



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPEG

Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

Campus Avançado de Assu - RN

ROGERLANE FERREIRA VERAS

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA):
DESAFIOS FREQUENTES EM CONTEXTOS EMERGENTES**

ASSU/RN

2023

ROGERLANE FERREIRA VERAS

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA):
DESAFIOS FREQUENTES EM CONTEXTOS EMERGENTES.**

Dissertação para qualificação ao Curso de Mestrado Profissional em Letras, oferecido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus avançado de Assu - RN, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva

Assú/RN

2023

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

V476I

VERAS, Rogerlane Ferreira

Leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA): desafios frequentes em contexto emergente. / Rogerlane Ferreira VERAS. - Fortaleza, 2023. 76p.

Orientador(a): Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva. Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Mestrado Profissional em Letras.
2.: Leitura e escrita; EJA; Gênero textual, currículo vitae. I. Silva, Francisco Canindé da. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN

ROGERLANE FERREIRA VERAS

Leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA): desafios frequentes em contextos emergentes.

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Aprovado em ____/____/____.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva/ UERN Orientador

Prof. Dr. Wellington Vieira Mendes/UERN – Examinador Interno

Profa. Dra. Divoene Pereira Cruz/ UFERSA – Examinadora externa

Dedico esta Dissertação a Deus, todo poderoso, aos meus pais e à minha filha, Mayra de Abreu Soares Ferreira, expressão do amor divino em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de sabedoria por tudo, especialmente pelos muitos momentos em que sussurrou ao meu ouvido que eu ia conseguir. Toda a honra e toda a glória sejam dadas só a Ele.

Aos meus pais, Antônio Ferreira de Sousa (*in memoriam*) e Letice Veras Ferreira, pela educação familiar e pelo incentivo aos estudos, muito devo a vocês dois. Minhas oportunidades e conquistas são frutos dos sonhos que vocês sonharam comigo.

A minha amada filha Mayra, bênçãos que Deus me concedeu para que eu aprendesse o que é amar de verdade.

Ao Profletras, que de forma magnífica, conectou o conhecimento produzido na academia às necessidades reais da sala de aula, nos fazendo voltar a crer no potencial transformador da educação.

Aos nossos professores, pela grandeza e generosidade de compartilhar conosco seus conhecimentos e experiências.

Ao professor doutor Francisco Canindé da Silva, pela paciência e orientações precisas. Obrigada pela adoção.

Aos meus queridos companheiros e companheiras de turma Margot, Carla, Leidiane, Rogério, Jorge, Cínthia, Mônica, Fátima, Raquel. Agradeço imensamente pelo apoio nos momentos de aflição, pelas discussões teóricas, pelas dicas. Esta caminhada nos deu não apenas novos e valiosos conhecimentos, mas certamente e mais importante, amigos queridos para a vida toda.

À CAPES: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A leitura traz ao homem plenitude; o discurso, segurança; e a escrita, precisão.

Francis Bacon

RESUMO

Este trabalho de pesquisa tem como temática a leitura e a escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na EEIEF Monsenhor André Viana Camurça, no município de Caucaia-Ce, destacando desafios recorrentes, frente às demandas sociais. Parte-se da seguinte problemática: o que vem se caracterizando como dificuldades de leitura e escrita para os estudantes de IV nível de EJA? Diante da questão proposta foram estabelecidos os seguintes objetivos: (a) *Estudar* contextos problematizadores da aprendizagem leitora e escritora dos alunos do IV Nível da EJA; (b) refletir com base na literatura especializada, fatores e contextos que vem produzindo dificuldades de leitura e escrita nos estudantes da EJA; (c) *reconhecer*, por meio de oficinas de produção textual, situações que se caracterizam como dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes da EJA; (d) criar, no âmbito das oficinas pedagógicas, alternativas didáticas de leitura e escrita que colaborem com a formação leitora e escritora dos estudantes da EJA. A metodologia de abordagem qualitativa desenvolveu-se por meio de Oficinas Pedagógicas, envolvendo 15 estudantes na produção textual do gênero *Currículo Vitae*, objeto relevante de ser aprendido nesta modalidade de ensino em que a maioria dos estudantes é trabalhadora. Os resultados apontam que, apesar de suas limitações na aprendizagem, os discentes tiveram uma maior motivação na construção do aprendizado do gênero trabalhado. Tal aprendizado pode auxiliar na melhoria das relações interpessoais e profissionais destes estudantes, colaborando com seu desenvolvimento social.

Palavras-chave: Leitura e escrita; EJA; Gênero textual; *Currículo Vitae*.

ABSTRACT

The present work focuses on reading and writing in Youth and Adults Education (YAE), at EEIEF Monsenhor André Viana Camurça in the municipality of Caucaia-Ce, highlighting the recurrent challenges regarding the students' social demands. Thus, it starts with the following problematic: what has been taken as reading and writing issues for students of level 4 of YAE? Facing this proposed matter, it was established the following research goals: (a) to study the problematic contexts of level 4 of YAE students' reading and writing abilities; (b) to think over specialized literature on factors and contexts that are producing difficulties on reading and writing in students from YAE; (c) to recognize, throughout text production workshops, situations that are characterized as learning difficulties on reading and writing from YAE students; (d) to create, under the scope of pedagogical workshops, didactic alternatives on reading and writing that contribute to the students' formation on those skills. The qualitative approach of the present methodology was developed through Pedagogical Workshops involving 15 students on text productions of the text genre Curriculum Vitae, which is a relevant object once most of the students in YAE are active workers. The results show that students had great motivation level in the construction of the learning of the worked text genre, although their learning limitations. Finally, the knowledge acquired in this work can improve both interpersonal and professional relations of these students, collaborating to their social growth.

Keywords: Reading and writing; YAE; Text Genre; Curriculum Vitae.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Esquema da Sequência Didática.....	34
Figura 2.	SD Adaptada da SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly.....	52
Figura 3.	Produção da <i>aluna48</i>	55
Figura 4.	Produção <i>aluna62</i>	56
Figura 5.	Produção da <i>aluna54</i>	56
Figura 6.	Produção <i>aluna60</i>	57
Figura 7.	Produção <i>aluna24</i>	57
Figura 8.	Produção <i>aluna54</i>	57
Figura 9.	Construção do currículo.....	59
Figura 10.	Atividade com V.....	62
Figura 11.	Produção da <i>aluna62</i>	65
Figura 12.	Produção do <i>aluno20</i>	65
Figura 13.	Produção da <i>aluna31</i>	67
Figura 14.	Produção da <i>aluna45</i>	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Espaços físicos da escola.....	36
Quadro 2.	Quantidade de turmas Educação Infantil.....	36
Quadro 3.	Quantidade de turmas Anos Iniciais.....	36
Quadro 4.	Turmas Anos Finais.....	37
Quadro 5.	Turmas EJA I e II.....	37
Quadro 6.	Turmas EJA III e IV.....	37
Quadro 7.	Critério avaliativo ADSEC.....	47
Quadro 8.	Resultado ADSEC.....	49
Quadro 9.	Planejamento da SD.....	53

LISTA DE SIGLAS

ADSEC – Avaliação Diagnóstica do Sistema de Ensino de Caucaia
CEAA – Companhia de Educação de Adolescentes e Adultos
CNE – Conselho Nacional de Educação
COHAB – Companhia de Habitação
C.V. - Currículo Vitae
D.P. – Diário de Pesquisa
EEIEF – Escola de Ensino Infantil e Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FIFA – Federação Internacional de Futebol
FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LP – Língua Portuguesa
LTCE – Leitor de Texto com Fluência
MOBRAL – Movimento Brasil de Alfabetização
PCN – Parâmetro curricular Nacional
SD – Sequência Didática
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – UM CAMINHO QUE SE FAZ CAMINHANDO: ABORDAGENS TEÓRICAS E PROCESSOS METODOLÓGICOS EM CONTEXTO	16
1.1 O encontro com a temática de estudo na prática docente	17
1.2 Caminhos traçados e trançados pela abordagem qualitativa e a Pesquisa- ação como prática integradora metodológica	19
1.3 Um passeio no estado da arte para captura de concepções emergentes	22
1.4 Oficinas pedagógicas e Diário de leitura: espaço de construção leitora e escritora	31
1.5 Espaço e sujeitos da pesquisa	34
CAPÍTULO II – LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS SOCIAIS E EDUCATIVAS EM EJA	39
2.1 Práticas sociais enquanto dispositivo de produção textual na EJA	39
2.2 Os gêneros discursivos cotidianos nas oficinas pedagógicas: um encontro com a leitura de mundo dos estudantes da EJA	43
CAPÍTULO III – DIALOGANDO COM OS DADOS PRODUZIDOS NA PESQUISA	52
3.1 A gestão das oficinas de leitura em sala de aula com estudantes da EJA	52
Textos discursivos emergentes nas e com as oficinas: usos e reusos	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	77

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade específica da Educação Básica, isto é, destina-se a um público a partir dos 15 anos de idade que por alguma razão não concluiu o Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Em nossa pesquisa, o trabalho vem acontecendo com estudantes da modalidade da segunda etapa do Ensino Fundamental.

Dessa forma, a EJA pode ser considerada um campo complexo, pois, além do processo pedagógico, envolve questões sociais, uma vez que essa modalidade apresenta com frequência alunos trabalhadores que buscam, após anos afastados do processo de escolarização, retomar os estudos movidos por estímulos diversos e com *déficit* de aprendizagem, principalmente sem o domínio fluente de leitura e escrita que prejudica o acompanhamento nas diversas áreas do conhecimento.

Por essa razão, este trabalho aborda a leitura e escrita na EJA, bem como sua relação com a autoestima dos alunos da modalidade da E.E.I.E.F. Monsenhor André Viana Camurça na cidade de Caucaia-CE. A partir do envolvimento dos principais sujeitos, professores e alunos, discute-se problemáticas e ações pedagógicas realizadas na escola, possibilitando que sejam produzidas contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita de forma significativa para estas pessoas jovens e adultas. Pretende-se também demonstrar aos educandos que o fato de estarem fora da idade escolar, não os reduz como pessoas/incapazes, mas os coloca em situação de vulnerabilidade no contexto de uma sociedade de iletrados e analfabetos funcionais.

A importância da leitura e da escrita, o domínio das habilidades leitoras/escritoras propicia aos educandos aprendizagens que os ajuda a fazerem parte do contexto social em que estão situados, motivando-os para que possam continuar aprendendo e utilizando o aprendizado enquanto instrumento de liberdade. As contribuições que emergem da pesquisa, ajudarão a construir e desenvolver competências linguísticas de forma consciente e crítica em situações cotidianas que lhe são exigidas, assim como, torná-los capazes de participação político-social mais ampla.

Foi pensando nessa possibilidade, por que não dizer de *letramento* dos discentes da EJA IV da E.E.I.E.F. Monsenhor André Viana Camurça, uma vez que esses alunos já foram alfabetizados no passado, que se propõe com a pesquisa,

ações leitoras e escritoras relacionadas as suas vivências diárias e suas práticas sociais, como aparato metodológico para reflexão e reconstrução de saberes.

Como já mencionado, a EJA é direcionada para as pessoas que não tiveram o direito de estudar na infância, ou alunos jovens que não concluíram o Ensino Fundamental na idade escolar prevista e necessitam, mediante desafios frequentes em contextos emergentes e avanços tecnológicos, de habilidade leitora e escritora para realizações de atividades diárias que se tornam cada vez mais complexas.

Nesse sentido, os alunos da EJA necessitam dessas habilidades leitoras para tentar se adequar as novas demandas deste século e, por isso retornam à escola. De acordo com Soares (2009) o uso da leitura e escrita transforma o indivíduo, leva-o a outros níveis de cultura, cognição, de prática social, e repertório linguístico.

Pensando nessas possibilidades, na superação de desafios, na construção de um indivíduo leitor, na tentativa de tornar cada vez mais fácil a interação com outras pessoas e desempenhando também seu papel de cidadão politizado, é que se realizou este trabalho acerca da leitura e escrita com essa modalidade de ensino, cuja problemática se organizou em torno da seguinte questão: O que vem se caracterizando como dificuldades de leitura e escrita para os estudantes de IV nível de EJA?

Para responder reflexivamente à questão, foram estabelecidos os seguintes objetivos: (a) *Estudar* contextos problematizadores da aprendizagem leitora e escritora dos alunos do IV Nível da EJA; (b) *Refletir* com base na literatura especializada, fatores e contextos que vem produzindo dificuldades de leitura e escrita nos estudantes da EJA; (c) *Reconhecer*, por meio de oficinas de produção textual, situações que se caracterizam como dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes da EJA; (d) Criar, a partir de oficinas pedagógicas, alternativas didáticas de leitura e escrita que colaborem com a formação leitora e escritora dos estudantes da EJA.

O trabalho se organizou em três capítulos de maneira interdependente. No primeiro capítulo, apresentam-se os aspectos metodológicos da pesquisa, destacando-se implicações, problemática, problema, hipóteses, abordagens, métodos, e eixos de análises que possibilitaram a realização da pesquisa.

No segundo capítulo, realiza-se um mergulho nas perspectivas teóricas, dialogando principalmente com concepções interacionistas da língua e da linguagem, apresentando conceitos de leitura e escrita no contexto dessas

concepções. O capítulo tem por finalidade, propiciar reflexões que possam colaborar com a formação leitora e escritora dos estudantes da EJA, tomando o professor, as práticas pedagógicas cotidianas e as narrativas dos estudantes como eixos articuladores.

No terceiro capítulo, apresenta-se uma análise compreensiva dos dados produzidos com a pesquisa, considerando como *corpus*, a produção de textos advindos das práticas sociais cotidianas, vivenciadas entre professores e alunos. A análise toma como ponto de partida os eixos delimitados na metodologia, mas não se restringem a eles, tendo em vista o aspecto subjetivo e emergente da pesquisa qualitativa.

Também constituirá o corpo do texto o quarto capítulo, em que se apresenta uma proposta interventiva de leitura e escrita, designada de *oficina pedagógica de leitura e escrita*, enquanto alternativa metodológica para melhoria do trabalho do professor e da qualidade leitora e escritora dos estudantes da EJA envolvidos com e na pesquisa. Por fim, buscando ainda seguir as fases que compõe a pesquisa qualitativa, ao fim da investigação, sucedeu a construção dessa dissertação, o qual poderá ser divulgado dentro e fora do grupo de pesquisa. Podendo assim ser compartilhado com a instituição de ensino - alunos e corpo docente -, bem como com o meio acadêmico, os resultados obtidos, o que, a nosso olhar, legitimará e, demonstrará fidedignidade e a validade do estudo desenvolvido.

CAPÍTULO I – UM CAMINHO QUE SE FAZ CAMINHANDO: ABORDAGENS TEÓRICAS E PROCESSOS METODOLÓGICOS EM CONTEXTO

Este capítulo destina-se a apresentar os percursos metodológicos assumidos para e com a pesquisa realizada acerca de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente com estudantes do IV nível desta modalidade de ensino. Dentre outras questões, apresenta-se o encontro com a temática, a abordagem, os procedimentos e os eixos de análise.

1.1 O encontro com a temática de estudo na prática docente

Nas aulas de Língua Portuguesa, em mais de vinte e três anos em sala de aula das redes pública e particular, treze destes anos foi dedicado a Educação de Jovens e Adultos (EJA), observei e observo muitas vezes, principalmente em atividades de produção escrita, inúmeras dificuldades encontradas pelos alunos, sobretudo quando o registro sugere a utilização da norma culta da língua. O educando, nesse contexto, vê-se desafiado a escrever um texto que, teoricamente, será lido exclusivamente pelo professor para obtenção de uma nota, e a usar mecanismos linguísticos que, em situações corriqueiras do cotidiano, não são por ele utilizados.

Alunos do Ensino Fundamental, e em particular os alunos da EJA das escolas da cidade de Caucaia, no estado do Ceará, como é percebido por nós, professores de Língua Portuguesa, geralmente têm dificuldade em produzir textos verbais, independente do gênero, e como consequência, acham sacrificante o ato de escrevê-los, afirmando não terem algo que realmente os motive a escrever, tendo como agravante, na maioria das vezes, produzir algo descontextualizado, sem planejamento, sem um objetivo claro a ser atingido, simplesmente para receberem uma nota, chocando com a real necessidade do aluno que é a de entender o que ler e se posicionar criticamente por meio da escrita.

No dia a dia escolar, trabalho com uma modalidade de ensino marcada por especificidades diversas: idade dos alunos, alunos trabalhadores, pais, avós, aspirações e histórias de vida antagônicas. Tenho consciência também que minha formação inicial acadêmica não foi voltada para o ensino deste público, mas os anos no magistério, as formações ofertadas pelas instituições de ensino, alinhadas às

novas tendências pedagógicas, oferecem disciplinas que contemplam a temática de ensino-aprendizagem de jovens e adultos.

Dessa forma, acredito que os cursos de formação continuada para os professores da EJA sejam de suma importância, pois possibilitam a troca de experiência e enriquece a prática da docência/pedagógica de todos e fortalece a prática pedagógica para enfrentarmos as dificuldades emergentes e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, voltado para essa temática “Leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA): desafios frequentes em contextos emergentes”, é que resolvi realizar essa pesquisa sobre de leitura e escrita com turmas de EJA, visto que, aprender a ler e escrever são objetivos a serem alcançados por estudantes desde as primeiras idades e séries escolares.

Sendo a leitura e a escrita, comprovadamente, sinônimos de autonomia, de liberdade, e reconhecendo a importância do ato de ler, uma leitura, levando em conta as vivências, as experiências de mundo dos alunos, é preciso reforçar o que este implicado teórico da EJA, Paulo Freire, anunciou desde o livro “A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam”.

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito (FREIRE,1989, p. 13).

Então, para Freire, a leitura da palavra é sempre precedida da leitura de mundo e não há mais espaço apenas para decodificar, ler sílabas, ler palavras, ler por ler. Podemos avançar além, afirmando que a compreensão das palavras não ocorre apenas após entendermos o mundo, mas também por meio de nossa habilidade de reinterpretá-lo, de modificá-lo conscientemente através de nossa prática.

É com essa visão de que lendo e escrevendo ou reescrevendo, não de forma mecânica, mas numa relação intrínseca entre leitura e realidade, levando o

educando a posicionar-se de forma crítica, como bem diz Soares (2009, p.76), que será possível “torná-los capazes de utilizar a leitura e escrita como meio de tomar consciência da realidade e transformá-la”.

Com este trabalho, terei a oportunidade de colaborar nessa perspectiva de leitura e escrita libertadora e engajadora, que proporciona aos alunos não somente o término do Ensino fundamental, mas seja autônomo e possa selecionar as informações mais importantes para o resto de suas vidas, pois, desde a criação da escola, tornar o indivíduo um leitor e escritor hábil e crítico tem sido seu papel fundamental.

1.2. Caminhos traçados e trançados pela abordagem qualitativa como prática integradora metodológica.

A proposta de trabalho indica a realização de práticas discursivas dentro das exigências que o PROFLETRAS propõe, com observações de natureza interventiva e interpretativa, tendo como foco principal, auxiliar o professor a proporcionar os alunos das turmas da EJA (segundo segmento) da E.E.I.E.F. Monsenhor André Viana Camurça, na cidade de Caucaia-CE, e o desenvolvimento das habilidades leitora e escrita.

A pesquisa surge no contexto social, em especial o escolar, como instrumento de observação, análise e intervenção, por meio de um conjunto de técnicas e métodos, compostos por etapas e ações. Como a proposta visa uma intervenção em sala de aula, utilizei como abordagem científica, a pesquisa qualitativa como proposta metodológica.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar exclusivamente com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito.

Assim sendo, este trabalho terá como base os seguintes dispositivos fundamentais em um processo de investigação: a interação entre o objeto de estudo e pesquisador; o registro de dados ou informações construídas; a interpretação/explicação do pesquisador.

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são dispositivos básicos no processo da pesquisa qualitativa. E as salas de aula, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), “provaram ser espaços privilegiados para condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo” em que, segundo Thiollent (1986, p. 65), as explicações consistem em sugerir comparações ou outros tipos de raciocínios não conclusivos que permitam aos respondentes uma reflexão individual ou coletiva a respeito dos fatos observados e cuja interpretação objeto de questionamento.

Dessa maneira, a pesquisa permite a interação entre os diferentes saberes, associando o processo de investigação ao processo de aprendizagem leitora e escritora de nossos alunos.

Numa pesquisa qualitativa, segundo Strauss e Corbin (2008), o pesquisador deve ter as seguintes habilidades: capacidade para ouvir; perspicácia para observar; disciplina para registrar as observações e declarações; capacidade de observação; organização para registrar, codificar e classificar os dados; paciência; abertura e flexibilidade; e capacidade de interação com o grupo de atores envolvidos na pesquisa. Além disso, o pesquisador qualitativo está atento tanto ao processo quanto aos resultados, pois são indispensáveis para a compreensão global da pesquisa.

Quanto a sua finalidade, a pesquisa qualitativa deste trabalho está mais vinculada à pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (1986, p.14), a pesquisa-ação pode ser definida como:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Ainda segundo Thiollent (1988, p. 15), a pesquisa-ação é um,

[...]tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

De acordo com o autor, o estudo da experiência humana deve ser feito entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem diferentes sentidos para um mesmo objeto em estudo, resultando na pluralidade de pontos de vista e de maneiras de articular conhecimentos prévios.

Observa-se que essa estratégia de pesquisa está mais alinhada, em grande medida, aos procedimentos científicos de investigação e às atividades práticas que aplicam conhecimentos e técnicas necessárias à resolução de um problema no qual o pesquisador e os sujeitos estão envolvidos. Isso significa que nesta pesquisa, pretende-se desempenhar um papel ativo na realidade dos fatos observados no fazer pedagógico, contribuindo para que o ensino de Língua Portuguesa, em especial a leitura e escrita, ganhe em qualidade.

A pesquisa qualitativa pressupõe que o pesquisador faça uma abordagem empírica de seu objeto e parta de um marco teórico-metodológico preestabelecido, para em seguida preparar seus instrumentos de construção de dados.

Conforme Minayo (2008), esses instrumentos de trabalho de campo na pesquisa qualitativa permitem uma mediação entre o marco teórico-metodológico e a realidade empírica para, de posse desses dados, analisá-los e assim proceder a uma discussão dos resultados da pesquisa.

Desse modo, o trabalho de leitura e escrita nas turmas da EJA, ancora-se à oficina pedagógica/leitura e ao diário de pesquisa como procedimentos metodológicos para o recenseamento e construção dos dados. Ao lançar mão desses instrumentos de geração de dados, o objetivo é assegurar um maior rigor à interpretação das informações recenseadas.

De acordo com Ferreiro (2001), a *oficina pedagógica* cria um contexto em que as situações de aprendizagem são claras, precisas e diversificadas, de forma que os alunos aprendam a partir de seus itinerários de apropriação dos saberes e desenvolvimento de suas capacidades.

Alicerçado no que foi exposto, o processo de aprendizagem deve ser centrado no aluno, em suas experiências, em seus interesses reais e levando em consideração suas diferenças socioculturais e diferenças psicológicas.

Para Martin (1990, p. 71), “um componente indispensável para a consecução de uma Oficina Pedagógica, é a participação responsável para a produção de um trabalho coletivo”.

Para o autor, esse é um procedimento pedagógico importante que proporciona o estímulo ao desafio, à interação com o novo, à revisão do conhecimento já assimilada, ao uso do potencial interno de cada um, à construção do não acadêmico ao fazer pedagógico.

Para o registro das oficinas foi utilizado o Diário de Pesquisa (DP). Sérgio Borba (2001, p. 53-54), caracteriza o DP da seguinte maneira:

Consiste em escrever no dia a dia, como num diário, os pequenos fatos organizados em torno de um vivido, dentro de uma instituição: seu trabalho, sua conjugalidade, sua relação com uma criança, com uma pesquisa e consigo mesmo etc.

Nesse sentido, o DP se constitui como instrumento de produção de dados e prática de registro sistemático, cujo objetivo é organizar o caminho percorrido, possibilitando o acesso às informações conforme o interesse. Dessa forma, os registros dos momentos de interação com a turma serão contínuos, posteriores à realização de cada oficina, ampliando assim as fontes de produção dos dados.

1.3. Um passeio no estado da arte para captura de concepções emergentes

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil não é recente, pois estudos comprovam que o sistema educacional de ensino tem início desde o Brasil Colônia com o trabalho de catequização, instrução e ensino das primeiras letras, realizado pelos padres jesuítas.

Segundo Magnani (2001, p. 13): “com a chegada dos padres jesuítas ao Brasil, em 1549, inicia-se um tipo de educação baseada nas escolas de ler e escrever, com finalidades de catequese e instrução”. Observa-se nos estudos de Magnani que desde o período colonial, já existiam iniciativas dos jesuítas em relação à educação, mas voltada para catequese e preparação dos jovens e adultos para o trabalho nas aldeias.

Como se percebe, a educação nesse período não estava voltada para a formação cidadã como nos dias atuais, mas sim para catequizá-los e torná-los seres capazes de produzirem algo que os colonizadores considerassem convenientes. Segundo Moura (2003), a modalidade era empregada naquele período pelos jesuítas, que fundaram colégios, cujo objetivo educacional era formar uma elite religiosa.

A primeira Constituição Brasileira a fazer referência à educação pública gratuita para todas as pessoas foi a de 1824, mas ainda estava voltada exclusivamente para elite. Essa exclusão fez com que, aos poucos aumentasse o número de pessoas analfabetas no país, visto que somente pessoas do sexo masculino e de classe rica é que tinham acesso a formação escolar, os demais, índios, negros, pobres e mulheres não tinham a garantia desse direito.

Contudo, ao longo dos anos, com o processo de transformação da sociedade e as mudanças do país nos setores político, social e econômico, entre outros fatos, atentou-se para uma formação mais qualificada trazendo consigo as exigências às práticas do trabalho e da aprendizagem. Dessa forma, em nome do combate ao analfabetismo, desde 1945 vem sendo desenvolvidas no Brasil, campanhas de alfabetização para jovens e adultos sem essa competência. A crescente demanda no processo de desenvolvimento contínuo da sociedade reivindicou ações práticas pelo acesso ao ensino.

Neste período aconteceram inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas de importância, tais como: a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP); a criação do INEP; o surgimento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a partir da qual houve uma preocupação com a elaboração de material didático para adultos. Também houve a criação da Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), solicitando aos países que fazem parte do grupo dedicar/esforçar-se para educar a população adulta analfabeta, uma vez que esta não tinha o direito de votar por ser considerada incapaz de raciocinar e revolver problemas, e isso de certa forma era ruim para a política.

Entretanto, mesmo com as mudanças significativas no cenário da educação, principalmente em relação aos adultos, houve críticas à Campanha de Educação de Adultos por deficiências administrativas, financeiras e, também com relação à orientação pedagógica, pois os conteúdos selecionados eram superficiais e não condizentes com a realidade dos educandos.

Segundo Soek, Haracemiv e Stoltz (2009, p. 12), “utilizavam métodos inadequados para a população adulta em um período muito curto e o material didático era impróprio, uma vez que era o mesmo material para todas as regiões do Brasil”.

As críticas que estavam sendo abordadas eram condizentes com a realidade que o Brasil estava passando, principalmente porque as pessoas não estavam tendo um ensino de qualidade, que permitissem aos educandos um olhar crítico perante o seu contexto social.

Em 1963, o Ministério da Educação finalizou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, posto que encarregou o professor Paulo Freire de elaborar um programa nacional de alfabetização, a fim de contribuir para a democratização do ensino e respeito as individualidades de cada aprendiz. Surge nessa época, um novo paradigma para a educação de adultos, o qual tinha como referência as práticas de alfabetização do estudioso Paulo Freire.

A proposta teórico-metodológica construída por Paulo Freire tem como base as experiências vivenciadas pelo educando, sua experiência existencial, utilizando-se da ferramenta do diálogo para o entendimento da realidade social e a formação do senso crítico, como afirma Freire (1981, p. 9):

Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a "leitura" do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da *"palavramundo"*.

Freire era contrário à educação que vinha sendo implementada até então, caracterizada tempos depois, como educação bancária, em que o educador apenas transmite aos educandos conteúdos e informações isoladas da realidade a qual esses sujeitos se inserem sem respeitar os conhecimentos prévios de cada indivíduo.

Essa educação, segundo Freire (1987), adentra a consciência do aluno em um pensar mecânico e não reflexivo. O educador valoriza apenas os conhecimentos científicos e não respeita ou observa o saber que o educando já traz consigo construído em suas vivências. A proposta educacional de Freire tem como fundamento o respeito ao educando, o diálogo e o desenvolvimento da criticidade. Logo, a pedagogia de Freire tem como princípios básicos: o ato político e a dialogicidade.

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um que

fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática "astuta" e outra crítica. (FREIRE, 1981, p. 15)

Percebe-se, portanto que a ideia inicial do pensamento de Freire compreende uma educação que não é neutra, é impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. O princípio da politicidade nas ideias de Freire concebe a educação como problematizadora, que mediada pelo diálogo busca a transformação a partir do pensamento crítico.

Após o movimento da experiência freiriana em todo o Brasil, especialmente em Angicos e Recife, outras iniciativas como o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e a criação da fundação de amparo e financiamento a programa e práticas de EJA, a Fundação Educar. Cada uma dessas experiências produziu impactos consideráveis no combate ao analfabetismo de jovens, adultos e idosos em todo país, embora alguns deles, no caso o MOBRAL tenha recebido inúmeras críticas por ser uma iniciativa do governo militar, pós Golpe de 1964.

Iniciativas mais democráticas começaram a surgir após o fim da ditadura militar e com a promulgação da Constituição de 1988. Uma conquista do ponto de vista da legislação educacional brasileira se deu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96, promulgada na década de 1990, assegurando àqueles que não tiveram acesso aos estudos em idade própria, por consequência de diversos fatores, a Educação de Jovens e Adultos. Assegura o ensino gratuito, busca viabilizar e estimular a permanência dos educandos nas instituições de ensino, através de cursos e exames supletivos.

37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

A Inserção da EJA como modalidade de ensino, gratuita e para todos, reconhece que a educação é indispensável para a vida, independente da idade do educando e é essencial para cumprimento de sua finalidade, afirmada no Artigo nº 208 da Constituição

Federal/1988: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

A LDB nº 9.394/96 estabelece sete artigos que prescrevem as diretrizes a respeito da formação e valorização dos profissionais da educação. Preconiza o “Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos”, são:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.
- IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;
- V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

O Art. 62 estabelece que:

[...] formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e instituições de ensino superiores de educação, admita para formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, LDB nº 9.394/96. Art. 62).

As exigências para a formação dos docentes da EJA são as mesmas dos respectivos níveis de ensino, como define a Resolução n.º 1, de 5 de julho de 2000, artigo 17 do CNE:

A formação inicial e continuada de profissionais para a educação de jovens e adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em: I. Ambiente institucional com organização adequada à

proposta pedagógica; II. Investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III. Desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV. Utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Como já foi dito anteriormente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como alvo, um público que por algum motivo teve que interromper seus estudos quando adolescente por diversos motivos como: trabalho, gravidez na adolescência, falta de estímulo pela família ou ainda aqueles alunos tidos como problemáticos (indisciplinados); com casos de evasão escolar, reprovações, entre outros aspectos que contribuíram para o abandono escolar desses indivíduos.

Dessa forma, a EJA tem como objetivo atrair e acolher este público, e proporcionar a recuperação das oportunidades educacionais não aproveitadas e prepará-los para exercerem seu papel de cidadão em meio a uma sociedade tomada pelos avanços tecnológicos e movida pelo capitalismo.

Contudo, é preciso que se faça uma reflexão sobre as práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, pois estes trazem consigo uma vasta bagagem de conhecimento construída ao longo de sua vida, mas também uma defasagem de aprendizagem escolar motivada pelo afastamento da escola.

Ao retornarem à escola, esses jovens e adultos se deparam com uma realidade oposta a qual estavam acostumados, pois as turmas são bastante heterogêneas em relação às idades e vivências. Logo, um ensino alinhado à realidade deste público se faz necessário, pois a maioria desses alunos (as) trabalha e tem responsabilidades familiares. Por isso, é de suma importância, que os professores que trabalham com esse nível de ensino se atentem para a realidade de seus alunos, pois essa heterogeneidade necessita de um ensino diferenciado.

Quanto à prática docente nas turmas da EJA, não posso deixar de destacar a importância de uma formação acadêmica de qualidade, isto é, uma formação na universidade que contemple essa modalidade de ensino, pois muitas vezes, a formação acadêmica ofertada pela universidade não prepara o discente para lecionar na EJA, ou seja, muitos professores saem da universidade sem qualificação necessária para atuar com esse público diferenciado.

Para tanto, uma forma que se apresenta para qualificação dos professores é a da formação continuada que vise aperfeiçoar os saberes-fazer pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

[...] faz-se necessário uma qualificação dos profissionais envolvidos neste processo, é fundamental que a equipe docente esteja bem preparada, por este motivo é extremamente importante uma formação continuada, onde todos tenham a oportunidade de repensar a sua prática. Pois, a formação continuada é um processo possível para a melhoria da qualidade do ensino, dentro do contexto educacional contemporâneo (RIBAS; SOARES, 2012, p. 5).

Portanto, para as autoras acima mencionadas, e acredito que para todos que trabalham com a EJA, é extremamente importante a formação continuada, não apenas em relação à aprendizagem de metodologias e recursos de ensino, mas também de provocar uma reflexão melhor enfrentar os desafios encontrados no exercício da profissão.

Outros desafios são vivenciados no exercício da profissão por nós professores da EJA que certamente contribuem para dificultar o aprendizado dos alunos desse nível de ensino. *A baixa frequência dos alunos nas aulas*, devido a vários fatores: muitos destes alunos trabalham durante o dia, e à noite estão cansados, sem incentivo para ir à escola, sem perspectivas de melhoria de vida através da educação, conteúdos curriculares fora do contexto da realidade dos discentes. Certamente isso são desafios/dificuldades que causa baixo rendimento e até mesmo desistência.

As principais dificuldades enfrentadas na prática docente, citadas anteriormente estão relacionadas à família, ao discente e ao docente. O professor deve estar preparado para todas as dificuldades encontradas na sala de aula, visto que encontra alunos com baixa autoestima, com perspectivas negativas, desmotivados e sem vontade em aprimorar seus conhecimentos, o que lhe impõe a necessidade de aprofundar conhecimentos pedagógicos diferenciados a respeito da aprendizagem dos seus discentes.

No que concerne à leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a abordagem adotada será feita a partir do discurso dos principais sujeitos envolvidos: educadores e educandos. Nesse viés, o foco será nas práticas de leitura e escrita de um público que, muitas vezes, não domina a leitura e a escrita convencionalmente,

habilidades de suma importância para o desenvolvimento da aprendizagem e atuação na sociedade.

Dada a importância da leitura e da escrita, pois elas possibilitam a capacidade do criar e do recriar conhecimentos acerca do contexto social. A educação libertadora resulta na consciência do aluno sobre o mundo em que vive e refere-se à ideia de que é preciso existir uma troca contínua de conhecimento entre educador e educando”.

Desse modo, os educandos tornam-se seres questionadores e críticos em uma sociedade que tanto discrimina pessoas que não tiveram oportunidades de frequentar uma escola na idade certa.

Acreditando na educação como um ato político, como dito por Paulo Freire, repensa-se a prática pedagógica da EJA no sentido de promover a valorização humana, a melhoria da autoestima e para aprimorar a participação na sociedade, podendo desenvolver também por meio da educação os estímulos à vida e novas expectativas de mudanças sociais.

E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político (SEVERINO *apud* FREIRE, [1982] 2001, p. 8).

Nessa lógica, reforça a professora Magda Soares (1998, p. 24):

[...]um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, ..., se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Nessa linha, a Educação de Jovens e Adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. A educação é uma ferramenta indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão

atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura.

Os jovens e adultos frequentam a escola com a esperança de obter oportunidade de empregos melhores ou para fortalecer sua autoestima, independência e qualidade de vida pessoal. Em resumo, a principal razão pela qual eles procuram a escola é a necessidade de satisfazer suas necessidades com indivíduos e membros da sociedade.

A prática pedagógica de leitura e escrita na EJA, orientada pelas Diretrizes Curriculares da Educação Jovens e Adultos (2006), afirma ser preciso repensar não somente a construção e apropriação da cultura e do conhecimento, mas, a motivação de um processo de aprendizagem significativo levando em consideração a experiência de vida.

O domínio da Língua Portuguesa pela oralidade, leitura e produção escrita possibilita a interação, a socialização e a sensibilidade do educando. Para tanto, é preciso repensar as práticas pedagógicas que desenvolvem a capacidade de ouvir, refletir e argumentar, utilizando recursos tecnológicos atrativos de que dispõe a escola, de forma a proporcionar a construção da cidadania, da criticidade e da consciência reflexiva.

De acordo com a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos(2002): Segundo Segmento do Ensino Fundamental, a proposta metodológica das práticas pedagógicas da EJA deve considerar os três eixos articuladores propostos para as Diretrizes Curriculares: cultura, trabalho e tempo, os quais devem se articular tendo em vista a apropriação do conhecimento que não deve se restringir à transmissão/assimilação de fatos, conceitos, ideias, princípios, informações etc., mas sim compreender a aquisição cognoscitiva e esses três eixos estarem intrinsecamente ligados à abordagem dos conteúdos curriculares propostos para a Educação Básica.

1. 4. Oficinas pedagógicas e Diário de leitura: espaço de construção leitora e escritora.

A leitura é imprescindível na vida das pessoas desde a mais tenra idade. Devemos ler de tudo um pouco, por necessidade ou por prazer, mas ler de tudo. Tanto a leitura quanto a escrita são práticas sociais de suma importância para o

desenvolvimento da cognição humana. Na verdade, ela deve ser pensada, como forma para se estabelecer comunicação e favorecer a interação entre os sujeitos.

Nesse pensamento, acrescenta Antunes (2003, p. 6): “A atividade de leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos”.

Ambas proporcionam o desenvolvimento intelectual e da imaginação, além de promoverem a aquisição de conhecimentos. Portanto, desenvolver a habilidade da leitura é papel de todos os professores, em todas as séries e níveis de ensino e todas as áreas do conhecimento.

Contudo, apesar da importância da leitura como fonte inesgotável de conhecimento, grande parte da população não a pratica. Isso é um grande problema enfrentado por professores de todas as disciplinas, a nova geração de alunos que encontramos no dia a dia em sala de aula, limita-se a ler o básico no seu cotidiano, não se sente motivada a ler, principalmente aqueles que são alunos da EJA. É o que suponhamos.

A oficina de leitura proposta para esta intervenção foi organizada tendo, como elementos centrais, textos com gêneros discursivos, com o objetivo de abertura de espaços de diálogo que possibilitassem a realização de atividades que, aos poucos, permitissem a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Essa oficina foi pensada tendo como fundamentação teórica a concepção de Kleiman (1984), em relação ao que ela denomina habilidades linguísticas pertinentes não só à compreensão do texto escrito, mas à compreensão e produção de linguagem em geral e habilidades do leitor para compreender aspectos globais do texto, isto é, enquanto objeto de um programa para ensinar a leitura.

A partir dessa concepção, foi proposto trabalho com oficinas de leitura, objetivando colocar em prática as possibilidades de utilização das duas habilidades que contribuem para a capacidade de construir significado textual e sentido coerentes, tanto mediante a percepção e construção da forma ou estrutura textual, quanto mediante a atribuição de intencionalidade ao autor.

Dessa forma, conclui o elenco de objetivos da aula de leitura, focalizando o trabalho com aspectos globais do texto: *habilidades linguísticas e compreensão global*. Por um lado, a estrutura que dá suporte à concatenação de informações locais, e por outro, à intencionalidade que sendo constitutiva da interação, devolve à

atividade sua característica social essencial, permitindo ao aluno uma reflexão e análise críticas sobre o uso de sua língua materna, como bem diz Freire (1983, p. 27):

No processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, re-inventá-lo; aquele, que é capaz de aplicar o aprendido apreendido a situações existenciais concretas.

É nesse contexto de desafios e atribuição de sentidos/significados que se evidencia a dinâmica da oficina de leitura. Isso porque, quando se pretende educar para a leitura significativa, quando se busca sensibilizar o olhar do leitor para as possibilidades de interpretação e informações que o texto oferece, percebe-se a presença de uma concepção que contribui para a mudança de percepção sobre o mundo real e sobre a própria linguagem.

Como processo de intervenção, utilizaremos a Sequência Didática (SD) proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os autores desenvolveram um modelo de prática de ensino de língua, focalizando a produção e a circulação de gêneros discursivos com o objetivo de incrementar as habilidades comunicativas dos estudantes.

Conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com intuito de “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97-8).

Ainda segundo os autores, a SD tem por finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a estrutura básica de uma SD é um processo formado por quatro etapas, quais sejam:

- a) *Apresentação da situação*: O professor explica a atividade proposta aos alunos, isto é, a produção coletiva de determinado gênero discursivo. Nesse momento, deve ficar bem explícito o contexto de produção; qual o

gênero que será produzido; quais os interlocutores; e qual o suporte material utilizado na elaboração e publicação dos textos. Os alunos precisam se envolver com o estudo a ponto de compreenderem a importância da atividade para o aperfeiçoamento de suas habilidades de escrita, bem como conhecer todas as etapas que serão percorridas durante a execução da atividade;

- b) *Produção inicial*: Essa primeira produção do gênero em estudo tem por objetivo conhecer o potencial de escrita dos alunos, demonstrando o que já sabem sobre o gênero abordado. Ao invés de uma produção propriamente dita, o professor pode usar outras estratégias que substituíssem a primeira versão do gênero, mas que mantivessem seu valor diagnóstico;
- c) *Módulos ou oficinas*: Os módulos têm a função de aperfeiçoar o conhecimento e as habilidades envolvidos na elaboração do gênero discursivo, como por exemplo, a representação da situação comunicativa (contexto de produção), as atribuições de sentido (conteúdo temático), a organização do texto (construção composicional) e a realização do texto (estilo). Outra função dos módulos é criar uma diversidade de atividades que permitam a observação e a análise dos textos pelo professor. Depois de observar e analisar as produções, o professor capitaliza as aquisições dos alunos para, posteriormente, formular novos módulos;
- d) *Produção final*: Esta etapa final possibilita aos alunos colocar em prática as noções e as estratégias discursivas. É o momento em que os alunos produzem o gênero discursivo estudado em sua versão definitiva, aplicando todo conhecimento adquirido através dos módulos de ensino.

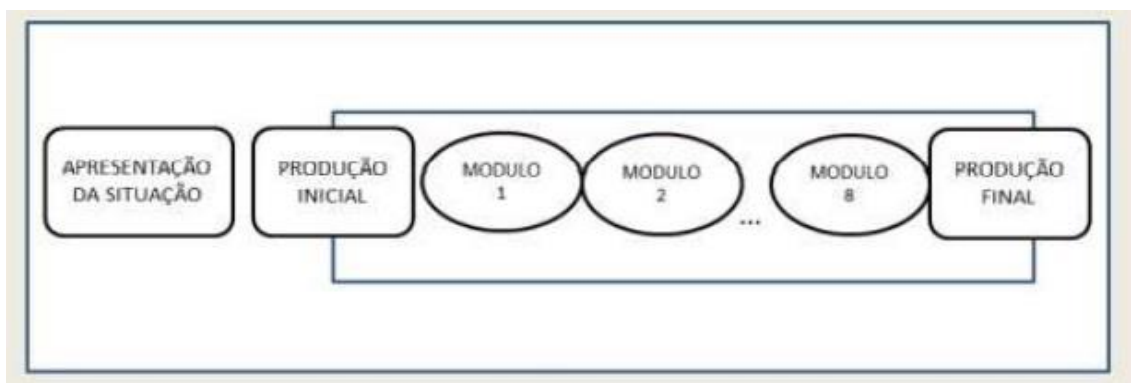


FIGURA 1. Esquema da Sequência Didática de Dolz e Schneuwly (2004, p. 98)

Dessa forma, concluo que os ensinamentos dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly, no que se refere às sequências didáticas, são de grande valor para o trabalho com os gêneros em sala de aula, tendo em vista que elencam etapas sequenciais e progressivas da aula, auxiliando o aluno no domínio não só de um determinado gênero, mas também na prática da linguagem.

Para potencializar os registros de forma fidedigna, será utilizado o Diário de Pesquisa como instrumento de acompanhamento na trajetória do trabalho durante a aplicação das oficinas. O DP Será escrito ao longo de toda a pesquisa, trazendo anotações, rascunhos, e qualquer ideia que possa ter surgido no decorrer do desenvolvimento do projeto. É um registo detalhado e preciso, indicando datas e locais de todos os fatos, passos, descobertas e indagações, investigações, testes, resultados e respectivas análises.

1.5 Espaço e sujeitos da pesquisa.

O lócus da pesquisa é a Escola de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Monsenhor André Viana Camurça, localizada a Rua NW 5 Nº 40, Bairro Conjunto Araturi, INEP 23062029, área urbana, na periferia do município de Caucaia, região metropolitana da cidade de Fortaleza no Estado do Ceará, que atende em média 1.400 educandos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, nos três turnos, sendo que na EJA o número de matrículas gira entorno de 140 alunos, correspondendo a 10,0% deste total, somente no período noturno. A Entidade Mantenedora é o Governo Municipal de Caucaia, através da Secretaria Municipal de Educação.

A Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Monsenhor André Viana Camurça, foi construída no ano de 1985 pelo governo do Estado. Com 12 salas de aula, cantina, banheiro, sala de leitura, biblioteca e depósito, para atender a comunidade do Conjunto Habitacional – Araturi, construído através do programa de casas populares desenvolvido pela COHAB. A publicação foi registrada no Diário Oficial estadual no dia 29 de maio de 1986, para atender a necessidade educacional dos moradores que neste período começaram a construir suas residências.

A escola iniciou sua nobre missão de educar em agosto de 1986, sob a direção da Professora Francisca Nobre, no cargo de Vice-Diretora Ana Angélica e

Maria José como secretária. Em 1991, assumiu a direção da escola o professor Manoel Aurélio juntamente com as professoras: Maria Marlene e Maria Auxiliadora como vice-diretoras e Maria Conceição no cargo de secretária.

No ano de 2005 a escola deixa de ser estadual e torna-se de total responsabilidade do município de Caucaia que recebeu o estabelecimento com 86 (oitenta e seis) alunos finalizando o período com 705 (setecentos e cinco) alunos e em estado de degradação sem qualquer credibilidade para com a comunidade.

A escola conta com os seguintes espaços físicos:

Quadro 1. Espaços físicos da escola. Retirado do PPP 2023 da escola.

Tipos de recursos físicos	Quantidade	obs
Salas de aula	19	
Banheiros	11	
Quadra poli esportiva	01	
Laboratório de informática	01	
Biblioteca	01	
Sala AEE	01	
Cozinha	01	
Deposito	04	
Sala de professores	01	
Almoxarifado	01	
Secretaria	01	
Coordenação pedagógica	01	
Estacionamento	01	
Pátio	01	
Área verde	01	

A Escola Monsenhor André Viana Camurça, oferece à comunidade escolar do Araturi e seus arredores as seguintes modalidades de ensino:

(i) Educação Infantil – Creche e Pré-escola para as idades de 2 e 5 anos com turmas nos períodos matutino e vespertino.

Quadro 2. Quantidade de turmas Educação Infantil

ANO	QUANT. TURMA	TURNOS
Inf. II	01	Matutino
Inf. III	02	Matutino/vespertino
Inf. IV	02	Matutino/vespertino
Inf. V	02	Matutino/vespertino

(ii) Ensino Fundamental – Anos Iniciais:

Quadro 3. Quantidade de turmas Anos Iniciais

ANO	QUANT. TURMAS	TURNOS
1º ano	03	Matutino/Vespertino
2º ano	03	Matutino/Vespertino
3º ano	02	Matutino/Vespertino
4º ano	02	Matutino/Vespertino
5º ano	02	Matutino/Vespertino

(iii) Ensino Fundamental – Anos Finais

Quadro 4. Turmas Anos Finais

ANO	QUANT. TURMAS	TURNOS
6º ano	03	Matutino/Vespertino
7º ano	03	Matutino/Vespertino
8º ano	03	Matutino/Vespertino
9º ano	03	Matutino/Vespertino

(iv) EJA I e II Educação de Jovens e adultos – anos iniciais no período noturno.

Quadro 5. Turmas EJA I e II

ANO	QUANT. TURMAS	TURNOS
1º ao 5º ano	01	Noturno

(v)- EJA III e IV- Educação de Jovens e adultos- anos finais no período noturno.

Quadro 6. Turmas EJA III e IV

ANO	QUANT. TURMAS	TURNOS
6º E 7º ano	01	Noturno
8º E 9º ano	01	Noturno

A Escola Monsenhor André Viana Camurça, está localizada numa área de conjuntos habitacional, com fácil acesso, conta com variados meios de transportes, está próxima a área de ocupação desordenada que apresenta vulnerabilidade social, escolas de ensino médio, posto de saúde (PSF), posto policial, comércios.

Na comunidade é constante o movimento de saída e chegada de moradores por motivos ocasionados pelo alto índice de violência, como também, presença de crianças e adolescentes que passam maior parte do tempo ausentes da presença

dos pais, por motivo de os genitores trabalharem em outros municípios, o que dificulta a comunicação família/escola. Em virtude desta realidade, a escola enfrenta problemas relacionados ao aumento do uso de drogas, pichações, furtos e abuso sexual contra crianças e adolescentes.

No entanto, são essas situações que do ponto de vista educacional que também prejudicam o aprendizado de nossos educandos, haja vista que a maioria destes, contam apenas com o acompanhamento da escola.

Quanto aos sujeitos da pesquisa ressalta-se que os alunos que participaram das oficinas de leitura e escrita estão matriculados nas turmas da EJA IV, totalizando 25 alunos com idade entre 16 e 68 anos de idade.

Desse modo, o que fica evidente é a heterogeneidade dos matriculados nas turmas. O número de alunos desistentes, repetentes, além de obstáculos como desemprego e gravidez precoce ainda assola a realidade de vida dos alunos. A necessidade de escolher entre o sustento do lar e os sonhos de um futuro melhor mediado pelo acesso à cultura erudita ainda permanece obscurecido pela dura realidade de vida de nossos estudantes, sejam eles jovens ou mesmo mais idosos.

Logo, há uma diversidade muito grande nas turmas da EJA quanto à idade, aos níveis de construção do conhecimento escolar, às experiências de vida, cultural, às crenças religiosas e às expectativas de futuro. Portanto, pessoas que apresentam características plurais inseridas num mesmo contexto escolar, apresentam identidades diversas, múltiplas trajetórias de vida e variadas representações de mundo. As turmas são mescladas por jovens que estão fora da idade/série e por adultos e idosos que no decorrer da escolarização não concluíram a Educação Básica.

CAPÍTULO II – LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS SOCIAIS E EDUCATIVAS EM EJA.

Discutirei, nesse capítulo, pressupostos de teóricos que fundamentam possíveis respostas aos questionamentos por nós apresentados e às dificuldades encontradas por professores e alunos nas atividades de leitura e produção textual, assim como em relação à visão que os alunos têm da relação que há entre essas atividades e o ensino da norma culta.

Abordarei também minha proposta de trabalho com textos em formatos diversos que permitem atividade humana mediada pela linguagem que em qualquer tempo e lugar pressupõe discurso verbal e não verbais denominados gêneros textuais ou discursivos.

Apresentarei a natureza e o contexto da pesquisa, os instrumentos utilizados na coleta de dados. Discorrerei, também, sobre a proposta interventiva que se projeta como sequência didática e exporei as categorias para análise dos dados.

2.1 Práticas sociais enquanto dispositivo de produção textual na EJA.

Durante muito tempo, as atividades de produção textual em sala de aula tiveram/têm como objetivo principal levar o aluno a pôr em prática, na escrita, os seus conhecimentos gramaticais e/ou habilitá-lo na tarefa de escrever narrações, descrições e, sobretudo, dissertações.

Ao propor um trabalho de escrita, geralmente, o professor estava mais interessado em avaliar se o aluno sabe escrever de acordo com as regras da língua padrão do que realmente preocupado em saber o que o educando conhece e pensa sobre determinado assunto ou acerca da realidade em que vive.

Assim conduzido, Antunes (2006, p. 165) complementa que, nessa perspectiva, “avaliar uma redação, por exemplo, se reduz, assim, ao trabalho de apontar erros, de preferência àqueles que se situam na superfície da linha do texto”.

Dessa forma, o que prevalecia nas aulas de LP, principalmente nas atividades de produção textual, era uma escrita sem finalidade, sem objetivos, desprovida de função social, apenas com o objetivo de verificar aspectos ortográficos e gramaticais, bem como atribuição de nota de desempenho.

Considerando essas falhas do processo de produção da escrita nas escolas brasileiras, entendemos que é preciso oferecer aos alunos, como sugerem os PCN, a oportunidade de se tornarem reais usuários da língua. Logo, o docente deve ensinar a escrita como instrumento de intervenção social, afinal, a produção de texto, ensinada nas instituições escolares, segundo os PCN (BRASIL, 1998) devem atender às múltiplas demandas sociais, responder a propósitos comunicativos, definidos de acordo com as diferentes condições de produção textuais.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), ao produzir um texto, o aluno deverá considerar alguns aspectos:

Finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação; interlocutor eleito. Utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto: estabelecimento de tema; levantamento de ideias e dados; planejamento; rascunho; revisão (com intervenção do professor); versão final; Utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios: de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes (BRASIL, 1998, p. 58).

Entendo que a escrita deve cumprir funções sociais e que o trabalho com gêneros discursivos, tais como: cartas, bilhetes, convites etc., nas aulas de produção de textos, possibilitará ao professor mostrar aos alunos que a função da escrita ultrapassa as tarefas da sala de aula, isto é, ultrapassa a aquisição do código e das regras gramaticais.

Logo, o que devo propor é a produção de textos com funções comunicativas/sociais, isto é, quando produzo um texto, faço isso para alguém, com objetivos determinados, ou seja, as propostas de produção de textos devem partir de uma situação de comunicação, a qual deve está contextualizada.

A contextualização consiste em interpretar a situação de comunicação de modo a produzir um texto coerente. O texto é uma unidade coerente, isto é, um todo que faz sentido na situação. A coerência resulta de um julgamento geral para o conjunto do texto em relação à tarefa pedida ou à pertinência da situação. Ele é considerado coerente em função de sua adaptação à situação de comunicação, do efeito que suscita, de sua orientação argumentativa e da presença de um fio

condutor que lhe da coesão e unidade (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 25).

Como citado acima, produzi um texto para o outro, assim, a produção de textos deve estar inserida numa situação de comunicação contextualizada: *quem escreve, para quem se escreve, quando se escreve e com que objetivos*. Logo, é somente na interação com o outro que a linguagem ocorre como bem afirma Geraldi (2003, p. 137):

[...] para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Percebo na fala de Geraldi (2003) que ao se produzir um texto oral ou escrito, deve-se ter um propósito, uma razão para ser escrito ou falado, assim como para quem e o que será escrito ou dito. O interlocutor é fator determinante da organização discursiva, pois incide diretamente na organização do discurso, na escolha do gênero, na estruturação do texto, na seleção lexical, enfim, na estrutura linguística do texto, por isso, não se pode ignorar que o outro/leitor, com seus conhecimentos, é parte constitutiva desse processo. Corroborando com essa perspectiva, Soares (2005, p. 85) nos lembra de que:

[...] a ação de escrever como um evento enunciativo, um ato de interlocução, de inter-ação autor — texto — leitor, ato que é fruto de suas condições de produção e do contexto em que ocorre. O autor escreve guiado por certos objetivos, atribuindo uma certa função a seu texto, orientado pelo e para o leitor que tem em mira[...].

Desse modo, escrever é uma atividade intencionalmente definida, em que cada texto cumpre um determinado objetivo. Logo, podemos observar que escrever algo envolve além das especificidades linguísticas, outras pragmáticas, culturais, cognitivas e discursivas. Filiando-se também a esse discurso, Antunes (2003), no que se refere às atividades em torno da escrita constata alguns tipos de prática de escrita, tais como: prática de escrita mecânica, centrada nas habilidades motoras; a

prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em exercícios de criar listas de palavras soltas; a prática de uma escrita sem qualquer valor interacional, sem autoria e função, apenas para exercitar, entre outras.

Portanto, não se justifica o ensino de LP enfatizado quase sempre na gramática normativa ou em textos-pretextos para o ensino. Para Antunes (2003, p. 15) “a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes”. Atribuir-lhe um sentido e compreender a função social da língua, o que não implica desconsiderar a gramática, até porque ela é essencial para compreensão das regras que normatizam a língua e organizam o texto.

Na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade de ensino onde, um público adulto procura ou dá continuidade aos estudos, o ato de ler e escrever deve estabelecer-se de forma a despertar a necessidade dos indivíduos para suas relações sociais.

Nesse contexto, a aquisição da escrita/leitura na EJA, deixa de ser infantilizada, pelo uso outrora de material pedagógico do Ensino Regular, entrando assim, em contradição com as propostas de Paulo Freire, ao negar as experiências de vida dos educandos na ação educativa.

Freire (1981) desenvolveu um método pedagógico de libertação através da alfabetização. A educação como prática da liberdade diferencia-se da simples transmissão de informações e vem no sentido de produzir um senso crítico que leve o sujeito a entender, reivindicar e se transformar.

Analfabetos ou não, os oprimidos, enquanto classe, não superarão sua situação de explorados a não ser com a transformação radical, revolucionária, da sociedade de classes em que se encontram explorados. Deste ponto de vista, já não são tomados como homens e mulheres marginais, mas como classe dominada em relação antagônica, na intimidade mesma da sociedade, com a classe dominante que os reduz a quase-coisas. Assim, também, o ensino da leitura e da escrita já não é a repetição mecânica de ba-be-bi-bo-bu nem a memorização de uma palavra alienada, mas a difícil aprendizagem de nomear o mundo (FREIRE, 1981, p. 39).

Além disso, a educação libertadora resulta na consciência do aluno sobre o mundo em que vive e refere-se à ideia de que é preciso existir uma troca contínua de conhecimento entre educador e educando.

É nesse sentido, que o Método de Freire oferece condições de educação para os alunos desta modalidade de ensino. Entendemos em Freire (1981), que a alfabetização não deve limitar-se a algo completamente mecânico e de memória. Por isso, todo aprendizado deve estar relacionado ao entendimento de uma situação real e concreta do aluno.

A alfabetização/letramento proposta não se limita a ensinar a ler, mas se propõe preparar jovens e adultos para a democracia, despertando um juízo crítico que possibilita a escolha de novos caminhos. “A educação como prática da liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1979, p. 25).

O objetivo da educação, segundo Freire, é conscientizar o sujeito sobre sua realidade, a fim de transformá-la. Sua proposta de educação serve de instrumento para a emancipação do sujeito, uma vez que, tem como base o diálogo, a presença da relação educador/educando e a utilização dos saberes prévios para que novos conhecimentos sejam apreendidos.

2.2 Os gêneros discursivos cotidianos nas oficinas pedagógicas: um encontro com a leitura de mundo dos estudantes da EJA

A leitura é imprescindível na vida das pessoas desde criança, é peça fundamental no sucesso escolar, ler por prazer ou por necessidade, mas ler de tudo. Ler é fundamental para que a pessoa adquira habilidades como o manejo adequado de textos dos mais variados gêneros da língua.

Contudo, essas habilidades e competências com a leitura, não podem mais ser tratadas tão somente como práticas de leitura voltadas à decodificação, com foco apenas na identificação de uma informação no texto, ou para a avaliação, ou ainda para o preenchimento de fichas de leitura, na produção de resumo etc. Atividades de leituras mecanizadas que seguem sempre, ou quase sempre, o mesmo roteiro metodológico.

Logo, a leitura ensinada na escola não pode ser um fim em si mesmo, mas dar suporte aos estudantes no sentido de questionarem aquilo que leem e ouvem, buscando sempre novas interpretações para textos que lhes chegam, muitas vezes, com uma inferência pronta e verdade absoluta.

Ao desenvolver a leitura tendo em vista a prática da cidadania, os alunos têm a oportunidade de dar novos sentidos ao que aprendem na escola, tornam esses conteúdos parte de suas vidas e parte esta bastante significativa. Para Freire:

Aprender a ler e a escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar (FREIRE, 1981, p. 41-42).

Desse modo, a leitura pode ser compreendida como um instrumento de conscientização, ao evidenciar as relações do homem com os outros homens e com o seu universo sociocultural.

Nesse sentido, devemos quanto à Educação de Jovens e Adultos, levar em consideração o conhecimento de mundo de cada aluno, pois, mesmo diante das muitas dificuldades, entre elas a de que os alunos são vistos, na maioria das vezes, como pessoas de capacidade cognitiva reduzida acreditar que cada um tem algo a ensinar. Logo devemos incluir conteúdos, textos e atividades que, de uma forma ou de outra, façam parte do mundo deles, pois julgamos que desta forma eles se interessam mais pelas aulas.

No entanto, a leitura só assume o seu papel de modificadora da sociedade se concebida através de um processo de interação. Juntos, professores e alunos constroem sentidos para o texto, que exige de ambos o seu conhecimento de mundo e proporciona, através dessas inferências, outras aprendizagens.

Nessa relação de interação com o outro, produzimos textos, sejam orais ou escritos que se concretizam nos inúmeros gêneros do discurso a serem ensinados/apropriados na escola. Nesse sentido, Bakhtin é categórico ao dizer que “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um gênero” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Para Bakhtin “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados à linguagem”. Logo ela é entendida de tal modo que o sujeito passa a ocupar papel de destaque em qualquer situação de interação, uma vez que é a partir dele que se torna possível a compreensão das diversas relações sócio-históricas que caracterizam uma sociedade. Ainda de acordo com Bakhtin (2003, p. 261):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana (BAKHTIN, 2003). Isso significa dizer que, nas situações de ensino/aprendizagem de leitura e escrita, é interessante trabalharmos na perspectiva de gêneros do discurso, a partir de práticas significadas de produção textual, as quais se aproximem de situações reais de interação/comunicação do aluno, que tem uma identidade e uma cultura, inerente a um contexto social.

Marcuschi (2008, p. 155) define gênero textual como:

[...] os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração das forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

A heterogeneidade dos gêneros discursivos/textuais é tão grande que o que quer pôr aqui em discussão é a importância dos alunos reconhecerem a escrita e leitura como práticas sociais, necessária às suas vidas, já que, como sujeitos alfabetizados, recorrentemente lidam diretamente com ela, quer seja em situações que exigem a sua leitura/compreensão ou discussão, quer seja em situações que requerem a sua produção: como a escrita de bilhetes, e-mails, cartas, procurações, requerimentos, reivindicações, reclamações, listas de compras, currículos, redações de vestibular ou para ocupar uma vaga de emprego, cartas de apresentação, preenchimento de formulários, etc.

Destarte, é imprescindível que nós, professores, tenhamos a sensibilidade e a lucidez para escolhermos os gêneros do discurso a serem ensinados/trabalhados, valorizando aqueles que sejam mais significativos para a turma. Nesse ponto, a

seleção dos textos a serem trabalhados em sala de aula é primordial. Não é qualquer texto que serve para os alunos da EJA, isso já foi dito.

Para esses alunos que se evadiram da escola precocemente e retornaram mais tarde, costuma ser maior a dificuldade na leitura, pois, durante esse hiato escolar, supomos que não passaram por nenhuma outra experiência extracurricular que pudesse suprir o papel da escola em relação ao ato de ler. Isso acarreta problemas significativos em relação ao aluno desta modalidade de ensino, que, geralmente, não traz conhecimentos prévios sobre os diversos assuntos tratados nos textos escolares e também não possui estratégias de leitura desenvolvidas. Nesse sentido é que, pensando no nível de fluência leitora e escritora dos alunos das escolas do município de Caucaia, entre elas, a EEIEF Monsenhor André Viana Camurça, é realizada no início do ano letivo e final das etapas bimestrais a Avaliação Diagnóstica do Sistema de Ensino de Caucaia (ADSEC). Destaca-se aqui a importância de ela ocorrer durante o trajeto do ensino, de maneira que o (a) professor (a) consiga detectar as dificuldades dos estudantes em tempo hábil para que assim possa ajustar as práticas e os objetivos, realinhando-os no caminho da aprendizagem.

As orientações para a aplicação da ADSEC são as seguintes: A Avaliação Diagnóstica de Leitura e Escrita que serão realizadas, exclusivamente, de forma presencial e por meio de material impresso.

1. Orientações para aplicação da avaliação diagnóstica de leitura e escrita do 6º e 7º ano e EJA III e IV.

O desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora deve ser monitorado através da Avaliação de Leitura oral dos estudantes. Nesse sentido, é imprescindível avaliar as diferentes variáveis: precisão (porcentagem de palavras lidas corretamente) e prosódia (leitura com entonação e ritmo adequados para a leitura proposta). Essa busca evidência de que maneira esses elementos podem contribuir para o aprimoramento da compreensão leitora.

1.1. Aplicação do Teste de Leitura

1. Solicitar ao estudante que leia individualmente o texto em silêncio e, em seguida, realize a leitura em voz alta começando pelo título.

2. Acionar o cronômetro depois da leitura do título e, de acordo com o texto gabarito, ir fazendo os registros.
3. Deixar que o estudante desenvolva sua leitura ao longo de 180 segundos.
4. Marcar a última palavra lida ao final dos 180 segundos no texto-gabarito.
5. Registrar o tempo de leitura desenvolvido.
6. Registrar o número total de palavras lidas durante a leitura.
7. Observar, durante a leitura, os seguintes critérios a serem avaliados e registrar os códigos no instrumental de resultados da turma:

Quadro 7. Critérios avaliativos ADSEC

Critério	Descrição	Código a ser registrado
Precisão	Refere-se à capacidade de ler determinado texto sem cometer erros. Uma leitura precisa é aquela em que o leitor que não apresenta ou apresenta o mínimo possível de inadequações como: pronúncia incorreta, substituição de palavras, substituição de letras, inversões da ordem das letras, omissões de letras ou palavras, adições de letras ou palavras, repetições e pausas ou interrupções.	0 - O estudante comete muitas inadequações comprometendo a compreensão do texto.
		1 - O estudante comete algumas inadequações em todo o texto ou em partes dele.
		2 - O estudante não comete ou comete poucas inadequações.
Prosódia	Refere-se ao ritmo, à entonação e aos demais atributos correlatos na fala. Ela descreve todas as propriedades acústicas da fala que não podem ser preditas pela transcrição ortográfica.	0 - O estudante apresenta dificuldades em perceber a intenção comunicativa do texto, não sendo capaz de imprimir uma leitura com entonação. Não consegue fazer as pausas necessárias, ignorando, na maioria das vezes, a pontuação do texto.
		1 - Em apenas algumas partes do texto, o estudante lê com uma boa entonação, percebendo a intenção comunicativa do texto. Não consegue fazer todas as pausas necessárias obedecendo à pontuação. Às vezes, demonstra ansiedade, impulsividade e falta de atenção durante a leitura.
		2 - O estudante lê com uma boa entonação, percebendo a intenção comunicativa do texto. Faz as pausas necessárias obedecendo à pontuação e sem demonstrar ansiedade, impulsividade ou falta de atenção durante a leitura.
Situação de leitura	Refere-se à capacidade de decodificação e compreensão do texto lido. São definidos os seguintes níveis:	

Não leitor: O estudante reconhece letras, mas não lê sílabas. Leitor de sílabas: O estudante apresenta dificuldades em ler palavras, silabando ou titubeando a cada sílaba. Lê sílabas simples, podendo ler sílabas complexas também. Leitor de palavras: O estudante apresenta dificuldades em ler frases ou lê de forma muito lenta e sem ritmo. Lê palavras soltas, sem silabar, e demonstra compreensão. Leitor de frases: O estudante começa a ler o texto e apresenta muitas dificuldades. Lê frases soltas com poucos erros e demonstra compreensão. Leitor de texto sem fluência: O estudante apresenta dificuldade quanto ao ritmo e entonação, mas consegue ler o texto todo. Leitor de texto com fluência: O estudante lê com entonação e ritmo adequados, demonstrando compreensão do texto lido, comete um número de erros inferior a cinco por cento das palavras do texto e lê com velocidade adequada.	NL - Não leitor LS - Leitor de sílabas LP - Leitor de palavras LF - Leitor de frases LTSF - Leitor de texto sem fluência LTCF - Leitor de texto com fluência
--	--

Observações:

1. Durante a leitura, se o estudante tiver muitas dificuldades em ler uma palavra ao fim de 5 segundos, o professor deverá ler a palavra e dizer ao discente que dê continuidade à leitura.
2. Se o estudante saltar uma ou várias palavras e/ou linhas, se repetir a leitura de palavras ou frases e não parecer notar o fato, é prudente não dizer nada e deixar que o discente continue a leitura. O professor registra o ocorrido na folha de respostas. Se o estudante ficar indeciso sobre o que há de fazer, dizer simplesmente para retomar a leitura no ponto onde parou.
3. Na consolidação, os dados devem ser considerados em segundos. Dessa forma, caso o estudante seja avaliado em minutos, o tempo deverá ser convertido. Ex.: 2 minutos e 20 segundos = 140 segundos.

A avaliação da fluência visa verificar a capacidade do estudante de ler palavras, pseudopalavras e textos voltados à sua etapa escolar de forma fluida e no ritmo adequado. Nesse modelo de avaliação, o aluno(a) realiza uma leitura para um professor(a) e tem o seu desempenho associado a um perfil de leitor.

A aplicação foi individual e sem a presença dos demais alunos da sala para evitar, entre outras coisas, constrangimento, vergonha de ler em público. Os aplicadores foram os próprios professores da turma.

Durante o processo, buscou-se tranquilizar o estudante, informando que a limitação do tempo para leitura faz parte da tarefa, a avaliação não o prejudicaria em relação ao rendimento escolar, pois a avaliação não valeria nota somativa.

O material impresso (texto a ser lido e ficha avaliativa) utilizado na ADSEC estará em anexo. O gênero textual indicado para a avaliação foi à crônica intitulada “Por alto” de *Leon Eliachar*.

Esse “Teste de Fluência” limita-se aferir a fluência em leitura do código alfabético da Língua Portuguesa, isso significa avaliar o processo de alfabetização através da velocidade, precisão e clareza na leitura e entonação das palavras e textos lidos, entendendo que a fluidez no ato de decodificar palavras e símbolos sinaliza uma melhor compreensão do texto e da internalização de seu conteúdo.

Quadro 8. Resultado ADSEC



Secretaria Municipal de Educação
Avaliação da Fluência em Leitura Oral - Anos Finais – EJA IV

Resultados da Turma

Escola: EEIEF MONSENHOR ANDRÉ VIANA CAMURÇA

Professor(a): ROGER FERREIRA VERAS Turma: EJA IV Turno: NOITE

Data da Avaliação 16/ FEVEREIRO /2022 |Semestre: 1º

Ord	Estudante	Tempo de leitura	Palavras lidas	Precisão	Prosódia	Situação de leitura
01	ALUNO 1	00:03:00	75	1	1	LEITOR DE TEXTO SEMFLUÊNCIA
02	ALUNA 1	00:01:42	171	2	2	LEITOR DE TEXTO COMFLUÊNCIA
03	ALUNA 2*	00:03:00	42	0	0	LEITOR DE PALAVRAS
04	ALUNA 3	00:02:21	171	2	2	LEITOR DE TEXTO COMFLUÊNCIA
05	ALUNA 4	00:02:44	172	2	2	LEITOR DE TEXTO SEMFLUÊNCIA
06	ALUNA 5	00:02:15	171	2	2	LEITOR DE TEXTO COMFLUÊNCIA
07	ALUNA 6	00:02:40	162	2	2	LEITOR DE TEXTO COMFLUÊNCIA
08	ALUNA 7	00:03:00	162	2	2	LEITOR DE TEXTO COMFLUÊNCIA
09	ALUNA 8*	00:03:00	131	0	1	LEITOR DE PALAVRAS
10	ALUNA 9	00:02:20	170	2	2	LEITOR DE TEXTO COMFLUÊNCIA

Ressalto que a ADSEC, aplicada nas turmas da EJA IV, restringiu-se apenas no ato da fluência leitora, na decodificação do código linguístico, haja vista que não houve questionamentos a respeito do conteúdo do texto lido. Tão pouco houve avaliação escrita.

Os resultados da avaliação permitiram um planejamento pedagógico estratégico e mais próximo à realidade da turma, pois pude focar nas dificuldades reais e mais recorrentes relacionados à leitura.

Destarte, considerando o cenário aqui apresentado, os resultados da ADSEC inicial, realizada com os mesmos discentes observados nessa pesquisa foi o seguinte:

Os resultados observados na avaliação inicial de leitura nos revelam alguns elementos importantes: Dos dez discentes avaliados, seis são leitores de texto com fluência; dois são leitores sem fluência e duas são leitoras de palavras. Merecem destaque as seguintes considerações a respeito do público avaliado. Optei pelo anonimato dos estudantes e os denominei de “aluno1” o único aluno do sexo masculino a realizar a avaliação e as alunas do sexo feminino de “aluna 1 a aluna 9”, evitando assim, possíveis constrangimentos ou necessidade de autorização para publicação.

De acordo com o histórico escolar dos avaliados, os seis estudantes LTCF são alunos provenientes do ensino regular, ou seja, tiveram acesso a educação escolar na juventude/adolescência, apesar do afastamento dos bancos escolares por um período de tempo.

O aluno1, a aluna4 e aluna8 são estudantes LP e foram alfabetizados na EJA I e EJA II, isto é, tem pouco tempo de vida escolar, o que pode explicar a falta de fluência leitora uma vez que a escola é a instituição social que tem a responsabilidade pela educação sistemática das crianças, jovens e adultos e as capacidades de ler e escrever devem, a princípio, se desenvolver na sala de aula, contudo as práticas destas devem ultrapassar os seus limites, seus muros.

A aluna2, que também é LP, possui distúrbios de aprendizagem, porém a escola até o presente momento não conseguiu da família laudo médico atestando qual tipo ou nível de distúrbio a aluna apresenta.

O desenvolvimento dessa avaliação de leitura, a priori, propicia uma aproximação mais eficaz com os estudantes da escola, em particular os alunos da EJA, por motivos já destacados nesse trabalho, de forma que no próprio teste já é possível problematizar com os estudantes dificuldades que apresentam ou sugerir estratégias para sua evolução na leitura, bem como um trabalho mais pontual no auxílio de estratégias para que os professores possam aprimorar com seus estudantes.

Contudo, ainda precisamos focar no fato de que ler muito não é suficiente para ter compreensão, isto é, ler é diferente de compreender, como afirma Orlandi (1997, p. 11): “saber ler é saber o que o texto diz e não diz, mas o constitui significadamente”. É necessário, ainda, pensarmos no vocabulário, nos tipos de textos que apresentamos, estratégias de leitura, elementos que, embora essenciais, podem dificultar ou facilitar a compreensão.

CAPÍTULO III – DIALOGANDO COM OS DADOS PRODUZIDOS NA PESQUISA:

A partir do exposto, e pensando a inclusão dos alunos da EJA nas reais práticas sociais, neste capítulo apresentarei as oficinas pedagógicas realizadas com alunos da EJA IV da EEIEFF Monsenhor André Viana Camurça da cidade de Caucaia-CE. Para tanto, organizamos uma Sequência Didática (SD) com vistas ao ensino-aprendizagem do gênero curriculum vitae (CV). SD esta que se deu, em especial, por ser pensada a partir do trabalho com um gênero que, por certo, será utilizado pelo público jovem e adulto ao longo de suas vidas.

3.1 A gestão das oficinas de leitura em sala de aula com estudantes da EJA

Aos alunos da modalidade EJA participantes desta pesquisa, cabe destacar que estes são alunos do quarto período da modalidade EJA que corresponde a 8ª e 9ª séries de uma escola pública municipal localizada na cidade de Caucaia-Ce.

A turma é composta por alunos de diferentes faixas etárias e estão nominados, neste trabalho, pelo nome ‘aluno ou aluna’ e pelo numeral correspondente a idade (exemplo: aluno34, aluna55). Outro fator importante a ser destacado diz respeito ao número reduzido de alunos na turma, 15 alunos no 4º período letivo.

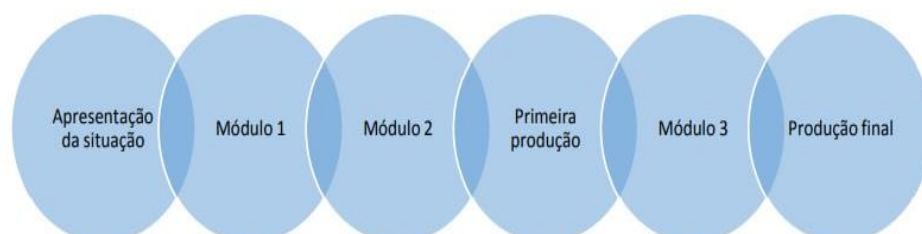
No início do ano eram 41 alunos matriculados, embora muitos não tenham chegado a frequentar e muitos desistiram dos estudos por problemas diversos: distância/deslocamento, econômicos, sociais, familiares etc.

Sei o quanto é importante o trabalho com os mais diferentes gêneros textuais, e que a aplicação de atividades que evidenciem esse aspecto contribuirá para a crescente e contínua aprendizagem dos alunos. Tenho consciência também de que a finalidade do uso da SD é ajudar o educando a apropriar-se de um determinado gênero, aprimorando sua linguagem em relação a diferentes contextos em que o processo comunicativo está inserido, bem como na relação existente entre gênero.

Devo salientar que minha proposta se diferencia do modelo original de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), pois esse modelo na realidade da EJA requereu adaptações. Elas ocorreram principalmente pela pouca experiência dos alunos desta turma na produção textual.

De acordo com a minha ação interventiva, apresentarei a seguinte estrutura de sequência didática:

Figura 2. Adaptada da SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly.



Essa sequência didática propõe aos alunos a oportunidade de conhecer e produzir gênero textual *curriculum vitae* através de um conjunto de atividades de leitura e retextualização organizadas em uma situação comunicativa específica que envolve o uso do gênero em questão.

Apresento a seguir a organização de minha ação interventiva: (a) *Apresentação da situação*: Definir e informar de modo detalhado a proposta didática, descrevendo a situação comunicativa aos alunos.

Módulo 1 - Conhecendo o CV e seu universo: Atividade de leitura para compreender o gênero e sua funcionalidade;

Módulo 2 - Explorando o gênero: Atividade prática de reconhecimento das partes de um CV;

Primeira produção - Produzindo o primeiro CV: Produção de um currículo a partir das orientações dadas pelo professor e tendo como base o material analisado no módulo 2.

Módulo 3 - Aperfeiçoando o CV: Discussão sobre a produção do primeiro CV. Avaliação da atividade de retextualização, identificando e aperfeiçoando as operações linguísticas, discursivas.

Produção final – Produção do CV final após o aperfeiçoamento do módulo 3.

Para organizar o trabalho com o gênero textual CV em sala de aula, preparamos o seguinte planejamento:

Quadro 10. Planejamento da SD

SEQUÊNCIA DIDÁTICA			
Área de conhecimento: Linguagens		Componente curricular: Língua Portuguesa	
Nível: EJA 4 (8º e 9º)	Turma: A		Turno: N
Número de encontros: 6		Modo de intervenção: Sequência didática	
Tempo de cada encontro: 1h30 minutos			
Objetivo Geral: Desenvolver competências linguísticas na produção de textos em alunos da EJA 4 do Ensino Fundamental a partir do gênero currículo vitae.			
1º Encontro: Apresentação da situação: Currículo Vitae			
OBJETIVOS	CONTEÚDO	RECURSOS DIDÁTICOS	
Apresentar a proposta do projeto; Discutir sistemática da aplicação do projeto.	Exposição através de leitura explicitando o projeto;	Textos de apresentação do projeto; Caneta e caderno.	
2º e 3º Encontros: - MÓDULOS 1 e 2: Leitura de textos Gênero CV			
OBJETIVOS	CONTEÚDO	RECURSOS DIDÁTICOS	PROCEDIMENTOS
Ampliar o universo leitor a partir de textos sobre CV; Listar aspectos estruturais do CV.	Características do gênero CV; Exemplos de CV; Atividades orais, e de produção escrita verbal.	Cópias impressas dos textos; Lousa; pincel.	Instruções aos alunos de como realizar a atividade; Objetivos de leitura (reconhecimento das partes que compõem as notícias); Leitura e exposição de alguns textos da aula anterior; Ativação do conhecimento prévio construção de um quadro com as características do gênero CV; Atividade individual (identificação dos elementos estruturais de

			um CV) e reescrita do texto inicial.
4º Encontro: Primeira produção			
OBJETIVOS	CONTEÚDO	RECURSOS DIDÁTICOS	PROCEDIMENTOS
Construir um CV a partir de outros apresentados.	Textos escritos verbais; Atividade de produção escrita.	Modelos de CV em branco impressos; Lousa, canetas.	Gênero textual e suporte; Objetivos de leitura e escrita do gênero CV. Atividade (individual) - construção de um CV; Leitura de CV preenchidos.
5º Encontro - MÓDULO 3: Revisão de textos autorais			
OBJETIVOS	CONTEÚDO	RECURSOS DIDÁTICOS	PROCEDIMENTOS
Revisar texto produzido; Adequar texto produzido às características do gênero CV.	Textos escritos verbais.	Cópias dos textos produzidos pelos alunos; Lápis; Canetas.	Instruções aos alunos de como realizar a atividade; Atividade de leitura, análise e revisão de texto.
6º Encontro: Produção final			
OBJETIVOS	CONTEÚDO	RECURSOS DIDÁTICOS	PROCEDIMENTOS
Revisar os textos produzidos; Adequar os textos produzidos às características do gênero CV.	Textos escritos verbais.	Cópias dos textos produzidos pelos alunos; Lápis; Canetas.	Instruções aos alunos de como realizar a atividade; Atividade de leitura, análise e revisão de texto.

Dessa forma, almejo promover práticas de escrita que proporcionem aos alunos a produção de sentido por meio do processo de retextualização, empregando a linguagem verbal escrita e oral. De modo mais amplo, espero atribuir um novo

significado para as aulas de produção textual sob a ótica dos multiletramentos na escola.

Antes do primeiro momento da nossa SD, a *Apresentação inicial*, solicitei uma produção textual com as seguintes perguntas: *Quem sou eu? Como foi minha experiência na EJA? O que espero para meu futuro?* Vejamos algumas produções:

Figura 2. Produção da aluna48

Quem sou eu

Eu sou [redacted] tenho 48 anos sou branca tenho 1,54m e de altura gosto de dançar ir a praia e go to também de ler, assistir TV, de conversar com meus amigos e de ir a igreja, etc.

minha Experiência está sendo muito velhosa, porque estou tendo mais conheci, vivendo sobre muitas coisas.

Espero para o meu futuro fazer uma uma ou duas faculdades uma de pedagogia e outra para Veterinária.

Figura 3. Produção Aluna62

Oi Eu Sou o [redacted] Estudo no eslobo - monsenhor andre Viana Comunho Eu tenho 62 anos, comecei a estudar novamente. Porque estava sem fazer. Quero nada. Mas estou criando muito Gosto. Vou terminar meu segundo grau só falta um ano e meio.

A minha experiência eu estou gostando muito, já estou com vontade de seguir a - diante - sempre pelo o caminho do bem e para o meu futuro. Espero terminar até onde eu esteja com vontade de ir. Quero muito ser Professora. A minha filha também quer muito que eu me forme no que eu quiser.

Figura 4. Produção da aluna54

Eu me chamo [REDACTED]
mona sozinha trabalho no centro, acordo as 5 horas
da manhã e saio as 6 horas. eu tenho duas cachorrinhas
que são minhas companheiras. Por sinal as amo muito, e essa
é minha rotina diária, trabalhar e cuidar das minhas cachorrinhas
minha experiência na EDA é muito gratificante, conheci
varias pessoas que por sinal são super legais, e tem os profes-
sores que tem bastante paciência comigo.
Bom, pro meu futuro eu quero terminar os meus estudos e
fazer algum curso profissionalizante, pois quero um
emprego melhor para eu poder ter uma velhice tranquila.

Figura 5. Produção Aluna60

* Quem sou EU?
Eu me chamo [REDACTED] tenho 60 anos
tenho 4 filhas, 2 netos e vou ser bisavó tenho 5 irmãos
que eu amo tanto, etc.

* Como está sendo minha experiência NA EJA?
Eu estou gostando muito de voltar estudar porque eu
não me sinto mais sozinha quero terminar os estudos para
me formar em gastronomia gosto dos meus amigos de sa-
e de todos meus professores.

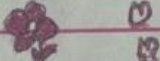
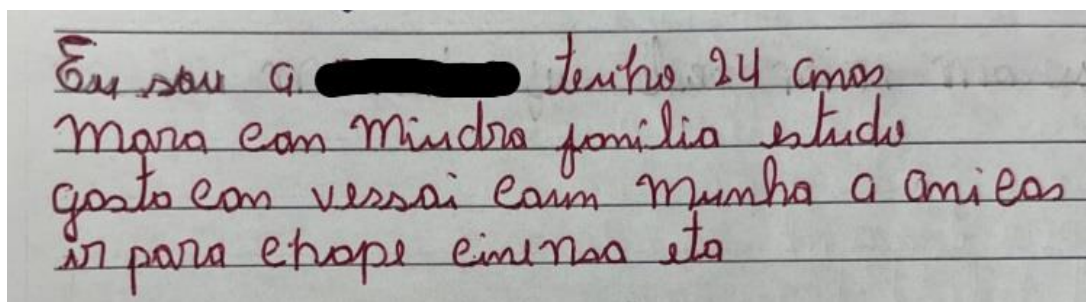
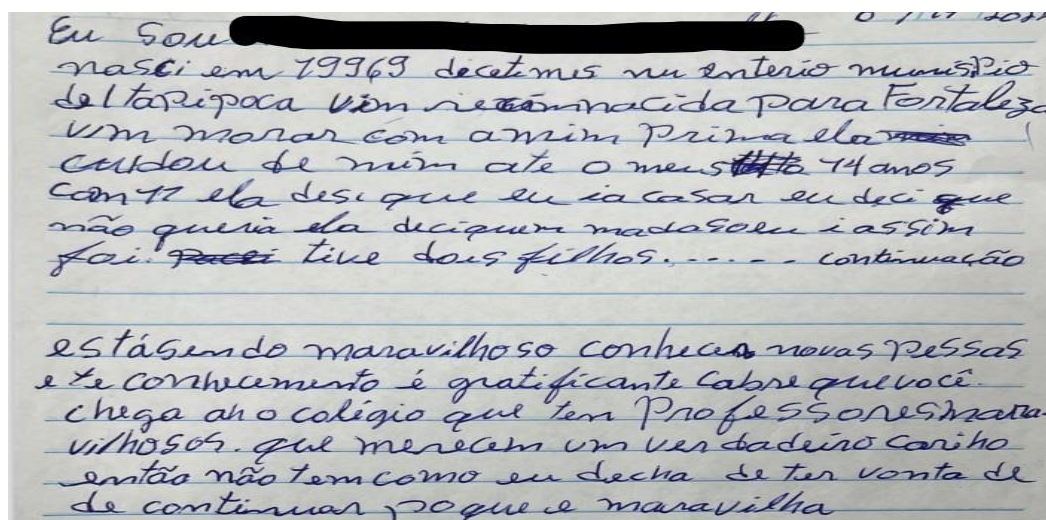
* O que espero para meu Futuro?
Eu espero ter uma velhice maravilhosa com muita
saúde e Paz quero fazer hidroginástica, caminhada
passar a vida e quero que Deus me dê mais
paciência com minha família um abraço bem
grande. 

Figura 6. Produção Aluna24



Eu sou a [redacted] tenho 24 anos
morei com minha família estudo
gosto com vovó e com minha a amigas
ir para escola cinema etc

Figura 7. Produção Aluna54



Eu sou [redacted]
nasci em 1996 dectmes no interior município
de Itapipoca vim retranslocada para Fortaleza
vim morar com a minha Prima e a [redacted]
cuidou de mim até o meu [redacted] 14 anos
com 17 ela disse que eu ia casar eu disse que
não queria ela decidiu me dar o seu e assim
foi. [redacted] tive dois filhos. continuação

está sendo maravilhoso conhecer novas pessoas
e o conhecimento é gratificante sabe que você
chega ao colégio que tem Professores matu-
vilhosos que merecem um verdadeiro carinho
então não tem como eu deixar de ter vontade de
de continuar porque é maravilha

Com essa primeira atividade pude obter uma sondagem tanto na escrita, como nas perspectivas dos alunos, e minha impressão da turma se confirmou, pois o objetivo da maioria dos alunos que compõem a turma era a conclusão dessa etapa e mesmo com as idades entre 48 e 62 anos e com tantas adversidades, eles relataram a vontade de fazer um curso superior.

Essa atividade além de servir como introdução para o gênero trabalhado nesta dissertação, proporcionou uma reflexão sobre o percurso dos estudos na EJA, além de avaliar o aprendizado e o que visam para o futuro. Após uma correção dos desvios das normas gramaticais e de forma interativa, foi solicitada uma reescrita dos textos.

Durante os comentários das produções dos textos foi feita a seguinte pergunta aos alunos: Vocês sabem o significado do termo, *curriculum vitae*? Dos

doze alunos presentes na aula, apenas dois disseram ter ouvido falar em currículo; justamente os dois mais novos da turma.

O *aluno20* respondeu “ é aquilo que as pessoas usam para procurar emprego”. A *aluna33* disse que “é o documento onde se colocam nossas experiências de trabalho, nossas informações e entregamos nas empresas”.

Os alunos de mais idade, a princípio não souberam responder, mas disseram que já tinham ouvido falar no tal “documento”. Todos afirmaram nunca ter produzido um CV, apesar do interesse dos alunos mais novos de fazerem parte do mercado de trabalho e de alguns já fazerem.

A *aluna62* questionou se o texto que eles haviam escrito era um currículo, então a partir da atividade e dos questionamentos realizamos um estudo sobre o currículo vitae.

Na oficina seguinte os alunos tiveram contado com um material impresso com informações sobre a construção do Currículo, como segue:

Figura 8. Construção do currículo

Como fazer um currículo excelente passo a passo

O **currículo** profissional, também chamado de *curriculum vitae* (CV), é um gênero textual que tem como objetivo a conquista de uma vaga de emprego. Portanto, nada mais importante do que saber produzir um bom currículo que vai chamar a atenção de quem analisa.

Note que hoje em dia existem vários modelos de currículos para consulta e mesmo para editar um online. No entanto, aqui você encontrará as melhores dicas para produzir um currículo que vai brilhar.

Embora não exista um modelo certo, o segredo é apresentar um currículo bem estruturado e sem erros; e para isso, o candidato deve ter um tempo disponível para o planejamento do documento que resultará na conquista da vaga de trabalho.

Estrutura: como fazer um bom currículo?

Foto

Hoje em dia, muitas vagas de empregos pedem uma foto no currículo. Isso não é algo obrigatório, mas pode favorecer o documento. Dessa maneira, opte por uma foto tipo 3x4 para estar na parte superior do documento e que seja formal.

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/como-fazer-um-curriculo/>

Dados Pessoais

Nome completo, endereço, idade, data de nascimento, cidade, telefone e-mail, são alguns dos dados mais importantes e que devem estar na parte superior do currículo, como introdução do texto. Eles podem aparecer ao lado da foto.

Note que não devemos acrescentar dados em excesso e que são irrelevantes para a conquista da vaga como RG e CPF.

Vaga pretendida

Muitos candidatos optam por escrever a vaga de trabalho que está sendo pleiteada, por exemplo: designer gráfico. Isso também porque uma empresa pode estar com diversas vagas abertas e para clarificar melhor essa a pessoa identifica e direciona melhor seu currículo.

Objetivo(s)

Como uma breve introdução, o candidato poderá escrever, em poucas linhas, o objetivo que pretende, por exemplo: "ampliar meus conhecimentos nas mais diversas áreas."

Habilidades

Alguns modelos apresentam uma parte de habilidades, onde o concorrente poderá escrever de maneira breve algumas de suas habilidades que poderão ser relevantes para conquistar a vaga pretendida.

Algumas habilidades que podem ser interessantes dependendo da vaga estão relacionadas com a comunicação, liderança, empatia, iniciativa, trabalho em equipe, organização e planejamento, etc.

Formação acadêmica

Essa é uma parte crucial do currículo vítæ, onde a pessoa indicará seu grau de escolaridade: segundo grau completo, licenciatura, bacharelado, pós-graduação, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado.

Certamente que devemos escrever o nome da instituição, bem como indicar a data de início e finalização do percurso acadêmico.

Se no caso o candidato ainda estiver cursando, ele poderá indicar em parênteses essa informação, por exemplo: Licenciatura em relações internacionais (em andamento). Outro ponto importante, é colocar por exemplo intercâmbios que foram realizados.

Cursos complementares

Além das habilitações acadêmicas, a pessoa poderá colocar alguns cursos realizados e que poderão ser relevantes para a vaga. Além do nome do curso, da data e do local, o número de horas poderá ser acrescido.

Experiência profissional

Parte essencial do currículo é sem dúvida as experiências profissionais que devem acompanhar: nome da empresa, cargo, data de início e saída, bem como as funções desempenhadas.

Importante ressaltar que somente os últimos 5 anos de trabalho devem ser apresentados para que não fique um texto exaustivo.

Além disso, a pessoa deverá focar nas experiências que sejam mais relevantes para a vaga e apresentar isso de maneira cronológica.

Dicas para elaboração de um currículo

Confira abaixo cinco dicas essenciais para produzir um bom currículo:

1. **Escreva numa linguagem simples:** não adianta ficar escrevendo de maneira "difícil" para impressionar o avaliador. Assim, ao invés de te ajudar, isso poderá atrapalhar na conquista de uma vaga. Seja, portanto, simples e direto.
2. **Não seja prolixo:** por mais que sua experiência profissional e acadêmica seja extensa, o candidato não deve entregar um currículo com mais de duas páginas. Imagina que centenas de pessoas estão pleiteando aquela vaga. Sendo assim, a pessoa que irá avaliar não terá tempo de ler todas as informações.
3. **Foque na organização:** nada mais agradável do que ler um documento organizado, onde facilmente podemos encontrar as informações que queremos. Para isso, subtítulos em caixa alta e o **negrito** são bons recursos que devem ser utilizados para auxiliar o leitor.
4. **Nunca minta:** ainda que isso seja óbvio, é muito importante a pessoa ser honesta com todas as informações que estão sendo colocadas num currículo. Lembre-se que isso poderá ser desagradável para você em algum momento da entrevista.
5. **Faça uma revisão final:** nada mais desagradável para quem está a analisar o currículo do que encontrar erros ortográficos ou de digitação. Portanto, antes de imprimir o seu currículo ou enviá-lo para conquistar uma vaga de trabalho, tenha o cuidado de reler as informações postas ali.

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/como-fazer-um-curriculo/>

Li e analisei o material. O contato com esse conteúdo proporcionou o primeiro momento teórico com o gênero e de certa forma uma resposta ao questionamento da *aluna62* de que o texto produzido por eles foi uma pequena trajetória de vida e que, apesar de o termo *curriculum vitae*, em latim significa "Trajetória de vida", o CV é um gênero mais específico.

Destaquei que o gênero CV diz respeito a um tipo específico de texto, visto que busca descrever os aspectos profissionais do sujeito visando a uma colocação no mercado do trabalho e ainda hoje bastante utilizado pelas empresas na seleção de seus colaboradores.

Faz-se necessário, ainda, que o gênero adote a escrita padrão da língua portuguesa, afinal, embora haja discussões teóricas acerca dos termos “língua culta/língua padrão”, atualmente esta é a norma requerida pelo mercado de trabalho.

Feito isso, nas oficinas seguintes, apresentei duas atividades com um modelo de CV aleatório com a finalidade de trabalharmos a estrutura básica do currículo e sua finalidade.

Figura 9. Atividade com CV

Maria Fernanda da Silveira Brasileira, casada, 42 anos. Rua dos Frades, número xxxxx Bairro Centro. Telefone Residencial: (36) 2222.2222 – Celular (36) 92222.2222 E-mail: carapuca@imeioul.com.br Data de nascimento: 13/02/1978 Objetivo Profissional Cargo operadora de caixa Formação Acadêmica Curso: Ensino Fundamental Qualificação cursos e outras atividades Curso on-line de Administração de negócio – Faculdade Getúlio Vargas (concluído em 2018). Curso de operadora de caixa – Micro Lima (concluído em 2012). Curso de informática básica – Micro Lima (concluído em 2010). Experiência profissional Cargo: vendedora. Empresa: Loja Bianca Modas. Período novembro de 2013 a abril de 2017. Cargo: operadora de caixa Empresa: Supermercado Aqui é Bom. Período: Maio de 2017 a setembro de 2019	APRESENTAÇÃO A foto é opcional DADOS PESSOAIS Informações e documentos pessoais OBJETIVO PROFISSIONAL Descreve o que o candidato busca FORMAÇÃOACADÊMICA Que cursou ou está cursando QUALIFICAÇÃO Descrição de todos os cursos na área pretendida EXPERIÊNCIAS suas experiências de trabalho mais recentes e as mais relevantes.
---	--

Fonte: SME/GO-Luziânia-material de apoio remoto

A- Reconheça os seguintes itens essenciais do Curriculum Vitae da Maria Fernanda da Silveira:

- Cabeçalho (quais dados pessoais são necessários?) _____
- Qual é o objetivo dela? _____
- Qual a formação acadêmica dela? _____
- Cite uma experiência profissional dela. _____

02 Esse texto é um exemplo de
() carta () classificados () currículo () relatório

03 Esse texto serve para
A- () apresentar informações profissionais.
B- () dar uma instrução.
C- () defender uma ideia.
D- () relatar uma sequência de eventos.

04 De acordo com o texto, em novembro de 2013, Maria Fernanda da Silveira
A- () iniciou a faculdade.
B- () começou a trabalhar no Supermercado Aqui é Bom.
C- () terminou o Ensino Médio.
D- () começou a trabalhar na Loja Bianca Modas.

05 Quantas experiências profissionais aparece no texto
A- () cinco.
B- () quatro.
C- () duas.

Fonte: SME/GO-Luziânia-material de apoio remoto

WALLACE JOSÉ DOS SANTOS Brasileiro, solteiro, 15 anos Rua Lino Pereira, 18 casa 4. Encantado - Rio de Janeiro - CEP 22222-000 Telefone: (21) 8888-9999 / E-mail: wallyjs@gmail.com.br OBJETIVO Cargo de Auxiliar de recepção FORMAÇÃO Escola Municipal Fernanda Montenegro. Curso: Ensino Fundamental I. Período: 2004/2008. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL PC INFORMÁTICA LTDA. ▪ 2011: Monitoria em Informática. Principais atividades: ▪ Auxílio a alunos na utilização de programas Word e Excel. ▪ Auxílio na digitação de documentos da empresa. ▪ Atendimento na secretaria. QUALIFICAÇÕES E ATIVIDADES PROFISSIONAIS Curso de Inglês. Tio Sam English Course Nível: avançado Curso de Informática. Local: PC Informática Ltda. INFORMAÇÕES ADICIONAIS ▪ Destaque como melhor aluno do curso PC informática em 2010 ▪ Premiado com certificado de "Melhor desempenho" em prova oral em 2009/2 no Tio Sam English Course. ▪ Segundo colocado em Olimpíada de conhecimentos gerais da Escola Municipal Fernanda Montenegro. ATIVIDADES EXTRAPROFISSIONAIS ▪ Escola de Futebol Mané Garrincha (2011)

Fonte: Fundação Cecierj. 1914, pag. 2 a 7.

QUESTÃO 1

De um modo geral, o curriculum vitae tem como objetivo fornecer o perfil da pessoa para um empregador, já que descreve as experiências profissionais, a formação acadêmica e os dados pessoais de uma pessoa que quer se candidatar a um emprego, a um estágio, a uma bolsa de estudos. Observando o Texto Gerador I, considere que o candidato Wallace pretende se candidatar a uma vaga de recepcionista em uma empresa. Tendo em vista os requisitos que o cargo pode exigir, transcreva do texto as informações que seriam relevantes para o candidato conseguir a vaga. Justifique sua resposta.

QUESTÃO 2

O currículo apresenta uma estrutura que organiza as informações do texto, fornecendo os dados mais relevantes e necessários de uma pessoa que almeja conseguir uma entrevista de emprego, uma vaga em um curso, a participação em um congresso etc. Nesse contexto, conforme a finalidade do currículo, partes diferentes se tornam mais importantes quando este documento é analisado. Dessa forma, se Wallace fosse enviar seu currículo desejando conseguir uma vaga como voluntário na Copa da FIFA de 2022, quais as partes que o formam, além das que contêm seus dados pessoais, seriam observadas com mais atenção pela empresa responsável pelo recrutamento? Justifique sua resposta.

Assim, pensando em uma proposta pedagógica com vistas ao ensino-aprendizagem do gênero CV, as atividades desenvolveram-se normalmente. As dúvidas surgiram e as partes do currículo que mais suscitaram dúvidas foram os campos das qualificações/cursos, formação acadêmica e experiências profissionais.

Notadamente, as dificuldades nesses tópicos provêm do fato de que quase todos os envolvidos na pesquisa não terem qualificações/cursos e experiências profissionais e muitos não entenderam o termo “formação” ou “formação acadêmica”.

Na oficina seguinte, solicitei que a turma fizesse um currículo, de acordo com seus conhecimentos prévios e estudados sobre do gênero. Para isso, eles receberam um modelo em branco e as seguintes orientações:

Proposta de produção de um Curriculum Vitae:

Você deve escolher uma vaga de emprego dentre as citadas a seguir ou outro de sua preferência (exemplo: atendente de uma loja de roupa) para elaborar seu currículo, que deve ser construído conforme as indicações do texto teórico. O currículo será fictício, ou seja, você deve criar um personagem e suas qualificações para concorrer à vaga.

Motorista de aplicativo
 Costureira em geral
 Vendedora de loja
 Cozinheira
 Babá
 Porteiro
 Vigilante
 Diarista
 Empregada doméstica
 Outros...

Posto isto, destaquei a seguir a primeira produção do CV solicitado aos educandos a escrita manual de seus currículos, atividade esta que tinha como objetivo averiguar os conhecimentos prévios dos alunos no que tange à produção do referido gênero.

Figura 10. Produção da aluna62

FOTO

Celia Souza da Silva

DADOS PESSOAIS:
 nome: Celia Souza da Silva
 nacionalidade: Brasileira
 Estado civil: Casada
 Idade: 62 anos
 Endereço: Rua N. V. 6 Bloco 43 AP 240
 Cidade: Fortaleza
 CEP: 6000-000 Celular: 98974702 E-mail:

CARGO DE INTERESSE
 • Atendente de consultório médico.

FORMAÇÃO ACADÊMICA
 • Ensino fundamental incompleto.

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
 • Vendedora de confecção própria.

APERFEIÇOAMENTO

HABILIDADES
 • Sou pontual e criativa.

Figura 11. Produção do *aluno20*

DADOS PESSOAIS:
 85 96298050 / 1.10.2000
 e-mail: joao.vitor@... / idade 20 a
 518-272-54600
 Alameda 20 gal 22 b Rua nua 4
 Fortaleza

FOTO

CARGO DE INTERESSE
 • Policial

FORMAÇÃO ACADÊMICA
 • manicure / completa
 • graduado

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
 • vigia
 • guarda noturno
 • e guarda de trânsito

APERFEIÇOAMENTO
 • informática
 • academia de Polícia militar
 •

HABILIDADES
 • Inteligência, criatividade, gosto de
 desafios

No que diz respeito às produções acima, percebi certa incompletude na produção da *aluna62* nos aspectos estruturais, como, por exemplo, o não preenchimento do tópico “aperfeiçoamento” que poderia ser direcionado ao cargo de interesse, uma vez que, no campo da experiência profissional ela colocou vendedora de confecção.

Na produção do *aluno20*, percebi uma desorganização no preenchimento no tópico “dados pessoais”, apesar de estar com as informações necessárias para um CV a estrutura dos dados estão em desarmonia estrutural. Em relação ao cargo de interesse o aluno colocou uma profissão em que o CV não se destina para tal fim. Há também algumas informações fora de contexto como a “graduação” no tópico de formação acadêmica e “academia de polícia” como aperfeiçoamento.

Cabe salientar que as inadequações presentes nas produções são compreensíveis, pois, embora seja um gênero que faz parte do social aos quais os alunos pertencem, trata-se de textos mais elaborados e com função social específica; exigindo, assim, que o educando possua um certo grau de letramento.

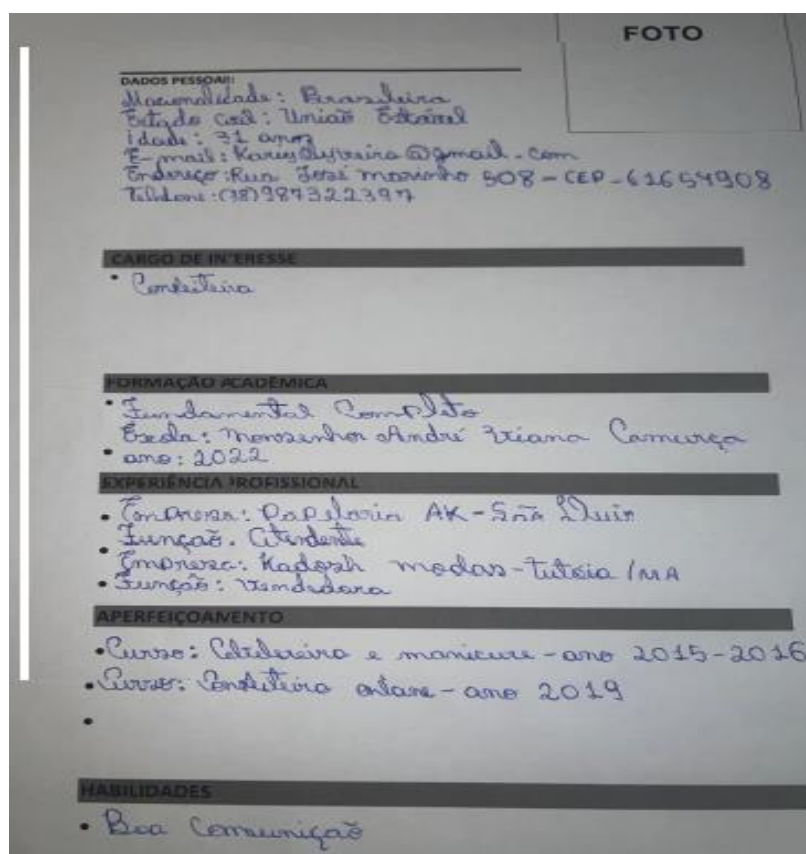
Além do mais, a falta de experiência profissional, a idade avançada da maioria dos alunos e o ineditismo da atividade dificultaram essa primeira construção do VC.

Contudo, ao comparar as duas produções, notei que o manuscrito da *aluna62* e do *aluno20* têm características próprias do gênero currículo vitae.

Na oficina seguinte trabalhei com essa produção inicial destacando, além dos desvios da norma culta, os problemas de preenchimento nos tópicos e as várias dúvidas que surgiram durante a construção do primeiro CV.

Em seguida, solicitei aos alunos que, utilizando os textos por eles produzidos, fizessem a reescrita dos CV como etapa final da sequência didática. Cabe salientar que a solicitação da reescrita se deu pelo fato de que, por meio da reescrita, o educando seja capaz de se autoanalisar, tornando-se, assim, autor do seu conhecimento. Vejamos, a seguir, algumas produções finais:

Figura 12. Produção da aluna 31



The image shows a handwritten curriculum vitae on a form with pre-defined sections. The handwriting is in blue ink. The sections and their contents are as follows:

- DADOS PESSOAIS:**
 - Nacionalidade: Brasileira
 - Estado civil: União Estável
 - Idade: 31 anos
 - E-mail: Karuyduyzeira@gmail.com
 - Endereço: Rua José Mariano 508 - CEP - 61654908
 - Telefone: (35) 997322397
- CARGO DE INTERESSE:**
 - Condutora
- FORMAÇÃO ACADÊMICA:**
 - Fundamental Completo
 - Escola: Monsenhor André Viana Carneiro
 - ano: 2022
- EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:**
 - Empresa: Papelaria AK - São Luís
 - Função: Atendente
 - Empresa: Kadosh Modas - Tuleia / MA
 - Função: Vendedora
- APERFEIÇOAMENTO:**
 - Curso: Condutor e manicure - ano 2015-2016
 - Curso: Condutor autista - ano 2019
 -
- HABILIDADES:**
 - Boa Comunicação

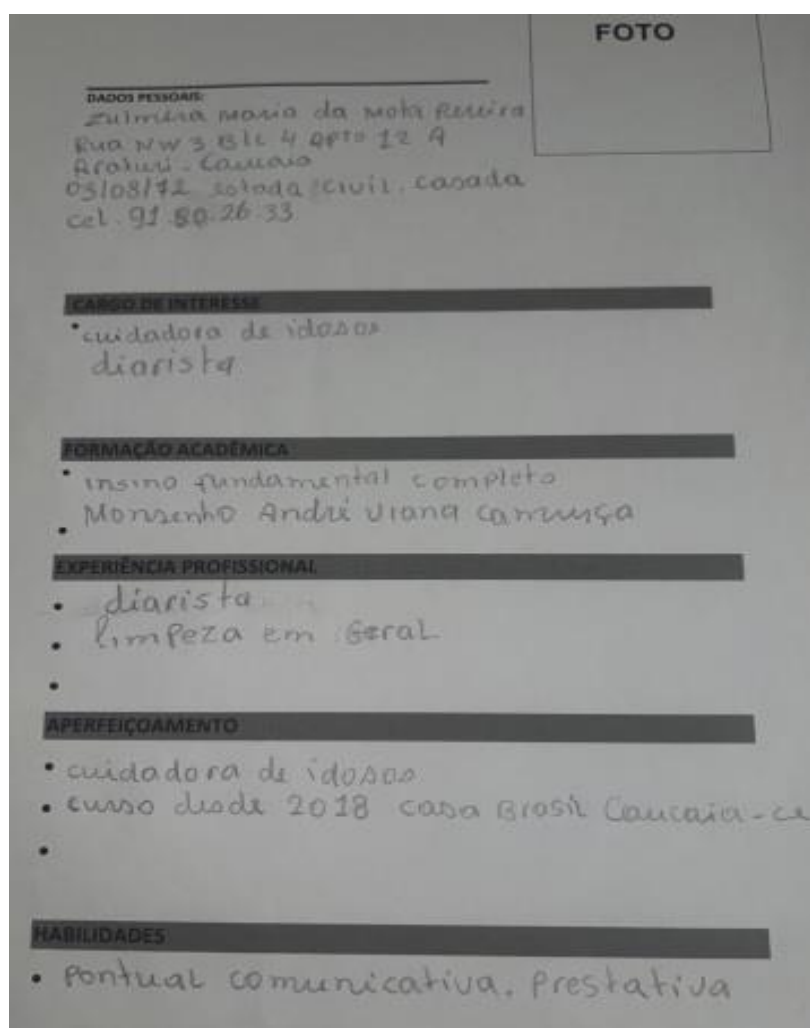
Analisando a produção final da *aluna31*, percebi que o currículo apresentado demonstra algumas das características mais marcantes do gênero, a saber:

brevidade, objetividade e o preenchimento adequado de alguns aspectos importantes (cabeçalho, objetivo, formação, experiências etc.).

Posso dizer então que o currículo atende aos aspectos sociais a que ele se destina, pois, essa produção demonstra boa adequação ao gênero apresentado, obedecendo ao que se pede em um currículo – aspectos formais e de conteúdo.

Embora tenha percebido certa possibilidade de melhoria, principalmente nos campos “aperfeiçoamento e habilidades”, cabe destacar as adequações linguísticas, ortográficas e gramaticais, o que me reafirma que a aluna³¹ construiu uma produção razoavelmente adequada ao que se espera em um currículo, esta possuindo cabeçalho, objetivo, qualificações, histórico profissional, formação acadêmica e informações complementares, como idiomas e cursos.

Figura 13. Produção da *aluna45*



The image shows a handwritten curriculum for Aluna 45. It is organized into sections with bolded headers. The 'DADOS PESSOAIS' section includes name, address, birth date, marital status, and phone number. The 'CARGO DE INTERESSE' section lists 'cuidadora de idosos' and 'diarista'. The 'FORMAÇÃO ACADÊMICA' section lists 'ensino fundamental completo' and 'Monsenho André Viana Camargo'. The 'EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL' section lists 'diarista' and 'limpeza em geral'. The 'APERFEIÇOAMENTO' section lists 'cuidadora de idosos' and 'curso desde 2018 casa Brasil Caucaia-ce'. The 'HABILIDADES' section lists 'pontual comunicativa, prestativa'. There is a box for a photo labeled 'FOTO'.

DADOS PESSOAIS	FOTO
Zulmira Maria da Mota Pereira Rua NW 3 Bl. 4 apto 12 A Araucária - Caucaia 05/08/72 solteira/civil, casada cel. 91.80.26.33	
CARGO DE INTERESSE	
• cuidadora de idosos diarista	
FORMAÇÃO ACADÊMICA	
• ensino fundamental completo Monsenho André Viana Camargo	
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	
• diarista • limpeza em geral •	
APERFEIÇOAMENTO	
• cuidadora de idosos • curso desde 2018 casa Brasil Caucaia-ce •	
HABILIDADES	
• pontual comunicativa, prestativa	

Destaquei que o currículo da *aluna45*, assim como o documento construído pela *aluna31*, apesar de apresentar uma estrutura menos criteriosa, em especial se comparando os dados pessoais desta com aquela, apresenta características marcantes do gênero CV.

Cabe destacar na produção da *aluna45* a escolha por dois cargos de interesse – *cuidadora de idoso e diarista* – onde geralmente se aplica a apenas um cargo.

Nesta produção da *aluna45*, percebi algumas inadequações no que diz respeito à ortografia, como por exemplo - “*insino fundamental*”, “*Monsenho André Viana Camurça*”. Entretanto, como é possível averiguar, há em sua produção um objetivo sociocomunicativo, o qual atende à função do gênero na vida prática, ou seja, que emerge em e para um processo social real.

Durante a aplicação das oficinas, principalmente as primeiras, constatei a falta de confiança e insegurança dos estudantes em si mesmos em relação ao gênero textual a ser produzido, o ineditismo de ser autor e a dificuldade com a escrita, haja vista que durante a resolução das atividades poucos têm autonomia em respondê-las, revelando uma profunda e dependência com o professor.

Percebi também que os alunos escolarizados no ensino regular, caso da *aluna31* e *aluno20*, tiveram mais facilidade na produção das atividades durante as oficinas. Enquanto que a *aluna24* e *aluna55*, alfabetizadas na EJA, demonstraram dificuldades em suas produções.

Suponho que essa facilidade das *aluna31* e *aluno20* se deva pelo fato deles terem passado mais tempo na escola quando criança, pois além de ser um espaço de liberdade para brincar, é onde se começa a aprender a conviver com outras crianças, onde se experimenta o dar e o receber dos relacionamentos sociais, onde vai poder explorar o ambiente em volta e, a partir da convivência com os adultos, vai desenvolver o processo de aquisição da linguagem e da escrita.

"O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação"(Brasil, 1998a, p.21-22). Nessa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. A interação social e o instrumento linguístico acabam sendo decisivos nesse processo.

De acordo com Vygotsky, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações interpessoais. A

sociabilidade da criança é o ponto de partida dessas interações sociais com o meio que as rodeias. O indivíduo é o resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social.

Possivelmente essa falta de vivência das aluna²⁴ e aluna⁵⁵ no espaço escolar na infância/adolescência tenha causado essa defasagem de conhecimento, principalmente, no ato da leitura e da escrita.

Destarte, as práticas de leitura e escrita trabalhadas em sala de aula de jovens e adultos devem possibilitar e executar práticas sociais de leitura de forma a ampliar e diversificar seus posicionamentos nos grupos aos quais pertencem, quer seja na família, na igreja e no trabalho.

Sendo assim, a importância da leitura e da escrita se fazem presentes nesse processo de formação, despertando ou até mesmo provocando uma ação/desejo maior por parte do educando.

O despertar do aluno para essa realidade é de suma importância para que o mesmo possa vir desenvolver uma formação intelectual, pessoal e profissional, para que assim, venha ter acesso a boas oportunidades, participar da vida em sociedade e conhecer seus direitos e deveres enquanto cidadão.

3.2 Textos discursivos emergentes nas e com as oficinas: usos e reusos.

Os resultados averiguados nesta pesquisa, bem como a sua análise e discussão, conduzem à formulação do seguinte questionamento: *Como organizar as atividades de produção textual, em sua sala de aula, de forma que estes textos possam representar práticas sociais efetivas e não somente voltadas para ensinar determinado conteúdo escolarizado?*

Este questionamento se deve ao fato de as práticas didáticas de ensino de língua escrita, em muitos casos do ensino fundamental ou ensino médio, ainda se voltarem ao sistema alfabético de escrita e à sua correspondência fonográfica e algumas convenções ortográficas do português, num primeiro momento, e, em outro, redação, com o desenvolvimento de temas em atividades desconexas das práticas de leitura/escrita e produção oral e escrita de textos de uso social, na contramão do que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais no qual se afirma que:

O ensino de escrita precisa ser realizado com textos verdadeiros, em situações sociais verossímeis às práticas de interação social", e também que a "diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1997, p. 27-28).

A construção de texto, nesta perspectiva, leva a produção como resposta a uma situação de comunicação complexa, recorrendo a múltiplos instrumentos e estratégias. São atividades de avaliação formativa e partes integrantes e essenciais da escrita, de modo que os alunos possam refletir e se apropriar da escrita como uma prática efetiva, social e de autoria.

Todos estes princípios concretizam-se na sequência didática, ou seja, num conjunto de oficinas destinadas a que se aprenda escrever um gênero discursivo e segue uma ordem gradual que busca resolver progressivamente as dificuldades dos alunos e que possibilita a tomada de consciência das características linguísticas dos textos estudados e para dar acesso às práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (PASQUIER & DOLZ, 1996; DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2001).

Levando-se em conta a diversificação da modalidade da EJA, há a necessidade de compreender o aluno enquanto sujeito de anseios e desejos, sendo necessário um ensino que faça ligação com o seu cotidiano, ou seja, com a prática social e real da língua, fato que tornará as aulas mais atrativas e significativas, afinal, a prática social da língua no ensino implica que os alunos a ponham em prática os ensinamentos dentro do ambiente educacional e principalmente fora dele.

Logo, é possível afirmar que o ensino-aprendizagem se deu de modo claro, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e com a utilização de um gênero que já faz parte de suas vidas, contribuindo para o letramento dos educandos da EJA no que se refere às suas atividades diárias no seio social.

Destaquei também, que a concepção de língua/linguagem que orientou a proposta de ensino do gênero em questão foi a concepção de língua enquanto prática social, ou seja, língua e linguagem quanto processo de interação.

A partir desse cenário, acredito que a proposta desse trabalho foi a oportunidade de oferecer aos alunos uma prática de escrita que pudesse apresentar um estudo da língua portuguesa de um modo diferente ou mostrar que produzir textos pode ser uma atividade instigante e desafiadora e um caminho possível para

desenvolver a produção textual que esteja em consonância com as demandas trazidas pela sociedade.

Assim sendo e pensando na inclusão dos alunos da EJA nas reais práticas sociais, realizei oficinas pedagógicas com os alunos com vistas ao ensino-aprendizagem do gênero curriculum vitae, frente à necessidade de levar à turma um gênero que estivesse alinhado com a realidade dos educandos.

Para isso, organizei como ferramenta uma Sequência Didática (SD); esta que se deu, em especial, por ser pensada a partir do trabalho com um gênero que, por certo, será utilizado pelo público jovem e adulto ao longo de suas vidas.

Apesar das dificuldades encontradas, o absenteísmo, característico dessa modalidade, a faixa etária dos participantes, a pouca experiência em escrita e leitura, a escolha por esse gênero foi bastante assertiva, visto que houve um engajamento nas aulas por parte dos alunos.

Essa adesão às oficinas pode ser explicada pelo fato de trabalharmos um determinado gênero que faz parte da realidade diária dos estudantes da EJA, optei por um gênero que, pensando o cotidiano, faz parte das práticas sociais dos alunos.

Espero, então, que, com a prática do dia a dia, os alunos possam aperfeiçoar ainda mais suas produções, sejam elas currículos ou gêneros diversos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meu trabalho em salas de aula com as turmas da EJA, deparo-me constantemente com desafios, sobretudo em relação à leitura e à produção de textos. Ao refletir sobre os dados produzidos nesta pesquisa, retomo os aspectos que nortearam nosso estudo e os passos percorridos, em resposta à problemática que nos incentivou no processo investigativo: *O que vem se caracterizando como dificuldades de leitura e escrita para os estudantes do IV nível de EJA da EEIEF André Viana Camurça?*

Apresento em meu trabalho uma pesquisa-ação de caráter descritivo e participante que foi concebida e realizada com a participação de todos os envolvidos em uma ação interventiva que ajudou a desenvolver uma perspectiva para o processo de ensino-aprendizagem em leitura e produção textual com base nos gêneros textuais em específico o currículo *vitae*.

Vi que a leitura e escrita na EJA não podem ficar restritas, ao processo de decodificação e codificação, a análise de frases isoladas do texto, ao estudo das regras gramaticais, mas deve se estender para as relações que os textos estabelecem com as práticas sociais, com as intenções comunicativas de quem escreve e com o conhecimento de mundo de quem lê, isso se quiser colaborar na formação de leitores críticos.

Assim, ao ler, o sujeito posiciona-se diante do texto, transformando-o a partir do seu conhecimento linguístico e de mundo e transformando-se, à medida que a leitura da palavra pode desencadear uma nova leitura de mundo, em um movimento inesgotável de complementaridade (FREIRE, 2005).

Observei também que formação dos professores é um pré-requisito para a melhoria da qualidade da educação na EJA. Não há dúvida que essa qualidade passa primordialmente, por uma formação continuada e permanente dos professores deste segmento, pois é através da reflexão constante do fazer pedagógico, da discussão e conhecimento de novos métodos, da sintonia com o sistema político educacional e da atualização de seus conhecimentos que o ensino em sala de aula tenderá a melhorar.

Ficou notório também que no processo de estímulo de leitura e a escrita, a escola desempenha uma função importante, uma vez que se caracteriza como o espaço no qual os saberes, as vivências e a leituras dos sujeitos jovens e adultos se

encontrarão com novas práticas de leitura, possibilitadas pela ação mediada e planejada do educador.

No entanto, o tratamento dado à leitura e a escrita na escola esbarra-se, ainda, em algumas problemáticas entre elas: a formação deficitária do professor, a alfabetização deficitária oferecida a muitos jovens e adultos, a má distribuição dos bens culturais no seio social, dentre eles o livro didático, a falta de bibliotecas em boa parte das escolas, a falta de laboratório de informática.

Esses empecilhos dificultam bastante o trabalho com a leitura e escrita, entretanto não podem nos impedir de buscar desenvolver na EJA práticas de leitura que auxiliem na formação crítica dos educandos, de um lado possibilitando aos sujeitos o acesso aos conhecimentos, historicamente negados, de outro auxiliando na inserção desses jovens e adultos de forma mais autônoma no universo das práticas sociais do lugar onde vivem e do mundo do qual fazem parte.

Diante do que foi exposto e discutido neste trabalho, ficou claro perceber que a utilização dos gêneros textuais no contexto do letramento é um tema bastante relevante que possibilita uma perspectiva atual e variada de como alfabetizar letrando como nos propõe Soares (1998).

A pesquisa possibilitou um conhecimento mais consolidado e propiciou a elaboração da proposta de oficinas de leitura e escrita como uma alternativa de contribuir com a apropriação leitora e escritora dos alunos da EJA IV, utilizando como principal ferramenta o gênero discursivo ancorado na sequência didática baseada em Schenewly; Dolz e Noverraz (2004).

Por meio da sequência didática, foi possível realizar um trabalho contínuo e contextualizado, em que os alunos conseguiram ter um tempo maior para familiarização e apropriação das características do gênero CV e o professor pesquisador realizar a avaliação constante da produção dos alunos podendo replanejar as intervenções que se necessárias quando surgiram dificuldades no processo.

No entanto, vivemos um momento de construção de práticas leitoras em uma perspectiva de aprendizado dos diferentes gêneros textuais e de suas funções e usos em diferentes contextos sociais, são desafios frequentes em contextos emergentes. O que os professores têm feito? O que sugerem os livros didáticos? O que os alunos gostariam/precisam aprender na escola? Como se dá ensino-aprendizagem dos gêneros discursivos, com vistas às práticas de letramentos, em

uma turma da modalidade EJA? São questões norteadoras na busca da construção de práticas de leitura e escrita desenvolvidas na educação de jovens e adultos.

Essa proposta apresenta um caminho, uma forma, que pode ser utilizada em todas as turmas do segundo segmento da EJA. Pode ser utilizada de acordo com as necessidades de uma turma e ser facilmente utilizada como apoio para a utilização de outros gêneros textuais.

Os desafios são constantes, as possibilidades diversas e promissoras. Acredito que esses passos fortalecem nossa jornada de estudos, nos auxiliam a dar continuidade à pesquisa e a difundir a metodologia, uma vez que o incentivo é que leitura e escrita sejam práticas sociais frequentes cada vez mais disseminadas aos alunos, dando-lhes oportunidades de apropriação do conhecimento e contribuindo na formação destes como leitores autônomos e competentes.

Por fim, espero que esta pesquisa acadêmica contribua e inspire outros docentes a inserir, em suas práticas escolares, atividades significativas que envolvam a leitura e escrita como práticas sociais. O que aprendemos modifica nossa postura em sala de aula e cria perspectivas de que, com uma participação cada vez maior de educadores/pesquisadores em salas de mestrado e doutorado, o ensino público de nosso país, principalmente no que se refere ao ensino de línguas, ganhe em qualidade.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

BAROSA, Sérgio da Costa. **Multirreferencialidade na formação do "professor pesquisador"**: da conformidade à complexidade. Editora da Universidade Federal de Alagoas. 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos**. 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394/1996, atualizada 2022.

BRASIL. **Resolução n.º 1**, de 5 de julho de 2000, do CNE.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v.2.

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

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales *et al.*, 24. ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KLEIMAN, Angela: **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes. 2002.

MAGNANI, Maria do Rosário Motatti. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Fontes, 2001.

MARTIN, L. M. **Orientação Educacional: o trabalho na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOURA, Maria da Gloria Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

RIBAS, M.; SOARES, S. T. Formação de professores para atuar na educação de jovens e adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. *In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 9., 2012, Anais Formação de Professores, [S. l: s.n], 2012.

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

SOEK, A. M.; HARACEMIV, S. M. C.; STOLTZ, T. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos**. Curitiba: Positivo, 2009.

Strauss, A. & Corbin, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Trad. Luciane de oliveira da Rocha. 2. ed., Porto Alegre, 2008:

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSK, L.S, *et.al*. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo. Ícone, 1988.