduos (autor/leitor), mas também entre os indivíduos e a situação em que o discurso se processa. Segundo o autor, isso implica, por exemplo, que os sujeitos, ao falarem ou ao

escreverem, estabeleçam e/ou construam, coletiva e dialogicamente, sentidos. Acerca disso, Koch (2003) afirma que o texto só assim o é, legitimamente, quando está inserido em uma situação comunicativa na qual os seus participantes interagem, cognitiva e socioculturalmente, por meio de elementos linguísticos, produzindo sentido, o qual não é inerente ao texto, mas se forma a partir dele.

Resende e Maciel (2015) compartilham o posicionamento de que o contexto não pode ser dissociado da escrita e, exemplificando, pontuam que na produção textual o autor deve conhecer minimamente a quem o seu discurso é direcionado e, além disso, em que suporte ele será propagado, já que essas condições possuem influência direta no modo pelo qual o texto será planejado com vistas ao entendimento do leitor. Nesse viés, como sugerido por Thompson, Roque e Valadares (2022), é preciso romper práticas de ensino que limitem o trabalho com o texto à exploração da gramática normativa. As mesmas autoras continuam a sustentarem essa visão pedagógica ao dizerem que os conteúdos gramaticais podem e devem ser ensinados a partir do texto, porém devem ser pautados nas práticas reais de uso da língua/linguagem, considerando também uma análise crítica dos discursos.

Antunes (2002) observa que, com a abordagem crítica de gêneros textuais, os textos deixam de ser interpretados como uma sequência de unidades linguísticas a serem meramente identificadas e tipificadas; os aspectos gramaticais podem ser aprendidos de forma funcional a partir das características de cada gênero específico; na escrita as condições de produção e de recepção do texto tornam-se mais concretas; e, por fim, valoriza-se a posição de protagonismo dos estudantes por meio da língua e de suas experiências culturais prévias. Diante disso, na relação entre texto e gênero, Marcuschi (2008) externaliza que:

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem (Marcuschi, 2008, p. 84).

Os gêneros, de acordo com Lima (2017), possibilitam a produção, a recepção e a circulação dos textos na sociedade em situações usuais, e cada um deles (dado que são infinitos) traz consigo uma série de características próprias que o difere dos demais, dentre as quais se encontram as formais e as funcionais como esclarece Marcuschi (2008). Nessa compreensão, convém salientar que, para um entendimento mais profundo e concreto dos gêneros, é necessário levar em consideração o papel de centralidade assumido pelo autor/enunciador

imerso em um contexto discursivo (Guimarães, 2008).

Lima (2017) menciona que gênero e tipologia textual são conceitos indissociáveis e coexistentes, haja vista que ambos evocam uma natureza estrutural, porém no primeiro há a premissa de circulação e de uso social do texto. Nesse sentido, a autora adiciona ainda que o gênero envolve uma série de escolhas linguísticas para organizar o discurso e abordar um certo assunto, havendo influência do quadro cultural em que os falantes de uma língua ocupam. Travaglia (2007) aprofunda a discussão sobre essa relação ao defender que, na composição de um gênero, é importante perceber os tipos que nele podem ser encontrados e a forma que eles se apresentam, destacando conteúdo temático, estrutura composicional, objetivos ou função sociocomunicativa, superfície linguística e condição de produção.

Coscarelli (2007) argumenta que a abordagem de gêneros textuais na escola visa a superar o ensino conteudista ao dimensionar a leitura e a escrita dos estudantes com base no contexto de produção e de reprodução dos textos. Segundo a autora, isso significa dizer que o trabalho educativo deve abarcar um conjunto de atividades que conduzam os discentes a uma compreensão situacional da escrita, evidenciando o objetivo da atividade social, com quem se fala e como transmitir a mensagem desejada por meio de recursos linguísticos. Essa é uma questão crítica posta por Marcuschi (2008) ao enunciar que na redação escolar, geralmente, o estudante não visualiza com objetividade a quem o seu próprio texto se destina, e isso se configura uma dificuldade na produção textual, já que o uso da linguagem deve levar em consideração o outro (leitor/ouvinte).

Em se tratando do ensino de gêneros textuais para o estudo da língua, Antunes (2002) entende que eles possibilitam a aprendizagem de fenômenos linguísticos para além de aspectos gramaticais, o conhecimento do contexto em que a produção textual é realizada e o aperfeiçoamento/desenvolvimento de habilidades linguísticas. Não perdendo o foco dos recortes teóricos e metodológicos traçados para esta pesquisa, é produtivo que na sequência seja tratada brevemente a Redação do Enem, visto que ela representa um dos pilares orientadores dos eventos de letramentos motivados pelo projeto de extensão “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) criou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no ano de 1998, a priori, com o intuito de avaliar o desempenho de estudantes no fim da educação básica (Brasil, 2002). Atualmente, o Enem representa um dos principais mecanismos de acesso ao ensino superior no país. Assim, é possível evidenciar a sua importância na jornada, educacional e social, de sujeitos que pretendem adentrar e acessar espaços educacionais. Aos moldes vigentes, o Exame é composto

por provas que versam sobre conhecimentos das várias áreas do saber: Linguagens, Matemática, Natureza e Humanas. Além disso, verifica-se a necessidade de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo (Brasil, 2022).

Nesse quadro, salienta-se que a Redação do Enem consiste em um texto dissertativo-argumentativo, em que o estudante, ao apresentar o seu ponto de vista (manifestado explicitamente por meio da tese), deve utilizar argumentos para fortalecer o seu discurso, recorrendo à modalidade escrita formal da língua portuguesa, prezando pela coesão e coerência textuais, bem como registrando proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos (Brasil, 2022). Para se avaliar a Redação do Enem, são utilizadas competências que abarcam critérios próprios. Com base nisso, aqui, cabe um questionamento: esse tipo de fragmentação não seria responsável por conceber o texto como um produto em que as diferentes partes, os argumentos, as ideias seriam vistos de forma independente?

Diante desse impasse, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) justifica que a divisão em competências visa a trazer objetividade ao processo de avaliação dos textos (Brasil, 2022). Abreu (2015) endossa essa posição assumida pelo Inep ao expor que a matriz de competências pretende conferir transparência à correção de redações em larga escala, além de possuir como mérito o fato de possibilitar aos educadores preparem seus discentes com um ponto de referência mais concreto e, por efeito, menos subjetivo daquilo que se espera na Redação do Exame Nacional do Ensino Médio. Dito isso, veem-se, a seguir (Figura 2), quais são as competências da Redação e seus devidos descritores.

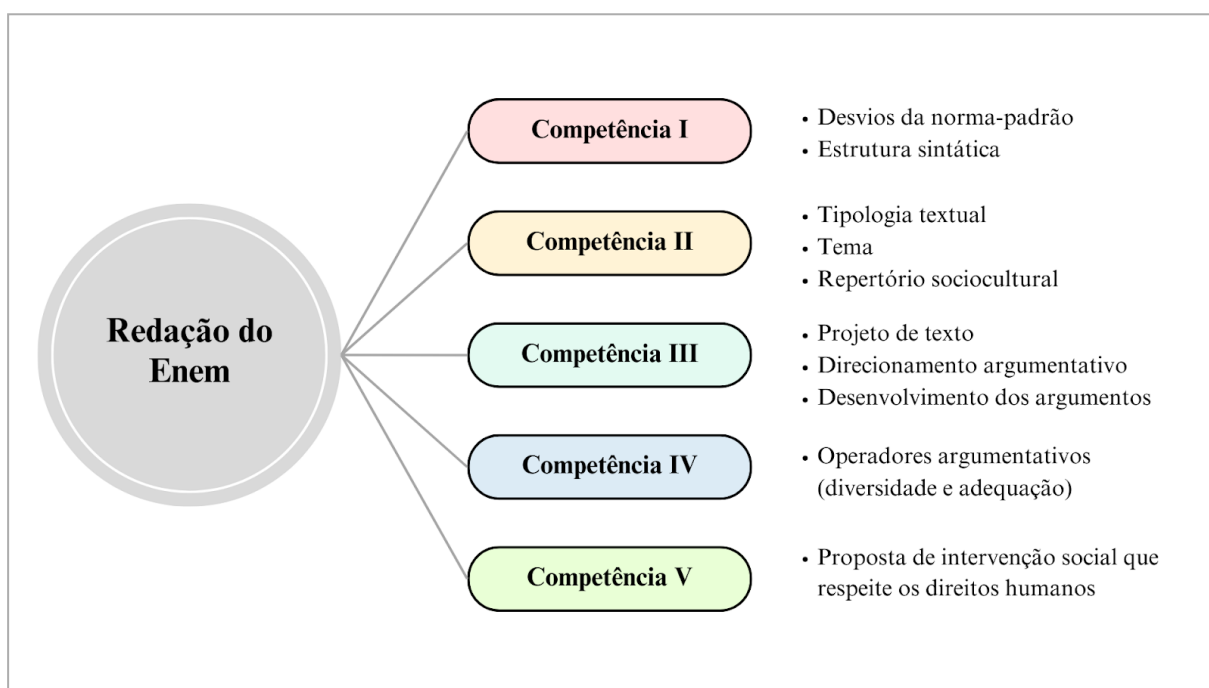
Figura 2 - Competências avaliadas na Redação do Enem

Competência 1	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2	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 3	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Brasil (2022, p. 5).

Com a Figura 2, a partir do conteúdo previsto nas chamadas “cinco competências”, tem-se uma noção ampla sobre a forma como os textos são avaliados. Diante do exposto, observa-se que a prova de Redação do Enem - tal qual ainda configurada - possui uma série de diretrizes que servem como baliza para o processo de avaliação textual, em que são analisados elementos que perpassam diferentes aspectos (linguísticos, estruturais, argumentativos) e que exigem dos estudantes que se submetem ao Exame diferentes habilidades, conhecimentos, atitudes. Assim sendo, na Figura 3, foi construído um esquema com o objetivo de sintetizar os critérios avaliativos empregados na avaliação de cada competência de modo mais específico.

Figura 3 - Mapeamento dos critérios avaliativos específicos das “cinco competências”



Fonte: Elaborado com base em Oliveira *et al.* (2021).

Agora que já se compreendem previamente as características que moldam a identidade/formato da Redação do Enem e quais são os critérios empregados na sua avaliação, pode-se avançar na discussão de que se ela - tendo em vista seu impacto hoje nos usos da escrita de estudantes de todo o Brasil - é um gênero textual. Nesse contexto, é sabido que esse é um debate contemporâneo e, para uma análise mais precisa dele, foi mapeada como a Redação do Enem é designada por alguns pesquisadores que, direta ou indiretamente, investigam a temática em foco, pretendendo-se confrontar perspectivas.

Conforme França *et al.* (2022), os gêneros textuais são produtos orgânicos da ação comunicativa humana, isto é, são elaborados em nosso cotidiano naturalmente e seguem princípios que se ancoram em questões de natureza histórica, social, institucional e técnica. Assim sendo, ainda com base nos mesmos autores, esse tipo de entendimento evidencia características do texto que estão para além da “forma”. A priori, pode-se indicar que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em seus documentos oficiais (Brasil, 2022, 2019), em nenhum momento associa a Redação do Enem ao imagético de gênero textual, optando pelo uso da expressão “texto do tipo dissertativo argumentativo em prosa”. Seria essa uma escolha aleatória? Seria essa uma concepção pouco sensível à noção social de uso da língua/linguagem? Na sequência, busca-se discutir brevemente esses questionamentos.

Prado e Morato (2016, p. 212, grifo dos autores) defendem que “[...] a expressão ‘texto dissertativo argumentativo em prosa’ [...] está muito mais próxima de um modelo generalista de discurso do que propriamente de um gênero textual”. Em contraponto ao Inep, os autores adicionam que a Redação do Enem representa um gênero textual, porque, além de estimular o uso da língua com o propósito de sanar as necessidades de um grupo específico em um certo espaço e tempo, exige a elaboração de um texto que preza pela importância de o estudante posicionar-se criticamente em relação a um determinado tema e, somado a isso, apresentar proposta de intervenção social. Nessa mesma linha de raciocínio, Lima e Bacelar (2019) concordam que a Redação do Enem configura-se como um gênero, dado o seu papel dentro de práticas sociais específicas de escrita, as quais se organizam a partir de um estilo e de uma estrutura já institucionalizados e cristalizados.

Partindo-se do entendimento da Redação do Enem como gênero textual, alguns questionamentos precisam ser colocados para reflexão: existe a possibilidade de ensino/aprendizagem do gênero em questão nos espaços educacionais? Trazendo luz à reflexão proposta, Agustini e Borges (2014, p. 5) ressaltam que na escola “[...] é pouco provável que se dê uma prática efetiva e social de textos; há limitação da função social e da circulação do gênero no espaço escolar”. Com posicionamento análogo, Carvalho (2022, p. 166) argumenta que “a produção de um gênero textual que tem uma circulação social bastante restrita torna a situação de escrita falseada, já que, muitas vezes, torna-se um treinamento para uma prova futura, desfavorecendo a manifestação do ponto de vista dos alunos”.

Coscarelli (2007) acredita que é preciso, no trabalho com os gêneros textuais na escola, expandir o potencial de circulação dos textos, ou seja, construir situações, mesmo que simuladas, em que novas figuras possam assumir o papel de leitor, o qual é frequentemente exercido pelo professor para fins avaliativos. Além disso, é desejável que os estudantes tenham contato com

os mais diversos gêneros, inclusive com aqueles presentes na esfera digital/virtual, pois se acredita que o reconhecimento da multiplicidade e da diversidade deles torna a aprendizagem da língua/linguagem mais rica, o que favorece o desenvolvimento de habilidades comunicativas nas mais variadas situações sociais do dia a dia (Lima, 2017).

Scharf (2014) complementa esse raciocínio ao registrar que é importante que o trabalho educativo com a Redação do Enem envolva a dialogia e o letramento como pilares do processo de aprendizagem, pois leitura e escrita entendidas como atividades sociais entrelaçadas são a base para o ensino de produção textual. Partindo desse viés interpretativo, França *et al.* (2022) evidenciam que o gênero textual passa, então, a ser compreendido como um dos elementos centrais no ensino/aprendizagem da linguagem e a sua abordagem, por meio das competências e das habilidades exigidas no Enem, torna-se relevante no ensino médio. Com as discussões teóricas finalizadas, em seguida, será descrito o trajeto metodológico que foi percorrido para a execução deste estudo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: UM CAMINHO PARA A SISTEMATIZAÇÃO DO SABER

Neste capítulo, tem-se como intuito mencionar os aspectos metodológicos tidos como diretriz para o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, com o propósito de se evidenciar as limitações e as possibilidades de investigação, é válido comunicar que se trata de um estudo conduzido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), pertencente à área “Ensino” e localizado na linha “Práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica”. Feitos os recortes necessários, na sequência, será apontada a sua classificação quanto ao tipo (natureza), aos objetivos, à abordagem e às técnicas (procedimentos), bem como explicitada a forma de coleta e de análise de dados.

A princípio, como apontada por Gil (2002), a classificação de um estudo como básico (também chamado de puro) ou aplicado nem sempre é uma ação simples, haja vista que esses tipos não podem ser visualizados como mutuamente excludentes. Assim sendo, indicado esse aspecto e para exemplificar o pensamento apresentado, o autor exterioriza que existe tanto a possibilidade de uma pesquisa aplicada resultar em avanços científicos em se tratando do campo teórico/acadêmico quanto a possibilidade de uma pesquisa básica produzir conhecimentos que possam ser empregados na resolução de problemas práticos. Sabendo-se dessa plasticidade no que se refere ao enquadramento metodológico de uma investigação quanto ao tipo (natureza), a presente pesquisa é essencialmente aplicada - embora apresente também contribuições

teóricas.

Essa escolha mostra-se coerente em um mestrado profissional, porque a pesquisa aplicada tem finalidade prática; o pesquisador, tendo em vista uma problemática previamente delimitada, propõe medidas de caráter interventivo, com vistas a implantar soluções e, por meio de observação, a entender os resultados decorrentes das propostas colocadas em ação (Brasileiro, 2016). Fleury e Werlang (2016) adicionam que esse tipo de estudo mapeia entraves vigentes em diferentes setores da sociedade (organizações, instituições, grupos) e, com base nisso, propõe diagnósticos e possíveis soluções, tendo como principal característica a possibilidade de produção de impacto que transcende os espaços acadêmicos/científicos.

Quanto aos objetivos, o estudo é exploratório. Marconi e Lakatos (2003) mencionam que ele é comum em investigações nas quais o pesquisador tem como principais metas construir hipóteses, desenvolver e/ou acentuar o conhecimento sobre um determinado assunto para encabeçar pesquisas posteriores e aprofundar e/ou criar conceitos. De acordo com Gil (2008), as pesquisas exploratórias, geralmente, empregam levantamentos bibliográfico e documental, entrevista não-padrionizada e estudo de caso, além disso aplicam-se à investigação qualitativa de temas ainda pouco tratados na literatura.

Em adição, Prodanov e Freitas (2013) evidenciam que a pesquisa exploratória permite ao pesquisador executar um planejamento mais flexível e compreender um determinado assunto tendo em vista vários fatores, elementos e pontos de vista, em que se costumam seguir as etapas: (1) leitura de materiais já produzidos sobre a temática de interesse, (2) entrevista com indivíduos que tenham alguma relação com a questão-problema traçada e (3) análise de exemplos, de casos e de situações. Para o presente estudo, essa classificação quanto aos objetivos demonstra-se pertinente, dada a escassez de estudos que tratam da extensão integrada ao ensino e à pesquisa na Educação Profissional e Tecnológica, como levantada por Couto (2020), e a importância de se investigar a extensão no Ensino Médio Integrado, como apontada por Coelho (2022), havendo, portanto, certo grau de inovação e de ineditismo.

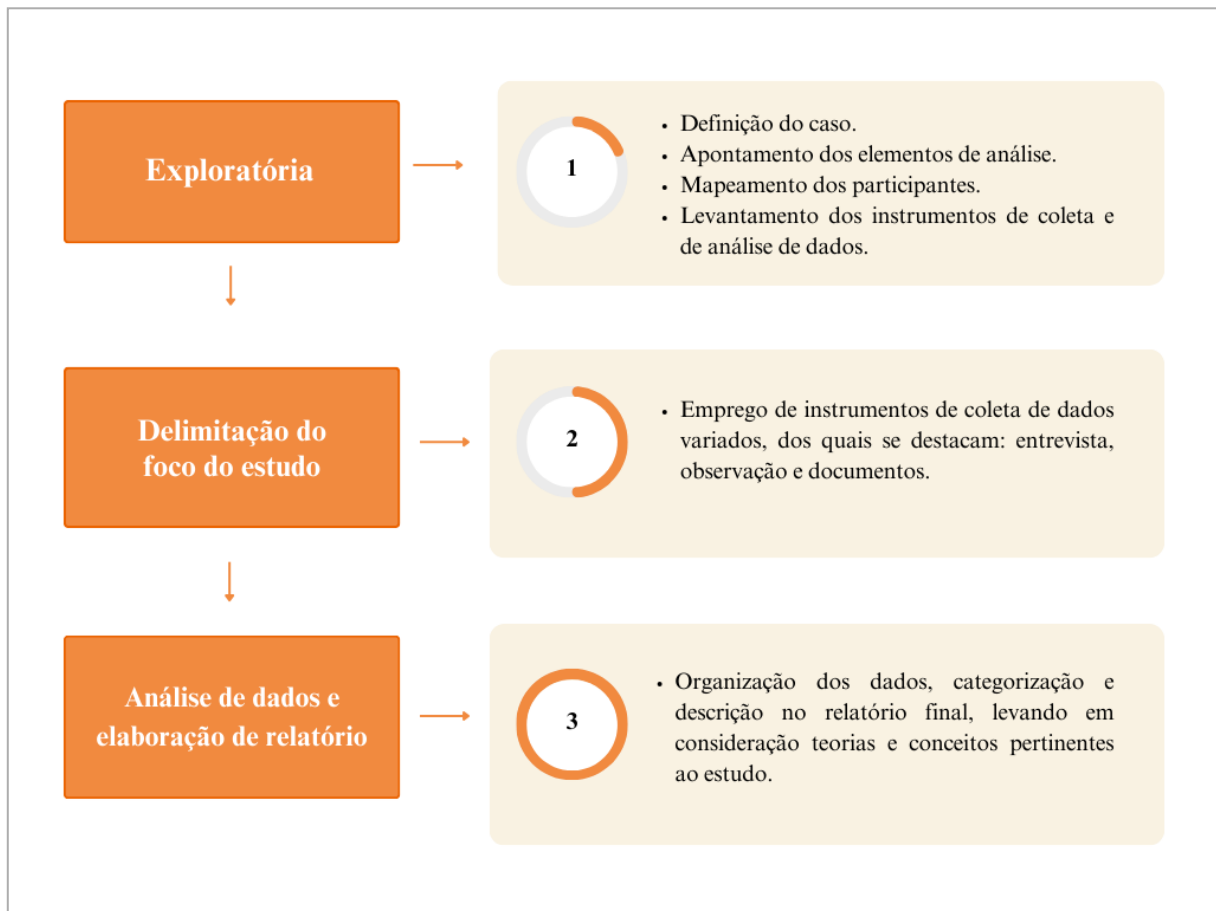
Esta pesquisa é qualitativa. Brasileiro (2016) expõe que essa abordagem necessita que o pesquisador interprete um determinado fenômeno utilizando não ferramentas estatísticas e dados numéricos, mas os sentidos e os significados, levando em consideração as dinâmicas que os envolvem e o contexto em que são produzidos, recorrendo, nesse sentido, a dados verbais (obtidos em entrevistas) e a dados visuais (coletados em observações). Assim sendo, Ferreira (2015, p. 117) destaca que o estudo qualitativo “[...] é essencial para o entendimento da realidade humana, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos [...]”. Convém salientar também que:

Pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (Moraes, 2003, p. 191).

Em se tratando das técnicas (procedimentos) movidas para a execução desta pesquisa, Yin (2001) afirma que o estudo de caso é comum nas ciências sociais e é empregado em situações nas quais o pesquisador pretende investigar um fenômeno individual, social, político ou organizacional contemporâneo sobre o qual ele tem pouco controle, inserido na realidade. Segundo o autor, essa técnica é indicada para a realização de pesquisas que visem a entender “como” determinado fenômeno acontece, manifesta-se, apresenta-se, possibilitando-se uma percepção holística dos eventos analisados. Nesse viés, como mencionado por Fleury e Werlang (2016), o estudo de caso permite uma relação mais próxima entre pesquisador e objeto/fenômeno que se pretende analisar, no qual podem ser associadas diferentes técnicas de coleta e de análise de dados.

Promoveu-se a realização de um estudo de caso partindo-se do projeto de extensão “ConTEXTO”. Acerca disso, André (2013) evidencia que os estudos de caso - quando planejados e aplicados no contexto de pesquisas qualitativas da área da educação - permitem ao pesquisador uma verdadeira imersão investigativa, na qual é possível uma compreensão de aspectos comportamentais, de linguagens e de sistemas de representação de um indivíduo ou de um grupo e o acompanhamento da evolução desses elementos com o passar do tempo. Certamente, para a concretização de uma pesquisa utilizando a técnica mencionada, é imprescindível rigor metodológico, por isso, na sequência, há uma figura em que são definidos os passos, ou melhor etapas, para o seu desenvolvimento.

Figura 4 - Etapas do estudo de caso qualitativo em educação



Fonte: Elaborado com base em André (2013).

A partir das etapas evidenciadas na Figura 4 e dos objetivos apontados nesta pesquisa, é desejável que alguns esclarecimentos já sejam feitos neste momento, a fim de se estabelecer a forma pela qual este estudo foi conduzido. Nesse sentido, define-se que foi executado um estudo de caso qualitativo no “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”. Conjuntamente, vale frisar que foram tidos como elementos de interesse para análise os eventos e as práticas de letramentos estimulados no projeto de extensão em foco e as influências deles na formação humana integral de bolsistas e de voluntários do Ensino Médio Integrado do IFMG - *Campus* Ouro Branco.

Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária (André, 2013, p. 97).

Nesta pesquisa, optou-se por uma abordagem etnográfica para a análise dos eventos e das práticas de letramentos de interesse. De acordo com as palavras de Franco (2015), a perspectiva etnográfica possibilita uma leitura da realidade tal qual ela é, valorizando os sujeitos e o contexto do qual eles fazem parte. Complementarmente, Sarmiento (2011) argumenta que estudos de caso etnográficos escolares consideram, panoramicamente, o ambiente/grupo investigado, observando questões socioculturais. O autor ainda expressa que “não é, portanto, uma questão de método o que distingue a etnografia de outros tipos investigativos, mas a perspectiva, enfoque ou orientação” (Sarmiento, 2011, p. 16).

Para o estudo de caso etnográfico do “ConTEXTO”, deve-se pontuar que não foi adotada uma perspectiva que valida a existência de uma relação dicotômica e hierárquica entre “letrados” e “iletrados”, buscou-se, na verdade, investigar eventos de letramentos diversos em seus contextos culturais e ideológicos (Street, 2006), a saber, em um projeto de extensão na Educação Profissional e Tecnológica. Por esse motivo, foi feita a divisão dos eventos de letramentos em grupos (A, B, C, D) para reforçar a diversidade das atividades de leitura e de escrita, porque “[...] conceber o letramento como um fenômeno plural sinaliza a compreensão de que a língua não é única, homogênea, universal e atemporal” (Pereira; Pinton, 2023, p. 103).

Outra técnica (procedimento) indispensável para esta investigação foi o estudo documental, o qual, como o próprio nome pressupõe, tem como fonte de análise informações contidas em documentos, os quais podem ser classificados tendo em vista inúmeros aspectos e categorias, por exemplo, tipo de registro (escrito ou não), origem (primária ou secundária) e temporalidade (contemporânea ou retrospectiva) como registrado por Marconi e Lakatos (2003). Gil (2002) explica que a pesquisa documental apresenta características próximas à bibliográfica, no entanto a diferença entre elas está no fato de que aquela lida com materiais não ou pouco explorados, abrangendo fontes mais diversas. Para o autor, são vantagens da técnica selecionada o baixo custo e a estabilidade dos dados, pois, muitas vezes, o contato com os participantes de interesse em um estudo pode ser dificultoso ou mesmo inexecutável.

Para se coletarem os dados, foram combinados entrevistas e documentos, com o intuito de se concretizar a realização de um estudo holístico (no sentido de se amparar em diversas fontes de dados), detalhado, que traga contribuições não somente teóricas, mas também práticas. Sendo recorrentemente empregada nas ciências sociais, Gil (2008) revela que a entrevista permite ao pesquisador estabelecer relação social com o entrevistado e, em consequência, obter informações ao fazer perguntas. O mesmo autor traça como principal vantagem dela o fato de o investigador conseguir extrair dados com profundidade, os quais podem ser, posteriormente, classificados para análise.

Para o estudo delineado, foi utilizada a entrevista semiestruturada, que, como caracterizada por Nunes, Nascimento e Luz (2016), torna a entrevista mais fluida e natural, pois não se é seguido um roteiro fixo e rígido, assim o participante pode se expressar de modo mais livre. Pode-se registrar aqui que as entrevistas foram feitas, individualmente, na plataforma *Google Meet*, com a câmera fechada (para resguardar a imagem e a segurança dos participantes), gravadas e, posteriormente, transcritas pelo próprio pesquisador. As normas empregadas na transcrição dos depoimentos obtidos foram as mesmas adotadas por Oliveira (2011) na tese “Processos de referenciação, emergência de representações sociais e produção de sentido: um olhar sobre percursos interpretativos na atividade de leitura” (Anexo A).

Os documentos analisados nesta pesquisa, a saber, foram os Relatórios Finais apresentados ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão (Pibex Júnior) do IFMG - *Campus* Ouro Branco, produzidos por educandos egressos do Ensino Médio Integrado que atuaram como bolsistas no “ConTEXTO”. Com isso, buscou-se realizar um mapeamento das atividades executadas por eles ao longo do tempo (2017 a 2022) e da percepção que tiveram sobre a importância das práticas de leitura e de escrita do projeto em questão na própria vida acadêmica, pessoal e profissional. É preciso registrar que o relatório de 2020 foi excluído das análises, visto que, neste ano, o projeto “ConTEXTO” tinha como bolsista uma estudante do ensino superior.

Para se analisarem os dados coletados, foi empregada a Análise Textual Discursiva (ATD), que, conforme Moraes e Galiazzi (2006), possui características que estão situadas entre a Análise de Conteúdo (AC) e a Análise de Discurso (AD) e representa uma metodologia aberta na qual o percurso investigativo traçado questiona a ideia de verdade, de objetividade e de neutralidade vigente na ciência. Nesse processo, portanto, para os mesmos autores, o pesquisador interpreta a realidade, a partir de sua subjetividade, por meio de movimentos de desconstrução e de construção de sentidos/significados possibilitados pela linguagem. No Quadro 1, há detalhamento de como ocorreu a ATD na investigação.

Quadro 1 - Ciclos da ATD necessários para o desenvolvimento da pesquisa

Ciclos	Ações que foram desempenhadas
1 - Unitarização (desmontagem dos textos)	Os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas (individuais) e nos documentos de interesse (Relatórios Pibex Júnior) foram fragmentados em unidades de sentido (trechos, falas, frases). Essas, por sua vez, foram codificadas (letras, números e símbolos) com base no documento de origem e nomeadas.
2- Categorização (estabelecimento de relações)	As unidades de sentido produzidas anteriormente foram agrupadas com base em “categorias emergentes”, utilizando-se o “método indutivo”. Após isso, foram elaborados argumentos parciais para cada categoria.
3 - Descrição (captação do novo emergente)	As categorias oriundas do ciclo anterior foram descritas a partir de dados empíricos coletados do <i>corpus</i> e articuladas aos argumentos parciais definidos.
4 - Interpretação (captação do novo emergente)	Simultaneamente ao ciclo anterior, foi realizado o exercício de teorização, por meio de interpretação e de inferência, com base no referencial teórico adotado para esta pesquisa, buscando-se aprofundar a leitura crítica dos dados do <i>corpus</i> .

Fonte: Elaborado com base em Moraes e Galiazzi (2016).

Para o processo de geração de categorias, foi feita uma leitura minuciosa dos relatos das entrevistas semiestruturadas e dos documentos analisados com o intuito de se identificarem trechos, falas, frases (unidades de sentido) que apresentassem afinidade temática, isto é, que abordassem um mesmo assunto. Neste ciclo, especificamente, adotou-se o cuidado de as unidades selecionadas representarem os textos originais/base, dialogarem com os objetivos da pesquisa (validade ou pertinência) e, ademais, serem escolhidas e agrupadas com base em um mesmo critério (homogeneidade). As categorias produzidas foram avaliadas/revisadas por outro pesquisador (orientador da pesquisa).

A partir dos ciclos do Quadro 1, foram produzidos metatextos, constituídos por introdução (contendo o argumento geral, o qual representa a ideia central elaborada a partir dos argumentos parciais), desenvolvimento (exploração dos argumentos parciais) e conclusão (fechamento do texto). Moraes e Galiuzzi (2006) caracterizam-nos como o resultado em forma escrita do exercício reflexivo que o pesquisador assume ao interpretar e ao construir argumentos que articulam empiria e teoria, caminhando do caos em direção à ordem na construção de sentidos. Somado a isso, Moraes (2003, p. 202) comunica que o metatexto “[...] constitui um conjunto de argumentos descritivo-interpretativos capaz de expressar a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado, sempre a partir do *corpus* de análise”.

Como já apontado, foi executado um estudo de caso no “ConTEXTO”. Fundado em 2017 - trata-se de um projeto de extensão que tem como finalidade auxiliar estudantes do Instituto Federal de Minas Gerais - *Campus* Ouro Branco e demais interessados de Ouro Branco e região a desenvolverem e a aperfeiçoarem habilidades de escrita, com foco no gênero Redação do Enem (ConTEXTO, 2022). É, portanto, uma empreitada coletiva, de natureza educacional e social, que utiliza recursos didáticos de ensino variados, como aulas (presenciais e/ou a distância), orientação personalizada, produção, leitura e avaliação de textos (ConTEXTO, 2022). O projeto está incluso na área de extensão “Educação” e na linha “Alfabetização, leitura e escrita” e, atualmente, direciona seus esforços para o trabalho pedagógico com as competências exigidas na Redação do Enem (objetivo geral) e possui como objetivos específicos (ConTEXTO, 2022):

- a. promover o aprofundamento de conhecimentos acerca da metodologia de avaliação da Redação do Enem;
- b. propiciar o desenvolvimento de habilidades de leitura que contribuam para a compreensão adequada de propostas de Redação do Enem;
- c. incentivar a produção de redações, bem como a sua reescrita, como forma de exercitar o aprimoramento das competências;
- d. propiciar o desenvolvimento de estratégias que contribuam no desenvolvimento de competências avaliadas na Redação do Enem;
- e. proporcionar momentos de leitura e análise crítica de redações produzidas com o intuito de se promoverem melhorias;
- f. possibilitar reflexões que vislumbrem a necessidade de apropriação das competências para além da Redação do Enem;
- g. manter e alimentar os recursos tecnológicos de interação virtual de aprendizagem – *website* e páginas do Facebook e do Instagram –, para o desenvolvimento de atividades e tarefas do projeto;
- h. oportunizar acompanhamento personalizado de estudantes, de modo a garantir avanços em aspectos específicos (ConTEXTO, 2022, n. p).

Diante do exposto, pode-se perceber que o “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos” tem como cerne de suas práticas extensionistas as atividades de leitura e de escrita, transitando desde aquelas tradicionais (escolares) até aquelas características do mundo digital. Assim sendo, para se atingirem os múltiplos objetivos propostos, convém mencionar que o projeto planeja e executa ações situadas no campo dos letramentos com vistas a promover interação entre os envolvidos na extensão e a comunidade interna/externa, a fim de proporcionar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das habilidades de escrita dos estudantes. Para isso, os bolsistas e os voluntários se envolvem com os seguintes eventos de letramentos:

Quadro 2 - Eventos de letramentos estimulados pelo “ConTEXTO”

Grupo de atividades⁸	Eventos de letramentos relacionados
A	<ol style="list-style-type: none"> 1. correção de redações 2. monitorias 3. palestras e aulas interativas (contato expositivo com as escolas estaduais e municipais) 4. cursos de preparação e de aperfeiçoamento dos membros da equipe
B	<ol style="list-style-type: none"> 5. produção de propostas de redação
C	<ol style="list-style-type: none"> 6. interações on-line e produção de dicas de escrita postadas nas redes sociais e no <i>website</i> do projeto
D	<ol style="list-style-type: none"> 7. produção de artigos científicos/acadêmicos, de relatórios e participação em eventos

Fonte: Elaborado com base em ConTEXTO (2022).

⁸ A proposta de divisão dos eventos de letramentos em blocos (A, B, C e D) foi promovida levando em consideração o critério de proximidade/semelhança das atividades realizadas em cada grupo para fins didáticos, pois, em termos práticos, elas ocorrem de maneira dinâmica e, em consequência, dificultam uma categorização tão precisa e qualificada.

Em suma, a partir do esboço metodológico traçado, buscou-se analisar os eventos de letramentos em que se envolvem os bolsistas e os voluntários do projeto de extensão “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”, compreendendo práticas de letramentos e contribuições para a formação humana integral dos estudantes (bolsistas e voluntários) que participam do projeto de extensão. Assim, acredita-se que os metatextos produzidos a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) trouxeram reflexões críticas acerca dos objetivos postos. Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFMG, via Plataforma Brasil, CAEE 75802923.9.0000.0293, número do parecer 6.701.546.

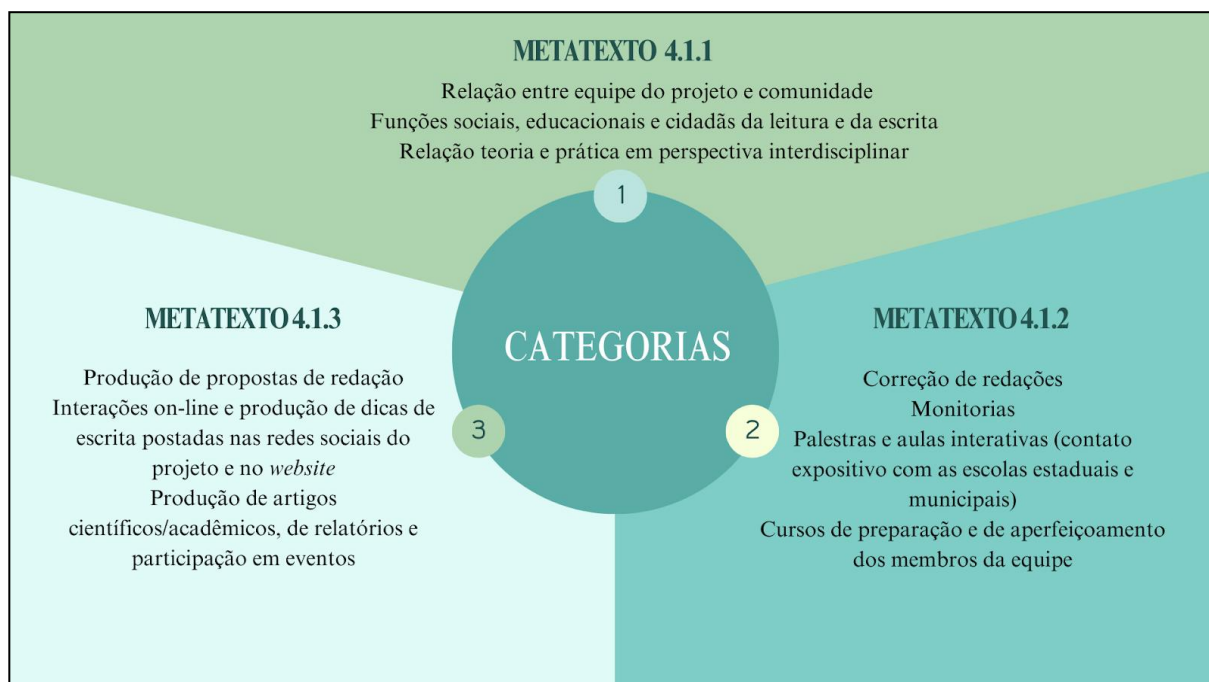
4 O QUE É ISSO QUE SE MOSTRA?

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os dados coletados nesta pesquisa. Esses, por sua vez, serão organizados a partir de metatextos, utilizando-se a Análise Textual Discursiva (ATD). Haverá dois blocos analíticos: o primeiro relacionado ao estudo documental (Relatórios Pibex Júnior) e o segundo destinado à interpretação dos relatos obtidos nas entrevistas. Para se facilitar a leitura dos metatextos seguintes, alguns esclarecimentos precisam ser feitos. O Relatório de 2020 foi excluído das análises, visto que, no respectivo ano, o projeto teve como bolsista uma estudante do ensino superior. O foco deste estudo inclui apenas estudantes do Ensino Médio Integrado do IFMG - *Campus* Ouro Branco.

4.1 O que é isso que se mostra nos documentos?

Os códigos identificadores das unidades de sentido (trechos dos relatórios analisados) que compõem os metatextos seguem a seguinte padronização: letra (A, B, C, D, E, F, G) representa os estudantes bolsistas do projeto “ConTEXTO”; “R” indica o relatório do qual o trecho de interesse foi extraído, seguido da informação sobre em que ano o documento foi produzido (2017, 2018, 2019, 2021, 2022). Por fim, tem-se a letra “T” (trecho) acompanhada de um número. Todos os trechos dos Relatórios Pibex Júnior considerados pertinentes ao estudo foram agrupados e numerados de 1 a 91 (T1, T2, T3, ... T91) em programa de edição de textos específico (*Microsoft Word*). O uso do símbolo (+) evidencia que o trecho do relatório foi escrito coletivamente por dois bolsistas. Com o objetivo de didatizar e de simplificar a leitura crítica dos dados, segue esquema que demonstra as categorias de cada metatexto que será apresentado doravante.

Figura 5 - Categorias da análise documental



Fonte: Autoria própria (2024).

Para fins de esclarecimento, é cabível manifestar que os metatextos resultantes da análise documental têm uma natureza mais descritiva do que os gerados na análise das entrevistas. Essa escolha foi feita tendo em vista as próprias características dos trechos encontrados nos Relatórios Pibex Júnior, os quais são narrativos e apresentam as atividades realizadas pelos bolsistas, resultados alcançados, metodologia do projeto. Nos metatextos elaborados, foram empregados quadros e figuras para um mapeamento mais preciso dos eventos de letramentos motivados pelo projeto de extensão “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”. Complementarmente, é preciso salientar que o enfoque etnográfico será manifestado de maneira implícita, isto é, não haverá elementos linguísticos (por exemplo, uso da primeira pessoa do singular) que demarquem o discurso pessoal do autor deste estudo.

4.1.1 Projeto “ConTEXTO”: contribuições para a formação humana integral

Com este metatexto, pretende-se evidenciar, a partir da perspectiva dos bolsistas do “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”, a percepção desse grupo em relação à própria atuação extensionista no projeto, salientando-se aspectos presentes no campo da formação humana integral. Nesse sentido, argumenta-se que os eventos de letramentos estimulados pelo “ConTEXTO”, além de proporcionarem aos estudantes adquirirem e

aplicarem conhecimentos relativos à leitura e à escrita de textos, com ênfase na Redação do Enem, traz contribuições para eles em termos formativos. Isso pode ser justificado, visto que esses educandos aperfeiçoam o próprio desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional de modo crítico.

O grupo de bolsistas do “ConTEXTO” destaca que o projeto de extensão em foco permite-lhe realizar atividades sociais e educacionais que têm impacto para além dos muros do Instituto Federal de Minas Gerais - *Campus Ouro Branco*. Essa possibilidade de relação entre a equipe do projeto e a comunidade é evidenciada pelos Estudantes A e D ao indicarem nos Relatórios Pibex Júnior que “*O projeto apresentou a capacidade de atendimento à comunidade interna e externa ao IFMG – Ouro Branco, no sentido do aprimoramento da leitura e produção de textos*” (A.R2017.T1) e que “[...] *diversas pessoas foram beneficiadas com o caráter extensionista do projeto*” (D.R2019.T9). Esse tipo de interação pedagógica, do ponto de vista educativo, segundo Peres (2020), é produtivo, porque permite aos educandos do ensino médio, na vivência extensionista, terem contato com diferentes pessoas e compartilharem conhecimentos, saberes e experiências, o que favorece a formação humana integral.

Aprofundando-se a discussão sobre as contribuições do projeto na formação humana integral dos bolsistas, de modo geral, pontua-se que esses educandos visualizam o “ConTEXTO” como uma fonte de aprendizados que está para além daqueles considerados puramente acadêmicos. Esse fato pode ser observado objetivamente a partir do relato da Estudante E, que afirma que “*Além de aprender muito sobre a correção de redações e como elaborar uma redação mais correta, aprendi muito sobre responsabilidade e trabalho em equipe de um outro ângulo, como me relacionar melhor com os alunos⁹ e entender suas necessidades*” (E.R2021.T11), e do Estudante A, que indica que a execução das atividades propostas pelo “ConTEXTO” “[...] *possibilitou-me o aprendizado das práticas de redação e leitura de textos, a capacidade da realização de relações interpessoais, como também o desenvolvimento da oratória e do conhecimento do meio técnico-científico*” (A.R2017.T2).

Dessa maneira, podem ser estabelecidas algumas considerações a partir do que se viu até aqui. Os relatos selecionados expressam que o “ConTEXTO” tem como cerne ações que abarcam o trabalho pedagógico com a Redação do Enem. Todavia, na atuação extensionista, os bolsistas (estudantes do Ensino Médio Integrado) lidam com questões que extrapolam

⁹ O uso do vocábulo “alunos” feito pela Estudante E ocorre, possivelmente, pois nas monitorias, por exemplo, ela se via em uma situação (evento de letramento) na qual ocupava a posição de alguém que ensina algo a outra(s) pessoa (s). Nesse contexto, a discente pôde se manifestar e/ou se interpretar - ainda que inconscientemente - como professora (geralmente quem atua como agente de letramento na escola), o que justificaria o emprego da palavra “alunos” em seu discurso.

habilidades técnicas relativas à leitura e à escrita, tendo em vista uma noção mais instrumental e mecânica vigente no modelo autônomo (Street, 2003) e nas dimensões individual e social liberal (Soares, 2009), visto que, nos eventos de letramentos propostos pelo projeto, essas atividades sociais apresentam funções educativas, sociais, cidadãs, não se limitando ao domínio e ao uso de códigos alfabéticos para propósitos individuais (ascensão cognitiva, social e econômica). Pelo contrário, as práticas de letramentos mobilizadas pelos educandos no projeto de extensão em análise carregam valores, como sensibilidade e empatia, manifestados na relação de troca de conhecimentos com o outro (comunidade).

A formação humana integral, como defendida no livro produzido pelo Ministério da Educação “Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica: Diretrizes Gerais”, implica que a Educação Profissional e Tecnológica, como modalidade da educação pública, forme “[...] para a cidadania e não a mão de obra para o capital [...]” (Brasil, 2024, p. 29). Com base nisso e nos trechos (E.R2021.T11) e (A.R2017.T2), compreende-se o potencial dos eventos de letramentos motivados pelo “ConTEXTO” para esse tipo de formação, tendo em vista que os conhecimentos teóricos e práticos sobre produção textual, escrita, língua/linguagem para atuação no mundo do trabalho e na sociedade são aprendidos e internalizados pela equipe de discentes articuladamente às características fundamentais à vida cidadã: senso de equipe, relacionamentos interpessoais e respeito à diversidade.

Somado a isso, entende-se que os usos da leitura e da escrita no projeto condicionam a relação entre teoria (pensar) e prática (fazer) - um dos elementos centrais constituintes da formação humana integral (Pacheco, 2015) - já que o Estudante C menciona que “*Com o projeto, pude trazer meus conhecimentos e aplicá-los em áreas com as quais tenho mais afinidade*” (C.R2018.T5). O aluno mencionado revela, com o trecho em destaque, a natureza dinâmica e plural do “ConTEXTO”. Embora seja um projeto de extensão que tenha como objeto pedagógico “letramentos” e “produção textual”, conhecimentos de múltiplas áreas (propedêuticas e técnicas) podem ser acessados e empregados na realidade prática pelos bolsistas durante a execução das atividades propostas, o que estimula uma formação mais ampla e interdisciplinar (conhecimento visto de forma sistêmica) e, por consequência, integral, porque favorece “[...] a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (Bezerra; Jovanovic, 2015, p. 105).

Complementando a análise, Santomé (1998) defende que na interdisciplinaridade há espaço para o desenvolvimento de valores, como solidariedade, adaptabilidade, flexibilidade e senso crítico, os quais são fundamentais para a existência no mundo atual. Logo, o “ConTEXTO”

- por entender a importância desse tipo de visão pedagógica para a formação de seus bolsistas do ensino médio - concede-lhes a possibilidade de - em eventos de letramentos diversos - vivenciarem situações com a leitura e a escrita que exigem resposta a diferentes contextos, ambientes, objetivos, propiciando a esses discentes empregarem saberes variados para a realização de correção de redação (linguísticos), para a produção de artigos e de relatórios (acadêmico-científicos), para a elaboração de conteúdo educativo para as redes sociais do projeto (tecnológicos, informacionais), por exemplo. Esse se configura como um dado relevante, pois “[...] formação específica, formação geral e cultura são pontos indissociáveis de uma formação integral” (Brasil, 2024, p. 31).

Portanto, pode-se externalizar, a partir da análise crítica dos bolsistas, que, por meio dos eventos de letramentos propostos pelo projeto “ConTEXTO”, esses educandos podem empregar seus conhecimentos de forma prática, com a finalidade de sanarem e de prestarem suporte às comunidades interna e externa no que se refere à leitura e à produção de textos. Nesse processo, os estudantes, além de aperfeiçoarem a própria escrita, adquirem e/ou desenvolvem características/habilidades/saberes indispensáveis a uma vida plena em sociedade, como comunicação oral, relacionamento interpessoal, responsabilidade e trabalho em equipe. Com isso, os bolsistas relatam contribuições na própria formação não somente profissional/acadêmica, mas também pessoal, fato que revela a potencialidade dos eventos propostos no “ConTEXTO” para a concretização da chamada formação humana integral tão almejada na Educação Profissional e Tecnológica.

4.1.2 Percepção dos bolsistas do projeto “ConTEXTO” sobre os eventos de letramento do Grupo A

Neste metatexto, propõe-se a descrição dos eventos de letramento do Grupo A - composto por “Correção de redações”, “Monitorias”, “Palestras e aulas interativas (contato expositivo com as escolas estaduais e municipais)” e “Cursos de preparação e de aperfeiçoamento dos membros da equipe” - a partir dos relatos de bolsistas nos Relatórios Pibex Júnior analisados. O argumento geral aqui proposto é o de que esses eventos são situações/momentos que criam condições para que os estudantes (bolsistas do “ConTEXTO”) mobilizem e empreguem o conhecimento que possuem acerca da metodologia de avaliação da Redação do Enem, divulguem as ações do projeto, atingindo um maior público, e reflitam sobre as próprias ações realizadas nas atividades extensionistas.

No que diz respeito à correção de redações do Enem, os bolsistas indicam que esse é um evento de letramento em que eles podem utilizar os conhecimentos teóricos e práticos que têm acerca do processo de avaliação adotado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (baseado em critérios linguísticos, estruturais e argumentativos) para analisarem textos recebidos de estudantes de todo o país e das mais variadas instituições de ensino, por meio do site oficial do “ConTEXTO”. Acerca disso, as Estudantes F e G, concomitantemente, ao abordarem a correção de redações, mencionam que ela “[...] *é totalmente gratuita, algo que, definitivamente, contribui para a maior democratização do ensino no Brasil*” (F+G.R2022.T30).

Em adição, os Estudantes A e B, conjuntamente, explicam que “*As atividades realizadas englobaram, ainda, a correção de redações nos moldes do Enem. Dessa forma, qualquer pessoa, independentemente da instituição de ensino, pôde enviar redações para a nossa equipe a fim de serem corrigidas*” (A+B.R2017.T17). Esses relatos permitem a inferência de que a correção de redações possibilita à equipe do projeto produzir e democratizar o saber acadêmico, tendo contato com as comunidades interna e externa ao IFMG - *Campus* Ouro Branco, quebrando muros e construindo pontes de diálogo. Santos, Rocha e Passaglio (2016, p. 24) comentam que “as ações extensionistas geram interferências significativas tanto no campo acadêmico quanto na sociedade”.

Tendo como referência o período de interesse para as análises da pesquisa, notou-se, nos relatórios, que a correção de redações promovida pela equipe do “ConTEXTO” apresenta contribuições na vida de estudantes que se preparam para produzir o texto dissertativo-argumentativo exigido no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de quase todos os estados do país. Na sequência, há um quadro que sintetiza os espaços que, de alguma forma, foram impactados pelas atividades dos educandos do projeto de extensão no evento de letramento em questão.

Quadro 3 - Espaços impactados pela correção de redações

Relatórios	Total de redações corrigidas	Origem das redações
Relatórios 2017	168	IFMG - <i>Campus</i> Ouro Preto (79,76%), IFMG - <i>Campus</i> Ouro Branco (8,33%), UFMG (0,59%), outros (11,32%).

Relatório 2018	345	IFMG - <i>Campus</i> Ouro Preto (80,00%), IFMG - <i>Campus</i> Ouro Branco (3,19%), E. E. Walter Negrelli - SP (1,74%), E.E.E.M. Rui Barbosa - PA (0,87%), Universidade Federal de São João Del Rei - MG (0,58%), E.E. Barão de Paraopeba - MG (0,29%), E. E. Cônego Luiz Vieira da Silva - MG (0,29%), Instituto Federal do Maranhão (0,29%), Não especificada (12,75%).
Relatório 2019¹⁰	115	Ouro Branco - MG (37,39%), Conselheiro Lafaiete - MG (28,69%), Ouro Preto - MG (11,30%), Mariana - MG (6,96%), Itabirito - MG (4,35%), Rio Casca - MG (3,48%), Abadia dos Dourados - MG (2,61%), Serra - ES (1,74%), Itu - SP (0,87%), João Pessoa - PB (0,87%), Osasco - SP (0,87%) e Sete Lagoas - MG (0,87%).
Relatório 2021¹¹	583	Minas Gerais (23,80%), São Paulo (15,30%), Rio de Janeiro (9,40%), Ceará (6,70%), Bahia (5,00%), Rio Grande do Sul (5,00%), Pernambuco (3,80%), Espírito Santo (3,30%), Pará (3,30%), Distrito Federal (3,10%), Paraná (3,10%), Goiás (2,70%), Maranhão (2,70%), Paraíba (2,70%), Rio Grande do Norte (2,70%), Santa Catarina (1,70%), Alagoas (0,70%) e Mato Grosso do Sul (0,70%). ¹²
Relatório 2022	390	O projeto recebeu redações dos seguintes estados: Minas Gerais, Goiás, Ceará, Pará, Mato Grosso do Sul, Bahia, Acre, São Paulo, Paraíba, Rondônia, Mato Grosso, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Roraima, Tocantins, Maranhão, Paraná, Rio Grande do Norte, Alagoas, Santa Catarina, Sergipe (e também do Distrito Federal). ¹³

Fonte: Elaborado com base em ConTEXTO (2017, 2018, 2019, 2021, 2022).

¹⁰ A partir do Relatório Pibex Júnior de 2019, os dados referentes à origem das redações foram apresentados levando-se em consideração a relação cidade/estado, não mais as instituições de ensino.

¹¹ A partir do Relatório Pibex Júnior de 2021, os dados referentes à origem das redações foram apresentados levando-se em consideração somente o estado (e o Distrito Federal).

¹² No Relatório Pibex Júnior de 2021, a soma das porcentagens apresentadas corresponde a 95,7%.

¹³ No Relatório Pibex Júnior de 2022, não foram apresentadas as porcentagens correspondentes à origem das redações recebidas no projeto "ConTEXTO".

Em se tratando das monitorias, os bolsistas do “ConTEXTO” revelam que elas proporcionam contato direto, virtual ou presencialmente, com os membros da comunidade. Nesse sentido, a Estudante E ressalta que “*A monitoria é uma ação que oferece apoio pedagógico aos estudantes a respeito de dúvidas referentes à redação do Enem, à escrita e a outras questões sobre o projeto, como o envio de redações no site*” (E.R2021.T35). O Estudante D, por sua vez, - refletindo sobre a importância desse evento de letramento - conclui que, a partir dele, “[...] *diversos estudantes relataram melhoria exponencial em suas notas e no entendimento pleno da habilidade de escrita*” (D.R2019.T33).

Nesses encontros, os bolsistas assumem a função educativa de prestarem apoio ao público-alvo do projeto, auxiliando-o no processo de escrita do gênero Redação do Enem, além de sanarem dúvidas gerais sobre o funcionamento do “ConTEXTO”, por exemplo, tirando dúvidas acerca do envio de redações para o site do projeto. Logo, as monitorias tornam esses educandos do Ensino Médio Integrado protagonistas no processo de ensino/aprendizagem, valorizando uma forma de pensar e de fazer extensão - entendida como princípio educativo (Oliveira; Costa, 2021) - distanciada da simples prestação de cursos e de serviços (Silva, 2020), pois esses discentes praticam o exercício de escuta, buscando auxiliar a comunidade de forma sensível, entendendo suas demandas, de modo respeitoso, e criando estratégias educativas para ajudá-la com a produção textual.

Anteriormente ao período pandêmico,¹⁴ as monitorias eram ofertadas presencialmente no IFMG - *Campus* Ouro Branco em horários específicos. Os bolsistas, em sala devidamente agendada, tinham contato direto com os estudantes que procuravam ajuda/auxílio para a escrita da Redação do Enem. O ano de 2020 foi atípico devido à pandemia do Coronavírus. O isolamento social - como medida para contenção das infecções por Sars-Cov-2 - resultou na suspensão das atividades presenciais do “ConTEXTO”. Dando continuidade às ações do projeto, os bolsistas adaptaram as monitorias ao formato on-line, sendo prestadas na plataforma “*Microsoft Teams*”. O link para o acesso foi divulgado nas redes sociais do projeto de extensão. Em 2022, o modelo presencial do evento foi retomado (Figura 6).

¹⁴ De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), o novo coronavírus recebeu o nome Sars-Cov-2 em 11 de fevereiro de 2020. Trata-se de um vírus responsável por causar a doença Covid-19. Em 11 de março de 2020, a enfermidade foi designada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia, devido à ampla capacidade de disseminação em diferentes territórios (distribuição geográfica). Informações disponíveis em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 5 de dez. 2024.

Figura 6 - Cartaz fixado nos murais do IFMG (Ouro Branco) para anunciar horário semanal das monitorias



Fonte: ConTEXTO (2022, n. p).

Sobre as palestras e as aulas interativas (contato expositivo com as escolas estaduais e municipais), os bolsistas do “ConTEXTO” defendem que o evento é promovido com o propósito central de divulgar as ações do projeto e, assim, de criar condições para que mais estudantes de Ouro Branco (MG) e região tenham acesso às atividades gratuitas promovidas no projeto de extensão. Devido à pandemia recentemente vivenciada, a equipe do “ConTEXTO” precisou criar estratégias para readequá-las às condições sanitárias (isolamento social) impostas pela Covid-19. Devido a esse complexo e difícil momento, houve por parte dos coordenadores do projeto o esforço de (re)pensar as atividades extensionistas, redimensionando algumas propostas educativas para o contexto digital.

Exemplificando esse argumento, a Estudante E menciona que “*A divulgação do projeto nas escolas da rede pública de Ouro Branco que oferecem o Ensino Médio foi feita, em anos anteriores, com visitas de integrantes da equipe às escolas. No ano de 2021, essa divulgação se deu por meio de postagens nas redes sociais do Projeto*” (E.R2021.T41). A partir disso, nota-se que o evento de letramento em questão produz impacto educacional para além do IFMG, sendo uma maneira de dialogar com discentes de outras instituições educativas, ainda que de

forma digital, de fortalecer a identidade do “ConTEXTO” e de ampliar o acesso a um aprendizado contextualizado por parte da comunidade e da própria equipe do projeto. Segundo Síveres (2013, p. 20), “[...] é adequado dizer que a extensão é um jeito de ser, uma maneira de dialogar e uma possibilidade de aprender [...]”. Com o retorno das atividades escolares em 2022, o projeto “ConTEXTO” realizou visitas presenciais em instituições públicas de ensino.

Figura 7 - “Cartão de visita” entregue para os estudantes da Escola Estadual Iracema de Almeida (Ouro Branco - MG)



Fonte: ConTEXTO (2022, n. p).

Acerca dos cursos de preparação e de aperfeiçoamento dos membros da equipe, registra-se que o evento de letramento é um momento no qual os estudantes (bolsistas do “ConTEXTO”) são instruídos pelos coordenadores em relação às características, aos objetivos e ao funcionamento do projeto. Em geral, são feitas reuniões para o início das atividades e para a avaliação de ações institucionais e pedagógicas promovidas. Além disso, essas são destinadas à exposição da metodologia de avaliação da Redação do Enem. Trata-se de uma situação em que a leitura e a escrita são “ferramentas” para a capacitação dos estudantes para a atuação extensionista, a qual perpassa não somente questões teórico-metodológicas (matriz de avaliação da Redação do Enem), mas também operacionais (funcionamento do projeto), como se acompanha na Figura 8.

Figura 8 - Reuniões da equipe “ConTEXTO”

DATA	PRINCIPAIS TEMAS ABORDADOS
09/07/2021	Primeiro encontro da bolsista com o coordenador do projeto para a definição das atribuições do cargo
18/07/2021	Capacitação para a avaliação das redações do Enem.
19/07/2021	Capacitação para a avaliação das redações do Enem.
26/07/2021	Capacitação para a avaliação das redações do Enem.
02/08/2021	Capacitação para a avaliação das redações do Enem.
Toda segunda	Reunião para tirar dúvidas e acompanhar o andamento das correções de redação

Fonte: ConTEXTO (2021, n. p).

Corroborando o exposto, o Estudante D diz que *“Todo ano, antes que as atividades anuais do Projeto ConTEXTO comecem a acontecer, cada bolsista é instruído pelos professores coordenadores sobre a redação do ENEM e os seus métodos de correção, permitindo que eles sejam capacitados para atuar no projeto. Feito isso, pode-se dar início às várias ações do projeto, que vêm ocorrendo desde 2017”* (D.R2019.T44). Ademais, outras formas de suporte foram prestadas pelos coordenadores do projeto aos membros, como expressa a Estudante E ao descrever que *“Outras reuniões aconteceram durante o ano e algumas questões foram discutidas por meio do grupo “ConTEXTO” no aplicativo WhatsApp”* (E.R2021.T47).

Esses relatos reforçam a ideia de que a extensão não pode ser vista como um conjunto de atividades estáticas, mas sim como ações intencionais e dinâmicas, as quais devem ser refletidas e revisadas. As análises pessoais e coletivas elaboradas/construídas pelos bolsistas em conjunto com os coordenadores acerca do próprio fazer educativo são essenciais, já que, amparado-se em Freire (2022, p. 112), entende-se que *“o que importa fundamentalmente à educação [...] como autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência [...]”*. Assim, vê-se que as reuniões fomentam a equipe do “ConTEXTO” a construir um olhar crítico para o sentido/significado de extensão e para os usos da leitura e da escrita no mundo contemporâneo e nos espaços educativos, porque, no âmbito do projeto, são problematizadas práticas educativas destinadas ao ensino/aprendizagem da produção textual para o público-alvo.

Logo, dentro desse grupo de eventos de letramento, salienta-se que os bolsistas do projeto “ConTEXTO” são oportunizados a ocuparem posições de centralidade no processo de

ensinar e de, simultaneamente, aprender a produção textual, sobretudo da Redação do Enem. Esses discentes do Ensino Médio Integrado corrigem textos seguindo os mesmos critérios adotados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgam o projeto em diferentes escolas municipais e estaduais, por meio de palestras e de aulas interativas, além de, constantemente, em reunião com os coordenadores, avaliarem as ações que são promovidas nas atividades extensionistas, buscando sempre redirecioná-las quando necessário.

4.1.3 Percepção dos bolsistas do projeto “ConTEXTO” sobre os eventos de letramento dos Grupos B, C e D

Neste metatexto, propõe-se a descrição dos eventos de letramento dos Grupos B, C e D - compostos por “Produção de propostas de redação”, “Interações on-line e produção de dicas de escrita postadas nas redes sociais do projeto e no *website*” e “Produção de artigos científicos/acadêmicos, de relatórios e participação em eventos” - com base nos relatos de bolsistas nos Relatórios Pibex Júnior analisados. Compreende-se que esses eventos agregam ao processo de aprendizagem da equipe do “ConTEXTO” experiências educativas que exigem o emprego crítico de materiais, de recursos, de conhecimentos e de saberes relativos à leitura e à escrita para além daqueles entendidos como escolares, fato esse que permite a mobilização de práticas de letramento diversas e enriquecedoras pedagogicamente.

A produção de propostas de redação é um momento no qual os estudantes (bolsistas do “ConTEXTO”) selecionam textos, tendo contato com múltiplos gêneros textuais. Esses são escolhidos com base em uma problemática previamente estabelecida de ordem social, política, econômica, cultural ou ambiental. São os próprios educandos da equipe do projeto que expõem/indicam temas que acreditam ser relevantes a partir de uma análise crítica das mazelas que assolam o território brasileiro. Acerca disso, os Estudantes C e D manifestaram que “*Os bolsistas também puderam compreender o processo que permite a elaboração de propostas de redação do Enem, passando a criá-las em conjunto com os coordenadores e individualmente*” (C.R2018.T50), “[...] *com temas escolhidos a partir de pesquisas sobre os assuntos mais relevantes no momento*” (D.R2019.T52). Nesse processo, os educandos desenvolvem e/ou aperfeiçoam a competência de selecionar informações em fontes seguras, de modo crítico, o que estimula a formação de cidadãos autônomos (Gasque; Tescarolo, 2010).

Essa autonomia nas atividades realizadas pelos jovens extensionistas do Ensino Médio Integrado é que estimula ações que visam a favorecer esses alunos a terem uma análise crítica do mundo, sensível, empática e transformadora. Nos Relatórios do Programa Institucional de

Bolsas de Extensão Júnior (Pibex), pôde-se notar que os bolsistas do projeto “ConTEXTO” tiveram contato e a possibilidade de aprofundar os próprios conhecimentos sobre pautas sociais que precisam ser compreendidas para a construção de cidadãos emancipados. Segue quadro que sinaliza a diversidade de problemáticas nacionais que esses estudantes selecionaram e, com base nelas, criaram propostas de redação, refletindo sobre a realidade do povo brasileiro.

Quadro 4 - Propostas de redação do “ConTEXTO”

Relatórios	Temas
Relatórios 2017	“A questão da desigualdade de acesso à produção cultural no Brasil” “A ineficiência do sistema penitenciário brasileiro” “A igualdade de gênero em debate na sociedade brasileira atual” “A perpetuação do trabalho escravo no Brasil no século XXI” “A crise da mobilidade urbana nas grandes cidades brasileiras”
Relatório 2018	“A questão da participação política dos jovens brasileiros na atualidade” “Os desafios para uma alimentação saudável no Brasil atual” “A importância do combate ao <i>bullying</i> nas escolas brasileiras” “Desafios contemporâneos contra a manipulação da informação: como lidar com o problema das <i>fake news</i> no Brasil?”
Relatório 2019	“Preconceito linguístico no Brasil: das formas de sua existência aos meios para combatê-lo” “O problema da evasão escolar no contexto do Brasil atual” “A questão da adoção de crianças e adolescentes na sociedade brasileira”
Relatório 2021	“A relevância do debate sobre o assédio moral no ambiente de trabalho no Brasil”

Relatório 2022	<p>“A educação financeira como solução para o endividamento da população brasileira”</p> <p>“Empreendedorismo entre os jovens na sociedade brasileira: desafios e possibilidades”</p> <p>“Fome: um retrato da desigualdade social no Brasil”</p> <p>“O uso excessivo das tecnologias e os seus impactos na sociedade brasileira”</p> <p>“<i>Bullying</i> e <i>Cyberbullying</i> nas escolas: das formas de sua existência aos meios para combatê-lo”</p> <p>“Direitos da Infância: caminhos para a garantia da sua integralidade para crianças e adolescentes”</p>
-----------------------	--

Fonte: Elaborado com base em ConTEXTO (2017, 2018, 2019, 2021, 2022).

Nos anos 2017, 2018, 2019, 2021 e 2022, foram elaboradas 19 propostas de redação pelos bolsistas do “ConTEXTO”. Sem pretender executar uma categorização precisa em termos quantitativos, para que se tenha um entendimento geral de quais foram as temáticas tratadas no período citado, nota-se a abordagem de temas situados em diferentes esferas: cultura, sociedade, mundo do trabalho, educação, dentre outras. É indispensável salientar que essas propostas, além de ser criadas pelos alunos, eram divulgadas por meio de artes também desenvolvidas por eles, seguindo orientações dos coordenadores e a identidade visual/estética do projeto.

Figura 9 - Arte de divulgação de proposta de redação modelo Enem



Fonte: ConTEXTO (2017, n. p).

As interações on-line e produção de dicas de escrita postadas nas redes sociais do projeto e no *website* possibilitam aos estudantes (bolsistas do “ConTEXTO”) utilizarem Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) para se comunicarem com a comunidade, além de postarem dicas de escrita e modelos de Redação do Enem nota 1000. Essas interações ocorrem por meio do *e-mail*, do *Facebook*, do *Instagram* e do site do projeto (Figura 10). Sobre isso, o Estudante D declara que “*Por meio do website, são feitas postagens com algumas dicas de escrita para a redação do ENEM e redações nota 1000, que servem como fonte de estudo para os interessados*” (D.R2019.T60), “*Além disso, por meio do site também são postadas propostas de redação, feitas pelos membros do projeto*” (D.R2019.T61). Nota-se, pois, que essa inserção dos bolsistas do projeto no ambiente virtual, de maneira ativa, tende a fornecer ferramentas e conhecimentos para que eles estabeleçam comunicação digital em diversos canais, (re)conhecendo novas formas de pensar a língua, a linguagem, o texto, a cidadania e a criticidade (Coscarelli, 2019).

Figura 10 - Interface do *website* do projeto “ConTEXTO”



Fonte: ConTEXTO (2018, n. p).

Promovendo-se um mapeamento das publicações presentes no *Instagram* do projeto de extensão “ConTEXTO”, foi possível identificar a produção e a divulgação de dicas de escrita a partir do dia 27 de julho de 2020 (contexto pandêmico da Covid-19). Dentre elas, havia orientações mais gerais sobre a Redação do Enem, como “Treine a escrita da redação” (14/09/2020), “Dicas para iniciar os estudos sobre a redação do Enem” (22/01/2023) e “Como funciona a correção da redação do Enem?” (29/01/2023).

Figura 11 - Dicas de escrita postadas no *Instagram* do projeto “ConTEXTO”



Fonte: *Instagram* do projeto “ConTEXTO” (2024).

Ademais, observou-se - como forma de cumprimento do objetivo geral do projeto de extensão - a abordagem das e o trabalho pedagógico com as cinco competências da Redação do Enem, por parte da equipe de estudantes do Ensino Médio Integrado, por meio da geração de conteúdos para a rede social mencionada. Assim sendo, puderam ser identificadas orientações que abarcavam o uso da norma padrão, de repertório sociocultural, de mecanismos coesivos e diretrizes para a composição da proposta de intervenção social, dentre outras. Com o intuito de se evidenciarem os temas abordados, segue o quadro seguinte.

Quadro 5 - Dicas de escrita relativas às cinco competências

Competências	Temas das postagens/data de publicação
I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa	<p>Translineação (27/07/2020)</p> <p>Uso de letras maiúsculas e minúsculas (28/09/2020)</p> <p>Estrutura sintática (24/11/2020)</p> <p>“Desvios” comuns de gramática na Redação do Enem (25/09/2022)</p> <p>“Desvios” comuns de gramática na Redação do Enem (11/09/2023)</p>
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	<p>Repertório sociocultural (03/08/2020)</p> <p>Abordagem completa do tema (05/10/2020)</p> <p>Como interpretar o tema da Redação do Enem? (21/08/2022)</p> <p>Alusão histórica (09/10/2022)</p>
III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	<p>Projeto de texto (18/08/2024)</p> <p>Desenvolvimento dos argumentos (26/10/2020)</p> <p>Projeto de texto (11/09/2022)</p>
IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação	<p>Coesão textual (24/08/2020)</p> <p>Adequação coesiva (10/11/2020)</p> <p>Termos para substituir “pessoas” (27/09/2023)</p> <p>Conectivos para você usar no seu texto (11/10/2023)</p>

<p>V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos</p>	<p>Elementos da proposta de intervenção (02/09/2020)</p> <p>Elementos da proposta de intervenção (ação) (16/11/2020)</p> <p>Elementos da proposta de intervenção (agente) (17/12/2020)</p> <p>Elementos da proposta de intervenção (meio/modo) (06/01/2021)</p> <p>Como fazer a proposta de intervenção? (29/08/2022)</p> <p>Cinco elementos da proposta de intervenção (18/09/2023)</p>
---	--

Fonte: *Instagram* do projeto “ConTEXTO” (2024).

A produção de artigos científicos/acadêmicos, de relatórios e a participação em eventos possibilitam aos estudantes (bolsistas do “ConTEXTO”) adquirirem experiências no âmbito científico-acadêmico, as quais, muitas vezes, não são acessadas por educandos durante o ensino médio. Com isso, a equipe do projeto pode não somente desenvolver a leitura e a escrita acadêmico-científicas, mas também a oralidade em apresentações e em oficinas. Posto isso, o Estudante D enfatiza que “*Cabe, também, destacar a participação do Projeto ConTEXTO no II, III e IV Seminário de Iniciação Científica e Extensão (SICEx) do IFMG – Campus Ouro Branco, sendo que no III SICEx o projeto foi premiado com um certificado de Menção Honrosa na área de Linguística, Letras e Artes*” (D.R2019.T75).

Marinho (2010, p. 366) expressa que “[...] os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental médio. A leitura e a escrita de gêneros de referência na academia [...] são realizadas, de preferência, na universidade [...]”. Aqui, está uma das contribuições da vivência com leitura e escrita no projeto de extensão em voga para os jovens extensionistas que atuam como bolsistas: o acesso a uma formação em língua/linguagem mais ampla e diversa com potencial de preparação para um possível ensino superior, já que, no “ConTEXTO”, ainda no ensino médio, os bolsistas podem empregar conhecimentos, recursos e materiais para construir textos, como resumo simples, artigo acadêmico-científico, relato de experiência, relatórios, etc. Com isso, esses discentes têm a oportunidade de conhecer e de se apropriar de novos gêneros textuais, o que, certamente, favorece o processo de aprendizagem deles.

Vale mencionar que as práticas de letramento acadêmico-científico mobilizadas no “ConTEXTO” não assumem características neutras e mecânicas, pelo contrário, na produção de textos dessa natureza (escritos ou orais), os bolsistas são orientados pelos coordenadores acerca de que a escrita não pode ser resumida a uma habilidade cognitiva, pois o contexto, os participantes de uma determinada situação comunicativa, o que se produz, para quem, com que finalidade influenciam os modos de sua elaboração. Posto isso, os usos da leitura e da escrita presentes nessa esfera são apropriados pelos discentes do Ensino Médio Integrado, de forma paulatina, pois compreende-se que esses alunos não estão acostumados com os gêneros que circulam na universidade.

Em adição, o Estudante D também comunica que “*Finalmente, com a participação do Estudante C e dos coordenadores, o projeto foi apresentado no VII SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa), que ocorreu em agosto de 2019, em Porto de Galinhas (PE)*” (D.R2019.T76). Em se tratando da produção de textos acadêmico-científicos, a Estudante B relata que “*Por fim, em dezembro de 2017 a equipe do projeto submeteu um relatório de experiências acerca de suas atividades ao longo do ano para publicação na revista Diálogos da Extensão, da pró-reitoria de extensão do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)*” (B.R2017.T71). Diante do exposto, pode-se concluir que os usos da leitura e da escrita propostos pelo “ConTEXTO” extrapolam o trabalho restrito com o gênero Redação do Enem, além disso valorizam a articulação entre extensão, ensino e pesquisa, o que é um caminho para o alcance da formação humana integral na Educação Profissional e Tecnológica (Couto, 2020).

É imprescindível ressaltar que as práticas de letramento situadas na academia não englobam apenas o texto em seu sentido físico/material (escrito), mas também a fala (oralidade). Como se pôde observar, os bolsistas do “ConTEXTO” participaram - ao longo do período analisado - de eventos científicos de proporção/projeção local (aqueles que são promovidos, interna e institucionalmente, pelo IFMG) e de eventos internacionais (SIMELP). Pensar no “letramento” para além da dicotomia oral/escrito em um projeto de extensão dedicado ao ensino de produção textual é relevante, visto que “a oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma tecnologia” (Marcuschi, 1997, p. 134).

Em suma, com os eventos de letramento dos Grupos B, C e D, os bolsistas do projeto de extensão “ConTEXTO” podem desempenhar atividades relativas à leitura e à escrita, desenvolvendo e/ou se apropriando de práticas de letramento diversas. Esses discentes aprendem a selecionarem informações seguras, identificando suas fontes para compor propostas

de redação modelo Enem, bem como são oportunizados a empregarem tecnologias e redes sociais, com o objetivo central de se comunicarem com a comunidade, tendo acesso, na prática, a novos modos de compreensão de língua, de linguagem e de texto. Além disso, eles vivenciam usos da leitura e da escrita situados na esfera acadêmico-científica, o que lhes proporcionam a possibilidade de produzir e de divulgar o conhecimento sistematizado tanto de forma escrita quanto de forma oral.

4.2 O que é isso que se mostra nas entrevistas?

Os códigos identificadores das unidades de sentido (trechos das entrevistas) seguem esta padronização: letra (A, B, C, F, G, H, I, J, K, L) representa os estudantes bolsistas e voluntários do projeto “ConTEXTO”, e “E” significa que os dados (relatos) foram obtidos em entrevista. Por fim, tem-se a letra “T” (trecho) acompanhada de um número. Todos os trechos selecionados das entrevistas foram agrupados e numerados de 1 a 95 (T1, T2, T3, ... T95) em programa de edição de textos específico (*Microsoft Word*). A fim de se facilitar a leitura crítica dos dados, tem-se um esquema que evidencia as categorias de cada metatexto que será apresentado na sequência (Figura 12).

Figura 12 - Categorias da análise das entrevistas



Fonte: Autoria própria (2024).

Pode-se indicar que os metatextos gerados a partir da análise das entrevistas apresentam uma natureza mais interpretativa do que os construídos na análise documental. Isso se explica, pois nos trechos transcritos perceberam-se relatos ricos em sentidos/significados, os quais permitiram uma exploração analítica de crenças, de valores e de subjetividades relacionados à leitura e à escrita nos eventos de letramentos de interesse. Nos metatextos seguintes, o enfoque etnográfico será manifestado de maneira explícita, com a presença de elementos linguísticos (por exemplo, uso da primeira pessoa do singular) que demarcam o discurso pessoal do autor deste estudo.

4.2.1 Monitorias e Palestras/aulas interativas (contato expositivo com as escolas municipais e estaduais)

Este metatexto se propõe a analisar os eventos de letramento “Monitorias” e “Palestras/aulas interativas (contato expositivo com as escolas municipais e estaduais)”. Os bolsistas e os voluntários do projeto “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos” entrevistados apontaram que esses eventos permitiram-lhes mobilizar práticas de letramento que apresentam um objetivo mais amplo do que simplesmente o treinamento/aperfeiçoamento para uma prova específica (Redação do Enem). Isso pode ser comprovado na medida em que esses educandos destacaram que, por meio da leitura e da escrita, nas atividades de ensino/extensão, eles tiveram seus aprendizados e formação humana integral potencializados na relação com o outro (comunidades interna e externa).

Inicialmente, observa-se que os bolsistas e os voluntários do projeto, nas monitorias e palestras/aulas interativas, utilizam conhecimentos relativos à língua, à linguagem e à produção textual para orientarem estudantes das comunidades interna e externa na escrita da Redação do Enem. Nesses momentos de interação e de socialização, a equipe extensionista emprega estratégias educativas para compartilhar conhecimentos com o público-alvo do projeto. Como resultado, ela tem o processo de aprendizagem (desenvolvimento pessoal) influenciado positivamente por novas experiências, no campo pedagógico, durante o ensino médio, como relataram os Estudantes F e A:

*Eu acho que a monitoria é a melhor/ assim, eu tenho uma visão de que, **quando você ensina as pessoas, você tá aprendendo o dobro**. Então, eu sinto que a monitoria ela me ajudou muito tanto por me sentir muito feliz, por tá ajudando alguém ali, poder passar um conhecimento (F.E.T3).*

*[...] **quando você começa a ensinar pro outro, você tem uma responsabilidade muito absurda de grande**, porque você tem que saber muito bem, pode vim perguntas de todos os tipos, geralmente perguntas que você não necessariamente pensou. **Então, acho que desenvolve nessa questão de aprender mais** (A.E.T5).*

Os trechos selecionados (F.E.T3 e A.E.T5) evidenciam que, ao ensinar o outro, o próprio educando membro do “ConTEXTO” também aprende. Nesse sentido, pode-se perceber, de fato, uma troca de conhecimentos/saberes, o que reforça a natureza dialógica e coletiva da extensão. Essa leitura crítica é feita por Síveres (2013, p. 30) ao defender que a extensão estimula “[...] um modo específico de aprender, porque proporciona a ampliação do espaço, a otimização do tempo e a significação do processo”. No projeto mencionado, especialmente, os bolsistas e os voluntários lidam com usos da leitura e da escrita para além do espaço e dos horários da sala de aula. Além disso, utilizam essas atividades não para fins avaliativos, mas para fins sociais e educacionais (propósito e razão de ser do “ConTEXTO”), o que traz novos sentidos/significados para a aprendizagem. Nas monitorias, eles mesmos encontram formas específicas de se comunicar e de compartilhar conhecimentos com os alunos da comunidade interna, como mencionado pela Estudante F:

Então, eu sinto que a monitoria ela me ajudou a entender o ensino de uma maneira diferente. Então, eu sempre tentava passar pro pessoal não como uma professora de Português poderia passar na escola, mas de uma forma::: fazer uma comunicação mais clara, colocar aquilo na vivência das pessoas (F.E.T4).

A fala da Estudante F (F.E.T4) externaliza, discursivamente, o fato de que, nas monitorias, o bolsista/voluntário do “ConTEXTO” busca adequar conteúdo e forma (estilo de comunicação) às necessidades educativas e ao perfil sociocultural dos alunos internos ao IFMG - Campus Ouro Branco. Aqui, existe um claro exemplo de materialização daquilo que Kleiman (2005) explica ao designar as práticas de letramento como práticas situadas, visto que a equipe do projeto de extensão - tendo uma leitura crítica do espaço (material e simbólico) que ocupa - para ensinar conteúdos e práticas de escrita relacionados à Redação do Enem, utiliza recursos, materiais, habilidades, conhecimentos com base no contexto e nos participantes do evento de letramento em questão, considerando suas características e dinâmicas.

Acompanhando a equipe do projeto, na posição de beneficiário (durante o Ensino Médio Integrado) e de voluntário (durante o ensino superior), pude observar¹⁵ que esses discentes, em horários específicos, reservavam parte de seu tempo para atenderem algumas pessoas semanalmente, fornecendo uma espécie de orientação personalizada, com apontamentos sobre a escrita, em sala reservada no IFMG. Nas monitorias e nas palestras/aulas interativas, os bolsistas e os voluntários do “ConTEXTO” incorporam práticas de letramento que contribuem no processo de formação humana deles, como expressaram os Estudantes A e I:

¹⁵ O uso da primeira pessoa (eu) demarca o discurso do autor indicado nesta dissertação.

*[...] foi muito importante, porque cria **senso de responsabilidade, senso crítico, empatia** de... entender o momento do outro. **É um conhecimento mais técnico, mas também de relações sociais, de como que você ensina, de técnicas de ensino** e tudo mais. Acho que a gente desenvolveu bastante (A.E.T6).*

*Desenvolvi várias habilidades. Foram as **habilidades de comunicação, habilidade de::: habilidade social, de sintetizar também, de discernir todos os conhecimentos, conseguir fazer com que eles fossem passados de uma forma mais fácil** (I.E.T7).*

Peres (2020) indica que a extensão é um mecanismo propulsor da formação humana integral, pois, por meio dela, conhecimentos de diferentes naturezas (artísticas, culturais, tecnológicas, produtivas, etc.) são colocados em prática na realidade. A partir dessa perspectiva e considerando os dois relatos imediatamente anteriores (A.E.T6 e I.E.T7), é possível estabelecer que a equipe do projeto “ConTEXTO” - aplicando o conhecimento que possui sobre a Redação do Enem - estabelece relações de ensino/aprendizagem com públicos interno e externo, acessando conhecimentos/saberes não só linguísticos, mas também pedagógicos, desenvolvendo, por consequência, nesse processo, habilidades sociais e comunicativas.

As palestras/aulas interativas (contato expositivo com as escolas municipais e estaduais) apresentam-se como eventos que estimulam os bolsistas e os voluntários do “ConTEXTO” a desenvolverem atividades relativas à leitura e à escrita em múltiplos espaços educativos. Essas visitas e deslocamentos, para além do IFMG - *Campus* Ouro Branco, são imprescindíveis para que os estudantes possam (re)conhecer outras realidades, além de trocarem conhecimentos e experiências em relação à escrita da Redação do Enem com o público externo, como mencionou o Estudante C:

*Pra mim, foi muito positivo poder participar dessas coisas. Eu acho que::: nem no ensino superior eu tive essa::: abertura, essa possibilidade de visitar instituições, de levar o conhecimento, né? **E é muito além de transmitir conhecimento, eu acho que vai mais uma pegada de troca mesmo. Enquanto eu tô ali passando o que eu sei, eles vão me devolver também o que eles sabem** (C.E.T9).*

Vê-se, no relato do Estudante C (C.E.T9), a concepção do conhecimento gerado como uma construção coletiva e dialógica. Dessa forma, nesses encontros em diferentes instituições de ensino, o conhecimento é produzido e discutido coletivamente, o que se alinha à noção de extensão como princípio educativo, dado que, conforme Oliveira e Costa (2021), a relação dialógica estabelecida entre discentes extensionistas e comunidade externa é condição elementar e concretizadora da tão almejada formação humana integral na Educação Profissional e Tecnológica. Sendo assim, as práticas de letramento estabelecidas pelos jovens extensionistas

evocam o uso da leitura e da escrita para facilitar interações sociais e trocas de experiências.

Um ponto em comum identificado nos relatos dos educandos entrevistados - quando abordaram panoramicamente os eventos de letramento do Grupo A (com exceção da “Correção de redações” e dos “Cursos de preparação e de aperfeiçoamento dos membros da equipe”) - é a compreensão das interações internas e externas como situações em que eles podem reforçar a missão do projeto “ConTEXTO”, que, mais do que se propor a “ensinar” leitura e escrita, apresenta uma natureza crítica que lhes permitem refletir sobre a sociedade e a educação. Essa percepção pode ser constatada pela fala da Estudante H:

Eu acho que esse contato com... outras... éh::: outras realidades, outros meios de educação, outros públicos, talvez mais jovens, é muito importante tanto pra nossa vida pessoal quanto pra nossa vida profissional. E acho muito legal que o “ConTEXTO” dá essa oportunidade de você tá ali também ensinando e compartilhando suas experiências e também aprendendo, né, com os outros (H.E.11).

A Estudante H, portanto, visualiza as monitorias e o contato expositivo em escolas municipais e estaduais realizados no “ConTEXTO” como uma possibilidade de se constituir como sujeito e de (re)conhecer outras realidades, interagindo e trocando conhecimentos sobre leitura e escrita com outros estudantes. Esta é uma das contribuições da extensão observada por Couto (2020): poder situar o indivíduo na sociedade (gerando consciência social), revelando que a relação homem-mundo é, antes de tudo, ontológica e, essencialmente, coletiva, isto é, dependente da relação com o outro.

Em minha participação no “ConTEXTO”, ter a oportunidade de interagir, por meio de atividades de ensino permeadas pelo uso da leitura e da escrita, foi essencial para que pudesse construir a minha própria identidade como estudante, profissional, cidadão. Isso ocorreu porque o contato com os membros das comunidades interna e externa estimularam-me a internalizar práticas de letramento menos individuais, já que as interações sociais incentivadas pelo projeto implicavam o estabelecimento de relações sociais muito próximas com os discentes que são tidos como público-alvo das ações extensionistas.

Em linhas gerais, entende-se que os eventos de letramento listados apresentam, centralmente, um caráter de ensino - ainda que promovidos em um projeto de extensão. Neles, os bolsistas e os voluntários do “ConTEXTO” acionam práticas de letramento que os possibilitam construção coletiva de conhecimentos/saberes, marcadas por uma lógica de trocas de experiências. Esses educandos, para o ensino da Redação do Enem, adequam sua linguagem ao perfil do público-alvo (prática situada) e, nesse exercício empático de considerar o outro para diálogo, adquirem/aperfeiçoam habilidades pedagógicas, sociais, comunicativas, além de

compreenderem que a realidade brasileira (aspectos sociais e educacionais) é amplamente diversa. Com isso, eles desenvolvem-se pessoal e profissionalmente.

4.2.2 Cursos de preparação e de aperfeiçoamento dos membros da equipe

O presente metatexto apresenta como propósito analisar os eventos de letramento “Cursos de preparação e de aperfeiçoamento dos membros da equipe”, tendo como referência a experiência dos bolsistas e dos voluntários do “ConTEXTO” entrevistados. Sendo assim, argumenta-se que essa preparação inicial, ao longo da história do projeto, transformou-se e adquiriu um caráter mais estruturado. Aliado a isso, ela fornece as condições básicas para que os estudantes possam lidar com os demais usos da leitura e da escrita incentivados pelas ações/atividades extensionistas, sobretudo aqueles que contemplam o evento “Correção de redações”.

Os primeiros três bolsistas do “ConTEXTO” (Estudantes A, B e C) - isto é, que atuaram nos anos 2017 e 2018 - pontuaram que os eventos de letramento em voga, a princípio, não eram tão estruturados e apresentavam até certos traços de informalidade. Isso, naturalmente, é explicado pelo fato de que o projeto de extensão mencionado, em seus anos iniciais (2017 e 2018), ainda estava em um processo de consolidação de suas atividades e de construção da própria identidade. Questionados sobre os cursos de preparação e de aperfeiçoamento para envolvimento mais efetivo com as atividades de leitura e de escrita, os Estudantes B e C externalizaram que:

*Eu acho que foi mais informal e bem curtinho. Era mais presencial ali. Aí, acho que foram bem poucas vezes pelo que eu me lembro. Foram bem nas primeiras reuniões mesmo que o coordenador parou e explicou alguns conceitos pra gente, mas não chegou a detalhar tanto. **Eu acho que não foi tão estruturado como vocês devem fazer hoje** (B.E.T13).*

*Durante a minha formação no ensino médio, a gente teve, assim... esse momento de preparação. **Foi um momento mais informal, ou seja, não tinha igual a gente tem hoje o curso preparatório**, mas a gente tinha ali encontros de orientação que formavam a gente. (C.E.T14).*

Em contrapartida aos relatos anteriores (B.E.T13 e C.E.T14), os voluntários mais recentes (aqueles que atuaram no “ConTEXTO” após 2018) salientaram que, logo após ingressarem no projeto de extensão, tiveram uma orientação inicial por meio de cursos e de reuniões com os coordenadores. Essa mudança trouxe maior grau de estruturação e de formalidade aos eventos de letramento em foco, como se pode observar nas falas seguintes dos entrevistados:

Eu fiz um curso de correção de redação no “ConTEXTO”, de 10 horas, e esse curso foi muito importante, foi no início mesmo, quando eu entrei [...] (I.E.T17).

Bem, eu acho que a gente fez o curso do “Mais IFMG”, curso preparatório do Enem, se não me engano (J.E.T19).

Estudante K: Logo que eu entrei no projeto... como voluntária, tiveram muitas reuniões [...]. Eu lembro que eles trouxeram pessoas que já tinham participado do “ConTEXTO” pra falar um pouco sobre a experiências delas (K.E.21).

Com base no que se viu até aqui, cabe indicar que o “ConTEXTO” é um projeto de extensão que entende leitura e escrita como práticas sociais, sendo interpretadas, pois, como atividades dinâmicas e multifacetadas. De acordo com as necessidades percebidas pelos coordenadores e pela própria equipe de bolsistas e de voluntários, os eventos de letramento em análise foram redimensionados e ressignificados. Essas mudanças evidenciam que o projeto não é estático, imutável e alheio ao contexto, mas mutável, variando conforme objetivos (individuais ou coletivos) de seus participantes. A principal justificativa para essa variabilidade é que “cada evento se processa de forma distinta [...] a partir dos contextos de ocorrência, dos objetivos aos quais se propõem e às finalidades que cumprem, como também aos papéis sociais dos agentes que neles estão envolvidos” (Santos, 2011, p. 29-30).

Independentemente do grau de (in)formalidade dos eventos de letramento em questão, os bolsistas e os voluntários do “ConTEXTO” indicaram que ele é base para que eles consigam desenvolver práticas de leitura e de escrita nos demais eventos incentivados pelo projeto. É possível estabelecer esse tipo de interpretação, porque, no treinamento inicial, a equipe extensionista recebe direcionamentos por parte dos coordenadores tanto relacionados às questões mais técnicas para correção da Redação do Enem quanto questões relativas ao uso de tecnologias de informação e de comunicação (site e redes sociais do projeto) e à proposta educativa do “ConTEXTO”. Acerca disso, a Estudante G comentou que:

Eu lembro que a primeira vez que a gente reuniu, assim... foram as coordenadoras que deram treinamento pra gente. E já começou a ter muita diferença de ver a redação na prática. E aí depois de consumir aqueles guias... e as referências das notas do Enem, tudo isso foi assim... crucial pra eu conseguir ajudar as pessoas, porque eu tinha uma visão muito diferente da redação antes de entrar no “ConTEXTO” (G.E.T15).

No relato da Estudante G (G.E.T15), pode-se notar que os eventos de letramento em perspectiva desencadearam uma mudança no que diz respeito à relação dela com a Redação do Enem. Decerto, essa transformação no modo de conceber o gênero textual justifica-se pelo fato de que se preparava a educanda não mais para olhar para o texto como autora, mas sim como

corretora. Entende-se que essa “nova posição” contribuiu para que a discente aprendesse características estruturais, argumentativas e linguísticas próprias da Redação do Enem, bem como questões mais específicas relativas à matriz de avaliação, e, conseqüentemente, pudesse - autônoma e seguramente - atuar como agente de letramento (Kleiman, 2005) nos demais eventos de letramento propostos pelo “ConTEXTO”, empregando conhecimentos, recursos e habilidades para incentivar as comunidades interna e externa a se envolverem em práticas de escrita, sobretudo na produção e no envio de redações para o site.

Como voluntário, participei de um curso de preparação em 2020 e também fiquei responsável por ministrar um aos estudantes do Ensino Médio Integrado (novos bolsistas e voluntários do “ConTEXTO”) no ano de 2023. Ambas as interações ocorreram on-line, via plataforma “*Google Meet*”, em horários previamente acordados com os coordenadores. Na posição de participante do curso, senti que essa preparação primária foi crucial para que eu conseguisse adquirir conhecimentos (teóricos e práticos) para lidar, de uma forma mais intencional e ativa, com as práticas de letramento presentes no projeto. Já na posição de prestador do curso, pude observar os membros do EMI da equipe, que, ao entrarem no projeto, carregavam muitas dúvidas e inseguranças, principalmente em relação a como corrigir a Redação do Enem, visto que eles estavam acostumados apenas a escrevê-las (posição de autor).

Portanto, explicita-se que, no “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”, os “Cursos de preparação e de aperfeiçoamento dos membros da equipe” assumem posição de centralidade no planejamento e no acompanhamento das atividades extensionistas, no sentido de serem situações em que os bolsistas e os voluntários iniciam o processo de aprendizagem sobre como corrigir redações modelo Enem, guiando-se a partir das chamadas “cinco competências”. Nota-se que os eventos de letramento analisados se articulam a outros eventos e que, ao longo do tempo, houve mudanças em relação à forma como aqueles eram estruturados, o que revela a sua fluidez e a capacidade de adaptação das atividades de leitura e de escrita dentro do projeto (organização interna) com base nas necessidades percebidas. Nesses cursos, esses educandos também são orientados pelos coordenadores em se tratando da missão e dos objetivos do projeto. Esse momento é fundamental, pois se compartilham a identidade do projeto e, conseqüentemente, a posição (social e educacional) que a equipe deve assumir/seguir.

4.2.3 Correção de redações

Este metatexto visa a analisar o evento de letramento “Correção de redações”, o qual é aquele em que os estudantes bolsistas e voluntários do “ConTEXTO” mais frequentemente participam e dedicam maior parte da carga horária semanal exigida no projeto de extensão. Defende-se que nesse evento a equipe de educandos do projeto, ao analisar textos, especificamente a Redação do Enem, apropria-se de práticas de letramento que a faz ressignificar a forma como escreve e lê e a noção que construiu acerca da língua/linguagem. Além disso, é possível depreender que esses discentes têm o senso crítico potencializado/estimulado.

Por meio das correções de redações, a equipe do “ConTEXTO” tem a possibilidade de exercer reflexão crítica sobre a própria escrita. Os bolsistas e os voluntários entrevistados indicaram que, a partir do contato com os textos de outras pessoas, eles problematizaram a forma como escreviam, tendo como ponto de referência a matriz de avaliação adotada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Dessa forma, identificando, nas palavras desses estudantes, “erros” nas redações do público-alvo, eles aprendiam a evitá-los em suas próprias redações modelo Enem. Aqui, o evento colaboraria para que esses educandos se apropriassem de regras da norma-padrão. Para exemplificar, a Estudante K mencionou que:

Às vezes, era desafiador, porque eu era estudante, e eu tinha muitas dúvidas ainda quando eu corrigia. E era bom, porque, quando eu tinha essas dúvidas, eu procurava ajuda, éh:: eu sanava as minhas dúvidas corrigindo a redação de outras pessoas. Isso me ajudava quando eu ia escrever as minhas... próprias redações ou qualquer coisa na verdade (K.E.T31).

O relato da Estudante K (K.E.T31) demonstra que o projeto “ConTEXTO” é um facilitador do processo de aprendizagem da gramática normativa (modalidade formal da língua portuguesa). A reflexão que a discente apontou em relação ao seu processo de escrita na Redação do Enem e em textos em geral é importante - quando se pensa em processos formativos - porque “[...] a escrita nos permite a experiência de viver. A experiência de viver é a experiência de linguagem, porque somente na e pela linguagem podemos nos relacionar com o outro e com o mundo” (Agustini; Borges, 2014, p. 2). Entende-se que a língua formal/escrita é uma modalidade de comunicação que não deve ser supervalorizada em relação à informal/oral. Apesar disso, dominá-la é condição basilar para que os estudantes possam se inserir em determinados contextos, tendo a possibilidade de acessar diferentes espaços sociais.

Além de os bolsistas e os voluntários desenvolverem um olhar, dito por eles, mais crítico sobre a própria escrita, entendido por mim, a partir de alguns relatos, como gramatical e linguístico, eles também salientaram influências do evento de letramento em questão nas suas práticas de leitura. Esse dado reforça a premissa de que leitura e escrita são atividades indissociáveis e interdependentes, ainda que possuam diferenças (Soares, 2009). Com o objetivo de se ilustrarem essas afirmações, traz-se como referência o relato da Estudante G:

[...] eu passei a ler os textos até com... uma visão mais crítica assim do que eu tava lendo, porque eu conseguia ver os aspectos que tavam sendo ensinados ali no “ConTEXTO”, que os professores coordenadores estavam passando pra gente. Éh... então, foi um aprendizado que eu levei muito pra vida toda, agora não tem como dissociar mais esses aspectos da linguagem, porque realmente fez muita diferença no contato que eu tive aí (G.E.T27).

Nesse processo de reflexão sobre a escrita e a leitura, explicitados respectivamente nos trechos (K.E.T31) e (G.E.T27), verifica-se que a equipe extensionista de estudantes do ensino médio foi estimulada a problematizar essas atividades sociais no processo de avaliação e, também, no de escrita da Redação do Enem (focalizando conteúdos linguísticos principalmente). É relevante que, em projetos de extensão, as práticas de letramento não se orientem a partir de uma visão puramente normativa (superficial da língua), porque Oliveira (2021, p. 247) ressalta que “[...] a prática da leitura e produção escrita deve ir além dos conhecimentos que outrora eram o suficiente para o trabalho com a linguagem. O mundo globalizado abriu espaço para a multiplicidade de linguagens e semioses presentes nos textos [...]”.

Diante do exposto, para além da aprendizagem de aspectos mais normativos e prescritivos em relação à língua, as práticas de letramento adquiridas nas correções de redações no “ConTEXTO” evidenciam a língua/linguagem como fenômenos dinâmicos e plurais. Sobre isso, em sua experiência corrigindo textos, o Estudante C disse que:

No “ConTEXTO”, eu consigo perceber muito bem a minha relação com a linguagem em uso, não só com questões estruturais, né, ah, gramática, ortografia, coesão, mas algo mais aprofundado... algo que talvez... o texto pelo texto não alcance. Então... claro né, isso só foi possível por meio de um estudo ali prático da linguagem em uso, da própria Linguística como ciência. Como estudante do ensino médio, ali, tive o primeiro resultado de fato do que que é você entender a língua em uso, a língua em contexto, a língua em prática e não a língua meramente como ferramenta cognitiva, talvez, tá!? (C.E.T25).

O relato do Estudante C (C.E.T25) expressa que, diferentemente dos exemplos anteriores, a correção de redações não se limita, em termos formativos, à aquisição de conhecimentos gramaticais. Em articulação a esse aspecto, Thompson, Roque e Valadares (2022) argumentam que a formação humana integral exige a superação da aprendizagem da superfície textual, pois um ensino emancipatório urge a compreensão do funcionamento da língua de modo crítico (não mecânico e instrumental), objetivando a mudança social pela linguagem. Posto isso, no projeto, vê-se o estímulo a situações nas quais os bolsistas e os voluntários podem não somente internalizar a norma-padrão, mas problematizá-la criticamente, com base em uma visão mais ampla e social da linguagem.

Para além dos aspectos estritamente relacionados à correção, a leitura dos textos (redações do público-alvo) permite aos estudantes extensionistas terem contato com formas de ser, de escrever, estilos, abordagens e conhecimentos históricos, culturais, artísticos (afinal, os textos sempre trazem muito de conhecimentos, de saberes acessados somente por meio dessa leitura, nessa prática específica). Atuando como voluntário no “ConTEXTO”, pude perceber que as correções de redações modelo Enem eram realizadas em duplas, então os próprios estudantes podiam se ajudar e se apoiar. Somado a isso, os coordenadores também demonstraram-se disponíveis e respondiam possíveis dúvidas.

Nesse evento de letramento, o contato com o texto de outrem colocava-me em situações nas quais eu enxergava que, para além da questão gramatical, havia outros aspectos envolvidos nos textos que recebia pelo site. Atrás de uma Redação do Enem, há um autor, um sujeito, uma pessoa, que possui uma bagagem sociocultural, uma história, uma vida. Sabendo disso, eu, assim como os demais membros da equipe, buscávamos adotar uma forma de corrigir mais humana, focando mais no processo de escrita e menos no “produto final”.

Compreender que atrás de textos há pessoas e trajetórias, inclusive, é uma maneira crítica de entender que as produções textuais recebidas no projeto “ConTEXTO” pelo site eram muito heterogêneas e que se caracterizavam pela apresentação de diferentes estruturas, escolhas linguísticas e pela defesa de variados pontos de vista. Essa pluralidade exige distanciamento do bolsista/voluntário corretor que não deve avaliar a escrita do outro tendo como referência a própria, os argumentos em que acredita, as escolhas linguísticas que prefere. Os educandos devem seguir a matriz de avaliação do Inep para a análise de textos. Indagada sobre de que modo a correção de redações modelo Enem contribuiu para o próprio desenvolvimento, a Estudante J revelou que:

Como eu mencionei, eu acho que é a questão do senso crítico. Então... eu acho que isso, de fato, é um dos que eu mais destaco assim, porque é uma questão de::: você ter a sua visão, e, às vezes, você se encontra com um argumento totalmente diferente, que foi desenvolvido e foi bem defendido muitas das vezes também. Então, acaba que você entra em um pouco de conflito, mas ao mesmo tempo você pensa assim: não, essa pessoa também tá certa, tipo, faz sentido e não é porque eu não concordo com a opinião dela, com o que ela escreveu que a arguição dela também não está boa (J.E.T29).

O trecho (J.E.T29) demonstra que as produções textuais recebidas pelo “ConTEXTO” são muito diversas em aspectos argumentativos, embora apresentem uma certa padronização estrutural e linguística devido ao formato que o gênero Redação do Enem adquiriu ao passar dos anos, desde 1998 até os dias atuais. Corrigindo as redações, os membros do projeto desenvolveram habilidades, conhecimentos e saberes que lhes possibilitaram identificar características e estratégias dos textos de outros estudantes (público-alvo). Com isso, a equipe é estimulada a pensar gêneros textuais partindo de uma perspectiva mais ampla, compreendendo “[...] quem está falando no texto, para quem, em que situação e com que objetivo” (Coscarelli, 2007, p. 83).

Logo, pode-se inferir que a “Correção de redações” demonstra-se um caminho para que os estudantes bolsistas e voluntários do “ConTEXTO” aprendam a analisar os próprios textos que produzem à luz da gramática normativa, além de adquirirem repertórios socioculturais e conhecimentos diversos. Não se restringindo à internalização de regras da norma-padrão, esse evento proporciona à equipe de discentes do Ensino Médio Integrado contato com textos reais, produzidos por outros discentes, o que condiciona experiências com a linguagem em uso, o que tende a favorecer o aprendizado desses estudantes e também o senso crítico deles ao se depararem com redações que defendem diferentes pontos de vista e visões de mundo.

4.2.4 Elaboração de propostas de redação

Este metatexto apresenta como proposta central analisar o evento de letramento “Elaboração de propostas de redação”. Por meio dos relatos obtidos nas entrevistas com os bolsistas e os voluntários do projeto “ConTEXTO”, observa-se que as práticas de letramento aprimoradas nesse evento, em especial, incentivam esses discentes a lerem textos (dos mais diversos tipos e gêneros) e a conhecerem e/ou a aprofundarem o conhecimento sobre múltiplas questões sociais vigentes no território nacional. Nesse processo, eles desenvolvem o senso crítico, a coletividade (trabalho em equipe) e se posicionam perante problemáticas de ordem social, política, ambiental, cultural, dentre outras.

Os bolsistas e os voluntários do “ConTEXTO” entrevistados afirmaram que a construção de propostas de redação consiste em um momento no qual eles aprendem a desenvolver um senso de coletividade, visto que esse evento de letramento exige usos da leitura e da escrita que extrapolam objetivos individuais. Nessa perspectiva, essas atividades sociais tornam-se “mecanismos” que favorecem trocas e socialização entre os membros do projeto de extensão para atingirem propósitos educativos estabelecidos pelos coordenadores. Salientando esse aspecto que aponta para o fortalecimento de um trabalho em equipe, os Estudantes A e F pontuaram que:

Acho que a gente pesquisava um pouco quais eram as tendências e possíveis temas que poderiam ser o tema da Redação do Enem... refletíamos juntos e aí selecionava em conjunto o que o que a gente achava que fazia mais sentido (A.E.T33).

Olha, eu lembro que, na minha época, a gente dividiu o time em dois... e aí a gente foi colocando temas que na época eram muito falados assim, o que que poderia ser o tema no ENEM e tals (F.E.T40).

Esses trechos (A.E.T33 e F.E.T40) reforçam a natureza coletiva da utilização da leitura e da escrita relacionada à produção de propostas de redação no projeto. Para Luz (2020, p. 18), “valorizar o trabalho coletivo, a problematização e a auto-organização são alternativas capazes de contribuir para a formação de sujeitos solidários, críticos e autônomos”. Nesse sentido, por meio do evento em voga, os estudantes extensionistas, pela necessidade de executarem atividades em equipe, com o intuito de atingirem objetivos comuns, estabelecem redes de interação uns com os outros, discutindo temas sociais contemporâneos e selecionando textos conjuntamente, o que contribui para que eles possam ter experiências que propiciem o acesso a uma formação emancipatória.

Na elaboração de propostas de redação, tem-se uma situação que estimula os bolsistas e os voluntários do “ConTEXTO” a assumirem o papel de pesquisadores e de selecionadores de textos, combinando textos motivadores de diferentes gêneros e tipos, os quais possam orientar e estimular o público-alvo do projeto a compreender efetivamente o tema para a elaboração de texto dissertativo-argumentativo e, conseqüentemente, engajar-se na leitura e na escrita da Redação do Enem. Ou seja, produzindo as propostas mencionadas, a equipe extensionista reflete sobre como a seleção e a composição de textos em página única, assim como feitas pelo Inep, irão auxiliar as comunidades interna e externa a produzirem as redações que serão enviadas para o site do projeto.

A gente tentava fazer que nem o Enem e colocar textos diversos, então, às vezes, colocar uma charge, uma tirinha, colocar também uma notícia, éh::: colocar um conceito, por exemplo... para realmente deixar mais diversificado e mais parecido com o Enem (B.E.T36).

Então, dentro da lógica de propostas de redação, a gente tinha um movimento dentro do “ConTEXTO” muito interessante... que era selecionar textos multimodais, né... textos de variados gêneros e formas (C.E.T37).

Os relatos anteriores (B.E.T36 e C.E.T37) evidenciam que a equipe extensionista, para criar propostas de redação, tem contato com textos multimodais. Segundo Silva (2016, p. 17), esses são recursos imprescindíveis, porque “[...] o ensino das formas tradicionais de letramento alfabético precisa ser suplementado pela aprendizagem dos *designs* multimodais dos textos”. Aqui, vê-se uma estreita relação com a questão dos multiletramentos, já que Rojo (2012) defende que eles são essenciais no processo de significação dos textos contemporâneos, os quais são constituídos por diferentes e simultâneos modos de linguagem (semioses).

Nesse processo de busca por diferentes textos (gêneros, tipos), em diferentes fontes, os membros do “ConTEXTO”, pensando no quesito formativo, expressaram ter tido o senso crítico potencializado. Eles mencionaram que puderam lidar, responsável e autonomamente, com questões relativas ao uso de dados e à pesquisa em sites confiáveis, o que, segundo eles, foi fundamental para que entendessem os impactos negativos gerados pelas notícias falsas e pela desinformação na sociedade, como se pode acompanhar nos relatos seguintes:

Essa prática aí de linguagem, éh::: ela foi muito positiva pra mim, justamente por desconstruir ali... a ideia de desinformação, a ideia de uma notícia falsa (C.E.T39).

Acho que::: a gente tentava olhar sempre::: de onde a gente iria tirar os textos, né, então, por exemplo, a gente tinha receio, às vezes, de tirar da Wikipédia, que é um lugar, um site que todo mundo pode modificar. Então, a gente tinha que ter algum tipo de::: um nível de responsabilidade ali na hora de selecionar os textos pra escolher boas fontes (B.E.T45).

Esses relatos (C.E.T39 e B.E.T45) permitem a compreensão de que os membros do “ConTEXTO” lidam com situações que exigem responsabilidade para o uso de dados/informações. Segundo Santos e Bezerra (2022, p. 412), “na atual conjuntura, é indispensável saber qual informação é confiável e usá-la para agregar e gerar novos conhecimentos, que exerçam um significado para os discentes”. Dessa forma, buscar os textos motivadores em sites seguros (fontes confiáveis) é uma ação fundamental para o desenvolvimento do senso crítico dos bolsistas e dos voluntários do projeto, o que revela que as práticas de leitura e de escrita são pontes/caminhos para uma formação mais ampla que incentive educandos a questionarem a validade de determinadas informações e a identificarem

os nocivos impactos de *fake news* para a sociedade.

Realizando, constantemente, buscas sobre diferentes assuntos contemporâneos e relevantes no território brasileiro, a equipe de educandos do Ensino Médio Integrado, no “ConTEXTO”, faz pesquisas sobre inúmeras atualidades e temáticas sociais, políticas, ambientais, culturais, etc. Dessa maneira, nesse movimento de leitura de diferentes textos que abordam problemáticas sociais, os bolsistas e os voluntários do projeto de extensão em voga destacaram que desenvolveram um olhar crítico para a própria e para outras realidades, ampliando o repertório sociocultural (aqui não entendido como competência da Redação do Enem, mas como bagagem para a vida plena, democrática e cidadã). Indagado sobre o papel do evento de letramento no próprio conhecimento, o Estudante A comentou que:

[...] ali, a gente tava tendo contato com potenciais temas, né, do Enem... e se atualizando sobre aquilo. E aí a pesquisa ampla permitia muito isso de::: você ter as visões sobre o tema a partir de diferentes opiniões. Isso facilitava entender um tema por várias perspectivas e temas que são sociais, né, são relevantes, são contemporâneos. Então, me forçava muito assim a ler coisas que eu geralmente não tinha contato e, ao mesmo tempo, pensar: nossa, isso aqui é uma questão social relevante, que bom que eu tô sabendo disso (A.E.T50).

A fala do Estudante A (A.E.T50) expressa que, na construção de propostas de redação, muitas vezes, os bolsistas e os voluntários do “ConTEXTO” são condicionados a pesquisarem sobre múltiplas questões sociais que assolam nosso país, e, nesse processo, esses estudantes adquirem conhecimento sobre temáticas sociais, políticas, ambientais, culturais, dentre outras - que, talvez, se não estivessem participando do projeto de extensão, sequer teriam contato - a partir de diferentes perspectivas (pontos de vista). Tendo uma leitura crítica da realidade brasileira, esses alunos podem, então, por meio de práticas extensionistas, “[...] participar e [...] buscar ações e soluções para o contexto social e, diante deste contexto, atuar, experimentar, conhecer e conviver de forma cívica e responsável” (Santos; Rocha; Passaglio, 2016, p. 25).

De maneira análoga aos relatos apresentados, como voluntário no “ConTEXTO”, elaborar propostas de redação foi uma atividade muito desafiadora e incentivadora do ponto de vista formativo. Isso se deve porque a ação de selecionar textos sobre uma temática específica contribuía para que eu pudesse adquirir novos conhecimentos e, a partir disso, desenvolver uma visão mais crítica sobre o mundo, mais especificamente sobre a realidade brasileira. Esse momento favorecia trocas e conversas informais entre os próprios bolsistas e voluntários, que, sempre coletivamente, debatiam e chegavam a um consenso no que diz respeito a quais temas eram mais relevantes naquele momento e poderiam estar presentes (direta ou indiretamente) na Redação do Exame Nacional do Ensino Médio. Vale pontuar que as propostas também eram

analisadas pelos coordenadores do projeto, que forneciam um retorno com sugestões de textos motivadores e quais aspectos poderiam ser melhorados nelas.

Dessa forma, as práticas de letramento envolvidas no evento “Elaboração de proposta de redação” são fundamentais para que os estudantes (bolsistas e voluntários do projeto de extensão “ConTEXTO”) reconheçam o fato de que a realidade brasileira é extremamente complexa e plural, além de adquirirem repertório de mundo para debaterem e manifestarem o ponto de vista em relação às temáticas sociais, políticas, culturais, ambientais presentes no País. Somado a isso, esses educandos atuam em equipe para atingirem um propósito em comum. Para que isso ocorra, eles realizam buscas de informações em diferentes fontes, analisando a confiabilidade e a segurança delas, o que fortalece uma postura responsável no uso de dados.

4.2.5 Interações on-line e produção de dicas de escrita postadas nas redes sociais e no *website* do projeto

Este metatexto intenta analisar o evento de letramento “Interações on-line e produção de dicas de escrita postadas nas redes sociais e no *website* do projeto”. Infere-se, a partir dos relatos dos bolsistas e dos voluntários do “ConTEXTO” entrevistados, que as práticas de letramento mobilizadas nesse evento possibilitam à equipe de discentes do Ensino Médio Integrado aplicar seus conhecimentos técnicos e vivenciar experiências no campo profissional que pretende atuar no futuro. Em adição, executando atividades que exigem o uso consciente de Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs), esses educandos desenvolvem novas compreensões sobre tecnologia, redes sociais e internet e a consciência de que mensagem e conteúdo (escrito/visual) precisam levar em consideração o outro (destinatário).

Inicialmente, é possível salientar que a criação do site do “ConTEXTO” - a qual ocorreu no ano de 2017 - representou uma possibilidade para que uma discente bolsista do projeto pudesse aplicar os conhecimentos teóricos aprendidos no Curso Técnico Integrado em Informática. Dessa maneira, a estudante declarou que o coordenador do projeto de extensão entrou em contato com ela apresentando a ideia de construção de um site ou de um aplicativo em que fosse possível o recebimento de textos e o envio das correções das redações (vista pedagógica) para o público-alvo. Conforme as palavras da educanda:

Acho que partiu muito de mim criar o site ali no último ano do ensino médio. A gente tinha o TCC -- um projeto final -- e a gente precisava escolher um tema pra gente aplicar coisa que aqui a gente tinha aprendido (B.E.T56).

A fala da Estudante B (B.E.T56) ressalta que, embora as atividades centrais no “ConTEXTO” perpassem leitura, escrita, língua, linguagem, texto, Redação do Enem, na atuação extensionista cotidiana, os seus bolsistas e voluntários acessam e utilizam conhecimentos de diferentes áreas do saber, inclusive das disciplinas técnicas do Ensino Médio Integrado, o que tende a estimular a formação humana integral. Um dos objetivos da Educação Profissional e Tecnológica consiste nesse tipo de desenvolvimento humano, que, nas palavras de Calegario (2022, p. 19), “[...] tem como objetivo a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica”.

A afirmação anterior pode ser corroborada com base no posicionamento teórico-conceitual assumido por Pacheco (2015, p. 29, grifo do autor) ao defender que a formação humana integral visa a “[...] superar a divisão do ser humano entre o que pensa e aquele que trabalha, produzida pela divisão social do trabalho, presente na formação voltada ao ‘treinamento’ para a execução de determinadas tarefas”. Portanto, ao empregar os conhecimentos teóricos de forma prática, a equipe do projeto mencionado caminha na direção do sobrepujamento à dualidade expressa, pois essa articulação favorece a aplicação do conhecimento com vistas à emancipação e à autonomia dos alunos.

Com as experiências vivenciadas nas interações on-line e na produção de dicas de escrita postadas nas redes sociais e no *website* do “ConTEXTO”, dois bolsistas do projeto de extensão em voga declararam que tiveram a oportunidade de exercer diferentes atividades profissionais com as quais tinham afinidade e, a partir disso, de experienciar, a priori, o caminho que posteriormente desejavam seguir. Para se ilustrar essa afirmação, observam-se os relatos dos Estudantes C e G:

Eu acho que::: o projeto como um todo, né, e essa habilidade tecnológica ela já vai ali -- como se diz -- me antecipando para o que eu viria a ser mais a frente como profissional licenciado em Letras (C.E.T57).

Eu sempre gostei muito de criação de conteúdo, mas, igual eu te falei, foi um teste mesmo pra eu poder entrar na faculdade tranquila, pra ver se realmente eu gostava daquilo (G.E.T59).

Os dizeres dos Estudantes C e G (C.E.T57 e G.E.T59) demonstram o papel das vivências tecnológicas e digitais dentro do “ConTEXTO” na aquisição de determinadas práticas de letramento que, de certo modo, preparam esses educandos para o mundo do trabalho e para um possível futuro profissional, os quais, contemporaneamente, exigem da classe trabalhadora o domínio da linguagem digital e das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs). Nesse quadro, verifica-se que essas experiências no projeto de extensão são fundamentais para

uma existência ativa no mundo atual, visto que “o cidadão precisa ser e estar preparado para lidar com os ambientes digitais seja para lazer, seja para trabalho, em instâncias públicas e privadas” (Coscarelli, 2019, p. 65).

Por meio dos usos da leitura e da escrita característicos do campo digital feitos no “ConTEXTO”, a equipe do projeto externalizou que - lidando com o site e as redes sociais - pôde ressignificar aquilo que compreendia por tecnologia, redes sociais e internet. Isso pode ser percebido nos depoimentos das Estudantes F e H:

[...] eu sinto que::: me ajudou a tirar a questão de::: superficialidade da internet propriamente dito, ir além, ver como ela tem outros papéis fundamentais em outros setores da sociedade (F.E.T58).

[...] antes, eu tinha bastante dificuldade também com essas coisas tecnológicas, então eu acho que::: me ajudou bastante sobre isso (H.E.T62).

As falas das Estudantes F e H (F.E.T58 e H.E.T62) permitem a interpretação de que leitura e escrita, no campo digital/tecnológico, no “ConTEXTO” estão para além do domínio instrumental de recursos tecnológicos, visto que essas discentes do Ensino Médio Integrado tiveram a relação com o próprio mundo digital (internet, redes sociais e recursos tecnológicos) influenciada pelas atividades do projeto de extensão. Vale pontuar que essa perspectiva dialoga com Freitas (2010), que afirma que o estado de letramento digital não se resume simplesmente à aprendizagem de questões funcionais relacionadas ao uso de tecnologias, na verdade, compreende também a internalização de novos discursos e no consumo consciente de informações para o cumprimento de objetivos sociais e culturais específicos.

Sobre o evento de letramento em análise, os bolsistas e os voluntários do “ConTEXTO” expressaram que, na produção de conteúdos para “alimentar” as redes e o *website* do projeto, havia um cuidado em relação à forma pela qual as mensagens comunicativas eram transmitidas ao público-alvo. Nesse viés, esses mesmos educandos apontaram que a linguagem devia ser acessível a todos, e a estética das publicações visuais, agradável, como se pode notar nas falas das Estudantes F e G:

[...] a gente tem a língua falada, que todo mundo consegue se entender, mas a questão robusta da língua portuguesa é muito elitizada. Então, eu quero passar isso pro pessoal, mas eu também não quero passar isso como se fosse algo muito distante da realidade deles, sabe? (F.E.T68).

[...] a gente sempre buscava trazer textos escritos de acordo com a norma-padrão, mas trazendo mais brincadeiras, um tom mais descontraído. E, no quesito visual, eu também buscava trazer imagens atrativas (G.E.T69).

Com base nos relatos expostos (F.E.T68 e G.E.T69), destaca-se que as atividades de leitura e de escrita desempenhadas para a geração de postagens possibilitam à equipe do “ConTEXTO” uma certa flexibilidade com o uso da língua, ainda que seguindo a norma-padrão, com o intuito de estabelecer interação mais próxima e direta com as comunidades interna e externa que acompanham as redes sociais e o site do projeto (em sua maioria adolescentes e jovens). Esse tipo de experiência com práticas de letramento digital é produtiva para os jovens extensionistas, dado que favorece “[...] o domínio das linguagens digitais de forma que os sujeitos possam integrá-las nas suas práticas sociais de maneira consciente, criativa e crítica” (Penha; Almeida, 2020, p. 94).

Como voluntário do projeto, de maneira análoga aos depoimentos vistos, as vivências com leitura e escrita digitais contribuíram para o meu processo formativo, no sentido de amplificar as minhas habilidades com o uso de recursos tecnológicos, que, antes de minha atuação no “ConTEXTO”, eram rudimentares. Além disso, pude ressignificar minha relação com recursos tecnológicos e redes sociais, entendendo suas potencialidades para o processo de compartilhamento de conhecimentos, de saberes e de experiências (ensino/aprendizagem) e compreender, na prática, como a língua/linguagem é fluida, porque, no evento analisado, por exemplo, - diferentemente da escrita da Redação do Enem - era possível o uso da comunicação (verbal e não verbal) de maneira mais leve e criativa, considerando características do público-alvo.

Diante do exposto, pode-se sinalizar que o evento de letramento “Interações on-line e produção de dicas de escrita postadas nas redes sociais e no *website* do projeto” estimula os bolsistas e os voluntários do “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos” a desenvolverem e a se apropriarem de determinadas práticas de letramento características da esfera digital. A partir delas, esses educandos vivenciam situações e exercem atividades - recorrendo a tecnologias - que os preparam para a vida profissional e cidadã. Em decorrência disso, esses discentes, produzindo conteúdos e se comunicando digitalmente, têm a oportunidade de perceber que escolhas relacionadas à língua e à linguagem variam conforme o canal (físico/digital/híbrido) e o público.

4.2.6 Produção de artigos científicos/acadêmicos, de relatórios e participação em eventos

Este metatexto objetiva uma análise dos eventos de letramento “Produção de artigos científicos/acadêmicos, de relatórios e participação em eventos”. Com base nos relatos de bolsistas e de voluntários do “ConTEXTO” entrevistados, afirma-se que nesse evento a equipe

do projeto (estudantes do Ensino Médio Integrado) tem a possibilidade de desenvolver usos da leitura e da escrita característicos do ensino superior. Nesse processo, esses discentes adquirem conhecimentos, saberes e habilidades para a atuação em contextos de comunicação acadêmico-científica.

Em um primeiro plano, pode-se inferir que as práticas de letramento mobilizadas na construção de artigos científicos/acadêmicos, de relatórios e na participação em eventos faz com que os bolsistas e os voluntários do “ConTEXTO” vivenciem experiências com a leitura e a escrita que ocorrem, majoritariamente, em espaços educativos que ofertam ensino superior. Dessa forma, esses educandos têm acesso a uma espécie de preparação para a vida acadêmica. Sobre isso, os Estudantes A e F expressaram que:

Foi muito legal, principalmente a escrita de artigo, poxa, eu nunca tinha escrito um artigo pra uma revista. Éh::: isso contribuiu muito até pra::: eu já ter habilidades que me favoreceram na universidade, um diferencial no currículo (A.E.T71).

[...] como eu tive muito apoio dos coordenadores, acabou que::: eu consegui entender a importância deles, e hoje, quando eu preciso fazer algo mais complexo, como relatório, tudo mais, eu tenho uma facilidade muito maior, porque eu já tive essa experiência antes (F.E.T78).

Os dizeres desses educandos (A.E.T71 e F.E.T78) evidenciam que, no projeto supracitado, as práticas de letramento são um caminho para que a equipe extensionista tenha a condição de - ainda no ensino médio - produzir conhecimento, de forma sistematizada, e comunicá-lo cientificamente. Em longo prazo, isso permite-lhes, em eventos de letramento posteriores, por exemplo, naqueles presentes em cursos de graduação, acessarem conhecimentos e experiências adquiridos no projeto, pois “[...] quando participamos de eventos de letramento carregamos conosco modelos, conceitos e valores que lhes dão sentido e que os faz ‘funcionar’” (Santos, 2011, p. 17, grifo da autora). Como consequência disso, esses discentes, ao escreverem gêneros textuais acadêmico-científicos no ensino superior, mencionam certa facilidade e familiaridade na realização de tal atividade, devido às experiências prévias com leitura e escrita na esfera acadêmica.

Nos eventos de letramento em análise, nota-se que a equipe do projeto de extensão lida com novos entendimentos acerca do papel da leitura e da escrita nas interações humanas e no próprio ambiente que ocupa/transita (sociedade/mundo). Desse modo, os discentes que integram o “ConTEXTO” - apoiados e orientados pelos coordenadores - desenvolvem habilidades, conhecimentos e saberes que lhes possibilitam produzir textos científicos/acadêmicos de natureza escrita. Para exemplificar, tomam-se como exemplos os depoimentos dos Estudantes C e G:

[...] a gente precisa escrever relatório acadêmico, resumos expandidos para apresentar os trabalhos, então ali, pra mim, foi uma virada de chave para eu entender o que é um texto de natureza acadêmica (C.E.T74).

[...] ter esse primeiro contato foi bem legal. E também tem uma questão positiva muito grande que é a análise de dados obtidos, então não ficou só na teoria, o projeto, ele também tinha todo um estudo do alcance que ele tinha, da importância social. Então, foi muito proveitoso nesse quesito assim de poder entender e conhecer esse outro lado da produção acadêmica que a gente não tinha tido contato (G.E.T94).

Os relatos apresentados (C.E.T74 e G.E.T94) representam o contato inicial dos bolsistas e dos voluntários do “ConTEXTO” com a produção de gêneros acadêmico-científicos. Pode-se salientar que essa vivência - anterior a inserção no ensino superior - é primordial, já que, amparando-se em Fiad (2017, p. 95), acredita-se que “a escrita [...] acaba sendo um dos filtros mais fortes na instituição acadêmica, dado o seu valor social e o uso que dela é feito nas relações hierárquicas entre estudantes e professores, entre pesquisadores e seus avaliadores”. Por essa razão, a mesma autora critica a adjetivação da escrita acadêmica como neutra, transparente e simplificada, pois essa não pode ser interpretada sem levar em consideração aspectos sociais do mundo acadêmico.

No projeto, a leitura e a escrita, nos eventos em destaque, em especial, exigem desses educandos a internalização e a apropriação de novas formas de comunicação, de expressão e, até mesmo, de posicionamento no mundo e de relação com o conhecimento científico. Segundo Gasque e Tescarolo (2010), a aprendizagem está para além da memorização de dados, uma vez que abarca a seleção de informações, por meio de recursos adequados que sejam capazes de explicar conceitualmente a realidade para o avanço na qualidade de vida da sociedade. Assim sendo, fazendo pesquisas e escrevendo textos decorrentes delas, a equipe extensionista lê diferentes textos científicos, lida com conceitos/teorias, buscando analisar as atividades/ações do projeto de extensão, tendo o processo de aprendizagem estimulado pelo uso crítico de informações. Para além disso, tem-se um processo de apropriação de práticas de letramento próprias da esfera acadêmico-científica. De acordo com Silva, Nogueira e Rodrigues (2024):

[...] o desenvolvimento de um nível proficiente de letramento científico parece ser primordial para a concretização de uma formação omnilateral e para uma atuação crítica e ativa no mundo do trabalho. O LC possibilita que o estudante seja capaz de intervir na sociedade e no mundo do trabalho, por meio da compreensão de textos científicos. O LC propicia o desenvolvimento de capacidades básicas para o trabalhador, como a capacidade de questionar, refletir, analisar e propor soluções. Ressalta-se que o LC não está limitado às disciplinas de linguagem, mas abrange conhecimentos da área básica e técnica (Silva, Nogueira, Rodrigues, 2024, p. 11).

Em adição, cabe pontuar que a apropriação e o desenvolvimento de novas práticas de letramento não se dá mediante somente a escrita de relatórios e de artigos científicos/acadêmicos, mas também as apresentações orais em eventos. Nelas, os bolsistas e os voluntários do “ConTEXTO” utilizam e potencializam suas habilidades sociais e comunicativas para compartilharem informações científicas com as comunidades interna e externa. Sobre esse aspecto, os Estudantes A e I relataram que:

Foi bem legal assim pela experiência de:: ser um outro escopo, de fugir assim... do óbvio da sala de aula e ter esse desafio também de você desenvolver uma apresentação de um projeto de extensão. Não é algo óbvio. Não é algo que a gente faz no dia a dia (A.E.T85).

No último ano do ensino médio, com o “ConTEXTO”, participei do primeiro congresso da minha vida. Éh...: isso desenvolveu bastante minhas habilidades, porque eu nunca tinha participado de um congresso, nunca tinha feito um artigo. E eu tive muita orientação, igual eu mencionei antes, isso me ajudou muito a desenvolver essa habilidade de apresentação, habilidades sociais, de comunicação (I.E.T88).

As falas (A.E.T85) e (I.E.T88) demonstram que os eventos de letramento do Grupo analisado (D) inserem no cotidiano dos jovens extensionistas atividades relativas à linguagem oral. Parte-se da premissa de que o trabalho pedagógico para além da escrita oferece aos estudantes uma vivência mais “complexa” (aqui empregada com o sentido de ser mais completa e crítica), na qual é possível o aprimoramento da capacidade de comunicação e, até mesmo, o estabelecimento de relações sociais com outras pessoas e públicos. Estudos da literatura já ratificam a pertinência de uma interpretação mais ampla do que “significa letramento” e de como ele pode ser projetado em práticas de ensino/aprendizagem que almejem uma formação emancipatória. Segundo Tfouni (2005, p. 139), “letramento visto como um processo discursivo [...] se situa além da dicotomia oral/escrito”.

No processo de internalização de práticas de letramento características da esfera acadêmico-científica, a equipe do “ConTEXTO” declara ter enfrentado desafios relacionados à aquisição de novas concepções (teóricas e práticas) de leitura e de escrita. Dentre os eventos de letramento analisados ao longo desta pesquisa, a produção de artigos científicos/acadêmicos, de relatórios e a participação em eventos (Grupo D) foram aqueles que, nas entrevistas, os bolsistas e os voluntários do projeto de extensão expressaram dificuldades/adversidades. Apesar disso, com o suporte dos coordenadores, esses entraves puderam ser superados, como afirmaram as Estudantes F e I:

Eu acho que talvez foi a tarefa mais difícil que eu tive que fazer, porque saía muito do meu comodismo do que eu via como escrita. Eu não estava acostumada a fazer um relatório que eu tinha que apresentar::: éh::: diversas coisas e num nível, de fato, complexo, não poderia ser superficial em nenhum tópico (F.E.T75).

*Pra fazer esse artigo que eu fiz durante o ensino médio, por exemplo, eu tive que mobilizar várias habilidades. Eu fiz levantamento, a gente analisou ali o projeto mesmo naquele contexto. **E eu nunca tinha feito isso.** E tinha que ter uma linguagem totalmente formal, de acordo com as regras da ABNT (I.E.T82).*

Os depoimentos (F.E.T75 e I.E.T82) demonstram que o processo de aquisição e de desenvolvimento de formas específicas de comunicação pode ser, em um momento inicial, complexo e desafiador. No “ConTEXTO”, são propostos usos da leitura e da escrita direcionados à esfera acadêmico-científica, algo que, geralmente, não faz parte do cotidiano escolar de um estudante do ensino médio no Brasil. Sabe-se que esse tipo de experiência é produtiva, em se tratando do aspecto formativo, já que estimula educandos a visualizarem a linguagem acadêmica para além de um objeto neutro e mecânico, isolado do contexto e de lógicas de funcionamento linguísticas, sociais, políticas, humanas específicas. Essa leitura crítica pode ser sustentada pelo pensamento de Tavares e Ferreira (2009, p. 267) ao afirmarem que “[...] fazer uso das práticas de leitura e escrita exige mais do que o domínio de um código [...] pressupõe certos usos simbólicos da língua que podem favorecer ou dificultar uma linguagem comum”.

É notório também que os bolsistas e os voluntários do “ConTEXTO”, ao lidarem com a produção de gêneros textuais científicos/acadêmicos, como artigos e relatórios, e a participação em eventos de divulgação científica (internos ou externos ao IFMG - *Campus* Ouro Branco), têm a sua formação não estritamente acadêmica, mas também como cidadãos/indivíduos influenciada. Ilustrando o exposto, observa-se o relato do Estudante A, que evidencia os principais aprendizados que adquiriu e/ou aperfeiçoou participando de congressos, de simpósios e de Semanas de Ciência e Tecnologia:¹⁶

*Tem essa questão de um **senso crítico** muito forte [...], de **posicionamento** também, de **defesa**, né, querendo ou não, num evento acadêmico, cê tá defendendo seu projeto. É um pouco de **argumentação** e de **relações** [...]. **Isso é muito bom, porque cria uma formação pessoal ali, mas também relações acadêmicas, que são relações políticas no final do dia** (A.E.T89).*

¹⁶ A Semana da Ciência da Ciência e da Tecnologia (SNCT) é um evento coordenado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e ocorre em múltiplas instituições de ensino no país, inclusive no IFMG *Campus* Ouro Branco, favorecendo a divulgação científica. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/noticias/2024/02/mcti-anuncia-tema-da-21a-semana-nacional-da-ciencia-e-tecnologia>. Acesso em: 17 de dez. 2024.

O relato do Estudante A (A.E.T89) revela que a produção de gêneros textuais (orais) acadêmico-científicos, em linhas gerais, é uma prática social que extrapola habilidades neutras. Sendo assim, as atividades dessa natureza no projeto estimulam bolsistas e voluntários a desenvolverem a capacidade argumentativa e a construir relações interpessoais. Há, portanto, a possibilidade de compreensão da leitura e da escrita como meios para uma formação pessoal - que é crítica, reflexiva, emancipatória - por tornar mais concretos, para os educandos, contextos, valores e aspectos simbólicos intrínsecos à escrita e à fala. Isso pode ser percebido quando o Estudante A comenta que as relações acadêmicas são relações políticas. Esse tipo de compreensão reforça a noção de que “[...] práticas de letramento são constitutivas da identidade [...] quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar” (Street, 2006, p. 466).

Em suma, é cabível inferir que as práticas de letramento estabelecidas nos eventos “Produção de artigos científicos/acadêmicos, de relatórios e participação em eventos” exigem da equipe do “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos” (educandos do EMI) a capacidade de adaptação a novas formas de uso da leitura e da escrita como práticas sociais. No projeto, esses discentes têm o primeiro contato com gêneros textuais (escritos e orais) acadêmico-científicos, apresentando desafios em sua produção, os quais, ao longo da atuação extensionista, são superados por meio do suporte dos coordenadores. Ademais, essas práticas preparam esses discentes para o ensino superior, possibilitando-lhes uma formação acadêmica e social crítica e contextualizada.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA PEDAGÓGICA E PROCESSO DE ELABORAÇÃO

Neste capítulo, descreve-se o produto educacional elaborado nesta pesquisa a partir de necessidades dos participantes identificadas nas entrevistas. Os estudantes do Ensino Médio Integrado (bolsistas e voluntários do projeto de extensão “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”) relataram, como já visto, que apresentaram dificuldades no que se refere aos modos de apropriação de usos da leitura e da escrita, envolvendo a esfera acadêmico-científico (participação em eventos de letramento como produção de artigos, de relatórios e comunicação oral em eventos). Buscando auxiliá-los nesse processo, sem, contudo, restringir o potencial de circulação do material desenvolvido, a saber, um *e-book* sobre comunicação

acadêmico-científica, será apresentado o recurso¹⁷ projetado.

A priori, é preciso se ter como ponto de partida a seguinte pergunta: o que é um produto/recurso educacional? Rizzatti *et al.* (2020) externalizam que os produtos educacionais não podem ser entendidos como um material, recurso ou processo imutável e desprovido de adaptação, visto que os educadores e os próprios usuários podem reutilizá-los, combiná-los a outros e adequá-los às próprias práticas pedagógicas com base nas necessidades do processo de ensino/aprendizagem. Enriquecendo essa definição, Kaplún (2003) argumenta que é limitante pensar no produto educacional simplesmente como um objeto que transmite uma informação, pois os recursos educacionais estão inseridos em um contexto e, nele, podem trazer contribuições, gerando diferentes experiências de aprendizagem.

Freitas (2021) aponta que - além do aspecto físico (impresso ou virtual) - na elaboração do produto educacional, é de suma pertinência uma análise crítica da forma de organização dos conteúdos e do modo pelo qual os conceitos são apresentados, buscando um olhar pedagógico para além da forma. Esse produto, como observado por Leite (2018), pode ser aplicativo, material impresso, proposta de projeto de extensão, mídia educacional, dentre outras diversas opções, ademais deve ser aplicável em situações concretas nos espaços de ensino, sejam eles formais, sejam eles informais. Na elaboração de produtos educacionais, é indispensável o emprego de critérios discutidos na literatura, visto que, a partir disso, são estabelecidas condições mais concretas, objetivas e observáveis tanto para o planejamento quanto para a posterior avaliação deles.

Dessa maneira, recorreu-se aos aspectos propostos por Kaplún (2003), que descreve três importantes eixos ao refletir sobre a construção de recursos educacionais: o conceitual, o pedagógico e o comunicacional. Nas palavras do autor, o primeiro diz respeito à seleção e à organização lógica dos conteúdos (temas e ideias centrais) que são indispensáveis à geração da experiência de estudo/aprendizagem desejada; o segundo consiste na identificação das necessidades de aprendizagem e na determinação do caminho que será percorrido na aprendizagem; o terceiro é a linguagem do material com base no público a que ele se destina.

O produto/recurso educacional aqui explicitado foi planejado quando eu cursava¹⁸ a disciplina eletiva “Produção de recursos educacionais” no Mestrado Profissional em Educação

¹⁷ Convém destacar que “recursos” e “produtos” educacionais serão interpretados como sinônimos nos usos que a partir daqui serão feitos.

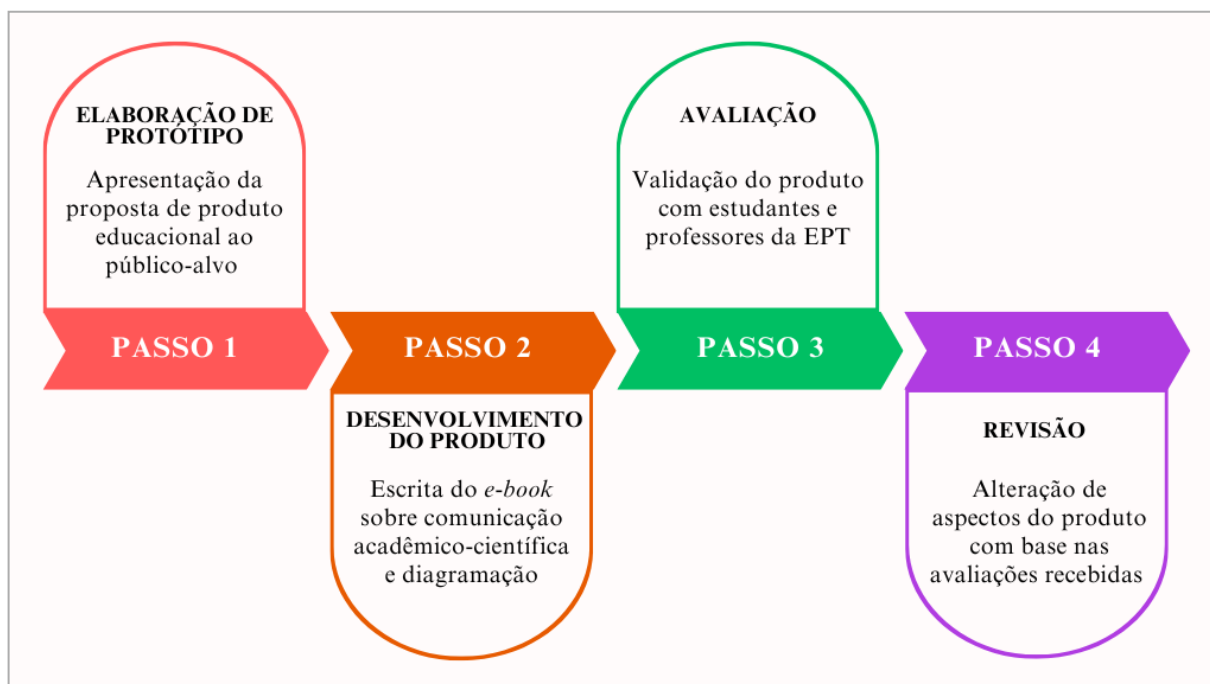
¹⁸ O uso da primeira pessoa do singular demarca o discurso do autor indicado nesta pesquisa.

Profissional e Tecnológica em Rede (ProfEPT) no segundo semestre de 2023. Nesse sentido, as próprias avaliações estabelecidas no componente curricular me estimularam a pensar no *e-book* (manual) sobre comunicação acadêmico-científica. Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do IFMG (CEP), realizei entrevistas semiestruturadas com ex-bolsistas e ex-voluntários do projeto “ConTEXTO”, descrevendo o esboço do *e-book*, e foram coletadas as percepções, as observações e as impressões deles.

A Estudante B pontuou que esse tipo de produto pode ser essencial para os estudantes que fazem ou que farão parte de um projeto de extensão no ensino médio. O Estudante C afirmou que é fundamental levar determinados conceitos e práticas da academia para o ensino básico, a fim de que educandos do ensino médio, por exemplo, tenham um material para consultarem como se produz um artigo científico, um resumo acadêmico, como se portarem em uma apresentação de seminário. A Estudante G expressou que esse *e-book* é extremamente desejável para os jovens extensionistas que precisam lidar com a escrita acadêmico-científica e sugeriu que ele deve apresentar um forte apelo visual para atrair o público-alvo.

Uma questão que também foi destacada pelos participantes das entrevistas foi a linguagem do futuro manual. Acerca disso, em relação aos eixos descritos por Kaplún (2003), no que concerne ao comunicacional, especialmente, Cordeiro e Altoé (2021) evidenciam que o produto educacional deve ter a capacidade de comunicar a mensagem conceitual pretendida, bem como conduzir os sujeitos no processo de aprendizagem. Os autores, então, sugerem que, para que isso efetivamente ocorra, é necessário, ao se projetarem recursos educacionais, atenção a aspectos como materialidade, linguagem, estética, usabilidade e publicidade. No *e-book*, optou-se pelo uso de uma linguagem simples, acessível, objetiva, prezando por uma estética atual e interativa. Foram percorridos os seguintes passos para a construção do material.

Figura 13 – Passos para o desenvolvimento do recurso educacional



Fonte: Autoria própria (2024).

Com base no roteiro de produto educacional desenvolvido para a disciplina eletiva “Produção de recursos educacionais” no Mestrado ProfEPT, iniciou-se a etapa de “Elaboração de protótipo” (Passo 1). O material gerado consistiu em um *e-book*, composto por apenas dezoito páginas, denominado “Letramento acadêmico na Educação Profissional e Tecnológica” (Figura 14). Nesse documento, havia três capítulos em se que abordaram, respectivamente, os tópicos: (i) “O que é letramento acadêmico?”, (ii) “Orientações sobre a escrita acadêmica” e (iii) “Como produzir um artigo científico”. Essa fase foi imprescindível para uma visualização mais prática - ainda que inicial - sobre quais seriam os posteriores ajustes necessários em termos de “forma”, de “conteúdo” e de “abordagem pedagógica” para o produto final.

Figura 14 - Capa do protótipo



Fonte: Autoria própria (2023).

Na etapa “Desenvolvimento do produto” (Passo 2), analisando-se o protótipo, constatou-se que seria fundamental o ajuste dos conteúdos tratados na versão primária do *e-book*, bem como da linguagem empregada nele, tornando-o mais didático e acessível ao público-alvo (estudantes do ensino médio atuantes na extensão e na pesquisa). Assim sendo, a escrita do recurso educacional mencionado ocorreu entre os meses agosto e novembro de 2024. Após isso, o material foi submetido à diagramação em dezembro de 2024, realizada por profissionais da área de editoração com experiência na criação de *design* para produtos educacionais, como livros (impressos e virtuais). Como resultado dessa etapa, tem-se o *e-book* chamado “Guia prático para comunicação acadêmico-científica no Ensino Médio Integrado”, como se pode observar na Figura 15.

Figura 15 - Capa do produto educacional

Fonte: Autoria própria (2025).

O *e-book* (manual) sinalizado não busca tratar de aspectos exclusivamente técnicos relativos à produção de textos acadêmico-científicos, como aqueles já disponíveis em alguns manuais e nas próprias diretrizes da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Pretendeu-se, na verdade, abordar alguns dos múltiplos fatores que se relacionam à leitura e à escrita acadêmico-científica, trazendo-se dicas e orientações para tornar o processo de geração e de comunicação (oral e/ou escrito) do conhecimento mais acessível, democrático e prazeroso para os educandos do ensino médio (extensionistas ou iniciantes em pesquisa). Em termos de organização, foram levados em consideração os eixos abordados por Kaplún (2003), como é possível observar no quadro seguinte.

Quadro 6 - Eixos aplicados ao *e-book*

Eixo	Abordagem no produto/recurso educacional
Conceitual	<p>Tema central: comunicação acadêmico-científica.</p> <p>Subtemas: (i) linguagem em textos acadêmico-científicos, (ii) apropriação de teorias e de conceitos: argumentação em textos acadêmico-científicos, (iii) coesão e coerência na escrita acadêmico-científica, (iv) produção de artigos acadêmico-científicos, de relatórios e apresentação oral em eventos.</p>
Pedagógico	<p>Objetivo educacional: apresentar conceitos e práticas da comunicação acadêmico-científica.</p> <p>Público-alvo: estudantes do ensino médio, sobretudo, aqueles envolvidos em atividades de extensão e/ou de pesquisa.</p> <p>Orientações gerais: expor, de forma didática, conteúdos para gerar uma experiência de aprendizagem leve e agradável, com o uso de exemplos, de quadros e de figuras.</p>
Comunicacional	<p>Formato: virtual (gratuito).</p> <p>Linguagem: simples, direta, objetiva, seguindo a norma-padrão, uso da primeira pessoa do plural (preferencialmente).</p> <p>Fonte: roboto.</p> <p>Estética: jovem, descontraída.</p> <p>Paleta de cores: destaque aos capítulos - verde, roxo, laranja e azul.</p>

Fonte: Elaborado com base em Kaplún (2003).

Sabe-se que o gênero textual manual tende a fornecer instruções – muitas vezes mecânicas e neutras – sobre como realizar determinada tarefa/atividade, propiciando uma experiência de aprendizagem com a leitura e a escrita mais próxima do modelo autônomo de letramento (Street, 2003). Para o recurso educacional elaborado neste estudo, devido à orientação da pesquisa pelo modelo de letramento ideológico (Street, 2003), não se impuseram, no produto criado, regras e normas absolutas sobre a comunicação acadêmico-científica, pelo contrário, evidenciou-se que ela varia conforme o contexto (área do saber, revista em que o estudante deseja publicar, evento em que pretende participar, seu estilo de escrita).

No *e-book*, explicitou-se que a escrita acadêmico-científica pode ser diversa e plural, não existe uma “receita” (modelo único) – embora haja determinadas convenções que precisam ser seguidas. Não importa ao estudante, pois, decorar estruturas sintáticas e palavras complexas para serem utilizadas em seus textos e falas, mas sim compreender funções dos recursos linguísticos, adequação deles ao contexto de comunicação, efeitos de sentido que eles podem promover, em resumo, a língua em funcionamento. No produto, são fornecidas orientações ao público-alvo no item “Fica a dica” e acesso a materiais externos para enriquecer a aprendizagem (site, aplicativos, dicionário, manual) no item “Quer saber mais?”. Além disso, esse grupo é convidado a refletir sobre comunicação acadêmico-científica no item “Para refletir...”.

Os autores do recurso educacional tiveram o cuidado de abordar a comunicação acadêmico-científica não simplesmente considerando a dimensão linguística, mas também social, política, psicológica/emocional. Argumentou-se que a escrita acadêmico-científica deve ser objetiva e precisa, porém isso não significa que o conhecimento científico é externo ao pesquisador, já que é rico em subjetividade e em identidade, podendo ser uma forma de resistência e de luta política e social. Logo, a comunicação acadêmico-científica não foi tratada como puramente uma habilidade, mas como um fenômeno mais amplo atravessado por múltiplos aspectos que estão para além do domínio instrumental e tecnológico da leitura e da escrita.

Na etapa “Avaliação” (Passo 3), o produto educacional mencionado foi enviado para duas professoras do Ensino Médio Integrado que atuam como coordenadoras em um projeto de extensão relacionado à leitura e à escrita (Professora A e Professora B) e para os participantes da pesquisa (estudantes do EMI do IFMG - *Campus* Ouro Branco que atuaram como bolsistas ou voluntários no “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos). Cada um dos avaliadores, pôde acessar o recurso e emitir um parecer geral, contemplando os seguintes tópicos: (i) seleção e organização de conteúdos, (ii) experiência de aprendizagem e (iii) adequação da linguagem e da estética ao público-alvo. As avaliações na íntegra se encontram no Apêndice C.

Na etapa “Revisão” (Passo 4), após a leitura das avaliações recebidas, foram identificados pontos de melhoria no manual produzido. As sugestões englobaram principalmente adequações gramaticais e estéticas. É preciso explicitar que a versão final do *e-book* está disponível em duas versões na plataforma “EduCapes”¹⁹ e no “Repositório do

¹⁹ Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/972182>.

IFMG”²⁰: pdf e flip. O formato flip assemelha-se ao formato de leitura de uma espécie de jornal on-line, no qual é possível folhear as páginas.

6 REFLEXÕES FINAIS: CONSTATAÇÕES E PERSPECTIVAS

Com base em tudo o que foi apresentado e discutido ao longo desta dissertação, é possível salientar que o projeto de extensão “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos” - inserido na tríade ensino, pesquisa e extensão, proposta defendida como diretriz pedagógica para os Institutos Federais - tem diferentes abordagens, enfoques, objetivos e práticas. A ação de reforçar e de trazer luz a esse argumento é fundamental, pois esse projeto não se limita ao ensino/aprendizagem da Redação do Enem. Esse gênero textual é apenas um “fio condutor” para que os bolsistas e os voluntários possam vivenciar usos da leitura e da escrita mais amplos, plurais, dinâmicos (orais, digitais, informacionais, acadêmico-científicos, etc.), como já observado, daí a defesa do uso do emprego da expressão “letramentos”.

No campo da Educação Profissional e Tecnológica, é importante que os educadores que coordenam e/ou que participam de projetos de extensão com foco na leitura e na escrita reflitam sobre o contexto dos eventos de letramentos que incentivam, questionando, criticamente, por exemplo: finalidades, objetivos, metodologias. Respondendo uma questão posta nesta investigação, defende-se que são essenciais projetos pedagógicos que abarquem práticas extensionistas capazes de formar sujeitos emancipados, os quais não sejam adestrados a partir de normas, de competências técnicas e de habilidades individuais pertinentes à leitura e à escrita, mas que percebam na língua e na linguagem ferramentas (não do ponto de vista exclusivamente instrumental) que possibilitem formação humana integral, atuação prática no mundo e transformação social. As práticas de letramentos envolvidas na atuação no projeto “ConTEXTO” não se reduzem ao treinamento para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Em adição, é desejável que esses mesmos educadores criem situações/momentos fora do perímetro da sala de aula - ambiente, muitas vezes, limitador, institucional e hierárquico - em que leitura e escrita possam ser orientadas por funções sociais e educacionais, não mais meramente avaliativas. É imperioso interpretar os letramentos não puramente como ferramentas cognitivas no processo de ensino/aprendizagem. Assim, urge entendê-los, nas práticas extensionistas na Educação Profissional e Tecnológica, como caminhos para a humanização e para o reconhecimento crítico da realidade e, por consequência, para a sua transformação.

²⁰ Disponível em: <https://repositorio.ifmg.edu.br/items/246687a1-6124-492b-81cb-d5ca9b3db38d>.

Pode-se concluir que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, tendo em vista que se buscou uma análise crítica dos eventos de letramentos em que se envolvem os bolsistas e os voluntários do projeto de extensão “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”. Os eventos de letramento do Grupo A evidenciam que situações que se organizam a partir da leitura e da escrita, como “Correção de redações”, “Monitorias”, “Palestras e aulas interativas (contato expositivo com as escolas estaduais e municipais)” e “Cursos de preparação e de aperfeiçoamento dos membros da equipe”, são oportunidades para que os estudantes extensionistas do Ensino Médio Integrado - em atividades de ensino - desenvolvam habilidades sociais, comunicativas, pedagógicas e linguísticas, além de terem contato com outras realidades e pessoas e, nessa interação, troquem/construam conhecimentos e promoverem reflexões sobre a sociedade e a educação. Nesse mesmo grupo, observam-se quatro aspectos pertinentes:

- a) o processo de mudança de determinados eventos de letramento com base nos objetivos educativos do “ConTEXTO” (variáveis internas);
- b) a adequação das práticas de leitura e de escrita realizadas pelos jovens extensionistas às restrições (sanitárias e sociais) impostas pelo período pandêmico da Covid-19 (variável externa);
- c) a interdependência entre práticas de leitura e de escrita mobilizadas em eventos de letramento distintos (variáveis relativas);
- d) a experiência com a língua e a linguagem em uso (ressignificação dos processos de leitura e de escrita).

Esses dados mais panorâmicos apresentam a relevância de projetos de extensão na Educação Profissional e Tecnológica que promovam trabalho pedagógico com letramentos pensarem de forma mais ampla e crítica sobre como os eventos de letramentos não são estáticos, fixos, imutáveis, mas que se adequam ou que se transformam (influenciados por variáveis internas e externas), exigindo, por consequência, que coordenadores e equipe de educandos desenvolvam flexibilidade e adaptem recursos, materiais, abordagens. Ademais, percebe-se que os eventos podem se articular entre si (caráter dinâmico e interativo) e propiciarem uma experiência com a língua/linguagem que não se detém à aprendizagem da norma-padrão.

Os eventos de letramento dos Grupos B (“Produção de propostas de redação”), C (“Interações on-line e produção de dicas de escrita postadas nas redes sociais e no *website* do projeto”) e D (“Produção de artigos científicos/acadêmicos, de relatórios e participação em eventos) extrapolam os usos mais comuns da leitura e da escrita no ambiente educacional

(ensino médio). São momentos em que a equipe do “ConTEXTO” tem contato com diferentes gêneros textuais, aprende a lidar com notícias falsas, desinformação, uso de dados/informações, interage com tecnologias, redes sociais e internet, ampliando suas formas de comunicação e de existência no mundo, conhece e vivencia a comunicação acadêmico-científica (oral e escrita em uma perspectiva integrativa, não dicotômica).

O objetivo específico “mapear e descrever os eventos de letramentos em que se envolvem os bolsistas e os voluntários do projeto ‘ConTEXTO’” está evidenciado, principalmente, na análise documental dos Relatórios do Programa Institucional de Bolsas de Extensão Júnior dos anos 2017, 2018, 2019, 2021 e 2022. Por meio dela, aproximou-se de uma compreensão mais apurada das situações que se organizam e que são permeadas pela leitura e pela escrita em que esses estudantes do Ensino Médio Integrado do IFMG - *Campus* Ouro Branco participam. Com o propósito de alguma maneira dimensionar e de perceber esses eventos mais concretamente, foram empregados quadros e figuras que traziam dados significativos para os propósitos desta pesquisa, por exemplo, os espaços impactados pela correção de redações (instituições de ensino, cidades, estados), os temas de propostas de redação elaboradas, as publicações feitas nas redes sociais (*Instagram*) pela equipe extensionista, dentre outros. Notou-se que os eventos de letramento envolvem o contexto específico das atividades extensionistas (microambiente), por isso puderam ser “observados” e “mensurados/caracterizados qualitativamente”.

O objetivo específico “compreender as práticas de letramentos mobilizadas pela equipe do projeto de extensão nos eventos de letramentos identificados” encontra-se mais explicitamente presente na análise das entrevistas semiestruturadas com os estudantes do Ensino Médio Integrado do IFMG - *Campus* Ouro Branco que atuaram/atuam no “ConTEXTO”. Com base nos relatos obtidos, conseguiu-se acessar parcialmente a percepção desses estudantes sobre a forma como se relacionavam com a leitura e a escrita durante a participação no projeto de extensão. Assim sendo, acredita-se que as falas desses educandos carregavam não apenas dados mais práticos/técnicos/narrativos sobre os eventos, mas também e, sobretudo, elementos mais subjetivos e pessoais, como crenças, valores, ideologias, posicionamentos, saberes. Constatou-se que as práticas de letramentos são mais conceituais e abstratas, abrangendo o contexto amplo das atividades extensionistas (macroambiente).

O objetivo específico “investigar como esses eventos e essas práticas de letramentos contribuem para a formação humana integral dos estudantes (bolsistas e voluntários) que participam do projeto ‘ConTEXTO’” pode ser verificado por meio das análises dos usos da leitura e da escrita feitos por esses alunos. Infere-se, portanto, que, no projeto de extensão em

voga, a formação humana integral é manifestada, principalmente, em situações/momentos em que há a utilização dessas atividades sociais não para fins instrumentais e individualistas, mas para o estabelecimento de relação e de trocas de saberes, de conhecimentos e de vivências/experiências com as comunidades interna e externa, o fortalecimento de uma postura cidadã com o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de valores sociais (responsabilidade, trabalho em equipe, relações interpessoais, sensibilidade, empatia, autonomia), a articulação entre teoria (pensar) e prática (fazer) em uma perspectiva interdisciplinar, valorizando a integração entre conteúdos técnicos (específicos) e propedêuticos (gerais).

O objetivo específico “desenvolver produto educacional (manual), no formato de um *e-book*, sobre comunicação acadêmico-científica, a fim de auxiliar estudantes a lidarem com a produção de textos acadêmico-científicos” foi alcançado satisfatoriamente. Embora o recorte do público-alvo do recurso educacional, deseja-se que o material tenha uma divulgação expressiva e que possa ser utilizado tanto por alunos do Ensino Médio Integrado (Educação Profissional e Tecnológica) quanto por educandos de outras modalidades e de outros níveis de ensino. O acesso ao *e-book* é gratuito; são tratados, nele, aspectos linguísticos, estruturais e argumentativos da produção de textos (orais e escritos) da esfera acadêmico-científica. Por meio da produção do manual, reforçou-se o tipo aplicado do estudo, com a pretensão de intervenção na realidade prática (espaços de ensino).

A escolha de construção desta investigação adotando-se uma perspectiva etnográfica demonstrou-se assertiva por possibilitar a um dos autores deste estudo revelar percepções que teve não somente sendo público-alvo do “ConTEXTO” no ensino médio, mas também atuando, efetiva e intencionalmente, nos eventos de letramentos estimulados pelo projeto de extensão durante parte do ensino superior. Esse enfoque metodológico, associado ao uso da técnica de Análise Textual Discursiva, permitiu a reconstrução de sentidos e de significados presentes nas e inerentes às práticas de letramentos mobilizadas pelos bolsistas e pelos voluntários do Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal (*locus* da pesquisa). Como resultado desse processo/ciclo analítico, foram elaborados metatextos capazes de abordar - ainda que panoramicamente - as dinâmicas que envolvem língua e linguagem em múltiplas esferas escolar, informacional, tecnológica, acadêmico-científica vigentes nas atividades extensionistas. Na pesquisa, a natureza etnográfica foi manifestada discursivamente de maneira explícita e implícita.

Compreendendo que pesquisadores lidam com recortes da realidade para executarem análises sistematicamente, é viável pontuar as limitações deste estudo como forma de reconhecer de “onde partimos” e de “aonde chegamos”, tendo como referência as escolhas

metodológicas e, até mesmo, teóricas feitas. O estudo de caso tem uma capacidade de generalização limitada e pode apresentar baixa representatividade. Essas características podem impossibilitar a ampliação, a indução e a aplicação dos achados de pesquisa a outros contextos. Apesar disso, o propósito desta pesquisa - assumindo uma abordagem qualitativa e um enfoque etnográfico - mais do que chegar a conclusões definitivas aptas a findar a produção de conhecimento científico em uma área do saber ou sobre um tema específico - é fomentar discussões e reflexões fundamentadas cientificamente.

As contribuições deste estudo são pontuais (o que não invalida a sua pertinência e a sua potencialidade científica), dada a sua natureza exploratória, que busca desbravar o campo temático “articulação entre ‘extensão’, ‘letramentos’ e ‘formação humana integral’ no Ensino Médio Integrado”, resultando em hipóteses. No campo teórico, houve uma tentativa de avanço de compreensão da forma pela qual eventos e práticas de letramentos se manifestam no projeto “ConTEXTO” e como influenciam a formação humana integral de estudantes (bolsistas e voluntários) do Ensino Médio Integrado. No campo prático, foi - como já mencionado - produzido um recurso educacional destinado à área de Ensino.

Nesta pesquisa, os eventos de letramentos foram interpretados de modo geral e, além disso, foram selecionados para análise apenas alguns daqueles incentivados pelo projeto de extensão “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”. Como estudos futuros, vislumbra-se a abordagem mais específica de cada um dos eventos já tratados, além do início do processo de investigação de outros, como produção de cursos e elaboração de materiais didáticos (manuais, apostilas, livros). Sugere-se que estudos semelhantes ao aqui comunicado possam ser realizados em outros projetos de extensão que tenham como foco a leitura e a escrita, com o intuito de se verificar como diferentes eventos e práticas de letramentos, a partir de diferentes gêneros textuais, podem estimular a formação humana integral de estudantes do Ensino Médio Integrado.

Pessoalmente, conduzir este estudo, resgatando minhas vivências em um projeto de extensão que marcou a minha história como estudante do IFMG - *Campus* Ouro Branco e que transformou a minha relação com a leitura e a escrita, foi uma experiência enriquecedora do ponto de vista formativo e essencial para a minha construção como acadêmico em desenvolvimento e ser humano. O processo de construção de uma pesquisa científica - assim como a própria experiência de existência humana - envolve mobilização de saberes, de experiências e de recursos. Esse tipo de atividade social (presente na esfera acadêmico-científica) somente faz sentido, a meu ver, quando permeada por uma natureza dialógica, coletiva e reflexiva. Vejo beleza na pluralidade, na diversidade, no contraste existente entre

diferentes concepções, abordagens e perspectivas sobre um mesmo objeto ou fenômeno. A curiosidade por desbravar o desconhecido me mobiliza, coloca-me em movimento e me transforma.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ricardo Nascimento. Exercício da cidadania e direitos humanos: as funções da Competência V na redação do Enem. In: SILVA, Leilane Ramos da; FREITAG, Raquel Meister Ko. **Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o Enem**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015. p. 97-108.

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; BORGES, Selma Zago da Silva. Gênero redação Enem: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada. **Letras & Letras: Uberlândia**, v. 29, n. 2, p. 1-18, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25987>. Acesso em: 28 de jun. 2023.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, 95-103, 2013.

ANTUNES, Irandé Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 65-76, 2002.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009. 287 p.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e trabalho pedagógico. **Revista ACOALFApp: Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 50-71, 2006.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura; COMAR, Sueli Ribeiro. A educação brasileira: perspectivas para a formação omnilateral em tempos de capitalismo. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p. 79-92, 2019.

BEZERRA, Daniella de Souza; VARGAS, Lígia Bruna. Práticas educativas em letramento e currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica: para (além d) a batuta do capital. **Vivências**, Erechim, v. 18, n. 36, p. 187 - 199, 2022.

BEZERRA, Daniella de Souza; JOVANOVIC, Aleksandar. Trabalho, formação integral e ensino de língua estrangeira: (des)encontros no Ensino Médio Integrado ao Técnico. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, p. 101-118, 2015.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. **Educação em debate**, Fortaleza, n. 74, p. 51-67, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. 34 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame Nacional do Ensino Médio**: documento básico. Brasília, 2002. 27 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. 595 p.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enem redações 2019**: material de leitura. Módulo 04. Competência II. 2019. 48 p. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/outros-documentos>. Acesso em: 01 de jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2022**: cartilha do participante. Brasília, 2022. 45 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica**: Diretrizes Gerais. Brasília: MEC, 2024. 59 p.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2016. 171 p.

CAPRISTANO, Cristiane Carneiro. Práticas e eventos de letramento em pesquisas sobre escrita infantil. **Signótica**, [s.l.], v. 33, e67836, n. p, 2021.

CARDOSO, Luiz Mário Lopes. *et al.* Práticas pedagógicas integradoras: o elo entre ensino médio integrado e a formação integral. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, [s.l.], v. 8, e185822, p. 1-13, 2022.

CARVALHO, Gabriele Cristine. Autoria e ensino: trabalhando o gênero Redação do Enem. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 154-182, 2022.

CIAVATTA, Maria. O cidadão produtivo emancipado: o desafio da totalidade social. In: **XXIV Simpósio Nacional de História da Associação Nacional de História – ANPUH**, São Leopoldo, p. 1-8, 2007.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187 – 205, 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 9 de maio. 2023.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

COELHO, Sandra Aparecida Pinheiro. **A extensão no Ensino Médio Integrado**: desafios da sua consolidação no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - *Campus* Rio Pomba. 2022, 117 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *Campus* Rio Pomba, Rio Pomba, 2022. Disponível em: <https://obsprofep.midi.upt.iftm.edu.br/>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

COLEGARIO, Pablo. **Educação Profissional e Tecnológica**: representações sociais de alunos do Ensino Médio Integrado. 2022, 126 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *Campus* Ouro Branco, Ouro Branco, 2022.

ConTEXTO. **Relatório final do projeto de extensão “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”**. Ouro Branco: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Ouro Branco. 2017. 20 p. Relatório.

ConTEXTO. **Relatório final do projeto de extensão “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”**. Ouro Branco: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Ouro Branco. 2018. 20 p. Relatório.

ConTEXTO. **Relatório final do projeto de extensão “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”**. Ouro Branco: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Ouro Branco. 2019. 19 p. Relatório.

ConTEXTO. **Relatório final do projeto de extensão “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”**. Ouro Branco: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Ouro Branco. 2021. 21 p. Relatório.

ConTEXTO. **Relatório final do projeto de extensão “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”**. Ouro Branco: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Ouro Branco. 2022. 25 p. Relatório.

CORDEIRO, Robson Vinicius; ALTOÉ, Renan Oliveira. Fatores comunicacionais para elaboração de produtos/processos educativos em Programas Profissionais de Pós-graduação na área de Ensino/Educação em Ciências e Matemática: reflexões emergentes e em movimento. **Revista de Educação em Ciências e Matemática**, Amazônia, v. 17, n. 39, p. 253-270, 2021.

CORREIA, Karoliny. Projetos de letramento no Ensino Médio: novas perspectivas e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 259-277, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, p. 78-86, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana. Multiletramentos e empoderamento na educação. In: FERRAZ, Obdália. **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 61-77.

COUTO, Andressa Freire Ramos. **A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na EPT**: uma proposta para o planejamento integrador no IFES - *Campus* Colatina. 2020, 155 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal do Espírito Santo, *Campus* Colatina, Vitória, 2020. Disponível em: <https://obsprofept.midi.upt.iftm.edu.br/>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

DALLABONA, Carlos Alberto; FARINIUK, Tharsila Maynardes Dallabona. EPT no Brasil: histórico, panorama e perspectivas. **Unisul**, Tubarão, v. 10, n. Especial, p. 46-65, 2016.

DANTAS, Elias. Os institutos federais como referência para formação humana integral. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v. 8, p. 1-19, 2020.

DELLA FONTE, Sandra Soares. A formação humana em debate. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, 2014.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [s.l.], v. 2, n. 2, p. 6-19, 2018.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, [s.l.], v. 8, n. 2, p. 113-121, 2015.

FIAD, Raquel Salek. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. **Revista do GEL**, [s.l.], v. 14, n. 10, p. 86-99, 2017.

FLEURY, Maria Tereza Leme; WERLANG, Sérgio Ribeiro da Costa. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. **Anuário de Pesquisa GV Pesquisa**, [s.l.], p. 10-15, 2016.

FRANÇA, Mychel Arthur Martins. *et al.* Gênero textual redação do Enem: sequências didáticas aplicadas por pibidianos no ensino médio. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, v. 7, n. 3, p. 2087-2096, 2022.

FRANCO, Raquel Aparecida Soares Reis. **Práticas de escrita em um contexto de formação continuada**: um estudo etnográfico do curso de especialização Linguagem e Tecnologia. 2015, 229 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

FRANCO, Raquel Aparecida Soares Reis; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Práticas de letramento acadêmico no Facebook. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 13-28, 2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosiska Darcy de Oliveira. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 128 p.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, 2010.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da Capes: o que há além da forma?. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; TESCAROLO, Ricardo. Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 41-56, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

GUIMARÃES, Nilma. Letramento: revendo conceitos e objetos de ensino. **Revista Científica da FAI**, Santa Rita do Sapucaí, v. 8, n. 1, p. 23-31, 2008.

KAPLÚN, Gabriel. Material Educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 27, p. 46-60, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 22 de dez. 2023.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?: não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. 60 p.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003. 168 p.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 166 p.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Atlas CIAIQ2018**, [s.l.], v. 1, p. 330-339, 2018.

LIMA, Letícia Moraes. **Linguística Textual**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017. 176 p.

LIMA, Fernanda Fernandes Pimenta de Almeida; BACELAR, Ana Paula de Sousa. Das práticas sociais ao conteúdo temático: interfaces da intervenção no gênero redação do Enem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 87-101, 2019.

LUZ, Iussara Any da Silva. **A leitura e a escrita como elementos-chave para a vida social: práticas de letramento no Ensino Médio Integrado**. 2020, 93 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://obsprofep.midi.upt.iftm.edu.br/>. Acesso em: 15 de dez. 2023.

MACHADO, Érica de Souza; DIAS, Renata Francisco; LIMA, Rogério Mendes de. Entre o utilitarismo e a formação humana integral: considerações sobre os dilemas da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 75-93, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 119-145, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. 295 p.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363 - 386, 2010.

MARTINS, Alessandra Maria Moraes; AMORIM, Marcel Alvaro de. O letramento crítico na aula de língua(gens) da educação profissional: a experiência de construção de uma unidade didática. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 75-84, 2022.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. 264 p.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

NUNES, Ginete Cavalcante; NASCIMENTO, Maria Cristina Delmondes do; LUZ, Maria Aparecida Carvalho Alencar. Pesquisa científica: conceitos básicos. **Id on line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, [s.l.], n. 29, p. 144-151, 2016.

OLIVEIRA, Eliza Georgina Nogueira Barros de; RODRIGUES, Adriana de Carvalho Figueiredo. Práticas integradoras: possibilidades para a formação integral no Ensino Médio Integrado. **Revista Semiárido De Visu**, Petrolina, v. 8, n. 3, p. 524-536, 2020.

OLIVEIRA, Pablo Menezes e. Tão antiga, tão nova: breves notas para uma história da Educação Profissional no Brasil. In: OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de. *et al.* **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**: da história à teoria, da teoria à práxis. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 45-66.

OLIVEIRA, Silvia Andreia Zanelato de Pieri; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 16, n. 2, p. 155-167, 2009.

OLIVEIRA, Ivone de Ferreira Alcantara. Subsídios para o trabalho com o gênero discursivo Redação do Enem. **Interfaces**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 242-258, 2021.

OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de *et al.* **Redação do ENEM: O que é? Como se faz?** Ouro Branco: Instituto Federal de Minas Gerais, 2021. 115 p.

OLIVEIRA, João Paulo de; COSTA, Conceição Leal da. Jovens e desenvolvimento de projetos de extensão no Ensino Médio Integrado: práticas pedagógicas por uma educação para a cidadania social. **Revista Humanidades e Inovação**, [s.l.], v. 8, n. 53, p. 381-396, 2021.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:** proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Moderna, 2012. 144 p.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. 67 p.

PENHA, Jonas Marques da; ALMEIDA, Larissa Germana Martins de. Cibercultura e Educação Profissional e Tecnológica: letramento digital como potencialidade no Ensino Médio Integrado. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [s.l.], v. 4, n. 2, p. 80-97, 2020.

PEREIRA, Gabriela Eckert.; PINTON, Francieli Matzenbacher. Eventos e práticas de letramentos em um curso técnico em mecânica integrado ao ensino médio: reflexões e desafios. **ReVEL**, [s.l.], v. 21, n. 40, p. 100-122, 2023.

PERES, Aline Neves. **Extensão na educação profissional e técnica de nível médio do Instituto Federal do Amazonas:** formação humana integral e reflexo social. 2020. 97 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, Manaus, 2020. Disponível em: <https://obsprofep.midi.upt.iftm.edu.br/>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

PRADO, Daniela de Faria; MORATO, Rodrigo A. A redação do Enem como um gênero textual discursivo: uma breve reflexão. **Cadernos CESPUC**, Belo Horizonte, n. 29, p. 205-219, 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 276 p.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017.

RAPOSO, Kariny Cristina Souza. Práticas e eventos de letramento no contexto de uma disciplina na modalidade semipresencial. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 21, n. 43, p. 187-207, 2017.

RESENDE, Valéria Barbosa de; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Letramento escolar: reflexões sobre a produção escrita de adolescentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 157-178, 2015.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

ROJO, Roxane. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. **Rev. ANPOLL**, [s.l.], n. 11, p. 235-262, 2001.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola**. ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
SAMPAIO, Luciana Dominici; AMORIM, Liliane Barbosa. O Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a formação humana integral. **Revista Espaço Pedagógico**, [s.l.], v. 30, p. 1-15, 2023.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998. 275 p.

SANTOS, Roberta Lira dos. **Práticas e eventos de letramento: um estudo sobre os usos sociais da escrita de jovens em meios populares**. 2011, 133p. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SANTOS, João Henrique de Sousa; ROCHA, Bianca Ferreira; PASSAGLIO, Kátia Tomagnini. Extensão universitária e formação no ensino superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 23-28, 2016.

SANTOS, Dayse Alves do; BEZERRA, Diogo Pereira. Letramento informacional no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica. **Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [s.l.], v. 23, n. 3, p. 407-413, 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2011) “O Estudo de Caso Etnográfico em Educação” In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação (137 - 179). Rio de Janeiro: Lamparina (2a edição).

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989. 51 p.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

SCHARF, Kelly Alexandra. A prática social da leitura e os textos-motivadores na Redação do Enem: prerrogativas para o desempenho esperado na competência cinco? **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 1-28, 2014.

SILVA, Luzinete Moreira da; MELO, Ticiane Gonçalves Sousa de; NASCIMENTO, José Mateus do. Ensino Médio Integrado e práticas pedagógicas integradoras: caminhos para a formação humana integral. **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica**, [s.l.], v. 1, n. 8, p. 2-10, 2015.

SILVA, Themis Rondão Barbosa da Costa. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, 2016.

SILVA, Wagner Pires da. Extensão universitária: um conceito em construção. **Revista Extensão & Sociedade**, [s.l.], p. 21-32, 2020.

SILVA, Priscila Tiziana Seabra Marques da; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Docência no Ensino Médio Integrado: compromisso com as demandas do mercado ou com a formação humana integral? **Revista Humanidades e Inovação**, [s.l.], v. 7, n. 11, p. 10-20, 2020.

SILVA, Websa Paula Souza; NOGUEIRA, Suelen Marçal; RODRIGUES, Rhanya Rafaella. O letramento científico e a formação omnilateral na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. esp. 2, e024083, 2024.

SÍVERES, Luiz. O princípio da aprendizagem na extensão universitária. In: SÍVERES, Luiz (Org). **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 19-33.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128 p.

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

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução: Marcos Bagno. **Filologia e linguística portuguesa**, [s.l.], n. 8, p. 465-488, 2006.

TAVARES, Ana Cláudia Ribeiro; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 14, n. 41, p. 258-392, 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, n. 26, p. 49-62, 1994.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito. **Rev. ANPOLL**, [s.l.], n. 18, p. 127-141, 2005.

THOMPSON, Heloise Vasconcellos Gomes; ROQUE, Gabriela Moreira; VALADARES, Nathália Maia. Letramento crítico nas aulas de Língua Portuguesa: propostas de atividades para uma efetiva formação integral dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 7, n. 2, p. 210-225, 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **Alfa**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 39-79, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205 p.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Perguntas gerais

1. Conte-me um pouco sobre você (história, formação acadêmica, atuação profissional).
2. Como você descreveria a sua participação no “ConTEXTO”? Quais foram as contribuições do projeto na sua formação enquanto estudante do Ensino Médio Integrado do IFMG - *Campus* Ouro Branco?
3. Os conhecimentos e os saberes que você adquiriu participando, seja como bolsista, seja como voluntário, no “ConTEXTO” têm alguma influência atualmente na sua relação com a leitura e a escrita e com a sua ocupação acadêmica e/ou profissional atual? Discorra sobre isso.
4. O “ConTEXTO”, durante o Ensino Médio Integrado, influenciou a sua relação com a leitura/escrita? De que maneira?

Perguntas do Grupo A

5. A realização de monitorias, do contato expositivo em escolas municipais e estaduais e de palestras e aulas interativas estimularam o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico? Explique.
6. Na sua opinião, qual foi a importância de sua participação em cursos de preparação e de aperfeiçoamento dos membros da equipe para envolvimento mais efetivo com as atividades de escrita e de leitura no “ConTEXTO”?
7. De que modo a correção de redações modelo Enem contribuiu no seu desenvolvimento? Como isso influenciou a sua percepção sobre texto, língua, linguagem e letramento. Comente sobre.

Perguntas do Grupo B

8. Explique-me um pouco sobre o processo de elaboração das propostas de redação disponibilizadas no site do “ConTEXTO”. Como as informações eram selecionadas e utilizadas?
9. Ao construir as propostas de redação, selecionando textos, procurando diferentes fontes, analisando a validade e a pertinência dos conteúdos, você acredita que essas ações estimularam seu senso crítico, a responsabilidade e a autonomia ao lidar com o uso de dados/informações? Por quê?
10. A elaboração das propostas o/a estimulava a pesquisar sobre atualidades, questões sociais, políticas, ambientais, culturais? Isso, de alguma forma, favoreceu a ampliação de seu repertório sociocultural?

Perguntas do Grupo C

11. Como foi sua relação com a escrita e os recursos tecnológicos na gestão do *website* e das redes sociais do projeto? Essa vivência educacional no campo digital contribuiu no seu processo de aprendizagem? De que maneira?
12. Na produção de dicas de escrita para o *website* e nas interações pelas redes sociais que você teve de lidar no “ConTEXTO”, existia algum tipo de preocupação com o tipo de linguagem utilizada, tendo em vista os objetivos do projeto e o público-alvo dele? Qual (is)?

Perguntas do Grupo D

13. Durante a sua participação no “ConTEXTO”, você teve de lidar com a escrita de textos acadêmicos/científicos e de relatórios? Como foi esse processo?
14. Você participou de algum evento de divulgação científica (seminário, congresso, simpósio, etc) durante sua atuação no “ConTEXTO”? Como foi essa experiência?
15. Quais são os principais aprendizados, em termos formativos, que você adquiriu e/ou aperfeiçoou escrevendo textos de natureza acadêmica/científica e participando de congressos, de simpósios, de emanas de ciência e tecnologia, etc?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Letramentos e formação humana integral em práticas extensionistas na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo de caso”. Essa pesquisa se justifica por possibilitar uma compreensão das influências dos eventos de letramentos estimulados pelo “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos” na formação humana integral de estudantes (bolsistas e voluntários do projeto de extensão) do Ensino Médio Integrado do IFMG – *Campus* Ouro Branco e a elaboração de um produto educacional sobre a temática em voga, mais especificamente um *e-book* sobre letramento acadêmico.

Para melhor explicar, os eventos de letramento são situações comunicativas em que os indivíduos utilizam socialmente a leitura e a escrita, e formação humana integral é um tipo de desenvolvimento pedagógico que busca possibilitar ao estudante uma visão mais crítica sobre a história e a sociedade, valorizando trabalho, ciência e cultura. Por fim, letramento acadêmico diz respeito aos usos da leitura e da escrita na produção de textos acadêmico-científicos.

O objetivo geral desse projeto é compreender como os eventos de letramentos estimulados pelo “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos” influenciam a formação humana integral de estudantes (bolsistas e voluntários do projeto de extensão) do Ensino Médio Integrado do IFMG – *Campus* Ouro Branco. O procedimento de coleta de dados envolverá a análise documental (Relatórios Finais apresentados ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão do IFMG – Ouro Branco) e entrevistas, com duração de cerca de uma hora, na plataforma *Google Meet*, com a câmera fechada (para resguardar a sua imagem e segurança), as quais serão gravadas e, posteriormente, transcritas.

As entrevistas estão previstas para ocorrerem em março de 2024, e os dados coletados nelas serão interpretados utilizando a Análise Textual Discursiva (ATD), que é uma técnica de análise de dados baseada na leitura de sentidos/significados. Após a análise de dados, se você desejar, terá acesso imediato ao documento de registro de suas falas.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO, ASSISTÊNCIA, BENEFÍCIOS E RISCOS: Saiba que os possíveis riscos à sua saúde física e mental são dificuldade técnica para acessar a plataforma selecionada (*Google Meet*), exposição de dados pessoais, vazamento dos dados coletados, desconforto, cansaço e possíveis intercorrências durante a entrevista (corte de luz, travamento da internet). Para mitigar os riscos supracitados, será oferecido suporte técnico aos participantes para que acessem com facilidade a plataforma digital mencionada, além disso as entrevistas poderão ser remarcadas ou divididas em duas partes, caso seja necessário, para evitar desgaste físico/psicológico dos entrevistados. Haverá cuidado também no momento pré-entrevista, assim o convite para a reunião virtual no *Google Meet* será feito a partir do e-mail individual de cada participante, sem cópias (ocultas ou não) da mensagem eletrônica, para impossibilitar possíveis exposições de dados/identidades entre os próprios participantes.

Somado a isso, a colaboração no processo de coleta de dados será feita somente após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz (TAUIV), nos quais constará que as entrevistas serão gravadas (sem o uso da imagem), alocadas em um disco rígido externo (HD externo) como forma de preservar e de proteger os dados cedidos. Complementarmente, no documento

contendo as transcrições, os participantes serão identificados a partir de códigos ou de nomes fictícios.

Os benefícios são de natureza coletiva e social, portanto não há a previsão de benefícios individuais/diretos. Dentre os benefícios indiretos, podem ser mencionados: a contribuição no desenvolvimento de uma pesquisa que permita avanços teóricos e práticos na compreensão das influências dos eventos de letramentos estimulados pelo “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos” na formação humana integral de estudantes (bolsistas e voluntários do projeto de extensão) do Ensino Médio Integrado do IFMG – *Campus* Ouro Branco e a colaboração na elaboração de um produto educacional, mais especificamente um ebook sobre a temática “letramento acadêmico”.

Você contará com assistência psicológica (se necessário), sendo responsável por ela o psicólogo André Moreira Ribeiro (CRP 04/26286). O pesquisador Marcos Cristhyam de Jesus Pereira da Cruz Rodrigues irá se responsabilizar pelo atendimento às complicações e danos decorrentes direta ou indiretamente do estudo, bem como por atendimento de cunho emergencial. Sendo assim, haverá o direito a assistência INTEGRAL gratuita, devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios, PELO TEMPO QUE FOR NECESSÁRIO, ao participante da pesquisa.

ARMAZENAMENTO DE DADOS: As entrevistas serão transcritas e armazenadas em HD externo, mas somente terão acesso a elas o pesquisador e seu orientador (Adilson Ribeiro de Oliveira), mantidas em um banco de dados de pesquisa, de acesso restrito, sob a responsabilidade do Marcos Cristhyam de Jesus Pereira da Cruz Rodrigues. Caso você deseje, também, terá acesso aos dados e as transcrições das entrevistas. Após cinco anos, os dados serão permanentemente excluídos.

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 pesquisador irá 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 pesquisador Marcos Cristhyam de Jesus Pereira da Cruz Rodrigues 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 pesquisador citado acima nos contatos: mcjpcr003@gmail.com. Ou o CEP/IFMG no e-mail cepe@ifmg.edu.br, no telefone (31) 2513 5249 e no endereço Av. Professor Mário Werneck,

2590, 8º andar, sala 805, bairro Buritis, Belo Horizonte, Minas Gerais.

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.

Assinatura do participante: _____.

Assinatura do pesquisador: _____.

_____ 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.

APÊNDICE C – PARECERES SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL

Avaliador	Parecer
Professora A	<p><i>O material educacional “Guia prático para comunicação acadêmico-científica no Ensino Médio Integrado” é didático em seu propósito, nos conteúdos que aborda, na organização das informações, nos exemplos apresentados e nas recomendações sugeridas ao leitor. Tem como público-alvo os estudantes do Ensino Médio, em especial aqueles que participam de projetos de extensão e de pesquisa, contudo pode também ser aproveitado por aqueles que estão ingressando no Ensino Superior.</i></p> <p><i>Em relação aos conteúdos, esse foi dividido em quatro capítulos que partem de uma dimensão “micro”, centrada em aspectos linguísticos dos textos acadêmicos-científicos, tal como o emprego da modalidade escrita da norma padrão e da linguagem formal da língua portuguesa, até uma dimensão “macro”, voltada à compreensão de como são produzidos alguns gêneros específicos que envolvem a atividade de pesquisar e à dimensão ética ao tratar sobre o plágio. É importante o ensino-aprendizado da temática já no Ensino Médio, independente da rede de ensino e se a instituição escolar oferece pesquisa e extensão, uma vez que é finalidade dessa etapa da educação a continuidade dos estudos. Além disso, muitos estudantes têm a intenção de cursar uma graduação após a conclusão da Educação Básica, então estar familiarizado com o assunto é uma forma de prepará-los para a nova realidade. Porém, não são todos os livros didáticos do terceiro ano que abordam os gêneros acadêmico-científicos e quando o fazem, não apresentam esta variedade: artigo, relatório e comunicação oral. Disso resulta a necessidade de procurar outras fontes e materiais para complementar o trabalho em sala de aula. Sendo este guia disponibilizado gratuitamente no repositório do IFMG, isso facilitará muito o acesso por parte de professores, de estudantes e da comunidade em geral.</i></p> <p><i>Ademais, o e-book oferece uma ótima introdução à comunicação acadêmico-científica, por apresentar uma linguagem adequada aos jovens, com uso de esquemas, tabelas/quadros, exemplos de textos que apresentam, em um primeiro momento, uma escrita inexperiente e inadequada e, na sequência, é mostrada a sua reescrita, o que torna mais compreensível o tópico tratado. Além disso, as dicas e as perguntas do checklist fazem com que a linguagem do texto ganhe um tom de diálogo com o leitor, com o qual os autores - enquanto sujeitos que participam da comunidade acadêmica e por isso já estão habituados com esse tipo de comunicação – compartilham indiretamente algumas experiências, em especial o fato de que os gêneros não são modelos “fechados e prontos”, assim o texto pode sofrer alterações dependendo da área do conhecimento e do meio de circulação. Esse efeito de conversa é ainda reforçado pelos avatares deles que, aliás, criam uma atmosfera lúdica para o material. Já as cores, mais um recurso utilizado, contribuem para dar vivacidade, mas também para separar, distinguir e destacar informações. Outro aspecto que merece ser enaltecido diz respeito à preocupação dos</i></p>

	<p><i>autores em atenuar o sofrimento que o estudante pode ter nesse processo de aprendizagem, tal como observa-se nas páginas 64 e 105. De modo semelhante, os dois conseguiram transformar um conteúdo complexo em uma leitura leve, agradável, para o leitor. Parabéns!</i></p> <p><i>Finalmente, durante a leitura e avaliação do material, foram feitas algumas observações/sugestões nas seguintes páginas do e-book: 9, 10, 15, 24, 61, 86, 87, 88, 93, 98, 106, 109 e 113.</i></p>
<p>Professora B</p>	<p><i>O “Guia prático para comunicação acadêmico-científica no Ensino Médio Integrado” é um produto educacional de qualidade significativa, visto que, de maneira bastante didática, dialoga com o leitor a que se destina, que é o estudante do Ensino Médio Integrado, em especial aqueles que participam de projetos de extensão e de pesquisa ou que estão se preparando para ingressar no Ensino Superior.</i></p> <p><i>Pensando nesse público específico, os autores são muito didáticos na apresentação dos conteúdos, na apresentação das informações verbais e não verbais, como quadros e diagramas, nos exemplos e nas sugestões apresentadas ao leitor. No que se refere ao conteúdo abordado, o guia está dividido em quatro capítulos em que são tratados desde aspectos linguístico-textuais da linguagem acadêmico-científica até modos de se apropriar de maneira eficiente dessa linguagem e também de conceitos e de teorias por meio de exemplos claros e ilustrativos de gêneros comuns no ambiente escolar desde o ensino médio, como por exemplo, relatórios, artigos e comunicações orais em eventos acadêmico-científicos.</i></p> <p><i>Trata-se, desse modo, de um importante material didático pensado para facilitar a compreensão de como são produzidos gêneros acadêmico-científicos específicos, sobretudo aqueles que envolvem a atividade de pesquisar com maturidade e com consciência, evidenciando, dessa forma, a necessidade de se evitar o plágio por meio da explicitação de como fazer citações (diretas e indiretas). Assim, ensina-se não apenas sobre linguagem acadêmico-científica, como também sobre a dimensão humana do pesquisador que tem consciência de que não é ético cometer plágios. Isso pode ser percebido em vários momentos do texto, mas, em especial, quando os autores afirmam que “a honestidade e a humildade são valores fundamentais para a vida de um pesquisador”.</i></p> <p><i>Convém ressaltar que esses ensinamentos são apresentados de forma leve e descontraída, permitindo que um assunto geralmente tão denso e de difícil compreensão chegue ao público-alvo de maneira simples e clara, por meio de exemplos e dicas para a assimilação do conteúdo apresentado. Acrescenta-se, ainda, que esteticamente o guia é agradável aos olhos do leitor, porque é constituído de imagens, cores e figuras cuidadosamente escolhidas para encantar e cativar o leitor.</i></p> <p><i>Diante do exposto, acredita-se que esse produto educacional, ao ser disponibilizado gratuitamente no repositório do IFMG, tende a ser uma grande contribuição para alunos do ensino médio não só instituições de ensino</i></p>

	<i>profissional e tecnológico, como o IFMG, mas também para alunos de quaisquer instituições que tenham as séries finais da Educação Básica que é quando, geralmente, tem-se o interesse de se preparar para o ingresso no Ensino Superior. Vale dizer ainda que o material é útil também para professores de diferentes níveis de ensino e ainda para pessoas da comunidade em geral que se interessar pela temática. Parabênzo, então, os autores pela sensibilidade que tiveram para tratar do assunto em questão com uma linguagem adequada e convidativa, sobretudo para jovens estudantes pesquisadores em formação.</i>
Estudante B	<i>O e-book sobre comunicação acadêmico-científica é um conteúdo riquíssimo em aprendizado, fornecendo insights importantes para professores e para qualquer pessoa que trabalhe com o ensino de alunos do ensino médio. Ao ler o livro, consegui absorver os conteúdos de forma bastante tranquila, já que ele está recheado de exemplos que facilitam o aprendizado. A linguagem do e-book também é bastante acessível, e os recursos visuais adicionados, incluindo quadros, esquemas e ilustrações, foram uma maneira didática e divertida de explicar os conceitos. Enfim, foi uma ótima experiência, e os autores estão de parabéns pela pesquisa e pelo trabalho produzido.</i>
Estudante C	<i>Eu achei o produto riquíssimo e de uma natureza muito enriquecedora, e digo mais: acho que ele vai além, certamente, da EPT, porque você apresenta exemplos muito práticos da escrita acadêmica. Penso até que seria uma excelente ideia transformá-lo em um curso, hein?! Muito bacana! Parabéns! É inclusivo, acessível, não é cansativo de se ler e nem academicista.</i>
Estudante G	<i>A partir da leitura do e-book, ficou claro que o produto é um guia essencial para a vida de um estudante do Ensino Médio Integrado, sendo uma temática de extrema relevância (comunicação acadêmico-científica). Muitas vezes, em um primeiro contato, a comunicação acadêmico-científica é vista como impossível por adolescentes que não tinham esse costume anteriormente. Por isso, esse e-book é como um guia para esse aprendizado, perpassando desde a linguagem até, de fato, a escrita. Assim, o produto educacional permite esse aprendizado completo, além de ser um material que abrirá as portas, inclusive, para uma futura graduação.</i>
Estudante H	<i>O e-book “Guia prático para comunicação acadêmico-científica no Ensino Médio Integrado” é um excelente recurso para estudantes e educadores. Apresenta de forma clara e prática diversas técnicas essenciais para melhorar a comunicação acadêmica. A leitura é fácil e agradável, cheia de dicas úteis que podem ser aplicadas no dia a dia escolar. Sem dúvida, é uma ferramenta valiosa para quem deseja se comunicar melhor no ambiente acadêmico. Além disso, cada ilustração, juntamente com as dicas, é cuidadosamente elaborada para complementar e reforçar o conteúdo apresentado, tornando a leitura mais envolvente e facilitando a compreensão dos conceitos. A utilização de exemplos visuais proporciona uma experiência de aprendizado mais rica e intuitiva, auxiliando na assimilação das informações de maneira eficiente e eficaz. Sem dúvida, as figuras são um destaque que enriquece ainda mais a qualidade desse e-book.</i>

Estudante I	<i>Em relação ao conteúdo, o produto educacional em questão é muito completo, uma vez que traz ensinamentos muito importantes para a escrita acadêmica, como extensão adequada dos parágrafos e das frases, norma adequada, utilização coerente de sinais de pontuação, entre outros. Além disso, o texto é organizado de maneira lógica, com capítulos que progridem de conceitos básicos para mais avançados, o que facilita a experiência de aprendizagem. A linguagem do material é acessível, clara e objetiva. E, por fim, não se pode deixar de considerar a estética do material, muito agradável e chamativa, de forma que envolve o leitor em seu processo de aprendizagem.</i>
Estudante K	<i>A obra equilibra conceitos teóricos com exemplos práticos, facilitando a compreensão e aplicabilidade por estudantes do Ensino Médio Integrado. Além disso, o livro proporciona uma experiência de aprendizagem acessível e enriquecedora para leitores iniciantes no universo acadêmico. Dessa forma, por meio de exemplos reescritos e listas práticas, os autores garantem que conceitos complexos, como argumentação e normas da ABNT, sejam apresentados de maneira gradual e descomplicada. O uso de atividades reflexivas e mapas mentais também contribui para uma maior interação do leitor com o conteúdo, promovendo a autonomia no processo de escrita. Por fim, a linguagem adotada no e-book é formal e amigável, adequada ao público-alvo composto por estudantes do Ensino Médio. A estética do material, com destaque para a diagramação limpa e o uso de elementos visuais como boxes de "fica a dica" e mapas mentais, é atrativa e funcional. Assim, esses aspectos tornam a leitura fluida e visualmente organizada, reforçando o caráter prático da obra.</i>
Estudante L	<p><i>O “Guia prático para comunicação acadêmico-científica no Ensino Médio Integrado” é um material incrível e super útil para estudantes e educadores. Ele consegue pegar um tema que normalmente parece complicado e até distante, como a escrita acadêmica, e torná-lo mais acessível e fácil de entender. Tudo é explicado de forma clara e direta, com exemplos práticos que ajudam a visualizar como aplicar o que está sendo ensinado.</i></p> <p><i>O que mais chama atenção é como o guia organiza os conteúdos de forma bem planejada, começando do básico e evoluindo aos poucos. Isso faz com que o leitor se sinta mais confiante para lidar com cada etapa, desde a construção de parágrafos até o uso correto de citações. Além disso, ele não fica só na teoria: traz dicas práticas, mapas mentais e até exemplos reais de textos, o que deixa tudo mais palpável.</i></p> <p><i>Outro ponto muito positivo é como o guia trata a questão da ética na escrita, especialmente sobre plágio. Não é só aquele alerta do tipo “não copie”; ele ensina como evitar, explicando direitinho o que fazer para ser ético e responsável na hora de escrever. Isso é um aprendizado super importante, não só para o mundo acadêmico, mas para a vida.</i></p> <p><i>A linguagem do guia também é um ponto forte. Mesmo sendo formal e respeitando o ambiente acadêmico, ela consegue ser leve e acolhedora, o que é ótimo para quem está começando a se familiarizar com a escrita científica. No geral, é um material que não só ensina técnicas, mas também dá confiança</i></p>

	<i>para os estudantes explorarem esse universo e descobrirem o prazer de produzir conhecimento.</i>
--	---

ANEXO A – NORMAS DE REFERÊNCIA PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda...() nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Alongamento de vogal ou consoante <u>s. r</u>	:: ou :::	ao emprestarem os... éh:: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	o Banco Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões
Comentários descritivos	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários do locutor que quebram a seqüência temática; desvio temático	-- --	a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIRA entre nós"...
Locutor não identificado	X -	X - é.

Fonte: Lopes (2004) - adaptado de CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 34.