



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS - GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ADRIANA RIBEIRO DE LIMA DOS SANTOS

**O GÊNERO ENTREVISTA E AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO ENSINO DE  
EJA**

GUARABIRA - PB

2019

ADRIANA RIBEIRO DE LIMA DOS SANTOS

**O GÊNERO ENTREVISTA E AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO ENSINO DA  
EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino.

GUARABIRA – PB

2019

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S237g Santos, Adriana Ribeiro de Lima dos.  
O gênero entrevista e as práticas de linguagem no ensino de EJA [manuscrito] / Adriana Ribeiro de Lima dos Santos. - 2019.  
107 p. : il. colorido.  
Digitado.  
Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2019.  
\*Orientação : Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino, Departamento de Letras - CH.\*  
1. Leitura. 2. Escrita. 3. Gênero Entrevista. 4. EJA. I. Título  
21. ed. CDD 374

O GÊNERO ENTREVISTA E AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO ENSINO DE EJA


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

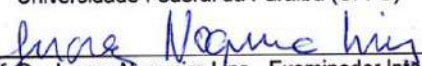
Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 25/02/2019.

BANCA EXAMINADORA

  
Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino - Orientadora  
PROFLETRAS/UEPB

  
Profa. Dra. Laurênia Souto Sales - Examinador Externo  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

  
Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins - Examinador Interno  
PROFLETRAS/UEPB

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por alimentar em mim a coragem, a fé, a esperança e a capacidade para realizar este sonho.

À família: Duílio (esposo); Duília Dalyana (filha); José Silvino Neto e José Abrãao (filhos); Laura Nóbrega (neta) pelo apoio, compreensão, paciência e torcida, desde o momento da seleção para este mestrado.

Aos professores do PROFLETRAS CAMPUS III – UEPB – GUARABIRA, por proporcionarem, em cada disciplina, condições indispensáveis para esta realização.

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Maria de Fátima de Souza Aquino, pelas orientações e leituras sugeridas.

Aos meus queridos colegas, pela força e amizade, em todos os momentos, próximos (em sala de aula) ou distantes (em suas cidades), pela demonstração de carinho.

Às minhas colegas e amigas Elinalva, Cristiane, Paixão e Regilane (*in memorian*), por tudo que me proporcionaram durante o período de convivência neste curso e pela paciência e compreensão.

Aos amigos que, direto ou indiretamente, contribuíram de forma carinhosa nos momentos precisos.

Aos meus padrinhos Moreira e Joanita (*in memorian*), que, muito cedo, acreditaram em mim.

Por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida, o que possibilitou a conclusão deste Mestrado.

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação - em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso.

*(Mikhail Bakhtin)*

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral contribuir com o desenvolvimento das competências em leitura e escrita e assegurar sua importância para o uso efetivo da língua materna aos alunos dos anos que compreendem o ciclo IV (8º e 9º anos) da Educação de Jovens e Adultos(EJA), de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental situada na cidade de Serra Branca-PB. A pesquisa justificou-se em virtude de inúmeras dificuldades enfrentadas pelos alunos nos mais variados aspectos relacionados com a linguagem verbal e o uso efetivo da língua nos contextos sociais cotidianos. Acerca dos gêneros textuais, esta pesquisa se fundamentou nas teorias de Bakhtin (1998), Dolz, Schneuwly & Noverraz (2004) e Marcuschi (2008). A respeito da linguagem, buscou subsídio teórico em Solé (1998), Koch & Elias (2008), os PCN (BRASIL,1998), entre outros. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa foi caracterizada como uma pesquisa-ação, com análise qualitativa a partir de uma intervenção didática norteada pela proposta de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004). Através dos dados levantados, a partir deste trabalho com o gênero entrevista e as práticas de linguagem em turmas de EJA, foi possível concluir que os sujeitos envolvidos adquiriram habilidades e aperfeiçoaram a competência em leitura e escrita baseada na perspectiva da interação com a linguagem, como também tiveram acesso a condições de letramento.

**Palavras-chave:** Leitura. Escrita. Gênero Entrevista. EJA.

## ABSTRACT

This study aimed contributing to students development of reading and writing skills and assuring its importance for the effective use of the mother tongue to the students of the IV Scholar Cycle (8th and 9th Brazilian's grade) of Youth and Adult Education (EJA in Brazilian Portuguese), from a Elementary Education State School, in Serra Branca city - PB. The research was necessary due to numerous difficulties faced by the students in several of aspects related to verbal language and its effective use in everyday social contexts. About the textual genres adopted, this research was based on theories of Bakhtin (1998), Dolz, Schneuwly & Noverraz (2004), and Marcuschi (2008). Regarding to language, it was sought theoretical support in Solé (1998), Koch & Elias (2008), National Curricular Parameters from Brazil - PCNs (Brazil, 1998), among others. From a methodological point of view, this paper is characterized as an action research, with qualitative analysis based on a didactic intervention guided by Dolz and Schneuwly's (2004) didactic sequence proposal. Through the data collected from this work by the interview genre and the language practices in EJA classes, it was possible to conclude that the subjects involved in it have acquired skills and improved their reading and writing skills, based on the perspective of interaction with language, as well as they acquired access to literacy basic conditions.

**Keywords:** Reading. Writing. Genre Interview. EJA.



## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> Representação de letras e fonemas .....	21
<b>FIGURA 2:</b> IDEB total: anos finais do Ensino Fundamental/Brasil 2005-2007.....	43
<b>FIGURA 3:</b> Índice do IBEB-PB da escola.....	43
<b>FIGURA 4:</b> Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB).....	44
<b>FIGURA 5:</b> Diagrama da sequência didática .....	47

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1:</b> Produção de roteiro de entrevista.....	54
<b>GRÁFICO 2:</b> Possibilidades de participar de uma entrevista.....	55
<b>GRÁFICO 3:</b> Conhecimento sobre outros gêneros.....	56
<b>GRÁFICO 4:</b> Atividades de interpretação.....	57
<b>GRÁFICO 5:</b> Atribuição de dificuldades em linguagem.....	58

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b> Agrupamentos de gênero .....	30
<b>QUADRO 2:</b> Formas de letramento .....	35

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1 - APORTE TEÓRICO</b> .....	13
<b>1.1. Leitura: construção de sentido</b> .....	14
1.1.1. Leitura: processo contínuo .....	17
<b>1.2. Escrita: contínua construção</b> .....	19
1.2.1. Escrita de texto.....	243
<b>1.3. Gênero e interação</b> .....	265
1.3.1. Gênero entrevista: diálogos sociais.....	332
<b>1.4. EJA: novo olhar para a aprendizagem</b> .....	387
<b>CAPÍTULO 2 - METOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	41
<b>2.1. A pesquisa e os sujeitos</b> .....	421
2.1.1. Campo da pesquisa.....	432
2.1.2. Os sujeitos da pesquisa .....	465
<b>2.2. Plano de ação</b> .....	476
2.2.1. Atividades sequenciadas.....	476
2.2.2. Descrição das atividades da SD.....	48
<b>CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS ... Erro! Indicador não definido.2</b>	
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	83
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	86
<b>ANEXOS</b> .....	90
ANEXO A – Textos e Contextos.....	90
ANEXO B – Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável.....	100
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	101
ANEXO D – Termo de Assentimento.....	102
ANEXO E – Termo de Autorização Institucional.....	103
<b>APÊNDICES</b> .....	105
APÊNDICE A – Atividade do Questionário.....	105

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa requer que escola e professor desenvolvam ações didático-pedagógicas que sejam capazes de oferecer situações favoráveis ao aluno, no que concerne ao uso da língua. Para que isso aconteça, faz-se necessária a aquisição de competências para as práticas da leitura e escrita, promovendo o uso da linguagem verbal de modo eficiente por meio de atividades que correspondam às necessidades referentes ao contexto social do aluno.

Nesse sentido, são indispensáveis estratégias que promovam a interação, através de textos, na implementação de ações didáticas com práticas orais, de escrita e compreensão textual. É importante considerar um ensino de língua que pense em práticas sociais e não apenas em domínios de regras. Nesta linha de pensamento, Bakhtin (1997) afirma que:

A comunicação verbal na vida cotidiana não deixa de dispor de gêneros criativos. Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical -, não a aprendemos - nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com indivíduos que nos rodeiam (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Nesse sentido, a teoria bakhtiniana assegura as propostas de ensino para o processo de interação, em que o aluno tenha contato direto com o texto como objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa, pois isso lhe proporciona a construção de saberes linguísticos indispensáveis à construção discursiva. Nessa mesma linha de pensamento, Antunes (2003) afirma que, através do ensino de nomenclatura da língua, o indivíduo não consegue interagir com sucesso.

Com base no posicionamento da autora, é possível afirmar que, através de um ensino que valoriza apenas a estrutura da língua, não acontece um processo em que o sujeito interaja socialmente.

A vivência social, no contexto do século XXI, exige do indivíduo um amplo contato com a linguagem e suas diferentes maneiras de comunicação em tempo real. E a escola deve acompanhar esse ritmo para colaborar com um ensino que atenda às necessidades do aluno em convivência social.

O ensino de língua portuguesa deve corresponder ao que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para atender às demandas cotidianas, no que diz respeito ao uso da linguagem. Precisa, também, levar em consideração o que defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998, p.55): “se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola”. Os sujeitos, em exercício da cidadania, atuam com a linguagem constantemente, lidando com as mais variadas situações de leitura e escrita, com isso, as ações escolares devem oferecer um ensino de língua materna que os capacitem para interagir socialmente.

Nesse contexto, este trabalho se justificou mediante as dificuldades apresentadas em leitura e escrita por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas aulas de Língua Portuguesa. Desta forma, apresentamos condições que estimularam as práticas com a linguagem verbal, no sentido de envolver o aluno no uso efetivo da língua em suas práticas sociodiscursivas.

Outro ponto que não se pode deixar de frisar são os recorrentes problemas enfrentados por alunos da rede pública, com destaque aos conhecimentos relacionados às práticas de leitura e escrita. Assim, optamos por desenvolver um trabalho que contemplasse essas práticas. Para tanto, elegemos o gênero entrevista como suporte tanto para nossas atividades didáticas quanto para desenvolvermos as habilidades e competências em leitura e escrita.

Diante desses expostos, esta investigação teve como objetivo geral contribuir com o desenvolvimento das competências e habilidades em leitura e escrita e assegurar sua importância para o uso efetivo da língua materna. Como objetivos específicos, este estudo procurou:

- a) Avaliar o nível de leitura e escrita dos alunos em relação ao gênero entrevista;
- b) Propor uma sequência didática com o gênero entrevista;
- c) Analisar os textos produzidos a partir da perspectiva dos gêneros;
- d) Refletir sobre aspectos linguísticos para leitura e escrita de textos.

A realização desta pesquisa ocorreu com alunos dos anos que compreendem o ciclo IV (8º e 9º anos) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola estadual de ensino fundamental, situada na cidade de Serra Branca-PB.

Assim, a pesquisa fundamentou-se nas teorias de Bakhtin (1998) que relaciona as atividades de linguagem aos gêneros do discurso; Marcuschi (2008) que assegura o uso da língua como capacidade de interação sociodiscursiva; Rojo (2009) sobre a habilidade de leitura e escrita para o letramento do indivíduo, para que este desenvolva sua postura crítica, de forma ética e democrática. Como também, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017) comungando com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), que defendem o desenvolvimento das habilidades de oralidade, leitura e escrita na formação do cidadão para atuar com a linguagem, em sociedade, de forma efetiva.

Para investigação da pesquisa, realizaram-se atividades com um (01) questionário, três (03) textos de entrevistas para leituras, produção de textos para observar as competências em práticas leitoras e produção textual, os quais foram usados como dados em nossa análise.

Para uma melhor compreensão e organização, este trabalho está estruturado da seguinte forma: introdução e 03 (três) capítulos. No primeiro capítulo, tratamos do referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. No segundo, apresentamos os aspectos metodológicos que a nortearam. Apresentamos, ainda, neste capítulo, um plano de ação para o trabalho com o gênero entrevista a fim de desenvolver ações didáticas direcionadas à aquisição de competências em leitura e escrita para o aperfeiçoamento das práticas em linguagem verbal. No terceiro ponto, apresentamos a análise dos dados, conforme o trabalho desenvolvido e orientado pela proposta didática realizada em uma turma do ciclo IV (8º e 9º) da Educação de Jovens e Adultos(EJA). Em seguida, encontramos as considerações finais.

## **CAPÍTULO I: APORTE TEÓRICO**

Este capítulo aborda a importância da leitura, da escrita, dos gêneros textuais e do letramento para a construção de o ensino de Língua Portuguesa, numa perspectiva sociointeracionista da linguagem na Educação de Jovens e Adultos.

Destacamos a teoria dos gêneros como forma de conduzir um ensino que promova o texto como ponto de partida para desenvolver competência em linguagem verbal. Atrelada à teoria dos gêneros está a entrevista como forma de proporcionar ao aluno a aproximação com a leitura e a escrita. Por último, apresentamos a Educação de Jovens e Adultos como nova oportunidade e ressignificação de saberes para convivência em sociedade, a partir do processo de ensino e aprendizagem por meio do recomeço, com um novo olhar social para a importância da formação cidadã dos sujeitos desse segmento.

### **1.1. Leitura: construção de sentido**

É fundamental pensar em que concepção de linguagem se situa o trabalho com a leitura. Nesse sentido, Geraldi (2012) apresenta pelo menos três, a saber: “a linguagem como expressão do pensamento”, em que o ensino de gramática é pautado em uma visão estruturalista; “como instrumento de comunicação”, concepção teórica que percebe a língua enquanto um código e propõe um ensino orientado pela exposição de regras e consequentemente como forma de transmitir mensagens; e, por fim, “a linguagem como forma de interação”. Para esta última, o ensino de língua portuguesa não deve estar limitado às regras gramaticais, tão pouco ao estudo da língua visto como código para transmissão de mensagens.

Destacamos, como norte para nosso trabalho de pesquisa, a concepção que apresenta “a linguagem como forma de interação” a qual propõe aos interlocutores situações concretas enunciativas, possibilitando o uso da linguagem como forma de interação.

Respalhando a concepção de linguagem que reconhece o papel relevante da leitura na vida em sociedade, a escola e o professor são responsáveis diretos para oferecer um ensino que leve o aluno a atingir os objetivos em competência e habilidades com o ato de ler. Nesse sentido, são necessárias ações docentes capazes

de conduzir ao domínio da leitura proficiente. As ações didático-pedagógicas devem ser organizadas a partir de um estudo que valorize o texto como ponto de partida, em que as concepções de gêneros discursivos e/ou textuais assegurem um processo contínuo de interação com a linguagem.

Através de estratégias adequadas, ações didáticas redirecionadas para o entendimento de gênero como ponto de partida para as práticas de leitura, o sujeito/leitor pode ressignificar saberes, intensificar suas inferências para realização da leitura e relacionar as vivências sociais às práticas leitoras. Nesse sentido, a leitura na perspectiva sociointeracionista é capaz de subsidiar o sujeito para sua atuação com a linguagem, em sociedade, do modo efetivo.

Considerando as concepções de leitura apresentadas por Koch & Elias (2009), que destacam a postura do leitor diante do texto e suas contribuições para a construção do processo de leitura, devemos promover interação, em que o sujeito, diante do texto, tem possibilidades de ressignificá-lo. Com o foco na interação autor-texto-leitor, a leitura é tratada como uma produção de sentido: interacional (dialógica); os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto (KOCH & ELIAS, 2009).

A leitura deve ser entendida como uma atividade interativa, altamente complexa de produção de sentidos. Nesse processo, devem ser envolvidos diversos elementos, os quais contribuem para a compreensão e aquisição de novos conhecimentos por meio do texto. No ponto de vista de Koch (2016), "o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação." Nesta mesma linha de pensamento, Kleiman (2004, p.13.) defende que:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

Em conformidade com o pensamento da autora, as atividades de leitura devem levar o aluno a entender o texto, contextualizando as vivências, as histórias de vida para que se possa alcançar os objetivos do ensino de leitura. Nessa perspectiva, o ensino possibilita a interação por meio da interpretação, da capacidade de fazer

inferências, levando-o à compreensão leitora. Com isso, o leitor constrói e reconstrói os sentidos textuais, por meio de ações organizadas que contribuem para a construção do letramento.

Os profissionais que atuam no trabalho com a leitura precisam seguir caminhos que orientem o aluno a ler textos para o desenvolvimento de sua autonomia no ato de ler. O educando, quando se defronta com um texto, tem a grande necessidade de atribuir sentido ao que lê e, para isso, precisa ter consciência do conjunto de fatores dos quais necessita para acionar conhecimentos que irão contribuir, no momento da leitura (SOLÉ, 1998).

Tornar-se leitor proficiente não é fácil, pois a ação leitora é muito exigente, em outras palavras, o leitor deve ser capaz de construir sentido a partir do contato com o texto por meio da interação. Como afirma Koch (2016, p.30), a partir de “fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional” fundamenta-se a construção de sentido do texto.

Destacamos que, em contato com os textos, os domínios cognitivos e metacognitivos indispensáveis à compreensão do texto, são acionados gradativamente; os conhecimentos passam a ser dominados pelo leitor e, assim, acontece a leitura. O papel de leitor toma forma quando os conhecimentos prévios são acionados, na medida em que ele faz inferências e o empoderamento da compreensão textual surge; a competência leitora é adquirida gradativamente, levando-o à fase da ação leitora proficiente.

Conforme Solé (1998), lemos por algum propósito, lemos por vários motivos. Diante das finalidades de leitura, devemos sempre estar em busca do que queremos encontrar no texto, por isso, a busca pela ideia principal do texto nos leva sempre à compreensão e surge o que consideramos de interação.

Para que a capacidade compreensiva aconteça, o professor precisa desenvolver atividades pedagógicas diversas que despertem, no aluno, o interesse em aprender a ler, no sentido amplo da palavra, que vai além dos sinais gráficos; que vai em busca dos significados que dão sentido ao texto.

O antes, o durante e o depois da leitura no espaço escolar são momentos em que o professor toma decisões importantes para a condução do percurso do ato de ler (SOLÉ, 1998). Antes da leitura, apresenta-se a proposta, exige-se comodidade e atenção dos leitores, escolhe textos e/ou livros. Diante dessa realidade é importante que o leitor se sinta motivado para realização das atividades relacionadas à de leitura.



Durante a leitura, é importante a intermediação do professor por meio de estratégias que facilitem o acesso a elementos que possibilitem a compreensão leitora, por exemplo, fazer perguntas sobre questões relacionadas aos elementos linguísticos, construtores do texto, sobre o título, o tema, dentre outras estratégias. Tudo isso provoca o estímulo à participação do aluno na construção de sentido textual.

Após o processo pedagógico de leitura, poderá ser feita a recapitulação do que foi lido por meio de perguntas, as quais o aluno deve responder sem a intenção de ser avaliado porque se trata de ação de aprendizagem e não de avaliação (SOLÉ, 1998).

Nesse contexto, o professor deve estar disposto a desenvolver propostas pedagógicas que possibilitem saber o nível de compreensão em que se encontra o aluno/leitor para as tomadas de decisão futuras em relação ao ensino de estratégias de leitura, que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e competência para o uso da linguagem verbal de forma autônoma.

#### 1.1.1. Leitura: processo contínuo

A definição de leitura não se restringe ao ato de decodificar, combinar sinais gráficos, formar palavras ou frases. Porém, a criança ou adulto, institucionalmente, passa por esse estágio indispensável para que possa se tornar capacitado a seguir com a aprendizagem em leitura. Na etapa seguinte, há a necessidade da presença de um profissional que possibilite um ensino capaz de fazer ultrapassar o código e ir além da leitura da palavra, experiência primeira de leitura. Nesse sentido, Solé (1998, p.32) afirma que:

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

É importante considerar a linha de pensamento da pesquisadora e entender que a escola deve fazer com que o aluno obtenha habilidades para levá-lo à competência leitora, esse momento, concernente à aquisição da leitura, deve promover o seu desenvolvimento durante todo o percurso da educação básica. E possa, ainda, proporcionar-lhe o avançar em aprendizagem em linguagem verbal para sua autoafirmação e o desempenho em sociedade.

Solé (1998, p.75) afirma que “as estratégias, procedimentos, conteúdos, ações e objetivos, constroem a capacidade leitora”. Na visão da pesquisadora, é possível proporcionar condições favoráveis ao processo de aprendizagem em leitura, através da compreensão e interpretação de textos.

Ainda sobre o papel da escola em relação à leitura, os PCN (BRASIL, 1998, p. 71) afirmam que “formar leitores é algo que requer oferecer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura”. Entendemos que as alternativas para se trabalhar com a leitura devem ser bem elaboradas, com vistas ao aperfeiçoamento das competências e habilidades leitoras.

Os procedimentos didático-pedagógicos para aquisição da competência leitora são capazes de contribuir para o desempenho do aluno na sociedade contemporânea, já que não podemos separá-lo dos espaços sociais, proporcionando-lhe contato direto com leituras diversas nas variadas áreas de sua atuação.

No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, o foco de avaliações oficiais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é, exatamente, a compreensão leitora, em que o aluno é capaz de acionar elementos prévios que o levem à interpretação, comprovando suas habilidades e competências em leitura.

Nesse aspecto, o baixo desempenho em leitura, na maioria das escolas, ainda é uma grande preocupação para os especialistas em educação. Diante disso, o trabalho com a leitura deve ser intensificado, a fim de que ele possa oferecer ao educando o contato com diferentes textos. Desse modo, a língua passa a fazer sentido, uma vez que proporciona condições para o indivíduo agir socialmente e garante-lhe o acesso às informações indispensáveis para o seu convívio social.

A leitura, portanto, deve ser entendida como atividade de compreensão, processo de construção de sentidos e produção de conhecimentos, baseada em atividades inferenciais, isto é, uma complexa relação entre conhecimentos pessoais, textuais, lexicais e linguísticos.

De acordo com as exigências do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o leitor necessita de pressupostos cognitivos e metacognitivos para a construção do processo de leitura, tais como, conhecimentos acerca dos procedimentos de leitura, das implicações do suporte, do gênero e do enunciador na compreensão do texto; relações entre textos; coerência e coesão no processamento do texto, relações entre recursos expressivos, variação linguística e estilo. Nesse

sentido, o texto é visto, não como um produto, mas como um processo gerador de sentidos.

Os objetivos de leitura propostos por Solé (1998) orientam o professor na condução favorável para fazer com que aluno domine a leitura, propiciando-lhe atuação com esta, de modo autônomo e significativo. O ensino-aprendizagem deve fazer com que esses objetivos sejam alcançados, visto que a vida em sociedade depende de práticas leitoras eficientes, como mencionado anteriormente.

Segundo a autora supracitada, os objetivos de leitura se concretizam quando as tomadas de decisão forem realmente organizadas e planejadas, de modo que escola, professor e alunos estejam juntos na tentativa de concretizá-los desde o primeiro contato com as oportunidades de leitura, até chegar ao que chamamos de independência leitora. De acordo com Solé (1998, p. 92-99), os objetivos de leitura são: "ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta; ler para verificar o que se compreendeu".

O leitor independente sabe o quê, e para que ler. A escola assume esse papel de ensinar leitura, de modo que o leitor seja consciente do ato de ler, ou seja, ao sair do ambiente escolar, possa, de acordo com o que aprendeu, através de ações relacionadas à leitura, interagir nas atividades cotidianas em sociedade de forma eficiente.

A escola é o espaço principal para a aquisição do hábito de ler. Mesmo que não haja biblioteca na instituição, os professores devem recorrer a outras formas de incentivo à leitura, disponibilizando textos diversos em sala de aula. Os trabalhos com a leitura, como ponto de partida, devem ser oferecidos através de oficinas, rodas de leitura, projetos interdisciplinares que podem contribuir para a aquisição do hábito da leitura. Com essas ações, é possível que se ofereçam condições necessárias para a construção do processo de leitura, no sentido mais amplo da palavra.

O professor precisa valorizar ações que levem à aquisição de habilidades em leitura e que promovam o leitor como sujeito transformador, capaz de ressignificar os sentidos encontrados no texto. Consoante Solé (1998, p. 40), um leitor que compreende é denominado de "leitor ativo", aquele que apresenta capacidade de processar o que lhe é exposto graficamente, de extrair sentidos do que lhe é oferecido. Saber o quê, e para que ler são fatores que contribuem para que tenhamos interesse

por leitura, logo, leva-nos à compreensão de que a leitura sem interesse e sem objetivos bem definidos não resultará em significados, no sentido que vimos defendendo ao longo do texto.

Vale ressaltar que, se o professor não utilizar estratégias adequadas para conduzir o trabalho com a leitura, não acontecerá formação de leitores proficientes, capazes de realizar uma leitura compreensiva e interpretativa quando se encontrarem com diversos textos nas mais variadas situações sociais.

Ler textos e compreender é um exercício que requer diversas intervenções com elementos textuais construtores de sentido que levam à compreensão. Encontram-se, num dado momento, sujeitos diferentes, informações diversas, elementos linguísticos que devem ser acionados, aos quais o leitor precisa estar atento. O conhecimento de mundo desse leitor contribui significativamente para que a leitura se realize na sua totalidade e a compreensão textual aconteça, dando-lhe autonomia leitora.

No próximo tópico, trataremos da escrita como processo contínuo de construção.

## **1.2. Escrita: contínua construção**

Na fase de aquisição dos conhecimentos da escrita, o aluno deve ser orientado por um ensino que o leve a entender o seu contínuo processo e também entender o papel de escritor que exerce em sociedade. A responsabilidade docente é de fundamental importância para garantir condições promissoras de aprendizagem em linguagem escrita na perspectiva interacionista.

A escrita está potencialmente presente na escola. É nesse espaço, institucionalmente reconhecido, que o sujeito aprende a escrever, mas não fica restrita a esse âmbito. Fora da escola, o aluno atua e faz uso da linguagem, ou seja, nas esferas sociais, com suas ações para atender as suas necessidades individuais.

O ensino da escrita que valoriza o texto propõe interação, visto que, dessa forma, o trabalho escolar pode contribuir exponencialmente para os conhecimentos que levam às competências e habilidades em realizar a escrita de textos dentro e fora da escola.

O sujeito aprendiz da escrita ou da leitura, em contato direto com o texto, tem a possibilidade de construir conhecimento sobre diversos aspectos (morfológicos,

sintáticos e semânticos), construtores de sentido. Ao mesmo tempo, tem a oportunidade de fazer inferências textuais, utilizar conhecimento de mundo, capacitar-se tanto para práticas de linguagem escrita quanto para leitura, de modo significativo, tornando o uso da língua mais dinâmico. Na visão de Antunes (2003, p. 45),

Uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependem nas buscas dos mesmos fins. Assim, numa inter-relação (“ação entre”), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada é pelas condições do outro, e de toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto à fala.

Levando em consideração o que a pesquisadora afirma, escrita é interação porque escrevemos para alguém com um propósito. Expomos nosso pensamento a respeito de algo e, no ato de escrever, estão inseridas as ideias que irão levar até o outro informações nossas, capazes de influenciar positiva ou negativamente na vida desse interlocutor. Convém ressaltar que, como a interação está para o processo de leitura, está também para o processo de escrita.

Em determinadas situações de escrita, uma carta, por exemplo, há um certo distanciamento do interlocutor, no entanto, em momento posterior, a interação acontece, visto que a escrita chega até o outro, levando informações mediadoras e modificadoras de comportamento.

A escrita deve ser percebida como um processo de interação, pois quem escreve, escreve para obter uma resposta; os interlocutores se deparam diante de uma intenção comunicativa e, em um dado momento, as palavras servem de suporte para a transmissão da ideia, para um fim. De acordo com Antunes (2003, p. 45):

[...] encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo.

Assim como Solé (1998, 92-93) defende a consciência do objetivo para a leitura, isto é, saber para que ler, Antunes (2003) defende que escrever deve ser entendido como ato de interação com um determinado objetivo. Diante disso, precisamos saber por que e para quem escrevemos. É importante ressaltar que a aquisição da escrita no período da alfabetização não é um processo tão simples. Os sujeitos envolvidos, professores e alunos, precisam ter os objetivos bem definidos

para constituição da competência do ato de escrever, porém, cabe ao professor utilizar os procedimentos e métodos adequados para que os objetivos do ensino-aprendizagem da escrita sejam atingidos.

Sabemos que uma letra pode representar vários fonemas. Não há correlação exata na representação dos fonemas/letras, na língua portuguesa, como podemos perceber nos exemplos: fixo: /fiksʊ/; possa: /posa/; milho: /miʎo/; carro: /Karu/; queijo /kejʒu/.

É possível afirmar que aprender a escrever não é apenas fazer com que o aluno combine sinais gráficos letras, palavras ou frases, esse é apenas um dos momentos da aprendizagem da escrita. O processo de aprendizagem vai além, é preciso considerar que o sujeito aprendiz da escrita seja capaz de atribuir sentido ao que escreve.

Para entender melhor a complexidade que a língua oferece para o processo de escrita, vejamos na figura a seguir, a relação grafema e fonema:

**Figura 1:** Representação de letras e fonemas

SOM	GRAFAS POSSÍVEIS	EXEMPLOS
[ʃ]	J	já - fução - viagem
	G	gente - fugir - viagem
	S*	lesma - rasga - resvala
[ʎ]	CH	cheque - encher - rocha
	X	xéque - enverga - roxa - texto*
	S*	dois - vistos - meus
	Z*	faz - juiz - arroz
[u]	O	mágoa - coalhada - névoa
	U	mau - cauda - auto
	L	mal - calça - alto
[s]	Ç	aço - poço - iço - ouço - ruço
	C	cinto - cento - cede
	S	sinto - sento - sede
	SC	nascer - crescer - descer
	SÇ	nasça - cresça - desça
[z]	SS	asse - posse - lase - oeso - russo
	X	excremento - sexta - trouxe
	XC	exceder - excitar - exceção
	XS	exaudar - exurgir - exsolver
	Z	faz - juiz - arroz
[z]	S	raso - presa - alisar
	X	exame - exemplo - exímio
	Z	reza - prezo - alizar
[kʃ]	X	fixo - tóxico - sexo
	CÇ	facção - ficção - sucção
	CC	faccioso - ficcional - ficcionista
	C-S	fac-símile

Fonte: BAGNO (2013, p. 93-94).

Os equívocos existentes no ensino de Língua Portuguesa, em virtude da ideia de relação biunívoca entre letra/fonema, são inevitáveis. É comum uma criança, jovem ou adulto, que se encontra no processo de construção da linguagem escrita, ao

escrever a palavra “casa”, grafá-la com “z”, /Kaza/. O aprendiz da escrita pode confundir o uso do “s” com “z”, não entender que determinada palavra deve ser grafada com “s” e outra com “z”, como por exemplo, a escrita da palavra “azul”. Outro caso refere-se à letra “x”, na palavra “extra”, por exemplo, que pode ser grafada com /s/ equivocadamente, visto que, neste contexto, foneticamente, o “x” é representado por /s/, /estra/.

Diante desses e de tantos outros casos que a língua apresenta, é importante um trabalho cuidadoso e bem elaborado na fase de aquisição da escrita, pois, desse momento, depende a trajetória a ser percorrida na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Passar por esse momento, e não dominar os conhecimentos básicos do processo da escrita implica em dificuldades futuras no desenvolvimento da aprendizagem escrita. E isso tem acontecido com frequência, o aluno tem seguido para o Ensino fundamental II sem ter totalmente o domínio que lhe é exigido, no que compete às habilidades e competências para atuação com as atividades de escrita, exigidas, nesse período.

É indispensável a tomada de decisão do professor, juntamente com a escola, na tentativa de resolver as lacunas deixadas pelo processo de alfabetização para que o aluno avance e não fique com atraso na idade/série. Isso só é possível com uma postura decisiva que promova ações oportunas para recuperar a defasagem existente no que diz respeito ao conhecimento sobre escrita, construído ao longo do período de alfabetização.

A escola precisa, nesse sentido, selecionar o método de alfabetização adequado à sua realidade e que, acima de tudo, o professor tenha por obrigação assumir o compromisso com ensino da escrita e encaminhe seu aluno para o melhor desempenho em prática com a linguagem escrita, em consequência disso, desenvolva também habilidades para a leitura.

Com o objetivo de garantir que o domínio de leitura escrita ocorra no período de alfabetização ou se estendendo até o 3º ano do fundamental I, o Ministério da Educação, no uso de suas atribuições, baixou a portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, art. 10, incisos X, XI e XII, no sentido de assegurar a qualidade do ensino e aprendizagem na educação básica, propondo iniciativas que garantem:

X - promover a articulação das ações do PNAIC com o PNME, onde houver priorizando o atendimento das crianças da pré-escola e do 1º, 2º e 3º ano do

Ensino Fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades de aprendizagem;  
XI - estabelecer metas para cada escola, a partir da análise das avaliações externas nacionais ou de outros instrumentos de avaliação próprios, buscando que o maior número possível de estudantes termine o 3º ano com fluência na leitura, domínio do sistema de escrita alfabética e dos fundamentos da matemática, alcançando níveis adequados de alfabetização e de aprendizagem;  
XII - apoiar a organização de atendimento especial aos estudantes que apresentem dificuldades no processo de alfabetização, com recursos pedagógicos, humanos e de tempo adicionais com foco na melhoria de aprendizagem; (...). (BRASIL, 2017, p. 5.)

Os incisos X e XI do artigo 10 dessa portaria chamam a escola à responsabilidade para garantir um ensino de qualidade às crianças no que se refere aos primeiros anos de aprendizagem com a linguagem. Especialmente no período de alfabetização, faz-se necessário que aquelas que apresentam dificuldades sejam amparadas por ações pedagógicas bem direcionadas, assegurando níveis de aprendizagem que garantam o desenvolvimento intelectual do aluno, ou seja, que este seja alfabetizado nos três primeiros anos do ciclo de ensino.

Durante o processo de alfabetização, o aluno necessita construir o domínio da consciência linguística (fonológica, morfológica, sintática), o que irá contribuir para um processo de desenvolvimento em práticas de escrita, conduzindo-o à compreensão leitora. Isso implica em responsabilidade na aplicabilidade de ações adequadas nesse período com a finalidade interativa de linguagem.

No próximo tópico, abordaremos a questão da importância da escrita de texto.

### 1.2.1. Escrita de texto

A prática da escrita de texto contribui significativamente para que o aluno também desenvolva a habilidade de leitura. Os exercícios isolados referentes à gramática, simuladores de aprendizagem da língua voltados apenas para regras, conduzem para uma concepção de ensino estruturalista, ou seja, conduz a aprendizagem engessada, que distancia o aluno de ações de escrita com uso efetivo da língua. A aprendizagem da escrita é um ato contínuo que vai além da escola.

Conforme já apontamos, é importante levar em consideração as concepções de linguagem apresentadas por Koch & Elias (2009) para que possamos compreender melhor a função da escrita. As autoras apresentam o “foco na língua”, como uma



concepção baseada apenas em regras, isto é, a estrutura da língua; tem-se também o “foco no escritor”, em que a linguagem como expressão de pensamento, não há espaço para a ressignificação da escrita, apenas as ideias do autor são levadas em consideração; e há ainda o “foco na interação”, e como destacamos, esta concepção deve ser considerada como indispensável para orientar o ensino-aprendizagem da linguagem, tanto para a leitura quanto para a escrita, visto que os processos de linguagem acontecem efetivamente de acordo com o contexto no qual o sujeito está inserido. Diante disso, consideramos o texto como instrumento indispensável para o desenvolvimento de competências e habilidades da escrita.

Nesse sentido, Bakhtin (1997, p. 330) afirma que “quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto”. O autor citado destaca a importância do texto para aquisição de conhecimentos em todos os aspectos de aprendizagem. Entendemos que, para que se possa adquirir conhecimentos referentes ao processo de escrita com autonomia, não só na escola, mas também em atividades cotidianas, devemos partir do estudo que contemple o texto.

Para a produção de textos escritos, é indispensável um trabalho amplamente planejado para corresponder às exigências de domínios cognitivos e linguísticos. Na visão de Antunes (2003, p. 54), escrever um texto com sucesso implica em:

uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas independentemente e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções.

Escrever não se restringe a colocar sinais gráficos em um papel, como afirma a autora, supõe, ao contrário, várias etapas; requer planejamento, revisão e reescrita. Assim, o ato comunicativo de escrita deve ir além do código e deve ser visto como um processo interativo, como mencionado anteriormente.

Nesse sentido, os aspectos gramaticais devem ser levados em consideração a partir da escrita do texto, a fim de que os conhecimentos normativos da língua ganhem sentido através de construções textuais, ou seja, a partir daquilo que o texto dispõe e não do que a gramática oferece enquanto regra.

Na proposta de escrita de um texto, antes de qualquer iniciativa, pensamos no gênero de texto, no assunto a ser tratado; no interlocutor; nas partes estruturais; nas palavras (coesão); nas ideias (coerência); na intenção; formalidade ou informalidade da linguagem.

Escrever um texto requer do escritor, em qualquer situação de ensino e aprendizagem, pensar esses fatores como responsáveis pela construção da escrita com autonomia. É importante considerar a condição do sujeito em um determinado contexto, sua participação em sociedade, capacidade de interagir socialmente, é esse o aspecto fundamental que encerra o ato de escrever, e isso constitui o agir social na perspectiva interacionista de linguagem. Portanto, para que isso aconteça, devemos considerar um ensino pautado na teoria dos gêneros.

No próximo tópico, abordaremos sobre o gênero como possibilidade de interação.

### **1.3. Gênero e interação**

Os gêneros materializam as situações de comunicação que estão diretamente ligadas às ações sociais e, indiscutivelmente, a inserção dos gêneros em sala de aula proporciona melhores condições de aprendizagem para o domínio e uso efetivo da linguagem. Contudo, antes de adentrar a essas considerações, convém destacar certas definições teóricas assumidas durante nossas exposições. Em alguns momentos desta pesquisa, falaremos em gêneros textuais e em outros, gêneros do discurso. É fato que recorreremos à terminologia apresentada por Bakhtin (2003) “gêneros do discurso”, e, em seguida, também mostramos como Marcuschi (2008) estabelece um diálogo com a voz bakhtiniana para instaurar a perspectiva dos gêneros textuais. Utilizamos as duas vertentes não de maneiras distintas, mas sim complementares, visto que é em Bakhtin (2003) que vários estudos da área da Linguística encontram respaldo teórico para fundamentar os estudos inerentes aos gêneros. Portanto, vale esclarecer que Marcuschi (2008) não deseja criar uma nova terminologia para tratar do mesmo fato. O que importa para o linguista é observar que as expressões: “gênero discursivo”, “gênero do discurso” e “gênero textual” podem ser usadas intercambialmente, ou seja, o uso da nomenclatura dependerá do tipo de

fenômeno que se deseja identificar na produção linguística em funcionamento a partir de determinado gênero.

Dessa feita, Marcuschi (2008, p.161), sob a influência bakhtiniana, afirma que “os gêneros também são necessários para interlocução humana”. Considerar as ideias marcuschianas é defender um ensino pautado na perspectiva dos gêneros, visto que o sujeito, inserido no contexto escolar, necessita de conhecimentos que propiciem condições de atuar com a linguagem em sociedade, fazendo uso de enunciados diversos e pondo em prática ações linguísticas inerentes às suas necessidades sociais de interlocução.

Como afirma o estudioso Marcuschi (2008, p.155), “os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, sociais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, institucionais e técnicas.”

Que sentido faria ao aluno, nos dias atuais, ficar limitado a um ensino distante de suas práticas diárias, que não estaria em sintonia com os objetivos sociais? Logo, não faria sentido algum para o seu contexto, a escola estaria negando suas vivências, visto que as práticas pedagógicas não estariam correspondendo à realidade; estaria distante da possibilidade de interagir como também fora de um ensino-aprendizagem contextualizado que fosse capaz de oferecer condições adequadas ao uso da linguagem nos mais variados aspectos discursivos das atividades sociais as quais se realiza.

Para que o trabalho com gênero faça sentido ao ensino e à vida do aluno, é importante levar em consideração a organização do trabalho que pode ser amparada pela teoria de Dolz e Schneuwly (2004), que propõe a sequência didática como forma de conduzir o trabalho com gêneros. Para o ensino e aprendizagem da língua a partir dos gêneros, consideramos conhecimentos, tais como, função social, suporte e enunciados que são fatores preponderantes ao entendimento sobre gênero.

Nesse sentido, os gêneros discursivos orais ou escritos oferecem subsídios para a realização de um trabalho que promove competências para o uso da língua de forma efetiva, visto que circulam sujeitos e gêneros nas diversas esferas sociais. Na opinião de Bakhtin (1998, p. 279), “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Desta forma, podemos dizer que é em

sociedade, fazendo uso de discursos, que os sujeitos constroem e dão sentido à aprendizagem em linguagem oral ou escrita nas diversas esferas de sua atuação humana.

Com o estudo da língua, a partir do uso dos gêneros discursivos, é possível realizar atividades que contribuam para a prática da oralidade, da leitura e da escrita, as quais capacitem o aluno para desenvolver aptidões para o uso efetivo da linguagem com proficiência.

O gênero, na perspectiva enunciativa e discursiva, apresenta-se como “tipos relativamente estáveis de enunciados, do ponto de vista histórico e social” (BAKHTIN, 1997, p.279), e apresentam conteúdo temático (discurso), estilo (traços individuais) e construção composicional (estrutura).

É indispensável pensar a importância da contribuição dos gêneros nas aulas de Língua Portuguesa para se conduzir um ensino que promova contato com as variedades textuais orais ou escritas. Os gêneros podem possibilitar ao aluno condições necessárias para que se processe conhecimentos linguísticos (gramatical e lexical) que contribuam para aquisição de competência para a realização da comunicação.

As práticas escolares nas aulas de Língua Portuguesa, com a utilização dos gêneros, vêm timidamente avançando, visto que as aulas de língua ainda promovem a gramática como ponto de partida, isto é, a concepção tradicionalista ocupa espaço da concepção interacionista de linguagem. Para que o ensino-aprendizagem em leitura e escrita ganhe novo sentido, devemos ressaltar a contribuição que os gêneros oferecem. Dessa feita, o ensino de língua portuguesa que os contempla na construção da linguagem, propõe interação social, uma vez que as ações do indivíduo acontecem em sociedade, como defende a teoria bakhtiniana sobre a relação dos gêneros e as esferas sociais.

A ideia de texto apenas no campo das tipologias, sem levar em consideração a concepção de gênero, já não é suficiente para atender às demandas cotidianas exigidas pelo uso da linguagem em um mundo letrado, que contempla diversas situações de práticas comunicativas. Logo, o trabalho com gêneros deve avançar para proporcionar condições ao aluno de adquirir competências e habilidades em leitura e escrita. Nesse sentido, Bezerra (2003, p. 41) defende que:

O estudo dos gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação

comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes.)

Os gêneros oferecem situações de aprendizagem significativas para a vida do aluno. Para tanto, o estudo deve ser visto como um conjunto de fatores capaz de proporcionar ao sujeito condições de perceber a importância desse ensino para a vivência em sociedade. Dessa forma, as aulas para ensinar a língua materna podem ser vistas com a intenção de estudar a língua na sua funcionalidade e não apenas em sua estrutura formal.

O estudo, a partir das concepções de gênero, faz com que o aluno entenda a relação dos gêneros com suas ações nos espaços sociais e estão diretamente ligadas às práticas de linguagem nas diversas situações de comunicação.

Nesse sentido, abordar o ensino de língua a partir dessa concepção é oferecer situações concretas de aprendizagem, uma vez que é a partir de atos comunicativos realizados nos mais variados espaços sociais do cotidiano, por exemplo, por meio dos textos que circulam no âmbito familiar, escolar, religioso, bancário, ou comercial (lojas, restaurantes, lanchonetes, etc.), que fazem do sujeito um usuário efetivo da língua. Diante desse contexto, considerar o texto como fundamental para o ensino da leitura e da escrita faz o aluno entender a funcionalidade da língua e sua carga significativa para a vida em sociedade. De acordo com Bakhtin (1997, p. 279):

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

As nossas práticas sociais são diversas, assim como a quantidade de gêneros que circula nos mais variados espaços em sociedade, ou seja, há sempre um gênero correspondente às nossas ações cotidianas. Dessa forma, dizemos que o uso da língua está presente constantemente em nosso dia a dia.

Para Marcuschi (2008, p. 90), "operar com textos é uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua". Nesse sentido, é possível entender que, através dos gêneros textuais, a língua se faz presente no convívio de cada um, e não faz sentido algum a escola oferecer um ensino/aprendizagem distanciado da perspectiva sociodiscursiva, que não contempla o trabalho didático-pedagógico, colocando o

gênero como ponto indispensável nas aulas de Língua Portuguesa. Sendo o texto o objeto de condução da aula, o aluno pode desenvolver habilidades de leitura e escrita, obter conhecimentos sobre os aspectos linguísticos próprios do gênero e adquirir habilidades de interação sociocomunicativa.

A escola deve assumir uma postura que contemple o gênero para oferecer condições cognitivas inerentes à linguagem verbal e valorizar os aspectos sociais, culturais construtores de conhecimentos que trarão ao aluno posição de autonomia discursiva em ambientes diversos, visto que algumas ações pedagógicas que oferecem um ensino com texto não ultrapassa a correção de palavras e frases. De acordo com Marcuschi (2008, p. 91), “a textualidade não depende, de um modo geral, da correção sintático-ortográfica da língua, e sim da sua condição de processabilidade cognitiva e discursiva”. Nesse sentido, deve-se assegurar um trabalho com texto que leve em consideração a geração de sentido e que esse possa proporcionar ao aluno condições reais de aprendizagem em leitura e escrita no sentido sociodiscursivo, e não apenas como pretexto para o estudo e correções de aspectos gramaticais e estruturais.

A introdução dos gêneros vem se intensificando desde a década de 80, mas ainda há espaço para um ensino tradicionalista, limitado à estrutura da língua, com exposição de regras e, na maioria das vezes, o texto como pretexto para o estudo da gramática, sem levar em consideração os aspectos sociodiscursivos e sociolinguísticos. Nesse sentido, Dolz & Schneuwly (2004, p. 40) afirmam que “os discursos são considerados objetos de aprendizagem e instrumentos a serviço da aprendizagem, mas são raramente abordados como instrumentos de ensino.”

Nesse sentido, o estudo da língua a partir dos gêneros contribui significativamente para o desempenho da capacidade de linguagem e possibilita o empoderamento discursivo, argumentativo, construindo letramentos e saberes por meio da diversidade textual.

O quadro a seguir apresenta a divisão dos gêneros e os aspectos fundamentais que os diferem, para um melhor entendimento, de suas funcionalidades em sociedade.

Quadro 1: Agrupamento dos gêneros

<p><b>Domínios sociais de comunicação</b> Aspectos tipológicos <i>Capacidades de linguagem dominantes</i></p>	
<p><b>Cultura literária ficcional</b>  Narrar  <i>Mimeses de ação através de criação da intriga do domínio do verossímil.</i></p>	<p>Conto maravilhoso, conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, narrativa mítica, sketch ou história engraçada, biografia romanceada, romance, romance histórico, novela fantástica, conto, crônica literária, adivinha, piada.</p>
<p><b>Documentação e memorização das ações humanas</b>  Relatar  <i>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.</i></p>	<p>Relato de experiência vivida, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, anedota ou caso, autobiografia, <i>curriculum vitae</i>, notícia, reportagem, crônica social, crônica esportiva, histórico, ensaio ou perfil biográfico, biografia.</p>
<p><b>Discussão de problemas sociais controversos</b>  Argumentar  <i>Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição.</i></p>	<p>Textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, deliberação informal, debate regrado, assembleia, discurso de defesa (advocacia), discurso de acusação (advocacia), resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial, ensaio.</p>
<p><b>Transmissão e construção de saberes</b>  Expor  <i>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</i></p>	<p>Texto expositivo (em livro didático), exposição oral, seminário, conferência, comunicação oral, palestra, entrevista de especialista, verbete, artigo enciclopédico, texto explicativo, tomada de notas, resumo de textos expositivos e explicativos, resenha, relatório científico, relatório oral de experiência.</p>
<p><b>Instruções e prescrições</b>  Descrever ações</p>	<p>Instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, instruções de</p>

<i>Regulação mútua de comportamento</i>	uso, comandos diversos, textos prescritivos.
-----------------------------------------	----------------------------------------------

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.121).

O quadro acima apresenta os gêneros de domínios sociais, da cultura literária ficcional, documentação de memorização das ações humanas, do relatar, da discussão de problemas sociais controversos (argumentar), transmissão e construção de saberes, instruções e prescrições. Importante observar a posição que a entrevista ocupa no quadro acima, como “apresentação textual de diferentes saberes”, nesse sentido, os entrevistados podem contribuir para a aquisição de conhecimentos diversos a partir do tema abordado pelo entrevistador. Isso afirma a intenção em realizar esse trabalho com a entrevista como forma de construção de letramentos.

Nesse sentido, no trabalho com o texto, é necessário dar importância às características, à área de abrangência e à funcionalidade do gênero e sua contribuição para que se realize um trabalho capaz de proporcionar ao aluno condições de conhecer o gênero na sua integralidade. Também é interessante perceber o texto como gênero e não apenas como um aspecto tipológico que não contribui para a construção real de linguagem.

Ressaltamos que a entrevista, objeto desta pesquisa, é um gênero de natureza oral ou escrita que oferece o contato com os mais variados assuntos, dependendo do tipo (jornalística, médica, emprego, etc.), apresenta as mesmas características com perguntas e respostas e oferece informações sobre um determinado assunto.

Dada a importância dos gêneros discursivos, trabalhar com esse gênero como suporte nas aulas de Língua Portuguesa possibilita aquisição de habilidades e competências linguísticas que promovem o desenvolvimento de procedimentos de leitura e escrita. Para fins desta pesquisa, utilizamos entrevistas escritas e orais para melhor entendimento da construção de ambas as modalidades, a fim de fazer o aluno perceber as diferenças inerentes à fala e à escrita.

Como já foi dito, é através dos gêneros que os discursos se realizam. Que contribuição teria se o texto fosse analisado apenas no campo da tipologia? De que forma contribuiria para as construções linguísticas? O estudo dos gêneros discursivos sobre esse viés seria muito limitado, não geraria sentido algum à vida do indivíduo que atua socialmente, visto que, conforme preconizam as teorias, o gênero remete à ação sociodiscursiva e assim propõe o contato com aspectos fundamentais para se aprender a usar a língua materna efetivamente.



No próximo tópico, apresentaremos uma abordagem sobre a importância do gênero entrevista para os diálogos sociais.

### 1.3.1. Gênero entrevista: diálogos sociais

Com o ensino de língua a partir dos gêneros, observamos diversas possibilidades de ensino-aprendizagem, pois são vários os aspectos que podem nos levar a um trabalho que promova o uso efetivo de linguagem. As particularidades da entrevista precisam ser levadas em consideração, por exemplo, a veiculação, interlocutores, o propósito comunicativo e os aspectos linguísticos envolvidos no ato comunicativo. Na opinião de Hoffnagel (2003, p. 180), “tomando o gênero como um evento comunicativo e não uma forma linguística, podemos considerar a entrevista como uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou subgêneros) diversos”. Diante do que defende a autora, podemos entender que há variadas formas de entrevista (jornalística, artística, de emprego), dentre outras, com caráter e finalidades variados.

O gênero entrevista torna possível um estudo que prestigia vários aspectos, tais como: as marcas da oralidade; o do discurso direto que representa o dialogismo e é marcado por perguntas e respostas. A entrevista propõe ser, respectivamente, realizada por entrevistador e entrevistado (linguagem formal ou informal) e pode ser realizada com interlocutores diversos, o que faz a interação social acontecer. Conforme defende Hoffnagel, (2003, p.182), “a entrevista é um gênero prioritariamente oral”.

É importante refletir sobre o que afirma a autora, pois mesmo que seja um gênero próprio da oralidade, a maioria das entrevistas passa a ser transcrita para revistas e jornais impressos, o que possibilita o uso, em sala de aula, como texto escrito. Diante dessa possibilidade, o trabalho com gênero entrevista acontece, não apenas com a linguagem oral, mas também com leitura e escrita.

O gênero em discussão faz-se necessário em alguns momentos de nossa vida e pode apontar informação ou justificativas para problemas que fazem parte de um determinado contexto social. Na ocasião de entrevista para uma vaga de emprego, por exemplo, a depender da postura do candidato no momento da entrevista, o interlocutor (entrevistado) poderá conseguir ou não a vaga, visto que muitos

elementos são levados em consideração por parte do entrevistador, por exemplo, o uso da linguagem, que pode ser um fator diferenciador no momento da entrevista. No ponto de vista de Hoffnagel (2003, p. 180),

Desde muito cedo enfrentamos perguntas colocadas por educadores, psicólogos, pesquisadores da opinião pública, médicos e empregadores. Escutamos, assistimos e lemos entrevistas na mídia. Nossa habilidade em desenvolver o papel de entrevistado influi em nosso sucesso nos campos da educação e trabalho; nossas respostas ajudam a determinar se recebemos serviços básicos como, por exemplo, empréstimos bancários ou pagamentos de benefícios. (HOFFNAGEL, 2003, p. 180)

Dada a importância do gênero entrevista, e concordando com o que defende a autora, ressaltamos que a introdução da entrevista em ações didático-pedagógicas, como suporte para a aquisição de competências e habilidades em aspectos da linguagem verbal, contribui significativamente para que o aluno desenvolva os processos de leitura e escrita e ao mesmo tempo oferece oportunidade de contato com temas diversos, possibilitando a formação por meio do letramento.

Outros gêneros podem conter estruturas da entrevista como a notícia e a reportagem. O gênero em estudo dispõe, frequentemente, de: título, apresentação e falas dos interlocutores (discurso direto), entretanto, outras podem apresentar um roteiro mais simples e escolher o discurso indireto, dispondo as participações dos interlocutores, valorizando, assim, a literalidade das falas. Diante disso, podemos dizer que é possível realizar um trabalho com o gênero entrevista, em sala de aula, que proporcione condições de ensino aprendizagem para a construção de competências e habilidades em leitura e escrita.

Sabemos que é responsabilidade da escola desenvolver a construção da escrita de modo a atender a necessidade do aluno, já que essa exige planejamento e organização, enquanto a oralidade, em diversos momentos comunicativos do cotidiano, por exemplo, dispensa regras e modelos, apesar de reconhecermos que em certas situações de comunicação mais formais de uso da fala, há a necessidade de formalizá-la.

Desse modo, defendemos que a escola também deve oferecer condições adequadas para que o aluno desenvolva competências e habilidades para o uso da linguagem oral, visto que é através da comunicação oral que podemos perceber as influências sociais do sujeito, por exemplo, as marcas linguísticas que devem ser levadas em consideração pela escola para que o sujeito construa sua aprendizagem

a partir de suas práticas com a linguagem verbal e isso permite valorizar o estudo de língua materna.

Na maioria das vezes, a fala ou a comunicação oral do aluno é tratada com preconceito, sem levar em consideração os conhecimentos adquiridos fora do contexto escolar. Há a necessidade de compromisso da escola em valorizar o conhecimento de mundo trazido pelos alunos e redirecionar a linguagem, já que os mesmos dominam a atividade da fala. No entanto, é preciso levar em consideração a liberdade de expressão na comunicação oral, levando em consideração que existem situações que exigem o uso formal da linguagem oral.

O professor precisa reconhecer que o ensino da oralidade nas aulas de língua materna é tão importante quanto ensinar a escrita, isso é ressignificar conhecimentos de mundo que o aluno leva para a escola, dando oportunidade para que haja um ensino pautado na concepção interacionista de linguagem, defendida por Bakhtin.

Levando em consideração que a entrevista é um gênero da fala, sua contribuição é valiosa para o aperfeiçoamento da prática da oralidade, capaz de promover a interação social. A linguagem do gênero em questão apresenta diversas possibilidades para o estudo da língua, visto que o repertório linguístico dos entrevistados ou entrevistadores é muito variado e isso contribui significativamente para a formação da linguagem verbal.

Para que o profissional insira o texto no processo de ensino e aprendizagem, sua prática deve estar amparada na concepção dos gêneros para, na possibilidade de letramentos, dominar conhecimentos indispensáveis e não se prender apenas à ideia de tipo de texto. O aluno precisa perceber que os usuários dos gêneros são eles mesmos, e que isso ocorre em um plano real de uso da linguagem.

Diante dessas considerações, observa-se que as práticas de ensino e aprendizagem pautadas na concepção de gênero fazem com que o aluno processe conhecimentos e adquira letramentos diversos que contribuem para vivência em sociedade.

Vejamos, agora, essas considerações que foram trazidas e encontram-se sumarizadas no quadro 2, logo abaixo. O mesmo apresenta algumas formas de letramentos que a escola pode proporcionar aos alunos.

**Quadro 2: Formas de Letramento**

<b>Letramentos</b>	<b>Descrição</b>
Acadêmico	Fixação de diversos cartazes no mural com informações de cursos para atualização, aperfeiçoamento.
Institucional	Contato direto entre administração escolar, professores(as), alunos(as), visitantes e a entrega de circulares, comunicados vindos da Secretaria de Educação (SEDF).
Informal	Presença do quadro de aniversário dos(as) professores(as), frases, mensagens de reflexão e incentivo.
Pedagógico	Quando os(as) professores(as) preparam suas aulas, discutem as atividades e os conteúdos a serem ministrados, bem como a leitura e produção escrita, na maioria das vezes, individual.
Comercial	No momento em que um(a) professor(a) recolhe as contribuições para o lanche dos docentes, a compra e a venda de bijuterias, roupas.
Digital	Quando o(a) professor(a) produz uma atividade, entretanto, está presente de maneira tímida, pois há um único computador, porém, é pouco utilizado pela falta, principalmente, de acesso à internet.
Religioso	Mural com a figura de Jesus e uma mensagem bíblica.

Fonte: Ottoni & Lima (2014, p. 203.)

O quadro acima deixa claro que o professor pode desenvolver e direcionar ações escolares organizadas, planejadas e interativas que facilitam o envolvimento direto do aluno com os gêneros em suas com as práticas diárias, facilitando a aprendizagem de conhecimentos linguísticos e mecanismos de leitura e escrita. Mecanismos esses considerados como os pilares de ensino de Língua Portuguesa, contribuindo com/para o letramento social.

Embora ainda existam práticas tradicionalistas de ensino que valorizam o ensino de gramática, limitando-se às palavras, às frases e definições descontextualizadas, é perceptível a importância de um ensino de língua a partir dos gêneros para aquisição letramentos em leitura e escrita e também sua contribuição para que possa proporcionar condição de uso da língua de modo efetivo.

A ideia de texto apenas no campo das tipologias, sem levar em consideração as concepções de gênero, há muito já não é suficiente para atender demandas do indivíduo em sociedade. Logo, o trabalho de letramento com gêneros avança no âmbito escolar. Nesse sentido, Kleimam (2005, p. 22), afirma que:

quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevante das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real.

O aluno precisa ir além do contato com as tipologias, deve ter contato com os textos próprios do âmbito escolar (didáticos e literários), como também com textos variados, os quais façam sentido para sua vida, no seu cotidiano, em suas ações enquanto um ser social que anda por vários espaços e tem contato com os mais variados gêneros.

É indispensável ressaltar que, em todos os espaços sociais, o indivíduo faz uso de diversos gêneros e amplia, através desses, o seu letramento. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p.140) afirma que “o trato com os gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas”.

Diante do fracasso constatado em algumas escolas, com os métodos restritos à codificação e decodificação utilizado no processo de construção da leitura e da escrita, estudiosos como Marcuschi (2008), Solé (1998), Antunes (2003), Schneuwly & Dolz (2004), entre outros defendem que o contexto escolar deve oferecer condições favoráveis às práticas capazes de condicionar o aluno a um campo mais amplo de conhecimento. Para ampliar a aprendizagem, surgem propostas pedagógicas que valorizam o aluno enquanto ser capaz de interagir socialmente e que traz suas experiências sociais para a sala de aula.

Quando a escola valoriza o conhecimento de mundo que o aluno traz para a sala de aula, propiciando condições de aprendizagem condizentes à sua realidade, a escola está proporcionando meios de aprendizagem através dos letramentos. Os letramentos acontecem conforme o contexto, no qual o sujeito se insere como autor da construção de seu próprio conhecimento. Nesse sentido, não é uma forma de aprendizagem imposta, os conhecimentos acontecem gradativamente à medida que o sujeito se envolve em situações de interação social.

O aluno constrói sua aprendizagem a partir do conhecimento de mundo que se constituiu ao longo de sua experiência em sociedade. Segundo Rojo (2008, p. 11), “um dos objetivos da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.” De acordo com o pensamento da autora, a escola tem a responsabilidade de oferecer situações de letramentos, em leitura e escrita, de modo a emancipar o aluno, a fim de que possa

assumir uma postura cidadã em atuação social, ético-crítica e democrática em que o aluno participe ativamente do processo de aprendizagem.

A sociedade moderna exige muito do indivíduo e o processo educativo precisa oferecer condições para que ele possa adquirir conhecimentos a fim de que possa atuar em sala de aula relacionando-os ao seu contexto social. Nesse sentido, a escola deve promover eventos diversos para o processo de letramentos, em que o aluno veja na escola motivo para permanecer nela, sem preconceito e exclusões.

O professor deve oferecer ao aluno situações de práticas de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos para que ele se sinta dentro e fora da escola como um ser social, que seja capaz de (re)agir com aprendizagem consolidada no âmbito escolar através dos letramentos de leitura e escrita, molas-mestra do ensino de Língua Portuguesa (SOARES, 2004).

### **1.5. EJA: novo olhar para a aprendizagem**

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido procurada para atender às necessidades do público que não teve acesso à educação básica no período regular. Muitos não obtêm êxito escolar e são reprovados; alguns casam, têm filhos; outros saem em busca de emprego e não há como conciliar o tempo do trabalho e os estudos. Esses são alguns dos fatores que podem ter contribuído para o afastamento desse público dos bancos escolares do ensino regular. A EJA oferece a possibilidade de recomeçar para garantir uma aprendizagem na perspectiva de melhores condições sociais; em outras palavras, esse público visa terminar a educação básica com o objetivo de adentrar no mercado de trabalho.

O estudante da EJA enfrenta desafios para continuar seus estudos, por exemplo, a baixa autoestima causada pela defasagem idade/série e a necessidade de dividir seu tempo de estudo e sua dedicação com o trabalho, com a escola e com a família. Nesse sentido, é preciso reconhecer a cultura do aluno, seu conhecimento de mundo, sua linguagem como fatores fundamentais para construção de um ensino a atender ao objetivo que esse aluno tem, enquanto sujeito social. E é nesse momento que se encontram responsabilidades da escola e de professores na promoção de um trabalho didático-pedagógico adequado ao perfil dessa clientela.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é assegurada gratuitamente àqueles que se encontram fora da faixa etária para frequentarem a educação básica regular. Ela é assegurada pela Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, seção V, no art. 37 (BRASIL, 1996). O aluno da Educação de jovens e Adultos do Ensino Fundamental II requer da escola e do professor uma atenção diferenciada, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem nos aspectos de leitura e escrita, não só na área de linguagens, como também nas demais áreas.

Nas diversas tentativas de resolver os problemas de aprendizagem dos jovens e adultos do país, foram oferecidos, ao longo de décadas, diversos programas, como por exemplo o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que, mesmo com reconhecido papel, não atingiram seu objetivo de eliminar o analfabetismo.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB), no artigo art. 37, assegura que "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 e o art. 38, garante "oportunidades apropriadas" (BRASIL, 1996), em outras palavras, o aluno espera da escola condições de aprendizagem adequadas à sua realidade. Assim, tendo em vista essa necessidade, coube ao Conselho Nacional de Educação (CNE) normatizar o ensino de educação de jovens e adultos no que diz respeito ao tempo do curso e idade mínima para ingressar nessa modalidade.

Desse modo, jovens de 15 anos e 18 anos podem concorrer ao certificado de nível fundamental e médio. Conforme o Decreto nº 7.626/2011 – (Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional), os brasileiros encarcerados, no âmbito nacional ou internacional, também são contemplados, desde que tenham a idade correspondente em ambos os níveis do Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCEJA), no dia da promoção da avaliação. As provas do ENCEJA são realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>1</sup>.

O desafio da EJA, além de outros já citados, é o de atender pontos importantes apresentados no Parecer do CEB 11/2000 referentes às funções da Educação de Jovens e Adultos:

(...) a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (...);

---

<sup>1</sup> Para mais informações: <http://enccejanacional.inep.gov.br/encceja/#!/inicial>.

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação(...);

(...) a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora.<sup>13</sup> Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (BRASIL, 2000, p.7-12)

A Educação de Jovens e Adultos defende um ensino que valoriza a cidadania e projeta o aluno para o reconhecimento social. A EJA é uma excelente alternativa àqueles que desejam retornar aos bancos escolares na busca de conquistar um espaço no mercado de trabalho ou até mesmo um espaço no Ensino Superior, ou mesmo àqueles adultos que nunca receberam uma educação escolarizada.

Pensar no ensino da educação de jovens e adultos é pensar nas experiências de vida que cada um traz para a sala de aula. Não lhes são mais importantes práticas que não correspondam às suas reais necessidades. O ensino deve ser voltado às atividades de interação e precisa corresponder aos seus interesses de uma aprendizagem significativa para a vida em sociedade desses sujeitos.

O educador precisa estar atento aos fatores de maior relevância que são as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos da EJA. O tempo perdido pelos sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino faz com que os mesmos, em parceria com os educadores, busquem conhecimentos significativos para a construção de uma formação cidadã que ofereça novas condições sociais.

A inserção dos jovens e adultos na EJA propicia a oportunidade de respeito, dignidade e direito de exercer sua cidadania. É importante analisar o contexto do aluno, como vive, como atua em sociedade, para que o profissional da educação que atua nessa modalidade desenvolva um trabalho pautado nas vivências sociais desses educandos, a fim de oportunizar-lhes o direito de participar, criticar, resgatar valores e conhecimentos que os levem a se promoverem socialmente. Nesse sentido, o parecer CNE/CEB 11/2000 esclarece que:

(...) a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras



públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p.05)

Refletir sobre a modalidade EJA é pensar a pessoa em qualquer etapa da sua vida. É entender os sujeitos envolvidos no seu tempo histórico, nas relações que esses estabelecem consigo e com a natureza. É desvendar a organização social do mundo, o lugar das pessoas nele, o porquê do modo de vida de cada um; pensar as identidades, as razões para ser o que se é, ou para as suposições elaboradas em torno de si mesmo e do outro; é ainda discutir linguagens; conhecer as circunstâncias da vida humana, para mantê-las ou para transformá-las para convivência em sociedade; em suma, é uma ação compromissada com a busca de melhorias na qualidade de vida das pessoas.

A escola nem sempre consegue fazer a correlação entre os conhecimentos pré-estabelecidos socialmente e os conhecimentos de responsabilidade escolar. Algumas oferecem à EJA ações próprias do ensino regular, sem levar em consideração a normatização desse ensino, deixando de lado a realidade do aluno que busca um tratamento diferenciado para preencher as lacunas que, de alguma forma, fizeram parte de sua aprendizagem.

Portanto, o tempo perdido já não faz sentido algum ao sujeito que se afastou dos bancos escolares, por algum tempo, ou até mesmo por que não obteve êxito no ensino regular, o que lhe faz sentido é fazer parte de um tempo presente que possibilite uma busca de novos objetivos de aprendizagem para realização pessoal.

A fim de continuar essas discussões, passaremos agora ao capítulo seguinte. Nele, iremos entender melhor como se deu, na prática, nossa proposta, já que descreveremos a metodologia, sujeitos, campo da pesquisa, sequência didática e proposta de intervenção.

## **CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresentamos a metodologia usada para realização desta pesquisa com o propósito de analisar as condições de aprendizagem nos processos de leitura e escrita, por meio de uma proposta de intervenção didática. Mas antes, vale destacar que esta investigação foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e teve parecer consubstanciado de número 2.972.619, sendo, portanto, aprovado.

O nosso trabalho é de natureza qualitativa, visto que faz uma observação do processo interativo dos sujeitos envolvidos em ações referentes às competências e habilidades nas práticas de leitura e escrita. Do ponto de vista metodológico, possibilitou uma análise das competências em leitura e escrita a partir do gênero entrevista para avaliar os conhecimentos dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido, promovemos um trabalho a partir de textos do gênero entrevista para o desenvolvimento das habilidades pertinentes ao uso da língua de forma organizada com o envolvimento direto dos sujeitos participantes. A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação.

A análise dos dados aconteceu com a aplicação de 01(um) questionário, três (03) textos do gênero entrevista para realização de leituras, produção e compreensão textual. A escolha do gênero objeto desta pesquisa deu-se a partir da observação de sua importância para a construção sociodiscursiva, como também, devido à relevante função social que a entrevista exerce na sociedade.

### **2.1. A pesquisa e os sujeitos**

A pesquisa aconteceu com a realização de atividades com abordagem em leitura e escrita. Nesse sentido, realizamos atividades de produção de entrevistas escritas e orais para a observação das habilidades e competências dos jovens e

adultos participantes deste estudo, nas suas práticas de linguagem em contato com o gênero.

Como ponto de partida, apresentamos o Plano de Ação aos alunos que receberam de forma positiva. Em um segundo momento, tivemos a participação de um radialista da cidade que explanou sobre a importância da entrevista para os sujeitos em sociedade. Em outro momento, deu-se início aos trabalhos em sala de aula com um questionário para o levantamento de informações a respeito dos processos de leitura e escrita, interpretação de textos do gênero entrevista.

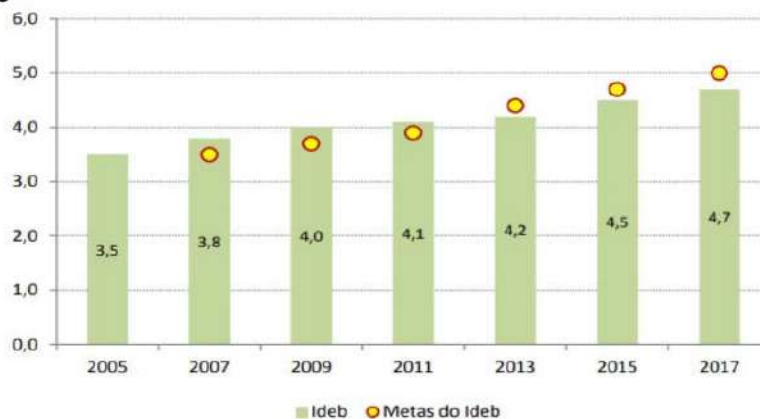
Dando continuidade, aconteceram as ações de escrita de entrevistas, entre os próprios alunos; escrita de pautas, realização de entrevistas na feira livre da cidade e uma coletiva com um artista local. Com os trabalhos em sala de aula, aconteceram as ações de reescrita, dos textos que foram produzidos oralmente, bem como leitura e análise do material escrito. Para o encerramento da proposta de intervenção, houve a exposição de todos os trabalhos realizados, durante o desenvolvimento desta pesquisa, na ocasião da Mostra Pedagógica da escola, em mural intitulado “Conversa franca.”

No decorrer do nosso plano de ação, surgiu uma atividade em que alguns alunos participaram de entrevistas na rádio local e também fizeram uso da fala para toda a comunidade escolar, algo considerado muito positivo, visto que nunca tinham participado de eventos dessa natureza. Diante dessa realidade, vimos momento como algo motivador ao aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

### **2.1.1. Campo da pesquisa**

A pesquisa aconteceu em uma escola estadual, no município de Serra Branca, PB. A escola oferece Ensino Fundamental II regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além da EJA, oferece projetos, tais como, ALUMBRAR, O Mais Educação, Liga Pela Paz e Emoções na Família.

A figura a seguir apresenta um demonstrativo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos finais do ensino fundamental II, da referida escola.

**Figura 2: Ideb Total - Anos finais do Ensino Fundamental - Brasil 2005-2017**

Fonte: INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 30 ago. 2018.

**Figura 3: Índice do IDEB da escola**

Escola	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EEEF VASCONCELOS BRANCO						3,0	4,1						3,3	3,5	3,8

Fonte: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Disponível em: <[ideb.inep.gov.br](http://ideb.inep.gov.br)> Acesso em: 30 ago. 2018.

A figura acima nos apresenta a situação do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) da referida escola em 2017, que obteve a nota 4,1. Nesse mesmo ano, a meta estabelecida nacionalmente foi a nota 5,0, porém, a média nacional obtida foi de 4,7. Esses dados mostram que a instituição de ensino apresenta um déficit no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em relação à meta nacional. Entretanto, em comparação à média obtida em 2015, é possível perceber um avanço no desempenho do ensino/aprendizagem da referida escola. Para que possamos entender melhor vejamos o quadro a seguir

**Figura 4:** Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba – IDEPB

ANO/SÉRIE	RESULTADO IDEPB 2017	RESULTADO IDEPB 2018	META ATINGIDA			PARTICIPAÇÃO %
			META 100%	META 50%	NÃO	
5º EF	***	***	***	***	***	***
9º EF	4,31	4,37	***	***	***	98,5
3º EM	***	***	***	***	***	***

Fonte: 5ª Gerência de Ensino da Paraíba.

A figura acima apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB/PB) da escola, campo desta pesquisa, em relação aos anos de 2017(4,31) e 2018 (4,37) nos anos finais da educação básica. O IDEB/PB é uma implementação da Secretaria Estadual de Educação desde o ano de 2012 para medir a qualidade do ensino da rede estadual e desenvolver políticas para sua melhoria. No cenário estadual, em relação ao IDEB/PB, a escola apresentou uma pequena evolução de 2017(4,31) para 2018 (4,37), com um acréscimo de 0,5, conforme os dados apresentados.

Na tentativa de atender às necessidades e carências existentes no ensino/aprendizagem, a instituição dispõe de projetos, tais como, Alumbrar, O Mais Educação, Liga pela Paz e emoção na Família e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Alumbrar foi implementado pela Secretaria de Educação do Estado (SEE) em 2014. Este programa tem o objetivo de atender alunos de 13 a 17 anos que estão em distorção de idade/série nos últimos anos do Ensino Fundamental. O programa surgiu no Ministério da Educação (MEC), financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com Plano de Ações Articuladas (PAR), para atender à demanda de distorção idade/série existente no território nacional, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com metodologia voltada às atividades interativas e estratégias baseadas em teleaulas aplicadas, na tentativa de dispor de condições para novas oportunidades de aprendizagem para que os jovens possam continuar seus estudos (PARAÍBA, 2014).

O Mais Educação é um programa criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Integrado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tem por objetivo oferecer uma jornada escolar ampliada para oferecer o atendimento integral, com metodologias voltadas para a

valorização das culturas diversas e com o fim de reduzir a desigualdade educacional, atendendo aos interesses contextuais de crianças, jovens e adolescentes. Este programa é direcionado a escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para contribuir com a formação cidadã, garantindo condições para melhorias de aprendizagem. Apresenta os macrocampos que possibilitam a interdisciplinaridade, oferecendo ações pedagógicas que contemplam ofertas de orientações pedagógicas, conhecimentos sobre meio ambiente, práticas esportivas, artístico-culturais, conhecimentos digitais, condições saudáveis de vida, iniciativas de comunicação midiática, domínios de aprendizagem a respeito das Ciências Naturais e economia. (BRASIL, 2018)

Já os Projetos Liga Pela Paz e Emoções na Família fazem parte das políticas estaduais para o enfrentamento da violência, na tentativa de reduzir os índices de comportamentos violentos nas escolas. Valorizam atividades para o desenvolvimento das atitudes emocionais, junto às famílias para construção da cultura de paz e aperfeiçoamento da aprendizagem.

A escola ainda oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o objetivo de atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados em classes regulares e no atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2009).

Para atender todas as demandas, a instituição de ensino oferece aulas nos três turnos, quatro turmas por turno, com uma média de 30 alunos por turma. De acordo com as condições verificadas, o ambiente foi favorável à realização desta pesquisa.

### 2.1.2. Os sujeitos da pesquisa

Os alunos participantes da pesquisa, matriculados no Ciclo IV (8º e 9º anos) da Educação de Jovens e Adultos atuam em trabalhos formais ou informais, tais como, tatuador, pescadora, doméstica e também aqueles que ainda não tiveram oportunidades de trabalho. A turma é heterogênea em relação ao nível de domínio da linguagem; formada por alunos de origem urbana e rural, composta por 21 alunos, sendo doze (12) alunos e nove (09) alunas.

Em relação às competências relacionadas à leitura, escrita e oralidade, foi possível perceber, com a observação diária, nas aulas de Língua Portuguesa, que os adultos apresentam melhor desempenho em atividades relacionadas à leitura e à escrita.

Desses 21 matriculados, 14 participaram regular e ativamente das aulas, levando-os a um bom desempenho durante a pesquisa, já os outros, apresentaram maiores dificuldades no desenvolvimento de ações com a linguagem em sala de aula. Nesse sentido, apresentaram um certo grau de dificuldade na execução de algumas atividades relacionadas a esta proposta de intervenção. Portanto, foi um trabalho árduo para fazê-los despertar para o interesse nas ações desenvolvidas, durante a realização da intervenção didática.

## **2.2. Plano de ação**

O Plano de ação deste trabalho de pesquisa foi desenvolvido a partir de uma sequência didática que contempla o gênero entrevista como objeto de estudo para observar as habilidades e competências em procedimentos de práticas da leitura e escrita; além de contribuir para o desempenho do aluno no domínio de práticas com a linguagem verbal.

### **2.2.1. Atividades sequenciadas**

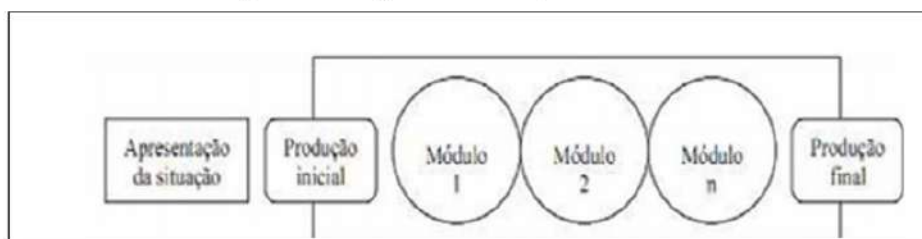
Esta sequência didática dialoga com a teoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que se distribui em apresentação; produção inicial, momento em que é feito um diagnóstico para encaminhamento dos módulos; atividades de aprendizagem – módulos e produção final.

É importante destacar que a quantidade dos módulos depende da necessidade de ações pertinentes à sequência. Na produção final (resultados), pode ser feita a avaliação do que foi aprendido e também avaliações gerais do trabalho realizado, nos mais variados aspectos, tais como, planejamento, organização, objetivos, meta e a oportunidade de observar se as ações didáticas promoveram progressão de

aprendizagem de modo significativo para o aluno envolvido nas ações, em relação ao uso da linguagem verbal.

Como fica demonstrado na figura a seguir, o trabalho com gênero precisa de uma sequência lógica para guiar e organizar as atividades que serão desenvolvidas pelo professor.

**Figura 5:** Diagrama da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 98).

Na apresentação da situação, há a exposição do plano de ação proposto. Em seguida, acontece a produção inicial, isto é, a primeira escrita de texto para a realização do diagnóstico e para o planejamento dos aspectos a serem trabalhados nos módulos da sequência. Os módulos são desenvolvidos até chegar à produção final.

A quantidade dos módulos atende à necessidade das ações didáticas que o professor necessita para desenvolver o trabalho. Nisso são envolvidas atividades de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística, em que os alunos observam os elementos de organização do gênero em estudo, ou seja, traços estruturais e funcionais necessários à construção do texto.

Para nosso primeiro momento de apresentação do gênero, realização das leituras e primeiras produções na SD, foram selecionadas entrevistas pesquisadas em sites (internet), visto que a comunidade não dispõe de jornais, e nem revistas impressas.

Os textos selecionados foram: uma entrevista com a pesquisadora Isabel Solé, em que ela aponta caminhos para o trabalho com as estratégias de leitura, outra com uma adolescente de 17 anos, em que relata o período de gravidez e as dificuldades enfrentadas; por último, a entrevista que trata do tema qualidade de vida no trabalho, visto que a maioria pretende adentrar no mercado de trabalho e outros já são



trabalhadores. Com a leitura dos textos, foi possível refletir sobre os temas e perceber a contribuição desses para o letramento social.

A escolha das entrevistas deu-se a partir da percepção da importância das temáticas e de que modo elas poderiam contribuir para o letramento social necessário à vida dos alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A avaliação das atividades aconteceu com a produção final, em que foi observado o nível de desempenho do trabalho realizado e os conhecimentos adquiridos pelos alunos, em que aspectos foi possível avançar com relação à leitura, escrita e reescrita de textos do gênero entrevista.

### 2.3.1. Descrição das atividades da SD

O plano de ação foi apresentado à turma. Em seguida, ocorreu a apresentação do gênero entrevista como suporte da pesquisa, com a distribuição de cópias de textos pesquisados na Internet, visto que a escola não dispõe de revistas ou jornais impressos. Foram utilizados textos do gênero entrevista para as práticas de leitura, escrita e oralidade.

No decorrer das ações, com a composição dos módulos, foram realizadas as atividades para a construção do conhecimento sobre o gênero entrevista, a partir do estudo sobre seus aspectos composicionais, estruturais, funcionais e linguísticos.

As atividades foram: apresentação da situação - (questionário, leituras, palestra); produção inicial (produção de texto de entrevista); módulos - (produção de roteiros para entrevista coletiva e individual, leituras e estudo de aspectos linguísticos e discussões dos temas); produção final – (reescrita dos textos de entrevista). Durante as atividades de execução dos módulos deste trabalho de pesquisa, realizamos leituras, escritas de texto, discussão sobre os temas e aspectos linguísticos apresentados; gravação e audição de entrevistas.

Abaixo, estão as atividades que foram desenvolvidas durante a realização do plano de ação.

#### **Atividades desenvolvidas:**

**APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO - 04 aulas:**

A apresentação da situação trouxe o gênero que orientou a realização da proposta de intervenção, questionário, leitura de textos e palestra.

**OBJETIVO GERAL:** conhecer o trabalho a ser realizado e sua importância para aquisição de competências em leitura e escrita a partir do gênero entrevista.

**Questionário: 01 aula**

**Objetivo:** obter dados a respeito das competências e habilidades em leitura e escrita com o texto do gênero entrevista.

Os textos escolhidos foram os seguintes: 1º texto: "Entrevista com Isabel Solé" – leitura (NOVA ESCOLA, 2010); 2º texto: "Entrevista-Gravidez na Adolescência" ([pedagogia-gravideznaadolescencia.blogspot.com.br/](http://pedagogia-gravideznaadolescencia.blogspot.com.br/)); 3º texto: "Todos precisam ter uma boa qualidade de vida" (Portal Qualidade de Vida).

**Leituras: 02 aulas**

Leitura de textos de entrevista, escolhidos anteriormente, a saber, entrevista com Isabel Solé – leitura (NOVA ESCOLA, 2010); 2º texto: "Entrevista-Gravidez na Adolescência" ([pedagogia-gravideznaadolescencia.blogspot.com.br/](http://pedagogia-gravideznaadolescencia.blogspot.com.br/)); 3º texto: "Todos precisam ter uma boa qualidade de vida" (Portal Qualidade de Vida). Nesta atividade, foi dado o enfoque aos aspectos dialógicos, enfatizando aspectos linguísticos (gramaticais e lexicais) necessários à estrutura do texto.

**Objetivo:** ler e analisar entrevistas para identificar características próprias do gênero.

Foram distribuídas cópias de entrevistas impressas, apresentação do gênero por meio de leitura em duplas; explicação sobre a importância dos temas e sua contribuição para o letramento dos alunos.

**Palestra: 01 aula**

Palestra com o repórter Júnior Queiroz. Nesse momento, houve a apresentação à classe estudantil da importância mediadora da informação e a função social do gênero entrevista.

**Objetivo:** adquirir conhecimentos quanto ao gênero em estudo.

**PRODUÇÃO INICIAL - 02 aulas:**

Na produção inicial, o aluno construiu uma entrevista, de acordo com o seu entendimento, o que contribuiu para a análise diagnóstica.

**OBJETIVO GERAL:** levantar dados a respeito do conhecimento sobre o gênero entrevista.

## **MÓDULOS**

### **MÓDULO 01: 02 aulas**

Produção do roteiro da entrevista.

**OBJETIVO GERAL:** desenvolver habilidades e competências em escrita do gênero entrevista.

### **MÓDULO 02: 02 AULAS**

Realização de entrevista coletiva com um profissional de maior interesse da classe estudantil.

### **MÓDULO 03: 02 aulas**

Leitura da entrevista coletiva realizada anteriormente pelos alunos.

**OBJETIVO GERAL:** analisar aspectos linguísticos presentes no texto.

### **MÓDULO 04: 02aulas**

Produção de roteiro de entrevista.

**OBJETIVO GERAL:** desenvolver conhecimento sobre o gênero entrevista.

### **MÓDULO 05: 02 aulas**

Realização de entrevistas individuais nas ruas da cidade, em dia de feira.

**OBJETIVO GERAL:** desenvolver a interação comunicativa dos alunos.

### **MÓDULO 06: 02 aulas**

Leitura das entrevistas realizada anteriormente

**OBJETIVO GERAL:** perceber a entrevista como forma de letramento através de situações enunciativas e discursivas.

## **PRODUÇÃO FINAL**

Retomada, na sala de aula, das entrevistas orais realizadas anteriormente, com auxílio de recursos áudio/visuais para reescrita das mesmas. Em seguida,

houve a exposição dos textos de entrevistas, já reproduzidas graficamente, no mural da escola.

**OBJETIVO GERAL:** reconhecer a contribuição dos gêneros para o aperfeiçoamento em leitura e escrita.

Vale ressaltar que foram utilizados para realização da sequência didática apresentada, recursos tais como, folhas A4, textos impressos, cadernos, filmadoras, impressoras, notebook, lousa, mural dentre outros, capazes de oferecer, aos estudantes envolvidos, condições necessárias ao desenvolvimento do trabalho desta pesquisa.

Portanto, esses foram nossos procedimentos de coleta de dados para esta investigação. No capítulo seguinte, apresentamos a análise dos dados gerados através desta proposta de intervenção.

### **CAPÍTULO 3: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Este capítulo é construído a partir da análise dos dados gerados durante o desenvolvimento do plano de ação com o gênero entrevista, como contribuição para as práticas de leitura e escrita no ensino da EJA, realizada em uma escola pública do município de Serra Branca, Paraíba, com alunos dos 8º e 9º anos (Ciclo IV) da Educação de Jovens e Adultos(EJA).

A pesquisa deu importância à prática em leitura, escrita e oralidade a partir do gênero entrevista. Com finalidade de coletar os dados, foram oferecidas ações metodológicas, tais como, um questionário com 19 perguntas, leituras com texto do gênero entrevista, interpretação, discussões sobre os temas apresentados, escritas de roteiros para realização de entrevista individual e coletiva e transcrição do oral para o escrito. Com a participação direta do professor, esta proposta de intervenção teve como foco a análise de aspectos próprios da linguagem verbal.

Ao desenvolver o plano de ação, foi possível investigar a contribuição do gênero entrevista para a aquisição de habilidades e competências inerentes à prática de leitura e escrita. É importante destacar o grande interesse e o engajamento dos alunos em todas as propostas apresentadas.

A utilização do gênero entrevista, nas aulas de Língua Portuguesa, possibilitou ao aluno a aquisição de conhecimentos relacionados ao gênero, nos aspectos mais importantes à sua construção, e aperfeiçoou a competência de ler e escrever.

O sujeito realiza suas ações em sociedade do modo interativo, fazendo uso efetivo da língua em contato com os gêneros, logo, os gêneros devem ser considerados como ponto de partida para atividades referentes ao estudo dos processos de linguagem.

Vejam os a seguir as atividades realizadas durante o plano de ação. Iniciamos com uma atividade de sondagem:

#### **1ª atividade:**

Com um público alvo de 21 alunos, houve a aplicação de um questionário com 19 perguntas com o objetivo de levantar informações sobre o conhecimento dos alunos acerca do gênero entrevista e sua contribuição para as práticas com a linguagem verbal no cotidiano desses.

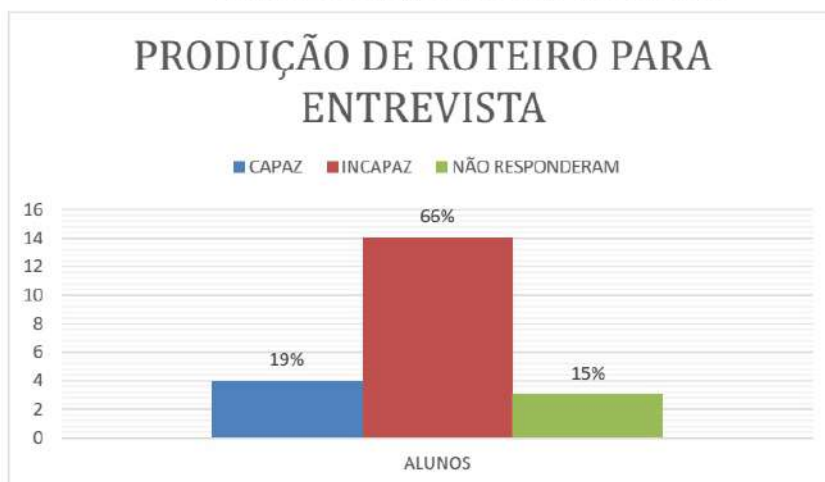
Das 19 perguntas apresentadas no questionário, as questões de 01 a 09 foram sobre o gênero em estudo e as questões 10 a 19 foram relacionadas à leitura, escrita, oralidade e atuação didática do professor com as práticas na construção de conhecimentos relacionados à linguagem verbal.

Para responder sobre o gênero entrevista, colocamos os seguintes questionamentos:

- Já leu algum tipo de entrevista?
- Já ouviu ou assistiu a alguma entrevista em programas de rádio ou televisão?
- Saberria escrever um roteiro para realizar um texto do gênero entrevista?
- Gostaria de realizar uma entrevista com alguma personalidade (especialista, jogador, ator, atriz, médico, político, etc.)?
- Já participou de uma entrevista de emprego?
- Gostaria de ser entrevistado?
- Na sua opinião, a entrevista é um gênero interessante?
- Esse gênero pode contribuir para seu aperfeiçoamento em leitura e escrita?
- Sabendo que a entrevista é um gênero textual, conhece outros gêneros?

Ao analisar os dados referentes às questões expostas anteriormente, constatamos que mais da metade da turma já teve contato com a entrevista escrita, visto que 52% teve oportunidade de ler esse gênero e 48%, não teve. Esse dado aponta para um distanciamento do acesso ao gênero escrito, talvez por falta de revistas e jornais impressos na comunidade em que esses alunos estão inseridos. Para a pergunta: Ouviu ou assistiu a entrevistas? Um percentual de 71% ouviu ou assistiu e apenas 29% negam isso. Esse ponto positivo deve-se ao acesso aos meios de comunicação de massa (televisão e rádio) na casa dos brasileiros.

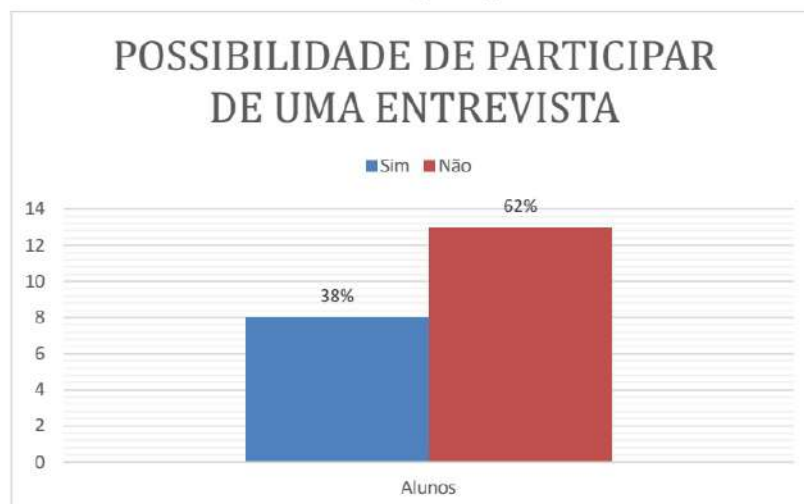
Quando questionados se “Sabem escrever um roteiro para realizar um texto do gênero entrevista”, 66% dos alunos não saberiam, isso evidencia, por exemplo, que não é um gênero desenvolvido em sala de aula, apenas 19% afirmam ser capazes, já 15% dos participantes preferiram não responder, como mostra o Gráfico 1.

**Gráfico1:** Produção de roteiro de entrevista

Fonte: Autoria própria (2018).

Quando indagados se "Gostaria de realizar uma entrevista com alguma personalidade (especialista, jogador, ator, atriz, médico, político, etc)", um quantitativo de 66% afirmou que sim, enquanto que 34% não gostariam. Esse aspecto aponta positivamente para o interesse pelo gênero entrevista.

Quando questionados sobre entrevista de emprego, 62% dos participantes responderam já ter participado, e pelo menos 38% dos alunos afirmaram não ter participado, mostrando que grande parte dos alunos tem experiência profissional ou que já passaram pela experiência da busca de um emprego, no entanto, a maioria se encontra desempregada, de acordo com os depoimentos diários. Sobre a possibilidade de participar de algum outro tipo de entrevista, apenas 38% sinalizam de forma positiva e 62% não teriam interesse, como mostra o Gráfico 2. Isso pode estar relacionado às limitações em expressar-se oralmente.

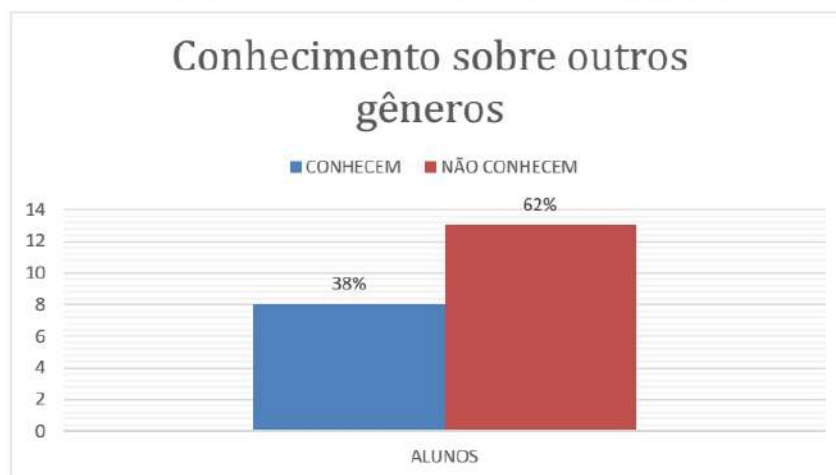
**Gráfico 2:** Possibilidade de participar de uma entrevista

Fonte: A autoria própria (2018).

Na pergunta: Em sua opinião, a entrevista é um gênero interessante? Um percentual de 28% respondeu ser pouco interessante, ao passo que 9% muito pouco interessante e 62% afirmaram ser muito interessante. Conforme se observe, por meio dos dados, mais da metade da turma apresenta interesse pelo gênero, e, em concordância com essa questão, sobre a contribuição do gênero em destaque, foi realizado o seguinte questionamento: Esse gênero pode contribuir para seu aperfeiçoamento em leitura e escrita? Em resposta, 57% disseram ser muito importante e 38% afirmaram que é pouco importante e apenas 5% responderam que pode contribuir muito pouco.

Sobre o conhecimento de outros gêneros textuais, 62% afirmaram não conhecer e apenas 38% afirmaram que conhecem, como mostra o Gráfico 3 abaixo, confirmando o pouco trabalho didático a partir dos gêneros textuais na escola. Isso pode demonstrar que ao se trabalhar com texto, alguns educadores não dão tanta ênfase à perspectiva dos gêneros.



**Gráfico 3: Conhecimentos sobre outros gêneros**

Fonte: Autoria própria (2018).

Em relação às atividades de leitura, foi perguntado: Você gosta de atividades de leitura? Tivemos um quantitativo de 76% que afirmou gostar, e 24% não gostam. Esse é um dado considerado positivo para o avanço do trabalho com a linguagem, visto que, no dia a dia, o sujeito está envolto em contato direto com a linguagem. Além disso, a leitura não está apenas para o ensino de Língua Portuguesa, ela faz parte de todas as disciplinas e necessita de que o aluno tenha contato com as mais variadas modalidades textuais, o que contribui para o seu desempenho escolar. Desse modo, a leitura contribui para a aquisição de domínios cognitivos em diversas áreas.

Quando foram questionados sobre as atividades de produção de textual, 52% afirmaram gostar de produzir e 48% sinalizaram que não, apontando para um trabalho mais intenso com o desenvolvimento de competências e habilidades em escrita.

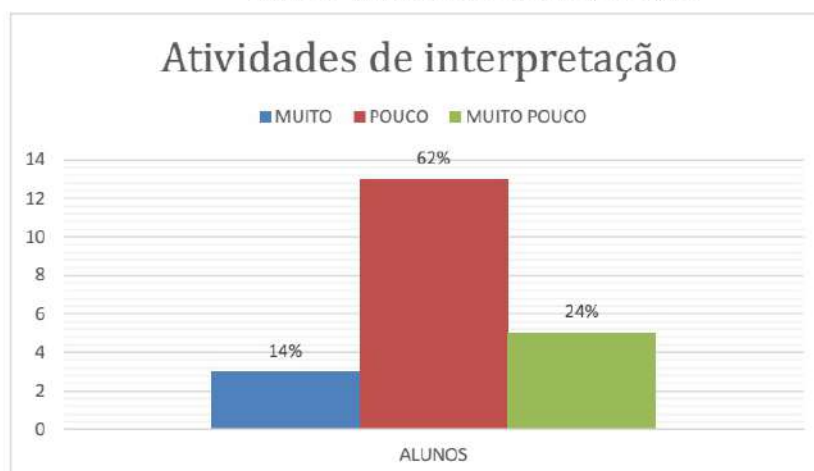
Ao perguntar: “Quando o professor propõe atividade de escrita de textos, você desenvolve com facilidade”, 48% disseram resolver com facilidade e já os outros 52% encontraram dificuldades. Esse dado aponta para que se realize um trabalho planejado e bem avaliado e que o professor possa revisar conhecimentos direcionados à escrita para dar margem a competência de escrever. Esse problema também fica comprovado com a atuação da turma em atividades diárias de produção escrita, talvez seja reflexo do processo inicial, no Ensino Fundamental I, que não foi capaz de proporcionar a progressão do aluno para o Ensino Fundamental II, nas práticas de escrita com ações proficientes em linguagem escrita.

No que diz respeito às atividades de leituras propostas pelos professores, 62% participaram muito das aulas, 28% participaram pouco e 10 % participaram muito pouco. Mesmo com mais da metade dos alunos demonstrando interesse pelas atividades de leitura, ainda há muito que fazer para resolver a falta de interesse ou mesmo o baixo desempenho em leitura.

Um aspecto que chamou bastante atenção, nesta análise, foi o dado sobre a interpretação textual, já que, mediante o questionário aplicado, apenas 14% gostaram muito de atividades de interpretação e compreensão textual, 62% gostaram pouco 24% muito pouco, como mostrado no Gráfico 4.

Levando em consideração que leitura é algo mais amplo, que vai além do código escrito, conjecturamos que o conceito de leitura entendido pelo aluno não passa do processo de decodificação, já que apenas 14% gostam de interpretação. Então, é possível dizer que, no campo da interpretação, apenas esses 14% gostam de leitura, em um sentido mais amplo.

**Gráfico 4:** Atividades de interpretação



Fonte: Autoria própria (2018).

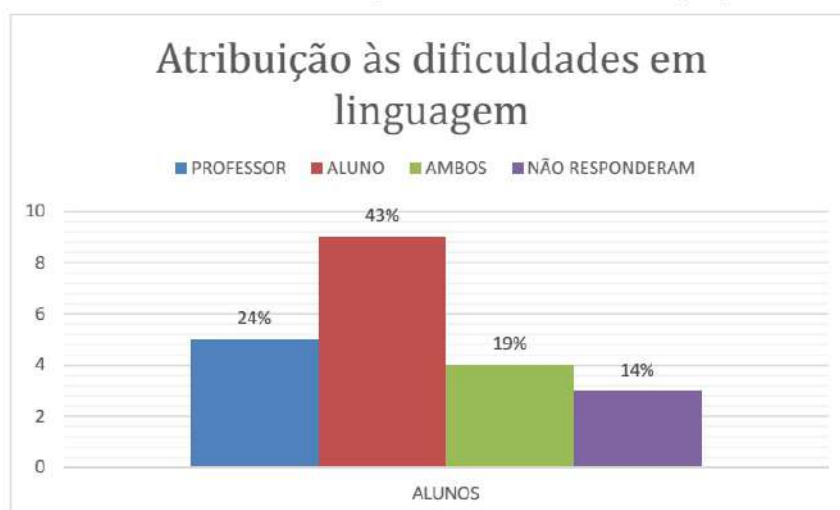
Observamos uma questão complexa, pois há uma contradição ao afirmarem gostar de leitura e ao mesmo tempo apresentarem dificuldades de interpretação e compreensão textual.

Ao serem questionados se o professor sempre traz para sala de aula textos interessantes, 86% disseram que sim e 14% disseram que às vezes são textos

interessantes. Essa questão sinaliza o avanço do trabalho didático a partir do texto, visto que o educador percebe a grande necessidade de desenvolver um trabalho de ensino-aprendizagem que contemple o texto para a aquisição de conhecimentos de modo interativo.

De acordo com o Gráfico 5, a atribuição das dificuldades apresentadas em leitura, escrita e prática da oralidade, cerca de 24% atribuíram ao professor, 43% ao próprio aluno, enquanto que 19% a ambos e 14% não responderam. Nessa questão, observamos que o aluno chama para si a responsabilidade de suas dificuldades na prática com a linguagem.

**Gráfico 5:** Atribuição às dificuldades em linguagem



Fonte: Autoria própria (2018).

Indagados sobre produção textual em outras disciplinas, apenas 28% afirmaram que outras disciplinas sempre realizam atividades de produção de texto, 19% nunca realizaram e 53%, às vezes. Esse dado demonstra que ainda há pouca prática de produção de texto nas demais áreas, chamando à responsabilidade ou reconhecendo apenas a disciplina de Língua Portuguesa como responsável por essa atividade.

Em relação ao desenvolvimento do aluno em leitura, escrita e oralidade, 52% disseram que houve muito desenvolvimento, 38% pouco e 10% muito pouco. Em relação à linguagem verbal, percebe-se a necessidade de desenvolver atividades a fim de que possam suprir as dificuldades existentes sobre as questões relacionadas à oralidade, leitura e escrita.

Para encerrar, os alunos responderam sobre qual prática de linguagem apresentavam maior dificuldade, e, nesse aspecto, 28% apresentavam dificuldade em leitura, 52% em escrita e 20% em oralidade. De acordo com o questionário, ficou evidente que os participantes do projeto apresentavam maiores dificuldades em relação à escrita. Diante dessa realidade, faz-se necessário um trabalho mais cuidadoso em relação a esse aspecto.

Com a análise dos dados tratados no questionário, foi possível detectar as necessidades que os envolvidos na pesquisa apresentavam. De um modo geral, essas necessidades estão relacionadas à aquisição de competências e habilidades para o desenvolvimento em leitura e escrita e o aperfeiçoamento em práticas comunicativas. Os aspectos compreendidos como interpretação e compreensão textual também ganham destaque, nesse sentido, visto que os dados apontam para baixo desempenho dos participantes nessa questão.

## **2ª atividade**

Ao dar continuidade à pesquisa e à proposta de intervenção, realizamos as atividades de leituras com três textos do gênero entrevista:

- 1º texto: “Entrevista com Isabel Solé” – leitura, (NOVA ESCOLA, 2010);
- 2º texto: “Entrevista-Gravidez na Adolescência” ([pedagogia-gravideznaadolescencia.blogspot.com.br/](http://pedagogia-gravideznaadolescencia.blogspot.com.br/));
- 3º texto: “Todos precisam ter uma boa qualidade de vida” (Portal Qualidade de Vida).

Os textos foram distribuídos para toda a turma, os alunos se organizaram, formaram duplas e realizaram a leitura compartilhada. No decorrer da atividade, surgiram muitos questionamentos e reclamações pelos tamanhos dos textos, pois disseram ser extensos. Foi um trabalho cuidadoso que exigiu atenção e participação. Algumas pausas durante a realização da atividade foram feitas para as discussões e melhor entendimento dos temas, termos e vocábulos desconhecidos para eles.

A discussão sobre os temas abordados foi muito importante, mesmo entre aqueles alunos que não se dispuseram a participar diretamente da atividade de leitura. Durante esta atividade, foram observadas sérias dificuldades de decodificação, por parte de alguns alunos, quando se deparavam com palavras proparoxítonas, polissílabas ou que fugiam ao vocabulário deles, (como por exemplo, ‘periódicos’,

'psicossomáticos'), mas isso não implicou motivo para a não realização da atividade, visto que eram feitas observações, dadas orientações e a retomada da leitura até que se chegou ao término da atividade com a participação de todos.

Com a realização da atividade de leitura com o gênero entrevista em sala de aula, com alunos do ciclo IV (8º e 9º anos) da EJA, foi observado que eles apresentavam dificuldades até mesmo no que diz respeito ao processo de decodificação, o processo básico da leitura.

No decorrer da intervenção, evidenciou-se a necessidade de maior envolvimento por parte dos alunos em práticas de leitura no cotidiano escolar que abordem temas relacionados às vivências em sociedade. O assunto da entrevista "Todos precisam de uma qualidade de vida", por Patrícia Bispo ao *RH.com*, tornou-se interessante, visto que é inerente à vida dos estudantes a busca de um emprego e, em consequência disso, conhecer sobre aspectos relacionados à qualidade de vida no trabalho. O trecho seguinte da entrevista foi o que mais chamou a atenção dos alunos, em virtude das siglas LER (Lesões por Esforços Repetitivos), DORT (Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho).

**RH** – Quais são as consequências que a falta de investimento na QVT tem gerado ao setor público?

**Ana Magnólia Bezerra** - Destacaria o aumento da desmotivação e, com isso, a negligência dos serviços prestados. Podemos destacar ainda, outras consequências como a presença de doenças ocupacionais como LER (Lesões por esforços Repetitivos) e DORT (Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho), problemas como psicossomáticos, como obesidade, hipertensão e até mesmo casos de depressão.<sup>2</sup>

A turma se surpreendeu com o material entregue para leitura: uma apostilha de seis páginas que continha as três entrevistas que iriam ser trabalhadas. Foram feitas indagações tais como: "Vamos ler um livro professora?" "Aff, professora, é muita coisa!", "E vamos ler tudo isso?" Com essas perguntas, foi possível observar que toda a turma não demonstrava interesse pela leitura e, no decorrer das atividades, percebemos uma necessidade de envolvê-los nas ações de leitura de forma mais intensa. Nesse momento, o mais importante era fazer com que os alunos participassem do processo interativo de linguagem fluentemente, possibilitando, assim, o seu desempenho como leitor. No entanto, ao fim da atividade de realização

---

<sup>2</sup> A entrevista completa encontra-se nos anexos desta dissertação.

das leituras (oralização, discussões, exercícios de compreensão), houve participação quase que efetiva da turma e as discussões aconteceram espontaneamente, contribuindo para o desenvolvimento sociodiscursivo do aluno nas atividades de leitura.

Diante dos questionamentos expostos pelos alunos e como foi observado anteriormente na análise dos gráficos, foi possível perceber o pouco interesse pela leitura. Talvez, isso, seja um indicador de que ações didáticas com leitura aconteçam com pouca frequência e por isso, o aluno não tenha o constante hábito de leitura em sala de aula.

Ainda foi perguntado se alguém já havia lido algum livro, apenas dois alunos disseram ter lido. Diante dessa informação, percebemos que o aluno fica limitado em processar conhecimentos que o leve às inferências, compreensão textual, interpretação que facilite a interdiscursividade.

A primeira leitura aconteceu com a entrevista da escritora Isabel Solé. Esse texto foi interessante para os alunos porque trazia uma abordagem sobre leitura, assunto que faz parte do cotidiano escolar e ao mesmo tempo, o tema despertou a atenção, visto que a escritora destaca sua contribuição para o desempenho do aluno nas atividades escolares. De acordo com o que diz a pesquisadora na entrevista, a leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias. Nesse sentido, foi observado que os alunos se envolveram na atividade, discutiram a importância da leitura e disseram entender a linguagem da pesquisadora, ou seja, conseguiram através das discussões entender a mensagem da escritora.

O segundo texto foi uma entrevista que tratava do tema gravidez na adolescência, com Lucimar Pereira dos Reis de 17 anos, por Sebastiana Lima Feliciano. Esse texto, em especial, chamou bastante atenção, já que a turma é formada pela maioria de jovens e entre eles estava uma jovem que vivenciou a mesma experiência da garota entrevistada.

O terceiro texto foi uma entrevista sobre qualidade de vida "Todos precisam ter uma boa qualidade de vida", de Patrícia Bispo. Nesse caso, a participação dos alunos foi pouco significativa, por se tratar, talvez, de um assunto a que eles não têm acesso em outras situações sociais, pois aborda a qualidade de vida no trabalho, visto que que a maioria dos participantes da pesquisa trabalha informalmente ou é desempregada.

Com a realização da atividade de leitura do texto supracitado, foi possível perceber o avanço na compreensão textual, pois durante a execução das atividades, os alunos fazem inferências, discutem, questionam a respeito do emprego de algumas expressões e vocábulos, por isso dizemos que a leitura possibilita adquirir conhecimentos que conduzem ao domínio de elementos indispensáveis para o aperfeiçoamento do processo de compreensão textual.

Durante a atividade de leitura, foi possível perceber as dificuldades enfrentadas por alguns alunos, por exemplo, reconhecer alguns elementos linguísticos, os quais os alunos não conheciam, tais como: siglas, abreviaturas, pronomes de tratamento, citados pela psicóloga entrevistada e pela repórter.

Um termo simples que chamou a atenção dos alunos foi a abreviatura do pronome de tratamento "Sra.", eles não sabiam que se tratava de uma abreviação do pronome de tratamento "Senhora" e que a pronuncia é "Senhora". Diante das dificuldades para o entendimento de certos termos existentes nos textos, havia a necessidade de pausar as leituras para o esclarecimento e em seguida voltávamos ao texto e dávamos continuidade à realização da leitura.

A atividade com os gêneros discursivos encaminha o aluno para a reflexão sobre o uso de termos e a aquisição de aspectos linguísticos construtores de conhecimento da língua, reafirmando inúmeras possibilidades de aprendizagem em linguagem e ao mesmo tempo denunciando sua capacidade leitora, uma vez que ele precisa acionar vários fatores na hora de ler um texto.

Na leitura do texto que apresentava uma entrevista sobre gravidez na adolescência, algumas das perguntas mais discutidas foram: "Vocês tiveram orientação sexual? Na escola ou dos pais? Resposta da entrevistada: Sim, na escola. Pois meus pais não falavam desse assunto, não sei se por vergonha ou falta de informação"; "Tiveram orientação sexual da escola por que transaram sem camisinha? Resposta da entrevistada: Foi coisa de momento, estávamos eufóricos, não pensamos que iria acontecer com a gente, pois foi uma única vez que fizemos sexo sem preservativo".

A leitura da entrevista, com o tema gravidez na adolescência, chamou bastante atenção dos participantes, pois eles afirmaram nunca terem recebido orientação sexual no âmbito familiar, foram unânimes em afirmar que essas orientações aconteceram através da escola.

Além do letramento que pode proporcionar, o estudo do gênero, objeto desta pesquisa, traz para o aluno diversas oportunidades que podem ser levadas em consideração, desde a posição do repórter à do entrevistado, refutações, afirmações, demarcações ao que se foi perguntado ou até mesmo recursos de fuga aos questionamentos. Tudo isso deve ser levado em consideração como ponto de partida para que o aluno possa perceber o processo de interação na formação sociodiscursiva, o que possibilita o entendimento de que os discursos acontecem em sociedade, discursos esses que se relacionam com as esferas sociais, e que os gêneros estão presentes em todas elas, exercendo suas funções sociais, como fonte de informações, direcionando a vida do sujeito e possibilitando o processo interativo de linguagem.

É importante levar em consideração a qualidade que o texto apresenta para a construção discursiva do sujeito em sociedade. Isso leva a pensar que um texto de qualidade seria aquele "gramaticalmente correto", porém, esse não é o único aspecto que devemos considerar como um texto apropriado à leitura.

A construção do conhecimento em linguagem se faz possível por meio do contato com textos de qualidade que possam contribuir não pelas regras ali empregadas, mas um texto que possa cumprir a função social da qual o aluno necessita para construção de letramentos sociais.

O envolvimento com o gênero entrevista introduz a construção da linguagem numa perspectiva interacionista, possibilitando ressignificação discursiva do sujeito envolvido no processo de aprendizagem, como também aproxima os diversos temas que circulam em sociedade.

O aluno da EJA do Ensino Fundamental II, em especial, requer da escola e do professor, uma atenção diferenciada no que diz respeito ao ensino-aprendizagem nos aspectos de linguagem, visto que, em virtude do seu histórico escolar, ele pode apresentar uma defasagem em relação ao ensino e aprendizagem, no aspecto idade/série. O profissional que atua com a linguagem na modalidade EJA ou no ensino regular deve proporcionar ao aluno condições de relacionar os conhecimentos escolares à sua realidade social.

O trabalho com a língua materna não se restringe ao ensino de regras, como já foi defendido neste estudo, vai além disso, deve valorizar o constructo social do aluno a partir de suas práticas e fazer perceber a utilidade da língua para o sujeito em sociedade. Nesse sentido, os PCN apontam que:



O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organiza atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática.

que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (Brasil, 2000, p.22).

O estudante traz para a sala de aula um conhecimento de mundo valoroso, e isso precisa ser considerado e somado às suas práticas escolares para aquisição de conhecimento no processo de aprendizagem para que ele venha a se sentir um falante de sua própria língua. Nesse sentido, devemos estar atentos às situações de planejamento, de forma a atender as necessidades do aluno para a reconstrução discursiva. Para tanto, devemos considerar a afirmação de Bakhtin (1997, p. 301-302) de que “a comunicação verbal na vida cotidiana não deixa de dispor de gêneros criativos. Esses gêneros do discurso nos são dados como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática”.

De acordo com o autor, o ensino de língua acontece com produções discursivas na convivência diária com os gêneros do discurso. O ensino de língua é algo simples, como simples é a língua materna que dispensa as regras repetidas de gramáticas.

Em virtude de ser uma sala de aula que acolhe jovens e adultos, pressupõe uma diversidade cultural, visto que a modalidade de ensino possibilita reunir, em si, vivências e conhecimentos distintos. Quão rica é essa possibilidade cultural, é a riqueza de elementos construtores da linguagem, comprovando, assim, a heterogeneidade discursiva no ambiente escolar. Diante disso, a escola deve estar em sintonia com as formações diversas que o aluno adquire em sociedade e relacionar com as ações didático-pedagógicas.

Assim, trouxemos para a sala de aula textos de entrevistas a fim de que pudéssemos desenvolver atividades relacionadas à escrita, como também para o trabalho com a interpretação textual em que o aluno faria a leitura e buscava informações contidas no texto. Nesse sentido, os participantes apresentaram certa

dificuldade, pois necessitavam de conhecimentos (vocabulares), fundamentais, dos quais não dispunham, por exemplo, pronúncia das proparoxítonas.

Foram lançadas as questões de interpretação textual em que o aluno faria a leitura e buscava informações para as questões oferecidas. Nesse momento, os participantes apresentaram certa dificuldade, o que veio confirmar um dado levantado com a execução do questionário, em que os alunos demonstraram um nível considerado baixo na questão de interpretação, mesmo se tratando de alunos de EJA que já cursavam o 9º ano. Esse foi um dado que despertou atenção e exigiu um trabalho cuidadoso durante o desenvolvimento da proposta de intervenção e que fez oferecer ao aluno condições que o levasse à aquisição de habilidades e competências para um trabalho que fosse além da decodificação e o capacitasse para a leitura de modo efetivo, levando-o a compreender e ressignificar o texto.

### **3ª atividade:**

Para a terceira atividade, convidamos o repórter Júnior Queiroz que faz parte da equipe de jornalismo de uma rádio local para realizar uma palestra sobre a importância social da entrevista. A palestra foi realizada no pátio da escola com toda a comunidade escolar.

Foi um momento muito importante, pois o repórter fez excelente explanação sobre a função social da entrevista e sua importância para a transmissão de informação sobre problemas que circulam na sociedade. Na ocasião, o repórter declarou ter concluído seus estudos na modalidade EJA, chamou atenção dos alunos para a importância do estudo e o envolvimento em trabalhos didático-pedagógicos, tal como nossa proposta de intervenção.

Na ocasião, o repórter mencionou o processo de interpretação de texto, em que as pessoas não dão importância a esse aspecto, uma vez que, segundo ele, muitas pessoas leem e não conseguem entender o texto lido. Isso vem ao encontro de um dado constatado com o resultado do questionário, já que apenas 14% da turma afirmaram que sabiam interpretar e compreender um texto.

#### **4ª atividade: Produção inicial**

A quarta atividade refere-se a escrita textual, atendendo às orientações teóricas para trabalho com gênero defendidas por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), que corresponde à produção inicial, em que é exigida a primeira produção de texto, a fim de que se obtenha um diagnóstico sobre as práticas com a linguagem verbal e dar continuidade ao estudo com a realização dos módulos.

A turma foi dividida em duplas, logo depois foram decididos os temas que seriam assunto de maior interesse da dupla. Um assumia o papel de entrevistado e outro de entrevistador, logo após, trocavam os papéis entre eles. Desse modo, cada dupla produziu dois textos com os mais variados assuntos, de acordo com a vivência social de cada um. Esta atividade despertou grande interesse por parte dos alunos, pois os mesmos participaram com empenho e desenvolveram os textos com entusiasmo, o que fez com que esta ação respondesse de forma positiva para nossa proposta de intervenção. Seguem algumas das primeiras produções dos alunos:

##### 1ª Entrevista:

1. Você, enquanto inspetor de aluno, gosta da sua profissão?
2. Qual turno é mais cansativo na sua opinião?
3. Quem lhe "da" mais trabalho as meninas ou os meninos?
4. Você também ajuda na cantina ou cuida só dos alunos?
5. Você gosta da diretora desta escola?
6. Qual professor ou professora que você gosta mais?
7. Existe outro inspetor nesta escola?
8. Em "media" quantos alunos estudam no seu turno?
9. Esta escola já mudou a diretoria?
10. Quantos anos faz que você trabalha aqui?

##### 2ª Entrevista

1. Como você esta.
2. Você é "cazada".

3. Você tem filho?
4. Você "trabalho"?
5. Você estuda.
6. Você gostou local.
7. "Qui" você gosta dos professores.
8. Você gosta da "deretora"?
9. Você gosta dos colegas.
10. Você gosta do "luga" onde você mora?"
11. Você gosta da cidade de Serra Branca.

### 3ª Entrevista

1. Você acha errado duas pessoas do mesmo sexo se gostarem?
2. É certo "exclui" um cidadão, "chingar" ou agredir só por ter uma orientação sexual diferente da sua?
3. Qual a sua orientação sexual?
4. O que você faria se encontrasse alguém sendo agredido por um homofóbico?
5. É certo um pai "regeitar" seu filho só por ele ser diferente?
6. Tem amigos, ou alguém da família homofóbico?
7. Você acha que gays, lésbicas devem ter os mesmos direitos dos outros?
8. Se não "existisse" mais preconceito, o que você faria?

### 4ª Entrevista

1. O que você mais gosta de fazer?
2. E o que menos gosta de fazer?
3. Gosta de estudar?
4. Se você não estudasse, como se sentiria sem o estudo?
5. Tem familiares longe de você?
6. Gostaria de trabalhar em algum trabalho legal?
7. Como se sente quando está longe dos amigos?
8. Já foi em algum cinema?
9. Tem vontade de cursar?
10. Qual o curso se interessaria?

### 5ª Entrevista

1. Qual seu nome?
2. Quais seus passatempos favoritos?
3. Como foi sua infância?
4. Onde passou a infância?
5. Qual o motivo de se mudar para Serra Branca?
6. O que sonha para o futuro?
7. Diante a crise do Brasil, você acha que será bem sucedido no próprio negócio?
8. Você acha que vai enfrentar dificuldades quando for abrir a próprio negócio?  
Por quê?

### 6ª Entrevista

1. O que você gosta de fazer?
2. O que define seu estilo?
3. O que você sente por ser assim?
4. Se inspira em alguém?
5. Pretende evoluir em quais pontos?
6. Você tem vontade de conhecer seu ídolo?
7. O que lhe chama atenção na Pablo? E o que te faz um grande fã assim?

A produção inicial do texto do gênero entrevista foi compatível com o nível de conhecimento em relação ao gênero, visto que o participante ainda não dispunha de aprendizagem suficiente para produzir uma entrevista nos requisitos exigidos pelo texto, compreendido como texto de entrevista. Diante disso, ficaram perceptíveis as dificuldades dos alunos em questões relacionadas ao gênero entrevista, em relação a conteúdo, composição e estilo, como também a domínios de aspectos linguísticos construtores discursivos. Essa informação foi obtida a partir da pesquisa realizada com o questionário que demonstrou que a maior parte dos alunos não tiveram a oportunidade de um estudo didático que contemplasse o gênero, nem maior acesso a ele fora da escola.

Esta análise, neste momento, não leva em consideração a estrutura textual, já que se tratava da produção inicial, em que o aluno não dispõe de conhecimentos aprofundados sobre o gênero. Dispunham apenas de noções elementares sobre entrevista, adquiridas através de situações radiofônicas ou televisivas, fora do âmbito escolar. Em relação ao que foi abordado entre as duplas, os alunos apresentaram coerência concernente aos temas ao fazerem a abordagem aos colegas e realizarem as entrevistas.

Realizamos a leitura dos textos produzidos, discutimos sobre o conteúdo abordado em cada entrevista, e, em seguida, observamos a composição do gênero, aspecto esse, em que os alunos não apresentaram bom desempenho e discutimos sobre o estilo apresentado em cada entrevista. Seguiram-se as orientações necessárias tanto para o aperfeiçoamento do aluno em relação à produção do gênero quanto aos desvios linguísticos apresentados no que concerne à linguagem escrita.

Foi pertinente nesse momento analisar a atuação por intermédio do gênero, objeto de estudo desta pesquisa, no que diz respeito ao conteúdo, composição e estilo.

#### **5ª atividade**

Nesta atividade, propusemos a produção de um roteiro para realização de uma entrevista coletiva que dava oportunidade para a participação da maioria da turma. Na ocasião da realização dessa atividade, foi sugerida a escolha do entrevistado com a participação de todos os alunos, os quais deveriam escolher um nome que viesse contribuir significativamente com a nossa pesquisa. Foram citados vários nomes de pessoas da comunidade.

Foi unânime a escolha do professor de Geografia e artista popular “Josiasforrozeironato” que concluiu seus estudos da educação básica através da EJA. Esse fator foi preponderante para a escolha, visto que se tratava de uma turma de Educação de Jovens e Adultos.

A turma passou a produzir o roteiro que seria utilizado para a atividade de realização de uma entrevista coletiva, mesmo que fosse flexível em virtude de se tratar de uma entrevista coletiva. Foi possível perceber, nesta atividade, que aluno apresentou bom desempenho no que se refere aos domínios de conhecimentos sobre o gênero entrevista em relação à produção inicial, visto que os conhecimentos

necessários para realização de uma entrevista foram compreendidos durante os módulos.

Vejam a seguir o roteiro produzido pelos participantes da intervenção para realização da entrevista coletiva:

#### Roteiro

1. Suas origens são rurais. Você poderia falar um pouco sobre sua infância?
2. Na adolescência, tinha algum sonho que não se concretizou?
3. Como e quando a música começou a fazer parte de sua vida? Já fez aula de canto?
4. Que cantor mais o inspira? Por quê? Qual música não pode faltar no seu show?
5. Para seguir a carreira de músico, recebe apoio da família?
6. O Sr. trabalha com o gênero de música regional, trio de forró. Como faz para garantir seu espaço com a presença do forró de banda? Quais as maiores dificuldades enfrentadas?
7. Sabe-se que além de intérprete, é compositor, agricultor, professor. Já exerceu outros cargos, tais como, conselheiro tutelar, Secretário de Agricultura em Parari, enfim, tem uma vasta experiência. Qual ou quais atividades deixa-o ou deixam-no plenamente realizado?
8. Por que escolheu o curso de Geografia? Quais as maiores dificuldades enfrentadas como professor?
9. É muito rigoroso na atuação em sala de aula?
10. Como conselheiro tutelar, quais foram as dificuldades enfrentadas?
11. Como agricultor o que mais gosta de fazer?
12. Em sua opinião, o que falta para a educação melhorar no Brasil?
13. Como ex-aluno de EJA, que mensagem nos deixa?

O roteiro foi produzido pelos alunos sob a orientação da professora. Cada aluno ficou responsável por uma pergunta para caracterizar o que denominamos de entrevista coletiva. Foi uma atividade interessante que chamou a atenção dos participantes, visto que houve participação por parte de todos.

**6ª atividade:**

Esta atividade aconteceu em sala de aula com a participação do artista popular “Josiasforrozeironato”. Foi um momento muito importante, em que as perguntas dos alunos e as respostas do entrevistado eram registradas em gravação de vídeo. Na ocasião, os alunos tiveram a oportunidade de desempenhar o papel de entrevistadores, ressaltando a prática dialógica e o contato direto com a oralidade, como também tomaram conhecimento sobre variados assuntos, possibilitando o letramento social, já que o entrevistado exerceu ou exerce várias funções sociais. Ele assume ser agricultor, professor, artista regional e diz ter atuado em outros setores da sociedade, a exemplo de conselheiro tutelar local e secretário de agricultura, e ainda afirma ter concluído seus estudos da educação básica na modalidade EJA, contribuindo assim para a aprendizagem a partir do letramento. Este momento chamou atenção e despertou o interesse de todos os alunos, além de contribuir significativamente para a construção de competências e habilidades em linguagem verbal.

**7ª atividade:**

Dispondo do material gravado, em câmera de vídeo, passamos à retextualização do oral para o escrito. Após o texto transcrito, realizamos a leitura do texto, momento que chamou bastante atenção devido à grande presença de elementos repetidos, por se tratar de um texto oral, o que leva a comprovar a diferença entre a fala e a escrita.

Segue um exemplo da pergunta 07 da entrevista coletiva realizada em sala de aula com o professor de Geografia “Josiasforrozeironato” e artista popular que se dispôs a contribuir com nossa proposta de intervenção. O exemplo a seguir serve para analisarmos algumas questões referentes ao estilo apresentado pelo entrevistado.

**ALUNO 07** – Por que escolheu o curso de Geografia? Quais são as dificuldades enfrentadas como professor?

**PROFESSOR** - A gente sabe que o pessoal diz que o EJA é um “empurra burro”, mas eu não considero que é, porque se eu consegui terminar o EJA, se eu consegui fazer o vestibular, passei, já fiz outro vestibular, passei. Eu passei para geografia e depois passei para a gestão pública, tentei cursar, mas eu não gostei do curso, mas as dificuldades eram grandes, então isso



não quer dizer que o EJA é empurra burro, eu não considero porque senão não teria terminado. Então, o curso de geografia foi pelo seguinte, como no EJA é totalmente diferente do normal, que o tempo é mais curto, então o professor vai ter que trabalhar com o aluno de uma forma resumida, então vai depender do aluno, ele vai ter que buscar mais informação fora, não só aquilo que ele aprendeu na aula, tem que estudar fora, pegar mais livros e hoje em dia tá fácil porque tem muitas vídeo aulas, tudo que você quiser tem vídeo aula, todo mundo sabe disso, aí como era uma forma resumida e não aprendi a matemática, a física e a química, assim eu fui bem nas provas, entendeu? Mas depois eu esquecia e como o curso de geografia "ele" não exigia a matemática, e física, era só português, redação, geografia específica, história, literatura e uma língua estrangeira, que eu escolhi o espanhol, pois era mais fácil, pelo menos, eu acho mais fácil, então eu escolhi ir por esse lado. Por isso, para me livrar dessas outras disciplinas, pois poderia ter escolhido outra coisa, mas depois que eu passei e entrei no curso de geografia, aí realmente eu vi que era o curso que encaixou com a minha realidade, pois é um curso que para quem gosta de meio ambiente, trabalha com questões sociais, a geografia ajudou bastante, tem a questão da política, e geografia é um prato cheio para quem gosta de política porque não existe políticas sem a geografia, aliás tudo acontece no espaço geográfico, então tudo na nossa vida, tudo é geografia porque acontece no espaço geográfico. Sobre as dificuldades depois que eu passei no curso tinha que ir estudar em Campina Grande, "aí" na época não tinha emprego eu tinha o sítio, tinha meus animais, mas tinha que ir todo dia para Campina Grande. Você gasta dinheiro e a gente ainda pagava a metade do ônibus, então eu passei a trabalhar só apenas meio-dia porque eu tinha que fazer meus trabalhos e à tarde tinha que está tudo pronto para sair 4:30 daqui para Campina Grande, aí no início teve um dia que eu estava lá no SEDUC e muito cansado e falei para mim mesmo: "amanhã eu não venho mais" e realmente eu não fui no outro dia, "aí" depois eu comecei pensando e disse: "eu fiz o primeiro grau, foi difícil, mas fiz, o seguro foi difícil mas consegui, passei no vestibular, você chegar em Campina Grande como eu cheguei para fazer o vestibular..." e isso era uma coisa que eu nunca pensei na minha vida, eu nunca pensei em entrar numa faculdade. Aí você tá lá, todo mundo ali, jovens da Bahia, do Piauí, do Rio de Janeiro, de vários estados tudo ali, atrás de uma vaga e eu consegui a minha e depois desistir, pois a partir do momento que eu fiz minha matrícula e se eu desisto eu estou tomando a vaga de outra pessoa, aí pensei e falei, eu disse: "não vou parar não, aí não parei." Comecei a organizar minhas finanças direitinho, durante 5 anos, pois quando você passa a trabalhar menos, dependendo do serviço, você vai render menos a sua produção, conseqüentemente, vai ser menor e você vai ganhar menos, mas deu para organizar e graças a Deus terminei, consegui. "Teve" dificuldades, mas como falei, não gosto de coisa fácil, eu gosto de coisa difícil. Acredito que vocês que estão aqui hoje com certeza é porque querem alguma coisa.

Com a realização da atividade anterior, observamos a contribuição, através das experiências expostas, durante toda a entrevista, já que o mesmo atuou e atua em diversos setores da sociedade. Foi possível fazer um breve paralelo entre oralidade e escrita, questão que incomodou os alunos devido ao grande número de termos e expressões repetidas

Através da transcrição da entrevista oral para a escrita, foi possível perceber a repetição de termos e expressões, aspecto comum à linguagem oral, por acontecer de forma espontânea e sem planejamento prévio.

Um dos elementos mais repetidos pelo entrevistado, de ordem linguística, que observamos foi o pronome pessoal do caso reto de 1ª pessoa (eu). Esse acontecimento é muito comum na fala, mas devido à valorização do emprego do pronome 'eu' pelo entrevistado, proporcionamos uma discussão sobre o emprego desse pronome na escrita. A entrevista foi reproduzida na íntegra com o objetivo de fazermos a análise comparativa dos aspectos da oralidade que não são necessários na escrita.

Nesse caso, o termo "eu" assume o papel de sujeito, reforça e intensifica suas ações sociais. O entrevistado empregou, por diversas vezes, em uma só resposta a fim de assegurar sua autonomia discursiva.

Vejamos um trecho que comprova a repetição do pronome em primeira pessoa do singular (eu):

(...) mas eu não considero que é, porque se eu consegui terminar o EJA, se eu consegui fazer o vestibular, passei, já fiz outro vestibular, passei. Eu passei para Geografia e depois passei para a Gestão Pública, tentei cursar, mas eu não gostei do curso, mas as dificuldades eram grandes, então isso não quer dizer que o EJA é empurra burro, eu não considero porque senão não teria terminado(...).

O trecho apresentado na sequência, demonstra a diferença de construções entre fala e escrita. A fala é marcada pela presença de repetições, já a escrita não permite esse tipo de construção.

(...) mas não considero que é, porque se consegui terminar o EJA, se consegui fazer o vestibular e passei, já fiz outro vestibular. Eu passei para geografia e depois passei para a gestão pública, tentei cursar, mas não gostei, mas as dificuldades eram grandes, então isso não quer dizer que o EJA é "empurra burro", não considero porque se não, não teria terminado(...).

É importante que o aluno perceba que os pronomes pessoais devem ser utilizados com a função de sujeito, mas não há a necessidade de repeti-lo na escrita, pois o verbo já anuncia a existência do mesmo.

Em outro trecho da mesma resposta do entrevistado, há expressões metafóricas, tais como, "empurra burro", "prato cheio". A expressão "empurra burro", refere-se à ideia negativa sobre o ensino da EJA que essa modalidade de ensino é considerada de baixo valor para formação do indivíduo, como demonstrado: "A gente sabe que o pessoal diz que o EJA é um 'empurra burro' ", mas eu não considero que é, porque se eu consegui terminar o EJA. Se eu consegui fazer o vestibular, passei, já fiz outro vestibular, passei (...)". Nesse contexto, expressão figurada "empurra burro"

utilizada pelo entrevistado foi ao mesmo tempo, desconstruída por ele, já que chegou a concluir a educação básica na modalidade EJA e conseguiu vaga na UEPB, Campus Campina Grande, chegando a concluir o curso de Geografia.

No trecho "(...) pois é um curso que para quem gosta de meio ambiente, trabalha com questões sociais, a geografia ajudou bastante, tem a questão da política, e geografia é um prato cheio para quem gosta de política porque não existe política sem a geografia, aliás tudo acontece no espaço geográfico, então tudo na nossa vida, tudo é geografia porque acontece no espaço geográfico". A expressão "prato cheio" utilizada pelo entrevistado expressa a ideia muito positiva de ter sido aprovado para o curso de Geografia, visto que ele lida com questões ambientais e também exerce atividades na agricultura, logo, os conhecimentos acadêmicos estariam contribuindo para sua atuação nesses setores.

É importante destacar as diversas possibilidades de construções linguísticas, existentes na entrevista com o "Josiasforrozeironato", dadas as influências sociais vivenciadas por ele, visto que, enquanto agricultor, artista popular, trouxe uma variedade de recursos sociolinguísticos que vieram a contribuir significativamente para o desenvolvimento da nossa proposta de intervenção, para o trabalho com a construção da linguagem verbal.

Outro termo utilizado pelo entrevistado que mereceu destaque foi a palavra "aí," não como advérbio de lugar, mas como marcas da oralidade, empregado para dá ênfase ao seu discurso. Vejamos um trecho da entrevista coletiva que apresenta um exemplo das marcas da oralidade expressas pelo entrevistado "Josiasforrozeironato":

(...) por incrível que pareça eu peguei uma turma do EJA, aí pronto foi um 'prato cheio', tudo adulto, tudo pessoas que realmente estavam ali porque queriam, e como eu falei o ensino infantil até o médio são estudantes que são obrigados a está ali e muitas vezes eles não querem e quando eles não querem eles fazem o possível para atrapalhar. Aí hoje meus alunos são também alunos do EJA e são detentos, são presidiários, aí o pessoal diz: Como é dá aula em uma cadeia, eles não são todos bandidos? E você vai fazer o quê? Porque tem aquele mito que o professor é mau, e o aluno tem que obedecer. E aí, quando você vai dar aula as pessoas que são consideradas pela sociedade marginais, (...).

O termo marcador da oralidade, usado pelo entrevistado, "aí", surge como forma de reforçar o discurso do entrevistado, de assegurar a atenção de todos os presentes na ocasião da entrevista.

De acordo com o trecho analisado anteriormente, é possível perceber as diferenças de construção da fala à escrita, ressaltando que os alunos recaem no

exercício de escrever do mesmo modo como falam e isso exige do professor que atua no trabalho com a língua materna desenvolver atividades que possam apresentar alternativas para solucionar os desvios da escrita em virtude da influência da fala.

### **8ª atividade**

Nesta atividade, os alunos preparam o roteiro para a realização de uma entrevista, logo após, houve a leitura de todas as construções (perguntas) e em seguida, a escolha daquelas que serviriam para a pauta das entrevistas que seriam realizadas na feira livre da cidade.

Esta atividade contribuiu de modo significativo, visto que levou o aluno a desenvolver a aprendizagem em aspectos linguísticos e sociodiscursivos da linguagem verbal.

Vejamos o roteiro norteador da entrevista com feirantes:

#### **Roteiro:**

ALUNA (O)1- O Sra. frequentou a escola até que série?

ALUNA(O) 2- Antes de ser feirante, exercia outra profissão?

ALUNA(O) 3- E as vendas, como estão?

ALUNA(O) 4 - Esse setor tem sentido o efeito da crise financeira que afeta o país?

ALUNA(O) 5- Qual a melhor época do ano para as vendas?

ALUNA(O) 6- O que faz para se destacar na concorrência e atrair a freguesia?

ALUNA(O) 7- Qual o produto não pode faltar na sua banca?

ALUNA(O) 8- Na sua opinião, o que falta para melhoria da estrutura e organização da feira livre de Serra Branca?

### **9ª atividade**

Com o roteiro pronto, conforme exposto na atividade anterior, os alunos partem para a realização das entrevistas com os feirantes. Eles foram à feira para a realização das entrevistas, como parte da nossa proposta de intervenção. A atividade contou com a participação de cinco alunos, sendo uma cinegrafista e quatro entrevistadores.

A seguir veremos quatro exemplos de entrevistas das dez que foram realizadas na feira livre.

### Entrevista 1

Feirante 1:

#### FALTA HIGIENE NA FEIRA LIVRE DE SERRA BRANCA

A comerciante disse que o maior problema na feira livre de Serra Branca é a falta de higiene e que seu objetivo como vendedora é a qualidade e higiene do produto.

**ALUNO:** A Sra. frequentou a escola, até que série?

**FEIRANTE:** 4ª Série.

**A.:** Antes de ser feirante, pensava em exercer outra profissão?

**F.:** Fui costureira por mais de 20 anos, depois comecei a trabalhar pelo município, como auxiliar de serviços. Trabalhei 28 anos, depois comecei no comércio.

**A.:** E as vendas, como estão?

**F.:** Devagar, devagar e sempre.

**A.:** Esse setor tem sentido o efeito da crise financeira que afeta o país?

**F.:** Acho que... que pior do que "tá" não pode ficar. Acho que "tá" estabelecido. Nada mais, nada menos. Fica a mesma rotina.

**A.:** Qual a melhor época do ano para as vendas?

**F.:** Janeiro e junho porque vem mais turista, o comércio dá uma melhorada.

**A.:** O que faz para se destacar da concorrência e atrair a freguesia?

**F.:** Qualidade sempre. O meu objetivo é a qualidade.

**A.:** Qual o produto não pode faltar na sua banca?

**F.:** É a buchada.

**A.:** Na sua opinião, o que falta para melhoria da estrutura e organização da feira livre de Serra Branca?

**F.:** O que eu acho que falta para a feira melhorar? Eu acho que falta higiene de um modo geral, falta muito isso, nas ruas, no local de trabalho. No açougue falta higiene. Cada um faz sua parte. No meu caso, faço sempre o melhor.

**A.:** Como faz para transportar os produtos e organizá-los os sem que eles percam a qualidade?

**F.:** A higiene.

**A.:** Passe uma mensagem para os estudantes

**F.:** Perseverança e lutar para alcançar um objetivo.

Conforme se observa, a entrevistada demonstrou bastante preocupação com a higiene na feira e na sua última fala, disse que, para alcançar os objetivos pretendidos, é preciso lutar com perseverança.

### Entrevista 2

Feirante 2:

## FALTA ESPAÇO PARA DEPOSITAR AS BARRACAS ADEQUADAMENTE

O jovem estudante de Engenharia de Produção, que comercializa produtos derivados do leite, na feira livre de Serra Branca, reclamou da falta de espaço adequado para o depósito das bancas.

**ALUNA.:** O Sr. frequentou a escola, até que série?

**FEIRANTE 2.:** Ainda frequento. Faço Engenharia de Produção.

**A.:** Antes de ser feirante, pensava em exercer outra profissão?

**F2.:** Não. Sou feirante. Profissão de família: meu avô, meu pai é.

**A.:** E as vendas, como estão?

**F2.:** As vendas estão bem.

**A.:** Nesse setor, as vendas, tem sentido o efeito da crise financeira que afeta o país?

**F2.:** Com a crise é? Pioraram, né? Porque a crise que a gente vive, "tá" todo mundo sofrendo. Mas a gente continua mantendo a qualidade do produto e dando certo.

**A.:** Qual a melhor época do ano para as vendas?

**F2.:** A gente trabalha com queijo de manteiga, queijo de coalho também. Geralmente, fim de ano, São João, São Pedro, Semana Santa, são as melhores épocas.

**A.:** O que faz para se destacar na concorrência e atrair a freguesia?

**F2.:** Manter a qualidade, manter a higiene, dessa forma.

**A.:** Qual o produto não pode faltar na sua banca?

**F2.:** É o queijo. Queijo coalho, manteiga de garrafa. Esse não pode faltar.

**A.:** Na sua opinião, o que falta para melhoria da estrutura e organização da feira livre de Serra Branca?

**F2.:** É... Para melhorar... Acho que as bancas... Deveria ter um local para guardar, adequado para ficar ou até... Assim, os feirantes "mesmo", poderiam comprar e ter um lugar certo para guardar. Porque a gente compra a banca, hoje, "elas" ficam, aí, jogadas, terminam se se desgastando. Você pode comprar uma nova, hoje não tem como.

**A.:** Recorda-se de algum momento que chamou atenção ou engraçado que ocorreu aqui, na feira?

**F2.:** Não.

**A.:** Como faz para transportar os produtos e organizá-los sem que eles percam a qualidade?

**F2.:** Bem, geralmente, a gente transporta nessas caixas de isopor e quando a gente coloca aqui, na banca, tem sempre o cuidado, coloca sempre a bolsa para quando vai passar para o cliente, a gente embala.

### Entrevista 3

#### Feirante 3

## FALTA DE FISCALIZAÇÃO NA FEIRA LIVRE DE SERRA BRANCA

A organização dos produtos é de fundamental importância para a vendedora. Ela diz que organiza os produtos como se fosse para ela mesma comprar. Fala sobre

suas atividades na feira livre de Serra Branca e destaca a falta de fiscalização nesse setor comercial.

**ALUNA:** A Sra., frequentou a escola até que série?

**FEIRANTE 3:** Só estudei até o 2º grau.

**A.:** Antes de ser feirante, pensava em exercer outra profissão?

**F3.:** Sim. Profissão que eu admirava a de secretária, que me chamava atenção, consultório, alguma coisa assim.

**A.:** E as vendas, como estão?

**F3.:** Mais ou menos, mas deu uma caída.

**A.:** Esse setor tem sentido o efeito da crise financeira que afeta o país?

**F3.:** Acredito que o pessoal "tá" com dificuldade. Acredito que diminuíram mais as vendas

**A.:** Qual a melhor época do ano para as vendas?

**F3.:** No mês de junho.

**A.:** O que faz para se destacar na concorrência e atrair a freguesia?

**F3:** Eu procuro vender e organizar tudo como se fosse, eu mesma consumir. A gente traz, na sexta à noite, fresquinho para a feira, no sábado.

**A.:** Qual o produto não pode faltar na sua banca?

**F3.:** O bolo vende bem. Há vários. Os ovos vende bem.

**A.:** Na sua opinião, o que falta para melhoria da estrutura e organização da feira livre de Serra Branca?

**F3.:** A organização das bancas, o pessoal chega de fora, não tem a quem recorrer, não tem um fiscal, do jeito que "chegam", "colocam" as bancas.

**A.:** Recorda-se de algum momento que chamou atenção ou engraçado que ocorreu aqui, na feira?

**F3.:** Sim. Pessoas de fora, pedindo ao pessoal que passava e dizia que um homem tinha problema na perna e eu vi quando eles saíram, e não havia problema nenhum.

**A.:** Como faz para transportar e organizar os produtos sem que eles percam a qualidade?

**F3.:** A gente traz na sexta, á noite, "já" fresquinho para feira no sábado. A gente tem que trazer um produto de qualidade.

**A.:** Passe uma mensagem para os estudantes.

**F3.:** Que corram atrás, que por mais que se diga "que estudar não vale a pena, mas a gente se não estudar, se não se capacitar, se não tiver uma profissão, fica mais difícil. Se com estudo é difícil, sem ele piora muito mais. Então, estude que vale a pena.

A entrevistada deu destaque para a falta de organização devido à falta de fiscalização na feira e pediu para que os alunos estudassem para conseguirem uma profissão, pois sem estudo as condições de vida só pioram.

#### Entrevista 4

#### Feirante 4

### ESGOTO NAS IMEDIAÇÕES DA FEIRA LIVRE DE SERRA BRANCA

A vendedora de cerâmica aponta esgoto em meio à feira livre e diz ser inconveniente para todos que frequentam aquele espaço.

**ALUNO** - O Sra. frequentou a escola, até que série?

**FEIRANTE** - 8ª série.

**A.:** Antes de ser feirante, pensava em exercer outra profissão?

**F4.:** Toda vida fui agricultora e faço o trabalho com panela de barro. A minha mãe era agricultora e eu também.

**A.:** E as vendas, como estão?

**F4.:** As "venda", aqui na cidade, "é pouco". E... eu sempre exponho nos programa de artesanato, aí a gente vende mais.

**A.:** Esse setor tem sentido o efeito da crise financeira que afeta o país?

**F4.:** Diminui porque atinge geral.

**A.:** Qual a melhor época do ano para as vendas?

**F.:** Finais de ano, São João. Quando aparece turista, as "venda" melhora.

**A.:** O que faz para se destacar na concorrência e atrair a freguesia?

**F4.:** Eu exponho o que faço e... através do Programa de Artesanato Brasileiro, que o pessoal de fora conhece. Tem muitos que vem na minha casa, que liga. É assim.

**A.:** Como faz para transportar os produtos e organizá-los os sem que eles percam a qualidade?

**F4.:** A gente transporta no carro do meu filho, sem problemas

**A.:** Na sua opinião, o que falta para melhoria da estrutura e organização da feira livre de Serra Branca?

**F4.:** "Tirano" o esgoto porque a gente vende no chão, "dentro do esgoto".

**A.:** Recorda-se de algum momento interessante ou engraçado que aconteceu, aqui na feira?

**F4.:** Não.

**A.:** Passe uma mensagem para os estudantes.

**F4.:** Sou boa de mensagem não, mas eu posso dizer que acredite em Deus que através Dele tudo vai para frente. Primeiro Deus e segundo a nossa força "pra" trabalhar.

A atividade, exposta anteriormente, contribuiu positivamente para que os alunos tivessem a oportunidade de interagir socialmente através do dialogismo próprio do gênero entrevista, praticaram a oralidade, através de suas próprias intervenções, como também pelas falas dos feirantes que se dispuseram contribuir cordialmente com nossa intervenção didática, e asseguraram-se da função social da entrevista, enquanto gênero informativo. Foi um momento muito importante e que contribuiu para a construção do texto de entrevista, visto que os alunos já dispunham de conhecimentos sobre a construção do gênero e puderam desenvolver a prática da oralidade, interagiram socialmente e, além disso, desenvolveram o letramento social através dos depoimentos valorosos dos comerciantes.

Com a realização desta atividade, os alunos passaram a ter conhecimento dos diversos problemas existentes na feira, conforme os depoimentos dos entrevistados, o que proporcionou uma discussão em sala de aula a respeito das possíveis iniciativas para melhorar as condições da feira livre da cidade.



O resultado desta atividade foi muito positivo para a construção da linguagem verbal, pois os alunos participantes tiveram a oportunidade de interagir socialmente, além de observar as dificuldades enfrentadas pelos comerciantes e clientes da feira livre da nossa cidade, como também sair da rotina de sala de aula.

Após a atividade realizada, fomos convidados a participar de uma entrevista em uma rádio local para falarmos do projeto desenvolvido neste plano de ação interventiva. Na ocasião, expusemos sobre a importância da proposta de intervenção, da oportunidade de realizar um trabalho didático fora da sala de aula como também mencionamos os problemas relatados pelos comerciantes da feira livre.

Na ocasião, as alunas envolvidas no projeto foram entrevistadas e pela primeira vez alunos de EJA participam de atividades didático-pedagógicas dessa natureza. Isso foi motivador e teve grande repercussão na comunidade escolar.

#### **10ª atividade (produção final)**

Já em sala de aula, houve a transcrição do oral para escrito das entrevistas, seguindo as orientações necessárias para a construção do gênero objeto da proposta de intervenção e atendendo à sequência didática defendida por Dolz & Schneuwly (2004). Essa atividade correspondeu à produção final. Neste momento, já com domínio de conhecimentos necessários para a construção do texto de entrevista, conhecimentos esses adquiridos através do desenvolvimento dos módulos formadores da sequência didática, os sujeitos envolvidos demonstraram conhecer elementos indispensáveis para construção do texto. Diante dessa realidade, transcreveram as entrevistas, seguindo os passos estruturais do gênero.

Logo após, os alunos passaram a ler e elencar os problemas relatados pelos feirantes, momento que gerou uma discussão muito positiva, pois eles viram a grande necessidade de uma atenção diferenciada, por parte das autoridades locais, para diminuir as dificuldades enfrentadas pelos feirantes. Nesta atividade, demos importância à transcrição do texto não deixando de lado as questões relacionadas à feira livre da cidade.

Na ocasião, o aluno mantém contato com os problemas relacionados à feira, em razão da posição assumida de repórter (entrevistador). Diante disso, destacamos um aspecto importante para a interação, que se refere à interlocução, o que veio contribuir para o desenvolvimento em práticas com a linguagem verbal. Além de

ênfatizar o dialogismo que contribuiu para o processo de formação sociodiscursiva do sujeito.

A seguir, apresentamos os problemas denunciados pelos feirantes através das entrevistas realizadas na feira livre pelos alunos envolvidos nesta proposta de intervenção.

O Feirante 1 afirmou que o maior problema existente na feira era a falta de higiene, principalmente, no setor de carnes, visto que as carnes eram transportadas indevidamente e são expostas em bancas sem oferecer condições higiênicas necessárias. De acordo com o Feirante 2, falta espaço adequado para guardar as bancas no final da feira, motivo esse que proporciona o desgaste das bancas, trazendo-lhe prejuízo, pois com isso elas se danificam rapidamente. A feirante 3 destacou a falta de fiscalização, ou seja, o poder público municipal não disponibilizava funcionário para a organização. Diante disso, comerciantes de fora chegam e se instalam e passam a vender as suas mercadorias livremente.

A Feirante 4 denunciou o esgoto a céu aberto na via pública, de acesso à feira, próximo a pequenos restaurantes, impossibilitando as condições adequadas para os serviços que ali são oferecidos. Os problemas, mencionados anteriormente, foram apresentados pelos próprios feirantes aos nossos alunos, na ocasião da realização desta atividade.

### **11º atividade**

No encerramento deste plano de ação com o gênero entrevista para a análise das práticas de linguagem na Educação de jovens e adultos (EJA), no pátio da escola, os trabalhos foram expostos, contendo todas as produções das entrevistas escritas. Na ocasião, os alunos puderam compartilhar a experiência que vivenciaram com esse plano de ação e perceberam a importância desta como também sua contribuição para a construção de um ensino e aprendizagem em linguagem verbal, destacaram a relevância do gênero textual para aquisição de competências nos processos de leitura e escrita.

O nosso plano de ação deu oportunidade ao aluno de desenvolver um trabalho que contribuísse significativamente, a partir do gênero entrevista, para as habilidades e competências para uso da língua de modo efetivo.

Durante o encerramento dos nossos trabalhos, uma aluna fez uso da fala para toda a comunidade escolar, representando os demais envolvidos nesta investigação. Na ocasião, defendeu a importância do nosso projeto e o desejo de que mais trabalhos, nesse sentido, fossem realizados.

Este trabalho favoreceu o desempenho dos mesmos nas atividades com as práticas de leitura e escrita como também sobre oralidade, aspectos de ordem linguística, conhecimento sobre composição estilo e conteúdo do gênero, objeto deste estudo, bem como agregou valores significativos para aquisição do letramento.

Podemos afirmar que a realização desta pesquisa foi um trabalho exaustivo, visto as dificuldades que os estudantes enfrentavam com as práticas de linguagem, a exemplo da leitura e da escrita, as produções textuais e os exercícios de interpretação. Diante de tantas necessidades, os alunos permaneceram firmes até o final e agradecidos pela grande oportunidade de participar deste trabalho, algo que veio refletir positivamente, no que diz respeito ao desenvolvimento da comunicação verbal a partir da concepção de gênero textual.

Percebemos também a satisfação dos alunos em participar de atividades fora do ambiente escolar, fugindo da rotina de sala de aula, por exemplo, as entrevistas na feira, participação em entrevistas de rádios. Além disso, o aluno pôde participar em sala de aula de ações didáticas, organizadas e planejadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho de pesquisa, foi possível perceber um avanço significativo nos aspectos indispensáveis à construção dos processos de leitura e escrita. As atividades desenvolvidas durante o plano de ação contribuíram significativamente para o domínio da linguagem verbal nos aspectos enunciativos e discursivos. Convém afirmar que trabalhos didáticos, semelhantes a este, devem fazer parte da rotina escolar.

A proposta apresentada “O gênero entrevista e as práticas de linguagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi um grande desafio e causou uma inquietação salutar aos sujeitos envolvidos no que diz respeito às práticas de leitura e escrita, visto que deveria partir deles a ressignificação e produção textual. As dificuldades apresentadas pelos sujeitos envolvidos, executar este Plano de Ação, serviu-nos de estímulo, já que o aluno da EJA traz alguns pressupostos de, por exemplo, defasagem em aprendizagem no que se refere aos processos de leitura e escrita.

A realidade nacional, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental II em leitura e escrita, mostra que o aluno ainda apresenta grandes dificuldades para utilizar as duas modalidades fluentemente. Sendo assim, tornou-se desafiador realizar um estudo que contemplasse o gênero entrevista, o qual visasse ao aperfeiçoamento das habilidades e competências em de leitura e escrita.

Essa sequência didática levou o aluno a atividades de comunicação que suscitaram o interesse em adquirir a capacidade de ler, interpretar, fazer inferências, contextualizar, agregar conhecimentos prévios e de mundo, dialogar com autor, empenhar um novo significado ao que o texto já oferece e produzir sentido. Além da leitura, o aluno também teve a oportunidade de escrever e reescrever os textos do gênero, objeto deste estudo, contribuindo para o aperfeiçoamento do processo de escritura de texto.

O plano de ação com o gênero entrevista para as práticas de leitura e escrita, com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), trouxe situações didáticas favoráveis para o aperfeiçoamento das competências e habilidades em linguagem verbal, visto que o estudo proporcionou práticas que valorizaram o uso efetivo da língua materna, isto é, ações comunicativas contextualizadas.

Consideramos que esta sequência didática com gênero textual entrevista apresentou condições de aquisição de conhecimentos para o uso efetivo da língua por meio da interação, como também proporcionou o acesso a conhecimentos sobre os elementos construtores textuais e linguísticos que contribuíram significativamente ao desenvolvimento de aprendizagem em comunicação. Além disso, conduziu o estudante ao domínio da língua na perspectiva enunciativa/discursiva que impulsionou ao uso da linguagem numa perspectiva dialógica, proporcionando-lhe a interação social.

O plano de ação desenvolvido trouxe um novo olhar para aqueles que fazem parte de uma modalidade de ensino em que as práticas se distanciam da grande necessidade do aluno. O aluno da Educação de Jovens e Adultos espera da escola atitudes que contribuam para o seu desempenho, não somente nas salas de aula, nas atividades escolares, mas também que possam contribuir significativamente para realizações cotidianas com o uso da linguagem.

Percebemos durante as produções iniciais que os alunos demonstraram dificuldades para atender às características próprias do gênero, objeto deste estudo, como também em aspectos de leitura e de escrita. No entanto, percebeu-se que, ao desenvolver o Plano de Ação, por meio dos módulos, quanto mais o aluno se envolvia com as ações da sequência didática, mais contribuía para o desenvolvimento das suas competências e habilidades em leitura e escrita. Desse modo, o aperfeiçoando nos processos de linguagem verbal aconteceu, e, através dos textos de entrevista, o aluno teve acesso a conhecimentos de temas diversos, o que contribuiu significativamente para o letramento social.

No decorrer do Plano de Ação, percebeu-se que as maiores dificuldades estavam direcionadas tanto à questão da escrita quanto à leitura, como também sobre o gênero entrevista. Após a realização dos módulos, na produção final com a transcrição do oral para o escrito, o aluno demonstrou um desempenho significativo, tanto na escrita quanto na leitura, nesse momento, o aluno foi capaz de fazer inferências, construir significados, ressignificar e, além disso, escreveu o texto atendendo à estrutura necessária para o gênero em estudo.

Convém ressaltar que as atividades com “O gênero entrevista e as práticas de linguagem no ensino de EJA” trouxeram aos sujeitos envolvidos possibilidades de aprendizagem e condições significativas para o uso da língua em sociedade, visto que entendemos que é a partir do texto que devemos estudar a língua materna.

Por fim, observou-se que este trabalho trouxe ao aluno uma nova perspectiva de aprendizagem e contribuiu para o desempenho em leitura e escrita do modo significativo. Nesse sentido, podemos dizer que os objetivos pretendidos foram alcançados. Além disso, proporcionou ao aluno da EJA, aulas inovadoras que o afastaram da rotina da sala de aula, despertando o interesse e motivação para participação das atividades de ensino-aprendizagem em leitura e escrita. Diante disso, defendemos a continuidade deste trabalho para atender à grande necessidade existente na escola de ações que valorizem o desenvolvimento de competências e habilidades em linguagem verbal, capaz de promover interação a partir das concepções de gêneros como também da perspectiva de letramentos.

Para sanar as dificuldades em práticas de leitura, escrita e produção de texto do gênero entrevista, foi realizado um trabalho intenso e organizado com orientações capazes de envolver o aluno e fazê-lo entender a necessidade do domínio da linguagem verbal para construção da aprendizagem, a partir do texto como processo contínuo e interativo de linguagem e nunca enxergando-o como um produto pronto e acabado.

## REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, Francisco. **GÊNEROS JORNALÍSTICOS**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, (2003).
- BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Gêneros do discurso**: rediscutindo princípios e práticas. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: MACHADO, A. R.; DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro. Lucena, 2003.
- BRANDAO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-31.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 826**, de 7 de julho de 2017. Disponível em: [http://www.lex.com.br/legis\\_27464570\\_PORTARIA\\_N\\_826\\_DE\\_7\\_DE\\_JULHO\\_DE\\_2017.aspx](http://www.lex.com.br/legis_27464570_PORTARIA_N_826_DE_7_DE_JULHO_DE_2017.aspx). Acesso em: 15 de jan. de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**. Portaria MEC nº 1.144/2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>. Acesso em: 16 de jan. de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CBE n.04/2009**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 16 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em: 17 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**.

Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996, como define § 1º do Artigo 1º do LDB.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 16 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional** - Decreto nº 7.626/2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm). Acesso em: 16 jan. 2019.

DE PIETRI, Emérson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B; NOVERRAZ, M. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B; NOVERRAZ, M. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

FILHO, Francisco Alves. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas do leitor no ensino. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUEQUE, E.B.; LEAL, T.F. **A alfabetização de jovens e adultos**: em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GERALDI, João Wanderley. et al. (Orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. Ed; Cap.14. São Paulo: Anglo, 2012.

HOFFNAGEL, J. C. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: MACHADO, A. R.; DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro. Lucena, 2003

KLEIMAN, Ângela. (Org.) **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Abordagens da leitura**. Belo Horizonte: Scripta, 2004, v. 7, n. 14, p.13.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.



- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Vinte anos de pesquisa sobre a leitura. In: ROSING, T.; BECKER, P. (Org.). **Ensaio**. Passo Fundo: UPF, 2000.
- LEAL, Telma Ferraz [et al.]. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte, 2010.
- MACHADO, A. R.; DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro. Lucena, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- OTTONI, M. A. R. & LIMA, M. C. de L. (Org.). **Discursos, identidades e letramentos: abordagens da análise do discurso crítica**. São Paulo: Cortez, 2014.
- PARAÍBA (Estado). Secretaria de Educação. **ALUMBRAR**. 2014. Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/?s=alumbrar>. Acesso em 16 jan. 2019.
- PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2011.
- ROJO, Roxane; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T.F. **A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Penso, 1998.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência**. Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip-Hop. São Paulo, Parábola, 2011.
- WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise Linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Parábola, 2012. São Paulo: Cortez, 2001.

#### **SITES:**

- Gravidez na Adolescência: <http://pedagogia-gravideznaadolescencia.blogspot.com/>.
- Nova Escola: <http://ceivilaprado2011-leituras.blogspot.com.br/2011/04/entrevista-com-isabel-sole-revista-nova.html>.

Portal Qualidade de Vida: <http://boldriniv.blogspot.com/2009/04/todos-precisam-ter-uma-boa-qualidade-de.html>.

## ANEXOS

**ANEXO A**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS  
ALUNA: ADRIANA RIBEIRO DE LIMA  
PROJETO: O GÊNERO ENTREVISTA E AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

**TEXTOS E CONTEXTOS 2011**

“Entro numa livraria como quem passeia pelo mundo do espírito, encontrando pelas prateleiras nomes antigos e modernos, saudando as velhas amigas, recordando tempos de estudar, tempos de sonhar, tempos de viver.” (Cecília Meireles)

Quinta-feira, 21 de abril de 2011.

Entrevista com Isabel Solé - Revista Nova Escola (2010)/ Edição Especial da Revista Nova Escola | Janeiro 2010.

Para Isabel Solé, a leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias.

O ensino das estratégias de leitura ajuda o aluno a utilizar seu conhecimento, a realizar inferências e a esclarecer o que não sabe.” Pesquisas sobre como o leitor interage com o texto circulam no ambiente das universidades desde a década de 1970. Coube à espanhola Isabel Solé, professora do departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação na Universidade de Barcelona, na Espanha, trazer a discussão para as salas de aula. Publicado originalmente em 1992, seu livro Estratégias de Leitura esmiúça o papel do professor na formação de leitores competentes. “O ensino das estratégias de leitura ajuda o estudante a aplicar seu conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto e a identificar e esclarecer o que não entende”, explica. De sua casa, em Barcelona, Isabel apontou caminhos para a atuação prática.

**ENTREVISTADOR** - Qual a maior contribuição do livro Estratégias de Leitura para a aprendizagem em sala de aula?

**ISABEL SOLÉ**: Eu diria que o maior mérito foi colocar ao alcance dos professores de Educação Básica uma forma de pensar e entender a leitura que já era bastante conhecida no âmbito acadêmico, mas ainda não tinha muito impacto na prática educativa. Afinal, são os docentes que de fato contribuem para a melhoria da aprendizagem da leitura.

**E**- O que a escola ensina sobre a leitura e o que deveria ensinar?

**ISABEL** - Basicamente, a escola ensina a ler e não propõe tarefas para que os alunos pratiquem essa competência. Ainda não se acredita completamente na ideia de que isso deve ser feito não apenas no início da escolarização, mas num processo contínuo, para que eles deem conta dos textos imprescindíveis para realizar as novas exigências que vão surgindo ao longo do tempo. Considera-se que a leitura é uma habilidade que, uma vez adquirida pelos alunos, pode ser aplicada sem problemas a múltiplos textos. Muitas pesquisas, porém, mostram que isso não é verdade.

**E**- Hoje em dia, o que significa ler com competência?

**ISABEL** Quando o objetivo é aprender, isso significa, em primeiro lugar, ler para poder se guiar num mundo em que há tanta informação que às vezes não sabemos nem por onde começar. Em segundo lugar, significa não ficar apenas no que dizem os textos, mas incorporar o que eles trazem para transformar nosso próprio conhecimento. Pode-se ler de forma superficial, mas também pode-se interrogar o texto, deixar que ele proponha novas dúvidas, questione ideias prévias e nos leve a pensar de outro modo.

**E**- Ensinar a ler é uma tarefa de todas as disciplinas?

**ISABEL** - Sim. Não apenas para aprender, mas também para pensar. A leitura não é só um meio de adquirir informação: ela também nos torna mais críticos e capazes de considerar diferentes perspectivas. Isso necessita de uma intervenção específica. Se eu, leitora experiente, leio um texto filosófico, provavelmente terei dificuldades, pois não estou familiarizada com esse material. É preciso planejar estratégias específicas para ensinar os alunos a lidar com as tarefas de leitura dentro de cada disciplina.

**E**- Como os professores das diferentes áreas devem se articular entre si?

**ISABEL** - O que aprendi em minhas conversas com professores é que os da área de línguas têm um papel importantíssimo para ajudar os alunos a melhorar a leitura e a composição de textos no campo de ação da própria língua e da literatura. Os

responsáveis pelas demais disciplinas, por sua vez, podem lidar com textos mais específicos. Aliás, como assinalam muitos especialistas, quem leciona também deve aprender progressivamente a compreender e produzir os textos próprios de suas áreas. Em seguida, uma assembleia de professores ou a coordenação podem planejar que, digamos, o titular de História ensine a resumir textos como relatos, que o de Ciências ajude a produzir relatórios e a entender textos instrucionais e assim por diante. Outra proposta é, sempre que possível, trabalhar com enfoques mais globalizantes, com toda a equipe reforçando procedimentos de leitura e produção escrita.

**E-** Como é possível motivar os alunos para a leitura?

**ISABEL** - Uma boa forma de um docente fomentar a leitura é mostrar o gosto por ela – quer dizer, comentar sobre os livros preferidos, recomendar títulos, levar um exemplar para si mesmo quando as crianças forem à biblioteca. Os estudantes devem encontrar bons modelos de leitor na escola, especialmente aqueles que não possuem isso em casa.

**E** - E como despertar o interesse para a leitura para aprender?

**ISABEL** - O fundamental é que os alunos compreendam que, se estão envolvidos em um projeto de construção de conhecimento ou de busca e elaboração de informações, é para cobrir uma necessidade de saber. Muitas vezes, o problema é que eles não sabem bem o que estão fazendo. Nesse caso, é natural que o grau de participação seja o mínimo necessário para cumprir a tarefa. Quando os objetivos de leitura são claros, é mais fácil estar disposto a consultar textos ou a procurar algo numa enciclopédia.

**E-** De que forma as estratégias realizadas antes, durante e depois da leitura podem auxiliar a compreensão?

**ISABEL** - Elas ajudam o estudante a utilizar o conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto, a identificar as coisas que não entende e esclarecê-las para que possa retrabalhar a informação encontrada por meio de sublinhados e anotações ou num pequeno resumo, por exemplo.

**E-** Se pudesse modificar algum ponto em seu livro, qual seria?

**ISABEL** - Eu insistiria muito mais na conexão profunda que existe entre leitura e escrita quando o objetivo é aprender. Essa tarefa híbrida entre a leitura e a elaboração do que se lê por meio de resumos, sínteses e notas tem um impacto muito importante na aprendizagem. Algo que tenho visto nas investigações mais recentes do grupo de

pesquisa de que faço parte é que muitos alunos, quando têm de fazer um resumo depois de ler, cumprem a tarefa sem voltar ao texto original para ver se o que se destacou é fiel ao que se leu. Creio que é preciso romper com a sequência "primeiro ler depois escrever". Em vez disso, é melhor pensar que se faz uma leitura já com o propósito de escrever, num processo que envolve a revisão do escrito.

Disponível em: <http://ceivilaprado2011-leituras.blogspot.com.br/2011/04/entrevista-com-isabel-sole-revista-nova.html>. Acesso em 15 jan. 2019.

## **TEXTO 2**

Entrevista - Gravidez na Adolescência

Nome da adolescente: Lucimar Pereira dos Reis

Entrevistada por: Sebastiana Lima Feliciano

**SEBASTIANA:** Qual a sua idade atual?

**LUCIMAR:** 17 anos

**S.:** Com que idade você engravidou?

**L.:** Aos 15 anos.

**S.:** Como foi esta experiência?

**L.:** Muito difícil, pois na época eu cursava a 8ª série do ensino fundamental, quando descobri que estava grávida.

**S.:** Você tinha um relacionamento sério?

**L.:** Na época eu achava que era sério, pois era meu primeiro namorado. Eu já tinha ficado com outros meninos, mas namoro mesmo foi com o Rafael, que na época tinha 17 anos.

**S.:** Você descobriu o sexo com ele?

**L.:** Sim, descobrimos juntos, segundo ele.

**S.:** Vocês tiveram orientação sexual? Na escola ou dos pais?

**L.:** Sim, na escola. Pois meus pais não falavam desse assunto, não sei se por vergonha ou falta de informação.

**S.:** Se tiveram orientação sexual da escola porque transaram sem camisinha?

**L.:** Foi coisa de momento, estávamos eufóricos, não pensamos que iria acontecer com agente, pois foi uma única vez que fizemos sexo sem preservativo.

**S.:** Como foi a descoberta da gravidez?

**L.:** Foi no pior momento da minha vida, pois na mesma época descobrimos que o Rafael tinha um tumor na cabeça e eu preocupada com a saúde dele, nem percebi que a minha menstruação estava dois meses atrasada. Foi quando surgiu enjoos e as tonturas, então minha mãe me levou ao médico que logo diagnosticou a gravidez. Fiquei sem “chão”, pois estava a um passo de perder o Rafael que estava de cirurgia marcada e suas chances não eram boas.

**S.:** Você contou para ele?

**L.:** Eu tentei, mas a mãe dele não deixou, dizendo que o filho não podia ter mais uma preocupação, que no momento ele só podia se preocupar com a própria saúde, e ainda me proibiu de vê-lo. Foi a “morte” para mim, saí da casa dele aos prantos. Me perguntava, o que vou fazer agora da minha vida? Como vou criar um filho sozinha, se não tenho emprego para suprir nem as minhas necessidades, como vou conseguir cuidar de uma criança? Pensei em abortar, mas minha mãe não permitiu e lembro as palavras dela até hoje: “Você soube fazer, agora vai saber criar”.

**S.:** Qual a sua atitude diante dessa fala de sua mãe?

**L.:** Chorei muito, parei de estudar e fui trabalhar de doméstica enquanto a barriga crescia. O Rafael operou, a cirurgia foi bem-sucedida e a mãe dele contou para ele do filho que eu estava esperando. Ele não deu muita importância, pois já tinham se passado seis meses que não nos víamos, quando a mãe dele permitiu que eu fosse visitá-lo, a “paixão” dele por mim havia acabado. Eu estava grávida de oito meses quando descobri que ele foi um grande erro na minha vida. Meu filho nasceu com saúde, hoje tem dois anos e se chama Lucas.

**S.:** Como você conduziu sua vida depois que o Lucas nasceu?

**L.:** Tudo ficou mais difícil, pois nem carteira de trabalho assinada eu tinha, então no período que fiquei de licença maternidade não tinha dinheiro. Dois meses depois eu voltei a trabalhar de diarista e minha mãe ficava com o bebê para eu trabalhar.

**S.:** Você levou o bebê para o pai ver?

**L.:** Levei e saí de lá querendo que ele morresse realmente, pois além de me desprezar, ainda falou que queria um DNA para ter certeza que o filho era dele mesmo. Assim daria a pensão para ele.

**S.:** Qual foi sua reação?

**L.:** No momento peguei meu filho e vim embora com ódio dele, depois já mais calma, com o passar dos dias procurei o fórum para conseguir um advogado para me ajudar.

Uns seis meses depois consegui o DNA e provei para o Rafael que Lucas era seu filho. Hoje ele paga a pensão e quase não vê o filho, pois ele não vem aqui em casa vê-lo e eu não levo, pois minha mágoa dele ainda é muito grande.

**S.:** A saúde dele melhorou?

**L.:** Melhorou. Os médicos falaram que foi um “milagre” ele ter se curado, para mim se tivesse morrido não me teria feito sofrer tanto.

**S.:** Você acha que esse seu ódio pelo Rafael prejudica seu filho?

**L.:** Não, pois o pai que ele conhece é o meu pai.

**S.:** Mas quando ele crescer pode te cobrar essa verdade, concorda?

**L.:** Enquanto ele ainda não entender vou deixando como está, depois eu conto quando achar que ele já entende.

**S.:** O Lucas chama você de mãe?

**L.:** Não, chama a minha mãe.

**S.:** Você se sente feliz vendo seu filho chamar sua mãe de mãe e não de vó? Meus pais não tiveram filhos homens, só mulheres, somos três, acho que estão encantados com a ideia do Lucas ser filho deles. Não fico triste em ver ele chamando eles de pai e mãe, acho que ele será mais feliz com os meus pais sendo pais dele, do que seria sendo só meu filho.

**S.:** Então você “deu” seu filho a seus pais?

**L.:** De certa forma sim, mas pretendo conversar com ele depois sobre isso.

**S.:** Você acha que quanto mais esperar fica mais difícil?

**L.:** Não sei, vou perguntar aos meus pais o que eles acham.

**S.:** Foram seus pais que o registraram?

**L.:** Não, ele é registrado no meu nome.

**S.:** Você acha que é mais um motivo para falar a verdade para ele?

**L.:** Ele ainda é muito pequeno para entender essas coisas, mas um dia eu falo.

**S.:** Diante dessas dificuldades, você teria alguma mensagem para as meninas da sua idade?

**L.:** Sim, que elas não se deixem levar pelo momento, pela paixão. Essas coisas passam e as consequências ficam. Eu tenho apenas 17 anos e já vivi momentos que se tivesse me protegido no ato sexual, não teria passado. Hoje sou uma jovem amedrontada para sexo, pois mesmo com preservativo eu tenho medo de engravidar de novo e sofrer.

**S.:** Você acha que precisa de ajuda para superar esse medo?



**L.:** Sexo faz parte da vida e você é muito jovem para ter essa visão. Talvez eu precise mesmo, mas no momento é assim que vejo o sexo, como um perigo. Que faz parte da vida eu também sei, mas acho que preciso encontrar alguém para abrir meus horizontes e me mostrar que a vida é bem mais do que isso que tenho vivido. Talvez me falte um grande amor e espero que um dia ele venha.

### TEXTO 3

#### **Todos precisam ter uma boa qualidade de vida**

Por Patrícia Bispo para o RH.com.br

A busca pela qualidade de vida no trabalho (QVT) tem sido uma questão muito debatida no meio corporativo. Hoje, por exemplo, muitas empresas privadas investem em aulas de ginástica laboral, ergonomia, melhoria do ambiente físico, estímulo à realização de check-ups periódicos, combate ao tabagismo e ao alcoolismo, dentre muitas outras ações. Mas, como está a QVT no setor público? Será que a questão tem despertado a preocupação e o interesse nos dirigentes de órgãos públicos? De acordo com Ana Magnólia Bezerra, doutora em Psicologia e pesquisadora sobre trabalho e saúde, a QVT no serviço público brasileiro está em estado de alerta. "A precarização do emprego público refletida nos baixos salários, na terceirização, na falta de condições de trabalho e o descaso dos dirigentes prejudicam a qualidade de vida no trabalho", afirma. Em entrevista concedida ao RH.com.br, ela menciona quais os cuidados que a área de Recursos Humanos deve ter ao investir em programas que visam a melhoria da qualidade de vida no trabalho, afinal as organizações públicas, como as privadas, possuem um capital humano que também precisa ser valorizado. Confira a entrevista e reflita sobre o assunto!

**RH.com.br** - A melhoria da QVT é constantemente debatida no meio corporativo. Esse tema é apenas uma preocupação das empresas privadas?

**Ana Magnólia Bezerra** - De forma alguma. Esse assunto não é restrito apenas às organizações privadas. As empresas públicas também têm apresentado preocupação com essa questão. A desmotivação no serviço público tem levado a uma prestação de serviço deficiente e, por isso, transformou-se em fator de preocupação por parte

dos gestores. Infelizmente, as empresas públicas estão sendo invadidas pelos indicadores de desempenho das empresas privadas e isso requer preocupação com a qualidade de vida no trabalho. O ideal seria que existisse uma Gestão Pública voltada para os ideais do serviço público e da cidadania, preocupada com a valorização do servidor público, não precisando de programas de QVT, que muitas vezes são paliativos para manter a situação de precariedade e de exploração do trabalhador como nas empresas privadas.

**RH** - Como está a QVT dos profissionais do setor público no Brasil?

**Ana Magnólia Bezerra** - Posso afirmar que a QVT no serviço público brasileiro está em estado de alerta, está realmente comprometida. A precarização do emprego público refletida nos baixos salários, na terceirização, na falta de condições de trabalho e o descaso que dos dirigentes tem prejudicado a qualidade de vida no trabalho. São muitos casos de profissionais que adoecem no serviço público, devido à falta de sentido do trabalho e das más condições dos postos onde os funcionários exercem suas atividades. Alguma coisa precisa ser feita para evitar os altos índices de adoecimento. É bom lembrarmos que a qualidade de vida no trabalho inevitavelmente requer a construção de um espaço organizacional que valorize a subjetividade, considerando os profissionais sujeitos do seu trabalho e não objetos de produção. É importante que exista uma cultura organizacional voltada para o desvendar do potencial criativo de seus empregados, oportunizando a eles a participação nas decisões que afetam diretamente suas vidas no ambiente corporativo.

**RH** - Por que o investimento na QVT dos funcionários públicos ainda é uma prática pouco comum no Brasil?

**Ana Magnólia Bezerra** - Simplesmente, por falta de uma gestão pública eficaz. O que ocorre, na realidade, é que os investimentos financeiros no serviço público são mal direcionados. Existe uma cultura de que o servidor público não faz nada e, por essa razão não precisa receber investimentos. E paradoxalmente, é exigido deles um desempenho como no setor privado. Assim, o servidor público sempre fica mal, ou porque é considerado um privilegiado ou porque é tratado como no serviço privado, sem as devidas condições.

**RH** - A cultura das empresas públicas e a falta de recursos são fatores que inibem o investimento na qualidade de vida dos profissionais?

**Ana Magnólia Bezerra** - Podemos afirmar que sim. A qualidade de vida no trabalho fica em segundo plano. Hoje, não ter QVT já demonstra a precarização do emprego público. Todos, principalmente daqueles que integram o poder Executivo, precisam melhorar a QVT e, para isso, é preciso a presença de verbas. É necessário investir na melhoria dos postos de trabalho, nos salários e na modernização da gestão.

**RH** - Quais são as consequências que a falta de investimento na QVT tem gerado ao setor público?

**Ana Magnólia Bezerra** - Destacaria o aumento da desmotivação e, com isso, a negligência dos serviços prestados. Podemos destacar ainda, outras consequências como a presença de doenças ocupacionais como LER (Lesões por Esforços Repetitivos) e DORT (Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho), problemas psicossomáticos como obesidade, hipertensão e até mesmo casos de depressão.

**RH** - Isso também tem reflexos diretos no atendimento ao cliente externo?

**Ana Magnólia Bezerra** - Claramente, pois isso é sentido pelo cidadão. É bom lembrarmos de que o público recebe toda a carga de insatisfação, que gera absenteísmo e falta de compromisso. No entanto, caso os órgãos públicos recebam investimentos, conseqüentemente, surgirão todos os diferenciais. Nesse caso, o público só tem a ganhar com servidores mais valorizados, com melhores condições de trabalho e sem doenças ocupacionais.

**RH** - Então, a QVT tem reflexo direto no desempenho dos profissionais.

**Ana Magnólia Bezerra** - É bom lembrarmos que o papel da qualidade de vida torna-se marcante quando se deseja o crescimento da produtividade e do bem-estar dos profissionais, considerando a obtenção de resultados crescentes, pela organização, como fundamental para que a busca de melhorias nas condições, organização e relações de trabalho ocorra permanentemente.

**RH** - As ações em QVT no setor público têm peculiaridades, se comparadas ao setor privado?

**Ana Magnólia Bezerra** - Sim, existem peculiaridades que devem ser consideradas. As ações para os órgãos públicos devem ser dirigidas para as necessidades de cada empresa e local de trabalho. Por exemplo, a organização do trabalho é um dos grandes problemas do serviço público, ou seja, ainda existem muitos problemas relacionados com o planejamento das atividades, com a definição e com a distribuição

das tarefas de acordo com as competências, bem como com a capacitação dos profissionais.

**RH** - Que cuidados a área de RH deve ter, ao investir em ações que melhorem a qualidade de vida do funcionário público?

**Ana Magnólia Bezerra** - A área de Recursos Humanos deve fazer um diagnóstico das necessidades dos serviços e não implantar pacotes prontos de QVT. Às vezes, as ações não implicam em custo, pois são ações de mudanças nos modos de gestão. Os programas devem ser implantados com a participação do maior número de servidores. A QVT não é algo instituído, deve ser um valor e uma construção coletiva, pois trata do bem-estar de todos e da melhoria das condições de produção.

**RH** - Que práticas de sucesso no setor público a Sra. tem conhecimento e que podem servir de exemplo para outras organizações?

**Ana Magnólia Bezerra** - São práticas nas quais se buscou integrar produtividade e bem-estar. São experiências que privilegiam a participação dos gestores e dos servidores, a criação de grupos de trabalho representativos das diferentes áreas da empresa e visam, principalmente, mudanças na cultura organizacional.

**RH** - Antes de adotar qualquer programa voltado para a QVT, a empresa deve pesquisar, por exemplo, as reais necessidades dos funcionários?

**Ana Magnólia Bezerra** - Sim, é preciso que seja feito um trabalho prévio. Devem ser realizadas atividades como, por exemplo, pesquisa, debate dos resultados com os servidores, capacitação de grupos para fazer a gestão de QVT. Deve-se também ter a preocupação de se criar grupos intersetoriais para coordenar e avaliar a implantação das ações. A qualidade de vida no trabalho deve ser pesquisada por meio das relações entre organização, condições e relações de trabalho e as vivências de prazer-sofrimento.

Disponível em: <http://boldriniv.blogspot.com/2009/04/todos-precisam-ter-uma-boa-qualidade-de.html>. Acesso em: 16 jan. 2019.

## ANEXO B

*TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL*

*Pesquisa:*

*O GÊNERO ENTREVISTA E AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO ENSINO DE EJA*

Eu, *Adriana Ribeiro de Lima dos Santos*, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, portador (a) do RG 1 451 739 – SDS-PB e CPF 695 714 494-15, comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Guarabira, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Pesquisador responsável

## ANEXO C



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Prezado (a) participante:

Sou estudante do Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROLETRAS no Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB/ Campus III. Estou realizando uma pesquisa sob a orientação do (a) professor (a) Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Souza Aquino, cujo objetivo é, trabalhar o gênero textual para que se desenvolvam competências e habilidades em leitura e escrita em alunos do ciclo IV 8º e 9º anos/EJA da Escola Estadual de Ensino Fundamental Vasconcelos Brandão, localizada na cidade de Serra Branca/PB, tendo como corpus textos, vídeos, leituras e produções realizadas pelos educandos. O trabalho desenvolve-se a partir da participação do educando, com propostas de atividades baseadas na sequência básica de Dolz e Schneuwly (2004), que incluem atividades de leitura inserindo o aluno diretamente em práticas de linguagem, tais como, participação nas atividades inerentes ao trabalho com o gênero entrevista.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (s) pesquisador (es) fone (83)9-9986-6809 ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Estadual da Paraíba (CEP-UEPB). Fone 3315-3373.

Atenciosamente

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do (a) estudante

\_\_\_\_\_  
Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

## ANEXO D



## Termo de Assentimento (TA)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **O gênero entrevista e as práticas de linguagem no ensino da EJA** (Educação de Jovens e Adultos). Neste estudo pretendemos trabalhar o gênero entrevista a fim de desenvolver competências e habilidades em leitura e escrita com alunos do Ciclo IV (9º e 8º anos/EJA) a partir do gênero entrevista como prática efetiva de uso da língua.

Para esta pesquisa, de caráter descritivo e qualitativo, adotaremos procedimentos: exposição da proposta a ser desenvolvida e apresentação do gênero entrevista; análise diagnóstica através de atividades de leitura e escrita; estratégias de leitura e produção de texto e vídeos que serão desenvolvidas de acordo com a sequência didática, e a partir do desempenho do aluno nas práticas de linguagem, em contato com o texto, criamos hipóteses, selecionamos estratégias para dirimir eventuais falhas percebidas no decorrer das ações. Quanto à proposta de intervenção, utilizaremos as sequências didáticas com o gênero textual entrevista.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades cotidianas, tais como ler, escrever, assistir vídeo etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988, Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente e Art. 27 do Código Penal Brasileiro, sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável listado abaixo ou com o acadêmico \_\_\_\_\_, telefone (83) 9 9986-6809, ou ainda com o Comitê de

Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba, telefone (83) 3315-3373. Estou ciente de que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Pesquisador responsável

---



## ANEXO E



ESCOLA ESTADUAL ENSINO FUNDAMENTAL VASCONCELOS BRANDÃO  
R. Bacharel Álvaro Gaudêncio Filho, 54 - Centro, Serra Branca - PB, 58580-000

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado "**O gênero entrevista e as Práticas de linguagem no ensino de EJA**" no Ciclo IV (8º e 9º anos) desenvolvido pela aluna Adriana Ribeiro de Lima dos Santos, do Curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima de Sousa Aquino.

Serra Branca, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura

## **APÊNDICE**

## APÊNDICE A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
 PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA  
 CENTRO DE HUMANIDADES  
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS  
 ALUNA: ADRIANA RIBEIRO DE LIMA  
 PROJETO: O GÊNERO ENTREVISTA E AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA  
 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

### ATIVIDADE 1 - QUESTIONÁRIO

OBJETIVO: O objetivo desta atividade é levantar dados a respeito do conhecimento do aluno no que diz respeito ao gênero textual e as práticas de leitura, escrita e oralidade, no seu cotidiano e em sala de aula.

1. Já leu algum tipo de entrevista?  
 Sim ( ) Não ( )
2. Já ouviu ou assistiu a alguma entrevista em programas de rádio ou televisão?  
 Sim ( ) Não ( )
3. Saberria escrever um roteiro para realizar um texto do gênero entrevista?  
 Sim ( ) Não ( )
4. Gostaria de realizar uma entrevista com alguma personalidade (especialista, jogador, ator, atriz, médico, político, etc.)?  
 Sim ( ) Não ( )
5. Já participou de uma entrevista de emprego?  
 Sim ( ) Não ( )
6. Gostaria de ser entrevistado?  
 Sim ( ) Não ( )
7. Na sua opinião, a entrevista é um gênero interessante?  
 Muito ( ) ( ) Pouco ( ) Muito pouco
8. Esse gênero pode contribuir para seu aperfeiçoamento em leitura e escrita?  
 Muito ( ) ( ) Pouco ( ) Muito pouco
10. Sabendo que a entrevista é um gênero textual, conhece outros gêneros?  
 Sim ( ) Não ( )
11. Você gosta de atividades de leitura?  
 Sim ( ) Não ( )
12. Você gosta de atividades de produção de textos?  
 Sim ( ) Não ( )
13. Quando o professor propõe, atividade de escrita de textos, desenvolve com facilidade?  
 Sim ( ) Não ( )
14. Quando o professor propõe atividade de leitura, sempre participa dessas aulas?  
 Muito ( ) ( ) Pouco ( ) Muito pouco
15. Quando o professor propõe atividade de interpretação e compreensão de texto, desenvolve com facilidade?  
 Muito ( ) ( ) Pouco ( ) Muito pouco
16. O professor sempre propõe leitura de textos interessantes?

- Sim ( ) ( ) Não ( ) Às vezes
17. Se tem dificuldade em leitura e/ou escrita e/ou oralidade, a quem atribui isso?  
Professor ( ) ( ) Aluno ( ) Ambos
18. Outra disciplina realiza atividade de produção de textos?  
Sempre ( ) ( ) Nunca ( ) Às vezes
19. Percebe sua evolução no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita e oralidade?  
Muito ( ) ( ) Pouco ( ) Muito pouco
20. Em relação às práticas de linguagem, em sua opinião, qual você apresenta maior dificuldade?  
Leitura ( ) ( ) Escrita ( ) Oralidade(fala)