



**INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO - CAMPUS OLINDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

**ANA LAURA BARBOSA DE OLIVEIRA**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO PROEJA MULHERES: O USO DE GÊNEROS  
TEXTUAIS COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
APRENDIZAGEM DOS DISCENTES**

Olinda  
2023

**ANA LAURA BARBOSA DE OLIVEIRA**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO PROEJA MULHERES: O USO DE GÊNEROS  
TEXTUAIS COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
APRENDIZAGEM DOS DISCENTES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Olinda do Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosangela Maria de Melo  
**Linha de Pesquisa:** Práticas Educativas em EPT

Olinda  
2023

O48p Oliveira, Ana Laura Barbosa de.  
Práticas de letramento no PROEJA Mulheres: o uso de gêneros textuais como contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes. / Ana Laura Barbosa de Oliveira. – Olinda, PE: A autora, 2024.  
261 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientador: Profª. Drª. Rosângela Maria de Melo.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2024.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. PROEJA. 3. Letramento - Práticas. 5. Leitura – Gêneros Textuais. I. Melo, Rosângela Maria de (Orientadora). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

373 CDD (22 Ed.)

---

**ANA LAURA BARBOSA DE OLIVEIRA**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO PROEJA MULHERES: O USO DE GÊNEROS  
TEXTUAIS COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
APRENDIZAGEM DOS DISCENTES**

**Dissertação de Mestrado** apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 24 de outubro de 2023.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Maria de Melo**

IFPE – Campus Paulista  
Orientadora

---

**Prof<sup>o</sup>. Dr. Ivanildo José de Melo Filho**

IFPE – Campus Paulista

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Josilene Almeida Brito**

IF Sertão Pernambucano – Campus Petrolina

---

**Prof<sup>o</sup>. Dr. José Reginaldo Gomes de Santana**

IFPE – Campus Pesqueira

---

**ANA LAURA BARBOSA DE OLIVEIRA**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO PROEJA MULHERES: O USO DE GÊNEROS  
TEXTUAIS COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
APRENDIZAGEM DOS DISCENTES**

**Produto Educacional** apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 24 de outubro de 2023.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Maria de Melo**

IFPE – Campus Paulista  
Orientadora

---

**Prof<sup>o</sup>. Dr. Ivanildo José de Melo Filho**

IFPE – Campus Paulista

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Josilene Almeida Brito**

IF Sertão Pernambucano – Campus Petrolina

---

**Prof<sup>o</sup>. Dr. José Reginaldo Gomes de Santana**

IFPE – Campus Pesqueira

“Aos meus queridos pais (*in memoriam*), que partiram cedo demais, quero expressar minha eterna gratidão por tudo o que fizeram por mim ao longo de suas vidas. Embora minhas lembranças da época em que estavam ao meu lado sejam fragmentadas, a influência do amor que me transmitiram permanece inabalável. Cada conquista, cada desafio superado é uma homenagem silenciosa à memória e ao legado que deixaram para mim. Saibam que, onde quer que estejam, vocês estão sempre vivos em meu coração.”

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por me proporcionar a graça de realizar mais um sonho e por me encher de esperança a cada novo amanhecer, reforçando minha crença em dias melhores.

À memória dos meus queridos pais, embora eu não possa relembrar todos os momentos que compartilhamos, sei que cada um deles moldou a pessoa que sou hoje.

Aos meus amados filhos, Gabriel e Pedro Henrique, que inspiram em mim um amor genuíno e incondicional, capaz de superar qualquer obstáculo e encarar todos os desafios. São eles minha motivação constante na busca por cumprir com excelência a missão sagrada de ser mãe.

Ao meu esposo, Robson, agradeço por seu respeito ao longo deste processo e por compreender minha ausência.

À minha tia, Léa, que desde cedo me ensinou que a educação é a melhor herança que se pode legar a um filho.

Às minhas irmãs, Graciela e Kátia, por serem sempre meu porto seguro e ombro amigo.

Aos meus discentes, verdadeira razão de todo este esforço.

Aos meus colegas de mestrado, com quem compartilhei momentos de alegria e angústia ao longo desta jornada.

À minha orientadora, Rosangela, que aceitou o desafio de trabalhar com uma temática diferente de sua especialidade. Agradeço por estar sempre disponível e pela paciência na condução dos trabalhos. Reconheço que, em nossa trajetória, enfrentei dificuldades em compreender algumas orientações rigorosas, mas compreendo agora que essas eram valiosas lições que contribuíram para o meu crescimento acadêmico.

Aos professores Ivanildo, Reginaldo e Josilene, que compuseram a banca de qualificação, agradeço pelo incentivo fundamental, bem como pelas críticas e sugestões que serviram como estímulo e orientação na conclusão desta dissertação.

A todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Tecnológica, em especial, a Professora Edlamar pela gentileza de sempre.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente me auxiliaram nessa caminhada cheia de desafios.

Ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta constante viagem ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e [...]

**Paulo Freire**



## RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo compreender e averiguar de que modo as práticas de letramento vivenciadas nas salas do PROEJA, tendo como fio condutor a leitura e a escrita apoiadas pelo uso de gêneros textuais contribuem para o êxito dos discentes em atividades envolvendo leitura crítica. O problema de pesquisa abordado neste trabalho originou-se na fragilidade das práticas de letramento no cotidiano das salas de aula do PROEJA. Para conduzir o referencial teórico, foi elaborado e implementado um protocolo de revisão sistemática de literatura, a fim de analisar e delimitar a literatura existente sobre as práticas de letramento no PROEJA. Por meio dessa revisão sistemática, foi possível identificar um conjunto de ações iniciais que podem ser exploradas no contexto de letramento no PROEJA para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). No que se refere às concepções e práticas de letramento, identifica-se a presença de eventos de letramento, tais como leitura dos textos e interpretação oral ou escrita, exposição oral de conteúdo específico, o uso de gêneros orais e escritos e atividades de ortografia. Também, no que diz respeito às práticas de letramento por parte dos docentes, observam-se mudanças efetivas ocorrendo em sala de aula, visando proporcionar a aprendizagem da leitura e da escrita de forma significativa. O método delineado e aplicado consistiu em uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa que conduziu esta investigação. O procedimento metodológico foi estruturado em 3 (três) etapas a saber: análise documental, percepção dos docentes, e percepção dos discentes. Para a realização dessas etapas foi utilizado instrumento específico, como entrevistas, estruturadas em 4 (quatro) etapas, abrangendo 4 (quatro) dimensões. O âmbito investigado foi a Escola Técnica Estadual Dr. Luiz Cabral de Melo em parceria com o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) - Campus Paulista. A análise de dados empregou a abordagem da análise de conteúdo, que desdobrou-se nas três fases da pesquisa: análise documental, percepção dos docentes e percepção dos discentes. Cada uma dessas etapas foi cuidadosamente examinada e discutida, com o objetivo de identificar e analisar os elementos propostos nos objetivos da pesquisa. Na sequência, foi apresentado o Produto Educacional e o seu processo de desenvolvimento resultante das fases constituintes do processo metodológico. O PE seguiu um planejamento na modalidade de sequência didática baseado na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly. Por fim, o PE foi avaliado em 05 (cinco) dimensões, sendo avaliado por 04 (quatro) profissionais especialistas em educação. Os resultados da avaliação do PE e sua aderência ao contexto do PROEJA - Mulheres indicaram que ele encontra-se alinhado com seu propósito fundamental, fornecendo possibilidades valiosas que permitiram realizar os ajustes necessários para aprimorar ainda mais o Produto Educacional.

**Palavras- Chave:** Práticas de Letramento; Gêneros Textuais; PROEJA; PROFEPT.

## **ABSTRACT**

This dissertation aimed to understand and investigate how literacy practices are experienced in PROEJA classrooms, with reading and writing as a guiding thread consolidated by the use of textual genres presented for the success of students in activities involved in critical reading. The research problem addressed in this work originated from the fragility of literacy practices in everyday PROEJA classrooms. To conduct the theoretical framework, a systematic literature review protocol was designed and implemented, in order to analyze and delimit the existing literature on literacy practices in PROEJA. Through this systematic review, it was possible to identify a set of initial actions that can be explored in the context of literacy in PROEJA for Professional and Technological Education (EPT). Not referring to literacy concepts and practices, the presence of literacy events is identified, such as reading texts and oral or written interpretation, oral exposition of specific content, the use of oral and written genres and spelling activities. Furthermore, with regard to literacy practices on the part of teachers, observing effective changes taking place in the classroom, they provide learning to read and write in a significant way. The method outlined and applied consisted of exploratory research with a qualitative approach that corresponded to this investigation. The methodological procedure was structured in 3 (three) stages, namely: document analysis, teachers' perception, and students' perception. To carry out these steps, a specific instrument was used, such as interviews, structured in 4 (four) stages, covering 4 (four) dimensions. The scope investigated was the Dr. Luiz Cabral de Melo State Technical School in partnership with the Federal Institute of Pernambuco (IFPE) - Campus Paulista. Data analysis used the content analysis approach, which was divided into the three phases of the research: document analysis, teachers' perception and students' perception. Each of these steps was carefully examined and discussed, with the aim of identifying and analyzing the elements proposed in the research objectives. Next, the Educational Product and its development process resulting from the constituent phases of the methodological process were presented. The EP followed planning in the form of a didactic sequence based on the perspective of Dolz, Noverraz and Schneuwly. Finally, the PE was evaluated in 05 (five) dimensions, being evaluated by 04 (four) professionals specializing in education. The results of the PE evaluation and its adherence to the PROEJA - Mulheres context indicated that it was aligned with its fundamental purpose, providing possibilities for skills that allowed the necessary adjustments to be made to further improve the Educational Product.

**Keywords:** Literacy Practices; Textual genres; PROEJA; PROFEPT

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BBC - PE</b>	Base Curricular Comum para as redes públicas de Pernambuco
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CNS</b>	Conselho Nacional de Saúde
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CEEL</b>	Centro de Estudo em Educação e Linguagem
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>EJA</b>	Educação de jovens e adultos
<b>EPT</b>	Educação profissional e tecnológica
<b>FAFIRE</b>	Faculdade Frassinetti do Recife
<b>FUNESO</b>	Fundação de Ensino Superior de Olinda
<b>GRE</b>	Gerência Regional de Educação
<b>IFB</b>	Instituto Federal de Brasília
<b>IFES</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
<b>IFPE</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
<b>IFPR</b>	Instituto Federal do Paraná
<b>IFRN</b>	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
<b>IF-SERTÃO</b>	Instituto Federal do Sertão de Pernambuco
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDBN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NAEP</b>	National Assessment of Educational Progress
<b>PE</b>	Produto Educacional
<b>PNAIC</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico do Curso
<b>PPG</b>	Programa de Pós Graduação
<b>PROEJA</b>	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
<b>PROFEPT</b>	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional
<b>RSL</b>	Revisão Sistemática de Literatura
<b>SETEC</b>	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
<b>SCIELO</b>	Scientific Electronic Library Online
<b>SD</b>	Sequência Didática
<b>TCLE</b>	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: PASSOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA. ....	57
FIGURA 2: TELA DE BUSCA DA BASE DE DADOS OBSERVATÓRIO PROFEPT.....	59
FIGURA 3: BASE DE DADOS SUCUPIRA. ....	60
FIGURA 4: BASE DE DADOS DO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES. ....	60
FIGURA 5: RESULTADOS BASES DE DADOS UTILIZADAS PARA A RSL NO PRIMEIRO MOMENTO. ....	65
FIGURA 6: RESULTADOS DAS BASES DE DADOS UTILIZADAS PARA A RSL NO SEGUNDO MOMENTO.....	66
FIGURA 7: SUMARIZAÇÃO DOS TRABALHOS COLETADOS NAS BASES DE DADOS. ....	67
FIGURA 8: SUMARIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DA QUESTÃO DE PESQUISA Q2. ....	78
FIGURA 9: ETAPAS METODOLÓGICAS. ....	84
FIGURA 10: CARTÃO SOBRE CONCEITO DE LETRAMENTO.....	87
FIGURA 11: CARTÃO SOBRE CONCEITO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO.....	87
FIGURA 12: CARTÃO SOBRE EXEMPLO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO.....	88
FIGURA 13: CARTÕES SOBRE CONCEITO DE GÊNEROS TEXTUAIS. ....	88
FIGURA 14: CARTÕES SOBRE EXEMPLO DE GÊNEROS TEXTUAIS.....	89
FIGURA 15: PARTE DA RESENHA DA AUTOBIOGRAFIA DE MALALA YOUSAFZAI. ....	92
FIGURA 16: GÊNERO NOTÍCIA. ....	93
FIGURA 17: GÊNERO CARTAZ. ....	93
FIGURA 18: GÊNERO BIOGRAFIA.....	94
FIGURA 19: FASES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO. ADAPTADO DE BARDIN (1977) E FRANCO (2018). ....	96
FIGURA 20: FASES DA ANÁLISE DE DADOS. ....	97
FIGURA 21: ETAPAS QUE ANTECEDERAM O PRODUTO EDUCACIONAL. ....	157
FIGURA 22: REGISTRO INICIAL DO SUMÁRIO (A E B) E REGISTRO FINAL DO SUMÁRIO (C).....	160
FIGURA 23: PÁGINAS DO PRODUTO EDUCACIONAL - SEQUÊNCIA DIDÁTICA. ....	161
FIGURA 24: RECORTE EXEMPLO DO EIXO TECNOCIENTÍFICO. ....	164

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: QUESTÕES DE PESQUISA DA REVISÃO SISTEMÁTICA. ....	58
QUADRO 2: DESCRITORES UTILIZADOS PARA A BASE CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	61
QUADRO 3: COMBINAÇÃO DOS DESCRITORES POR BANCO DE DADOS. ....	63
QUADRO 4: CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO UTILIZADOS NA PESQUISA. ....	64
QUADRO 5: SUMARIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES Q1.....	75
QUADRO 6: PERGUNTAS E RESPOSTAS RELACIONADAS A DIMENSÃO PERFIL PROFISSIONAL DO DOCENTE. .	116
QUADRO 7: PERGUNTAS COM AS RESPOSTAS DOS DOCENTES A DIMENSÃO TEXTUAIS DO APÊNDICE A. ....	128
QUADRO 8: PERGUNTAS COM AS RESPOSTAS DOS DISCENTES REFERENTES A DIMENSÃO PERFIL DOS DISCENTES DO APÊNDICE B.....	135
QUADRO 9: PERGUNTAS COM AS RESPOSTAS DAS DISCENTES REFERENTES A DIMENSÃO PERCEPÇÃO DAS DISCENTES DO APÊNDICE B.....	139
QUADRO 10: RESPOSTAS DAS DISCENTES REFERENTES AO TEXTO ESCOLHIDO E A IDENTIFICAÇÃO DO GÊNERO. ....	150
QUADRO 11: RESUMO DA DESCRIÇÃO DO CURRÍCULO LATTES DOS AVALIADORES.....	162
QUADRO 12: EIXOS PROPOSTOS POR FILATRO E CAIRO (2015).....	163
QUADRO 13: SÍNTESE DAS AVALIAÇÕES NO EIXO TECNOCIENTÍFICO. ....	166
QUADRO 14: SÍNTESE DAS AVALIAÇÕES NO EIXO PEDAGÓGICO. ....	167
QUADRO 15: SÍNTESE DAS AVALIAÇÕES NO EIXO COMUNICACIONAL. ....	168
QUADRO 16: SÍNTESE DAS AVALIAÇÕES NO EIXO TECNOLÓGICO. ....	169
QUADRO 17: SÍNTESE DAS AVALIAÇÕES NO EIXO ORGANIZACIONAL. ....	171
QUADRO 18: SUGESTÕES DE MELHORIAS INDICADAS PELOS AVALIADORES. ....	172

## **LISTA DE GRÁFICOS**

**GRÁFICO 1: IDADE DAS DISCENTES PARTICIPANTES.....136**

**GRÁFICO 2: TEMPO DAS DISCENTES PARTICIPANTES FORA DA ESCOLA.....136**

## **LISTA DE TABELAS**

<b>TABELA 1: TÓPICOS DO DOCUMENTO BASE DO PROEJA.....</b>	<b>101</b>
<b>TABELA 2: TÓPICOS ABORDADOS NO DOCUMENTO BASE VERSUS TEMÁTICA DA PESQUISA.....</b>	<b>109</b>
<b>TABELA 3: SÍNTESE DOS PONTOS RELEVANTES DOS DOCUMENTOS. ....</b>	<b>114</b>

# SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>A PESQUISA</b> .....	<b>16</b>
1.1	INTRODUÇÃO.....	16
1.2	PROBLEMA E QUESTÃO DE PESQUISA .....	24
1.3	OBJETIVO GERAL.....	24
1.4	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	25
1.5	A PESQUISADORA .....	25
1.6	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	28
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>29</b>
2.1	INTRODUÇÃO.....	29
2.2	CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO NO MODELO IDEOLÓGICO E AUTÔNOMO .....	33
2.3	OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DE LEITURA CRÍTICA NO PROEJA.....	38
2.3.1	TIPOS DE GÊNEROS TEXTUAIS .....	39
2.3.2	BENEFÍCIOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	44
2.3.3	CONTRIBUIÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO UNIVERSO DO PROEJA .....	46
2.4	AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DO PROEJA.....	48
2.5	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DO PROEJA .....	51
<b>3</b>	<b>PROTOCOLO DE REVISÃO SISTEMÁTICA</b> .....	<b>54</b>
3.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	54
3.2	PLANEJAMENTO DOS PASSOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	56
3.3	DEFINIÇÃO DA PERGUNTA DE PESQUISA .....	57
3.4	BUSCA DE EVIDÊNCIAS .....	58
3.5	SELEÇÃO DOS TRABALHOS.....	63
3.6	RESULTADOS DOS TRABALHOS.....	64
3.7	DISCUSSÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS .....	68
3.7.1	AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES ASSOCIADAS AO LETRAMENTO QUE SÃO APLICADAS NO PROEJA .....	68
3.7.2	AS PERCEPÇÕES DOS DISCENTES DO PROEJA EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS DOCENTES ASSOCIADAS AO LETRAMENTO NO PROEJA .....	71
3.8	CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO .....	74
<b>4</b>	<b>MÉTODO</b> .....	<b>80</b>
4.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	80
4.2	DEFINIÇÃO DO AMBIENTE E DOS PARTICIPANTES A SEREM INVESTIGADOS.....	82
4.3	PLANEJAMENTO DA PROPOSTA DE PESQUISA .....	83
4.4	DETALHAMENTO DAS ETAPAS DA PESQUISA.....	84
4.4.1	ETAPA 1 – ANÁLISE DOCUMENTAL.....	84
4.4.2	ETAPA 2 – PERCEPÇÃO DOS DOCENTES.....	85
4.4.3	ETAPA 3 – PERCEPÇÃO DOS DISCENTES .....	90
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>95</b>
5.1	INTRODUÇÃO.....	95
5.2	ETAPA 1- ANÁLISE DOCUMENTAL .....	98
5.2.1	DECRETOS.....	99
5.2.2	DOCUMENTO BASE DO PROEJA.....	100
	TÓPICO 1 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	102
	TÓPICO 2 - PERCURSOS DESCONTÍNUOS E EM DESCOMPASSO EM RELAÇÃO EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO BRASILEIRO .....	103
	TÓPICO 3 - CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS.....	105
	TÓPICO 4 - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INTEGRADO.....	106
	TÓPICO 5 - ASPECTOS OPERACIONAIS .....	107



5.2.3	PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO .....	110
5.3	ETAPA 2- PERCEPÇÃO DOS DOCENTES.....	115
5.4	ETAPA 3 - PERCEPÇÃO DOS DISCENTES .....	132
5.5	CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO ANÁLISE DE DADOS.....	152
<b>6</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>156</b>
6.1	INTRODUÇÃO.....	156
6.2	CARACTERIZAÇÃO .....	158
6.3	PROCESSO DE ELABORAÇÃO.....	159
6.4	AVALIAÇÃO .....	161
6.4.1	CONTEXTO E PARTICIPANTES.....	161
6.4.2	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO .....	162
6.4.3	INDICATIVOS DE AJUSTES DOS AVALIADORES .....	163
6.4.4	OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	165
	• EIXO TECNOCIENTÍFICO .....	166
	• EIXO PEDAGÓGICO .....	167
	• EIXO COMUNICACIONAL.....	168
	• EIXO TECNOLÓGICO.....	169
	• EIXO ORGANIZACIONAL.....	171
6.5	INDICATIVOS DE AJUSTES DOS AVALIADORES.....	172
6.6	VERSÃO FINAL DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	174
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E TRABALHOS FUTUROS .....</b>	<b>175</b>
7.1	INTRODUÇÃO.....	175
7.2	DIFICULDADES E LIMITAÇÕES.....	178
7.3	CONTRIBUIÇÕES.....	179
7.4	PERSPECTIVAS DE TRABALHOS FUTUROS.....	180
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>181</b>
	<b>APÊNDICE A– ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA COM OS DOCENTES.....</b>	<b>191</b>
	<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA COM OS DISCENTES .....</b>	<b>193</b>
	<b>APÊNDICE C – CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>194</b>
	<b>APÊNDICE D – EMAIL DO ENVIO DO CONVITE DO PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>197</b>
	<b>APÊNDICE E – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO PARA OS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO.....</b>	<b>198</b>
	<b>APÊNDICE F – PUBLICAÇÕES.....</b>	<b>202</b>
	<b>ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA .....</b>	<b>203</b>
	<b>ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISAS DESCRITIVAS EXTERNAS NAS DEPENDÊNCIAS DO IFPE.....</b>	<b>204</b>
	<b>ANEXO C – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE .....</b>	<b>206</b>
	<b>ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>207</b>
	<b>ANEXO E - CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A) .....</b>	<b>211</b>
	<b>ANEXO F – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....</b>	<b>212</b>
	<b>ANEXO G – PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>216</b>

# Capítulo

# 1

## 1 A PESQUISA

---

Este capítulo apresenta o tema abordado no que se diz respeito as práticas de letramento no contexto do PROEJA. Para tanto, ele apresenta a justificativa, o problema e questão de pesquisa, os objetivos e o relacionamento, bem como as motivações da pesquisadora com o tema investigado.

---

### 1.1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) buscou somente compensar o atraso escolar da população adulta. “A EJA no contexto nacional esteve implantada dentro de programas com prazo determinado para realização, sempre na dependência da vontade política dos governantes vigentes” (Rocha, p. 17, 2019).

O termo PROEJA diz respeito ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Esse programa foi instituído pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, coordenado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – (SETEC) - do Ministério da Educação do Brasil (MEC).

Segundo Ramos e Brezinski (2014, p.48), *“trata-se de um programa que foi concebido como uma proposta educacional e pretende se consolidar como parte de uma política de inclusão social e emancipatória”*.

O PROEJA abrange os cursos e programas de educação profissional, tais como: a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional

técnica de nível médio. O decreto ampliou ainda a abrangência do programa, possibilitando sua integração ao ensino fundamental e permitindo que o PROEJA fosse ofertado por todos os sistemas de ensino, além das entidades privadas nacionais de serviço social (Brasil, 2007).

Igualmente ao EJA, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA foi pensado com o propósito de satisfazer a necessidade dos jovens e adultos por meio da disponibilidade de cursos de educação profissional técnica de nível médio (Brasil, 2007). No entanto, o programa institucionalizou-se posteriormente como uma política pública de integração da educação

profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e adultos. Na proposta governamental, o PROEJA é apresentado como alternativa educacional, de inclusão social de sujeitos afastados da educação profissional, conforme especifica o documento base do programa (Brasil, 2007).

As diretrizes do PROEJA baseiam-se na concepção de educação que abrange a integração entre trabalho, conhecimento científico, técnicas, tecnologia, valores humanísticos e cultura geral (Silva; Barros, 2017), ou seja, uma formação que esteja além das perspectivas de mercado. Assim, ao conciliar a formação geral e a profissional, o PROEJA abre espaços para a profissionalização e a integração de conhecimentos e, aproxima-se da perspectiva que defende o sentido ontológico do trabalho como constitutivo do ser humano (Saviani, 2007).

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9. 934/96. Ela tem como finalidade preparar para o exercício de profissões, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. A EPT prevê, ainda, integração com os diferentes níveis e modalidades da educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Desse modo, um dos grandes desafios dessa perspectiva para a (EPT), segundo pontuam Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) é construir:

[...]uma visão da formação profissional e do trabalho que ultrapasse o sentido da subordinação às restritas necessidades do mercado, contribua para o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento em todos os campos e formas. Por essa razão, considera-se fundamental a articulação das políticas de EPT com os programas de trabalho, emprego, renda, inclusão e desenvolvimento social, devendo as primeiras agir como indutoras de emancipação, enquanto as últimas devem ter caráter provisório (Pacheco; Pereira; Domingos Sobrinho, 2010 p. 75).

Essa visão, exige que a EPT seja fortalecida em todos os níveis e formas, nos diversos segmentos sociais, adotando políticas diferenciadas no sentido de assegurar o acesso e a permanência, bem como pela manutenção da qualidade do ensino oferecido (Pacheco; Pereira; Domingos Sobrinho, 2010).

Nesse contexto, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem papel relevante em conseguir fazer com que as ofertas advindas do Programa contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho, a fim de contribuir para a garantia do direito de acesso de todos à educação básica, para o desenvolvimento socioeconômico e para a redução das desigualdades sociais (Moura; Henrique, 2012).

De acordo com Mool (2010), um dos desafios do PROEJA é a aproximação de campos bastante distintos como a EJA, a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Básica, tanto do ponto de vista pedagógico quanto em termos de políticas públicas. A autora destaca que, *“Aproximá-los significa produzir um campo epistemológico, pedagógico e curricular novo”* (Moll, 2010, p. 34). Ainda de acordo com a autora, o PROEJA foi pensado tendo como foco a construção de uma política pública que comungue tanto com as demandas imediatas da escolarização básica e profissionalização, quanto com as demandas permanentes de uma educação que, necessariamente, deva acontecer ao longo da vida.

Tais políticas buscam orientar a criação de ações e práticas baseadas na aprendizagem da língua relacionada diretamente com a formação cidadã do discente. Essas iniciativas funcionam como um instrumento de integração com o mundo, oferecendo-lhe condições para que o discente possa se inserir no mercado de trabalho. Além disso, desempenham um papel crucial na esfera social, capacitando o discente a compreender o contexto do mundo profissional (Moura; Henrique, 2012).

Lima (2019) ressalta que o público inserido no PROEJA tem suas particularidades, entre as quais pode-se destacar o fato de que, em sua maioria, são trabalhadores e trazem consigo um conhecimento acumulado de suas experiências, como também muitas frustrações em relação à escola.

Nesse sentido, entende-se que trabalhar considerando as experiências e as concepções de mundo dessa modalidade de ensino é garantir aos discentes o que está prescrito no documento base do PROEJA:

Utilizando os conhecimentos dos discentes, construídos em suas vivências dentro e fora da escola e em diferentes situações de vida, pode-se desenvolver uma prática conectada com situações singulares, visando conduzi-los, progressivamente, a situações de aprendizagem que exigirão reflexões cada vez mais complexas e diferenciadas para identificação de respostas, re-elaboração de concepções e construção de conhecimentos (Brasil, 2007, p. 39).

Para os autores Dolz e Schneuwly (2004) o trabalho com os gêneros textuais promove aos discentes um envolvimento significativo em situações reais de uso da linguagem, evidenciando que a escola é o lugar ideal para o desenvolvimento de competências comunicativas.

De acordo com Marcuschi (2008), os gêneros textuais favorecem o ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Para o autor, a compreensão e a produção de texto em sala de aula devem acontecer sob o uso dos gêneros textuais, sendo uma grande oportunidade de o discente lidar com o uso da língua em situações reais e autênticas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Língua Portuguesa (Brasil, 2000) e as Diretrizes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2007) apontam que o trabalho com os gêneros discursivos deve ser priorizado.

Nessa perspectiva, há uma preocupação, nas orientações curriculares (Brasil, 2007), de situar o discente a respeito dos variados gêneros textuais como resenha, anúncio publicitário, notícia, reportagem entre outros, destacando os aspectos discursivos e textuais que apontam as peculiaridades desses textos como práticas sociais.

Nesse contexto, Dolz e Schneuwly (2004) destacam que o docente não é apenas o facilitador da aprendizagem, mas aquele que promove situações que possibilitam aprendizagem dos discentes, levando em consideração suas experiências de vida.

De acordo com Lima (2019), gestores e, principalmente, docentes precisam empenhar-se na construção de estratégias que envolvem o uso de diversos gêneros textuais que venham amenizar as dificuldades encontradas por esses jovens. Tudo isso, complementa o autor, objetivando proporcionar a eles um saber próximo de suas realidades, por meio de práticas de letramento e aulas significativas.

Contudo, para que se desenvolvam estratégias com o uso dos gêneros, acerca do ensino de língua portuguesa nas salas do PROEJA, faz-se necessário

que o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita seja previamente planejado por docentes aptos a articular esses conhecimentos e inseri-los em suas práticas de letramento, alinhando-os às necessidades cotidianas dos discentes e desenvolvendo-os na perspectiva das práticas sociais, visando romper definitivamente com o modo descontextualizado de ensinar (Machado, 2014). Acerca dessa necessidade, Kleiman (1995, p. 191) destaca que “*Para fazer frente a uma sociedade injusta e desigual, é preciso formar indivíduos plenamente letrados, que possam seguir aprendendo pelo resto de suas vidas, capazes de utilizar a escrita para se fazerem ouvir, resistirem à propaganda, à mídia, atualizarem-se e serem críticos*”.

De acordo com Soares (2003), o letramento é:

o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. O que esta concepção acrescenta [...] é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada (Soares, 2003, p. 02.).

Na perspectiva de Lima (2018), o letramento é uma condição que não advém meramente de um conjunto de competências cognitivas individuais. Passa, na realidade, a ser associado ao universo plural das práticas de leitura e de escrita das pessoas em seus respectivos grupos ou comunidades. O autor enfatiza que o letramento se efetiva com o uso de práticas de letramento no âmbito escolar.

De acordo com Rocha (2019), as práticas de letramento são abstratas, incluindo os saberes e conhecimentos formais, habilidades, crenças sobre a língua escrita, tendo a linguagem como mediadora que permite fazer sentido de uma situação linguística. Muitas dessas práticas circulam na forma de textos orais e escritos nas salas da Educação de Jovens e Adultos, estimulando o indivíduo a aceitar o desafio que é se apropriar-se das especificidades dos diversos gêneros discursivos e buscar compreender o complexo processo de construção da leitura e da escrita.

Como estratégias para ampliar as práticas de letramento dos discentes, as práticas de letramentos, definidos por Kleiman (1995) evidenciam:

[...] múltiplos eventos, que vão desde a leitura individual, em voz alta, de palavras soltas numa cartilha, até tentativas de decodificar palavras na lousa, em voz alta ou silenciosamente, para poder realizar alguma atividade que extrapola a [...] (Kleiman, 1995, p.12).

Entende-se, assim como Dorini (2019) que um trabalho com práticas de letramento pode trazer significativos impactos na vida dos indivíduos, uma vez que para o exercício pleno da cidadania, são necessárias habilidades mínimas de leitura e escrita. Essa atividade visa facilitar a compreensão do todo de maneira crítica, vinculando os conhecimentos às situações reais de escrita.

Uma das práticas de letramento pesquisado por Pinto (2019), foi a utilização do gênero textual, em formato de relatório de aula prática para discentes como forma de contribuir para a formação acadêmica e profissional deles. A pesquisa identificou a apropriação dos discentes dos aspectos estruturais de um relatório em uma aula prática construídos coletivamente por meio de atividades de leitura, análise e produção escrita. Essas atividades proporcionaram que os discentes percebessem as diferentes esferas de circulação dos textos e das várias linguagens presentes num mesmo texto, dialogando com a perspectiva de letramento apontada por (Kleiman, 1995).

De acordo com Soares (2003), a ideia de produzir textos com objetivos reais para os discentes, acrescida da necessidade de desenvolver competências de escrita, surge como uma hipótese de estratégia significativa para o ensino de produção escrita na escola. Segundo Pinto (2019), é preciso inserir ao público do PROEJA, estratégias que auxiliem na inserção desses jovens e adultos não apenas no universo acadêmico, principalmente, nas esferas sociais em que eles vivem, circulam, ou possam vir a viver. Ainda de acordo com o autor, para que isso ocorra, é necessário ultrapassar o reducionismo de se ensinar apenas a gramática.

Rocha (2019) no seu estudo, propõe uma alternativa pedagógica ao ensino de língua portuguesa com o uso de gêneros textuais para o curso de PROEJA Técnico em Edificações do IF Sertão - PE. Segundo o autor, a adoção dessa alternativa pedagógica permite que se vá em direção a uma educação libertadora com o objetivo de formar trabalhadores para atuarem como cidadãos.

Nesse mesmo contexto, Lima (2019) enfatiza a importância de promover estratégias para potencializar o ensino da escrita com o uso de gêneros discursivos no âmbito do PROEJA. A autora enfatiza que é inadmissível que os discentes continuem saindo do âmbito escolar sem alcançarem a competência textual necessária para se expressar e atuar na sociedade em que vivem. Para a autora, eles precisam aprender a materializar as habilidades adquiridas na escola, produzindo textos escritos adequados às diversas situações sociais.

Estudos realizados por Rocha (2019), Luz (2020) e Pinto (2019) destacam, nas suas análises de pesquisa, práticas letradas de escrita e leitura com o uso de estratégias que vão além da mera aprendizagem da língua em si. Eles procuram atingir possibilidades de aplicação do que é estudado em outras esferas sociais. Até mesmo, inseridos em uma proposta de letramento, em que os discentes são capazes de se verem como autores autônomos de seus textos e participantes efetivos em sua comunidade. Essa perspectiva permite a eles terem a consciência de estarem produzindo algo mais que uma redação, com a finalidade única de serem avaliados.

No que tange às dificuldades encontradas referentes às estratégias de leitura e às práticas de letramento com o uso dos gêneros textuais, Pinto (2019) aponta na sua pesquisa que o ensino de língua portuguesa para a modalidade PROEJA tem enfrentado vários problemas no que se diz respeito a práticas de letramento. O ensino de língua materna parte do princípio de que ensinar português é simplesmente seguir os preceitos das gramáticas tradicionais, desconsiderando a realidade e necessidade do discente do PROEJA.

Essas dificuldades, de acordo com Melo e Barreto (2018), decorrem de vários fatores vivenciados em sala de aula, tais como: leitura memorística voltada apenas para o conteúdo, uso de textos didático relacionados exclusivamente ao conteúdo da disciplina, necessidade de capacitação para os docentes acerca das práticas de letramento.

Freire (2004) preconiza a necessidade de tomar a realidade do discente como ponto de partida, integrada ao ato de ensinar, às realidades histórica e social do educando. Essa leitura do mundo que o cerca leva o discente a ver sentido e construir sentidos na e por meio da escrita e leitura.



Conforme nos diz Freire (1992, p. 41) *“A educação de jovens e adultos deve ser pensada como um processo permanente, devendo ter a leitura crítico-transformadora, contrário a leitura de caráter memorística”*.

Melo e Barreto (2018) advertem que o docente é o principal agente a contribuir com a formação do discente leitor, estimulando-o a refletir ao se deparar com desafios e situações de ensino que levem a exercitar o senso crítico. Além de proporcionar a possibilidade do aprender a aprender, uma vez que o ato de ler abre janelas para novas aprendizagens, produzindo bons resultados não apenas no âmbito escolar, mas também na vida social.

Pinto (2019) ratifica que pesquisas vêm apontando que as propostas dos cursos do PROEJA nas instituições de ensino têm apresentado vários desafios de ordem pedagógica, dentre eles: atividades pedagógicas que contextualizem o conteúdo às vivências dos discentes; a dificuldade do docente em desconstruir as representações da escola tradicional, visto que, em cada contexto, ela é concebida de maneira singular pelos sujeitos pesquisados.

Em função das particularidades dessa modalidade de ensino e dos desafios apresentados, Rocha (2019) destaca que discentes do PROEJA vivenciam problemas como preconceito, vergonha, discriminação, críticas dentre tantos outros. Essas questões são vivenciadas tanto no cotidiano familiar como na vida em comunidade. Para o autor, elas precisam ser superadas pela sociedade.

Como nos diz Moran (2000, p. 137), *“na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social”*. Portanto, cabe reinventar novas práticas de leitura e de escrita para que possa responder com eficácia às exigências dessa nova sociedade dos avanços tecnológicos (Fonseca, 2017).

Nesse sentido, está pautada a relevância da discussão a que se propõe esta pesquisa, que discorre sobre a necessidade de práticas de letramento envolvendo leitura e escrita como fio condutor para promover um ensino que garanta uma imersão com qualidade no mundo das práticas letradas. Não basta ler e produzir textos variados nas salas do PROEJA. Sobre esse respeito, Freire (1991) adverte, *“Não basta saber ler mecanicamente ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”* (Freire, 1991, p.56).

Dessa forma, Freire (1989) esclarece que não basta simplesmente dominar o código escrito. É imprescindível levar em conta as possíveis consequências políticas da inserção do aprendiz no mundo letrado. Essa inserção favorece uma leitura crítica das relações sociais e econômicas.

## **1.2 PROBLEMA E QUESTÃO DE PESQUISA**

Com base nos argumentos previamente delineados na seção anterior, este trabalho de pesquisa identifica um problema central relacionado à fragilidade das práticas de letramento na sala de aula do PROEJA. Nesse sentido, destacam-se lacunas existentes que orientam sua elaboração, incluindo:

- ✓ Leitura memorística voltada apenas para o conteúdo, desconsiderando a realidade do discente;
- ✓ O uso de práticas de letramento envolvendo apenas gramática tradicional por meio de regras;
- ✓ Necessidade de formação continuada para os docentes acerca das práticas de letramento.

Dessa forma a questão de pesquisa deste trabalho é a seguinte: Como são as práticas de letramento vivenciadas pelos discentes do PROEJA em seu cotidiano, em diferentes contextos (em casa, no trabalho, na rua)?

## **1.3 OBJETIVO GERAL**

Compreender de que modo as práticas de letramento vivenciadas nas salas do PROEJA, tendo como fio condutor a leitura e a escrita apoiadas pelo uso de gêneros textuais, contribuem para o êxito dos discentes nas atividades envolvendo leitura crítica.

#### **1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- ✓ Identificar as diferentes práticas de letramento relativas à competência leitora desenvolvida pelos docentes;
- ✓ Analisar as concepções docentes em relação as práticas de letramento nas salas de aula do PROEJA, relacionando essa posição à adoção de gêneros textuais junto ao público dessa modalidade de ensino;
- ✓ Identificar as percepções dos discentes em relação as práticas de letramento vivenciadas na sala de aula;
- ✓ Elaborar uma sequência didática como produto educacional envolvendo gêneros textuais a fim de entender e avaliar a competência leitora e práticas de letramento.

#### **1.5 A PESQUISADORA**

O objetivo desta seção é oferecer informações sobre a vivência acadêmica e profissional, bem como a familiaridade com o tema pesquisado.

Inicialmente, é de fundamental importância reconstruir o caminho percorrido na trajetória profissional, permitindo recuperar a contextualização do interesse pelo tema de pesquisa “Práticas de Letramento”, na qual se dará esta pesquisa.

A pesquisadora tem graduação em Pedagogia (1994) pela Fundação de Ensino Superior de Olinda UNESF/FUNESO. É especialista em Educação Infantil pela Fundação de Ensino Superior de Olinda /FUNESO (2000).

Em relação à vida profissional, no ano de 2006, a pesquisadora ingressou como docente no Município de Camaragibe, fazendo do quadro de docentes efetivos; logo depois, no ano de 2007, ingressou como docente no Município de Olinda. Desde então, vem vivenciando práticas com foco na melhoria da Educação Básica em escolas públicas. No ano de 2014, ingressou como docente do Ensino Superior no Curso de Pedagogia da Uninassau.

Enquanto docente da Educação Básica, diversas experiências levaram-na a refletir sobre a importância da escola, do ensino e do docente, de modo que o trabalho docente seja permeado de intencionalidade e conhecimentos específicos, sobretudo ao se trabalhar com os processos de alfabetização e letramento.

Ao longo da atuação profissional no âmbito escolar, frequentemente encontra em suas salas de aula discentes que, embora alfabetizados, apresentam muitas

dificuldades em compreender o que leem e em escrever textos que permaneçam coerentes. Diante disso, surgiu um interesse ainda mais pelo estudo de como os discentes aprendem e de como ensiná-los com qualidade a ler e a escrever.

Em 2013, participou do processo seletivo e foi selecionada para atuar na formação continuada dos professores alfabetizadores no âmbito do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com continuidade em 2014, 2017 e 2018. O PNAIC é um programa assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, visando assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Esse programa consiste em oferecer formação continuada aos professores alfabetizadores.

Durante as formações, ocorreram trocas de experiências e socializações das atividades educativas realizadas nas escolas com os docentes alfabetizadores. Nesse sentido, muitos desafios e obstáculos foram enfrentados nesses momentos de formação, nos quais a função de formadora exige um profissional ético, eficiente, conhecedor das necessidades do seu grupo, acessível e, além disso, detentor de consciência.

Paulo Freire (1991) nos ensina que ninguém nasce ou se forma educador de uma hora para outra. São as relações sociais que nos moldam e nos constroem como pessoas e profissionais no processo permanente de aprender com o outro.

Em 2014, ingressou como membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), um núcleo de pesquisa e de extensão que funciona no Centro de Educação da UFPE. Desde 2004, integra a Rede Nacional de Formação Continuada de Docentes do Ministério da Educação.

Ainda, em 2014, foi convidada pelo CEEL a participar do Subprojeto Mediadores de Leitura na Escola. O desenvolvimento do subprojeto ocorreu em continuidade a uma parceria iniciada em 2012 entre a Universidade Federal de Pernambuco, representada pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL, e a Rede de Bibliotecas Comunitárias da Região Metropolitana do Recife (RMR) – RELEITURA. O objetivo do subprojeto consistiu na elaboração do livro “Abriu-se a biblioteca... mitos, rimas, imagens, monstros, gente e bichos, Literatura na Escola e na Comunidade,” contendo o relato de sequências didáticas, tendo como temática comum a leitura literária na escola e envolvendo diferentes gêneros literários. A participação da pesquisadora se deu com o desenvolvimento da

sequência didática, intitulada: “Criando e Recriando Poesias na Escola”.

No ano de 2015, foi convidada pela coordenação pedagógica do Programa Paulo Freire – PE Escolarizado, desenvolvido no marco do Programa Brasil Alfabetizado, - SECADI/MEC<sup>1</sup>, a desenvolver um Caderno de Atividades, intitulado: “Caderno Estruturante”, pela Editora Bagaço. O Programa constitui iniciativa do Governo do Estado de Pernambuco, em seu compromisso com o Plano Nacional de Educação, destinando-se à alfabetização e ao letramento de jovens, adultos e idosos. O caderno contempla atividades de alfabetização e letramento, possibilitando o reconhecimento dos saberes e a apropriação das diversas linguagens como instrumentos para a autonomia e para a emancipação dos sujeitos da EJA.

Em 2019, atuou no projeto Aprova Brasil da Editora Moderna, tendo como proposta o desenvolvimento da competência leitora a partir do material contendo textos de diversos tipos e gêneros, e atividades selecionadas e elaboradas com base na matriz de Referência de Habilidades do SAEB,<sup>2</sup> visando, em Língua Portuguesa, o desenvolvimento da fluência e competência leitora.

Durante a formação de docentes, por meio do acompanhamento da prática dos docentes nas escolas e dos relatos no momento de formação, surgiram reflexões sobre o ensino e a aprendizagem. Era perceptível a falta de conhecimento desses sobre habilidades e competências necessárias para as situações da vida cotidiana.

Foi a partir dessas experiências como formadora e docente de educadores alfabetizadores, no PNAIC e com outros grupos sociais, que a pesquisadora identificou a motivação e o interesse sobre a temática práticas de Letramento.

Nesse sentido, a escolha da pesquisadora em investigar sobre práticas de letramento no PROEJA não se deu por acaso, mas sim por reconhecer como fundamentais para conduzir de modo a promover situações que propiciem aprendizagens a todos por meio de diferentes práticas letradas.

---

<sup>1</sup> SECAD/MEC- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ criada em julho de 2004, é a mais nova secretaria do Ministério da Educação.

<sup>2</sup> SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

## 1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A organização deste trabalho segue a seguinte estrutura:

- **Capítulo 1 – Introdução** – Apresenta o tema abordado no que se refere às práticas de letramento no contexto do PROEJA. Para tanto, ele apresenta a justificativa, o problema e questão de pesquisa, os objetivos e as motivações da pesquisadora com o tema investigado.
- **Capítulo 2 – Referencial Teórico – Aborda** os fundamentos do letramento, situados nas pesquisas sobre linguagem. Trata-se de situar o objeto de pesquisa dentro do cenário de discussão acadêmica.
- **Capítulo 3 – Protocolo de Revisão** – Trata-se da elaboração de um protocolo de revisão sistemática de literatura. O objetivo é analisar e delimitar a literatura existente sobre as práticas de letramento no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).
- **Capítulo 4 – Método** – Apresenta a metodologia de pesquisa do estudo, incluindo suas etapas, instrumentos de coleta de dados, área de estudo e os participantes da pesquisa.
- **Capítulo 5 – Análise e discussão dos resultados** – Apresenta de forma detalhada o processo de coleta e análise qualitativa dos dados gerados ao longo da pesquisa. Os resultados obtidos são minuciosamente discutidos e contextualizados no âmbito do estudo.
- **Capítulo 6 – Produto Educacional** – Aborda o processo de desenvolvimento do Produto Educacional (PE) no contexto das práticas de letramento, seguindo um planejamento baseado na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly, com destaque para o Gênero Resenha. Detalha o procedimento de criação, a evolução subsequente e a análise crítica realizada por especialistas.
- **Capítulo 7 – Considerações Finais** – Realiza-se uma síntese concisa da pesquisa, discutindo as adversidades e restrições enfrentadas, as contribuições do estudo e apontando possíveis direções para pesquisas futuras.

# Capítulo

# 2

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

---

Este capítulo aborda os fundamentos do letramento, situados nas pesquisas sobre linguagem. Trata-se de situar o objeto de pesquisa dentro do cenário de discussão acadêmica. Para tal, está dividido em 4 seções, que apresentam os seguintes aspectos: Letramento: conceitos, sentidos e significados, abordando o letramento autônomo e ideológico nos contextos educativos, em particular, na Educação de Jovens e Adultos na modalidade do PROEJA. Destaca-se as práticas de letramento nesse contexto e seu caráter pedagógico na dinamicidade dos processos de ensino e aprendizagem. Por fim, identifica as fragilidades e desafios na formação docente e suas implicações para as pesquisas nesse campo.

---

### 2.1 INTRODUÇÃO

Diversas abordagens e registros foram realizados sobre a importância da leitura e escrita na vida do homem, sobre as causas e consequências da carência ou da ausência de leitura e escrita numa sociedade letrada e, cada vez mais, exigente no que se refere ao desempenho linguístico dos falantes. Considerando esse contexto, observa-se que a aprendizagem da leitura e da escrita se torna um instrumento capaz de permitir a entrada do discente no mundo da informação, possibilitando o acesso aos novos conhecimentos (Maia, 2007).

Soares (2003) afirma que, para ingressar e viver nesse mundo da informação, o discente necessita dominar competências de uso do saber ler e escrever em diferentes situações e contextos, obtidas por meio do processo de letramento.

O termo letramento tornou-se foco de muitos estudos e discussões na área da educação. Hoje, esse fenômeno é tema de estudo em muitas bibliografias e no meio acadêmico, destacando-se as obras da autora Magda Soares, “Letramento: um tema em três gêneros” (2009) e “Alfabetização e letramento” (2010), que contribuíram, primordialmente, para a ampliação desse estudo no Brasil.

O termo letramento, segundo Soares (2009), surgiu no Brasil nos anos 1980, ao mesmo tempo na França com *Illetrisme*<sup>3</sup> e nos Estados Unidos com *Literacy*<sup>4</sup>. A autora ainda destaca o interessante fato de sociedades tão distintas em vários aspectos perceberem simultaneamente a emergência de se considerar práticas sociais de leitura e escrita para além de práticas relacionadas estritamente ao sistema de escrita alfabético. Assim, segundo Soares (2009), quando se verificou que não basta saber ler e escrever, mas fazer uso social da leitura e escrita, surgiu o termo letramento para se contrapor à alfabetização, no sentido de apenas codificar ou decodificar a linguagem verbal.

Dessa maneira, para Soares (2009), letramento é mais do que alfabetização, é o estado em que vive o indivíduo que não apenas sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive. Soares (2009) destaca que o letramento se configura como:

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (Soares, 2009, p.39).

Desse modo, Magnani (2004) enfatiza que é impossível, em nossa sociedade, não participarmos, de alguma forma, de práticas letradas, em que a leitura e escrita estão presentes de forma intensa. Por outro lado, Soares (2009) enfatiza que essa participação se inicia quando o indivíduo começa a conviver com as várias manifestações da escrita na sociedade (documentos, jornais, livros, cartazes, abaixo-assinados, contratos, textos característicos do celular entre outras possibilidades) e se prolonga por toda a vida.

---

<sup>3</sup>Illetrisme - surge de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita para caracterizar a construção social de um discurso

<sup>4</sup>Literacy - emerge, no início dos anos de 1980, como resultado da constatação, feita sobretudo em avaliações realizadas no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 pela *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), de que jovens graduados na high school não dominavam as habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais que envolvem a escrita. (Kirsch & Jungeblut, 1986, p. 2).



Na obra “Letramento: um tema em três gêneros”, Soares (2009) afirma que:

“só nos demos conta da necessidade de letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e escrever” (Soares, 2009, p. 58).

Contudo, Soares (2009) assinala algumas dificuldades em estabelecer uma definição consensual para o conceito de letramento. A autora destaca que a complexidade do letramento é agravada pela natureza das práticas, que são intrinsecamente dependentes das características específicas de cada sociedade, devido à ampla gama de habilidades de leitura e escrita envolvidas, as quais devem ser aplicadas a uma diversidade de materiais de leitura e escrita, além de se adaptarem a diferentes contextos. Nesse sentido, Soares (2009) argumenta que:

não é possível uma definição consensual, havendo diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (Soares, 2009, p. 49).

Nessa mesma perspectiva, Street (2014) reconhece que há uma multiplicidade de práticas letradas, o que tem levado alguns profissionais a falar em “letramentos” em vez de um único letramento.

De acordo com Rojo (2010), o conceito de letramento passa para o plural – letramentos – devido à variedade de culturas, de contextos, de comunidades e, conseqüentemente, de práticas e de eventos de letramento que os cercam. Ainda, segundo o autor, pensar nessas questões significava admitir o quanto o mundo havia mudado nos últimos anos. Especialmente, com as novas tecnologias da informação e comunicação, que nos mantêm conectados global e permanentemente por meio de diferentes meios.

As novas tecnologias misturaram rapidamente a linguagem escrita com outras formas de linguagem, como as imagens estáticas, como fotografias, gráficos, entre outras possibilidades. Assim como imagens dinâmicas ou em movimentos, como vídeos, demandando do leitor novas competências para ler e produzir textos (Rojo, 2010).

Kleiman (1995) define o letramento como uma das vertentes que busca unir interesses teóricos com interesses sociais, a fim de que a situação dos indivíduos que não dominam a escrita possa mudar. A autora ressalta:

O conceito de letramento começa a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de “separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (Kleiman, 1995, p.16).

Tfouni (2010) chama atenção para o fato de que não existe o termo iletrado para designar um sujeito que não seja alfabetizado, mas que há níveis de letramento. Dessa forma, é possível encontrar pessoas alfabetizadas com baixo nível de letramento e pessoas que não são alfabetizadas, mas que são consideradas letradas. Desse modo, Marcuschi (2010) afirma que é possível que uma pessoa que seja letrada sem nunca ter frequentado uma escola, segundo o autor, ela tem um letramento espontâneo uma vez que está inserida nas diversas práticas sociais.

Lima (2018) parte do pressuposto de que quando as práticas de letramento escolares se relacionam às múltiplas situações nas quais a escrita se faz presente e necessária, elas possibilitam não só o atendimento às especificidades dos sujeitos jovens e adultos, mas, principalmente, a valorização de suas experiências, conhecimentos e reflexões sobre si e sobre o mundo.

O letramento, assim como os mais variados conceitos foi contemplado por um processo de ressignificação, e a sua atualização precisa ser levada em consideração. O letramento para Kleiman (2007):

[...] não envolve necessariamente as atividades específicas de ler ou escrever. Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (Kleiman, 2007, p.19).

Para Soares (2009), o letramento ultrapassa as barreiras do simples ato de ler e escrever. O sujeito que aprende precisa utilizar essas práticas em seu cotidiano. É importante salientar que, ao entrar no mundo do letramento, é extremamente necessário que esse sujeito se aproprie de hábitos condizentes com essa aprendizagem. Quanto mais efetivo for o convívio, maior será o envolvimento desse sujeito com os sistemas de escrita. Sendo assim, o letramento passa ser considerado uma espécie de habilidade individual que cada cidadão obtém por meio de um grau distinto para cada tipo de leitura. Para a autora, tudo vai depender estritamente do contexto em que o sujeito quanto os processos de letramento estão inseridos. Ainda de acordo com Soares (2002), é importante salientar que um dos conceitos que devem ser abordados quando o assunto é o letramento digital.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil,2017) destaca que o discente precisa compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas

sociais para se comunicar, acessar e discriminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Para Rojo (2012), o letramento digital não se resume apenas a manusear o computador e realizar pesquisas. É necessário saber localizar e selecionar os materiais por meio de navegadores, *hiperlinks* e mecanismos de busca. Em outras palavras, não basta possuir habilidades para recuperar informações na mídia digital; é preciso ser capaz de avaliar e utilizar a informação de forma crítica se deseja transformá-la em conhecimento significativo. Nesse sentido, ser digitalmente letrado pressupõe uma interação profunda entre o uso da língua, a obtenção de informação e a construção de conhecimento.

Por outro lado, Soares (2002) apresenta uma perspectiva em relação ao conceito de letramento, enfatizando que cada um dos conceitos tem o seu espaço de influência na sociedade, o que resulta em diferentes concepções de letramento. A autora ainda destaca as distintas modalidades de letramento, o que abre sugestões para que a palavra tenha diversos significados, representando uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais.

Para Araújo (2019), independentemente de seu tipo usual, o letramento vai muito além do ato de escrever ou até mesmo de navegar na internet. Consiste em possuir o conhecimento necessário para utilizar esse tipo de recurso e transferi-lo para o cotidiano de modo a beneficiar o próprio sujeito.

Portanto, com base nos diversos conceitos e concepções de letramento, confirmando o que Soares (2010, p. 72) destaca ao considerar o letramento como o “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social, à concepção de letramento”. Por isso, envolve as diversas práticas de leitura e de escrita em suas variadas formas na sociedade.

## **2.2 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO NO MODELO IDEOLÓGICO E AUTÔNOMO**

Em um panorama em que é possível perceber uma multiplicidade em relação às práticas de letramento, juntamente com todas as estruturas de poder que compõem a sociedade, Street (1984) apresenta algumas definições pertinentes, como é o caso do letramento ideológico e do letramento autônomo.

**O modelo de letramento ideológico**, na concepção de Street (2014), a escrita é compreendida numa perspectiva social, pressupondo atividades que envolvem situações de uso da língua escrita em estreita relação com outras situações da vida real e social. Esse modelo valoriza atividades coletivas com participantes que detêm saberes distintos e os mobilizam de forma cooperativa segundo seus interesses.

No modelo do letramento ideológico, existe um *“lugar de tensão entre a autoridade e o poder, de um lado, e a resistência e a criatividade, de outro”* (Street, 2014, p.173). Essa tensão se constitui por meio de uma variedade de práticas culturais, incluindo, particularmente, a língua e o letramento como, lugares de disputa, nos quais as práticas são produtos da cultura, da história e dos discursos. Ele avalia o letramento como social e culturalmente determinado, assumindo diferentes significados para cada grupo. Esse modelo relaciona-se às experiências de vida, leitura e escrita de cada pessoa, pois elas *“[...] possuem diferentes letramentos dos quais fazem uso, associados às diferentes esferas da vida”* (Barton, 1994).

Na perspectiva de Lima (2018), o letramento ideológico está:

relacionado a um arquétipo de atividades sociais que requerem o uso da leitura e da escrita por parte das pessoas. Em outros termos, os usos da escrita são dependentes dos contextos em que as relações de poder se fazem presentes e retratam maneiras de conceber o conhecimento, os modos e formas de ser e estar no mundo, e, portanto, estão vinculados aos usos contextualizados que os indivíduos fazem da língua em seu caráter dialógico (Lima, 2018, p. 50).

A autora ainda evidencia que essa definição acerca do letramento ideológico acaba deixando para segunda instância a noção de letramento como um processo neutro, abrindo espaço para a ideia de um processo que leva em consideração a individualidade de cada discente, eliminando assim, a concepção errônea de que há apenas uma forma de letrar.

Com os estudos de Street (1984), o termo letramento vem sofrendo ressignificações devido às mudanças sociais e passa a ser designado no plural, bem como relacionando seus conceitos à leitura e à escrita.

De acordo com Rocha (2019), conceituar letramento é uma tarefa complexa, devido às diversas realidades que envolvem o ser letrado. Ainda de acordo com o autor, levando em consideração o contexto do PROEJA:

compreende-se, a importância dos diversos letramentos com enfoque em textos diversos, orais e escritos e midiáticos. A atividade com letramentos, em qualquer disciplina, deve ser prazerosa de forma a promover a competência discursiva dos jovens e adultos, ou seja, o desenvolvimento do que dizer e de como dizer o que pretende. (Rocha, 2019, p. 83).

Assim, Street (1984) recusa a concepção de letramento no singular – como uma única fonte para o âmbito escolar, por ser focado na língua escrita e vinculado ao progresso e à civilização. Ele destaca o modelo de letramento ideológico como perspectiva essencial para a construção de novas teorias e práticas em contextos sociais diversos. O autor ainda destaca o modelo de letramento ideológico como processo de socialização na construção e significado do letramento pelos participantes e instituições sociais.

Dessa forma, o ensino da língua escrita centra-se nas necessidades dos discentes, oferecendo-lhes as oportunidades necessárias para o desenvolvimento de suas potencialidades e posicionamento diante do contexto atual, para que ele possa exercer plenamente sua cidadania, assumindo uma consciência crítica em relação ao uso da linguagem no contexto social (Fairclough, 2001).

Para Marques e Kleiman (2017), quando os discentes realizam atividades que lhes permitem refletir de forma crítica, contribuem para a construção de uma educação conectada com as necessidades atuais de forma significativa, pois nas palavras dos autores:

À medida que se enreda em uma perspectiva situada e pluralizada, oferecendo recursos que lhes permitam refletir criticamente sobre fatos, fenômenos e problemas sociais, essa perspectiva de letramento adquire sentido crítico, contribuindo para o empoderamento de discentes das classes sociais menos favorecidas. Essa concepção de letramento põe em relevo relações de poder e aspectos culturais das práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula (Marques; Kleiman, 2017, p. 12).

Levando em consideração essa perspectiva, o letramento ideológico não apenas promove a compreensão e análise de fatos, fenômenos e problemas sociais, mas também desempenha um papel crucial no empoderamento de estudantes pertencentes a classes sociais menos favorecidas. Isso acaba se configurando como uma espécie de oposição ao letramento autônomo. Engloba não apenas a compreensão das práticas letradas como traços culturais, mas também as relações estabelecidas envolvendo toda a ideologia local e os grupos sociais nos quais o indivíduo está inserido (Fonseca, 2017).

A definição **do modelo de letramento autônomo** pressupõe um ensino para a funcionalidade, uma técnica em que a aprendizagem da leitura e da escrita tem fim

em si mesma e “terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas” (Street, 2013, p. 04). Na visão de Street (1984), o letramento autônomo revela-se um padrão reducionista, ao defender a leitura e a escrita como “produtos” completos em si mesmos, neutros e desvinculados de um contexto social.

Outra perspectiva a acerca do letramento autônomo é vista por Kleiman (1995) como um modelo que desconsidera tanto os usos sociais da língua em diferentes contextos como os interesses e especificidades do público discente para quem está direcionado, como se as necessidades sociais da escrita e da leitura fossem as mesmas para todos os discentes e em todos os contextos sociais e lugares.

De acordo com Street (2014), cada sujeito é munido de experiências e conhecimentos que leva esses fatores para o ambiente escolar. É possível compreender com clareza que esses discentes se encontram introduzidos em alguma forma ou grau de letramento. Consequentemente, a sua capacidade intelectual não é dependente de maneira exclusiva da aquisição da escrita.

Nesse sentido, Street (2014), em oposição ao modelo autônomo de letramento, defende um “modelo ideológico”, uma vez que acredita que o aprendizado da escrita se dá considerando as práticas concretas e sociais, levando em consideração produtos da cultura, da história e dos discursos.

Nessa perspectiva, Luz (2020) enfatiza que o modelo ideológico ressalta uma visão mais crítica das práticas de letramento, geradas, a partir do contexto sociocultural em que são produzidas. Por isso, tais práticas, segundo Street (2014), estão sempre associadas a relações de poder e de ideologia, não se caracterizando, portanto, como tecnologias neutras.

Street (2014) sugere que o letramento seja considerado como prática social, em vez de tratá-lo como uma habilidade isolada. E afirma que:

[...] engajar-se no letramento é sempre um ato social, mesmo quando oriundo de fora. Os modos como professores ou facilitadores e seus discentes interagem já é uma prática social que afeta a natureza do letramento aprendido e as ideias sobre letramento sustentadas pelos participantes, especialmente novos aprendizes e sua posição nas relações de poder. Não tem cabimento sugerir que o letramento pode ser dado de forma neutra e que os efeitos sociais são apenas “vivenciados” ou “acrescentados” em seguida (Street, 2014, p. 204).

Nesse sentido, Soares (2009) define que o conhecimento da escrita não deve se dar desvinculado do seu uso social, pois este estará sempre carregado dos valores, crenças, cultura e relações de poder dos contextos em que esses usos

estão inseridos. Street (2013) afirma que o letramento autônomo é também ideológico e, portanto, representa e reflete os valores, culturais e sociais desses contextos formativos, a ideologia da cultura dominante.

Compreende-se, portanto, que o modelo ideológico abarca o modelo autônomo no sentido de que o autônomo tenta negar a relação de poder e suas implicações sobre os efeitos civilizatórios, de mobilidade e de progresso propagados para o desenvolvimento cognitivo e econômico. Segundo Street (2013):

O modelo “autônomo” então é na verdade, profundamente ideológico no sentido de que disfarça sua própria posição de poder e suas alegações, representando suas visões como se fossem independentes da cultura, universais, “autônomas” (Street,2013, p.54).

No modelo autônomo, a preocupação se volta para o desenvolvimento de uma competência individual da escrita necessária para o sucesso e promoção do discente, dentro dos limites do ambiente escolar.

A esse respeito, Buzato (2010) declara:

O modelo autônomo do letramento é uma variável autônoma determinante de impactos cognitivos e socioculturais nos indivíduos e grupos em que é introduzido, está diretamente ligado a uma concepção de linguagem fundada num objetivismo abstrato que separa a língua da fala, ou sistema de seus usos. Associada a essa concepção de linguagem, ou mais precisamente derivando dela, aparece nesse modelo uma caracterização da escrita como tecnologia de representação da fala e do pensamento (Buzato, 2010, p. 112)

De acordo com esse modelo, o letramento está intimamente ligado à escrita, que é concebida como uma variável autônoma que não sofre interferência do meio social, e, portanto, não é interpretada segundo seus usos sociais, mas devido ao seu próprio funcionamento interno (Lima, 2018).

Sendo assim, considerando os diversos usos e significados que permeiam a vida cotidiana de todos os discentes, é minimamente preocupante e alarmante observar como as relações de poder têm a tendência de influenciar os julgamentos de valor em relação ao letramento no âmbito escolar, muitas vezes marginalizando outros indivíduos (Street, 2013).

Dessa maneira, as práticas de letramento sempre remetem ao conceito abrangente e de cunho cultural por meio das diversas formas de se pensar e sobre o como realizar a leitura e a escrita em determinados contextos (Lima, 2018).

Diante do exposto, nota-se que as críticas e reflexões apresentadas focalizam principalmente os aspectos técnicos envolvendo a leitura e a escrita, priorizando uma abordagem uniforme. Isso, no entanto, não está alinhado com os objetivos

fundamentais da verdadeira aprendizagem da língua, que deve estar ancorada na comunicação, considerando seu caráter discursivo e as diversas atribuições de significado que cada sujeito confere à linguagem (Marcuschi, 2010).

### **2.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DE LEITURA CRÍTICA NO PROEJA**

De acordo com Santos (2010), jovens e adultos não alfabetizados ou sem nenhuma escolaridade são pessoas que vivem em um contexto letrado e mantêm contato diário com os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

Vieira (2010) considera que:

Os gêneros são fenômenos sócio-históricos que apresentam um caráter de relativa estabilidade e mudam de forma para se adaptar às necessidades humanas, aos diversos eventos de letramento que vivenciamos a cada dia. A forma dos gêneros é, portanto, resultado das suas condições de produção: quem diz, o que, para quem, em que situação, através de que gênero textual, com que propósito comunicativo (Vieira, 2010, p.83).

Soares (2010) destaca que o sujeito deve participar de situações no âmbito escolar em que os gêneros textuais sejam utilizados, ancorado na perspectiva dos usos e funções sociais que o texto assume na sociedade, facilitando, assim, o processo de ensino da língua escrita.

Rocha (2020, p.23) define os gêneros textuais como *“todos os textos (orais e escritos) que circulam socialmente e têm, por função, efetivar o processo de comunicação e interação verbal entre os indivíduos”*.

Conforme apontado por Guimarães (2020), os gêneros:

abarcam também a questão da cultura, a qual está permeada pela linguagem, pelas representações e características peculiares dos povos. É em meio a essas peculiaridades que os gêneros adquirem seu caráter social. Por conta disso, o ensino na perspectiva dos gêneros deve considerar que o trabalho com a linguagem compreende também uma inserção no mundo, na sociedade e na sua língua, nas produções que advém dessa língua, as quais devem ser respeitadas e valorizadas nos ambientes educativos (Guimarães, 2020, p. 78).

Sendo assim, os gêneros textuais, como prática humana e produção de sentidos, emergem das interações, considerando o texto como unidade de sentido em práticas de escrita reais de uso, ou seja, em contextos significativos (Soares, 2010).



### 2.3.1 TIPOS DE GÊNEROS TEXTUAIS

Durante muito tempo, o ensino de língua portuguesa esteve atrelado a uma concepção tipológica de texto, que incluía categorias como narração, descrição, argumentação e dissertação. O estudo do texto no contexto escolar, limitou-se às características linguísticas, desvinculando-o das práticas sociais da linguagem (Marcuschi, 2002). Partindo desse pressuposto, Marcuschi (2002) define a diferença entre a denominação de tipo textual e gênero textual de maneira objetiva da seguinte forma:

- (a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (Marcuschi, 2002, p.22-23).
- (b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. “Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate papo por computador, aulas virtuais e assim por diante” (Marcuschi, 2002, p.22-23).

Ao abordar a diferença entre tipo textual e gênero textual, Marcuschi (2002) defende o uso da abordagem do gênero textual no ensino da língua portuguesa. O autor define gênero textual aos diferentes formatos que os textos assumem para desempenhar diversas funções sociais, enfatizando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e intencionalidade. Portanto, o autor destaca a importância de adotar um ensino baseado nos gêneros, que por meio deles é possível trabalhar a escrita e a oralidade em seus usos autênticos.

Marcuschi (2002, p.10) afirma: “*Sendo os gêneros fenômenos sócio-histórico e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros [...]. Daí a crescente rejeição de teorias que buscam uma classificação geral dos gêneros*”. O autor caracteriza os gêneros como eventos textuais altamente maleáveis e dinâmicos devido às suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais.

De acordo com Lima (2010, p.124), “*dentro de uma gama de gêneros que circulam socialmente, os sujeitos mobilizam saberes que indicam a capacidade de eleger o que mais atende às condições de interlocução, realizando as modificações necessárias*”.

Figueiredo (2019) destaca que os gêneros textuais acompanham o dinamismo da língua, adaptando-se para atender às necessidades da sociedade. O autor esclarece que os gêneros textuais estão em constante multiplicação, sempre buscando atender às diversas atividades que fazem parte do nosso cotidiano. Segundo Bronckart (1999), enfrenta-se uma variedade de textos organizados em gêneros, que estão em constante processo de evolução.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), homens e mulheres interagem por meio da linguagem em várias situações, desde conversas informais entre amigos até a redação de cartas pessoais, crônicas, novelas, poemas e relatórios profissionais (Brasil, 1998, p. 20). Com base nessa compreensão de linguagem, a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de ensino do Estado de Pernambuco (BCC-PE), também fundamenta sua proposta em uma visão sociointeracionista da linguagem. De acordo com o documento da BCC-Pernambuco, (2008):

A linguagem é uma atividade de interação social, pela qual os interlocutores atuam, por meio de diferentes gêneros textuais, expressando e criando os sentidos que marcam as identidades individuais e sociais de uma comunidade (Pernambuco, 2008, p.67).

Nesse sentido, Bagno (2014) destaca que a linguagem precisa estar em consonância com o contexto social real em que o sujeito está inserido, conferindo-lhe significados reais.

Para Bakhtin (1997), quando o sujeito utiliza a linguagem como interação, ele sempre o faz por meio de um tipo de texto, mesmo que de forma inconsciente. Portanto, Oliveira Sá e Rodrigues (2021) enfatizam que:

[...] os conhecimentos de leitura e de produção textual dos sujeitos do PROEJA não se constroem, exclusivamente, pela escolarização, mas também por saberes que vêm de outros contextos, das interações sociais e das diversificadas experiências pessoais e profissionais. Por isso, é viável a inserção de práticas de letramento no processo de ensino e aprendizagem desses educandos (Oliveira Sá; Rodrigues, 2021, p. 177).

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a situação interacional é a responsável pela determinação de qual gênero será utilizado. Os autores compreendem que os gêneros podem ser usados como instrumentos no ensino e

aprendizagem.

De acordo com os autores, as sequências didáticas constituem uma proposta teórica e metodológica do ensino capaz de *“ajudar o discente a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”* (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.97). Ainda na perspectiva dos autores, o trabalho com ênfase nos gêneros textuais, o docente pode articular os diversos eixos do ensino de língua portuguesa, tais como: oralidade, produção de texto, escrita e análise linguística.

Nesse sentido, Leal (2003) esclarece que:

Para saber adotar um gênero adequado a uma determinada situação e adaptá-lo às condições de produção daquele contexto imediato precisamos ter familiaridade com uma ampla gama de textos diversos, sabendo refletir sobre as características dos gêneros textuais e das esferas de interação em que eles circulam. Para ajudar os discentes a construir tais capacidades, é necessário planejar nossa ação pedagógica de forma que, embora os diversos gêneros textuais possam habitar, em diferentes momentos (Leal, 2003, p.53).

Para Leal (2003), é preciso definir quais gêneros textuais serão alvo de atividades sistematizadas de leitura e produção. A autora enfatiza, no entanto, que promover a inserção dos discentes em diferentes esferas de interlocução, assim como promover o acesso a diferentes gêneros textuais, é essencial para que eles construam modelos textuais que sirvam de referência para a escrita de novos textos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem que a vivência de situações reais de interação é um caminho essencial para aprender a agir linguisticamente, lendo e produzindo textos. Os autores alertam sobre a existência de gêneros textuais que exigem maior grau de complexidade de atividade consciente e que são aprendidos por meio de sistematizações. Eles propõem, portanto, que as sequências didáticas servem para dar acesso aos discentes a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Na perspectiva de Zabala (1998), as sequências didáticas são:

uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhe atribuir (Zabala, 1998, p.20).

Ainda na visão de Zabala (1998), a sequência didática compreende uma metodologia de intervenção pedagógica com atividades sucessivas e correlacionadas que visa atingir determinados objetivos educacionais, permitindo a análise da prática educativa a partir das variáveis a que essa prática está submetida.

Nesse sentido, os autores Köche e Marinello (2013) propuseram uma sequência didática voltada para a leitura e escrita do gênero textual crônica. A sequência didática apresenta um conjunto de atividades estruturadas de forma sistemática em torno do gênero. Com resultado da aplicação dessa sequência didática, espera-se poder contribuir para um ensino de língua portuguesa direcionada para o aumento das possibilidades de letramento e proporcionar a formação de discentes críticos, independentes e criativos.

Por outro lado, segundo Oliveira Sá e Rodrigues (2021), o ensino de língua portuguesa, durante muito tempo, limitou-se ao ensino da gramática, e as poucas atividades com o uso do gênero textual não eram contextualizadas, o que tornava tais práticas sem sentido. Para o PROEJA, faz-se necessário que o docente adote uma postura interacionista entre linguagens, a fim de criar situações significativas. Ainda de acordo com os autores, deve-se considerar as necessidades cotidianas dos discentes, oferecendo-lhe as condições de posicionamento diante do mundo, para exercer plenamente sua cidadania. Uma vez que *“é a prática social que viabiliza a exploração do gênero, e não o contrário”* (Kleiman, 2007, p. 33).

Acerca dessa oportunidade, Kleiman e Moraes (1999, p. 191) argumentam que *“Para fazer frente a uma sociedade injusta e desigual, é preciso formar indivíduos plenamente letrados que possam seguir aprendendo pelo resto de suas vidas, capazes de utilizar a escrita para se fazerem ouvir, resistirem à propaganda, à mídia, atualizarem-se e serem críticos”*.

Pinto (2019) destaca em seus estudos que é preciso oferecer aos discentes do PROEJA propostas de ensino que levem em consideração o contexto desses sujeitos, considerando seus conhecimentos prévios, dando-lhes autonomia no processo de escrita do gênero textual a ser trabalhado, oportunizando tornarem-se reais usuários da língua. A autora ainda afirma que o docente deve ensinar, no âmbito escolar, a escrita como instrumento de interação. Para tanto, cabe, buscar caminhos que auxiliem nessa preparação, contribuindo direta ou indiretamente com a formação humana integral dos sujeitos envolvidos.

Oliveira e Souza (2012) também corroboram com experiência vivenciada em sala de aula, cujos discentes cursam o quinto período na modalidade PROEJA, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Caicó. As autoras desenvolveram um estudo que consiste em uma reflexão da prática escolar na busca por uma forma de amenizar as dificuldades encontradas pelos discentes em relação à produção de textos, principalmente os do tipo argumentativo. A pesquisa, a princípio, selecionou textos de gêneros diversos, nas modalidades orais e escritas, tais como o debate regrado, o artigo de opinião e a carta argumentativa, gêneros em cujos desenvolvimentos constam sequências predominantemente do tipo argumentativo. Para desenvolver a análise, propôs-se trabalhar com os gêneros a partir das sequências didáticas, modelo bem próximo do que sugerem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Concluída a experiência, observou-se que o trabalho desenvolvido com os gêneros discursivos argumentativos na perspectiva da sequência didática sinaliza para resultados positivos. Percebeu-se que os discentes se sentiram motivados para a leitura e discussão de textos diversos presentes no cotidiano social dos sujeitos observados.

Nessa mesma perspectiva, Silva e Costa (2020), nos seus estudos, descreveram as práticas de letramento por meio dos gêneros textuais como estratégia formativa para discentes do curso de Eletrotécnica na Modalidade PROEJA no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) - Campus Monte Castelo. O estudo contou com a colaboração de um docente de língua portuguesa na proposição e acompanhamento das atividades propostas. As atividades desenvolvidas durante o estudo estavam relacionadas ao currículo proposto no curso de Eletrotécnica. Dessa forma, para alcançar os resultados, as atividades foram divididas em 03 (três) momentos. O primeiro momento consistiu na familiarização com os gêneros textuais (jornais, revistas, crônica, anúncios, folhetos e bilhete). Nessa etapa, os gêneros textuais foram apresentados de forma contextualizada pelo docente e foram trabalhados de maneira interativa, com foco na compreensão dos discentes. A escolha desses gêneros se deu devido à sua presença social diária, facilidade de leitura direta, caráter informacional e facilidade de veiculação. No segundo momento, para a roda de conversa foi utilizado o questionário com o objetivo de compreender o que os discentes sabiam e o que pensavam sobre os gêneros textuais. No último momento, os discentes produziram textos utilizando os gêneros textuais bilhete, artigo científico e e-mail.

Os resultados das análises dos relatos apontaram que os discentes desconhecem, em parte, os conceitos de gênero textual e letramento. Percebe-se certa carência de trabalhar nesses aspectos linguísticos no contexto escolar. Talvez isso se justifique pelo fato de a educação estar mais focada nas habilidades de leitura direcionada de conteúdos estruturados para o trabalho.

Diante dos resultados que evidenciam a parcial desconhecimento dos discentes em relação aos conceitos de gênero textual e letramento, é notável a existência de uma lacuna na abordagem desses aspectos linguísticos no ambiente escolar. Possivelmente, essa lacuna decorre da ênfase da educação nas habilidades de leitura voltadas para o conteúdo estruturado em prol do mercado de trabalho. Diante desse cenário, torna-se ainda mais urgente e relevante a implementação de sequências didáticas que abordem de maneira efetiva tais conceitos, visando preencher essa lacuna e proporcionar aos discentes uma formação mais abrangente e alinhada com as demandas contemporâneas. Essa abordagem mais abrangente não apenas fortalecerá as habilidades linguísticas, mas também promoverá uma compreensão mais profunda e crítica do papel do letramento na vida cotidiana e profissional, contribuindo assim para o desenvolvimento integral dos discentes.

### **2.3.2 BENEFÍCIOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS**

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), considera-se a importância do trabalho com diferentes gêneros textuais contextualizados para o desenvolvimento da competência comunicativa do discente.

Marcuschi (2008) apresenta uma abordagem em que:

O estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas (Marcuschi, 2008, p.44).

Nesse sentido, produzir um gênero textual, requer do sujeito várias habilidades; portanto, é importante que haja a constituição de um cidadão consciente, que se apropria da língua de forma dinâmica. Esses sujeitos não são somente produtos da herança cultural, mas também ações que eles exercem sobre ela, apresentando-se como sujeitos ativos na sociedade (Geraldi, 2004).

Na perspectiva de Bakhtin (2003),

É preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente [...] quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto 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, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (Bakhtin, 2003, p.285).

Bakhtin (2003) ainda esclarece que a escolha do gênero que vai ser usado na comunicação é determinada pela especificidade do contexto e intencionalidade discursiva. O autor destaca que só nos comunicamos, falamos e escrevemos, por meio de gêneros do discurso, que “aprender a falar significa aprender a construir gêneros textuais, pois falamos por gêneros e não por orações isoladas, nem por palavras isoladas” (Bakhtin, 2003, p.282 - 283).

Nesse sentido, Geraldi (2004) destaca que o trabalho com gêneros textuais propicia aos sujeitos vivenciarem a linguagem como interação, constituição e discurso. Logo, as experiências com os gêneros textuais implicam em ações pedagógicas sistemáticas e intencionais em situações reais de uso da linguagem escrita e com significado para os sujeitos do PROEJA (Lima, 2019).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) propõem que os gêneros textuais estejam presentes no âmbito escolar, de maneira que:

É necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõe o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (Brasil, 1998, p.23 - 24).

Dessa forma, de acordo com Lima (2019), entende-se que o trabalho com os gêneros textuais precisa se fazer presente no âmbito escolar do PROEJA, enquanto linguagem de interação, sem que haja o propósito de apenas tratá-lo como sistema rígido, desprovido de significação. Assim, por estarem inseridas em um contexto letrado, não há motivo para negar aos sujeitos do PROEJA experiências que possam inseri-los em uma cultura letrada, tornando o ensino-aprendizagem da escrita como algo significativo.

### 2.3.3 CONTRIBUIÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO UNIVERSO DO PROEJA

Conforme o documento base do PROEJA (Brasil, 2007), é preciso garantir experiências e oportunidades educacionais tanto a jovens e adultos que ainda não finalizaram o ensino fundamental, como àqueles que o completaram, mas que não concluíram nem o ensino médio.

No contexto do PROEJA, considerando que o participante é um cidadão atuante na sociedade e no mercado de trabalho, é imperativo que ele esteja capacitado a utilizar a linguagem de maneira consciente em suas interações, conforme necessário. Segundo afirma Bronckart (1999, p. 103), *"a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas"*. O autor afirma que a apropriação dos gêneros é um processo para a inclusão funcional dos indivíduos nas atividades comunicativas, que os tornam capazes de refletir e agir produtivamente e positivamente na sociedade (Bronckart, 1999).

Nesse sentido, Soares (2002) argumenta que os gêneros textuais representam uma oportunidade para lidar com a linguagem em suas diversas aplicações cotidianas, uma vez que todas as manifestações linguísticas ocorrem, por natureza, dentro de um gênero.

Conforme o estudo de Vonz Dentz (2015), trabalhar com os gêneros textuais na sala de aula:

Mudará a vida do sujeito do PROEJA quando este no seu dia a dia conseguir ajudar o filho no tema de casa; quando ler um contrato e entender; ao pegar um folheto de uma propaganda e compreender os reais benefícios e valores do que está exposto; ao conseguir escrever um bilhete; quando souber redigir um requerimento e tantos outros exemplos básicos do dia a dia. A oportunidade de levar os nossos discentes do PROEJA ao conhecimento de um vasto número de gêneros textuais que não permeiam só a escola, mas o seu dia a dia, o seu mundo os levará a um desenvolvimento efetivo de sua compreensão, interpretação textual e interação social (Vonz Dentz, 2015, p.12).

Dessa forma, Monteiro (2014) enfatiza que o gênero textual na sala de aula é um forte instrumento que contribuirá para o desenvolvimento do educando. O autor ainda destaca que o docente precisa ser crítico e reflexivo na escolha do gênero.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

toda introdução de um gênero na escola é resultado de uma decisão didática que visa objetivos precisos de aprenderem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero que é transferível



para outros gêneros (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.10).

Em meio a essa reflexão, os autores chamam a atenção para que esses objetivos sejam atingidos com o máximo de eficácia no contexto da sala de aula, *resultado de uma decisão pedagógica que visa o domínio do gênero*.

Segundo Monteiro (2014), é por meio dos gêneros que os sujeitos adquirem, transmitem e recriam formas de conhecimento, estabelecendo relações na sociedade. Para o autor, *“as atividades de ensino ancoradas nos textos e nos gêneros devem se tornar prioridade para que o ensino de língua ocorra de forma mais eficaz e os discentes tornem-se sujeitos ativos e críticos, possibilitando sua inserção social”* (Monteiro, 2014, p. 41).

Sob diferentes situações, percebe-se que o estudo de gêneros textuais no âmbito escolar ainda continua sendo praticado nas salas da Educação de Jovens e Adultos, vivências que se restringe à dimensão técnica, focada apenas no texto, limitada ao conteúdo (Lima, 2019).

Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) apresentam uma importante distinção, qual seja, a de que trabalhar com texto não significa, necessariamente, trabalhar com gêneros textuais e, ainda esclarecem que a presença da diversidade textual na sala de aula não é suficiente; é preciso trabalhar, de fato, com essa diversidade, abordando efetivamente os gêneros textuais naquilo que têm de específico, conhecendo e distinguindo uns dos outros, ou seja, as suas características.

Ainda na perspectiva de Santos, Mendonça e Cavalcante (2007), seria adequado um trabalho em que os discentes sejam levados a perceber a finalidade do texto, seus recursos linguísticos, seus destinatários e conteúdo: o que se quer dizer, a quem, como e onde se dizer.

Coscarelli (2007) enfatiza que, sem considerar as condições de produção e leitura do texto, o trabalho com gêneros fica meramente conteudista. Desse modo, o autor afirma que:

É importante que os aprendizes conheçam e reconheçam as estruturas prototípicas dos gêneros textuais, mas que estejam conscientes da flexibilidade delas. Explorar o trabalho linguístico feito no texto e os efeitos de sentido que provocam, as escolhas do autor para marcar sua intenção comunicativa, as possibilidades que a língua nos oferece e as consequências de cada uma dessas escolhas em termos dos sentidos que elas permitem ao leitor construir, ou seja, das direções que apresentam ao leitor é mais produtivo que reduzir o trabalho com o texto a características (fórmulas) dos gêneros textuais (Coscarelli, p.85, 2007).

Nesse sentido, considera-se pertinente repensar na importância do uso do gênero textual nas salas do PROEJA. Tendo em vista que, para o gênero se constituir objeto de aprendizagem e um instrumento dinâmico. É necessário que faça sentido para o sujeito, ajudando-o a desenvolver suas habilidades e prepará-lo para conviver na sociedade.

## **2.4 AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DO PROEJA**

O PROEJA é uma questão que ainda não foi consolidada de fato em diversas áreas, como a da política pública, da formação de docentes, das diretrizes educacionais e, principalmente, das intervenções pedagógicas (Ribeiro, 2001). Segundo Lima (2018), uma característica marcante no que diz respeito aos dias atuais é a diversidade das tentativas de configurar as especificidades e necessidades que o estado tem em assumir essa questão para que seja viável edificar políticas públicas, relacionadas à formação de docentes e à produção teórica.

No contexto das práticas de letramento do PROEJA, é possível citar trabalhos que apresentam intensas discussões sobre as práticas utilizadas, empregando gênero textual.

Luz (2020), em seu trabalho, investigou a constituição dos letramentos escolares nas aulas de Língua Portuguesa, nas turmas de Processos Fotográficos, Jogos Digitais, Mecânica e Eletrônica do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Campus Curitiba, de modo a propor um questionário como produto educacional. O estudo analisou o trabalho de dois docentes de língua portuguesa, a fim de obter elementos capazes de responder ao seguinte questionamento: como se organizam as interações entre docentes e discentes no ambiente escolar, enfatizando os diferentes letramentos como práticas colaborativas para a formação de um sujeito crítico e consciente?

A pesquisa propõe a elaboração de um questionário como ferramenta para o docente, a fim de conhecer as características do discente e, propor um plano de trabalho que realmente atenda e supra possíveis dificuldades observadas no início do ano letivo.

Pinto (2019) desenvolveu uma proposta de ensino do gênero relatório de aula prática para os discentes do curso de Manutenção em Equipamentos de Informática do PROEJA, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Santa

Cruz. O estudo revelou lacunas relacionada ao gênero relatório, que mesmo sendo exigido pelo próprio Plano Pedagógico do Curso (PPC) como produto final da prática profissional dos discentes, não é contemplado no programa da disciplina de língua portuguesa em nenhuma das ementas. O autor ressalta que a pesquisa realizada preencheu a lacuna existente, oferecendo aos discentes do PROEJA o contato com o gênero relatório, que é de extrema importância para o desenvolvimento acadêmico e profissional do discente. Os resultados foram positivos, mostrando o quanto é importante trabalhar com propostas de ensino que priorizem não apenas a formação acadêmica do discente, mas também sua formação humana, considerando seus conhecimentos prévios, dando-lhes autonomia no processo de escrita, de avaliação e reescrita do gênero.

Lima (2019) em seu estudo teve como objetivo construir, aplicar e avaliar uma proposta de intervenção pedagógica interdisciplinar entre biologia e língua portuguesa nas turmas de PROEJA no Curso Técnico em Edificações do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus Mossoró. A proposta de intervenção buscou desenvolver as habilidades de síntese, argumentação e posicionamento crítico por meio do estudo do gênero textual resenha crítica, promovendo momentos de interação e participação por meio das discussões.

O autor enfatiza que, por meio da intervenção, os discentes tiveram contato com as mais variadas obras (textos, vídeos, imagens) relacionadas ao conteúdo de Ecologia e Meio ambiente, que serviram de suporte para as discussões e, conseqüentemente, como aporte teórico para a construção da resenha. As atividades foram desenvolvidas por meio de aulas expositivas e dialogadas, levando os discentes a refletirem sobre a importância das temáticas, estimulando a participação e a construção de argumentos para a produção textual do gênero em estudo.

Em ambos os trabalhos, foi possível observar uma promoção em relação à intervenção pedagógica por meio dos gêneros textuais relatório e resenha. Esses gêneros foram capazes de despertar o interesse dos discentes, além do desenvolvimento da habilidade de produção. Essas intervenções acabam caracterizando como uma tomada de consciência em relação ao conteúdo disponibilizado, ajudando o discente a agir de maneira reflexiva e crítica diante da sua própria realidade, correlacionando o conteúdo em que aprendeu. Faz-se

necessário destacar que os ganhos nesse tipo de intervenção são significativos para os discentes, que podem desenvolver habilidades até então adormecidas.

Rocha (2019) argumenta,

O ensino no PROEJA não requer adaptação de metodologias e técnicas, mas uma interação diferente com o conhecimento e com o meio social, que vai se refletindo no próprio currículo e, por isso, a contextualização dos temas do cotidiano, que resgata letramentos não valorizados no contexto escolar é tão importante na significação das aprendizagens. Assim, no processo coletivo, tornam-se fundamentais as discussões dos diversos profissionais envolvidos com o curso, ao partilharem seus conhecimentos e dificuldades entre si. Porém, ainda há a necessidade de ampliação das interlocuções através da expressão de suas experiências e de maior participação nas ações cotidianas da escola (Rocha, 2019, p. 130).

Por conseguinte, salienta-se que as práticas de letramento não podem acontecer de forma mecânica, visto que limitar o acesso e apropriação à produção cultural é também limitar a inserção em práticas sociais de leitura e de escrita. Sobre isso, Vóvio (2009) enfatiza que as práticas de letramento não podem se centrar apenas no ler para aprender a ler e no escrever para aprender a escrever. É fundamental promover o desenvolvimento de habilidades para que os discentes jovens e adultos se insiram com autonomia em práticas de leitura, interpretação e produção de diversos textos.

Em vista disso, uma prática pedagógica de letramento eficaz no PROEJA consiste em fazer que o discente se aproprie das especificidades do letramento em um contexto que envolva a leitura, a escrita e a produção de gêneros textuais sociais. Ademais, segundo Galvão e Soares (2006),

[...] quando se considera que o adulto é produtor de saber e de cultura e que, mesmo não sabendo ler e escrever, está inserido – principalmente quando mora nos núcleos urbanos – em práticas efetivas de letramento, e o processo de alfabetização se torna muito mais significativo (Galvão; Soares, 2006, p.51).

Portanto, considera-se uma prática pedagógica fundamentada numa perspectiva do letramento, tendo como ponto de partida o uso de gêneros textuais, com a utilização de técnicas, metodologias e estratégias capazes de suprir a demanda e as necessidades de cada um dos discentes, levando em consideração não apenas um olhar coletivo, mas também individualizado (Lima, 2018).

É importante ressaltar que o PROEJA está passando por uma transição, e por meio de pesquisas e experiências profissionais, está se tornando evidente a necessidade de incluir o discente em um processo de letramento condizente com

sua realidade, tornando o processo coletivo e, acima de tudo fundamental para gerar uma formação reflexiva e crítica desse cidadão.

## 2.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DO PROEJA

De acordo com o documento base do PROEJA (2007), sua proposta é oportunizar uma educação emancipatória para a população de jovens e de adultos que se encontra no processo de marginalização do sistema e teve que abandonar seus estudos nos primeiros anos da escolarização do ensino fundamental.

No entanto, apesar dos pontos positivos na proposta, como a promoção social do discente, que terá “acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo e nele atuar” (Brasil, 2007, p.13).

É nesse contexto que, para Soares e Deveschi (2020), a formação do docente é essencial no processo de implantação do PROEJA, visto que é o docente, junto à comunidade escolar, que buscará desenvolver um espaço de formação com os jovens e os adultos.

Segundo Nóvoa (1995), a formação docente é uma condição que acaba possibilitando o reconhecimento do docente em relação as distintas instâncias do conhecimento, uma vez que tem como missão carregar um significado pedagógico, transformador e prático.

Melo e Barreto (2018) apontam, em seus estudos, que a principal dificuldade dos docentes atuantes no PROEJA consiste na falta de uma formação para atuarem nele. Além disso, a falta de conhecimentos prévios sobre o próprio programa e do processo de adaptação dos materiais didáticos para o PROEJA.

Para Garcia (1999), o conceito formação docente é comumente associado a alguma atividade que envolve a preparação para algo. Desse modo, a formação pode ser abordada de várias maneiras:

“como uma função social de aquisição de saberes, de saber fazer, que se exerce em benefício do sistema socioeconômico; como possibilidades de aprendizagem e experiências do sujeito; e ainda como instituição, quando se refere a uma estrutura organizacional que executa atividade de formação” (Garcia, 1999, p.19).

Na visão de Candau (1997), para que as mudanças ocorram de fato, é necessário que todos os avanços sejam monitorados e contextualizados dentro de sala de aula, exigindo um novo profissional de ensino, capaz de valorizar, investigar

as possíveis estratégias de ensino e desenvolver uma reflexão crítica das práticas que cercam o cotidiano. A formação dos docentes, em que o currículo tem como proposta a prática reflexiva, consegue ultrapassar as práticas mecânicas e repetitivas, modificando sua prática (Schon, 2000).

Um dos precursores dessas ideias é Schon (2000). Este teórico defende que para formar docentes como profissionais reflexivos, é necessário centrar a prática reflexiva em três ideias centrais: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Nessa perspectiva, o autor ressalta que a única forma possível de preparar os docentes para agirem eficazmente em circunstâncias imprevistas e complexas é fazê-los refletir sobre as situações problemáticas, fazendo-os analisar o que pensam, sentem e fazem, de forma a reconstruir a sua prática.

Pimenta (2002) ressalta que a transformação crítica da prática e a solução dos problemas do cotidiano da sala de aula requerem uma atitude reflexiva e troca entre práticas no âmbito escolar, evidenciando a necessidade de compreender o ensino como prática social e a atividade docente em seu significado político. A atitude reflexiva, nesse sentido, alinha-se com Schon (2000) e resultaria na análise da prática cotidiana, considerando as condições sociais em que está inserida. O autor propõe que a formação dos docentes, se inicie por meio de processos reflexivos. Isso permitiria superar práticas mecânicas e repetitivas, gerando mudanças radicais não apenas na formação docente, mas também nas pesquisas educacionais sobre a prática.

Libâneo (2002) advoga a necessidade de vivenciar a atitude reflexiva, superando os limites do contexto da sala de aula e ultrapassando a perspectiva de busca por solução para os problemas imediatos.

Schön (2000) destaca que a reflexão aponta para a reconstrução da prática profissional a partir da própria prática, ou seja, a prática docente é um exercício diário e possibilita ao docente, a partir dela, reconstruir sua prática e alcançar a qualidade por meio da reflexão. O autor ainda enfatiza que é necessário ressaltar que a formação continuada não tende a descartar a necessidade da formação inicial. Entretanto, para os profissionais que estão atuando, ela se faz extremamente relevante, uma vez que, a partir das modificações que acometem o cotidiano, os contextos são alterados e novas ferramentas surgem. Por isso, a escola e as instituições formadoras têm como missão ofertar a possibilidade de atualização e

aperfeiçoamento contínuo na formação profissional do docente (Imbernon, 2010).

De acordo com Nascimento (2000) a formação continuada e a proposta que envolve em torno da capacitação dos docentes acaba se tornando um dos fatores principais para atingir os objetivos no processo de ensino e aprendizagem. Mesmo se tratando de um tema de relevância, é possível notar algumas complexidades na sua prática, como, por exemplo, a desvinculação entre a teoria prática, uma baixa eficácia em relação à formação continuada, o enfoque em fatores normativos, ausência de projetos institucionais, entre outros aspectos que tendem a dificultar o processo de atualização do corpo docente.

Em Mororó (2017), no contexto do PROEJA, principalmente no que diz respeito ao letramento, as produções científicas mostram grande preocupação em relação à teoria e à prática. É necessário formular um caminho formativo para o docente, uma vez que, a partir dessa oportunidade, o processo de letramento passa a ser viabilizado de maneira eficiente para os discentes do PROEJA. O autor ainda destaca que:

A partir dessa análise das produções, foi possível observar a importância de se compreender o impacto da formação docente para o PROEJA, a partir do olhar dos sujeitos no contexto de sua prática, isto é, de sua atuação, no sentido de se compreender as implicações de cursos de formação continuada como o curso Especialização Proeja que foi concebido e se desenvolveu com o intuito de promover formação para os profissionais para atuação no PROEJA, de acordo com a proposta de integrar formação profissional aliada ao Ensino Básico na modalidade de educação de Jovens e adultos (Mororó, 2017, p. 13).

Rocha (2019) destaca que é necessário deixar de lado o olhar engessado e repensar a prática de letramento de maneira condizente com a realidade do discente, situação que só poderá ser vivenciada a partir da formação continuada dos docentes.

Tendo em vista o que foi abordado, o próximo capítulo busca trazer um breve panorama de estudos abordando práticas de letramento.

# Capítulo

# 3

## 3 PROTOCOLO DE REVISÃO SISTEMÁTICA

---

Este capítulo trata-se da elaboração de um protocolo de Revisão Sistemática de Literatura (RSL), com o propósito de analisar e delimitar a literatura existente sobre as práticas de letramento no PROEJA. O estudo baseia-se nas diretrizes propostas por Kitchenham e Charters (2007) e Sampaio e Mancini (2007), destacando as diversas etapas envolvidas no processo de revisão sistemática de literatura.

---

### 3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com os autores Kitchenham e Charters (2007), uma RSL é um meio de avaliar e interpretar todas as pesquisas disponíveis relevantes para uma determinada questão de pesquisa, área de tópico ou fenômeno de interesse. Os pesquisadores ratificam ainda que, as revisões sistemáticas visam apresentar uma avaliação justa de um tópico de pesquisa usando uma metodologia confiável, rigorosa e de fácil verificação.

Os autores, Sampaio e Mancini (2007) confirmam que uma revisão sistemática é uma maneira de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura a respeito de um determinado tema. Esse tipo de investigação possibilita uma síntese dos pontos de sinalização a respeito de um determinado objeto específico, por meio de aplicação de métodos claros e sistematizados de busca, avaliação



crítica e síntese da informação selecionada.

Kitchenham e Charters (2007) enfatiza a importância de definição de passos para a realização da revisão sistemática com o objetivo de reduzir a possibilidade de viés do pesquisador. Sem uma revisão sistematizada, é possível que a seleção de estudos individuais ou a análise podem ser orientados apenas pelas expectativas do pesquisador.

De acordo com Sampaio e Mancini (2007), enfatiza que a RSL pode ser divide-se em 04 (quatro) passos, sendo eles:

- **Definição da pergunta** - O primeiro passo a ser dado no início de qualquer investigação é estabelecer o que se deseja pesquisar. Sampaio e Mancini (2007, p. 85) destacam que “[...] *uma boa revisão sistemática requer uma pergunta ou questão bem formulada e clara*”. É importante ter uma estratégia adequada que aborde as bases de dados mais específicas sobre o tema que está a ser estudado.
- **Busca de Evidências** - Esta etapa realiza-se em bases de dados eletrônicas, tem início com a definição de termos ou palavras-chave, seguida das estratégias de busca, definição das bases de dados e de outras fontes de informação a serem pesquisadas (Sampaio; Mancini, 2007).
- **Seleção dos Estudos**– Durante a seleção dos estudos, deve-se avaliá-los quanto aos títulos e resumos. Sampaio e Mancini (2007) destacam que a revisão dos estudos deve ser feita por pelo menos dois pesquisadores, de forma independente e cega, quando possível. Além do que, quando houver alguma discordância nos processos de seleção, é importante destacar como foi resolvida. Nesse sentido, Sampaio e Mancini (2007, p. 86) comentam que “*quando o título e o resumo não são esclarecedores deve-se buscar o artigo na íntegra*”.
- **Apresentação dos Resultados**– Por fim, para Sampaio e Mancini (2007, p. 87), “os **artigos** *incluídos na revisão podem ser apresentados em um quadro que destaca suas características principais, como: autores, ano de publicação, desenho metodológico, número de sujeitos, e principais resultados*”.

Esta RSL ocorreu em 2 (dois) momentos. No primeiro momento, adotou-se a pesquisa de revisão sistemática de literatura com o objetivo de capturar iniciativas relacionadas às práticas de letramento no PROEJA com um recorte na educação profissional tecnológica no período de 2017 a 2021. Esse período escolhido coincide com o período em que surge o Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional (ProfEPT). As bases de dados utilizadas para a busca foram o Observatório do ProfEPT, a plataforma Sucupira e Banco de Teses e Dissertações do Portal da CAPES com filtro na área de atuação educação profissional e tecnológica.

No segundo momento, a RSL teve por objetivo expandir o levantamento das iniciativas relacionadas às práticas de letramento no PROEJA para além do recorte da educação profissional tecnológica. Para esse levantamento de dados, foi utilizado as seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (ScieLO), Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O período de tempo utilizado para a seleção dos trabalhos entre os anos de 2011 a 2021.

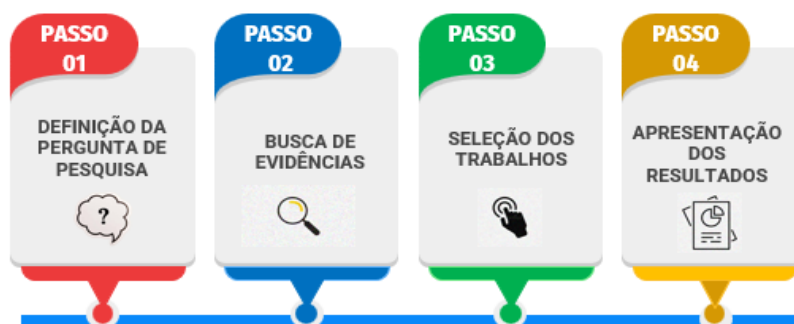
### **3.2 PLANEJAMENTO DOS PASSOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA**

Kitchenham e Charters (2007) apresentam a Revisão Sistemática de Literatura como um processo formal, repetitivo e documentado para identificar, avaliar e analisar literatura relevante para um tópico, questão ou fenômeno específico.

Para tanto, a RSL segue uma metodologia específica e peculiar, apresentada por Kitchenham e Charters (2007). Segundo os autores as revisões sistemáticas começam pela definição de um protocolo de revisão, que especifica a questão de pesquisa a ser tratada e os métodos que serão usados para sua realização. Em seguida, é apresentada uma estratégia de busca que tem como objetivo identificar os estudos relevantes para a questão de pesquisa. Na sequência, são definidos os critérios de inclusão e exclusão, que devem ser baseados nas questões de pesquisa e interpretados de forma segura para classificar os trabalhos corretamente. Por fim, é realizado a análise e discussão dos trabalhos selecionados.

Para a construção do protocolo da RSL, utilizou-se os passos propostos pelos autores Sampaio e Mancini (2007). Desse modo, a RSL foi definida em 4 (quatro) passos a serem seguidos, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1: Passos da revisão sistemática de literatura.



Fonte: A Autora.

O **primeiro passo do planejamento** consistiu na formulação dos questionamentos, em formato de pergunta, que respondessem ao objetivo desta pesquisa. No **segundo passo**, ver Figura 1, foram estabelecidos a busca de evidências em base de dados eletrônicas, por meio de descritores e palavras-chave de busca a serem utilizados na pesquisa. No **terceiro passo**, foram selecionados os estudos, levando em consideração os títulos e os resumos para que depois fossem aplicados os critérios de inclusão e exclusão de acordo com os critérios estabelecidos no protocolo, incluindo ou excluindo estudos e extraindo informações detalhadas para a pesquisa. No **quarto passo**, ver Figura 1, procedeu-se à apresentação dos resultados dos trabalhos por meio de uma análise e discussão dos trabalhos encontrados.

Conforme explicado por Kitchenham e Charters (2007), a RSL auxilia na coleta e avaliação de estudos relevantes relacionados a um determinado tema, por meio de uma sequência bem definida de passos metodológicos, seguindo protocolos desenvolvidos com raciocínio a priori, o que diferencia de revisões comuns.

### 3.3 DEFINIÇÃO DA PERGUNTA DE PESQUISA

Para a realização de uma pesquisa científica, segundo Goldemberg (1999, p.106), “*é imprescindível que preencha os seguintes requisitos: a existência de uma pergunta a que desejamos responder; a elaboração de um conjunto de passos que permitam chegar à resposta; a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida*”. Portanto, a formulação da pergunta é uma etapa imprescindível, pois guiará o processo de revisão.

Dessa forma, foram elaboradas duas questões norteadoras, conforme podem ser observadas no Quadro 1.

**Quadro 1: Questões de pesquisa da revisão sistemática.**

QUESTÕES	DESCRIÇÃO
Q <sub>1</sub>	Quais são as concepções e práticas docentes associadas ao letramento que são aplicadas no PROEJA?
Q <sub>2</sub>	Quais as percepções dos discentes do PROEJA em relação às práticas docentes associadas ao letramento?

**Fonte: A Autora.**

As questões de pesquisas apresentadas no Quadro 1 foram definidas considerando o objetivo da pesquisa, os conceitos essenciais para a temática da pesquisa e as orientações de Kitchenham e Charters (2007).

### 3.4 BUSCA DE EVIDÊNCIAS

Após a reformulação das perguntas de pesquisa, foram definidos os critérios de seleção das fontes de busca com o propósito de verificar estudos em andamento ou finalizados que contribuíssem para responder às questões **Q1** e **Q2**. Realizou-se uma pesquisa em 03 (três) bases de dados eletrônicas ocorridas no período de 2018 até 2021. As bases escolhidas foram as seguintes:

- **Catálogo de Teses e Dissertações do Portal da CAPES<sup>5</sup>** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, disponível para acesso por meio do endereço eletrônico: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>;
- **Observatório do programa ProfEPT<sup>6</sup>** – disponível para acesso por meio do endereço eletrônico: <https://obsprofapt.midi.upt.iftm.edu.br/>;
- **Plataforma Sucupira<sup>7</sup>** – disponível para acesso por meio do endereço eletrônico: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/listaTrabalhoConclusao.xhtml>.

<sup>5</sup>Ferramenta de busca e consulta que permite a pesquisa dos resumos das teses e dissertações a partir do nome do autor, título e/ou palavras-chave.

<sup>6</sup>O Observatório tem como principal objetivo o mapeamento das áreas de pesquisa, perfis de professores e elaboração de indicadores de pesquisa. O Observatório faz parte do Grupo de Pesquisa em Mineração de Dados e Imagens (MiDI) do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico.

<sup>7</sup>A Plataforma Sucupira é um sistema de coleta de informações, análises e avaliações a serem utilizadas como base padronizadora do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileira.

A escolha das bases de dados se deu por conter um vasto acervo bibliográfico, além de ser possível ter o acesso ao conteúdo científico no âmbito ProfEPT. O período selecionado de 2018 a 2021, se deve ao fato de ser um período relevante para esse levantamento, que coincide com o período em que surge as primeiras dissertações defendidas.

No observatório do programa ProfEPT, não é possível utilizar a combinação de descritores com os operadores booleanos. Desse modo, teve-se que realizar a busca a partir da seleção das caixas de diálogos presentes na plataforma com descritores literais. Conforme é possível observar na Figura 2, são apresentadas as caixas de diálogos utilizadas na busca, sendo elas: **a instituição associada; a escolha do tipo do produto; ano de defesa; assunto; egresso e membros da banca examinadora.**

**Figura 2:Tela de busca da base de dados Observatório ProfEPT.**

**Fonte: A Autora.**

No entanto, foi selecionada a opção “todas” para a caixa de diálogo correspondente a instituições associadas e para o tipo do produto. Para a caixa de diálogo “assunto” deixou-se em branco para coletar todos os trabalhos no ano selecionado. O ano de defesa foi utilizado ano a ano, pois a caixa de diálogo permite apenas a inserção de um ano por vez, não sendo possível usar o período de 2018 a 2021. Os parâmetros egresso e membros da banca examinadoras foram deixados em branco por não serem relevantes para a busca.

Na plataforma Sucupira, foram usados os anos de 2020 e 2021 devido ao fato de a plataforma apenas fornecer o acesso a esses anos. No refinamento da busca, selecionou-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Identificou-se então, o programa destacando a opção Educação

Profissional e Tecnológica. No entanto, o título não foi especificado na busca, a fim de recuperar o máximo possível de trabalhos, essas informações podem ser observadas na Figura 3.

**Figura 3: Base de dados Sucupira.**

**Fonte: A Autora.**

Por outro lado, a busca realizada na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, conforme Figura 4.

**Figura 4: Base de dados do catálogo de teses e dissertações.**

**Fonte: A Autora.**

Nesta base de dados, foram utilizadas as combinações de descritores associados ao filtro do nome do programa em educação profissional e tecnológica e o período de busca entre 2018 a 2021 para alcançar os trabalhos nesse período.

Para os autores Fuchs e Paim (2010), os descritores são combinados entre si com a utilização dos operadores booleanos “OR” (seleciona estudos com qualquer descritor ou palavra utilizada na estratégia de busca), “AND” (considera apenas a associação dos descritores) e “NOT” (exclui descritores que não se relacionam diretamente com a questão de pesquisa). Desse modo, os descritores utilizados no Quadro 2 possuem as combinações dos operadores booleanos utilizados na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o objetivo de refinar a busca na base de dados.

**Quadro 2: Descritores utilizados para a base Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.**

ANO	2018 a 2021
NOME DO PROGRAMA	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
DESCRIPTOR	COMBINAÇÃO DE DESCRIPTORES
D <sub>1</sub>	("Proeja" OR "PROEJA" OR "proeja") AND ("LETRAMENTO" OR "letramento" OR Letramento" )
D <sub>2</sub>	("Proeja" OR "PROEJA" OR "proeja") AND ("JOVENS E ADULTOS" OR "Jovens e Adultos" OR "jovens e adultos")
D <sub>3</sub>	("JOVENS E ADULTOS" OR "Jovens e Adultos" OR "jovens e adultos") AND ("ALFABETIZAÇÃO" OR "Alfabetização" OR "alfabetização")
D <sub>4</sub>	("LÍNGUA PORTUGUESA" OR ("Lingua Portuguesa" OR "lingua portuguesa ") AND (" JOVENS E ADULTOS" OR "jovens e adultos" OR "Jovens e Adultos" OR "Jovens E Adultos" OR "jovens E adultos")AND (" LETRAMENTO" OR " Letramento" OR "letramento")

**Fonte: A Autora.**

As três bases pesquisadas identificaram 04 (quatro) trabalhos. Todos se referem a estudos relativos às concepções e práticas de letramento que respondem à questão de pesquisa Q1. No entanto, não foram identificados trabalhos que respondem à questão de pesquisa Q2.

O segundo momento da revisão ocorreu devido à dificuldade de encontrar na literatura trabalhos acadêmicos que respondessem à questão de pesquisa Q2 adicionado ao fato do quantitativo reduzido de trabalhos encontrados para a questão Q1. Portanto, foi necessário ampliar a busca de pesquisa em outras bases de dados, bem como estender o recorte da EPT utilizado anteriormente para o período de 2011 a 2021.

As bases de dados utilizadas nesta etapa da revisão sistemática de literatura estão especificadas a seguir:

- ***Scientific Electronic Library Online* (SciELO)**<sup>8</sup>, disponível para acesso por meio do endereço eletrônico: <https://www.scielo.br/>;
- **Google Acadêmico**<sup>9</sup>, disponível para acesso por meio do endereço eletrônico: <https://scholar.google.com.br/>
- **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**<sup>10</sup>, disponível para acesso por meio do endereço eletrônico: <https://bdtd.ibict.br>.

Com a ampliação das bases de dados e do período da pesquisa, foram encontrados um número expressivo de trabalhos. Desse modo, foram realizadas combinações de descritores levando em consideração as especificidades de cada base, bem como o uso de letras maiúsculas e minúsculas. Tudo isso com o propósito de realizar um refinamento de busca, de forma que pudessem ser selecionados o máximo de trabalhos possíveis relacionados ao tema da pesquisa e que respondessem às questões de pesquisas Q2 e Q2. Os descritores utilizados nesta etapa da revisão sistemática de literatura estão descritos no Quadro 3, juntamente com as suas respectivas bases de dados utilizadas para o período de 2011 a 2021.

---

<sup>8</sup> **Biblioteca Eletrônica Científica Online** (do [inglês](#): **ScientificElectronic Library Online - SciELO**) é uma [biblioteca digital](#) de [livre acesso](#) e modelo cooperativo de [publicação digital](#) de [periódicos científicos](#) brasileiros, resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo ([FAPESP](#)), em parceria com a Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde ([Bireme](#)).

<sup>9</sup>O Google Acadêmico ou Acadêmico em português — é um mecanismo virtual de pesquisa livremente acessível que organiza e lista textos completos ou metadados da literatura acadêmica em uma extensa variedade de formatos de publicação

<sup>10</sup>A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos.



Quadro 3: Combinação dos Descritores por Banco de Dados.

COMBINAÇÃO DE DESCRITORES POR BANCO DE DADOS			
DESCRITORES	GOOGLE ACADÊMICO	SCIELO	BDTD
D <sub>1</sub>	("PRÁTICAS DE LETRAMENTO" AND "PROEJA") OR (" práticas de letramento" and "proeja") OR ("Práticas de letramento" and "Proeja")	("PRÁTICAS DE LETRAMENTO" AND "PROEJA") OR (" práticas de letramento" and "proeja") OR ("Práticas de letramento" and "Proeja")	("PRÁTICAS DE LETRAMENTO" AND "PROEJA") OR (" práticas de letramento" and "proeja") OR ("Práticas de letramento" and "Proeja")
D <sub>2</sub>	("letramento" OR "LETRAMENTO" OR "letramento") AND ("PROEJA"OR "proeja" OR "Proeja") AND ("ENSINO TÉCNICO" OR "ensino técnico" OR "Ensino Técnico") AND (" PRÁTICAS DE LETRAMENTO" OR "práticas de letramento" OR "Práticas de Letramento")	("letramento" OR "LETRAMENTO" OR "letramento") AND ("PROEJA"OR "proeja" OR "Proeja") AND ("ENSINO TÉCNICO" OR "ensino técnico" OR "Ensino Técnico") AND (" PRÁTICAS DE LETRAMENTO" OR "práticas de letramento" OR "Práticas de Letramento")	("letramento" OR "LETRAMENTO" OR "letramento") AND ("PROEJA"OR "proeja" OR "Proeja") AND ("ENSINO TÉCNICO" OR "ensino técnico" OR "Ensino Técnico") AND (" PRÁTICAS DE LETRAMENTO" OR "práticas de letramento" OR "Práticas de Letramento")
D <sub>3</sub>	("PRÁTICAS DE LETRAMENTO" OR "práticas de letramento" OR "Práticas de letramento") AND ("PROEJA" OR "Proeja" OR "proeja") AND("Ensino Técnico"OR "ENSINOTÉCNICO" OR "Ensino Técnico") AND ("letramento" OR "LETRAMENTO" OR "Letramento")	("PRÁTICAS DE LETRAMENTO" OR "práticas de letramento" OR "Práticas de letramento") AND ("PROEJA" OR "Proeja" OR "proeja") AND("Ensino Técnico"OR "ENSINOTÉCNICO" OR "Ensino Técnico") AND ("letramento" OR "LETRAMENTO" OR "Letramento")	("PRÁTICAS DE LETRAMENTO" OR "práticas de letramento" OR "Práticas de letramento") AND ("PROEJA" OR "Proeja" OR "proeja") AND("Ensino Técnico"OR "ENSINOTÉCNICO" OR "Ensino Técnico") AND ("letramento" OR "LETRAMENTO" OR "Letramento")
D <sub>4</sub>	(" letramento" OR "LETRAMENTO"OR "Letramento") AND ("PROEJA"OR"proeja"OR "Proeja")	(" letramento" OR "LETRAMENTO"OR "Letramento") AND ("PROEJA"OR"proeja"OR "Proeja")	(" letramento" OR "LETRAMENTO"OR "Letramento") AND ("PROEJA"OR"proeja"OR "Proeja")

Fonte: A Autora.

Na próxima seção é apresentada a fase correspondente à seleção dos trabalhos usando os critérios de inclusão e exclusão, e são apresentados os resultados.

### 3.5 SELEÇÃO DOS TRABALHOS

Kitchenham e Charters (2007), afirmam que há a necessidade de critérios de inclusão e exclusão no processo de condução da RSL. Os mesmos devem ser baseados nas questões escolhidas, sendo interpretados de forma segura e que classifiquem os trabalhos corretamente. Para Sampaio e Mancini (2007), na RSL, deve-se se certificar de que todas as ideias importantes dos artigos causam impactos relevantes na pesquisa para que possam ser incluídas ou excluídas, caso não estejam de acordo, ou seja, *“Os critérios de inclusão e exclusão são definidos*

com base na pergunta que norteia a revisão” (Sampaio; Mancini, 2007, p.86). O Quadro 4 evidencia os critérios de inclusão e exclusão utilizados na pesquisa.

**Quadro 4: Critérios de inclusão e exclusão utilizados na pesquisa.**

CRITÉRIOS	DESCRIÇÃO
<b>INCLUSÃO</b>	Documentos que auxiliem no entendimento: da Concepção de letramento, Práticas de letramento no PROEJA; Ensino de Língua Portuguesa no PROEJA; Práticas de letramento.
<b>EXCLUSÃO</b>	Documentos que abordam: sobre letramento literário, leituras que trazem a questão da alfabetização na perspectiva do letramento; pesquisas que abordam letramento na educação infantil; Letramento no ensino médio; Documentos que focam exclusivamente nas contribuições do uso de letramento em programação; Letramentos no curso técnico; Letramento financeiro; Extensão para Educação de Jovens e adultos; trabalhos duplicados encontrados em fontes diversas. Trabalhos cujo texto completo não esteja disponível; trabalhos que não apresentavam o assunto de maneira como trataremos na pesquisa.


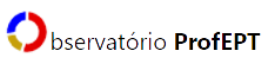

**Fonte: A Autora.**

Os critérios de inclusão e exclusão utilizados para o passo a passo de seleção dos trabalhos foram os mesmos aplicados no primeiro e segundo momento da RSL. É importante registrar que, apesar do resultado do primeiro momento da revisão serem dissertações do ProfEPT, no entanto, mesmo assim foi necessário aplicar os critérios de inclusão e exclusão, uma vez que foram identificados trabalhos que não atendiam os critérios estabelecidos nesta pesquisa.

### **3.6 RESULTADOS DOS TRABALHOS**

No primeiro momento da RSL, foram encontrados na base de dados Sucupira 466 trabalhos, dos quais, apenas 4 (quatro) foram incluídos. Na base de dados do Observatório, foram identificados 791 trabalhos, dos quais 12 foram incluídos. Na base de dados Catálogo de Teses e Dissertações, foram localizados 618 trabalhos, dos quais 4 (quatro) foram incluídos, conforme apresentado na Figura 5. Sendo 1855 trabalhos excluídos após a utilização dos critérios de inclusão e exclusão apresentados na Figura 5, restaram 20 (vinte) trabalhos considerados relevantes dentro dos critérios estabelecidos no protocolo.

**Figura 5: Resultados bases de dados utilizadas para a RSL no primeiro momento.**

BASES DE DADOS							
PERÍODO							
	RESULTADOS	INCLUÍDOS	RESULTADOS	INCLUÍDOS	RESULTADOS		INCLUÍDOS
2018	0	0	2	0	D1	0	0
2019	0	0	298	6	D2	0	0
2020	389	2	413	4	D3	0	0
2021	77	2	78	2	D4	9	1
					D5	609	3
TOTAL	466	4	791	12	618		4




Fonte: A Autora.

Posteriormente, foi realizada uma leitura dos trabalhos selecionados. Após essa análise, 16 (dezesseis) trabalhos foram descartados, restando apenas 4 (quatro) trabalhos científicos considerados relevantes para esta RSL. Os resultados da seleção dos trabalhos incluíram: 1 (um) trabalho científico da fonte de Banco de Teses e Dissertações do Portal da CAPES, referente ao descritor D4, que responde à questão de pesquisa Q1, e 3 (três) trabalhos acadêmicos, abordando o descritor D5, que também respondem à questão de pesquisa Q1. Com isso, foi possível constatar a existência de 4 (quatro) trabalhos acadêmicos relacionados às concepções e práticas de letramento no ProfEPT.

Quanto aos trabalhos excluídos versavam sobre temas diversos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) envolvendo o letramento, tais como: letramento em programação; laboratório de letramento financeiro; ensino de letramento digitais. Outros abordavam propostas de letramento no ensino médio; recurso pedagógico para prática de letramento; letramento nos cursos técnicos em agropecuária.

No segundo momento da revisão sistemática, foram identificados um total de 2208 trabalhos nas 3 bases de dados, distribuídos da seguinte forma: 431 trabalhos na base Scielo, sendo 9 (nove) trabalhos incluídos; 1324 trabalhos na base Google Acadêmico, sendo 19 trabalhos incluídos e 453 trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sendo 21 trabalhos incluídos, como pode ser observado na Figura 6.

**Figura 6: Resultados das bases de dados utilizadas para a RSL no segundo momento.**

BASE DE DADOS						
PERÍODO 2011 A 2021						
DESCRITORES						
	RESULTADOS	INCLUÍDOS	RESULTADOS	INCLUÍDOS	RESULTADOS	INCLUÍDOS
D1	424	6	256	9	2	1
D2	1	1	618	5	435	14
D3	1	1	81	2	8	5
D4	5	1	369	3	8	1
<b>TOTAL</b>	<b>431</b>	<b>9</b>	<b>1324</b>	<b>19</b>	<b>453</b>	<b>21</b>
<b>TOTAL DE TRABALHOS DAS BASES DE DADOS= 2208</b>						
<b>TOTAL DE TRABALHOS INCLUÍDOS=49</b>						

**Fonte: A Autora.**

Após a leitura dos títulos e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão apresentados no Quadro 4, nos 2208 trabalhos, foram selecionados 49 trabalhos elegíveis para a pesquisa.

Consecutivamente, deu-se início a um refinamento nesses trabalhos selecionados com a leitura dos resumos e introduções. Mais uma vez, aplicaram-se os critérios de inclusão e exclusão aos 49 trabalhos que haviam sido selecionados. Dessa forma, houve o descarte de 41 trabalhos, sendo selecionado apenas 08 (oito) trabalhos.


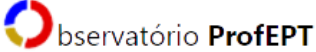




Os trabalhos selecionados nas três bases de dados se definiram assim: Scielo - descritores D1- 02 (dois) trabalhos que se referem à questão de pesquisa **Q1**; Google Acadêmico- descritores D2 – 01 (um) trabalho que se refere à questão de pesquisa **Q1** e descritor D3 – 02 (dois) trabalhos que se referem a questão **Q2**; e a BDTD – descritores D1 – 01(um) trabalho e D2 – 01 (um) trabalho que se referem à questão de pesquisa **Q2**; D3 – 01 (um) trabalho que se refere à questão **Q1**.

Essas pesquisas do segundo momento da revisão contemplam estudos em práticas de letramento, concepções de letramento e ainda trazem aspectos relacionados as percepções dos discentes sobre os eventos de letramento.

Na Figura 7, foi sumarizado a quantidade de trabalhos coletados e utilizados nesta RSL, após o uso dos critérios de inclusão e exclusão presentes no Quadro 4, durante os períodos de 2018 a 2021, e de 2011 a 2021, das seguintes bases de

dados: Sucupira, Observatório do ProfEPT, Banco de Tese e Dissertações do Portal da Capes, Scielo, Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações (BDTD), totalizando 4133 trabalhos, com a inclusão de 12 (doze) trabalhos, dos quais 8 (oito) e 4 (quatro) trabalhos respondem às questões de pesquisa Q1 e Q2 respectivamente.

**Figura 7: Sumarização dos trabalhos coletados nas bases de dados.**

PERÍODO	BASE DE DADOS	RESULTADOS	INCLUÍDOS	QUESTÕES DE PESQUISA	
				Q1	Q2
2018 A 2021	 PLATAFORMA Sucupira	466	0	0	0
	 Observatório ProfEPT	791	0	0	0
	 CAPES	618	4	4	0
2011 A 2021	 SciELO	481	2	2	0
	 Google acadêmico	1324	3	1	2
	 BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	453	3	1	2
<b>TOTAL</b>		<b>4133</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>4</b>

Fonte: A Autora.

Na próxima sessão, será evidenciada a discussão detalhada dos 12 (doze) trabalhos incluídos nesta revisão, a partir das bases de dados selecionadas, que respondem às questões de pesquisas.

### **3.7 DISCUSSÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS**

O processo de discussão visa responder às questões de pesquisas **Q1** e **Q2** apontadas no Quadro 1 deste protocolo de revisão. Na **Q1**, buscamos identificar quais são as concepções e práticas docentes associadas ao letramento que são aplicadas ao PROEJA. Na **Q2**, pretendemos identificar quais são as percepções dos discentes do PROEJA em relação às práticas docentes associadas ao letramento.

#### **3.7.1 AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES ASSOCIADAS AO LETRAMENTO QUE SÃO APLICADAS NO PROEJA**

Inicialmente, analisaram-se os trabalhos relacionados à questão **Q1**. Em, Rocha (2019), em sua pesquisa propôs-se como objetivo registrar o posicionamento dos discentes quanto aos eventos e práticas de letramento, tanto em sua prática cotidiana quanto nas aulas. A pesquisa ocorreu no curso de Edificações do PROEJA, no Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertão) - Campus Petrolina. Na descrição dos percursos dos sujeitos do PROEJA na pesquisa, aparecem: a leitura de diversos gêneros textuais, a observação de produções orais, a escuta de interlocutores (nos áudios do WhatsApp), a leitura de textos informativos pelo celular e vídeos instrucionais, voltados à aplicação prática dos conteúdos técnicos. Uma prática voltada a concepção de prática de letramento. A partir dos resultados da pesquisa, o trabalho reconhece o papel dos letramentos na aquisição das disciplinas técnicas e sua contribuição no processo de humanização em meio a um ensino profissionalizante. Para tanto, surge a proposta de intervenção, com o gênero vídeo reportagem.

De acordo com Luz (2020), sua pesquisa teve como objetivo investigar a constituição dos letramentos escolares nas aulas de Língua Portuguesa do ensino médio integrado do Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Campus Curitiba. O estudo identificou características de atividades letradas, reconhecendo as ações dos docentes em sala de aula com o uso de diversos gêneros, tais como: bilhetes, mensagens, produção oral. A pesquisa elaborou um questionário indicando qual o significado e usos o discente tem e pratica em relação à leitura e à escrita e, ainda, se está engajado em atividades letradas. A pesquisa evidenciou que o questionário se constitui como uma contribuição para os profissionais da educação

reconhecendo-o como “avaliação diagnóstica”, uma ação que evidencia os níveis de conhecimento e aprendizagem dos discentes, fornecendo aos docentes uma ferramenta para direcionar as atividades.

Na sua dissertação de mestrado, Pinto (2019) propôs o desenvolvimento de uma abordagem de ensino do "gênero relatório" de aula prática destinada aos discentes do PROEJA. Esta proposta foi aplicada na turma do 3º período do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Equipamentos de Informática no Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte (IFRN) - Campus Mossoró, como forma de contribuir para a formação acadêmica e profissional dos discentes do PROEJA. Para isso, a pesquisa utilizou a intervenção pedagógica como método para a sua realização. A análise dos dados identifica a apropriação dos aspectos estruturais do relatório de aula prática construídos coletivamente por meio de atividades contemplando a concepção de letramento com o uso de textos reais de leitura, análise e produção escrita desenvolvidas ao longo da intervenção. Com o resultado, a autora afirma que o gênero relatório de aula prática deve constituir objeto de ensino - aprendizagem explícito e planejado no contexto da EPT, oportunizando aos discentes o desenvolvimento dos letramentos, garantindo uma participação mais ativa e crítica na sociedade em que atuam.

Lima (2019) teve como objetivo o desenvolvimento de uma proposta de ensino interdisciplinar, articulando a língua portuguesa e a biologia por meio da leitura de obras, que abordassem o conteúdo de ecologia. A proposta foi aplicada no Curso Técnico em Edificações do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) - Campus Mossoró. A proposta de intervenção buscou desenvolver as habilidades de síntese, argumentação e posicionamento crítico mediante a escrita de resenhas, além de promover momentos de interação e participação por meio das discussões. O gênero textual escolhido foi a resenha crítica, por fazer parte do programa do curso. A análise da proposta de intervenção pedagógica, destinou-se a avaliar as produções das resenhas dos discentes, observando os aspectos estruturais do gênero e os questionários respondidos. Os resultados foram satisfatórios, mostrando o quanto é importante trabalhar com propostas de ensino que priorizem não apenas a formação acadêmica do discente, mas também, sua formação humana, e seus conhecimentos prévios.

O estudo de Dias e Gomes (2015) procurou analisar as práticas de leitura construídas por discentes e docentes em uma turma do ciclo inicial de alfabetização

de jovens e adultos de uma escola da rede pública do município de Belo Horizonte, MG. Os referidos pesquisadores investigaram quatro discentes egressos. Nesse estudo, foram selecionados alguns eventos de letramento de duas salas da Educação de Jovens e adultos, a fim de analisar contrastivamente as práticas de leitura construídas na turma. Com base nos resultados da pesquisa, a análise contrastiva das duas aulas evidenciou que o material de leitura vivenciado na primeira sala de aula encontra-se reduzido a lições de memorização, famílias silábicas, distanciando-se, assim, de uma prática que contemple os usos reais da escrita. A pesquisa destacou outro ponto significativo, indicado pelas autoras: os discentes que foram expostos às atividades de letramento específicas do componente curricular de língua portuguesa, nas quais a leitura literária era constantemente presente e mediada pela professora, apresentaram um desempenho superior. A leitura foi abordada como um fenômeno social, alinhando-se a uma perspectiva de letramento como prática social. A análise comparativa entre as duas aulas revelou que concepções distintas de letramento resultam em práticas sociais de leitura diferenciadas.

Simões e Fonseca (2015), no artigo “Apropriação de práticas de letramento escolares por discentes da Educação de Jovens e Adultos”, buscaram analisar os modos como os discentes da EJA apropriam-se das práticas de leitura e de escrita escolares. Essas práticas foram observadas nas interlocuções entre discentes e docentes de uma turma correspondente a uma etapa intermediária do ensino fundamental, em uma escola pública que oferece a modalidade EJA. Como principal técnica de pesquisa, utilizou-se a observação participante. Foram observados os eventos de letramento, a fim de identificar as práticas que eram vivenciadas, tais como: leitura de textos literários, debates, produção de textos e apresentação oral. Os resultados apontam que as interações em sala de aula da EJA são complexas e levantam questões nas quais os docentes devem estar atentos ao aprendizado das práticas de leitura e de escrita em sala de aula, não se restringindo apenas à sua dimensão técnica, o que implica em uma concepção de letramento autônomo.

A pesquisa de Dorini (2019) foi desenvolvida com um grupo de discentes da EJA no Município de Juiz de Fora - MG. O estudo teve como objetivo verificar as relações entre os letramentos desenvolvidos no âmbito escolar e fora de seus domínios, além de compreender quais eram os eventos de letramento cotidianos desse grupo de discentes e quais eram os eventos desenvolvidos durante as aulas



de língua portuguesa. Quanto aos resultados da pesquisa, observou-se o uso de diferentes gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, tais como: leitura de poemas, leitura de textos informativos, escrita de e-mails, escrita de bilhete, leitura de panfletos e propaganda. Apesar do uso diversificado dos textos, eles foram, de modo geral, descontextualizados e não apresentaram um propósito comunicativo, revelando uma concepção de letramento autônomo que considera apenas a necessidade de desenvolver habilidades linguísticas nos discentes, relativas à pontuação e o conhecimento da gramática, desprovidas de práticas sociais.

Melo e Barreto (2018), no artigo práticas de letramento e leitura: contribuições na formação da autonomia e criticidade dos discentes egressos do PROEJA, no contexto do Curso Técnico em Comércio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) - Campus Monte Carlos. O objetivo estabelecido na pesquisa buscou compreender as práticas leitoras desenvolvidas pelos docentes para a formação da criticidade e autonomia dos discentes egressos do PROEJA, a partir da noção de letramento. Conforme as respostas dos questionários, os pesquisadores apontaram fragilidades em relação à concepção de letramento pelos docentes; o trabalho realizado em sala de aula era reduzido a uma concepção de letramento focando apenas o conteúdo da disciplina. Ainda nos resultados, apontaram que todos os docentes possuíam experiência no ensino regular, mas que não acumulavam experiência na EJA, nem haviam feito cursos específicos ou participado de capacitação para atuar nesta modalidade de ensino.

Na sequência foi analisado os trabalhos que respondem à questão Q2 da RSL.

### **3.7.2 AS PERCEPÇÕES DOS DISCENTES DO PROEJA EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS DOCENTES ASSOCIADAS AO LETRAMENTO NO PROEJA**

Machado (2014), em seu projeto de intervenção, teve como objeto de estudo propor uma alternativa pedagógica ao ensino de língua portuguesa para o curso Técnico em Edificações na modalidade PROEJA do Instituto Federal de Brasília (IFB), Campus Samambaia, com o objetivo de promover a inclusão dos discentes em práticas efetivas e relevantes de uso da língua portuguesa que os possibilitem agir no mundo social. Nesse sentido, foram sugeridas na pesquisa ações que pudessem contribuir para o desenvolvimento de práticas de letramento numa perspectiva significativa, explorando os conteúdos específicos do componente curricular de língua portuguesa. Dessa forma, foi adotada a seguinte metodologia:

realização de avaliação diagnóstica dos discentes; levantamento das expectativas dos discentes quanto à leitura, escrita e oralidade; definição de atividades de português integradas às áreas técnicas; e, por fim, estruturação do projeto de letramento. As práticas de letramento trabalhadas envolveram os conteúdos específicos do componente curricular de Língua Portuguesa. A adoção dessa alternativa pedagógica demonstra uma concepção de letramento pautada em uma tendência que reconhece o funcionamento interativo da língua, que ocorre por meio de textos orais e escritos, em diversas práticas discursivas, considerando as situações sociais. No que diz respeito às percepções dos discentes, eles manifestam interesse em que o componente curricular português no curso técnico subsequente possa atender às necessidades de leitura e escrita presentes na área técnica em que estão sendo inseridos.

Outra pesquisa que revela dados importantes relativos às práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a de Lima (2018). A pesquisadora teve como objetivo investigar, descrever e analisar as práticas de letramento que é construído dentro e fora da escola, vivenciadas pelos discentes da EJA em uma turma de Educação de Jovens e Adultos no Município de Olinda. Ela realizou observação participante, entrevista semiestruturada e gravações em áudio. Buscou-se, especificamente, compreender os movimentos de distanciamento e aproximação entre as práticas e eventos de letramento escolares. Os resultados evidenciaram que os discentes da EJA vivenciaram uma variedade de práticas de leitura e de escrita relacionadas às suas experiências e vivências, tais como: leitura da lista de atividades, de rótulos dos produtos de limpeza, de recados e de panfletos de propaganda. Nos eventos de letramento no cotidiano de casa, foram observados: a leitura de carteira de vacinação dos filhos, de contas, de enunciados de tarefas escolares, da Bíblia e a escrita de mensagens religiosas. Os dados dessa pesquisa ajudaram a compreender que, embora historicamente os discentes jovens e adultos estejam submetidos a uma condição de “analfabetos”, tal situação não corresponde à realidade quando se reconhece as inserções e as múltiplas ações que tais sujeitos fazem nas relações com a escrita e seu cotidiano. Quanto às percepções das práticas de letramento dos discentes, tais atividades, para eles, representam a oportunidade de ampliar as compreensões sobre o mundo e a desenvolver habilidades voltadas para a leitura com fluência e à escrita alfabética, dialogando com alguns dos anseios apontados nas entrevistas.

Para Cavalcante (2017), em sua pesquisa, investigou as práticas de ensino da leitura de docentes que lecionavam em turmas da II Fase da Educação de Jovens e Adultos e as possíveis relações existentes entre o ensino promovido por elas e as práticas de leitura vivenciadas por seus discentes no cotidiano. Além disso, identificou as concepções de leitura que as docentes investigadas possuíam e as relações dessas com as práticas de ensino da leitura propostas em sala de aula. Participaram do estudo duas docentes que lecionavam em escolas distintas da rede pública de ensino do município de Garanhuns, Pernambuco. Os procedimentos realizados incluíram observações em cada sala de aula das docentes e entrevistas com as mesmas e com o grupo de discentes. Os dados evidenciaram que na sala de aula, a leitura era realizada enfatizando notícias, reportagens, rótulos, textos didáticos, textos bíblicos e propagandas. A partir dos resultados, a pesquisadora afirma que, embora tenham ocorrido alguns avanços no trabalho da leitura desenvolvido na sala de aula no sentido de abordá-la no contexto das práticas sociais, as aproximações entre as práticas de leitura escolares e as não-escolares ainda se mostram de alguma forma tímidas devido à tensão existente entre elas. As concepções de letramento predominaram um ensino descontextualizado, uma vez que as ações propostas pela docente estavam distantes da realidade ou das práticas sociais. Quanto às percepções dos discentes sobre as atividades de leitura, eles declararam que estavam evoluindo no seu processo de aprendizagem da leitura desde que ingressaram na EJA, mas ainda se sentiam inseguros na leitura de textos extensos e de determinadas palavras,

Scariote (2013), teve como objetivo compreender as concepções e as práticas pedagógicas de ensino da leitura, escrita e letramento em uma sala de 1º Segmento na modalidade EJA na Penitenciária Feminina Ana Maria do Couto, em Cuiabá-MT. Os caminhos metodológicos trilhados para a realização do estudo incluíram momentos de observações na sala de aula, registros em caderno de campo com descrições do local e entrevistas. A análise da pesquisadora constatou que a prática pedagógica, embora enfatizando textos de livros didáticos ou fotocopiados, apresentou em alguns momentos textos verbais e não verbais. Em relação à concepção de letramento para o ensino da leitura e escrita, estava centrada na língua enquanto código, por meio de repetições e exercícios de fixação. O trabalho como os gêneros textuais, algumas vezes, se reduziu à sua superficialidade, focalizando atividades voltadas para os aspectos gramaticais e a interpretação

textual. Quanto às percepções proferidas pelas discentes envolvidas no processo investigativo, a pesquisadora constatou nas entrevistas que elas reconhecem que a leitura e a escrita promovem a aquisição de conhecimentos, melhorando o relacionamento e criando maneiras de pensar.

### **3.8 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO**

Considerando que o objetivo deste capítulo foi criar um protocolo de revisão sistemática de literatura que teve por intuito analisar e delimitar a literatura existente sobre as práticas de letramento que estão sendo realizadas no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no ensino profissional e tecnológico.

Com a discussão dos trabalhos realizados, foi possível estabelecer, de forma sumarizada, como os autores desta revisão sistemática têm abordado as questões relacionadas ao uso do letramento, principalmente entre os discentes do PROEJA.

Observou-se que a elaboração do protocolo trouxe resultados importantes para o estudo, considerando as questões de pesquisas estabelecidas previamente **Q1** e **Q2**. A questão de pesquisa **Q1** identificou as práticas e concepções que vêm sendo utilizadas pelos docentes para promover o uso do letramento. A partir da questão **Q2** foi possível identificar a percepção dos discentes a partir da aplicação dessas práticas e concepções que vêm sendo usadas pelos docentes em sala de aula, visando proporcionar um aprendizado significativo para os discentes.

Um dos resultados identificados está relacionado ao conceito de letramento, no qual os autores em seus trabalhos apontam para a deficiência dos discentes quanto ao processo de leitura e escrita. Eles enfatizam que, isoladamente, esse processo é considerado como alfabetização. No entanto, quando associado à capacidade de atender às demandas sociais do discente, esse processo é qualificado como letramento.

Em relação ao tema letramento, reconhece-se que todas essas pesquisas fazem uso do letramento em suas mais variadas formas. No entanto, existe uma insuficiência de estudos existentes na literatura sobre o uso do letramento, principalmente no PROEJA. Ainda com relação ao tema abordado constata-se que o valor social dos usos da leitura e escrita varia de um grupo para o outro grupo de participantes das pesquisas.

No que se refere às concepções e práticas de letramento, identifica-se a presença de eventos de letramento, tais como leitura dos textos e interpretação oral ou escrita, exposição oral de conteúdo específicos, uso de gêneros orais e escritos, atividades de ortografia. Ainda com relação as práticas de letramento pelos docentes, percebe-se efetivas mudanças acontecendo em sala de aula no sentido de proporcionar o aprendizado da leitura e da escrita de forma significativa.

No Quadro 5, apresenta-se de forma sintetizada as concepções e práticas de letramento utilizadas pelos autores para os trabalhos que respondem à questão de pesquisa Q1.

**Quadro 5: Sumarização das respostas das questões Q1.**

<b>PRÁTICAS DE LETRAMENTO</b>	<b>CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO</b>	<b>AUTOR</b>
Uso de manual de instrução, avisos, placas, sinais, símbolos, plantas e seminário (apresentação de trabalho).	Concepção de letramento como prática social, evidenciando o letramento ideológico	Rocha (2019)
As práticas de letramento contemplam o eixo de leitura e produção textual.	Concebe-se o letramento como práticas sociais nas quais a escrita tem papel de destaque no processo de interpretação e entendimento dos textos que fazem parte da vida social dos discentes.	Luz (2020)
Práticas envolvendo atividades de leituras de diferentes gêneros, acadêmicos (resumo, relatório de aula prática, artigo científico, resenha, fichamento, entre outros). Atividades coletivas, mediadas pelo professor, motivando os discentes a identificarem características dos diferentes tipos de relatório.	Revela uma concepção de letramento como práticas sociais, enfatizando que o ensino deve ser organizado de tal forma, que a leitura e a escrita se tornem necessárias aos discentes em situações reais do cotidiano.	Pinto (2019)
Práticas de letramento envolvendo um trabalho interdisciplinar com habilidades de leitura, produção textual por meio da argumentação e posicionamento crítico, contemplando o conteúdo de Ecologia/Meio Ambiente.	Concepção de letramento que considera não apenas o aspecto material da língua, mas também todos os significados resultantes do uso da linguagem em situações reais de interação social.	Lima (2019)
Práticas de letramento com lições de memorização e famílias silábicas Práticas de letramento específicos do componente curricular de Língua Portuguesa onde a leitura literária estava sempre presente e era mediada pela professora dando ao discente a oportunidade de assumir uma postura ativa frente ao texto e fornecendo instruções para que os próprios leitores cheguem à compreensão dos textos.	Concepção de letramento centrada na língua enquanto código e concepção de letramento envolvendo práticas sociais.	Dias e Gomes (2015)
Leitura de textos literários, debates, produção de texto e, apresentação oral.	Concepção de letramento autônomo, evidenciando práticas de leitura e escrita, onde apenas se restringe à sua dimensão técnica.	Simões e Fonseca (2015)
Práticas de letramento envolvendo leitura de poemas, leitura de textos informativos, escrita de e-mails, bilhete, leitura de panfletos e propaganda	Concepção de letramento autônomo, considerando apenas a necessidade de desenvolver habilidades linguísticas nos discentes relativos à pontuação e o conhecimento da gramática, desprovida de práticas sociais.	Dorini (2019)
Práticas de letramento contemplando textos didático relacionados exclusivamente ao conteúdo da disciplina de Química	A concepção de letramento enfatiza apenas habilidades de leitura voltada para o conteúdo	Melo e Barreto (2018)

**Fonte: A Autora.**

A partir de uma abordagem centrada nas práticas de letramento, considerando a aquisição das habilidades essenciais para o uso eficaz da leitura e da escrita em diversas situações comunicativas, é fundamental compreender que o letramento no âmbito do PROEJA deve ter como base textos autênticos. Nesse contexto, entende-se textos autênticos como aqueles que desempenham uma função comunicativa prática, conforme a definição de Marcuschi (2002). Ou seja, são textos empiricamente produzidos, com uma clara função sociocomunicativa, e não textos fictícios criados apenas para fins didáticos de ensino da leitura e escrita.

Desse modo, as pesquisas sinalizadas no Quadro 5, os autores Rocha (2019), Dorini (2019), Melo e Barreto (2018); trabalharam práticas de letramento relacionadas às suas experiências e vivências, tais como: leitura da lista de atividades, envolvendo leitura de poemas, leitura de textos informativos, textos didáticos, textos bíblicos, escrita de e-mails, bilhete, leitura de panfletos, rótulos, e de panfleto de propaganda, uso de manuais de instrução, avisos, placas, sinais, símbolos, plantas e seminário.

Por outro lado, Pinto (2019) utilizou práticas de letramento vivenciando situações didáticas com os mais diversos gêneros textuais, sendo destacado o uso de resumos, relatórios de aula prática, artigos científico, resenhas e fichamentos.

Em contrapartida, os autores Simões e Fonseca (2015) e Rocha (2019) desenvolveram as práticas de letramento por meio das apresentações orais, enquanto os autores Dias e Gomes (2015) singularmente desenvolveram essa prática com lições de memorização e famílias silábicas. De forma similar ao autor Pinto (2019), os autores Luz (2020), Dias e Gomes (2015), Simões e Fonseca (2015) contemplaram as práticas de letramento por meio do eixo de leitura e produção textual, utilizando debates, textos de livros didáticos e literários, ou fotocopiados. Em Lima (2019), identifica-se o uso de um trabalho interdisciplinar com habilidades de leitura, produção textual por meio da argumentação e posicionamento crítico, buscando desenvolver as práticas de letramento.

No que concerne à concepção de letramento que subsidia a ação docente, as pesquisas de Rocha (2019), Luz (2020) e Pinto (2019) apontam concepções de letramento onde a forte presença das práticas de leitura e escrita no ambiente escolar. Práticas que não se resumem apenas às atividades desenvolvidas pelas docentes em sala de aula, mas que dizem respeito ao contexto escolar como um todo, envolvendo os discentes em situações reais de escrita com finalidades e

intencionalidades presentes nas atividades realizadas que se concretizam, fazendo uso dos gêneros textuais.

Nas pesquisas de Dias e Gomes (2015), apresentou-se uma concepção de letramento centrada na língua enquanto código e na concepção de letramento envolvendo práticas sociais. Por outro lado, Simões e Fonseca (2015) mostraram uma concepção de letramento autônomo, evidenciando práticas de leitura e escrita que se restringem à sua dimensão técnica. Dorini (2019) apresentou uma concepção de letramento autônomo, considerando apenas a necessidade de desenvolver habilidades linguísticas nos discentes, como a pontuação e o conhecimento da gramática, desprovida de práticas sociais.

Nesse contexto, a concepção de letramento dos estudos desenvolvidos pelos autores se restringe a uma mera transmissão de conhecimentos, pautada, sobretudo, na memorização e no uso de textos sem intencionalidade, focando apenas o conteúdo, o que impossibilita um trabalho que associe letramento no sentido amplo, garantindo as especificidades e direitos no dia a dia dos discentes.

Por outro lado, no tocante aos usos da leitura e da escrita no espaço escolar, os docentes vivenciaram algumas atividades presentes no dia-a-dia com o uso do textos sem um propósito comunicativo, com o objetivo exclusivo de ensinar ou expor determinado tema, atividades centradas em habilidades mecânicas de decodificação da escrita. Nesse sentido, vislumbra-se a necessidade de investir na qualificação docente, observando a importância deste trabalho e incentivando os docentes das diversas áreas a utilizar a leitura e escrita aliadas ao letramento como estratégia no processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito às percepções dos discentes dessa modalidade em relação às práticas de letramento, identifica-se que eles indicaram uma variedade de atividades de práticas de leitura e escrita. Eles ainda sinalizam que essas atividades se tornaram atrativas, bem como significativas, favorecendo a compreensão da realidade e a construção do conhecimento. Revelaram também o reconhecimento que a leitura e a escrita promovem na aquisição de conhecimentos, melhorando o relacionamento e criando maneiras de pensar. Esse construto, muitas vezes, tem relação com suas experiências e vivências, mas, ao mesmo tempo, manifestam sua vontade de utilizarem a linguagem em outros espaços sociais para lutar contra situações de depreciação e se sentirem valorizados, aspirando por independência e mobilidade social.

Na Figura 8, observa-se a sumarização das respostas da questão de pesquisa **Q2**, que se refere às percepções dos discentes com relação às práticas de letramento aplicadas no PROEJA.

**Figura 8: Sumarização das respostas da questão de pesquisa Q2.**



**Fonte: A Autora.**

Em relação à percepção dos discentes sobre as práticas de letramento, Lima (2018) e Scariote (2013) apresentam nas suas pesquisas percepções positivas com relação ao futuro, com benefícios no processo de construção da escrita e oportunidades de ampliar as compreensões sobre o mundo, além de reconhecerem que a escrita promove aquisição de conhecimento. Os jovens e adultos entrevistados confirmaram nestes estudos a presença de atividades que envolvem leitura e escrita no espaço escolar e demonstraram, em suas narrativas, que a realização constante dessas atividades pode ajudá-los a relacionar-se com maior autonomia nos eventos sociais que os rodeiam.

Em contrapartida, os estudos de Machado (2014) e Cavalcante (2017) puderam verificar que as percepções dos discentes quanto às práticas de letramento evidenciaram a presença de situações que envolvem leitura e escrita, manifestaram interesse no curso por atender às necessidades de leitura e escrita, deixaram



evidente a coerência de tais atividades em relação às práticas de letramento, como também declararam que estavam evoluindo no seu processo de aprendizagem da leitura desde que tinham ingressado na EJA.

Percebeu-se que a partir da Revisão Sistemática de Literatura (RSL), emergem um conjunto de ações preliminares que podem ser exploradas no contexto PROEJA para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Conseqüentemente, o estudo da revisão sistemática de literatura, juntamente com o referencial teórico, servirá de base para a construção do procedimento metodológico desta pesquisa com o propósito de alcançar o objetivo estabelecido.

# Capítulo

# 4

## 4 MÉTODO

---

Neste capítulo, buscou-se traçar o percurso teórico-metodológico da pesquisa, delineando as etapas que nortearam a abordagem, as ferramentas utilizadas para realizá-la, evidenciando os motivos de escolha dessas ferramentas, o contexto e os sujeitos que participaram deste estudo.

---

### 4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A metodologia tem a função de “atestar o caráter científico e conferir a qualidade e validade do estudo realizado e ao conhecimento resultante” (Braga, 2007, p. 18). Além disso, descreve quais serão os meios e procedimentos adotados pelo pesquisador para alcançar os resultados.

Sobre metodologia, Minayo (2009) dispõe:

caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (Minayo, 2009, p. 14).

Desse modo, para conduzir uma pesquisa, é essencial um planejamento. Vasconcellos (1995) enfatiza que o planejamento constitui uma mediação teórico-metodológica para a ação consciente e intencional. Portanto, é necessário escolher o tema, formular o problema, definir os objetivos, delinear a metodologia e seus

instrumentos, organizando a execução da pesquisa e otimizando o tempo necessário para desenvolver o trabalho.

Nesse contexto, o problema de pesquisa deste projeto, como detalhado no Capítulo 1, origina-se da fragilidade das práticas de letramento no cotidiano da sala de aula do PROEJA.

O objetivo geral deste estudo visa compreender como as práticas de letramento vivenciadas nas salas do PROEJA, tendo como fio condutor a leitura e a escrita apoiadas pelo uso de gêneros textuais, contribuem para o êxito dos discentes nas atividades envolvendo leitura crítica.

Considerando o problema de pesquisa e os objetivos propostos, este estudo é fundamentado em uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Conforme Figueiredo (2019, p.106), a pesquisa qualitativa “surge para atender fenômenos voltados para a percepção, à intuição e a subjetividade. Está direcionada para a investigação dos significados das relações humanas”.

As pesquisas podem ser classificadas de acordo com vários critérios. Gonsalves (2007) afirma que a pesquisa pode ser categorizada com base nos objetivos, nos métodos de coleta dados, nas fontes de informação e também na natureza dos dados coletados. Nesse contexto, essa pesquisa é exploratória, uma vez que, o primeiro momento, busca analisar as práticas de letramento desenvolvidas em uma turma do PROEJA.

Conforme Gil (2017, p.41), “a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou construindo hipóteses”. Além disso, segundo o autor, seu planejamento é altamente flexível e pode abranger diversos aspectos a serem estudados.

Por outro lado, segundo Minayo (2009), a pesquisa com abordagem qualitativa é o:

caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade (Minayo, 2009, p. 16).

Lüdke e André (1986) destacaram que é cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área de educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas. A educação é uma prática social, dinâmica, complexa, impactada por múltiplas variáveis que atuam e interagem simultaneamente.

Dessa forma, este estudo configura-se como uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, organizado em 3 (três) etapas: (i) análise documental, (ii) percepção dos docentes e (iii) percepção dos discentes.

#### **4.2 DEFINIÇÃO DO AMBIENTE E DOS PARTICIPANTES A SEREM INVESTIGADOS**

O curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo PROEJA Mulheres, na modalidade PROEJA, é um projeto de Curso de Qualificação Profissional inicial, articulado às séries do Ensino Médio. Elaborado e operacionalizado por meio de uma parceria entre o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) - Campus Paulista e a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (Gerência Regional de Educação - GRE Metropolitana Norte), em específico com a Escola Técnica Estadual Dr. Luiz Cabral de Melo, localizada na R. Vinte e Sete, no bairro de Maranguape II, em Paulista – PE.

A pesquisa foi realizada na Escola Técnica Estadual Dr. Luiz Cabral de Melo, localizada na R. Vinte e Sete, no bairro de Maranguape II, Paulista - PE. Essa escola foi inaugurada em 1982 e, segundo o Censo Escolar de 2021, tem capacidade para atender mais de 700 (setecentos) discentes. A escola oferece Ensino Médio Integral, Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo - PROEJA (Mulheres) tem como objetivo a formação de profissionais qualificados, capazes de executar serviços de apoio nas áreas funcionais de gestão (recursos humanos, finanças, vendas), de atendimento aos fornecedores e clientes, bem como execução de rotinas administrativas em organizações públicas e privadas.

Conforme a legislação em vigor e a Organização Acadêmica do IFPE, para ingresso no Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo - PROEJA Mulheres, o candidato deve ser do sexo feminino, ter, no mínimo, 18 anos e cursado ou concluído o ensino fundamental em escola pública. Além disso, deve estar matriculado no primeiro módulo do ensino médio na Educação de Jovens e Adultos em escola da Rede Estadual de Pernambuco.

Os participantes da pesquisa foram os docentes do curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo – PROEJA Mulheres. Esses docentes são servidores efetivos e contratados do Estado de Pernambuco, licenciados em suas

áreas específicas. No que diz respeito aos discentes participantes da pesquisa, Duarte (2002, p. 141) destaca a importância de uma escolha criteriosa dos indivíduos durante a realização de um estudo, ressaltando que este processo *“interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado”*. Portanto, os sujeitos da pesquisa foram as discentes matriculadas no módulo 4 do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo - PROEJA (Mulheres). Essa turma é composta por um total de 12 discentes matriculadas.

Antes do início do trabalho, realizou-se uma conversa informal com as discentes na sala de aula, com o intuito de explicar as etapas da pesquisa, bem como seus objetivos e cronograma. Após a adesão voluntária dos participantes, foram entregues os Termos de Compromisso e Confidencialidade, Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e o Termo de Consentimento da Participação da Pessoa como Voluntário - Anexo C, p.206; Anexo D, p.207; Anexo E, p.211, respectivamente, para os participantes da pesquisa.

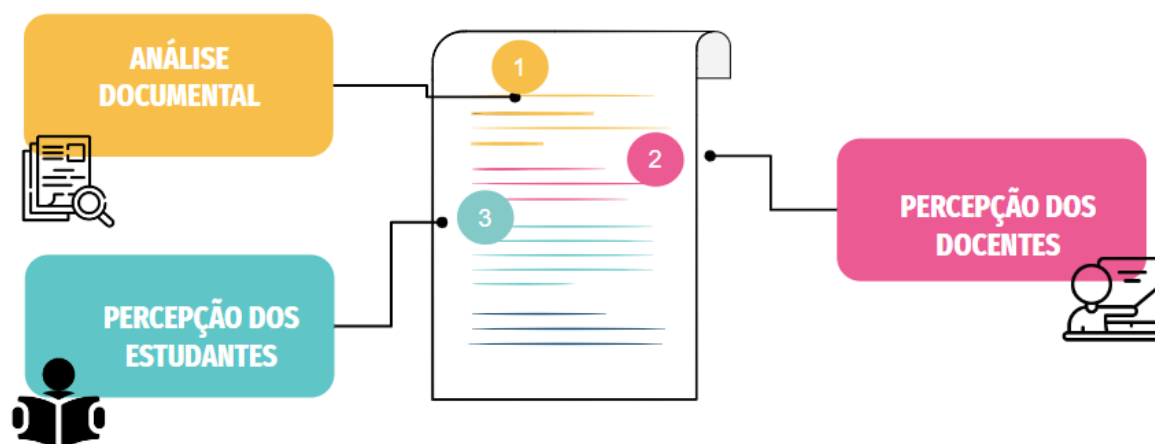
Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pertencente à Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE, no dia 28 de outubro de 2022, por meio do Parecer 5.729.986, constante no Anexo F, página 212.

Na próxima seção será apresentado o esboço da proposta do método, detalhando as etapas que ocorreram durante a pesquisa.

### **4.3 PLANEJAMENTO DA PROPOSTA DE PESQUISA**

O planejamento da proposta de pesquisa foi estruturado em 3 (Três) etapas, conforme ilustrado na Figura 9, sendo elas: análise documental, percepção dos docentes, e percepção dos discentes. Considerando que esta pesquisa se refere a um estudo exploratório com abordagem qualitativa. Essa divisão teve como objetivo facilitar os processos metodológicos e a compreensão de como o trabalho foi conduzido para atender aos objetivos propostos.

Figura 9: Etapas metodológicas.



Fonte: A Autora.

## 4.4 DETALHAMENTO DAS ETAPAS DA PESQUISA

### 4.4.1 ETAPA 1 – ANÁLISE DOCUMENTAL

De acordo com Pimentel (2001), a pesquisa documental abrange a identificação, verificação e apreciação de documentos com um objetivo específico. Nesse caso, recomenda-se o uso de uma fonte simultânea e paralela de informações como complemento dos dados, permitindo a abordagem das informações contidas nos documentos.

Esse processo enriquece a pesquisa, uma vez que as informações podem ser utilizadas em várias áreas de ciências humanas e sociais, proporcionando uma compreensão mais próxima do objeto em sua contextualização histórica e sociocultural (Sá-Silva; Almeida; Guindai, 2009). A pesquisa documental também “[...] propõe-se a produzir novos conhecimentos, crias novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos” (Sá-Silva; Almeida; Guindai, 2009, p. 14).

De acordo com Poupart, Deslauries, Groulx, Laperrière, Mayer e Pires (2012), para uma boa interpretação do documento, é fundamental ter conhecimento da identidade, dos interesses e dos motivos que levaram à sua criação. Também é importante conhecer sua conservação e como foi publicado. Além disso, a leitura das entrelinhas deve ser considerada para evitar interpretações grosseiras ou falsas,

a mesma consiste [...] *em reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave*” (Poupart; Deslauries; Groulx; Laperrière; Mayer; Pires, 2012, p. 303).

Contudo, analisou-se os documentos dispostos no Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo - PROEJA Mulheres, realizado em parceria na Escola Técnica Estadual Dr. Luiz Cabral de Melo em parceria com o IFPE - Campus Paulista. Entre esses documentos, estão: **(i) O Decreto nº 5478** de 24 de junho de 2005; **(ii) O Decreto nº 5840** de 13 de julho de 2006; **(iii) o Documento Base do PROEJA**; e **(iv) o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)** de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo - PROEJA Mulheres. O objetivo é observar a concepção dos documentos, os princípios que orientam, a contextualização e o contexto em que ocorreu o processo de elaboração desses documentos.

#### **4.4.2 ETAPA 2 – PERCEPÇÃO DOS DOCENTES**

Este tópico tem como objetivo identificar o perfil dos docentes, analisar a percepção deles em relação às práticas de letramento e ao uso dos gêneros textuais em sua rotina na sala de aula, bem como compreender as práticas de letramento dos docentes para estabelecer possíveis relações entre o discurso e a prática em sala de aula, por meio da entrevista semiestruturada.

A entrevista semiestruturada foi conduzida com base em um roteiro que permitiu ao entrevistador fazer as adaptações conforme as respostas dos entrevistados, sem que isso implique na perda do foco de interesse (Manzini, 2003).

Para a análise dos dados coletados, o presente estudo fez uso da Análise Textual Discursiva que, segundo Moraes e Galiazzi (2006), é uma abordagem que transita entre duas formas de análise que são a análise de conteúdo e a análise de discurso. Para tal análise, essa etapa se estruturou em 4 (quatro) dimensões, por meio de perguntas elaboradas para cada dimensão que estão disponíveis no Apêndice A, p.191.

A **primeira dimensão, perfil profissional**, tem como objetivo conhecer o perfil que caracteriza a formação profissional dos docentes que atuam no PROEJA.

A **segunda dimensão, formação docente**, visa identificar a formação inicial e continuada oferecida pela Rede de Ensino para a preparação dos docentes no desenvolvimento de seu trabalho como as discentes do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo PROEJA Mulheres.

A **terceira dimensão, letramento**, busca identificar as concepções e práticas de letramento são vivenciadas pelos docentes na sala de aula do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo - PROEJA Mulheres. Na **última dimensão, gêneros textuais**, procura-se identificar quais os gêneros textuais são requeridos pelos docentes, com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa e profissional das discentes do 4º módulo do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo - PROEJA Mulheres.

No entanto, para apoiar as dimensões de letramento e gêneros textuais foram utilizados como ferramenta de suporte 5 (cinco) Cartões presentes nas Figuras de 10 a 14. Com o intuito de fornecer suporte complementar às perguntas feitas aos docentes e auxiliar na compreensão das perguntas realizadas pela pesquisadora, foram criados alguns Cartões orientativos sobre a temática abordada. O objetivo desses Cartões foi apresentar conceitos que poderiam ser desconhecidos pelos entrevistados. Os Cartões, são pequenos quadros com informações a respeito de informações que podem auxiliam durante o processo da entrevista, caso o entrevistado não possua o conhecimento sobre o que está sendo abordado pelo entrevistador. Os Cartões presentes nas Figuras 10 a 14 foram apresentados aos entrevistados mediante a necessidade durante a entrevista. Os Cartões dizem respeito aos conceitos de letramento, práticas de letramento e gêneros textuais e exemplos.

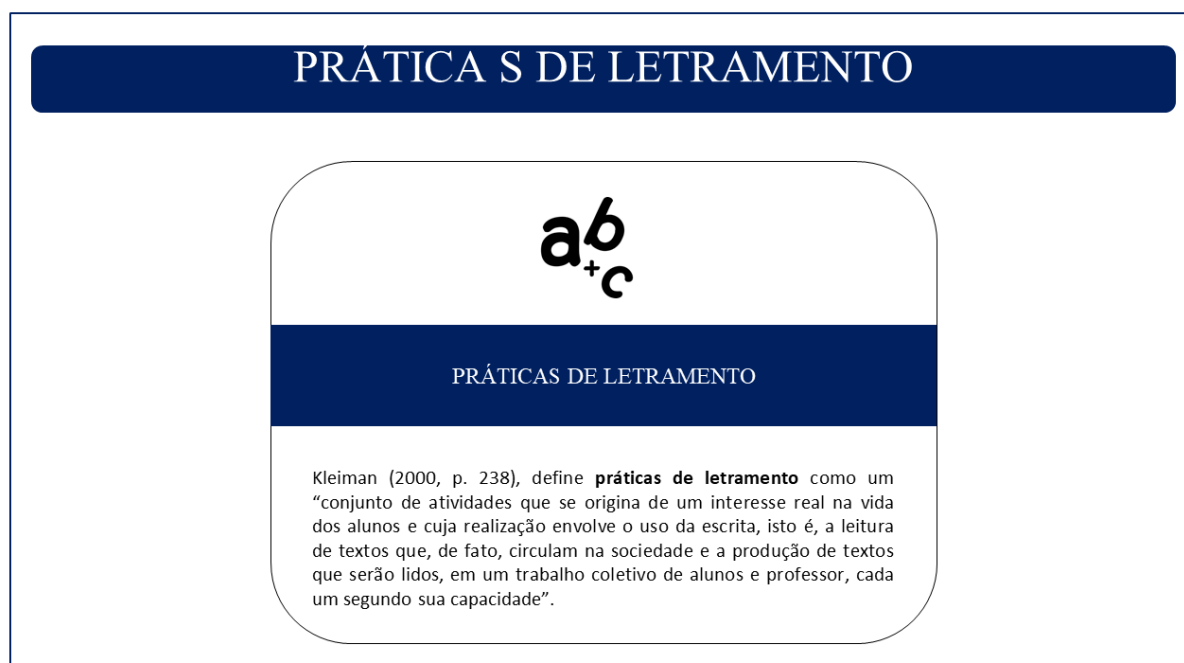


Figura 10: Cartão sobre conceito de letramento.



Fonte: A Autora.

Figura 11: Cartão sobre conceito de práticas de letramento.



Fonte: A Autora.

Figura 12: Cartão sobre exemplo de práticas de letramento.

EXEMPLO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO

ab  
+c

PRÁTICAS DE LETRAMENTO

- Debates orais e leituras de textos jornalísticos;
- Leituras de notícias e entrevistas; Comparação de fatos noticiados em diferentes veículos;
- Rodas de conversas sobre diversos assuntos;
- Exposições orais, tais como: seminários e debates;
- Leituras literárias para apreciação; Leituras silenciosas e compartilhadas;
- Produção e reescrita de diferentes textos.
- Ler, utilizando estratégias para identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação;
- Produção de diferentes gêneros textuais;
- Atividades de leitura e interpretação de textos jornalísticos: debates, rodas de conversa e atividades escritas;
- Conversas sobre a persuasão presentes nos textos ;
- Atividades de leitura e compreensão de diversos textos argumentativos;
- Atividades em grupo para planejamento e execução de debate;
- Atividades de pesquisas e registros destas (de diversas formas) como preparação para o debate;
- Atividades orais argumentativas como preparação para o debate, tais como Círculos de reflexão;
- Criação de blogs e Twitter para circulação dos textos produzidos em sala de aula . (Santos,2012).

Fonte: A Autora.

Figura 13: Cartões sobre conceito de gêneros textuais.

GÊNEROS TEXTUAIS

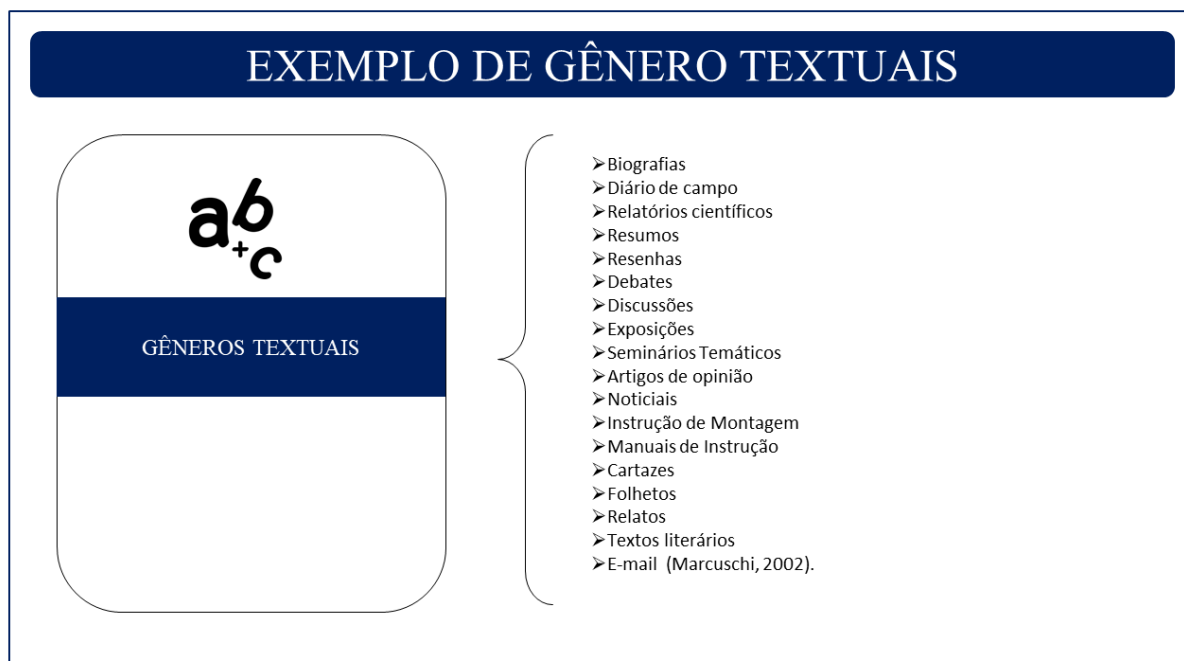
ab  
+c

GÊNEROS TEXTUAIS

Gêneros textuais: “são todos os textos (orais e escritos) que circulam socialmente e têm, por função, efetivar o processo de comunicação e interação verbal entre os indivíduos” (ROCHA, 2020, p.23).

Fonte: A Autora.

Figura 14: Cartões sobre exemplo de gêneros textuais.



Fonte: A Autora.

Esses Cartões têm o objetivo de fornecer informações aos docentes sobre o conceito de letramento, práticas de letramento, repertório de práticas de letramento, conceito de gênero textual e uma lista de possibilidades de gêneros textuais a serem explorados em turmas do PROEJA, com base em dados obtidos na revisão sistemática de literatura realizada no Capítulo 3.

Nesse sentido, durante as entrevistas, os docentes quando foram questionados sobre práticas de letramento e gêneros trabalhados em sala de aula. Eles foram convidados a utilizar os Cartões apresentados nas Figuras 10 a 14 para compreender o conceito de letramento, o conceito de práticas de letramento e uma lista de exemplos de práticas de letramento, como também o conceito de gêneros textuais e um repertório de gêneros que podem ser contemplados na turma do PROEJA. A ideia dos Cartões era proporcionar aos docentes uma maior familiaridade com os termos, caso não tivessem familiarizados com eles. Portanto, eles tiveram a liberdade de escolher as práticas de letramento e os gêneros que faziam parte de suas atividades em sala de aula com as discentes.

Neste estudo, foi estabelecido contato com os docentes que atuam no quarto módulo do curso de Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo - PROEJA Mulheres do município de Paulista. O objetivo foi compreender e registrar as ações desenvolvidas para o ensino da leitura e escrita pelos docentes do curso. Por meio das entrevistas, buscou-se coletar informações e registrar as vozes dos docentes sobre diversos aspectos.

As entrevistas foram conduzidas com 04 (quatro) docentes do curso em Assistente administrativo, incluindo 1 (um) docente do Componente Curricular de Língua Portuguesa, 01 (um) docente do Componente Curricular de Língua Inglesa, 01 (um), docente do Componente Curricular de Ciências e 01 (um) docente do Componente Curricular de Matemática. As entrevistas aconteceram de forma presencial e foram gravadas com dispositivo de celular via *WhatsApp*, com a prévia autorização dos docentes participantes.

#### **4.4.3 ETAPA 3 – PERCEPÇÃO DOS DISCENTES**

Essa etapa teve como objetivo verificar a percepção das discentes em relação às práticas de leitura e escrita vivenciadas na sala de aula, bem como as conexões que elas estabelecem entre essas práticas e as leituras realizadas em contextos fora da escola. Esta etapa se deu por meio das entrevistas.

As entrevistas seguiram um roteiro - ver Apêndice B, p.193, aplicado a todas as discentes, envolvendo duas dimensões: A **primeira dimensão corresponde ao perfil dos discentes**, objetivando descrever o perfil dessas discentes do PROEJA, para a construção de uma visão ampla sobre quem são estas discentes dessa modalidade, suas expectativas em relação ao curso, e os conhecimentos e práticas vividas no dia a dia. Na segunda dimensão, que corresponde a **percepção dos discentes**, buscou verificar a percepção das mesmas sobre as práticas de ensino da leitura e escrita. Para essa coleta de informações com as discentes foi escolhido a entrevista semiestruturada.

As entrevistas foram divididas em 2 (duas) etapas, de acordo com as 2 (duas) dimensões propostas. A **primeira dimensão** abordou o perfil das discentes, com o intuito de caracterizá-las e entender melhor que são as discentes do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo – PROEJA Mulheres.

O objetivo da **segunda dimensão**, que se concentra na percepção das discentes, buscou capturar as percepções das mesmas sobre as práticas de ensino

da leitura e escrita.

Durante as entrevistas com as discentes utilizou-se como ferramenta para reconhecimento das estratégias de práticas de letramento 03 (três) Cartões representada pelas Figuras 10, 11 e 12.

Esses Cartões continham os conceitos de letramento, práticas de letramento e um repertório de práticas de letramento que poderiam ser implementadas em sala de aula. Isso permitiu que as discentes respondessem às perguntas do roteiro com maior familiaridade. Além disso, em outro momento, foram apresentados mais 02 (dois) Cartões com o conceito e exemplos de gênero textuais, representados nas Figuras 13 e 14, para enriquecer o entendimento sobre as práticas de letramento.

Utilizou-se também como material de apoio 04 (quatro) textos para dar suporte às perguntas 6 e 7. As Figuras 15 a 18, ilustram os textos apresentados as discentes com os gêneros resenha, notícia, cartaz e biografia, respectivamente.

A escolha do gênero resenha está relacionada ao fato de ser um gênero que faz parte do programa do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo - PROEJA Mulheres, e consta como sugestão a ser trabalhado pelo professor em sala de aula. Além disso esse tipo de gênero traz temas que envolve desigualdades sociais e de gêneros, cidadania, direito igualitário à educação proposto pela jovem ativista paquistanesa, que luta pelo direito ao ensino escolar. Para isso foi utilizado o texto sobre a autobiografia de Malala *Yousafzai*<sup>11</sup> - Ver Figura 15.

A resenha<sup>12</sup> é um gênero textual que consiste na descrição de um texto de forma minuciosa, no qual quem escreve pode expressar a sua opinião (Sanchez, 2016).

---

11 O texto completo está disponível no endereço eletrônico: <https://csvm.ufg.br/n/148325-resenha-do-livro-eu-sou-malala>

12 Não é necessário ler o texto todo, apenas um parágrafo já é suficiente para identificar o gênero

**Figura 15: Parte da Resenha da autobiografia de Malala Yousafzai.**



Fonte: <https://csvm.ufg.br/n/148325-resenha-do-livro-eu-sou-malala>

Na sequência a escolha dos demais gêneros se deu pela simplicidade na estrutura, sendo um recurso facilitador para produção da escrita enquanto reflexo de aprendizagem. Os demais gêneros escolhidos foram: gênero notícia, gênero cartaz e o gênero biografia.

O gênero notícia<sup>13</sup> apresenta um relato de fatos e acontecimentos atuais, de interesse e importância para a comunidade. Informar é a principal função da notícia, que é publicada em jornais, revistas e sites (Sanchez, 2016) que pode ser observado na Figura 16.

<sup>13</sup> Link do gênero notícia está disponível no endereço eletrônico: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/07/nasa-anuncia-descoberta-de-planeta-muito-parecido-com-terra.html>

Figura 16: Gênero notícia.

NOTÍCIA

**Nasa anuncia descoberta de planeta muito parecido com a Terra**  
**Kepler-452b gira em torno de uma estrela também muito parecida com o Sol e está na chamada zona habitável.**

A Agência Espacial Americana anunciou, nesta quinta-feira (23), a descoberta de um planeta que seria o mais parecido com a Terra já encontrado até agora.

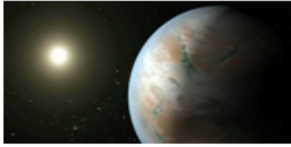
Irmão ou um primo mais velho. Este é o Kepler-452b. E o parentesco é com a Terra. O novo planeta descoberto pela **Nasa** é muito parecido com o nosso. Ele gira em torno de uma estrela também muito parecida com o Sol. E leva só um pouco mais de um ano - 385 dias - para dar uma volta completa em torno dessa estrela.

Outra semelhança: o Kepler-452b está na chamada zona habitável. Quer dizer: Nem longe e nem perto demais desse sol. Bom, e esse é o detalhe que faz toda a diferença. Os cientistas acreditam que se o sol do Kepler fica ali, numa boa distância, a temperatura por lá não deve ser fria demais, nem quente demais. E aí pode ser que esse planeta tenha água na superfície, assim como a nossa Terra. E, se existe água por lá, pode ser que exista também vida.

Mas, claro, como todo primo, tem diferença. O Kepler-452b é 60% maior que a Terra. E o sol dele é um pouco maior e brilha mais do que o nosso.

Apesar dessas informações todas, o pessoal da Nasa ainda não sabe exatamente como é o Kepler-452b. Se lá tem oceano, árvores, algum tipo de animal. Mas eles desconfiam que o terreno por lá seja rochoso. A Missão Kepler começou em 2009, quando um telescópio poderoso foi lançado no espaço para procurar planetas distantes. E, até agora, já confirmou a existências de mais de mil.

O Jeff Coughlin é um dos cientistas responsáveis pela missão. Ele diz que essa descoberta mostra que podem existir outros planetas. Ainda mais parecidos com a Terra. E com condições para que futuras gerações, quem sabe, possam até viver lá.



Fonte: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/07/nasa-anuncia-descoberta-de-planeta-muito-parecido-com-terra.html>

Por outro lado, o gênero cartaz<sup>14</sup> tem a função de divulgar uma ideia ou uma ação de interesse coletivo e convencer o público-alvo da importância dessa ideia ou ação. Geralmente, o cartaz é composto de texto e imagem (Sanchez, 2016). O cartaz pode ser visto conforme Figura 17.

Figura 17: Gênero Cartaz.

**LAVE SEMPRE AS MÃOS  
COM ÁGUA E SABÃO:  
PREVINE DOENÇAS  
E VOCÊ GANHA SAÚDE.**

Microbios, vírus e bactérias estão em todos os lugares. E é o jeito mais simples de evitá-los: lavando as mãos com água e sabão. E assim evita doenças e salva vidas.  
 Mãos: toda vez que você lava, ganha saúde.



15 de outubro  
Dia Mundial de  
Lavar as Mãos

Ministério da Saúde  
Governo Federal

Fonte: [https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/cartazes/lave\\_maos\\_agua\\_sabao\\_a4.pdf](https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/cartazes/lave_maos_agua_sabao_a4.pdf)

O gênero Biografia<sup>15</sup> é um gênero que tem como finalidade relatar os fatos mais marcantes da vida de uma pessoa. São comuns as biografias que contam detalhes sobre a vida de personalidades conhecidas do grande público por sua atuação na política, nas ciências, na educação, no esporte, entre outros (Sanchez, 2016). O gênero Biografia pode ser visto conforme Figura 18.

**Figura 18: Gênero Biografia.**

**Luiz Gonzaga Músico brasileiro**

Por Dilva Frazão

**Biografia de Luiz Gonzaga**

Luiz Gonzaga (1912-1989) foi um músico brasileiro. Sanfoneiro, cantor e compositor, recebeu o título de "Rei do Baião". Foi responsável pela valorização dos ritmos nordestinos, levou o baião, o xote e o xaxado, para todo o país. A música "Asa Branca" feita em parceria com Humberto Teixeira, gravada por Luiz Gonzaga no dia 3 de março de 1947, virou hino do Nordeste brasileiro.

Luiz Gonzaga (1912-1989) nasceu na Fazenda Caiçara, em Exu, Sertão de Pernambuco, no dia 13 de dezembro de 1912. Filho de Januário José dos Santos, o mestre Januário, "sanfoneiro de 8 baixos" e Ana Batista de Jesus. O casal teve oito filhos. Luiz Gonzaga desde menino já tocava sanfona. Aos 13 anos, com dinheiro emprestado comprou sua primeira sanfona.

Em 1929, por causa de um namoro, proibido pela família da moça, Luiz Gonzaga foge para a cidade de Crato no Ceará. Em 1930 vai para Fortaleza, onde entra para o exército. Com a Revolução de 30 viaja pelo país. Em 1933, servindo em Minas Gerais, é reprovado num concurso de músico para o exército e passa a ser o cometeiro da tropa. Tem aulas de sanfona com o soldado Domingos Ambrósio. Luiz Gonzaga deixa o exército. Foram nove anos sem dar notícias à família. Foi para o Rio de Janeiro e passou a se apresentar em bares, cabarés e programas de calouros.

Em 1940 participa do programa de Calouros da Rádio Tupi e ganha o primeiro lugar, com a música "Vira e Mexe". Tocando como sanfoneiro da dupla Genésio Amuda e Januário, é descoberto e levado pela gravadora RCA Vitor, a gravar seu primeiro disco. O sucesso foi rápido, vários outros discos foram gravados, mas só em 11 de abril de 1945 grava seu primeiro disco como sanfoneiro e cantor com a música "Dança Manquinha".

Em 23 de setembro nasce seu filho Gonzaguinha, fruto do relacionamento com a cantora Odaléia Guedes. Nesse mesmo ano conhece o parceiro Humberto Teixeira. Depois de 16 anos Luiz volta para sua terra natal. Vai ao Recife e se apresenta em vários programas de rádio.


Em 1947 grava "Asa Branca", feita em parceria com Humberto Teixeira. Em 1948 casa-se com a cantora Helena Cavalcanti.

Em 1949 leva sua família para morar no Rio de Janeiro. As parcerias com Humberto Teixeira e com Zé Dantas rendeu muitas músicas. Gonzaga e seu conjunto se apresentam em várias partes do país.

Em 1980, Luiz Gonzaga canta para o Papa João Paulo II, em Fortaleza. Canta em Paris a convite da cantora amazonense Nazaré Pereira. Recebe o prêmio Nipper de ouro e dois discos de ouro pelo disco "Sanfoneiro Macho". Em 1988 se separa de Helena e assume o relacionamento com Edelzita Rabelo.

Luiz Gonzaga é internado no Recife, no Hospital Santa Joana, no dia 21 de junho de 1989, e no dia 2 de agosto falece.

Em 2012, se comemora 100 anos do nascimento de Luiz Gonzaga. É lançado o filme "De Pai Para Filho", narrando a relação entre Gonzaga e Gonzaguinha. O artista recebe várias homenagens em todo o país.



**Fonte:** [https://www.ebiografia.com/luiz\\_gonzaga/](https://www.ebiografia.com/luiz_gonzaga/)

No próximo capítulo, serão apresentadas a análise e a discussão dos resultados obtidos por meio da aplicação do método proposto. Será realizada a análise dos documentos que embasam o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); a percepção dos docentes e discentes sobre as práticas de letramento relativas à competência leitora nas salas de aula do PROEJA da Escola Técnica Estadual Dr. Luiz Cabral de Melo.

<sup>15</sup>Link do gênero biografia está disponível no endereço eletrônico: [https://www.ebiografia.com/luiz\\_gonzaga/](https://www.ebiografia.com/luiz_gonzaga/)



# Capítulo

# 5

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

---

Este capítulo tem por finalidade apresentar a análise dos dados coletados durante todas as fases da pesquisa, que corresponderam à: análise documental percepção dos docentes e percepção dos discentes. Cada etapa analisada e discutida buscou levantar e identificar os elementos propostos no objetivo desta pesquisa, e sua condução seguindo as orientações do autor Bardin (1977).

---

### 5.1 INTRODUÇÃO

Considerando que este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, por meio de uma revisão sistemática, a técnica escolhida para a análise de dados foi a de análise dos conteúdos. Portanto, seguem os passos da Análise de Conteúdo, propostos por Bardin (1977).

Conforme a autora, a análise de conteúdo diz respeito a um “conjunto de instrumentos metodológicos [...] que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 1977, p. 3). Nesse aspecto, a análise de conteúdo organiza-se em torno de três fases: (i) pré-análise, (ii) exploração do material e do (iii) tratamento dos resultados, que pode ser observado na Figura 19.

Figura 19: Fases da análise de conteúdo. Adaptado de Bardin (1977) e Franco (2018).



Fonte: A Autora.

Segundo Bardin (1977), é necessária que nessa fase se realize a escolha dos documentos para análise, a formulação de hipótese e elaboração de indicadores para interpretação final. De acordo com Franco (2018), a pré-análise é a fase inicial na qual são feitas as buscas de intuições e o primeiro contato com o material. Com isso, torna-se necessária a elaboração de um esquema, visando um plano de análise.

A segunda fase é a exploração do material, etapa na qual Bardin (1977) define como a codificação e transformação do material, a partir dos recortes dos textos, definindo as unidades de registros e a classificação das categorias. Segundo Oliveira; Ens; Andrade; Mussis, (2003), o objetivo desse tipo de análise é explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem a partir de técnicas parciais.

Na perspectiva de Franco (2018), a mensagem se estabelece a partir de cinco elementos: fonte, processo codificador, mensagem, receptor e processo decodificador. Quando analisada, a mensagem pode ser explorada a partir de dois pontos de vista: do produtor ou do receptor. “Quando, partindo de uma mensagem, procuramos indagações acerca de ‘quem’ e acerca do ‘porquê’ de determinado conteúdo, estamos trabalhando com o ponto de vista do produtor” (Franco, 2018, p. 27).

A terceira fase é o momento em que o pesquisador trata os resultados, fazendo a interpretação deles. Bardin (1977) explicita essa questão da autonomia do pesquisador ao colocar que “*é possível, contudo, que outros critérios insistam noutra aspecto de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior*”

(Bardin, 1977, p. 118). Isso reforça a ideia de que o processo de categorização exige sensibilidade do pesquisador, bem como a demonstração de sua intenção. Como (Bardin 1977, p. 118) destaca, “*classificar elementos em categorias implica a investigação daquilo que cada um deles compartilha com os outros*”.

No caso deste estudo, foi realizada a análise e interpretação dos significados dos conteúdos emergidos dos dados coletados a partir das respostas e falas dos sujeitos participantes dessa pesquisa, os envolvidos nas práticas de letramento, docentes e discentes.

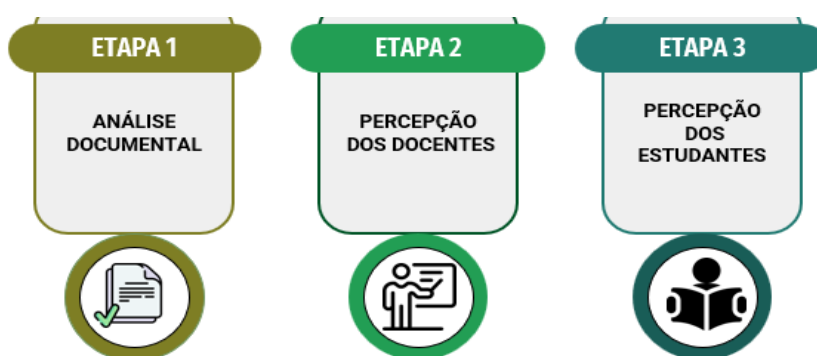
A análise das entrevistas foi realizada por meio de categorias, pois facilitam a análise das informações, ou seja, “*é um procedimento de agrupar dados, considerando a parte comum entre eles [...] segundo critérios previamente estabelecidos*” (Moraes, 1999, p. 12).

A análise do conteúdo buscou agrupar os resultados das etapas proposta do método obtidos por meio da pesquisa em campo e analisar os resultados, procurando identificar as possíveis dinâmicas, necessidades, dificuldades ou problemas de cada fase da metodologia aplicada.

Desse modo, nas próximas seções, foram delineadas a análise dos dados desta pesquisa e apresentadas as discussões sobre os dados coletados. Todas as seções apresentadas seguem a mesma ordenação descrita em cada fase contida no capítulo do método (Capítulo 4).

A coleta de dados foi composta por 03 (etapas): análise documental, percepção dos docentes e percepção dos discentes, conforme ilustra a Figura 20.

**Figura 20: Fases da análise de dados.**



**Fonte: A Autora.**

Com a organização das etapas para a coleta de dados, buscou-se agrupar as possíveis evidências, problemas ou necessidades sinalizadas nessas etapas, especificando estratégias, mínimas para promover o letramento no PROEJA.

As seções que seguem são apresentadas na mesma ordem estabelecida no método, onde são descritos e analisados os dados de cada fase.

## **5.2 ETAPA 1- ANÁLISE DOCUMENTAL**

Para Poupart; Deslauries, Groulx, Laperrière, Mayer e Pires; (2012), a pesquisa documental é uma técnica de recolhimento de dados em que diversos tipos de documentos são reunidos e analisados. Esses documentos são fontes primárias, ou seja, são produzidos na fonte original, não sendo resultado de pesquisas críticas ou científicas, sendo, portanto, fontes secundárias.

O objetivo desta análise documental é identificar a concepção teórico-metodológica exposta nos documentos que embasam o PROEJA. Foram analisados 4 (quatro) documentos: (i) O Decreto nº 5478 de 24 de junho de 2005; (ii) O Decreto nº5840 de 13 de julho de 2006; (iii) O Documento Base do PROEJA; e (iv) O projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Assistente Administrativo PROEJA Mulheres (IFPE) - Campus Paulista, a fim de verificar os aspectos relacionados às práticas de letramento.

Salienta-se que, neste tópico, os documentos apresentados baseiam-se nas informações disponíveis por meio dos sites eletrônicos para o Decreto 5.478/2005 e o Decreto 5.840/2006, Documento Base do PROEJA e para o PPC, respectivamente, listados a seguir:

- [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/dec\\_5478.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/dec_5478.pdf)
- [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm)
- [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf),
- <https://portal.ifpe.edu.br/campus/paulista/cursos/qualificacao-profissional/assistente-administrativo/projeto-pedagogico/projeto-pedagogico>

### 5.2.1 DECRETOS

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA) com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi criado a partir do Decreto nº 5.478, de 24/06/2005. O Decreto inclui um capítulo específico sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA). Esse capítulo estabelece diretrizes e normas para a implantação do programa, que tem como proposta integrar a formação profissional com a educação básica para jovens e adultos, visando elevar a escolaridade e qualificação profissional desse público.

O Decreto ainda prevê a articulação entre as redes de ensino, a oferta de cursos de educação profissional e a adequação dos currículos para atender às necessidades dos discentes. Além disso, o Decreto estabelece as diretrizes para a oferta de bolsas de estudo, a avaliação e certificação dos discentes e a formação dos docentes que atuam no programa. No entanto, o Decreto nº 5.478, de 24/06/2005 foi revogado por meio do Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006.

O Decreto 5.840/2006 desempenha um papel significativo na orientação das iniciativas do PROEJA, uma vez que abraça a ideia de uma formação profissional que se integra à formação geral, abrangendo diversas dimensões, incluindo aspectos humanísticos e científico-tecnológicos (Brasil, 2006).

O Decreto (Brasil,2006) citado estabelece em seu artigo primeiro que:

Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto” (Brasil, 2006, p. 1).

Neste documento são estabelecidas algumas diretrizes, como por exemplo:

§ 1o O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e II - educação profissional técnica de nível médio. § 2o Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados: I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3o , § 2o , do Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004; e II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4o , § 1o , incisos I e II, do Decreto no 5.154, de 2004 (Brasil, 2006, p. 1).

Com a perspectiva de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica, o atual Decreto não alterou as concepções e

princípios do Programa. No entanto, ampliou a sua área de atuação para abranger a formação inicial e continuada de trabalhadores do ensino fundamental, bem como cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio. Por definição, o programa é nacional e dedicado a atender a uma demanda emergente de jovens e adultos em busca de oportunidades na educação profissional técnica de nível médio, uma oferta que, na época, era escassa, mesmo no ensino médio (Brasil, 2006).

A partir da análise do Decreto 5.840/2006, fica evidente a relevância de se oferecer uma educação humanizadora. Nesse contexto, os indivíduos podem obter melhores oportunidades no mercado de trabalho e alcançar realização pessoal, adquirindo conhecimentos dos conteúdos curriculares associados às situações cotidianas. A partir desse conhecimento, eles podem melhorar sua vida profissional e influenciar positivamente o ambiente em que estão inseridos.

O texto do Decreto 5.840/2006, em seu artigo 1º, parágrafo 4, detalha que “os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolvem articulações interinstitucionais ou intergovernamentais” (Brasil, 2006).

Nesse sentido, a elaboração de um projeto pedagógico abre possibilidades para que, na prática pedagógica, seja contemplada uma concepção humanizadora, fundamentada em uma perspectiva crítica. Essa abordagem se relaciona diretamente com o tema em estudo, práticas de letramento, especialmente no que diz respeito à educação para preparação profissional e ao exercício da cidadania.

### **5.2.2 DOCUMENTO BASE DO PROEJA**

O Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007) foi elaborado com o objetivo de consolidar o projeto em seus fundamentos, integrando várias áreas de conhecimento, como ciência, tecnologia e sociedade, com o propósito de enriquecer o conhecimento nessas áreas em prol de se exercer a cidadania da sociedade. Para alcançar essas metas, várias ações são executadas, incluindo a ênfase na capacitação e colaboração entre os docentes, bem como na produção de materiais educativos para o PROEJA. No Documento Base, o Ministério da Educação reconhece que o planejamento e execução do programa é um desafio transponível apenas por meio da colaboração dos diferentes campos e esferas do governo, visando construir uma sociedade igualitária e democrática.

Nesse sentido, o Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007) propõe:

A formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (Brasil, 2007, p. 35).

Esse conceito de cidadãos-profissionais se aproxima ao conceito de educação libertadora, contribuindo para formar sujeitos que sejam dirigentes e não apenas dirigidos. Além disso, precisa estar associado ao mundo do trabalho e necessita se consolidar como um espaço de educação contra a exploração, dominação e alienação, para ter uma emancipação (Freire, 1967).

O Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007), ainda define em apresentação que:

O PROEJA é, pois, uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso de arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (Brasil, 2007, p.8).

Portanto, compreende-se que o PROEJA envolve ações complexas e desafios, e diante desses desafios encontra-se à formação de sujeitos críticos capazes de transformar sua própria realidade.

O Documento Base está organizado em 5 (cinco) tópicos, que podem ser vistos na Tabela 1. Esses tópicos foram analisados e discutidos com o objetivo de identificar a concepção teórico-metodológica exposta no documento que embasa o PROEJA em relação às práticas de letramento no PROEJA.

**Tabela 1: Tópicos do documento base do PROEJA.**

ITEM	TÓPICOS ABORDADOS NO DOCUMENTO BASE DO PROEJA
1	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL
2	PERCURSO DESCONTÍNUOS EM DESCOMPASSO EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO BRASILEIRO
3	CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS
4	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INTEGRADO
5	ASPECTOS OPERACIONAIS

Fonte: A Autora.

Na sequência, será apresentada uma síntese dos tópicos que norteiam o Documento Base do PROEJA, a partir de estudos específicos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional nos sistemas públicos de ensino.

## **TÓPICO 1 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

O Documento Base inicia contextualizando a Educação de Jovens e Adultos, suas condições e evolução no Brasil, definindo uma política de integração entre o ensino médio técnico e a modalidade EJA. Nele, os autores reconhecem a demanda pelo desenvolvimento dessa política, visto que a demanda social por políticas públicas nesses campos estava aumentando. Essas políticas de integração devem ser construídas por meio de ações que respeitem os diferentes mundos sociais e culturais dos jovens e adultos no campo da educação escolar (Brasil, 2007).

Segundo os autores, o aspecto crucial dessa política é proporcionar aos jovens e adultos um ensino de qualidade. Anteriormente, as opções educacionais disponíveis eram restritas, e agora a meta é capacitar esses indivíduos para que possam contribuir efetivamente para a sociedade, tanto como cidadãos produtivos quanto como trabalhadores qualificados.

É importante salientar que o próprio documento faz uma crítica ao sistema de ensino vigente. Nele, os fundamentos das práticas pedagógicas continuam a replicar modelos culturais que não consideram as origens sociais dos discentes, resultando em altas taxas de fracasso escolar e no fenômeno da chamada evasão. Conseqüentemente, mesmo aqueles que conseguem concluir seus estudos muitas vezes o fazem sem alcançar um domínio adequado da leitura e da escrita (Brasil, 2007).

Ainda de acordo com os autores, as baixas taxas de discentes que terminam o ensino médio, e mesmo os que concluem, mas não são efetivamente alfabetizados, são resultados das políticas públicas de integração do ensino médio com o EJA, que permitem formas de ensinar que não consideram o contexto social dos discentes. Apesar de tentar desenvolver uma educação menos elitista, o governo não estaria mudando as formas de ensino elitizadas da sala de aula (Brasil, 2007).

Assim, o documento destaca que, para aprimorar o ensino e implementar uma política de integração eficaz, é necessário integrar os campos políticos dentro de um



sistema democrático. Nesse sentido, o Documento Base apresenta 6 (seis) princípios: (i) incluir esses grupos excluídos na educação básica, porque os jovens e adultos não possuem tanto acesso às redes de ensino da educação básica; (ii) a EJA de forma integrada na educação básica, em que a educação básica é um direito da constituição e ampliando seu campo a todos o ensino médio e fundamental; (iii) universalizar o ensino médio, constitui a universalização para aumentar direito ao ensino; (iv) o trabalho como forma de educação, visto que, no trabalho o homem é um sujeito transformador da sociedade; (v) pesquisa como fundamento da formação, em que estimula a autonomia do indivíduo; (vi) relações de gênero e raciais como base para a formação da identidade social humana.

Aqui se considera que o ser humano é mais que apenas um trabalhador; é importante destacar que o ser humano transcende sua função como trabalhador. Nesse contexto, ele deve ser reconhecido em todos os outros aspectos de sua experiência social (Brasil, 2007).

## **TÓPICO 2 - PERCURSOS DESCONTÍNUOS E EM DESCOMPASSO EM RELAÇÃO EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO BRASILEIRO**

De acordo com o Documento Base (Brasil, 2007), em relação aos percursos descontínuos e o descompasso em relação à Educação básica no estado brasileiro, pode-se o modelo de desenvolvimento socioeconômico do país com o objetivo de lançar um olhar mais amplo sobre a sociedade brasileira. Torna-se impossível falar sobre o acesso à educação sem antes considerar o contexto sociocultural e econômico do país. Nesse contexto, é necessário refletir sobre esses fatores na sociedade brasileira de forma holística, integrando as partes que compõem essa sociedade e suas interações.

Conforme afirmado pelo Documento Base, o modelo econômico atual foi gerado a partir de mudanças históricas voltadas para importações e exportações, que infelizmente não contemplaram totalmente as necessidades econômicas e sociais internas de seus cidadãos. Contrariamente a isso, nosso sistema normalmente se submete aos elementos e fatores externos, assim como aos seus respectivos sistemas estrangeiros. Esse desenvolvimento desordenado termina por dificultar a implantação de políticas públicas no Brasil (Brasil, 2007).

Dessa forma, o Documento menciona que os membros da sociedade que são excluídos ou afetados por esses problemas são denominados como “população precária”. Ainda de acordo com o documento, esse grupo tem poucas formas de inclusão social, geralmente servindo para equilibrar o sistema econômico que os exclui. No entanto, ele admite que é possível buscar um novo tipo de sociedade, uma em que as relações entre pessoas e entre os humanos e a natureza sejam pautadas por uma conduta ética. A ação dessa sociedade seria então voltada a essa população excluída, com o intuito de resolver seus problemas sociais.

Conforme o Documento Base (Brasil, 2007) esclarece:

Apesar dessa dura realidade, existe outro tipo de sociedade que tenha o ser humano e suas relações com o meio-ambiente e a natureza em geral como centro e na qual a tecnologia esteja submetida a uma racionalidade ética no lugar de estar a serviço exclusivo do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos”. (Brasil, 2007, p.24).

Nesta sociedade, o ser humano é integral, ou seja, alguém que funcione e se exerça de forma ativa e política no mundo, com a capacidade de criar mudanças pessoais e na sociedade em si. Nesse caso, “o ser humano integrado seria fruto de um sistema educacional voltado a criar essa função ativa política em seu aprendizado” (Brasil, 2007, p.27).

No entanto, como o documento menciona, ao utilizar sistemas econômicos externos, o Brasil dificulta os planos de mudança socioeconômica. Esse mesmo problema divide as discussões e projetos para a educação brasileira. Terminamos em um sistema que classifica os discentes, juntamente com as oportunidades de ensino, de acordo com a classe social e recursos econômicos de cada um.

O Documento Base (Brasil, 2017) ainda revela que os discentes de classe média têm mais chances a um ensino de qualidade do que aquelas classes mais baixas. Outro problema apresentado no documento é que na educação brasileira, os discentes são ensinados de forma a não considerar seus desejos e particularidades.

A prioridade, segundo o Documento Base do PROEJA, seria transformar essa educação em um sistema voltado a uma educação humanística, científica e tecnológica. Nessa educação, o discente teria uma continuidade em seu aprendizado, mas agora voltado para si (Brasil, 2007).

### TÓPICO 3 - CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS

Em relação às concepções e princípios, o Documento Base esclarece que para desenvolver uma nação, não precisa apenas a educação, mas de políticas que se integrem em um processo sócio-histórico. Ao mesmo tempo, deve-se reconhecer que a educação, por si só, não pode gerar desenvolvimento ou renda em uma sociedade (Brasil, 2007).

O documento destaca a necessidade de construir um projeto nacional que coordene as políticas públicas de trabalho e que deve estar acompanhado de uma política educacional voltada para a formação do homem com um senso crítico (Brasil, 2007). O Documento Base (Brasil, 2007) ainda enfatiza que:

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia humanismo e cultura geral, podem contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania (Brasil, 2007, p.35).

Para implantar essa política educacional, é necessário romper a dualidade entre a cultura técnica e a cultural geral, ou seja, um ensino voltado para a área acadêmica para as classes mais alta e um ensino instrumental para as classes mais baixas. Por esse motivo, um dos objetivos dos cursos técnicos é garantir que o último público tenha acesso a uma educação integral e uma base ética sólida, uma formação que não reduza o homem a um ser que apenas trabalha (Brasil, 2007).

Outro elemento apresentado no Documento Base (Brasil, 2007) é que a EJA deve ser considerado como um sistema específico, que compreenda os discentes em seus contextos históricos individuais e coletivos, assim como a cultura em que estão inseridos, Além disso, também é importante estudar o papel do docente na EJA, com suas “práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas — todos esses temas de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico” (Brasil, 2007 p.36).

Nesse sentido, o PROEJA precisa de uma proposta clara que atenda às necessidades pessoais e culturais de seus membros, tanto discentes como docentes. Embora o Documento Base admita que a garantia de emprego ou renda ainda não seja absoluta neste sistema (Brasil, 2007).

#### **TÓPICO 4 - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INTEGRADO**

Como mencionado no Documento Base do PROEJA, a EJA deve operar um projeto educacional integrado. Especificamente, considera-se a EJA de forma integrada em relação ao currículo e concomitante, ou seja, as ações do projeto são simultâneas entre si, mas ainda coordenadas por um único projeto (Brasil, 2007).

Quando se trata da integração do currículo, o termo integrar, nesse caso, tem o sentido de abranger completamente, de compreender as partes de um processo ou mesmo as pessoas como um todo.

Busca-se, assim o trabalho como uma forma de educação de qualidade em que as pessoas precisam aprender a serem mais do que trabalhadores, mas “cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua compreensão/inserção no mundo do trabalho, entendido como elemento fundamental ao processo de organização de homens e mulheres e de produção cultural” (Brasil, 2007 p.42).

Nessa perspectiva, Moreira (2009), ao definir que:

(...) uma educação de qualidade deve permitir ao discente ir além dos referentes de seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o de modo a tornar-se um sujeito ativo na mudança de seu contexto. Para que isso ocorra, são indispensáveis conhecimentos e experiências escolares que garantam ao discente uma visão acurada da realidade em que está inserido (favo recendo-lhe uma ação consciente no mundo imediato) e que contribuam para a expansão do seu universo cultural. (...) A intenção é, claramente, favorecer o alcance de esferas mais elevadas de atividade intelectual e prática. Nesse enfoque, portanto, são tidas como restritas e equivocadas quaisquer definições de relevância que limitem as pessoas às suas experiências culturais de origem (Moreira, 2009, p. 2).

Dessa forma, é gerada uma educação de qualidade que conecta teoria e prática em uma formação generalista, criando uma relação entre essas formações e educações que frequentemente negligenciam o contexto social e cultural dos discentes e docentes (Brasil, 2007).

O Documento Base (Brasil, 2007) sugere ainda a necessidade de desenvolver uma proposta de integração da educação básica com a educação profissional na modalidade de educação de sujeitos jovens e adultos trabalhador, a fim de construir propostas pedagógicas singulares para esse público:

Um programa, pois, de educação de jovens e adultos nesse nível de ensino necessita, tanto quanto nos demais níveis, e para outros sujeitos, formular uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida para que possa atender as reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação

profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida (Brasil, 2007, p. 36).

Para o documento, os princípios para a formação de um currículo integrado são (Brasil, 2007):

1. Visa a integração do currículo com o objetivo de qualificar o ser humano tanto profissionalmente quanto socialmente, isso por meio de um processo ético e participativo;
2. A escola forma a pessoa de forma autônoma e com senso crítico;
3. Valorizar as diferentes formas de conhecimento;
4. Considerar o contexto espacial e histórico da pessoa;
5. Conectar a escolar ao seu ambiente e realidade social;
6. Autonomia e cooperação entre a pessoa e o sistema educacional;
7. O trabalho como forma de educação.

Para a definição de avaliação, o Documento Base (Brasil, 2007) traz ainda que a avaliação deve ser mais que uma quantificação de números, mas um resultado de avaliar os contextos do discente e ver suas repostas de forma crítica. Portanto, o docente precisa compreender o discente e a si mesmo com um senso crítico.

## **TÓPICO 5 - ASPECTOS OPERACIONAIS**

Quanto aos aspectos operacionais do PROEJA, sua coordenação geral, nos processos de desenvolvimento e implantação, é de responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e do Ministério da Educação (MEC).

A SETEC pode designar um núcleo de gestão composto pelo MEC, CAPES<sup>16</sup> e INEP<sup>17</sup>. Para ser um proponente do projeto, é preciso ser uma instituição pública de ensino municipal, estadual ou federal nacionais. Compete a essas instituições: oferecer gratuitamente os cursos do PROEJA, apresentar um plano de trabalho que contemple o processo educacional e suas etapas e defina as responsabilidades das instituições parceiras, permitir aos discentes uma avaliação individual de seus conhecimentos além-currículo, construir um projeto político-pedagógico com os parceiros dessa intuição e permitir aos docentes capacitações para compreender

---

<sup>16</sup>CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, desempenha papel na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

<sup>17</sup>INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

como funciona o PROEJA (Brasil, 2007).

Quanto à sua forma o documento destaca que o PROEJA pode ser presencial ou semipresencial e pode oferecer uma educação integrada e concomitante para quem tiver ensino fundamental concluído, ter idade definida pelo projeto e em concordância com a legislação do EJA (Brasil, 2007).

Outro destaque do Documento Base (Brasil, 2007) refere-se a formação dos docentes, com o objetivo de construir referências de práticas e metodologias que permitam a continuidade do processo, garantindo assim, a competência do docente em elaborar as atividades significativas. Os docentes devem, portanto, ter acesso aos materiais educativos, que são recursos de base tecnológica que permitem apoio ao aprendizado do discente e que podem ser financiados pelo MEC ou instituições parceiras.

Com relação à formação docente, o Documento Base (Brasil, 2007) sinaliza a necessidade de:

encontros pedagógicos periódicos de todos os sujeitos envolvidos no projeto, professores, discentes, gestores, servidores e comunidade. É importante ressaltar, mais uma vez, que essa construção curricular implica uma nova cultura escolar e uma política de formação docente; também a produção de um material educativo que seja de referência, mas, de forma alguma, prescritivo (Brasil, 2007, p. 51).

Sobre isso, o Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007) destaca a necessidade de um processo de ensino que contemple práticas sociais significativas em sala de aula, conscientizando o sujeito sobre sua realidade, a fim de transformá-la. Sobre esse aspecto, o Documento Base (2007) enfatiza:

[...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (Brasil, 2007, p. 13).

Por fim, após análise do Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007), é possível verificar, na Tabela 2, uma relação de aproximações dos conteúdos entre os tópicos do Documento Base com a temática em estudo desta pesquisa que se concentra nas Práticas de Letramento no PROEJA.

Tabela 2: Tópicos abordados no Documento Base versus Temática da Pesquisa.

ITEM	TÓPICOS ABORDADOS NO DOCUMENTO BASE	APROXIMAÇÕES DOS TÓPICOS COM A TEMÁTICA DA PESQUISA
1	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	EDUCAÇÃO COMO DIREITOS SOCIAIS.
2	PERCURSOS DESCONTÍNUOS E EM DESCOMPASSO EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO BRASILEIRO	EDUCAÇÃO INTEGRADA - HUMANÍSTICA, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.
3	CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS	POLÍTICAS PÚBLICAS DE TRABALHO ACOMPANHADO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL VOLTADA A FORMAÇÃO DO HOMEM COM UM SENSO CRÍTICO.
4	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INTEGRADO	A EXPERIÊNCIA DO DISCENTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO. O RESGATE DA FORMAÇÃO, PARTICIPAÇÃO, AUTONOMIA, CRIATIVIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMERGENTES DOS DOCENTES.
5	ASPECTOS OPERACIONAIS	GARANTIR A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES, OBJETIVANDO A CONSTRUÇÃO DE REFERÊNCIAS DE PRÁTICAS E METODOLOGIAS QUE PERMITAM APOIO AO APRENDIZADO DO DISCENTE.

Fonte: A Autora.

Percebe-se, por meio da análise do Documento Base do PROEJA e levando em consideração os princípios que o orientam, uma busca por uma educação humanizadora. Essa educação tem como objetivo capacitar o sujeito para melhorar suas próprias condições de vida e contribuir para a construção de uma sociedade socialmente justa, promovendo uma ação transformadora no mundo em que vivem. Essa perspectiva está diretamente relacionada ao tema central desta pesquisa, as práticas de letramento. O PROEJA pode desempenhar um papel fundamental na formação cidadã de seus discentes, permitindo que as pessoas se tornem conscientes do seu papel na sociedade e promovam a transformação de sua própria condição social.

As práticas de letramento no PROEJA devem ser integradas a uma educação emancipatória, libertando os discentes da opressão e inferioridade em que estão inseridos. Isso permite para que eles ampliem suas habilidades de aprendizado e sua capacidade de se relacionar com o mundo. A leitura e a escrita desempenham um papel fundamental nesse processo, pois são elementos essenciais para que o sujeito possa se integrar e participar ativamente na sociedade, bem como construir conhecimento.

Neste contexto, o letramento desempenha um papel importante, uma vez que envolve práticas sociais de oralidade, leitura e escrita relacionadas a gêneros textuais presentes na sociedade. Portanto, os discentes precisam adquirir as

habilidades específicas do letramento, considerando sua cultura e história de vida, para que possam compreender a escrita como uma representação cultural e que faça sentido em seu contexto.

### 5.2.3 PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) para Qualificação Profissional em Assistente Administrativo – PROEJA Mulheres do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Campus Paulista, trata-se de um projeto voltado para o público feminino, sendo publicado em 2013, com um termo aditivo assinado em 2017. A partir do primeiro semestre de 2018, o Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo começou a ser ofertado pelo IFPE – Campus Paulista.

Este curso é ofertado de forma concomitante ao ensino médio, sendo desenvolvido por meio de uma parceria entre o IFPE – Campus Paulista e a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (Gerência Regional de Educação – GRE Metropolitana Norte).

O PPC estabelece como propósito “oferecer cursos de qualificação profissional para o ensino médio por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA” (Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo – PROEJA Mulheres, 2017, p.8).

O objetivo geral do Curso é

formar profissionais qualificados como Assistente Administrativo capazes de executar serviços de apoio nas áreas funcionais de gestão (recursos humanos, finanças, vendas), de atendimento aos fornecedores e clientes e de execução de rotinas administrativas em organizações públicas e privadas” (Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo – PROEJA Mulheres, 2017, p.14).

A proposta de oferta deste curso visa atender especificamente o público feminino, proporcionando oportunidades de qualificação profissional em uma modalidade de ensino que integra a educação profissional à educação básica.

**Com relação ao público-alvo** os requisitos de acesso deverão contemplar candidatas do

sexo feminino, ter, no mínimo 18 anos e cursando ou concluído o Ensino Fundamental em Escola Pública. Além disso, “as candidatas devem estar matriculadas no primeiro módulo do ensino médio na Educação de Jovens e Adultos - EJA Médio - em escola da Rede Estadual de Pernambuco” (Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo – PROEJA, Mulheres, 2017, p.15).



**Quanto à avaliação no contexto do PROEJA**, o PPC (2017) apresenta uma abordagem inclusiva como prática mediadora, levando em consideração as características e necessidades específicas dos discentes, bem como, suas experiências de vida e vivências profissionais.

O PCC enfatiza ainda que:

A prática mediadora deve possibilitar um acompanhamento contínuo e sistemático do processo de ensino-aprendizagem do discente, acompanhado da prática pedagógica que o professor deve empreender para que o discente supere as dificuldades encontradas (Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo – PROEJA Mulheres, 2017, p.30).

A avaliação do curso, segue algumas diretrizes básicas, tais como: avaliação contínua e cumulativa, mediante atividades teórico-práticas, utilizando de instrumentos e procedimentos diversificados.

**Quanto ao perfil do profissional**, o documento destaca que o discente formado deve estar qualificado para o cargo de auxiliar administrativo e ser capaz de atuar nas áreas do curso, desempenhando suas responsabilidades com ética, qualidade e autonomia.

O PPC deixa claro que uma das funções sociais do IFPE é promover uma educação pública de qualidade atendendo a o grupo das mulheres, que não estariam usufruindo de todas as oportunidades necessárias de ensino. Ainda de acordo com o PPC, a lei deve ser universal a igualdade e de oportunidade. Entretanto, o documento admite que exercer esse direito plenamente é uma tarefa complexa devido aos diferentes contextos sociais. O documento declara na justificativa que:

Todos são iguais perante à lei. Essa máxima denota no qual o direito, conjugado a democracia, tem forte papel orientador em relação às ações humanas. Contudo, a plena execução do direito não está dissociada das trajetórias sociais que, por vezes, lhe impõe desafios. A história, com seus conflitos, marcas, caminhos etc. podem consistir em entraves à efetivação dos direitos. Esses últimos precisam ser efetivados. No que concerne às mulheres, podemos problematizar o quanto beneficiaram-se do direito, e se – quando as trajetórias históricas se impõem – são reconhecidas como atores em pé de igualdade (Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo – PROEJA Mulheres, 2017, p. 9).

Nesse sentido, é importante reconhecer a necessidade de ações que favoreçam a igualdade de direitos e igualdade de condições, possibilitando à mulher se tornar capaz de refletir sobre suas necessidades e desempenhar um papel crítico e reflexivo na sociedade.

No PPC, o aprendizado é visto como um processo de construção do conhecimento da pessoa, não se limitando à mera absorção de conteúdo. Trata-se de um processo intersubjetivo que envolve a mediação do docente e do ambiente social do discente, visando o desenvolvimento do senso crítico. Portanto, a avaliação desse discente deve ser contínua e sistemática “acompanhada da prática pedagógica que o professor deve empreender para que o discente supere as dificuldades encontradas” (Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo – PROEJA Mulheres 2017, p.29). É importante nesse caso que as avaliações considerem tanto o resultado do aprendizado quanto o caminho do discente para construí-lo.

**A organização curricular** descrita no PPC do curso segue as determinações legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e Educação Profissional. **O curso está estruturado em duas matrizes**, constituídas por conhecimentos científicos, tecnológicos e humanísticos. A formação geral é composta pela base nacional comum, constituída de componentes curriculares das quatro áreas de conhecimento do ensino médio, (Linguagens; Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas); a parte correspondente à formação profissional técnica, Integra componentes curriculares específicos voltadas para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho, para uma articulação entre esse e os conhecimentos acadêmicos e específicos da área da qualificação profissional (Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo – PROEJA Mulheres, 2017).

O Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo - PROEJA Mulheres é composto de 4 (quatro) módulos organizados em componentes curriculares em regime semestral e com uma carga horária total de 1900 h/a, assegurando-se cumulativamente no mínimo 1500 h/a para formação geral e 400 h/a para a parte de formação profissional.

O PPC do curso (Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo - PROEJA Mulheres, 2017, p.25) recomenda o desenvolvimento das práticas pedagógicas articulados com a natureza dos componentes curriculares e prevê:

- ✓ Projetos pedagógicos, na perspectiva da Pedagogia de Projetos como procedimento metodológico compatível com uma prática formativa, contínua e processual, na sua forma de instigar seus sujeitos a procederem com

investigações, observações, confrontos e outros procedimentos decorrentes das situações–problema propostas e encaminhadas;

- ✓ Aulas teóricas com utilização de vídeos, projetor multimídia, entre outros, visando à apresentação e discussão do conteúdo (problematização) a ser trabalhado;
- ✓ Seminários e realização de pesquisas em campo;
- ✓ Visitas técnicas;
- ✓ Palestras, oficinas, eventos com profissionais da área.

Ao estudar o documento, fica evidente que a organização curricular proposta no PPC valoriza a integração dos conhecimentos provenientes da educação básica e da educação profissional. No entanto, ao analisar o PPC do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo - PROEJA Mulheres, observou-se que o ementário das unidades curriculares não apresenta um detalhamento abrangente, incluindo aspectos como a descrição da competência geral associada, os conhecimentos, habilidades e atitudes, estes tópicos não estão contemplados no referido PPC.

A partir da análise dos 04 (quatro) documentos, o **Decreto nº 5478/2005**; o **Decreto nº 5840/2006**; o **Documento Base do PROEJA** e do **Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo - PROEJA Mulheres**, observou-se indícios relacionados à temática práticas de letramento no PROEJA nos quatro documentos na perspectiva que , ambos atendem às demandas sociais, alertando a necessidade de garantia dos direitos dos sujeitos do PROEJA, elementos que podem ser compreendidos no âmbito do letramento. Contemplam também o currículo integrado pautado numa formação humana integral, proporcionando aos discentes uma formação ampla para atuar na sociedade como cidadãos críticos e reflexivos. Destacam a prática pedagógica fundamentada em práticas sociais que garantam a participação efetiva desses discentes e reconhecem o seu contexto social.

Os Decretos, o PPC e o Documento Base enfatizam a necessidade de uma política de formação docente, bem como a necessidade de práticas pedagógicas que viabilizem o planejamento das atividades voltada para a formação de sujeito conscientes e críticos. No entanto, é interessante observar que, embora esses documentos não façam menção direta ao termo “letramento”, ou “práticas de letramento”, eles abordam a promoção de uma educação pública de qualidade, gratuita e transformadora, que atenda às demandas sociais, e destacam a necessidade de garantia dos direitos dos discentes na sociedade e no mundo do trabalho.

Na Tabela 3, são destacados os elementos importantes identificados nos 04 (quatro) documentos analisados, o Decreto nº 5478/ 2005; o Decreto nº 5840/2006; o Documento Base do PROEJA; e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo - PROEJA Mulheres.

**TABELA 3: Síntese dos pontos relevantes dos documentos.**

<b>ELEMENTOS IMPORTANTES</b>	<b>DECRETOS</b>	<b>DOCUMENTO BASE (PROEJA)</b>	<b>PPC</b>
Currículo integrado	X	X	X
Práticas pedagógicas	Não menciona	X	X
Formação docente	X	X	X
Formação humana e cidadã	X	X	X
Práticas de letramento	Não menciona	Não menciona	Não menciona
Letramento	Não menciona	Não menciona	Não menciona

**Fonte: A Autora.**

De acordo com os documentos analisados e elencados na Tabela 3, percebem-se indícios provenientes dos diversos campos dos saberes, são eles: currículo integrado, formação humana e cidadã, formação docente e práticas pedagógicas, presentes apenas nos 02 (dois) documentos – Documento Base do PROEJA (Brasil,2007) e o PPC (Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo - PROEJA Mulheres, 2017). Assim, pode-se compreender que a relação teoria e prática na formação do discente do PROEJA tem sido priorizada documentalmente no sentido de contribuir para a formação plena desse sujeito, oportunizando, mediante o uso de práticas pedagógicas diversas, aprendizagens significativas e relevantes, promovendo a construção dos conhecimentos e tornando possível o desenvolvimento das competências

profissionais previstas no perfil de conclusão do profissional que se pretende formar.

No entanto, o termo letramento e práticas de letramento não são mencionados diretamente nos 04 (quatro) documentos, mas suas ideias são apresentadas e são relevantes no que diz respeito à necessidade de inserir os discentes em práticas pedagógicas que promovam autonomia e a construção do senso crítico desses sujeitos. Nesse sentido, Freire (2004) propõe uma prática educativa orientada por inquietação, questionamento, investigação e intervenção, elementos essenciais para a formação de sujeitos autônomos.

### 5.3 ETAPA 2- PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

A segunda etapa desta pesquisa envolveu a aplicação de entrevistas com os docentes do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo - PROEJA Mulheres. O objetivo desta etapa foi identificar as diferentes práticas de letramento relativas à competência leitora desenvolvidas pelos docentes e analisar as concepções dos docentes em relação às práticas de letramento nas salas de aula do PROEJA, relacionando essa perspectiva à adoção de gêneros textuais junto ao público dessa modalidade de ensino.

A entrevista foi estruturada em 4 (quatro) etapas, abrangendo 4 (quatro) dimensões: **(i) dimensão perfil profissional, (ii) dimensão formação docente, (iii) dimensão letramento, (iv) dimensão gêneros textuais**, e foi composta de 23 (vinte e três) perguntas – ver Apêndice A, p.191. As entrevistas ocorreram durante os meses de novembro, dezembro de 2022 e janeiro de 2023.

Foram entrevistados 4 (quatro) docentes que participam do curso. Para preservar a confidencialidade, os docentes foram denominados na pesquisa como **D1** (Docente 1), **D2** (Docente 2), **D3** (Docente 3) e **D4** (Docente 4). Sendo 03 (Três) entrevistas realizadas presencialmente e gravadas com dispositivo móvel de celular, enquanto 01 (uma) entrevista ocorreu via Google Meet em janeiro, atendendo à necessidade do docente naquela ocasião.

A **primeira dimensão** expõe o perfil profissional dos docentes, objetivando conhecer o perfil que caracteriza os profissionais do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo PROEJA Mulheres.

Este tópico abordou a primeira dimensão do primeiro bloco de perguntas, que destaca o perfil profissional dos docentes pesquisados. Dessa forma, o Quadro 06 evidencia as 07 (sete) perguntas e respostas relacionadas à **dimensão perfil**

profissionais.

**Quadro 6: Perguntas e respostas relacionadas a dimensão perfil profissional do docente.**

NOME	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ÁREA DE ATUAÇÃO	SITUAÇÃO FUNCIONAL	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE ATUAÇÃO NO PROEJA	ATIVIDADES PROFISSIONAIS NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS
D1	CIÊNCIAS	TÉCNICA	EFETIVO	MAIS DE 20	MAIS DE 5 ANOS	DIVERSOS MINICURSOS
D2	LÍNGUA INGLESA	PROPÉDUTICA	CONTRATO	MAIS DE 20	MAIS DE 5 ANOS	CURSOS OFERTADOS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
D3	LÍNGUA PORTUGUESA	PROPÉDUTICA	CONTRATO	MAIS DE 10	MAIS DE 5 ANOS	VÁRIOS CURSOS, PORÉM, MUITOS NÃO CONTEMPLAM SUA ÁREA DE ATUAÇÃO, LÍNGUA PORTUGUESA
D4	MATEMÁTICA	TÉCNICA	EFETIVO	MAIS DE 20	MAIS DE 5 ANOS	CURSOS DE MATEMÁTICA FINANCEIRA

**Fonte: A Autora.**

A **primeira pergunta** presente no Quadro 6, refere-se ao **nome dos docentes participantes**, em que eles não foram citados pelo nome, a fim de preservar o anonimato, foram denominados de **D1, D2, D3, D4**.

A **segunda pergunta** apresentada no Quadro 6 refere-se à formação acadêmica dos docentes. Vê-se que o docente **D1** é formado em Ciências Biológicas enquanto o docente **D2** é formado em Letras Língua Estrangeira (Inglês). Há ainda o docente **D3** formado em Língua Portuguesa, e outro docente **D4** formado em Matemática.

A respeito à **terceira pergunta**, a área da atuação, dois docentes responderam “propedêutica” e dois docentes responderam “técnica”. Além disso, a **quarta pergunta**, que informa acerca da situação funcional dos educadores, foi respondida da seguinte forma pelos entrevistados: dois docentes fazem parte do quadro de efetivos e dois docentes são contratados.

Todos responderam que atuam há mais de 20 anos na área da docência, o que corresponde à **quinta pergunta**. Além disso, a **sexta pergunta** diz respeito ao tempo de atuação destes docentes no PROEJA. Todos responderam atuar há mais de cinco anos nas turmas do PROEJA.

Quando indagados, **na sétima e última** pergunta do Quadro 6, **acerca de quais atividades profissionais estes educadores participaram nos últimos cinco anos**, as respostas foram diversas. Por exemplo, o docente **D1** afirmou ter participado de diversos minicursos. Tanto que não é capaz de listar todos. O docente **D2** informa ter participado de diversos cursos ofertados pela Secretaria de Educação. Todos em sua área. O docente **D3** informa participar de vários cursos, muitos não contemplam sua área de atuação, língua portuguesa, afirmando sua expectativa em relação ao tema letramento, que é a aquela na qual queria se especializar. Enquanto o docente **D4** afirmou participar de cursos de matemática financeira.

Quanto à **dimensão formação docente**, a **primeira pergunta ocupa-se em informar como os professores percebem seu percurso formativo em relação ao PROEJA**. Os quatro docentes concordam que trabalhar com turmas do PROEJA é um desafio, seja pela dificuldade de ensinar conteúdos específicos, seja pela diversidade de discentes na sala de aula. O docente **D1** ressalta que é desafiador ensinar ciências na nova perspectiva, principalmente para os discentes do PROEJA que têm mais dificuldade em acompanhar o conteúdo. O docente **D2** destaca a dificuldade de interagir com adultos e jovens ao mesmo tempo na sala de aula, especialmente na disciplina de Língua Inglesa. O docente **D3** acredita que é preciso maior envolvimento de políticas públicas para tornar a realidade do PROEJA mais próxima do que está no papel. Por fim, o docente **D4** aponta que os discentes do PROEJA, apesar de serem bons de convivência, apresentam muitas dificuldades em relação à Matemática.

A seguir, encontram-se as falas dos docentes referentes à primeira dimensão e à primeira pergunta sobre os desafios enfrentados no contexto PROEJA.

*[...] já trabalho há muito tempo com a disciplina de ciências, vejo sempre os entraves que acontece quando se trata de ensinar ciências nessa nova perspectiva, é sempre desafiador pra gente, até porque exige do aluno um certo conhecimento, mas vejo que a turma do proeja não alcança com tanta facilidade o que é proposto em sala de aula (Docente participante D1).*

*[...] Como professora, eu gosto muito de ensinar. 22 anos, não são 22 dias, né? agora no PROEJA, em geral, a gente tem a dificuldade da questão do interagir com o adulto e com o jovem ao mesmo tempo, porque a sala mista não tem só adulto, tem o jovem também, né? e eu que trabalho com língua inglesa, percebo que o adulto não tem tanta facilidade que o jovem tem,. só que na sala de aula o conteúdo tem que ser o mesmo. Agora, a maneira de repassar tem que ser diferenciada, mas o conteúdo não pode ser diversificado. então é um grande desafio (Docente participante D2).*

*[...] É sempre um desafio trabalhar com turmas do PROEJA. acredito que ainda é necessário um envolvimento maior de políticas públicas. vejo que fica muita coisa no papel, mas quando vai para a realidade é totalmente*

*diferente (Docente participante D3).*

*[...] A minha formação sempre foi na área de matemática com estudantes do fundamental ii e médio, vejo que o proeja não é tão fácil de se realizar um trabalho, os alunos chegam apresentando muitas dificuldades. São alunos bons de se conviver, porém quando se trata de abordar o conteúdo na sala de aula, a gente vê como eles possuem pouco conhecimento em relação a matemática (Docente participante D4).*

Em geral, os docentes reconhecem a importância do PROEJA, mas também destacam a necessidade de superar diversos desafios para que o programa tenha mais efetividade.

Percebe-se nas falas dos docentes que o seu percurso formativo em relação ao PROEJA, é permeado de desafios e necessidades a serem superadas. Segundo Lima (2019, p.22) *“é preciso um esforço coletivo entre gestores, docentes, instituições envolvidas e Estado para ressignificar às práticas e construir um currículo que contemple todas essas necessidades”*.

Em relação a segunda pergunta quanto à **dimensão formação docente**, quando indagados se, acaso, estes docentes **participam de cursos voltados ao ensino no PROEJA**, as respostas foram variadas. O docente **D1** demonstra não ter interesse em participar de formações que não sejam diretamente voltadas para a sua disciplina, o que pode limitar sua visão sobre o ensino e aprendizagem em geral. O docente **D2**, embora tenha participado de formações, expressa a vontade de participar de cursos mais específicos para sua área de atuação. O docente **D3** apresenta uma visão mais aberta e positiva sobre a participação em formações, tanto as oferecidas quanto as que buscam por conta própria. Ela reconhece a importância de se aperfeiçoar e se atualizar para acompanhar as transformações no ensino. Por fim, o docente **D4** afirma que participa muito pouco de formações.

A análise das respostas dos docentes, **D1**, **D2** e **D4** sobre a participação de cursos voltados ao ensino do PROEJA, nota-se uma fragilidade em relação a sua formação continuada, contrapondo-se ao que o Documento Base do PROEJA propõe em um de seus princípios em que declara sobre a política de formação docente, o qual propõe *“uma sólida formação continuada dos docentes, por serem estes também sujeitos da educação de jovens e adultos, em processo de aprender por toda a vida”* (Brasil, 2007, p. 37).

Conforme orienta Luz (2020) ao reforçar que a formação dos docentes deve ser concebida como necessidade e atendida nas políticas e decisões tomadas. Partindo deste entendimento, confirma-se a declaração que o Documentos Base



Brasil (2007) traz em relação à formação docente quando garante que o mesmo precisa de referências de práticas e metodologias que permitam a continuidade do processo de ensino aprendizagem, garantindo assim, a competência do docente em elaborar as atividades significativas para os discentes

Em relação a terceira pergunta, quando indagados sobre **o que achavam sobre as formações continuadas, se elas contribuía para desenvolver o seu trabalho com os discentes do PROEJA, preparando-os para uma formação comprometida com a identidade dos discentes e com a transformação social.**

As falas dos docentes mostram que existem opiniões divergentes sobre o assunto.

*[...] Não! a gente não tem encontros específico, por isso acho insatisfatório. porque eles são muito direcionados para a área de português e quando é de ciências, que é minha área básica, não contempla muito as minhas expectativas. Eu esperava um pouco mais, né? (Docente participante D1).*

*[...] Geralmente as formações que a gente tem hoje, são mais direcionadas ao ensino médio, e as escolas integrais, às vezes até questionamos o tempo que parece que ficou mais reduzido (Docente participante D2).*

*[...] sim! quando interagimos com os colegas professores, cada um dando sua contribuição, falando da sua realidade de sala de aula e de seus desafios, pois não é nada tão fácil quando se trata de trabalhar com adultos do PROEJA (Docente participante D3).*

*[...] Veja! a realidade da sala é bem diferente. quando tem as formações se trabalha com jogos, com atividades dinâmicas, mas quando chega em sala de aula, vejo a necessidade de trabalhar o básico, pois os discentes não conseguem muitas vezes entender uma simples multiplicação, resolver um simples problema porque não entende o enunciado (Docente participante D4).*

No entanto, o docente **D3** concorda que as formações são importantes e contribuem para o desenvolvimento do trabalho com os discentes do PROEJA, com a interação entre os colegas e a troca de experiências.

Melo e Barreto (2018), nos resultados da sua pesquisa, apontaram fragilidades com relação ao trabalho realizado em sala de aula, apontando que os docentes não acumulavam experiência na EJA, nem haviam feito cursos específicos ou participado de capacitação para atuar nesta modalidade de ensino.

De acordo com Soares e Devechi (2020), não há ações suficientes para a participação dos docentes nas tomadas de decisões a fim de atender as necessidades pedagógicas de professores e discentes. Os resultados da pesquisa dos autores, remetem à necessidade de compreender a formação docente como ação permanente, que envolva a participação dos professores, como protagonistas

da ação formativa. Os autores ainda declaram que:

A política de formação docente para os professores atuantes no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é primordial na promoção social da EJA como direito social e modalidade educacional no Brasil. Trata-se de uma preocupação atual, particularmente devido à expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país (Soares; Devechi, 2020 p. 407).

Portanto, é importante que as formações continuadas sejam voltadas para as necessidades específicas dos professores e dos discentes do PROEJA, contemplando as diferentes áreas de atuação e proporcionando uma formação comprometida com a identidade dos discentes e com a transformação social.

Quando indagados na quarta pergunta, **se as teorias estudadas nos cursos de formação têm contribuído para o trabalho no PROEJA**, os quatro docentes responderam de forma diferenciada. O docente **D1** afirma que os cursos de formação não contribuem para a prática de sala de aula do PROEJA, pois são focados em disciplinas específicas como Língua Portuguesa e Biologia, o que não traz mudanças para sua prática educativa. O docente **D2**, que tem um perfil reflexivo e crítico, destaca a importância da atualização constante e menciona as mudanças na grade curricular do curso de pedagogia ao longo dos anos, especialmente diante da influência da informática, que trouxe novos desafios para a educação. O docente **D3** destaca a relevância da teoria de Paulo Freire, que deixou um legado importante para a educação brasileira, e demonstra uma postura engajada e comprometida com as discussões sobre a educação de jovens e adultos. Por fim, o docente **D4** traz uma visão realista e pragmática, destacando as dificuldades em aplicar na prática tudo o que é teorizado nos cursos de formação, especialmente diante da falta de tempo e da realidade complexa e multifacetada das salas de aula do PROEJA.

A seguir, apresentam-se as declarações dos docentes sobre as teorias estudadas durante os cursos de formação para o trabalho no PROEJA.

*[...] Não!!! Os cursos de formação são mais focados em língua portuguesa. se é ciências, é focado em biologia. então não muda nada na minha cabeça. (Docente participante D1).*

*[...] Na época eu terminei o curso de letras, foi em 2002, já faz 20 anos e eu agora senti necessidade de fazer o curso de pedagogia, porque a gente tem que tá sempre se atualizando. e essa experiência foi importante porque o curso de pedagogia ele é diferenciado. quando eu estudei a 20 anos atrás, tinha uma grade curricular muito diferente, era uma teoria bem tradicional. hoje com a informática a gente percebe uma mudança no currículo. lembro que há 20 anos atrás eu nem ouvia falar muito de informática (Docente participante D2).*

*[...] Eu gosto muito da teoria de Paulo Freire. ele deixou um legado para a nossa educação (Docente participante D3).*

*[...] Vejo que se aborda jogos, estratégias diferenciadas, mas a realidade na sala de aula é totalmente diferente, sem falar que o tempo é curto pra propor tudo isso (Docente participante D4).*

Melo e Barreto (2018) destacam, que a principal dificuldade dos professores atuantes no PROEJA consiste na falta de uma formação para atuarem nele. Além disso, a falta de conhecimentos prévios sobre o próprio programa, trazem fragilidades no ensino aprendizagem. Schon (2000) defende que para formar professores como profissionais reflexivos é necessário centrar a prática reflexiva em três ideias centrais: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. O autor ainda ressalta que a única forma possível de preparar os professores para agirem eficazmente é fazê-los refletir sobre as situações problemáticas, fazendo-os analisarem o que pensam, sentem e fazem, de forma a reconstruir a sua prática.

Quando se fez a última indagação sobre **o que o docente destacaria nesses cursos como significativo**, as respostas foram as seguintes: O docente **D1** relatou que, apesar da expectativa de encontrar algo que possa ser aplicado à realidade do PROEJA nos cursos, nem sempre esse objetivo é alcançado. O segundo docente **D2** destacou a dificuldade de encontrar cursos específicos para sua área de atuação para ser aplicado na sala de aula do PROEJA. O terceiro docente **D3** afirmou a importância da troca de experiências com outros professores durante os cursos. E o quarto docente **D4** destacou que, embora se trabalhe com jogos e se planeje atividades diferenciadas, a realidade da sala de aula é complicada.

No percurso da entrevista, os docentes **D1**, **D2** e **D4**, foram unânimes ao relatar que os cursos formativos não atendiam as suas expectativas diante da realidade que viviam, conforme descrição das suas falas:

*[...] Quando vamos para os cursos, se tem sempre uma expectativa de se encontrar alguma coisa que possa ser aplicado a nossa realidade, mas quando chego lá, foge muito do que precisava encontrar (Docente participante D1).*

*[...] Na minha área de língua inglesa é sempre complicado ter cursos voltado para essa área (Docente participante D2).*

*[...] É como eu falei antes, se trabalha com jogos, se planeja coisas diferentes, mas a realidade na sala é complicada (Docente participante D4).*

Nesse sentido, foi possível identificar lacunas no que diz respeito à formação para os docentes do PROEJA, pela falta de cursos específicos associados aos componentes curriculares do curso, nas quais os profissionais atuam. Há, portanto, a necessidade de adequação curricular a fim de atender a realidade dos discentes, portanto, *“um trabalho eficiente só é possível quando o profissional se inteira daquilo, ou seja, se qualifica para desempenhar tal papel. Para que isso ocorra, a formação dos professores precisa ser concebida como necessidade e atendida nas políticas e decisões tomadas”* (Luz, 2020, p.58).

Em relação a **dimensão letramento** no que se refere à **primeira pergunta de “como acontece o planejamento das aulas, seus objetivos em relação ao ensino da leitura e escrita?”**, cada um dos docentes tem uma abordagem diferente para o planejamento das aulas de leitura e escrita. O docente **D1** destaca o desafio que é para ele planejar, devido à sua formação acadêmica, e busca estimular os discentes para que não desistam. Ele planeja aulas que os discentes possam dar conta e sem muita pressão, pois sabe que o problema maior é na hora de escrever. O docente **D2** tenta se planejar de acordo com a realidade dos discentes. O docente **D3** se preocupa em fazer de acordo com as dificuldades dos discentes, tentando contemplar aquilo que eles não conseguem dar conta. Por fim, o docente **D4** traça primeiro o perfil de aprendizagem dos discentes, para depois ver por onde pode começar.

É relevante ressaltar que o docente **D4** leva em consideração os conhecimentos prévios dos discentes para que possa redimensionar o seu trabalho inicial em sala de aula, resultado que vai ao encontro dos estudos de Pinto (2019) quando declara que os conhecimentos prévios dos discentes devem ser levados em consideração, para que se possa pensar em uma proposta de intervenção condizente com a realidade desses discentes, dessa maneira pode-se identificar quais conteúdos possivelmente foram trabalhados e servirão de subsídio para a aquisição de um novo conteúdo.

Quanto à **segunda questão**, que diz respeito àquilo **que os docentes compreendem por letramento**, pode-se dizer que eles apresentaram diferentes entendimentos sobre o termo letramento. Para este momento utilizou-se como material de apoio 1(um) Cartão, Figura 10, contemplando o conceito relacionado ao termo letramento para que os docentes tivessem acesso e assim poder responder a questão sobre letramento. Esse momento objetivou identificar as concepções de letramento deles.

O Docente **D1** acredita que letramento é uma técnica que dá suporte ao discente para uma melhor compreensão da leitura. O Docente **D2** relata que o termo está relacionado à leitura, motivando o discente e disponibilizando leituras no dia a dia. O Docente **D3** entende que letramento envolve trabalhar com leitura e escrita diversificada em sala de aula. Por fim, o Docente **D4** utiliza pouco o termo, mas acredita que está voltado para a questão da leitura. Na fala dos docentes, foi possível identificar lacunas no que tange à concepção de letramento, visto que nos relatos a concepção de letramento na visão dos docentes está inadequada, sendo atrelada apenas a “leitura”.

A seguir, apresenta-se a perspectiva dos docentes em relação à segunda questão, abordando o entendimento deles sobre o conceito de letramento.

*[...] Eu não entendo bem quando eu vejo esse termo. mas acredito que seja uma técnica que dará suporte ao aluno para uma melhor compreensão da leitura. (Docente participante D1).*

*[...] Penso que é um termo voltado para leitura, motivar o aluno, disponibilizar leituras no dia a dia dele (Docente participante D2).*

*[...] Trabalhar com leitura e escrita (Docente participante D3).*

*[...] É um termo que eu uso pouco, mas acredito que está mais voltado para a questão da leitura (Docente participante D4).*

A fala dos docentes revela lacunas nas concepções sobre letramento, sugerindo a necessidade de um maior esclarecimento ou ampliação do entendimento do termo. Considerando que o letramento é um conceito mais abrangente que envolve não apenas a leitura, mas também a escrita e o domínio de práticas sociais relacionadas à linguagem escrita, seria importante promover uma compreensão mais aprofundada do termo entre os docentes. Essa reflexão pode contribuir para uma abordagem mais abrangente e efetiva das práticas de letramento no contexto educacional do PROEJA.

Percebe-se, portanto, que a compreensão do conceito de letramento pelos

docentes se distancia da concepção de letramento aqui adotada, conforme destacado no referencial teórico e a partir da concepção de Soares (2009), Letramento é:

“resultado da ação de se ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2009, p. 18).

Kleiman (1995, p.19) compartilha na mesma perspectiva quando declara que letramento “é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

De acordo com Soares (2009), o conhecimento dessa abordagem pelos docentes é determinante no processo de desenvolvimento da leitura e escrita. A autora ainda destaca que as consequências dessa falta de apropriação levam, muitas vezes, a diversas tomadas de decisões equivocadas da prática pedagógica.

Há, portanto, a necessidade de se discutir e pensar em um organizador curricular nas formações oferecidas para os docentes do PROEJA, a fim de atender as lacunas existentes. Portanto, a política de formação docente precisa ser revista e específica para essa modalidade de ensino. Os dados apontam a necessidade de construir conceitos e ações pedagógicas nas formações orientadas a partir de práticas sociais de leitura e escrita que contemplem a realidade de sala de aula desses discentes (Moura, 2012).

Antes de fazer a terceira pergunta da dimensão letramento foi proporcionado aos docentes 1 (um) Cartão, Figura 11, contendo o conceito de práticas de letramento para que os docentes pudessem se familiarizar com o termo. Em seguida, foram indagados acerca **do que compreendem por práticas de letramento**, então foi pedido aos docentes que respondessem de acordo com suas percepções.

O docente **D1** acredita em uma abordagem diversificada, utilizando vídeos, leituras dinâmicas, rodas de conversa e seminários para envolver os discentes nas aulas de forma diferenciada. O docente **D2** destaca a importância de trabalhar em cima das dificuldades dos discentes, contemplando atividades de leitura e compreensão de diversos textos e exposições orais, tais como seminário. O docente **D3** acredita em promover uma prática que contemple várias atividades envolvendo leituras, entre elas: leitura coletiva de texto, leitura de texto compartilhada, leitura de texto em voz alta, leitura de texto silenciosa para que a aprendizagem ocorra de forma eficaz. Enquanto o docente **D4** pontua que as práticas de letramento oferecem

ao discente uma melhor maneira de conhecer o conteúdo.

A seguir, expõem-se as declarações dos docentes sobre sua compreensão acerca das práticas de letramento, especificamente em relação à terceira pergunta da dimensão letramento:

*[...] Práticas de diversas maneiras, contemplando vídeos, leituras dinâmicas, roda de conversas, seminários, envolvê-los nas aulas de uma forma diferenciada (Docente participante D1).*

*[...] Promover uma prática contemplando várias atividades com leitura para que aprendizagem ocorra de forma (Docente participante D2).*

*[...] Trabalhar em cima das dificuldades dos alunos (Docente participante D3).*

*[...] Penso que são práticas que vão oferecer ao aluno uma melhor maneira de conhecer o conteúdo (Docente participante D4).*

Percebe - se nas falas dos docentes **D1**, **D2**, e **D3** uma certa familiaridade com propostas de práticas de letramento diversificadas, tendo como fio condutor a “leitura”. No entanto, é interessante notar que, embora os docentes compartilhem uma certa familiaridade com práticas de letramento diversificadas, há uma necessidade de compreensão mais aprofundada do termo "letramento", conforme evidenciado em respostas anteriores. Reforçar a compreensão abrangente do letramento pode potencializar ainda mais o desenvolvimento e a implementação de práticas diversificadas e eficazes. Em resumo, a análise das respostas indica uma orientação positiva em relação às práticas de letramento, com uma ênfase comum na leitura, mas também destaca a necessidade de aprimorar a compreensão do conceito para melhor orientar as estratégias pedagógicas no contexto do PROEJA.

Desse modo, conforme as ideias defendidas pelos autores Lima (2019), Pinto (2019) e Luz (2020) as práticas de letramento tem um papel de destaque no processo de ensino e aprendizagem de tal forma que a leitura e a escrita se tornem necessária e tenha funcionalidade para os discentes em situações reais de usos. Compreende-se, logo, que as práticas de letramento devem acontecer de forma produtiva e intencional no ato educativo, em que a leitura e escrita sejam utilizadas com propriedade pelos sujeitos do PROEJA em qualquer situação para atender aos seus propósitos e necessidades (Moura, 2012).

A quarta questão, **destaca sobre as práticas de letramento que os docentes utilizam no PROEJA**. Esse momento também se deu com a apresentação de 1 (um) Cartão, Figura 12, contendo exemplos de práticas de

letramento, servindo como material de apoio para os docentes. O docente **D1** utiliza a interpretação de vídeo e pede para os discentes fazerem um resumo do tema apresentado, mas destaca que às vezes é preciso direcioná-los para que se concentrem nos pontos principais. O docente **D2** trabalha com pequenas frases em inglês e faz com que os discentes construam diálogos entre eles, e pede para apresentarem. O docente **D3** utiliza o cotidiano dos discentes como referência para os temas de pesquisa, muitas vezes pedindo para apresentarem em forma de seminário, fazerem resumos e pesquisarem em casa. O docente **D4** utiliza na disciplina de matemática, geralmente, apresentando o conteúdo no caderno, deixando que os discentes exercitem mais.

A resposta do docente **D4** encontra-se em consonância com os resultados da pesquisa de Scariote (2013), na análise dos resultados, percebeu-se, que a prática pedagógica, embora enfatizando textos diversos, o docente apresentou em alguns momentos a concepção de letramento centrada na língua enquanto código, reduzindo o trabalho a sua superficialidade.

Na quinta questão, quando indagados sobre **como é organizado o planejamento das práticas de letramento no PROEJA**, o docente **D1** relata que encontra dificuldades em planejar as atividades e opta por ser cauteloso ao selecionar as atividades a serem realizadas. O docente **D2** planeja de acordo com os objetivos do curso, mas destaca a importância de mudar as atividades para atender às necessidades dos discentes. O docente **D3** leva em consideração a realidade dos discentes, visto que o ritmo deles é mais lento e planejar somente com base no currículo pode não ser satisfatório. Por fim, o docente **D4** se reprograma a cada aula, pois percebe a dificuldade dos discentes com a matemática.

A fala dos docentes revela uma abordagem consciente na organização do planejamento das práticas de letramento. A sensibilidade às características individuais dos discentes e a disposição para ajustar as atividades de acordo com as necessidades emergentes demonstram uma compreensão profunda da complexidade do ambiente PROEJA e uma busca contínua pela efetividade no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Freire (1996, p.23) “todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade”. É necessária uma ação intencional e consciente por parte do docente para que atenda a necessidade do discente do PROEJA.



Dessa forma, Libâneo (1994) declara que planejar é:

[...] uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do ensino (Libâneo, 1994, p.221).

O autor ainda destaca que o “planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (Libâneo, 1994, p.223). Portanto, é necessário pensar em momentos de planejamento onde as atividades didáticas sejam planejadas e reformuladas levando em consideração os conhecimentos prévios desses sujeitos.

Na **sexta e última questão** diz respeito sobre qual à **importância das práticas de letramento** para o desenvolvimento de aprendizado dos discentes. O docente **D1** acredita que essas práticas podem melhorar cada vez mais o aprendizado dos discentes. O Docente **D2** considera satisfatório propor práticas de letramento diversas, mas enfatiza a dificuldade de trazer coisas novas para sala de aula do PROEJA, talvez devido à limitação de tempo. O docente **D3** incentiva a leitura e a escrita. O docente **D4** destaca que é sempre bom propor algo novo, mas é importante entender que a turma do PROEJA chega com uma defasagem, e que é necessário começar do básico para desenvolver os conhecimentos necessários.

A seguir, compartilham-se as considerações dos docentes acerca da relevância das práticas de letramento no aprimoramento do aprendizado dos discentes, especificamente, em relação à sexta pergunta.

*[...] melhorar cada vez mais no aprendizado dos alunos (Docente participante D1).*

*[...] acredito ser satisfatório propor práticas de letramento diversas, mas no proeja, ainda vejo uma dificuldade de trazer coisas novas, até porque o tempo é um pouco curto (Docente participante D2).*

*[...] incentivo a leitura e a escrita (Docente participante D3).*

*[...] é sempre bom propor algo novo, mas temos que entender que a turma do proeja, eles chegam com uma defasagem, então tem que começar do básico mesmo (Docente participante D4).*

Em conjunto, as respostas dos docentes revelam uma compreensão multifacetada da importância das práticas de letramento. Enquanto alguns enfatizam o potencial transformador dessas práticas, outros apontam desafios práticos e a

necessidade de adaptação às características específicas da turma do PROEJA. Essa diversidade de perspectivas destaca a complexidade do ambiente educacional e a necessidade de abordagens flexíveis para promover efetivamente o aprendizado dos educandos.

Por meio do contexto observado, percebe-se, portanto, nas falas dos docentes a importância das práticas de letramento. Esse aspecto reforça o que confirma Soares (2010), quando sugere que o professor trabalhe com práticas de letramento, envolvendo, atividades que trabalhem com situações reais do uso da língua, de acordo com a necessidade e realidade desse discente.

É salutar destacar que essas atividades envolvendo práticas de letramento com situações reais do uso da língua foram expostas nos resultados da pesquisa de Rocha (2019), Luz (2020), Pinto (2019), Lima (2019) e Dorini (2019), contemplando seminários, produção textual, fichamento, leitura de textos diversos, atividades coletivas mediadas pelo professor e produção textual por meio da argumentação e posicionamento crítico.

Em relação a **dimensão gêneros textuais**, o Quadro 7 apresenta as perguntas e respostas dos docentes, destacando, a forma de escolha do gênero, a introdução do gênero na sala de aula, estratégias e materiais utilizados, como também a intervenção realizada pelos docentes.

**Quadro 7: Perguntas com as respostas dos docentes a dimensão textuais do Apêndice A.**

	PERGUNTA 1	PERGUNTA 2	PERGUNTA 3	PERGUNTA 4	PERGUNTA 5
DOCENTES	Como é realizada a escolha do gênero textual a ser trabalhado em sala de aula?	Essa escolha está relacionada a alguma demanda específica do Curso?	Como se dá a introdução do gênero na sala de aula?	Quais as estratégias utilizadas? Quais os materiais usados nesses momentos com os discentes?	Como se dá os momentos de intervenção, a fim de promover o desenvolvimento das potencialidades dos discentes em leitura e escrita?
D1	escolhe baseado nos conteúdos que serão abordados,	Não	destaca a leitura como um meio para introduzir o gênero.	afirmou a leitura de textos diversos relacionados a sua disciplina e vídeos.	ajudando-o sem pressionar demais.
D2	prefere utilizar pequenos trechos de música para facilitar o entendimento dos discentes	Não	apresenta o texto a partir da leitura é uma forma de introduzir o gênero.	Destacou apresentação de seminários e mencionou o uso do caderno e livro	tenta atender individualmente os discentes para tirar dúvidas,
D3	traz textos de acordo com os projetos em andamento	Não	Realiza inicialmente a leitura	utiliza estratégias de leitura, roda de conversa e pesquisas, utiliza como recursos textos escritos e livros	utiliza explicações e estratégias de leitura para ajudar os discentes na compreensão

<b>D4</b>	decide de acordo com o conteúdo que será trabalhado.	Não	Pede que os discentes façam a leitura para compreenderem, para depois ler com eles.	depende do conteúdo, mas geralmente usa aula expositiva e o uso do caderno para praticar exercícios.	gosta de realizar exercícios no quadro e chamar a atenção dos discentes para a compreensão dos problemas.
-----------	--	-----	---	--	---

Fonte: A Autora.

**Na primeira questão**, quando indagados sobre **como é realizada a escolha do gênero textual a ser trabalhado em sala de aula**, foi apresentado aos docentes 2 (dois) Cartões, Figuras 13 e 14, com o conceito de gêneros textuais e outro com exemplos de gêneros respectivamente, para que pudessem se familiarizar com o termo e identificar diversos gêneros que são contemplados na sala de aula do PROEJA.

Observa-se no Quadro 7, que o docente **D1** escolhe baseado nos conteúdos que serão abordados. Por outro lado, o docente **D2** opta por utilizar pequenos trechos de música como ferramenta para facilitar o entendimento dos discentes. Essa abordagem pode ser altamente eficaz, pois a música possui o poder de engajar emocionalmente os discentes, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso. Além disso, a música pode estimular diferentes habilidades, como a compreensão auditiva e a interpretação de letras, favorecendo uma abordagem mais lúdica e criativa. O docente **D3** apresenta uma estratégia em que traz textos alinhados aos projetos em andamento. Essa abordagem demonstra uma conexão direta entre os conteúdos trabalhados e os objetivos do projeto, o que pode proporcionar aos discentes uma compreensão mais contextualizada e aplicada dos temas em estudo. O docente **D4** adota uma abordagem pedagógica pautada na flexibilidade e no alinhamento ao conteúdo que será trabalhado.

É possível observar uma diversidade de abordagens adotadas pelos docentes, cada uma com suas vantagens e implicações. Além disso, a utilização da música como recurso pedagógico pode promover o desenvolvimento de habilidades auditivas e de interpretação, enriquecendo a experiência de aprendizagem.

Por fim, a abordagem flexível e alinhada ao conteúdo sugere a importância de uma adaptação constante de práticas de ensino, sendo sensível às necessidades específicas de cada contexto. Essa flexibilidade pode ser fundamental para lidar com a diversidade de estilos de aprendizagem e interesses dos discentes, garantindo uma maior eficácia no processo educacional.

De acordo com a BNCC (2017), os gêneros textuais são fenômenos comunicativos, que se realizam em situações práticas de vida do discente, portanto, é extremamente relevante que o docente redimensione sua prática pedagógica com vistas a esse dinamismo.

**Na segunda questão**, quando questionados **se a escolha do gênero está diretamente ligada a alguma demanda do curso**, todos responderam que não, evidenciando que não levam em consideração as demandas do curso quando se trata do uso do gênero em sala de aula.

A respeito da **terceira questão** sobre **como se dá a introdução do gênero na sala de aula**, todos responderam que a introdução tem como ponto de partida a **“leitura”**.

Para tratar sobre a introdução do gênero na sala de aula, convém recordar os estudos de Pinto (2019) em que o autor aplicou uma proposta com o uso do gênero relatório. Nessa direção os estudos do autor revelam que a leitura se deu como ponto de partida, em que os discentes foram orientados a vivenciar diversas situações, tais como: realizar a leitura dos textos, indicar qual era o gênero de texto e anotar as características que eles identificassem relativas ao gênero em questão.

A respeito disso, Rocha (2019), destaca na sua pesquisa que uma das funções da escola é exatamente desenvolver situações que promovam habilidades de leitura e de escrita a partir do gênero de tal modo que, quando solicitado nas diversas situações de sua vida, o discente possa utilizar-se dessas habilidades de maneira autônoma e significativa. A autora sugere “desenvolver competências e habilidades comunicativas oral e escrita nos seus discentes para que construam um conhecimento com base nas exigências dessa sociedade” (Rocha, 2019 p.11).

**Na quarta questão**, ao serem perguntados sobre **quais as estratégias utilizadas e quais os materiais usados nesses momentos com as discentes**. Mais uma vez foi disponibilizado aos docentes 1 (um) Cartão, Figura 12, contendo exemplos de práticas de letramento, servindo de apoio para responder a quarta pergunta do Quadro 7.

Os docentes **D1, D2, D3 e D4**, apontaram estratégias tais como: leitura de textos diversos, apresentação de trabalhos, rodas de conversa, pesquisa e aula expositiva. A esse respeito, Pinto (2019), sugere no seu produto educacional diversas estratégias contemplando os usos do gênero relatório de aula prática, dentre eles estão presentes o que foi mencionado pelo docente **A1** do curso

PROEJA. Quanto aos recursos, os docentes responderam caderno, livro e textos. A seguir, apresentam-se as abordagens adotadas pelos docentes, juntamente com os materiais utilizados no processo de ensino com os discentes, em resposta à quarta pergunta:

[...] *É sempre a partir da leitura de textos e com aula expositiva. Também gosto de solicitar que eles elaborem relatório a partir do tema abordado em sala. Mas, vejo que os alunos enfrentam muita dificuldade na hora de produzir* (Docente participante D1).

[...] *Através da leitura. Os materiais são caderno e livro* (Docente participante D2).

[...] *Através de pesquisa, utilizo linguagem fácil, textos escritos, apresentação de trabalhos, rodas de conversas e leitura de livros com diferentes textos* (Docente participante D3).

[...] *Vai depender do conteúdo, mas gosto muito do exercício no caderno para poder os alunos praticarem* (Docente participante D4)..

Quanto as estratégias mencionadas pelos docentes, destaca-se o uso de uma diversidade de suportes utilizados para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. A diversificação dos recursos, alinhada às estratégias mencionadas, sugere uma abordagem pedagógica abrangente, buscando atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos discentes.

**Em relação à última questão** do Quadro 7 a respeito de **como se dá os momentos de intervenção, a fim de promover o desenvolvimento das potencialidades dos discentes em leitura e escrita**. o docente **D1**, revela que é importante entender o discente, levando em consideração o tempo que ele ficou sem estudar, ajudando-o sem pressionar demais. O docente **D2** tenta atender individualmente os discentes para tirar dúvidas, pois muitos têm vergonha de falar. O docente **D3** utiliza explicações e estratégias para ajudar os discentes na compreensão. Finalmente, o docente **D4** gosta de realizar exercícios no quadro e chamar a atenção dos discentes para a compreensão dos enunciados dos problemas.

Abaixo, apresentam-se as declarações dos docentes descrevendo as intervenções direcionadas ao aprimoramento das competências de leitura e escrita, em resposta à quinta pergunta:

[...] *A gente vai tentando ajudar, não adianta pressionar muito. tenta entender o aluno levando em consideração o tempo que ele ficou sem estudar* (Docente participante D1).

[...] *eu tento atender os alunos individualmente para ir tirando as dúvidas, mas, muitos tem vergonha de falar o que não compreendeu* (Docente

participante D2).

[...] Através de explicação e estratégias que ajudem os alunos na compreensão (Docente participante D3).

[...] Gosto muito de realizar os exercícios no quadro e chamar a atenção deles na compreensão dos problemas (Docente participante D4).

As respostas dos docentes revelam uma abordagem sensível e adaptativa para promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos discentes. As estratégias e intervenções pedagógicas demonstram um esforço consciente para atender às necessidades individuais dos discentes, reconhecendo a diversidade de contextos educacionais e estilos de aprendizagem presentes no ambiente do PROEJA. Essa diversidade de abordagens indica uma compreensão profunda das complexidades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a promoção efetiva do desenvolvimento educacional dos discentes.

De acordo com Lima (2019, p. 16) a intervenção pedagógica é capaz de despertar nas discentes habilidades de leitura e escrita, como também uma tomada de consciência frente ao conteúdo que se deseja trabalhar, “ajudando-os a agir de maneira crítica diante da realidade, como também sugerir possíveis caminhos para uma nova metodologia que poderá ser aplicada”.

Rocha (2019) declara que a proposta de intervenção proporciona um resgate de experiência, saberes e vivências dos discentes jovens e adultos como um campo fértil para situações de aprendizagens da língua no eixo leitura e escrita. O autor ainda destaca que a proposta de intervenção pode proporcionar o desenvolvimento de outras ações em que os docentes de diferentes linguagens possam vivenciar com intensidade os processos criativos dos discentes, valorizando suas experiências.

#### **5.4 ETAPA 3 - PERCEPÇÃO DOS DISCENTES**

Esta etapa exploratória correspondeu aos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os discentes do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo - PROEJA Mulheres. O principal objetivo desta etapa foi identificar as percepções dos discentes em relação as práticas de letramento vivenciadas na sala de aula e, assim por meio de suas respostas alcançar os objetivos específicos.

Inicialmente, a proposta era contemplar apenas discentes do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo - PROEJA Mulheres, visto que

se trata de um curso de qualificação profissional voltado especificamente para o público feminino, sendo que na escola de Ensino Médio, trata-se de uma turma mista. O motivo de ser uma turma mista se deve ao fato de a turma do 4º período ofertar uma quantidade de 40 discentes em sala, e por não apresentar a quantidade de professores suficientes para suprir a necessidade das turmas. Portanto, no período de coleta dos dados, a turma era composta de apenas 4 professores de disciplinas distintas.

Foram realizadas 06 (seis) entrevistas no total, de uma turma mista composta por 12 (doze) discentes. O fato de não contemplar os 12 (doze) discentes, se deu por razão de ser uma turma que contempla 4 (quatro) homens e 8 (oito) mulheres, e o intuito da pesquisa era contemplar apenas mulheres na pesquisa, por se tratar de um curso voltado para mulheres. Dessa forma, a opção foi contemplar apenas “as discentes” do curso. Vale ressaltar que das 8 (oito) mulheres discentes, 2 (duas) não estavam frequentando o curso no momento.

Dessa forma, a entrevista buscou verificar, a partir dos relatos a percepção das discentes sobre as práticas de ensino da leitura e escrita vivenciadas na sala de aula, e as relações que fazem com as leituras realizadas em contextos extraescolares. As entrevistas foram realizadas com as discentes, sempre que possível, na escola, no espaço preparado pela coordenadora do curso.

As falas das discentes foram gravadas pelo dispositivo móvel de celular e serviram como *corpus* de análise para essa pesquisa na tentativa de compreender as situações que exigiam a leitura e escrita no cotidiano delas, revelando sobre os sentimentos que envolviam as relações com o mundo escrito.

Quanto ao procedimento de abordagem para as entrevistas dos discentes se deu da seguinte forma:

1. Inicialmente realizou-se o contato inicial pelo dispositivo de celular com a secretária da Instituição no dia 26 de agosto de 2022, onde a mesma orientou sobre dia e horário previsto para encontro com o gestor da instituição;
2. Em um outro momento, exatamente no dia 02 de setembro de 2022, fui apresentada ao diretor da instituição no dia acordado para assinatura da carta de anuência e explanação do objetivo e o desejo de desenvolver a pesquisa na Instituição;

3. Após a assinatura da carta de anuência, foi realizado o contato inicial no dia 11 de novembro de 2022 de forma presencial com a Coordenadora do curso sobre as contribuições dos discentes para as entrevistas e os objetivos da pesquisa. Neste mesmo dia a pesquisadora foi apresentada aos discentes que estavam presentes no dia estabelecido;
4. Posteriormente, aconteceram as entrevistas no período de novembro a dezembro, em datas combinadas com a coordenadora. Após a adesão voluntária dos participantes, foram entregues os Termos de Compromisso e Confidencialidade, Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e o Termo de Consentimento da Participação da Pessoa como Voluntário, ver Anexo C, p.206; Anexo D, p.207; Anexo E, p.211, para os participantes da pesquisa respectivamente.

As entrevistas seguiram a orientação de Lüdke e André (1986), em que os autores destacam que durante a entrevista é importante promover uma interação entre o entrevistador e o entrevistado de uma forma natural, o entrevistador portanto, precisa estar atento ao roteiro preestabelecido. Os autores também apontam que há toda uma *“gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito”* (Lüdke; André, 1986, p. 36).

Nesse sentido, as entrevistas seguiram um roteiro com 13 (treze) perguntas, 05 (cinco) relacionadas ao perfil das discentes e 08 (oito) referentes as percepções das discentes em relação a leitura e escrita, que podem ser observadas no Apêndice B, p.193. As entrevistas foram divididas em 2 (duas) etapas de acordo com as 2 (duas) dimensões propostas. **A primeira dimensão** expõe o perfil dos discentes, objetivando conhecer o perfil que caracteriza os discentes do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo PROEJA Mulheres.

O objetivo da **segunda dimensão** que trata da percepção dos discentes, foi verificar a percepção deles sobre as práticas de ensino da leitura e escrita vivenciadas na sala de aula, e as relações que fazem com as leituras realizadas em contextos extraescolares.



Esse tópico tratou da primeira dimensão do primeiro bloco de perguntas que destaca o **perfil das discentes** pesquisados. Sendo assim, o Quadro 8 apresenta as 05 (cinco) perguntas e respostas relacionadas a dimensão do perfil das discentes.

**Quadro 8: Perguntas com as respostas dos discentes referentes a dimensão perfil dos discentes do Apêndice B.**

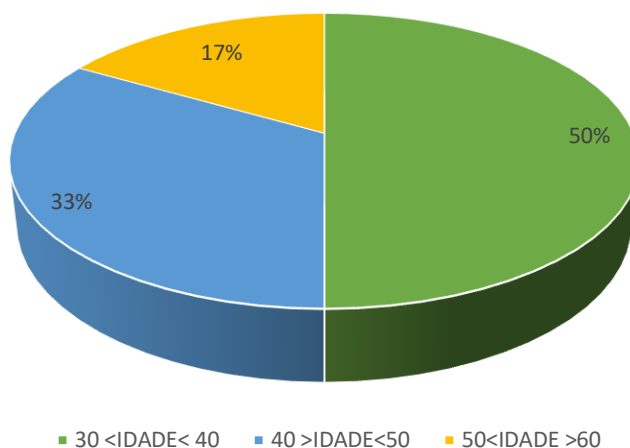
PERGUNTAS				
NOMES	IDADE	QUANTOS ANOS FICOU SEM ESTUDAR	QUAL O MOTIVO DE INTERROMPER OS ESTUDOS	QUAL ATIVIDADE PROFISSIONAL EXERCE NO MOMENTO
A1	46 ANOS	20 ANOS	Precisava trabalhar. Não tinha condições de conciliar estudo e trabalho ao mesmo tempo.	Não exerce
A2	39 ANOS	14 ANOS	O motivo foi porque eu saí de um lugar que morava no interior, em Arcoverde, e vim morar aqui, depois tive meus dois filhos. Ficou muito difícil trabalhar e estudar	Não exerce
A3	43 ANOS	10 ANOS	Comecei a trabalhar cedo e engravidei	Não exerce
A4	38 ANOS	13 ANOS	Engravidei, e tive que cuidar de filho, casa e meu marido não me incentivava.	Não exerce
A5	33 ANOS	8 ANOS	Foi por conta do trabalho. Não dava para conciliar com os estudos.	Não exerce
A6	51 ANOS	MAIS DE 15 ANOS	Tive que me dedicar a família, tive meu primeiro filho com 15 anos	Trabalha com vendas

Fonte: A Autora

A **primeira pergunta** presente no Quadro 8 refere-se ao **nome das participantes**, no entanto com o propósito de promover o anonimato na entrevista das discentes, foram utilizadas as siglas: **A1** (Discente 1), **A2** (Discente 2), **A3** (Discente 3), **A4** (Discente 4), **A5** (Discente 5), **A6** (Discente 6), uma vez que suas identidades serão preservadas nesta pesquisa.

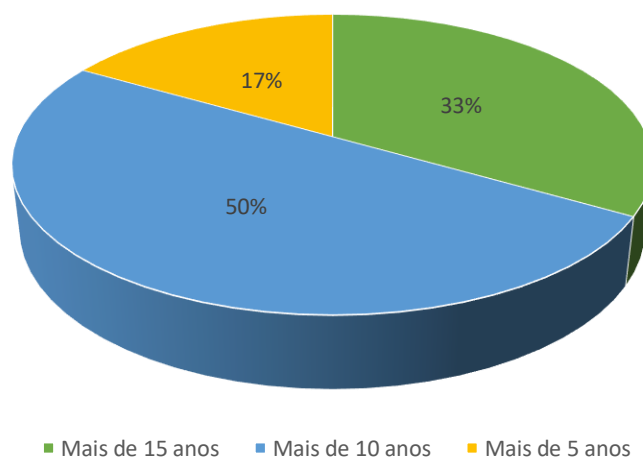
A **segunda pergunta** apresentada no Quadro 8 refere-se à **idade das discentes**. Observar-se na ocasião da coleta, as seis (06) discentes participantes possuem entre 33 e 51 anos de idade.

Quanto ao **segundo questionamento**, à idade das discentes, verificou-se que a maioria das discentes, que compôs a turma do curso em qualificação profissional, eram discentes, com idade entre 30 e 40 anos correspondendo 50% das entrevistadas, e discentes entre 40 e 50 anos correspondendo 33% das entrevistadas e discentes entre 50 e 60 anos correspondendo a 17% das entrevistadas (ver Gráfico 1). Tal fato foi observado no estudo de Silva e Almeida (2011), que identificou um percentual de 50% dos discentes do PROEJA do Paraná possuíam idade acima de 30 anos, um percentual semelhante ao encontrado no Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo - PROEJA Mulheres.

**Gráfico 1: Idade das discentes participantes.**

**Fonte: A Autora.**

Em relação a **terceira pergunta** destacada no Quadro 8, refere-se ao **tempo que as discentes ficaram sem estudar**. As informações revelaram, que 2 (duas) participantes estão há mais de 15 anos sem estudar que representam um percentual de 33% e que 3 (três) estão há mais de 10 anos fora da escola, representando 50% das entrevistadas, e, uma delas não estuda há oito anos, representando um percentual de 17% (ver Gráfico 2). Trata-se de períodos longos, sobretudo no que concerne as cinco primeiras participantes.

**Gráfico 2: Tempo das discentes participantes fora da escola.**

**Fonte: A Autora.**

Os dados revelados corroboram o que foi evidenciado no Documento Base do PROEJA (Brasil 2007) que afirma que:

esses discentes/trabalhadores possuem tempos de afastamento dos estudos mais ou menos longos, o que implica a possibilidade de terem sido submetidos a propostas educacionais de diferentes períodos da história da educação no Brasil (Brasil, 2007, p. 40).

Conforme expressa o Documento Base do PROEJA, percebem-se os entraves que os discentes enfrentam no momento de afastamento, seguidos de fracassos e exclusão do sistema escolar. Isso fica evidente no relato da discente participante **A1**: “precisava trabalhar, não tinha condições de conciliar estudo e trabalho ao mesmo tempo”, justificando o motivo que ficou sem estudar, que caracterizou a sua situação de exclusão escolar.

No **quarto questionamento** da entrevista como demonstrado no Quadro 8, as discentes foram indagadas e todas apontaram **o motivo de interromper os estudos**. A discente **A1** descreveu ter dificuldade de conciliar trabalho e estudo. A discente **A2** atribui o abandono da escola ao fato de se mudar de cidade, casar e ter os dois filhos. Descreveu que vivia em uma cidade interiorana e partiu para a cidade grande, na qual não conseguiu estudar.

A discente **A3** afirmou que passou a trabalhar cedo, precisando desistir da escola e, então, engravidou. Percebe-se que o fato de engravidar é de grande importância no sentido de promover a evasão escolar, sendo uma constante no discurso das participantes.

A discente **A4** afirmou que precisou abandonar a escola, também, em razão da gravidez. Atribui, também, esta desistência ao fato de precisar de trabalhar em casa, no sentido de cuidar dos filhos e do marido. Vale ressaltar que tal participante afirmou que seu marido não a incentivava a estudar. Não se pode saber se em razão do ciúme ou por algum outro motivo. Fato é que ela não encontrava, em casa, respaldo para continuar estudando.

Outra discente participante, **A5**, também informou não ser capaz de conciliar o estudo com o trabalho. A discente participante **A6**, então, atribui a evasão escolar ao fato de ter engravidado muito jovem, aos 15 anos. A gravidez na adolescência desestimula a pessoa a prosseguir com os estudos, além de obrigá-la, é certo, a buscar trabalho para garantir o seu sustento e o do seu filho, em caso de ser mãe solteira.

Neste quesito, remetemos à discussão de Rocha (2019) a respeito das dificuldades e desafios que os discentes encontram ao tentar conciliar família, trabalho e estudo, quando afirma que:

“custa enorme sacrifício para esses educandos- que se submetem a uma tripla rotina cotidianamente: família/trabalho/estudo - conciliar tudo isso, até mesmo porque essa decisão em retornar à escola e prosseguir com seus estudos para a elevação da sua escolarização depende de um esforço pessoal de autodeterminação” (Rocha, 2019, p. 38).

Esse contexto, de acordo com Lima (2019), os sujeitos da EJA, quando retornam à escola, quase sempre trazem uma autoestima afetada pelo sentimento de frustração, pois sua experiência escolar anterior, geralmente, traz grandes sacrifícios.

Na sequência, na quinta e última pergunta destacada no Quadro 8, foi indagado sobre **qual atividade profissional as discentes exercem no momento**. Todos as discentes participantes da pesquisa **A1, A2, A3, A4 e A5**, revelaram não exercer nenhuma atividade profissional no momento, exceto a discente participante **A6** que trabalha com vendas.

Essa realidade em relação a atividade profissional sinaliza a grande dificuldade de entrar no mercado de trabalho depois de uma certa idade. Nesse sentido, o Decreto 5.840/2006 que norteia as ações do PROEJA declara a relevância de se ofertar uma educação humanizadora, em que o sujeito possa ter melhores oportunidades no mercado de trabalho, adquirindo conhecimentos dos conteúdos curriculares associados às situações cotidianas para melhorar a sua vida profissional e para interferir positivamente no meio em que está inserido.

A seguir, será apresentado o segundo bloco de perguntas, considerando, a **segunda dimensão** que trata das **percepções das discentes** a respeito do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo - PROEJA Mulheres, (Ver Quadro 9), objetivando verificar a percepção dos discentes sobre as práticas de ensino da leitura e escrita vivenciadas na sala de aula, e as relações que fazem com as leituras realizadas em contextos extra escolares.

O segundo bloco de perguntas contém 08 (oito) questões relativas **as percepções dos discentes** que podem ser observadas no Apêndice B, p.193. Para uma melhor visualização dos dados, segue o Quadro 9, relacionando cada pergunta às respostas estabelecidas pelas discentes referentes a **percepção das discentes**.

**Quadro 9: Perguntas com as respostas das discentes referentes a dimensão percepção das discentes do Apêndice B.**

PERGUNTAS	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Quais as expectativas em relação ao curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo?	buscar o aperfeiçoamento e desenvolvimento pessoal	estudar é um grande desafio	espera concluir o curso para que este possa constar no seu currículo.	É um conhecimento a mais que eu vou ter	obter uma outra formação	espera do curso que lhe contribua para a educação financeira
Como você lida com as situações nas quais são exigidas um certo domínio da leitura e da escrita, (na escola, em casa, no trabalho, na igreja, dentre outros)?	afirma que não tem dificuldades quanto à este processo, tampouco quanto à interpretação textual. Seu maior problema, diz, é quanto à escrita	reconhece a importância da leitura. Se lê com fluência, possui dificuldades com a escrita,	quanto à leitura, tem o costume de ler a Bíblia, apenas.	a minha maior dificuldade é para escrever, mas sou muito comunicativa.	eu gosto de realizar leitura, sou mais enrolada na escrita,	eu tenho uma dificuldade na escrita, porque eu tenho medo de errar, escrever errado.
O que você acha que poderia melhorar nas aulas para facilitar a aprendizagem em relação a leitura e escrita?	O tempo, é muito corrido para realizar as atividades	Eu não sei	Escrever mais no caderno	Realizar debates, participar de projetos	Trabalhar mais textos para facilitar o nosso entendimento	Realizar mais atividades no caderno
Quais as estratégias que são usadas pelos docentes em sala de aula para promover o aprendizado da leitura e escrita?	afirma que gosta de apresentar trabalhos. (seminário)	Não respondeu	revela que gosta muito de escrever no caderno	destaca a importância de estratégias, como: debates e rodas de conversa	Gosta de realizar atividades no caderno	Gosto de apresentar trabalho (seminário), e realizar pesquisa
Você acha que as estratégias usadas pelos professores, lhe ajudam a compreender os textos que lê quando está na escola e os textos que lê em outras atividades fora da escola?	Sim, porque incentiva a gente ler melhor	Sim, são estratégias para a gente melhorar nos estudos.	Sim, porque faz a gente ler sem dificuldade	Sim, quanto mais se ler, melhor vai ficar a nossa leitura	Sim, su gosto muito quando o professor pede para ler em voz alta	Sim, gosto de ler bastante
Quais são as dificuldades que você encontra nas atividades de leitura e escrita em sala de aula?	A produção de texto.	A produção de texto. Acho que o problema é esse mesmo, quando o professor dá um tema e tem que escrever, desenvolver, aí aquilo ali fica tudo complicado, não sai nada. Eu troco letras misturando tudo.	produção de texto, você ter que falar do tema e na troca de letras.	para memorizar, E essa questão da produção de texto, de dar um tema e você ter que falar do tema e na troca de letras.	Na hora de escrever um texto, sou muito enrolada nessa questão de sinais, de vírgulas	É mais na hora de produzir um texto, de organizar as ideias para escrever.
Você consegue ler esse texto? (levar alguns gêneros pequenos)	sim	sim	sim	sim	sim	sim
Que gênero é este? Para que serve estes textos? (levar resenha, notícia, cartaz e e-mail).	Biografia – Luiz Gonzaga	Biografia – Luiz Gonzaga	Panfleto	Biografia Malala Yousafzai	Biografia – Luiz Gonzaga	Biografia – Luiz Gonzaga

Fonte: A Autora.

No que se refere a primeira pergunta do Quadro 9, sobre quais as expectativas em relação ao curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo, pode-se afirmar que a discente participante **A1**, busca o aperfeiçoamento e desenvolvimento pessoal. São expectativas altas, pode-se dizer. Quanto a discente participante **A2**, as expectativas são bem restritas. De acordo

com a discente, aprende-se um pouco, mas se aprende. Infelizmente, ela afirmou não contar com o apoio da família, de forma que estudar acaba sendo um grande desafio.

Rocha (2019) na sua pesquisa revela que os discentes do PROEJA vivenciam grandes desafios como preconceito, vergonha, discriminação, críticas dentre tantos outros no cotidiano familiar como na vida em comunidade, e elas precisam ser superadas pela sociedade.

Quanto a discente participante **A3**, ela espera concluir o curso para que este possa constar no seu currículo. As ambições curriculares são, ainda, muito importantes também para a discente participante **A4**. De acordo com a discente:

*[...] e como eu passei tanto tempo sem estudar. Não tinha nada para colocar no currículo, até mesmo não podia nem colocar a ficha dezanove, porque eu não tenho. Agora, eu vou ter algo e vou correr atrás de mais algum curso, entre outras coisas, para que eu possa reforçar e, também, adquirir conhecimento. Isso porque eu acho que é algo que ninguém nos rouba, é o conhecimento, né? E vale a pena, porque quer queira quer não, já é um curso e um conhecimento a mais que eu vou ter (Discente participante A4).*

Ora, as discentes participantes têm em comum o desejo de estudar e de conquistar títulos que sejam capazes de promover enriquecimento nos seus currículos e sejam capazes de colaborar com a sua construção. Ressalta-se que a aquisição do conhecimento é bastante importante, ainda que não seja a única expectativa que as participantes têm.

Quanto a discente **A5**, suas expectativas são as mesmas das demais, obter uma outra formação. **A6**, por sua vez, espera do curso que lhe contribua para a educação financeira, para que possa administrar seu próprio orçamento, como também para planejamentos orçamentários futuros. A participante descreve seu des controle com respeito à administração da sua vida financeira.

No que tange ao questionamento da **segunda pergunta: Como você lida com as situações nas quais são exigidas um certo domínio da leitura e da escrita, (na escola, em casa, no trabalho, na igreja, dentre outros)?** A primeira das discentes participantes, **A1**, relatou que não tem dificuldades quanto a este processo, tampouco quanto à interpretação textual. Seu maior problema é quanto à escrita, apresentando dificuldades.

A discente **A2** aponta para as mesmas limitações, sendo que se pode afirmar que reconhece a importância da leitura. Lê-se com fluência, possui dificuldades com a escrita, descrevendo-se como “lerda”. Na verdade, ela reconhece que em todo o

lugar se utiliza a leitura, mesmo para atividades cotidianas.

A discente participante **A3** afirma que quanto à leitura, tem o costume e ler a Bíblia, apenas. Ainda assim, trata-se de uma leitura menos frequente, porque, conforme aponta, quase não possui tempo para tanto. Para a discente, a escrita é de grande importância, uma vez que não tem muita facilidade em memorizar.

As demais discentes participantes **A4, A5, e A6** afirmam as mesmas dificuldades quanto à escrita. Por outro lado, afirmam ter mais facilidade com a leitura, ainda que apontem não ter tal hábito em razão do tempo escasso, conforme descrição das falas:

*[...] algumas pessoas até me falam que eu sou bem comunicativa, né? Acho que é porque eu gosto de ler, aí as vezes eu me fecho assim, mas quando eu boto pra falar, aí falam que eu sou bem comunicativa. A minha maior dificuldade é para escrever (Discente participante A4).*

*[...] eu gosto de realizar leitura, sou mais enrolada na escrita, as vezes tenho dúvida para escrever uma palavra, digitar essa palavra (Discente participante A5).*

*[...] eu tenho uma dificuldade na escrita, porque eu tenho medo de errar, escrever errado. Há bastante tempo que eu tenho esse medo de escrever. Tenho essa insegurança, né? mas gosto muito de ler, só não tenho muito tempo (Discente participante A6).*

Pelo registro das falas das discentes participantes, percebe-se uma familiarização com a leitura em sala de aula. Segundo Solé (1998) a leitura é um fator essencial para que o sujeito possa agir e interagir com autonomia na sociedade letrada em que vive. Scariot (2013) por sua vez, declara que a leitura é uma prática fundamental no desenvolvimento do ser humano e uma atividade permanente no cotidiano das pessoas e a escola possui um papel importante nesse processo.

No que se refere a **terceira pergunta**, quando indagadas sobre **o que acham que poderia melhorar nas aulas para facilitar a aprendizagem em relação a leitura e escrita**, a discente **A1** informa que tem dificuldades de gerir seu tempo. Na verdade, de acordo com ela, é preciso considerar que ao lidar com jovens e adultos, os docentes precisam compreender que muitos deles não têm o tempo necessário, em casa, para realizar suas atividades e estudar. Isto porque, conforme aponta a discente participante **A1**, quando está em casa, é necessário se ocupar dos afazeres domésticos, sejam os de limpeza ou, ainda, os de convivência com seu esposo, filhos ou netos. De acordo com esta mesma discente participante, os docentes deveriam ser menos rigorosos.

Faz-se eco às afirmações desta mesma discente participante em outras questões, quando diz que as aulas deveriam ser nos moldes de sua infância, quando a educadora ficava com o discente até que ele conseguisse realizar suas atividades.

Quanto a discente participante **A2**, há que se considerar que esta não dá nenhuma sugestão para a forma como as aulas poderiam ser melhores. Para ela, se há algum problema está em si mesma e não necessariamente no docente. Seus professores, ela afirma, são muito bons.

A discente participante **A3**, por sua parte, afirma:

*Eu acho melhor escrever quando tem atividade para poder escrever no caderno, eu memorizo melhor, mas se eu assistir uma aula do professor, dando aula para memorizar, acho complicado, eu não consigo (Discente participante A3).*

Assim, de acordo com ela, apenas a partir do reforço da escrita é que se pode memorizar um conteúdo. Não bastam as aulas expositivas. Por isso, de acordo com ela, o ideal é que os docentes se sirvam de atividades de escrita para promover o ensino.

A discente participante **A4**, por outro lado, propõe que os docentes lancem mão de atividades que estimulem os debates entre os discentes, com o fim de contribuir para que esses percam o medo de falar em público. A discente **A5**, no entanto, segue pelo mesmo caminho da discente **A3** quando afirma que: “Poderia trabalhar mais textos pra facilitar o nosso entendimento, assim a gente entende melhor”.

Em uma análise como está, não se pode deixar de ressaltar a importância de uma proposta de trabalho voltada para as práticas de letramento com o uso dos gêneros textuais, enfocando atividades letradas associadas à demanda real dos sujeitos, “*capazes de contribuir para a ampliação das capacidades leitoras, interpretativas e interativas desses sujeitos*”, tal como foi explícito nos estudos de (Luz, 2019, p.41).

Para concluir, a discente **A6** pensa de forma parecida à discente **A2** quando afirma que se há algum problema de aprendizado, ele está nela mesma e nas suas dificuldades.

Constatou-se na fala das discentes que, de fato, há uma necessidade de desenvolver por parte dos docentes atividades que envolvam os discentes considerando seu contexto, conforme nos orienta Soares (2009), ao destacar que as



atividades vivenciadas em sala de aula precisam fazer sentido para esse discente. O Documento Base pontua essa preocupação nos seus fundamentos políticos pedagógicos quando destaca que a escola precisa considerar a realidade e especificidades desses sujeitos. Portanto, o docente deve criar condições para que os discentes construam o conhecimento por meio da incorporação de atividades que valorizam a realidade, particularidades desse público e o discurso crítico destes sujeitos, o que favorece o letramento crítico (Rocha, 2019).

Na **quarta pergunta** quando questionadas sobre **as estratégias de ensino empregadas pelos docentes em sala de aula para promover o aprendizado da leitura e escrita**, utilizou-se como recurso para reconhecimento das estratégias de práticas de letramento 3 (três) Cartões, Figuras 10, 11 e 12, respectivamente, contendo o conceito de letramento, práticas de letramento e um repertório de práticas de letramento que poderiam ser contempladas em sala de aula. Portanto, a discente **A1** afirma que gosta de fazer leituras e, também, de apresentar trabalhos (seminário), para os colegas e professores. Percebe-se a importância, para essa discente, do contato com os demais discentes e, da responsabilidade de se apresentar uma atividade que possa ser apreciado por outros colegas em sala de aula. A discente **A2**, por sua vez, escolheu por nenhuma das formas de ensino dos docentes quando perguntada sobre as estratégias. Antes disso, respondeu apenas depreciando-se. Quanto a discente **A3**, revela que gosta muito de atividades que possa escrever no caderno, apesar da dificuldade em alguns momentos com a ortografia. A aluna pontua que quando os docentes adotam esta estratégia, isto é, a de promover estratégias de ensino de leitura e escrita para as discentes, elas contribuem para que estes sejam capazes de fixar o conteúdo melhor.

A seguir, evidenciam-se as considerações das discentes em relação à quarta pergunta, na qual foram indagadas sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes em sala de aula para fomentar o aprendizado da leitura e escrita, por meio das suas falas:

*[...] Gosto muito de ler e realizar trabalhos para apresentar. A professora pede para pesquisar e resumir sobre o tema que a gente estudou (Discente participante A1).*

*[...] Eu não sei o que a gente deveria dizer, porque às vezes o problema não é o ensino do professor, é da minha mente mesmo, da minha cabeça, que eu acho que não tem nem o que dizer sobre essas coisas. Porque essa história da minha vida teve muitos professores bons, né? Mas eu acho que a dificuldade deve ser minha mesmo em aprender, né? (Discente participante A2).*

*[...] Quando a gente realiza atividade no caderno porque treina a escrita pra escrever melhor. É muito bom! (Discente participante A3).*

Esse aspecto, relatado na fala da discente **A3**, revela a concepção de letramento autônomo, considerando apenas a necessidade de desenvolver habilidades linguísticas desprovida de práticas sociais (Dorini, 2019).

A discente **A4**, por sua vez, destaca a importância de estratégias, como: debates e rodas de conversa para lhe auxiliar a fixar o conteúdo. Para a discente **A4**, que afirmou ter uma vida sempre muito restrita ao marido e aos filhos, a timidez era um grande desafio. Por isso, trabalhos que envolvam estratégias em que o discente se sinta desafiado e saia da zona de conforto, seriam as melhores. A discente ainda indagou que acredita que a leitura é a melhor das formas de se fixar o conteúdo, por isso afirma que os docentes deveriam lançar mão de uma quantidade maior de textos para que eles pudessem lê-los e discuti-los em sala de aula.

Essas informações acerca da importância das estratégias foram extraídas a partir da fala da discente participante A4 revelando que:

*[...] Os professores fazem rodas de conversa e debates, e nós lemos muitos textos, isso é muito bom! Então, a gente diz nossas opiniões sobre o assunto, mesmo que eu seja tímida para falar. Isso me ajuda a compreender melhor o conteúdo, e é sempre um desafio. Apesar de ter uma vida muito agitada, tendo que cuidar dos meus filhos e do marido (Discente participante A4).*

De acordo com o contexto da fala da discente **A4**, observa-se uma apreciação positiva das estratégias adotadas pelos docentes, destacando especificamente as rodas de conversa e debates, assim como a leitura de diversos textos. A estudante expressa que participar dessas atividades é bastante significativo, mesmo que ela mesma se considere tímida para falar. A abordagem participativa, na qual os estudantes têm a oportunidade de expressar suas opiniões sobre os temas discutidos, é ressaltada como um meio eficaz para a compreensão aprofundada do conteúdo organizado de tal forma, que a leitura e a escrita se tornem necessárias aos discentes em situações reais do cotidiano, como defendem Lima (2019) e Pinto (2019), revelando assim, uma concepção de letramento como práticas sociais.

Desse modo, conforme as ideias defendidas pelos autores Rocha (2019), Luz (2020), Pinto (2019) e Lima (2019), as práticas de letramento é compreendida como um conjunto de práticas sociais nas quais a leitura e escrita tem papel de destaque no processo de ensino aprendizagem. Isso significa dizer que a leitura e escrita

desses sujeitos – discentes – requerem habilidades capazes de promover a interação necessária em todo processo comunicativo contribuindo com o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes para que estes possam ser atuantes no seu meio social.

Em relação a discente **A5**, por outro lado, defende uma abordagem tradicional da educação, qual seja, por meio da tentativa e do erro. Ela mencionou como estratégia, o uso de atividades de compreensão com o uso do caderno. A discente **A5** pretende que os docentes façam com que os discentes apaguem e refaçam até fazerem da forma correta. Trata-se do retorno a uma memória da infância da discente **A5**, quando sua professora usava dessa estratégia relatada a seguir:

*[...] Eu me lembro quando eu era criança e errava a tarefa, minha professora me chamava e dizia: vou apagar e você vai escrever novamente até você acertar e escrever correto. eu acho que ficaria mais fácil os professores fazendo isso (Discente participante A5).*

A fala da discente participante **A5** denuncia uma contradição entre sua fala e a realidade da nova perspectiva de ensino baseada em práticas de letramento, a respeito disso, Freire (1967) destaca que não se ensina a repetição e memorização de palavras, mas o de desenvolver a capacidade de pensá-las com base nas palavras geradoras. De acordo com o autor, com as palavras o homem se faz homem, ao dizer sua palavra assumirá a condição humana. O autor ainda declara que o método da repetição e memorização não contribuem com o processo de criação do adulto.

A discente **A6**, declara gostar de apresentar trabalho na sala de aula por meio de seminários e realizar pesquisas também, conforme evidenciado a seguir:

*[...] Eu gosto da professora de português e outros mais, né? É que eles têm muito boa vontade para ensinar. Gosto de apresentar trabalho na sala e realizar pesquisa também (Discente participante A6).*

Na fala da discente **A6**, percebe-se uma atitude positiva em relação à participação ativa nas atividades acadêmicas, especificamente apresentar trabalhos em sala de aula por meio de seminários e realizar pesquisas. A discente **A6** expressa um apreço não apenas pela disciplina de português, mas também por outros professores, destacando a qualidade de sua disposição para ensinar. Essa apreciação pela "boa vontade para ensinar" sugere que, para a discente A6, a atitude e dedicação dos professores têm um impacto significativo em sua experiência de aprendizado.

Segundo Pinto (2019), é preciso inserir ao público do PROEJA, estratégias que auxiliem na inserção desses jovens e adultos não apenas no universo acadêmico, mas principalmente nas esferas sociais em que eles vivem, para que isso ocorra, é necessário ultrapassar o reducionismo de se ensinar apenas a gramática. Isso converge com as ideias de Lima (2018), que acredita que o docente precisa manter atitude constante de formação, a fim de experimentar e propor novas práticas de ensino, que se distanciem do reducionismo e se aproximem das práticas emancipatórias de letramento, as quais façam parte do cotidiano dos discentes.

Sobre a **quinta pergunta**, destacada no Quadro 9 que se refere ao **que acham das estratégias usadas pelos docentes, se as mesmas ajudam a compreender os textos que leem quando estão na escola e os textos que leem em outras atividades fora da escola**, a discente **A1**, relata que estas são ótimas, uma vez que reconhece a importância da prática da leitura para o aperfeiçoamento de sua capacidade de interpretar os textos. A discente **A2** reforça seu prazer em realizar atividades extracurriculares, sobretudo as de pesquisa em casa. Para realizar estas últimas, ela afirma servir-se do celular. Após fazer a pesquisa e a leitura sobre o tema solicitado pelo docente, ela se coloca a escrever sobre aquilo que compreendeu. A discente **A3** reforça a mesma perspectiva apresentada pela discente **A1**. Ela acredita na importância de se realizar atividades de leitura extraclasse como prática. Ela argumenta que essas práticas são fundamentais para aprimorar a leitura sem dificuldades, destacando que a prática constante contribui para a melhoria contínua da habilidade de compreensão.

A discente **A4** segue pela mesma linha, apontando para a importância de tais atividades no reforço de interpretação e sua utilidade para a leitura de textos na internet. A discente **A5** afirma ser muito agradável quando o docente lhe pede para ler em voz alta. Ao ouvir a si mesma lendo, diz, compreender com mais facilidade o assunto em questão.

Abaixo, encontra-se as declarações das discentes **A1, A2, A3, A4 e A5** relacionada às estratégias usadas pelos docentes em resposta à quinta pergunta:

*[...] Sim! Porque incentiva a gente a ler melhor e a entender o que tá no texto. Acho que a leitura nos ajuda muito. (Discente participante A1).*

*[...] Sim! São estratégias para a gente melhorar nos estudos, eu gosto muito quando tem a pesquisa para casa. Pelo celular eu procuro ver o tema que o professor pediu, aí eu escrevo o que eu entendi, pego algumas partes que eu vejo que é importante (Discente participante A2).*

[...] *Porque faz a gente ler sem dificuldade, cada vez que se ler, vai melhorando mais ainda a nossa leitura pra entender mais as coisas* (Discente participante A3).

[...] *Sim, gosto muito, quanto mais se ler, melhor vai ficar a nossa leitura, até nos ajuda quando tem que ler alguma coisa na internet* (Discente participante A4).

[...] *Sim! Eu gosto muito quando o professor pede para ler em voz alta, acho que eu entendo melhor quando estou lendo. Eu melhorei muito na leitura* (Discente participante A5).

Por fim, a discente **A6** afirma:

[...] *Sim! Gosto de ler bastante, acho minha leitura muito boa, mas não tenho muito tempo para ler e fazer pesquisa em casa. Só que a pesquisa eu uso o celular da minha filha, mas nem sempre ela tá em casa para me ajudar* (Discente participante A6).

Essa discente também reforça a importância das pesquisas a serem realizadas em casa como uma espécie de reforço à leitura que se pratica em sala de aula. Ela se orgulha de sua fluência na leitura, ainda que afirme não ter muito tempo para ler em casa. A vivência das discentes com a leitura na sala de aula é rica e vasta, houve consenso entre elas acerca da importância que é promover o acesso as diversas leituras em sala de aula.

Desse modo, observou-se durante o estudo exploratório em campo que as respostas das discentes **A1, A2, A3, A4, A5** e **A6** sobre estratégias usadas pelos docentes apresentam sintonia, e todas se alinham com Luz (2019) sobre o domínio da leitura como imprescindível ao pleno exercício da cidadania.

Com relação a **sexta pergunta sobre as dificuldades encontradas nas atividades de leitura e escrita em sala de aula**, as participantes discentes, **A1** e **A2** destacam ter muita dificuldade no momento de produzir textos. A discente participante **A2** chega a dizer que o momento da produção de texto, quando um docente lhe dá um tema e pede que disserte a respeito, é um grande problema. A participante diz que troca as letras e não consegue produzir conteúdo algum.

A seguir, apresentam-se os relatos das discentes **A1** e **A2** acerca das dificuldades enfrentadas nas atividades de leitura e escrita em sala de aula:

[...] *Tenho dificuldade para escrever textos* (Discente participante A1).

[...] *A produção de texto, né? Acho que o problema é esse mesmo, quando o professor dá um tema e tem que escrever, desenvolver, aí aquilo ali fica tudo complicado, não sei nada. Eu troco letra misturando tudo* (Discente participante A2).

As discentes **A3**, **A4**, **A5** e **A6** convergem em suas percepções sobre a complexidade associada à produção de textos. A discente **A3** destaca não apenas a apreensão relacionada à criação de textos, mas também a dificuldade de memorizar o conteúdo, evidenciando uma dualidade de desafios. Já as discentes **A4** e **A5** compartilham a visão de que a produção de textos é uma atividade desafiadora, apontando para a preocupação com o desconhecimento das regras gramaticais. Esse aspecto demonstra uma insegurança relacionada às bases fundamentais da escrita. Por sua vez, a discente **A6** destaca a dificuldade no momento da produção textual, especialmente na organização das ideias.

A seguir, encontram-se os depoimentos das discentes **A3**, **A4**, **A5** e **A6** sobre a sexta pergunta relacionada as dificuldades encontradas nas atividades de leitura e escrita em sala de aula.

*[...] Sim, tenho dificuldade para memorizar. E essa questão da produção de texto, de dar um tema e você ter que falar do tema (Discente participante A3)*

*[...] Tenho dificuldade na troca de letra, quando é para escrever as palavras de forma correta (Discente participante A4).*

*[...] Na hora de escrever um texto, sou muito enrolada nessa questão de sinais, de vírgulas. É mais a questão da pontuação, pois se não tiver pontuação nenhuma, a gente não consegue às vezes compreender, né isso? Fico sem saber o que tenho que escrever (Discente participante A5).*

*[...] É mais na hora de produzir um texto, de organizar as ideias (Discente participante A6).*

A fala das discentes revelam que as experiências vividas em sala de aula podem-se dizer que a produção textual é trabalhada, muitas vezes, sem intencionalidade, não contribuindo eficazmente para o desenvolvimento da criticidade do sujeito participante no ato da escrita. Grande parte dos discentes pesquisados não dominam a escrita e encontram-se desencorajados. Um exemplo disso foi apresentado na fala da discente **A5**, quando questionada sobre a sua dificuldade.

De acordo com Geraldi (2002):

*[...] a produção de textos na escola foge totalmente aos sentidos de uso da língua: os discentes escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (Geraldi, 2002, p. 65)*

Nessa perspectiva, Geraldi (2002) esclarece que a produção de texto desenvolvida pelos discentes em sala de aula precisa fazer sentido e ter uma

intencionalidade. Ainda segundo o autor, é necessário que se faça uma reflexão sobre o que escrever, para que escrever e para quem escrever. A produção precisa ser um processo interativo pelo qual o indivíduo interage com o meio social por meio da escrita.

Nessa mesma perspectiva, Garcia (2010) destaca que:

O objetivo principal da produção de textos na escola passou a ser a participação ativa e crítica do discente na sociedade, daí importância de a escola propor situações de produção que se reportassem a práticas sociais e a gêneros textuais que existem de fato, que circulam socialmente e sejam passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula (Garcia, 2010, p.2)

Portanto, de acordo com Marcuschi (2008, p.78), “*O ensino da produção de texto com base em gêneros disponibiliza as condições pedagógicas que podem levar o discente a participar de modo ativo e crítico das ações de uma comunidade*”.

Sobre a **penúltima e última pergunta** destacada no Quadro 9, foi apresentado as discentes 2 (dois) Cartões contemplando o conceito e exemplos de gênero textuais representados nas Figuras 13 e 14, respectivamente, como também um repertório de 4 (quatro) gêneros sendo eles: (i) gênero resenha, (ii) gênero notícia, (iii) gênero cartaz e o (iv) gênero biografia, referenciados pelas Figuras 15 a 18, respectivamente, para leitura e reconhecimento dos gêneros pelas discentes, com o objetivo de familiarizar e facilitar a compreensão sobre diversos gêneros que circulam no nosso dia a dia. Em seguida, foram solicitadas a escolher um texto para ler, e em seguida identificar o gênero. No Quadro 10, estão consolidadas as escolhas e identificação dos gêneros pelas discentes participantes para a penúltima e última pergunta.

**Quadro 10: Respostas das discentes referentes ao texto escolhido e a identificação do gênero.**

DISCENTES	Texto escolhido para leitura	Identificação do gênero
<b>A1</b>	Biografia/Luiz Gonzaga	Biografia
<b>A2</b>	Biografia/Luiz Gonzaga	Relato
<b>A3</b>	Texto informativo	Panfleto
<b>A4</b>	Biografia/Malala	Relato
<b>A5</b>	Biografia/Luiz Gonzaga	Relato
<b>A6</b>	Biografia/Luiz Gonzaga	Biografia

**Fonte: A Autora.**

A maioria das discentes escolheu o texto sobre Luiz Gonzaga. A primeira delas, a discente participante **A1**, afirmou corretamente tratar-se de uma biografia. A discente **A2**, defende que o texto sobre Luiz Gonzaga é um relato. A discente **A3**, que leu o texto sobre a importância de se lavar as mãos indicou que se tratava de panfleto, o gênero textual do mesmo era um relato. A discente **A4**, leu o texto sobre *resenha da autobiografia de Malala Yousafzai*, afirma se tratar de um relato. A discente **A5**, declarou que o texto sobre Luiz Gonzaga é um relato também. A discente **A6**, que também escolheu o texto a respeito de Luiz Gonzaga, afirma-se tratar-se de uma biografia.

De forma geral, observa-se que todas as discentes apresentaram fluência no momento da leitura, explorando habilidades que contribuem para formação do leitor autônomo, porém, quando se trata da identificação do gênero a partir dos textos escolhidos, percebe-se que o gênero não foi alvo de reflexão sistemática em sala de aula pelos docentes.

Quanto a identificação dos gêneros, apenas as discentes participantes **A1** e **A6** conseguiram definir de fato se tratar do gênero biografia e definiram o gênero com convicção. As discentes participantes **A2**, **A3**, **A4** e **A5**, não souberam definir o gênero que escolheram, apresentando lacunas sobre as informações dos gêneros no momento da entrevista como observado no Quadro 10.

Sendo assim, com base nas respostas, entende-se que é bem possível que essas discentes não tiveram contato com o gênero em sala de aula como objeto de conhecimento. Partindo desse entendimento, observa-se o alinhamento nos resultados dos estudos de Silva e Costa (2020) sobre as práticas de letramento por meio dos gêneros textuais como estratégia formativa. Os resultados das análises dos relatos, apontaram que os discentes desconhecem, em parte, os conceitos de



gênero textual e letramento. O estudo apontou ainda certa carência de trabalhar nesses aspectos linguísticos no âmbito escolar. Talvez se justifique pelo fato de o ensino do gênero ser mais focado para as habilidades de leitura. Tal aspecto evidencia a carência de estratégias de leitura e escrita na perspectiva de letramento com o uso do gênero textual no âmbito escolar.

Lima (2010 p. 297) destaca na sua pesquisa que “o trabalho com os gêneros textuais oportuniza aos discentes o desenvolvimento de habilidades para que possam agir discursivamente em determinadas interações verbais”. Portanto as respostas das discentes participantes **A2, A3, A4 e A5** confirmam a necessidade de orientações voltada ao trabalho com o gênero em sala de aula.

Por meio do contexto observado, percebe-se, portanto, a necessidade de promover atividades envolvendo leitura e escrita com o uso de diversos gêneros, em que os mesmos possam ser explorados de forma contextualizada, levando em consideração os seus elementos, tais como esclarece Santos; Mendonça; Cavalcante, (2007) quando enfatizam que a presença da diversidade textual na sala de aula não é suficiente; é necessário abordar os gêneros textuais naquilo que têm de específico, conhecendo os seus elementos, modo de circulação, interlocutores e as suas características.

Nessa mesma perspectiva, durante o estudo exploratório em campo realizado com as discentes participantes, notou-se que o gênero biografia foi mencionado apenas pelas discentes participantes **A1 e A6** em concordância com o autor Dorini (2018), em que destaca nos seus estudos a importância do uso de diferentes gêneros, tais como: leitura de textos informativos, escrita de e-mails, leitura de panfletos, propaganda e Biografia, precisam ser apresentado aos discentes de forma contextualizada com um propósito comunicativo, revelando uma concepção de letramento, considerando a necessidade de desenvolver habilidades linguísticas nos discentes, como também as práticas sociais.

Assim, para que os discentes dominem diferentes gêneros, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem que o docente construa com seus discentes no âmbito escolar, situações didáticas, com o objetivo de levá-los ao desenvolvimento das capacidades necessárias para aprender e fazer uso com maior habilidade dos gêneros trabalhados.

## 5.5 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados envolveu a avaliação dos seguintes aspectos: a análise documental, as respostas obtidas em entrevistas conduzidas com docentes e discentes, com o objetivo de compreender suas percepções sobre o desenvolvimento do letramento em sala de aula.

A partir da análise documental buscou-se identificar a concepção teórico-metodológica exposta nos documentos que embasam o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Verificou-se que o Decreto nº 5478, o Decreto nº 5840, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo - PROEJA (Mulheres), e o Documento Base do PROEJA enfatizam a necessidade de uma política de formação docente, bem como a necessidade de práticas pedagógicas que viabilizem o planejamento das atividades que contemple a formação do sujeito consciente e crítico.

Embora, os Decretos, o Documento base do PROEJA e o PPC, não mencionam o termo letramento, nem práticas de letramento, porém, fala-se em promover uma educação pública de qualidade, gratuita e transformadora, que atenda às demandas sociais, alertando a necessidade de garantia dos direitos dos discentes na sociedade e no mundo do trabalho. Além disso, constatou-se nos documentos analisados, evidências dos diversos campos dos saberes, são eles: currículo integrado, formação humana e cidadã, formação docente e práticas pedagógicas. Assim pode-se compreender que a relação teoria e prática na formação do discente do PROEJA tem sido priorizada no sentido de contribuir para a formação plena desse sujeito, oportunizando, mediante o uso de práticas pedagógicas diversas, tornando possíveis as competências profissionais previstas no perfil de conclusão do profissional que se pretende formar.

Em relação as percepções dos docentes, percebe-se nas falas das mesmas que o seu percurso formativo em relação ao PROEJA, é permeado de desafios e necessidades a serem superadas, contrapondo-se ao que o Documento Base do PROEJA propõe em um de seus princípios onde declara sobre a necessidade de uma política de formação docente.

No que concerne à concepção de letramento dos docentes, existe uma visão inadequada, onde a concepção de letramento está associada apenas a “leitura”, se

distanciando da concepção de letramento como prática social. Há, portanto, a necessidade de se discutir e repensar em políticas de formação docente que atenda às necessidades do PROEJA.

Sobre as práticas de letramento para o desenvolvimento do aprendizado dos discentes. Essa fase objetivou identificar as diferentes práticas de letramento relativas à competência leitora desenvolvida pelos docentes nas salas de aula do PROEJA e suas concepções de letramento. Foram identificadas nas análises evidências de diversas práticas de letramento contemplando atividades, tais como: seminários, produção textual, fichamento, leitura de textos diversos, atividades coletivas mediadas pelo professor e produção textual por meio da argumentação e posicionamento crítico, atividades de pesquisas, no entanto, alguns docentes pontuaram a dificuldade e o desafio de vivenciar essas atividades em sala, principalmente por encontrar lacunas em relação a aprendizagens dos discentes e, portanto, não conseguem garantir a apropriação pelos discentes das práticas de letramento instauradas na sociedade para que eles possam ter participação social efetiva.

Quanto a forma de escolha do gênero, introdução e estratégias utilizadas em sala de aula a análise dos dados evidenciou que os docentes contemplam diversos textos em sala de aula, porém quanto a apropriação do gênero e intervenção em sala de aula, percebeu uma certa ausência de ações envolvendo um trabalho sistemático com o gênero, considerando os elementos que precisam ser contemplados quando este é apresentado ao discente. Existe uma lacuna de atividades que envolvam etapas capazes de promover a inclusão do gênero em sala de aula. Essas etapas permitiriam aos discentes adquirir um amplo conhecimento de mundo e contribuiriam para a construção do seu saber. No entanto, acredita-se ser imperioso ir além das vivências. É necessário um trabalho progressivo e aprofundado, com os gêneros textuais orais e escritos envolvendo situações reais, em que essa exploração faça sentido.

Nesse sentido, é essencial que os docentes selecionem cuidadosamente gêneros que contribuam para os processos de letramento dos discentes, levando em consideração a experiência prévia deles com os gêneros, explorando o desejo dos discentes de se envolverem em situações discursivas novas e tornando vital para o interesse dos discentes o terreno discursivo que queremos convidá-los a explorar.

Assim, é importante promover práticas de letramento envolvendo leitura e escrita aos jovens e adultos por meio do gênero, que valoriza a diversidade linguística e compreende a língua como um fenômeno variável e relacionado às práticas sociais.

É fundamental que os docentes da Educação de Jovens e Adultos trabalhem com gêneros textuais, adequando as aulas ao nível de letramento de seus discentes, objetivando proporcionar aos discentes a oportunidade de explorar diversos gêneros que fazem ou não parte de suas interações sociais, a fim de que possam lidar com eles no cotidiano.

Portanto, a apropriação da leitura e escrita de jovens e adultos do PROEJA por meio do letramento é importante para que eles possam se comunicar efetivamente e compreender as representações sociais presentes na linguagem, além de desenvolver sua subjetividade por meio da interação com outros indivíduos

Quanto as respostas das discentes, percebe-se que estas valorizam bastante as práticas de ensino que estão relacionadas ao seu dia a dia. Tanto que, por exemplo, uma das discentes participantes deseja desenvolver suas habilidades de escrita e de leitura com a intenção de se organizar financeiramente e compreender a sua fatura do cartão de crédito.

Infelizmente, como se pôde perceber pelas respostas das discentes, estas não se sentem motivadas a produzir textos, muitas vezes, por não entenderem a intencionalidade da atividade. Isso pode ser um reflexo da forma como o ensino de produção textual é conduzido no âmbito escolar, sem levar em conta a importância de trabalhar os gêneros textuais de forma significativa e contextualizada para o desenvolvimento do letramento dos jovens e adultos.

Portanto, reitera-se que a produção de texto deve ser significativa, constituindo um processo interativo no qual o discente participa de práticas sociais conectadas aos diversos gêneros textuais presentes na sociedade. Assim, é importante que os docentes proponham situações de escrita que possam ser reconstituídas em sala de aula, para que os discentes se sintam motivados e compreendam a importância da produção textual para a participação ativa e crítica na comunidade.

Pode-se dizer, ainda, com base nas respostas das discentes, sobretudo às últimas questões, que estas apresentarem certa fluência na leitura, mas tiveram dificuldades em identificar o gênero textual dos textos escolhidos. Isso indica que o

ensino do gênero ainda é pouco explorado em sala de aula, sendo mais focado nas habilidades de leitura. É necessário, portanto, que se adote práticas de letramento com o uso do gênero textual no âmbito escolar, para que os discentes possam desenvolver habilidades discursivas e agir de forma mais autônoma em diferentes interações verbais.

Para concluir, pode-se dizer que as respostas das discentes apontam para a necessidade de se trabalhar os gêneros textuais como práticas pedagógicas de letramento, com a intenção de se proporcionar práticas de leitura e produção textual, como a argumentação e o posicionamento crítico. A leitura e a escrita se tornem necessárias aos discentes em situações reais do cotidiano.

Tal prática remonta à outra época, quando não se reconhecia o valor do trabalho dos gêneros textuais como forma de se contribuir, a partir de um ensino muito mais significativo e preocupado com a contextualização do discente, para uma formação muito mais cidadã e libertadora.

Sendo assim, é necessário que os conteúdos não sejam descontextualizados e desestimulantes, mas sim que estejam relacionados com as experiências e desafios diários dos discentes.

# Capítulo

# 6

## 6 PRODUTO EDUCACIONAL

---

Este capítulo tem como objetivo apresentar o produto educacional, resultado do trabalho desenvolvido por meio do referencial teórico e da revisão sistemática e análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo. Trata-se de uma sequência didática cujo foco é práticas de letramento no contexto do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Destinado aos docentes que atuam em sala de aula com discentes do PROEJA, o material foi elaborado para promover práticas significativas de leitura e escrita.

---

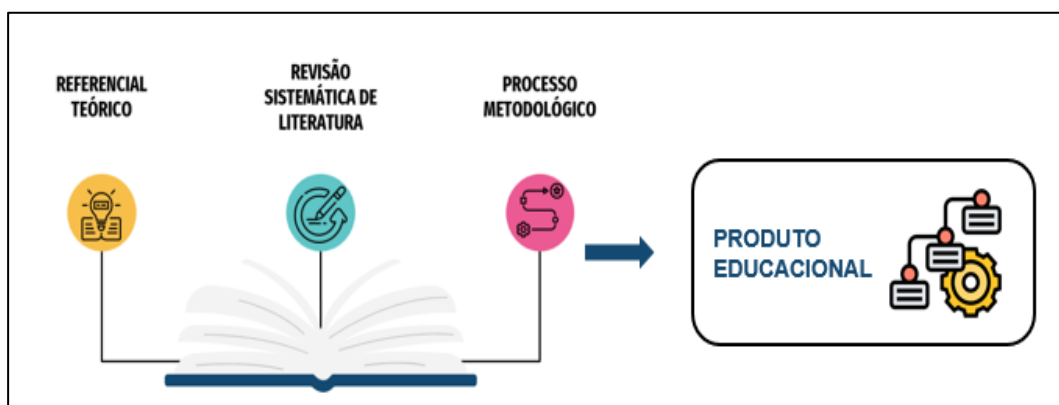
### 6.1 INTRODUÇÃO

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) tem como propósito produzir conhecimento por meio do desenvolvimento de produtos, por meio de pesquisas que integrem os saberes do mundo do trabalho e os conhecimentos sistematizados. Além disso, o mestrado do ProfEPT tem como exigência que ao final da pesquisa materializada pela dissertação, o desenvolvimento de um Produto Educacional (PE) como produto da pesquisa de mestrado.

O PE foi formulado com base na pesquisa. Na Figura 21, é possível visualizar as etapas que precedem sua elaboração, a saber: referencial teórico, revisão

sistemática de literatura e processo metodológico. A conclusão destas etapas proporcionou os elementos necessários para a elaboração efetiva do Produto Educacional.

**Figura 21: Etapas que antecederam o produto educacional.**



**Fonte: A Autora.**

O PE pode ser compreendido como:

um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (BRASIL, 2019, p. 15).

Em Rizzatti; Mendonça; Mattos; Silva; Cavalcanti; Oliveira, (2020), o PE deve apresentar, em sua descrição:

as especificações técnicas, ser compartilhável, registrado em plataforma, apresentar aderência às linhas e aos projetos de pesquisa do programa de pós-graduação (PPG), apresentar potencial de replicabilidade por terceiros, além de ter sido desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o público-alvo a que se destina. (Rizzatti; Mendonça; Mattos; Silva; Cavalcanti; Oliveira, 2020, p.4).

De acordo com Bessemer e Treffinger (1981), o Produto Educacional é o resultado concreto proveniente de um procedimento concebido a partir de uma atividade de pesquisa, como por exemplo o mestrado. O PE deve ser desenvolvido com o propósito de responder a uma pergunta ou problema derivada do campo de prática profissional, podendo ser um dispositivo real ou virtual, ou ainda, um procedimento ou metodologia.

Sendo assim, o presente estudo pretende identificar de como se dá as práticas de letramento vivenciadas pelos discentes do PROEJA em seu cotidiano, em diferentes contextos, assim, a pesquisa se propõe a aprofundar a compreensão de que modo as práticas de letramento, influenciam de forma significativa no desempenho dos discentes em atividades que demandam uma abordagem crítica da leitura. Para atingir esse objetivo, foi elaborado um produto educacional que corresponde a uma sequência didática, resultado desta dissertação, intitulado: **SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA DE USO DO GÊNERO TEXTUAL RESENHA PARA PROMOVER PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA**. Diante desse contexto, o produto educacional corresponde a uma sequência didática que pode auxiliar na solução do problema de pesquisa deste trabalho que está relacionado a fragilidade de práticas de letramento no cotidiano da sala de aula do PROEJA. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97), “*sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito*”.

Nesse sentido, a sequência didática se deu a partir do uso de diversos gêneros discursivos com a finalidade de proporcionar aos discentes do PROEJA o senso crítico e a competência leitora. Os pesquisadores complementam afirmando que “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos discentes as práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83).

A proposta de sequência didática buscou contribuir com os docentes na construção de momentos que promovam uma aprendizagem significativa de práticas de letramento envolvendo o eixo leitura, a fim de favorecer o desenvolvimento dessa competência e conseqüentemente proporcionar melhor desempenho em práticas sociais cidadãos no contexto escolar do PROEJA.

## **6.2 CARACTERIZAÇÃO**

O Produto Educacional proposto se deu a partir do resultado do referencial teórico, da revisão sistemática e análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo, composta por análise documental, entrevistas semiestruturadas com docentes e discentes do curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA



Mulheres. O curso ora apresentado tem parceria com o IFPE, Campus Paulista e a Secretaria de Educação de Pernambuco.

### **6.3 PROCESSO DE ELABORAÇÃO**

O Produto Educacional é resultado derivado das 3 (três) etapas fundamentais da dissertação, sendo elas: o embasamento teórico; a revisão sistemática; e a investigação exploratória.

A partir das análises dos dados coletados nas etapas da investigação, alguns pontos foram identificados como fragilidades dos docentes e discentes em relação as práticas de letramento no contexto do PROEJA em sala de aula, dentre eles: (i) leitura memorística voltada apenas para o conteúdo, desconsiderando a realidade do discente; (ii) o uso de práticas de letramento envolvendo apenas gramática tradicional por meio de regras; (iii) necessidade de formação continuada para os docentes acerca das práticas de letramento, resultando em metodologias descontextualizadas. Essas fragilidades identificadas, serviram como base para desenvolver o Produto Educacional, com o objetivo de contribuir e fomentar pesquisas futuras nessa área.

Assim, o Produto Educacional encontra-se estruturado da seguinte forma: a primeira seção apresenta a Introdução; a segunda, traz o conceito de letramento; a terceira seção aborda as práticas de letramento no contexto do PROEJA; a quarta seção destaca os gêneros textuais utilizados no PROEJA; a quinta seção aponta os elementos que compõe o gênero “Resenha”; a sexta seção apresenta a sequência didática no contexto do PROEJA; a sétima seção traz o roteiro de uma sequência didática com o gênero “Resenha” e, por fim, a oitava seção apresenta as considerações finais acerca da sequência didática.

A concretização do Produto Educacional envolveu a cooperação de um discente matriculado no curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, que também concluiu o programa técnico em Computação Gráfica do IFPE - Campus Olinda. Nesse cenário, torna-se viável utilizar os profissionais formados na própria instituição para a diagramação e aperfeiçoamento visual do Produto Educacional.

O planejamento da apresentação visual do Produto Educacional ocorreu em 3 (três) encontros, com o propósito de harmonizar as ideias das autoras e do profissional, por meio da troca de experiências e adaptação dos elementos gráficos ao conteúdo do trabalho, com o intuito de atingir a melhor versão a ser submetida à apreciação dos especialistas para a avaliação. Posteriormente, foram realizados mais 4 (quatro) encontros, para análise do material elaborado e ajustes de alguns elementos. A Figura 22 (a) e (b) ilustram os registros iniciais do sumário e a Figura 22 (c) ilustra o registro final do sumário, elaborados pela pesquisadora deste trabalho, relacionados às etapas iniciais da elaboração do produto educacional.

**Figura 22: Registro inicial do sumário (a e b) e registro final do sumário (c).**

(a)			(b)			(c)
Capa	contra capa	Ficha catalográfica	5.5. Por que a escolha do gênero Resenha?	6. Sequência didática no contexto do PROEJA	6.1 Apresentação inicial	<b>SUMÁRIO</b>
Descrição técnica do produto	Apresentação	Sumário	6.2. O que é seqüência didática	6.3 Produção inicial	6.4 Módulo 1	1. INTRODUÇÃO..... 8
1. Introdução	2. Letramento	3. As Práticas de Letramento no PROEJA	6.5 Módulo 2	6.6 Módulo 3	6.7 Módulo N	2. LETRAMENTO..... 10
4. Os Gêneros Textuais Utilizados no PROEJA	5. RESENHA	5.1. O que é o texto de gênero Resenha	6.8. Produção final	7. Considerações finais	Autores	3. AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DO PROEJA..... 11
5.2. Quais os tipos de Resenha	5.3. Quais os elementos que não podem faltar numa Resenha	5.4. Quais as características do gênero Resenha	Referências			4. OS GÊNEROS TEXTUAIS UTILIZADOS NO PROEJA..... 13

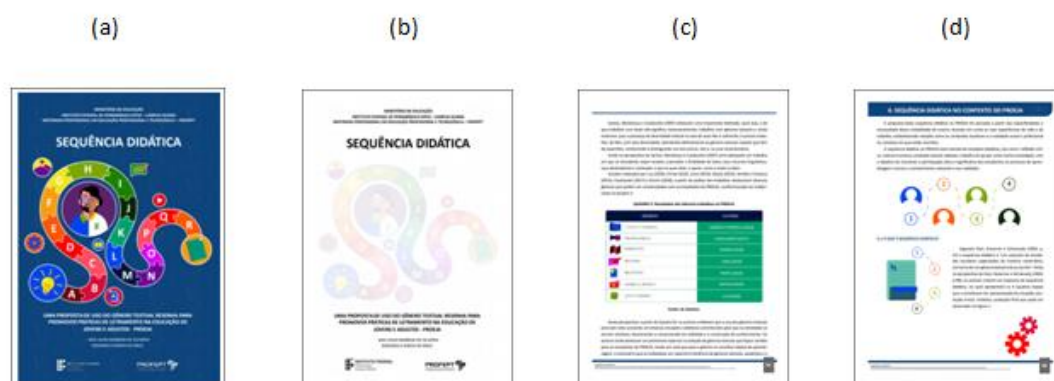
  

5.1 POR QUE A ESCOLHA DO GÊNERO RESENHA?..... 16
5.2 O QUE É O TEXTO DE GÊNERO RESENHA?..... 16
5.3 QUAIS OS TIPOS DE RESENHA?..... 16
5.4 QUAIS OS ELEMENTOS QUE NÃO PODEM FALTAR NUMA RESENHA?..... 17
5.5 QUAIS AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO RESENHA?..... 17
6. SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO CONTEXTO DO PROEJA..... 18
6.1 O QUE É SEQUÊNCIA DIDÁTICA?..... 18
6.2 APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA..... 20
7. ROTEIRO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA - GÊNERO TEXTUAL RESENHA..... 21
7.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO..... 23
7.2 PRODUÇÃO INICIAL..... 23
7.3 MÓDULO 1..... 25
7.4 MÓDULO 2..... 27
7.5 PRODUÇÃO FINAL..... 29
7.6 OBSERVAÇÕES..... 31
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 32
AUTORES..... 33
REFERÊNCIAS..... 34
ANEXO I - MATERIAL COMPLEMENTAR 1..... 37
ANEXO II - MATERIAL COMPLEMENTAR 2..... 38
ANEXO III - MATERIAL COMPLEMENTAR 3..... 39
ANEXO IV - MATERIAL COMPLEMENTAR 4..... 40
ANEXO V - MATERIAL COMPLEMENTAR 5..... 41
ANEXO VI - MATERIAL COMPLEMENTAR 6..... 42

**Fonte: A Autora.**

A Figura 23 ilustra algumas das páginas do (PE), após a sua diagramação. A Figura 23 inicia-se com: (a) capa da sequência didática; (b) contracapa; (c) apresentação dos gêneros; (d) e definição da sequência didática.

**Figura 23: Páginas do Produto Educacional - Sequência Didática.**



**Fonte: A Autora.**

## 6.4 AVALIAÇÃO

Após a conclusão do desenvolvimento do Produto Educacional, o material foi encaminhado e submetido à avaliação pelos especialistas que participaram da pesquisa, por meio de um questionário com critérios de análise previamente definidos.

Conforme Hentges; Moraes; Moreira, (2017), ao analisar um produto educacional, é essencial levar em conta a sua relevância no âmbito de sua implementação. Nesse sentido, consideram-se pertinentes os produtos educacionais que apresentam coerência com o contexto em que são empregados, isso é, aqueles cuja utilização demonstra um conjunto de abordagens teórico-práticas alinhadas com as demandas identificadas no âmbito escolar.





De acordo com as conclusões de Silva (2021), a avaliação representa uma etapa crucial do Produto Educacional, uma vez que estimula o debate acerca da temática tratada, permite o aprimoramento do conteúdo com base nas contribuições dos especialistas e avalia a sua efetividade prática.

### 6.4.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES

Os avaliadores foram escolhidos com base em seus vínculos com o campo da Educação de Jovens e Adultos, quer seja porque estão diretamente envolvidos na área de práticas de letramento e desenvolvimento de sequências didáticas de leitura e escrita na EJA, ou porque desempenham um papel ativo na concepção das

atividades relacionadas às práticas de habilidades de leitura e escrita. Para tanto, foi enviado um e-mail convidando os docentes especialistas em educação a participarem da avaliação do PE, ver Apêndice D, p. 197. Todos os docentes responderam de maneira positiva, demonstrando disponibilidade para participar da avaliação. O Quadro 11 apresenta o perfil dos especialistas.

**Quadro 11: Resumo da Descrição do Currículo Lattes dos Avaliadores.**

<b>AVALIADORES</b>	<b>PERFIL</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO</b>
 <b>AVALIADORA</b>	Avaliadora – Graduação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO). Especialização em Metodologia do Ensino Superior realizado pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO). Mestra em Psicanálise com Ênfase na Educação e Saúde. Curso realizado na UNESF - União das Escolas Superiores da FUNESO. Experiência no terceiro setor na Coordenação Pedagógica da Organização Não Governamental Movimento Pró- Criança.	19 ANOS
 <b>AVALIADORA</b>	Avaliadora – Graduação em Letras, com habilitação em Licenciatura em Língua Portuguesa e Francês pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO). Especialização em Língua Portuguesa e Letramento. Possui experiência na área de Educação de Jovens e Adultos, como docente de Língua Portuguesa,	15 ANOS
 <b>AVALIADOR</b>	Avaliador – Avaliador - Doutor e Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - Unicap. Graduado em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Católica de Pernambuco - Unicap. É docente de Língua Inglesa.	31 ANOS
 <b>AVALIADORA</b>	Avaliadora – Graduação em Licenciatura Plena em Letras Português/ Espanhol pela Universidade Federal de Pernambuco e mestrado em Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora EBTB do Instituto Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa	17 ANOS

**Fonte: A Autora.**

É importante ressaltar que todos os avaliadores manifestaram consentimento em participar do processo de avaliação. Por razões relacionadas à avaliação, optou-se por manter suas identidades preservadas.

#### **6.4.2 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

Ao proceder com a análise do Produto Educacional, foram consideradas os eixos estabelecidos por Filatro e Cairo (2015), que propõem uma avaliação dividida em 05 (cinco) eixos, aptos a medir a excelência do material em questão. Essas áreas estão especificadas no Quadro 12, juntamente com o número de critérios por cada eixo.

Quadro 12: Eixos propostos por Filatro e Cairo (2015).

EIXO	DESCRIÇÃO	QUANTIDADE DE CRITÉRIOS
<b>TECNOCIENTÍFICO</b>	Neste eixo, são analisados diversos aspectos do Produto Educacional, tais como precisão, atualização, validade, credibilidade e representatividade dos conteúdos, a fim de garantir que o Produto Educacional esteja em conformidade com os avanços tecnológicos e científicos, alinhados com as demandas contemporâneas.	<b>5</b>
<b>PEDAGÓGICO</b>	Nesta dimensão, o propósito é fornecer o suporte necessário para compreender o Produto Educacional, avaliando a qualidade pedagógica de seu conteúdo, com o objetivo de garantir a coerência, coesão, integração e direcionamentos voltados ao atendimento do público-alvo.	<b>5</b>
<b>COMUNICACIONAL</b>	Este eixo se dedica primordialmente à aplicação da linguagem escrita e ao uso de diversas formas de mídia como instrumento dialógico, visando garantir a compreensão e despertar o interesse do público-alvo em relação ao Produto Educacional.	<b>5</b>
<b>TECNOLÓGICO</b>	Este eixo analisa a viabilidade de disseminação e reprodução do material digital em diversas plataformas, além da utilidade dos seus conteúdos como recurso educacional para enriquecer a formação do discente como pesquisador.	<b>5</b>
<b>ORGANIZACIONAL</b>	Este eixo está alinhado com a alocação de recursos humanos e materiais para encontrar soluções eficazes para os desafios que surgem, além de fomentar a cultura institucional da organização.	<b>5</b>

Fonte: A Autora.

#### 6.4.3 INDICATIVOS DE AJUSTES DOS AVALIADORES

Para cada um dos eixos, foram estabelecidos 5 (cinco) critérios distintos, os quais poderiam ser objeto de avaliação utilizando a indicação "N/A" para "não se aplica", ou pontuações numa escala de 1 a 5. Na Figura 15, é apresentada uma seção do formulário do Google que ilustra os critérios relativos a um dos eixos avaliados, a saber, o eixo tecnocientífico. A parte em destaque em vermelho representa os critérios estabelecidos para o eixo tecnocientífico e a parte em azul representa os valores que serão atribuídos para cada critério do eixo. O detalhamento dos critérios, organizados de acordo com os eixos utilizados na avaliação do produto educacional, pode ser encontrado de maneira minuciosa no Apêndice C, página 194.

**Figura 24: Recorte exemplo do eixo tecnocientífico.**

EIXO TECNOCIENTÍFICO

Neste eixo, são analisados diversos aspectos do Produto Educacional, tais como precisão, atualização, validade, credibilidade e representatividade dos conteúdos, a fim de garantir que o Produto Educacional esteja em conformidade com os avanços tecnológicos e científicos, alinhados com as demandas contemporâneas.

CRITÉRIO *					
<div style="text-align: center; margin-bottom: 5px;">02 ↑</div> <p style="font-size: x-small; margin: 0;">O conteúdo didático que antecede a sequência didática possibilita o embasamento necessário para o entendimento dos conceitos abordados ao longo do material.</p>	N/A	1	2	3	4
<div style="text-align: center; margin-bottom: 5px;">⇒ 01</div>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Fonte: A Autora.**

A indicação 1 faz menção à descrição de um padrão que foi, conforme explicado, definido dentro das diretrizes de Filatro e Cairo (2015), Lima (2021), Nunes (2021) e Silva (2021), em conformidade com o propósito do Produto Educacional. A indicação 2 especifica como o padrão pode ser avaliado por cada avaliador, atribuindo classificações que variam de "N/A" (quando o padrão não se aplica) até o valor "5" (valor máximo). Ao término de cada categoria, foi deixado um espaço vazio para possíveis recomendações de aprimoramento, de acordo com a apreciação individual de cada avaliador. Além disso, ao concluir o formulário, foi reservado um espaço em branco adicional para que o avaliador pudesse, se considerasse conveniente, expressar comentários abrangentes sobre o Produto Educacional.

O questionário – ver Apêndice E, p.198 - foi encaminhado aos avaliadores por meio do e-mail, utilizando o *Google Forms*, juntamente com o Produto Educacional como anexo. Foi estipulado um prazo de 10 (dez) dias para que realizassem a leitura do material e procedessem com a avaliação. No conteúdo do e-mail, conforme indicado no Apêndice E, p.198 - foi fornecido um link para o formulário,

contendo informações relevantes sobre o Produto Educacional, sua finalidade e uma descrição detalhada do processo de avaliação. Além disso, o produto educacional foi anexado ao e-mail. Também foi ressaltada a significativa contribuição que cada avaliador poderia oferecer para aprimorar e ajustar a sequência didática.

#### 6.4.4 OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A interpretação dos resultados da avaliação está alinhada com as abordagens propostas por Lima (2021); Nunes (2021) e Silva (2021). Nesse sentido, levou - se em consideração as análises fornecidas por 4 (quatro) especialistas no formulário disponível no Apêndice E, p.198 que enriqueceram o processo com suas visões a respeito da sequência didática apresentada. Para cada eixo mencionado no formulário de avaliação (Tecnocientífico, Pedagógico, Comunicacional, Tecnológico e Organizacional), as pontuações atribuídas por cada especialista serão apresentadas em tabelas. Isso visa a calcular a pontuação obtida em cada critério e o percentual correspondente em relação à pontuação máxima.

Tendo em vista que a pontuação máxima para cada critério é de 5 (cinco), e considerando que a sequência didática será analisada por 4 (quatro) especialistas, a pontuação máxima possível para cada critério é de 20 (vinte). Portanto, para calcular a pontuação total atribuída pelos especialistas, será multiplicada a pontuação atribuída em cada critério pela quantidade de avaliadores que deram essa pontuação específica.

O Cálculo da Nota Total (NT) atribuída pelos especialistas pode ser obtida por meio da Equação 1.0:

$$NT = (X_1 Y_1) + X_2 \cdot Y_2 + \dots X_N Y_N$$

1.0

onde:  $X_1$  }  
 $X_2$  } nota atribuída pelo avaliador  
 $X_N$  }

$Y_1$  = quantidade de avaliadores que atribuíram a nota  $X_1$

$Y_2$  = quantidade de avaliadores que atribuíram a nota  $X_2$

$Y_N$  = quantidade de avaliadores que atribuíram a nota  $X_N$

Com base nesses dados, procedeu-se a uma avaliação em relação à qualidade da sequência didática, considerando a perspectiva dos avaliadores. Esta análise envolveu a observação crítica de elementos-chave, como a efetividade da estrutura, a relevância dos conteúdos, a clareza da comunicação, a usabilidade de recursos tecnológicos e a organização geral do produto educacional.

- EIXO TECNOCIENTÍFICO

No Quadro 13, encontram-se os resultados das avaliações conduzidas por especialistas no eixo tecnocientífico.

**Quadro 13: Síntese das Avaliações no Eixo Tecnocientífico.**

EIXO TECNOCIENTÍFICO – Neste eixo, são analisados diversos aspectos do Produto Educacional, tais como precisão, atualização, validade, credibilidade e representatividade dos conteúdos, a fim de garantir que o Produto Educacional esteja em conformidade com os avanços tecnológicos e científicos, alinhados com as demandas contemporâneas.							Nota máxima	Nota máxima atribuída pelos especialistas	% da nota atribuída em relação à nota máxima	
CRITÉRIO		N/A	1	2	3	4				5
1	O conteúdo didático que antecede a sequência didática possibilita o embasamento necessário para o entendimento dos conceitos abordados ao longo do material.					1	3	20	19	95%
2	A sequência didática oferece momentos que possibilitam uma leitura dinâmica e precisa, contendo informações didáticas de fácil compreensão, tornando-a ideal para aplicação em sala de aula junto aos discentes.						4	20	20	100%
3	A proposta da sequência didática fundamenta-se em uma extensa pesquisa bibliográfica, a partir da qual são elaborados múltiplos momentos e estratégias relevantes para abordar a temática em questão.					2	2	20	18	90%
4	As diretrizes fornecidas na sequência didática possibilitam que					1	3	20	19	95%



	os docentes a empreguem de maneira a promover a aprendizagem dos discentes e a abordagem dos conteúdos de acordo com a realidade e o perfil dos discentes do PROEJA.								
5	A abordagem sobre "Práticas de Letramento" tem importância no âmbito do PROEJA, agregando significativa contribuição para a formação dos discentes.					4	20	20	100%

**Fonte: A Autora.**

No Quadro 13, a análise dos critérios relacionados ao eixo tecnocientífico revelou uma avaliação positiva, alcançando um índice de 90%, de acordo com a avaliação dos especialistas. Além disso, os especialistas destacaram a relevância de diversos elementos, como o conteúdo didático, a leitura dinâmica e precisa, a pesquisa bibliográfica e as diretrizes apresentadas na sequência didática. Eles também ressaltaram a importância da abordagem das práticas de letramento no contexto do PROEJA, destacando sua contribuição e a disponibilização da sequência didática conduzida de forma clara e organizada, favorecendo a compreensão das atividades propostas e dos recursos utilizados ao longo da sequência.

- **EIXO PEDAGÓGICO**

A análise deste eixo está detalhada no Quadro 14, apresentando a distribuição das pontuações fornecidas pelos especialistas.

**Quadro 14: Síntese das Avaliações no Eixo Pedagógico.**

<b>EIXO PEDAGÓGICO</b> – Nesta dimensão, o propósito é fornecer o suporte necessário para compreender o Produto Educacional, avaliando a qualidade pedagógica de seu conteúdo, com o objetivo de garantir a coerência, coesão, integração e direcionamentos voltados ao atendimento do público-alvo.							<b>Nota máxima</b>	<b>Nota máxima atribuída pelos especialistas</b>	<b>% da nota atribuída em relação à nota máxima</b>	
<b>CRITÉRIO</b>	<b>N/A</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>				
1	As contribuições presentes no conteúdo que antecede a sequência didática oferecem uma valiosa possibilidade metodológica, onde instruem os docentes a adotarem práticas pedagógicas fundamentadas na perspectiva do letramento, com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos discentes e promover sua integração no contexto educacional.					2	2	20	18	90%
2	A abordagem pedagógica adotada na sequência didática proporciona uma leitura envolvente e esclarecedora, apresentando informações técnicas de forma						4	20	20	100%

	acessível e didática.									
3	A metodologia da sequência didática fundamenta-se em uma cuidadosa pesquisa bibliográfica, que serve como base para a criação de um conjunto de momentos e estratégias altamente relevantes à temática em questão.					2	2	20	18	90%
4	Por meio da sequência didática, as orientações apresentadas aos docentes contribuem para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos discentes, permitindo a aplicação prática de diversas metodologias em sala aula, tornando a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita mais acessível, enriquecedora e aplicável em diferentes contextos.					1	3	20	19	95%
5	Ao priorizar as Práticas de Letramento, o PROEJA se destaca ao proporcionar uma educação que vai além do mero domínio de conteúdos teóricos. Essa abordagem incentiva a capacidade de compreender e interpretar textos de diferentes naturezas, além de promover o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita.					1	3	20	19	95%

Fonte: A Autora.

Ao analisar o Quadro 14, pode-se observar que a sequência didática demonstrou um desempenho satisfatório, alcançando um índice de aproveitamento de 90% para os critérios de: (i) as contribuições presentes no conteúdo, (ii) a metodologia; e de 95% para os critérios sobre: as orientações apresentadas aos docentes por meio da sequência didática, bem como o tema práticas de letramento. No entanto, o critério a abordagem pedagógica adotada na sequência didática atingiu 100% de acordo com a avaliação dos avaliadores.

- EIXO COMUNICACIONAL

O Quadro 15 exhibe as avaliações atribuídas pelos especialistas referentes ao eixo comunicacional.

**Quadro 15: Síntese das Avaliações no Eixo Comunicacional.**

EIXO COMUNICACIONAL – Este eixo se dedica primordialmente à aplicação da linguagem escrita e ao uso de diversas formas de mídia como instrumento dialógico, visando garantir a compreensão e despertar o interesse do público-alvo em relação ao Produto Educacional.							Nota Máxima	Nota total atribuída pelos especialistas	% da nota atribuída em relação à nota máxima	
CRITÉRIO		N/A	1	2	3	4	5			
1	A apresentação e a introdução da sequência didática viabilizam a compreensão dos temas abordados nas etapas subsequentes.					1	3	20	19	95%
2	A sequência didática apresenta momentos que são precisos e					1	3	20	19	95%

	consistentes, facilitando a transmissão de informações e a compreensão por parte dos docentes.								
3	As representações visuais e os elementos de texto estabelecem conexões com as informações fornecidas na sequência didática, aprimorando a profundidade do tema abordado.			1		3	20	18	90%
4	O conteúdo da sequência didática que aborda os momentos principalmente na seção 7, pág. 21 voltados à leitura e escrita dos discentes, favorece o progresso da aprendizagem e pode ser empregado para variar as abordagens pedagógicas utilizadas em sala de aula.					4	20	20	100%
5	No detalhamento dos momentos na sequência didática foram definidos os recursos didáticos, estratégias pedagógicas a serem empregados, levando em conta a diversidade de estilos de aprendizagem dos discentes, facilitando a comunicação com os mesmos, tornando as expectativas e os momentos da sequência didática mais claras e acessíveis.					4	20	20	100%

Fonte: A Autora.

No Quadro 15, os critérios relacionados ao eixo comunicacional, que abrangem a linguagem escrita e a utilização de diversas formas de mídia na sequência didática, receberam uma avaliação satisfatória correspondente a 95%, de acordo com a análise dos avaliadores. Os especialistas também identificaram que o critério mais bem avaliado está relacionado ao detalhamento dos momentos na sequência didática e às estratégias pedagógicas empregadas, as quais facilitam a comunicação com os discentes. Este critério atingiu um grau de aproveitamento de 100%. No entanto, no que diz respeito ao critério que aborda as representações visuais fornecidas na sequência didática, foram observadas algumas pontuações específicas que foram levadas em consideração.

- **EIXO TECNOLÓGICO**

O Quadro 16 apresenta a síntese da avaliação referente ao eixo tecnológico, apresentando as pontuações atribuídas pelos especialistas a cada critério.

**Quadro 16: Síntese das Avaliações no Eixo Tecnológico.**

<b>EIXO TECNOLÓGICO</b> – Este eixo analisa a viabilidade de disseminação e reprodução do material digital em diversas plataformas, além da utilidade dos seus conteúdos como recurso educacional para enriquecer a formação do discente como pesquisador.							<b>Nota máxima</b>	<b>Nota atribuída pelos especialistas</b>	<b>% da nota atribuída em relação à nota máxima</b>
<b>CRITÉRIO</b>	<b>N/A</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>			
1	O design da sequência					4	20	20	100%

	didática é adequado, o que simplifica sua distribuição e replicação em várias mídias tecnológicas pelos usuários.									
2	As representações visuais e os links que encaminham os docentes para páginas da web estão em sintonia com o texto, tornando mais acessível a compreensão da temática explorada.					1	3	20	19	95%
3	A estruturação do design permite a interação dos docentes com o conteúdo disponibilizado na sequência didática.						4	20	20	100%
4	A disponibilidade e o acesso da sequência didática para as ETEs e para outras instituições de ensino são executáveis, promovendo a reflexão dos docentes sobre as práticas de letramento no PREOJA.						4	20	20	100%
5	As representações visuais e os elementos textuais estabelecem conexões com as informações fornecidas na sequência didática, enriquecendo a profundidade do tema abordado.				1		3	20	18	90%

**Fonte: A Autora.**

No Quadro 16, é notável que todos os critérios relacionados ao eixo tecnológico receberam avaliações positivas e destacaram-se em vários aspectos. Em particular, a análise abrangeu o design da sequência didática, as representações visuais incluídas e os links que direcionam os docentes para páginas da web relevantes. Além disso, a avaliação considerou a estruturação geral do design e a maneira como os elementos textuais estabelecem conexões significativas com as informações apresentadas na sequência didática.

Vale ressaltar que esses critérios demonstraram um desempenho notável, atingindo um percentual de aproveitamento de 95%. Isso indica que a abordagem tecnológica adotada na sequência didática recebeu uma avaliação muito positiva dos avaliadores, refletindo sua eficácia na promoção do aprendizado e na facilitação do acesso às informações e recursos necessários. Essa análise reforça a importância do componente tecnológico na qualidade do produto educacional avaliado.

- EIXO ORGANIZACIONAL

No Quadro 17, apresentam-se os resultados das avaliações minuciosas conduzidas pelos especialistas em relação ao eixo organizacional.

**Quadro 17: Síntese das Avaliações no Eixo Organizacional.**

EIXO ORGANIZACIONAL – Este eixo está alinhado com a alocação de recursos humanos e materiais para encontrar soluções eficazes para os desafios que surgem, além de fomentar a cultura institucional da organização.								Nota máxima	Nota atribuída pelos especialistas	% da nota atribuída em relação à nota máxima
CRITÉRIO		N/A	1	2	3	4	5			
1	A abordagem sobre Práticas de Letramento revela-se de importante dentro do contexto do PROEJA, trazendo valiosa contribuição para o desenvolvimento do pensamento crítico do discente trabalhador.						4	20	20	100%
2	Os momentos da sequência didática proporcionam uma contribuição significativa para a aprendizagem dos discentes no eixo leitura e escrita, demonstrando-se viável a sua aplicação com os discentes do PROEJA.					1	3	20	19	95%
3	As estratégias e abordagens empregadas na sequência didática possuem flexibilidade necessária para serem ajustadas conforme a realidade e características individuais dos discentes matriculados no PROEJA.					1	3	20	19	95%
4	As propostas apresentadas na sequência didática fornecem aos docentes mais de uma possibilidade de abordagem pedagógica voltadas para o letramento, visando facilitar a aprendizagem dos discentes e integrá-los no contexto educacional.					1	3	20	19	95%
5	A utilização dessa sequência didática no PROEJA apresenta um potencial significativo para aprimorar a qualidade do ensino desse público específico. Além disso, sua disseminação em outras instituições de ensino promove um ambiente favorável para o desenvolvimento acadêmico dos discentes que enfrentam desafios no letramento.					1	3	20	19	95%

Fonte: A Autora.

Na avaliação dos especialistas, a sequência didática demonstrou uma significativa relevância dentro do contexto do PROEJA, obtendo um percentual de 95% para os critérios avaliados, onde abrangeu diversos aspectos tais como: por sua contribuição no desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes trabalhadores, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para analisar e questionar informações de forma fundamentada. Além disso, os especialistas destacaram que as estratégias e abordagens empregadas na sequência didática

possuem a flexibilidade necessária para se adaptarem às realidades e características individuais dos discentes matriculados no PROEJA. Essa adaptabilidade é crucial para garantir que o material atenda às necessidades específicas de um público diversificado.

Outro ponto relevante observado pelos avaliadores é que a disseminação dessa sequência didática em outras instituições de ensino cria um ambiente favorável para o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes que enfrentam desafios no letramento.

## 6.5 INDICATIVOS DE AJUSTES DOS AVALIADORES

Para cada um dos eixos mencionados no formulário de avaliação, foram destinados espaços em branco aos especialistas, permitindo-lhes compartilhar comentários sobre cada item, visando aprimorar o Produto Educacional. Além disso, ao final do formulário, foi reservado um espaço adicional em branco para que os avaliadores pudessem expressar suas opiniões livremente, caso julgassem necessário. Todas as sugestões de melhoria foram registradas e estão documentadas no Quadro 18. Para cada sugestão apresentada, uma situação específica foi atribuída: **sugestão aceita**, **sugestão parcialmente aceita**, **sugestão não aceita** no produto educacional.

**Quadro 18: Sugestões de melhorias indicadas pelos avaliadores.**

EIXO	SUGESTÃO	SITUAÇÃO
TECNOCIENTÍFICO	Senti falta de uma fundamentação mais consistente quanto às teorias que fundamentam a sequência didática. Observa-se o esmero em consolidar uma sequência mais enxuta, concisa. Tal fato não tira o brilho da pesquisa, apenas demonstra uma decisão das autoras. Alguns teóricos, quando discorrem sobre sequências didáticas (com foco em prática de gêneros textuais), são mais densos em relação às etapas da sequência.	<b>Sugestão aceita.</b>
PEDAGÓGICO	No módulo 2 atividades 7 deixo como sugestão substituir a realização de uma carta imaginária por uma carta para socializar com os demais discentes, tendo em vista que o letramento está relacionado com a aprendizagem em situação social e significativa.	<b>Sugestão não aceita.</b> A atividade que envolve a escrita de uma carta imaginária teve como objetivo estimular a criatividade e a expressão pessoal dos discentes.
	Gostaria de pontuar a clareza e objetividade da metodologia e parabenizar a forma como o letramento (significativo e pautado nos aspectos socioculturais) é apontado na sequência didática. Porém, ainda sinto a necessidade de uma fundamentação mais primorosa para justificar uma nota máxima.	<b>Sugestão aceita.</b>

<p style="text-align: center;"><b>COMUNICACIONAL</b></p>	<p>Senti uma necessidade de explanar um pouco mais sobre a pesquisa exploratória realizada na Escola Estadual Professor Luiz Cabral de Melo.</p>	<p><b>Sugestão não aceita.</b> As informações com detalhes sobre a pesquisa exploratória sobre a Escola Luiz Cabral de Melo, encontra-se na dissertação.</p>
	<p>Gostaria de parabenizar o uso de texto imagético (visual). Tal uso demonstra o cuidado em ir além do texto verbal (seja falado ou escrito) em sua pesquisa, mesmo sendo o seu objeto fundamentado em um gênero textual, no caso a resenha. Contudo, como estamos no eixo comunicacional, devo salientar que as imagens geram significados: elas tanto significam (ou ressignificam), quanto podem atrapalhar o processador de significação do leitor.</p> <p>Gostaria de pontuar algumas observações: a) imagem da página 16, a qual está ao lado do conceito do gênero resenha, tem informações importantes.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Contudo, a imagem traz ícones de fácil leitura e outros não tão fáceis de entendimento. Além disso, existe uma sobreposição de um elemento imagético (ícone) por cima de um elemento verbal (avaliação "cr").</li> <li>2- O mesmo ocorre na outra imagem da mesma página e na página 17; b) as imagens/figuras dos itens 5.4 e 5.5 estão sem numeração e sem legenda (algo que observei ao longo do texto).</li> <li>3- Precisam ser incorporadas ao texto; c) a imagem da página 18 traz uma sequência que vai até 5, por outro lado, você, no texto verbal, traz informações sobre o esquema de sequência didática escolhida, a qual traz 4 etapas.</li> </ol> <p>São coisas simples, mas que merecem um cuidado maior; d) segunda imagem da página 31 aparece no momento que explica o processo de feedback ao discente: positivo - negativo - positivo</p>	<p><b>Sugestão aceita.</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>SUGESTÕES DE FORMA GERAL</b></p>	<p>O material carece de uma revisão gramatical, há muitas inadequações em relação à norma culta escrita: problemas de pontuação, uso de maiúscula/ minúscula concordância, regência e erros de digitação.</p> <p>Sugiro um maior detalhamento na fundamentação que antecede a SD e na defesa do gênero resenha como relevante para essa modalidade de ensino.</p> <p>Seria interessante explorar, de forma mais aprofundada, a importância do gênero resenha para o discente do Proeja. Quais habilidades seriam desenvolvidas? De que forma esse gênero contribui para sua formação profissional/cidadã? Há uma boa escolha na coletânea de textos do gênero resenha.</p> <p>Talvez fosse importante rever o módulo 2: a apresentação de um texto modelar com mesma temática que será solicitada na produção final parece-me não ser a melhor escolha. Isso pode tolher a autoria dos discentes, que, em situações como esta, tendem a "reproduzir" não apenas a estrutura, mas também a "voz" do texto modelo trazido pelo professor.</p> <p>Senti falta de um planejamento da escrita mais consistente, de um trabalho com os recursos linguístico-discursivos constitutivos desse gênero e da previsão de um momento de reescrita dos textos produzidos pelos discentes.</p> <p>Estas etapas são fundamentais para a escrita, como assevera Irandé Antunes em " Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.</p> <p>Sugiro uma maior articulação entre os eixos de leitura e escrita e o de análise linguística. ademais, um contraponto interessante ao trabalho com SD é a visão proposta por Geraldi (2010) em seu artigo: ' Deslocamentos no ensino; de objetos a práticas; de práticas a objetos". In: A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. pp.71-80.</p>	<p><b>Sugestão parcialmente aceita.</b></p> <p>Foram incluídas referências específicas na dissertação que justificam o uso da resenha no contexto educacional no Proeja, como também foi explorado como o processo de produção de resenhas contribui para a formação profissional e cidadã dos discentes, destacando conexões práticas e habilidades voltadas para leitura e escrita.</p> <p>Quanto ao planejamento foi priorizado uma metodologia adaptada às necessidades específicas dos discentes, muitos dos quais estão em diferentes estágios de consolidação da escrita alfabética. O foco principal da SD é proporcionar um aprendizado progressivo, levando em consideração que alguns discentes ainda estão desenvolvendo suas habilidades linguísticas. Nesse sentido, a ênfase inicial não recai diretamente sobre a exploração aprofundada</p>

		dos recursos linguístico-discursivos.
	Realizar inversão da capa.	<b>Sugestão aceita.</b>
	Deixar a apresentação em duas páginas, ao invés de dividir em duas colunas.	<b>Sugestão aceita.</b>
	Deslocar imagem da página 09 para a página 08.	<b>Sugestão aceita.</b>
	Alinhar os quadros 01 e quadro 02.	<b>Sugestão aceita.</b>
	Centralizar imagem no tópico 5.4, página 17.	<b>Sugestão aceita.</b>
	Inverter os parágrafos das considerações finais, página 32.	<b>Sugestão aceita.</b>
	Refazer as informações do currículo lattes no formato adequado, página 33.	<b>Sugestão aceita.</b>

**Fonte: A Autora.**

No que diz respeito ao eixo tecnológico e organizacional, não foram propostas quaisquer melhorias pelos especialistas. Todas as sugestões aceitas foram devidamente avaliadas e incorporadas, de acordo com as informações fornecidas pelos especialistas, e pela banca de defesa da presente Dissertação e do Produto Educacional, permitindo assim a publicação da versão final da sequência didática.

## **6.6 VERSÃO FINAL DO PRODUTO EDUCACIONAL**

As recomendações feitas pelos especialistas e incorporadas para refinamento foram apropriadas na versão definitiva do Produto Educacional (PE). A versão final do PE foi anexada a esta dissertação e está no Anexo G, p. 216.



# Capítulo

# 7

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E TRABALHOS FUTUROS

---

Neste capítulo, são expostas as considerações finais desta dissertação, dividindo-se em quatro partes distintas. A primeira seção retoma a introdução, abordando novamente a problemática da pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos que embasaram o estudo. A segunda seção aborda as dificuldades e restrições que emergiram ao longo da pesquisa. A terceira seção destaca as contribuições resultantes da investigação. Por último, a quarta seção aponta as perspectivas de trabalhos futuros que foram identificadas com base nas conclusões alcançadas no estudo.

---

### 7.1 INTRODUÇÃO

O programa PROEJA refere-se ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Ramos e Brezinski (2014), o PROEJA busca se estabelecer como parte de uma política inclusiva e emancipatória. Dessa forma, ao longo desta pesquisa, foi constatada a relevância de incorporar prática de letramento nessa modalidade de ensino, como meio de promover o crescimento do pensamento crítico dos discentes do PROEJA, incentivando-os a ser um indivíduo autônomo com capacidade de tomar decisões para promover mudanças em sua própria realidade.

Conforme mencionado por Moura e Henrique (2012), os obstáculos enfrentados pelos discentes do PROEJA no processo de aprendizagem estão relacionados ao desenvolvimento de ações e práticas baseadas na aprendizagem da língua relacionada diretamente com a formação cidadã dos discentes, incluindo a falta de conhecimentos fundamentais em compreensão leitora e escrita, bem como lacunas formativas dos docentes em relação as práticas pedagógicas envolvendo letramento.

Dessa forma, com o propósito de abordar esses obstáculos no processo de aprendizagem, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: Como se dá as práticas de letramento vivenciadas pelos discentes do PROEJA no âmbito escolar e em seu cotidiano em diferentes contextos (em casa, no trabalho, na rua)?

Com base na pesquisa exploratória conduzida com os docentes e discentes do PROEJA, foi possível verificar a relevância do **objetivo principal** da pesquisa: compreender de que modo as práticas de letramento vivenciadas nas salas do PROEJA, tendo como fio condutor a leitura e a escrita apoiadas pelo uso de gêneros textuais, contribuem para o êxito dos discentes nas atividades envolvendo leitura crítica.

**O objetivo específico inicial** consiste em Identificar as diferentes práticas de letramento relativas à competência leitora desenvolvidas pelos docentes. Com base nas entrevistas conduzidas com os docentes, constatou-se a considerável importância de promover atividades voltadas para a leitura e escrita, engajando os discentes do PROEJA em contextos de utilização da língua. Foram identificadas abordagens estratégicas, incluindo a exploração de uma variedade de textos, a realização de apresentações de trabalhos, a facilitação de diálogos em grupo, a promoção de pesquisas e a realização de aulas expositivas.

Por meio da entrevista, foi possível alcançar o **segundo objetivo específico** delineado para esta pesquisa. Esse objetivo consistiu em analisar as concepções dos docentes em relação as práticas de letramento nas salas de aula do PROEJA, estabelecendo uma conexão entre essas visões e a utilização de diversos gêneros textuais como ferramenta pedagógica junto ao público-alvo desse programa de ensino.

Assim, tornou-se possível realizar uma identificação precisa. No que se refere à compreensão de letramento por parte dos docentes, suas concepções sobre letramento revelaram não apenas suas abordagens pedagógicas, mas também uma

perspectiva inadequada que restringe o letramento à simples "leitura", dissociando-o da noção de letramento como uma prática social.

Quanto ao **terceiro objetivo específico**, que consiste em identificar as percepções dos discentes em relação as práticas de letramento vivenciadas na sala de aula, as entrevistas com os discentes trouxeram à tona a percepção de que há uma carência no que diz respeito a abordagens de letramento que incorporem uma colaboração interdisciplinar, envolvendo habilidades de leitura, produção textual embasada na argumentação e análise crítica. Isso englobaria uma diversidade de gêneros textuais. Os discentes destacaram a importância de uma reestruturação do ensino, em que a leitura e a escrita sejam entrelaçadas de maneira alicerçada. As experiências compartilhadas pelos discentes evidenciaram que a produção textual muitas vezes, ocorre sem uma intencionalidade clara, resultando em um impacto limitado no desenvolvimento da capacidade crítica do indivíduo envolvido no processo de escrita. Uma parcela significativa dos discentes pesquisados demonstrou não possuir um domínio efetivo da escrita, e isso tem gerado desmotivação em relação ao aprendizado.

Por fim, visando concretizar o **quinto objetivo específico**, que se refere à elaboração do produto educacional envolvendo gêneros textuais a fim de entender e avaliar a competência leitora e práticas de letramento, foi construída uma sequência didática intitulada de: **Uma proposta de utilização para promover práticas de letramento por meio do uso de gêneros textuais na disciplina de língua portuguesa no proeja.**

Compreende-se que este **objetivo específico final** preenche as lacunas identificadas ao longo da pesquisa e proporciona aos docentes e discentes uma contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, especificamente no que se refere à leitura e escrita em sala de aula, como também, uma ferramenta essencial para promover o aprendizado ativo dos discentes, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades pessoais e profissionais. A sequência didática ainda pôde auxiliar os docentes no estímulo à participação dos discentes, na melhoria da capacidade de análise crítica e na promoção da expressão escrita, tornando o ambiente de aprendizagem mais envolvente e produtivo.

A avaliação do Produto Educacional foi conduzida por quatro especialistas com ampla familiaridade em práticas de letramento e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa avaliação solidificou o alcance do objetivo geral desta pesquisa, uma

vez que foi conduzida levando em consideração cinco critérios distintos, categorizados em eixos que englobam os aspectos tecnocientífico, pedagógicos, comunicacionais, tecnológicos e organizacionais do PE. É essencial ressaltar que todos os resultados obtidos demonstram uma concordância quase completa em relação aos critérios de excelência delineados pela metodologia de avaliação proposta.

## **7.2 DIFICULDADES E LIMITAÇÕES**

A condução da pesquisa junto aos discentes do PROEJA foi marcada por diversas dificuldades e limitações que merecem destaque. Inicialmente, a tarefa de engajar os participantes na pesquisa mostrou-se desafiadora, uma vez que muitos deles enfrentam responsabilidades múltiplas fora do âmbito escolar, o que afetou diretamente na disponibilidade e dedicação para participar ativamente. Além disso, a heterogeneidade dos perfis dos discentes trouxe variações nas habilidades de leitura, escrita, o que afetou a uniformidade das respostas e das experiências compartilhadas durante as entrevistas.

Ademais, o contexto do PROEJA frequentemente envolve desafios socioeconômicos, familiares e profissionais que influenciam diretamente na sua participação em atividades extracurriculares, como uma pesquisa. As limitações de tempo e a complexidade de suas rotinas muitas vezes impossibilitaram um engajamento mais profundo e prolongado na pesquisa.

Outra dificuldade significativa que se fez presente durante o desenvolvimento da pesquisa esteve diretamente relacionada à quantidade limitada de docentes disponíveis para participar do estudo. Esse cenário foi agravado pelo quadro de docentes atual, que apresenta uma deficiência notável na oferta de docentes.

Em síntese, as dificuldades e limitações enfrentadas ao desenvolver a pesquisa com os discentes do PROEJA destacam a importância de considerar cuidadosamente o contexto específico desse grupo, suas necessidades e restrições ao projetar e implementar futuras investigações.

### 7.3. CONTRIBUIÇÕES

As contribuições deste estudo se manifestaram ao longo de todo o seu desenvolvimento. Inicialmente, a revisão sistemática de literatura, abordada no Capítulo 2, desempenhou um papel fundamental ao possibilitar a identificação e a organização sistemática das práticas de letramento adotadas. Isso revelou uma abordagem da concepção de letramento fundamentada em uma perspectiva que valoriza a interação da linguagem, a qual ocorre, exclusivamente, por meio de textos verbais e escritos, englobando diversas práticas discursivas e levando em consideração os contextos sociais em que se inserem.

Em segundo lugar, destaca-se a identificação da urgência em promover formação continuada voltada para os docentes, com especial ênfase em um ensino alinhado às demandas específicas dos discentes do PROEJA. Esse enfoque encontra respaldo nos princípios delineados nos documentos orientadores da Base do PROEJA, os quais salientam a importância de políticas públicas de formação continuada que envolvam integralmente o público do PROEJA.

É possível ainda aprofundar a compreensão de que os resultados obtidos nesta pesquisa representam, de certo modo, um indicador sensível que visa incitar uma profunda reflexão a respeito das práticas de letramento no âmbito do PROEJA. Por meio desses resultados, almeja-se promover uma análise aprofundada para identificar lacunas, desafios e oportunidades que se desdobram das interações entre os discentes e os processos de ensino - aprendizagem.

Esses achados da pesquisa funcionam como um ponto de partida para a discussão sobre como otimizar e adaptar as abordagens de letramento de acordo com as características particulares do público do PROEJA. Tal reflexão se torna especialmente relevante considerando a diversidade de trajetórias educacionais, idades, vivências e motivações que os discentes desse programa carregam consigo.

Ademais, os resultados oferecem possibilidades cruciais para guiar a criação de estratégias mais eficazes e personalizadas, que possam atender às demandas de letramento dos discentes do PROEJA, respeitando suas peculiaridades e buscando alavancar seu desenvolvimento acadêmico e social de maneira mais assertiva e enriquecedora.

#### **7.4. PERSPECTIVAS DE TRABALHOS FUTUROS**

Diante da relevância das práticas de letramento no âmbito do PROEJA, torna-se evidente a necessidade de direcionar esforços para futuros trabalhos e pesquisas que explorem a fundo esse campo. É imprescindível que investigações futuras se debrucem sobre as particularidades dos discentes envolvidos no PROEJA, considerando suas diversas trajetórias de aprendizado e experiências de vida. Aprofundar-se na análise das estratégias e práticas de letramento que se alinhem com esses discentes, levando em conta fatores socioeconômicos e culturais, é uma linha de pesquisa altamente promissora.

Além disso, a adoção de metodologias inovadoras, como a incorporação de abordagens interdisciplinares, poderia enriquecer as práticas de letramento no contexto do PROEJA. Explorar como ferramentas digitais e recursos multimídia pode ser integrados de maneira eficaz para melhorar a competência leitora e a produção textual dos discentes é um caminho a ser construído. Considerando as rápidas mudanças no mundo da comunicação e da informação, investigar como as práticas de letramento no PROEJA podem preparar os discentes para uma interação significativa e crítica com diferentes tipos de textos e mídias também se destaca como uma linha de pesquisa relevante.

Por fim, além das considerações mencionadas, é essencial ressaltar que o Produto Educacional gerado a partir deste estudo não se configura como um conjunto rígido de instruções para o docente seguir em sala de aula, mas como um material orientador e sugestivo. Vale destacar que o conteúdo deste produto pode ser enriquecido significativamente com as valiosas contribuições provenientes de outros pesquisadores e profissionais que atuam na modalidade do PROEJA.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias. (Orgs.). **Letramentos na web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2019.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. Edições Loyola, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of writth en language**. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BESEMER, Susan P.; TREFFINGER, Donald J. Analysis of creative products: Review and synthesis. **The Journal of Creative Behavior**, ano 15, n. 03, p.158-178. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1981.tb00287.x>.

BRAGA, Kátia Soares. Aspectos relevantes para a seleção de metodologia adequada à pesquisa social em Ciências da Informação. *In*: MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. **Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação**. Brasília: Thesaurus, 2007.

BRASIL. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm). Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 05 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Documento Base. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília-DF: MEC/ SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 05 maio 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

BUZATO, M. E. K. Cultura digital e apropriação docente: apontamentos para a educação 2.0. **Educação em revista**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Dc84sCHc3YhrBVhCXWNCXzt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério**: Construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAVALCANTE, Maria José Gomes. **Práticas de leitura na educação de jovens e adultos**: da vida para a escola e da escola para vida. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. **Veredas online**. Juiz de Fora, v. 2, p. 78-86, 2007. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

DIAS, Maíra Tomayno de Melo; GOMES, Maria de Fátima Cartãooso. Práticas sociais de leitura em uma sala de aula de jovens e adultos: contrastes em foco. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 02, p. 183-210, abr./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698126598>.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: GÊNEROS orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e Progressão em Expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). *In*: GÊNEROS orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DORINI, Lívia Fagundes Neves. **Letramentos cotidianos e escolares**: interfaces na educação de jovens e adultos. Tese (Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2019.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisas**, n. 115, mar. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FIGUEIREDO, Aila. Produção escrita no Ensino Fundamental com base no tripé gêneros textuais, sequências textuais e didáticas. **Revista Pluri**, v. 2, n. 1, p. 199-210, 2019.



FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. **Produção de conteúdos educacionais**: design instrucional, tecnologia, gestão, educação e comunicação. São Paulo: Saraiva, 2015.

FONSECA, Sara Rodrigues da. **A festa de São João em uma colcha de retalhos**: memórias de uma comunidade rural. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/2002>. Acesso em: 15 abr. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2018.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FUCHS, Sandra Costa; PAIM, Betina Soldateli. **Revisão sistemática de estudos observacionais com metanálise**. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/hcpa/article/view/16551/9849>. Acesso em: 20 abr. 2023.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da Alfabetização de Adultos no Brasil. *In*: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GIL, Carlos A. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas, SP: Alínea, 2007.

GUIMARÃES, Joice Eloi. Gêneros Discursivos e Textuais no Ensino de Língua Portuguesa em Timor Leste. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 1, p. 72-85, 2020.

HENTGES, Angelita; MORAES, Maria Laura Brenner de; MOREIRA, Maria Isabel Giusti. Protótipo para avaliação da pertinência dos produtos educacionais desenvolvidos nos mestrados profissionais. **Revista Thema**, v. 14, n. 4, p. 3-6, 2017.

IFPE. Campus Paulista. **Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo – PROEJA (Mulheres)**. Paulista: IFPE – Campus Paulista, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KTCHENHAM, B. A.; CHARTER, S. **Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering: version 2.3**. 2007. Disponível em: [https://www.elsevier.com/\\_\\_\\_data/promis\\_misc/525444systematicreviewsguide.pdf](https://www.elsevier.com/___data/promis_misc/525444systematicreviewsguide.pdf). Acesso em: 13 mar. 2023.

KLEIMAN, Angela B. Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: OS SIGNIFICADOS do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p.1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. O gênero textual crônica: uma sequência didática voltada ao ensino da leitura e escrita. **Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, v. 4, n. 3, p. 256-270, 2013.

LEAL, Telma Ferraz. Condições de produção de textos no ensino de jovens e adultos. **Anais**. Reunião Anual da ANPED, 26., Caxambu, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: O planejamento escolar. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Leila Britto de Amorim. **Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na Base Curricular Comum de Pernambuco e no Livro Didático de Língua Portuguesa**: encontros e desencontros. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3985/1/arquivo215\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3985/1/arquivo215_1.pdf). Acesso em:

20 abr. 2023.

LIMA, Leila Britto de Amorim. **Práticas de letramento dos discentes jovens e adultos dentro e fora do espaço escolar**: protagonismo, resistência e emancipação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32190>. Acesso em: 20 abr. 2023.

LIMA, Sandra Maria Costa. **Escritas de resenhas no PROEJA**: uma proposta de ensino interdisciplinar articulando português e biologia. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/566183/1/PRODUTO%20EDUCACIONAL%20-%20A%20ESCRITA%20DE%20RESENHAS%20NO%20PROEJA.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

LIMA, Koenigsberg Lee Ribeiro de Andrade. **Design de uma prática profissional sistematizada no curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/338>. Acesso em: 20 abr. 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUZ, Jussara Any Silva. **A leitura e a escrita como elementos-chave para a vida social**: práticas de letramento no ensino médio integrado. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Curitiba, 2020.

MACHADO, Veruska Ribeiro. **Educação de Jovens e Adultos**: uma proposta de ensino de língua portuguesa com base em projetos de letramento. Trabalho de conclusão (Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos) - Universidade de Brasília UnB, Brasília, 2014.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadão (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003.

MARQUES, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos; KLEIMAN, Ângela Bustos. Educação Profissional para além da formação técnica e tecnológica. **EJA em debate**, Santa Catarina, v. 6, n. 9, p. 1-25, 2017.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **Gêneros textuais e ensino**, v. 2, p. 19-36, 2002.

MELO, Soraya Rocha; BARRETO, Denise Aparecida Brito. Práticas de Letramento e Leitura: contribuições na formação da autonomia e criticidade dos discentes egressos do PROEJA/2015. **Fólio-Revista de Letras**, Minas Gerais, v. 10, n. 2, 2018.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne CB. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero. Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, p. 27-42, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONTEIRO, Vanessa Gabriela Zacarias. **Produção Textual: da composição aos gêneros**. Monografia (Especialização em Interface Teórico-Prática para o Ensino de Língua e Linguística) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORORÓ, Dediane Cristina de Sá et al. Formação de professores para o PROEJA: uma revisão das produções científicas. **Anais COPRECIS**. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/31226>. Acesso em: 02 abr. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio. Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios. **Educação & Sociedade**, n.4, p.1-14, 2009.

MOOL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. *In*: MOOL, Jaqueline (colab.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante; HENRIQUE, Ana. **PROEJA: entre desafios e possibilidades**. 2012. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2012.914>.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. **Caderno Temático**, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto, 1995.

NUNES, Ada Verônica de Novaes. **Biblioteca inclusiva**: identificando estratégias e especificando para o suporte aos discentes com deficiências no Ensino Profissional e Tecnológico. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) - Instituto Federal de Pernambuco - Olinda, 2021.

OLIVEIRA, Eliane de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área de educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA SÁ, Rosana; RODRIGUES, Linduarte Pereira. Ensino de Produção Textual no PROEJA: dos documentos oficiais à Pedagogia de Projetos. **Revista Prolíngua**, v.16, n. 01, p. 167, jan./jul. 2021.

OLIVEIRA, Maria José de; SOUZA, Gisonaldo Arcanjo de. Os gêneros discursivos argumentativos: uma experiência em sala de aula de PROEJA. Anais. Jornada Nacional do Gelne, XXIV, 04 a 07 de setembro de 2012. Disponível em: [http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2012/Arquivos/%C3%A1reas%20tem%C3%A1ticas/G%C3%AAneros%20textuais/2%20-%20Maria%20e%20Gisonaldo%20-%20OS%20G%C3%8ANEROS%20DISCURSIVOS\].pdf](http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2012/Arquivos/%C3%A1reas%20tem%C3%A1ticas/G%C3%AAneros%20textuais/2%20-%20Maria%20e%20Gisonaldo%20-%20OS%20G%C3%8ANEROS%20DISCURSIVOS].pdf). Acesso em: 25 abr. 2023.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moises. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun., 2010.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco**: língua portuguesa / Secretaria de Educação. Recife: SEE, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p.179-195, nov., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FGx3yzvz7XrHRvqQBWLzDNv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

PINTO, Monick Munay Dantas Silveira; LIMA, Samuel de Carvalho. **Ensino da língua portuguesa no PROEJA**: uma proposta de ensino do relatório de aula prática. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2019.

POUPART, Jean. DESLAURIERS. Jean-Pierre. GROULX, Lionel-H. LAPERRIÈRE, Anne. MAYER, Robert. PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3ª edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. Coleção Sociologia, p. 297, 2012.

PROEJA. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em: 10 nov. 2023.

RAMOS, Elenita Eliete de Lima; BREZINSKI, Maria Alice Sens. **Legislação Educacional**. Florianópolis: IFSC, 2014.

RIBEIRO, Vera Masagão; JOIA, Orlando; DI PIERRO, Maria Clara. Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf). Acesso em: 10 abr. 2023.

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; Rôças, Giselle; SILVA, Marcos André B Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: [http://profqui.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/334/2020/09/Artigo\\_Os-Prod.-Educ.-dos-PPG-profissionais.pdf](http://profqui.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/334/2020/09/Artigo_Os-Prod.-Educ.-dos-PPG-profissionais.pdf). Acesso em: 15 abr. 2023.

ROCHA, Maria das Dores Gomes. **Os letramentos do PROEJA**: contribuições na formação do Técnico em Edificações do IF Sertão-PE. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ROCHA, Anna Gabrielle Amorim. A importância dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. ano 05, v. 10, n. 03, p. 18-32, mar. 2020.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo de. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? *In*: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: [https://www.academia.edu/1387803/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_letramentos\\_m%C3%BAltiplos\\_como\\_alfabetizar\\_letrando](https://www.academia.edu/1387803/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_e_letramentos_m%C3%BAltiplos_como_alfabetizar_letrando). Acesso em: 20 abr. 2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**. n. 1, p. 1-15, jul., 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Brazilian Journal of Physical*

Therapy, v. 11, p. 83-89, 2007.

SANCHEZ, Marisa Martins. **Aprova Brasil**: Língua Portuguesa: ensino fundamental anos finais, caderno 4. São Paulo: Moderna, 2016. (Coleção Aprova Brasil).

SANTOS, Priscila Angelina Silva da Costa. **Esse livro é meu professor!**: o livro didático na alfabetização de jovens e adultos. Dissertação (Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3773>. Acesso em: 20 maio 2023.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero. *In*: DIVERSIDADE textual: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, p. 27-42, 2007.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

SCARIOT, Luciana Ferreira da Silva Moraes. **Práticas de leitura, escrita e letramento na penitenciária feminina em Cuiabá-MT**: a visão da professora e suas alunas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Fernanda Pereira da; BARROS, Yara Silvy Albuquerque Pires. Currículo integrado e inclusão de jovens e adultos trabalhadores na perspectiva do PROEJA: entre o prescrito e o feito. *In*: IV Colóquio Nacional e I Internacional. 2017, Natal. **Anais eletrônicos do IV Colóquio Nacional e I Internacional**. Natal: IFRN, 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/publicacoes/anais-2015/7>. Acesso em: 07 abr. 2023.

SILVA, Juliana de Cássia Maciel. **A identidade dos Técnicos em Assuntos Educacionais na articulação dos Processos Educativos do Ensino Profissional e Tecnológico**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal de Educação, Olinda, 2021.

SILVA, Manoel Cleber Sampaio; COSTA, Klébia Ribeiro. Letramento e gêneros textuais: uma estratégia formativa na educação de jovens e adultos de uma escola pública federal de São Luís do Maranhão. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, Maranhão, v. 23, n. 3, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25061/2527-2675/ReBraM/2020.v23i3.892>

SIMÕES, Fernanda Maurício; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Apropriação de práticas de letramentos escolares por discentes da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, out./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206304>.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In*: Reunião Nacional da ANPED, 26. **Anais**, Caxambu, 2003.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Sebastião Silva; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. Política de formação docente no contexto do PROEJA: realidade e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 406-421, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i2.12907>.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: Uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, jan./abr. 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: plano de Ensino, Aprendizagem e Projeto Educativo: elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995.

VIEIRA, Giane Bezerra. **Alfabetizar letrando**: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente. 2011. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Alfabetização de pessoas jovens e adultas: outras miradas, novos focos de atenção. *In*: SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza (Orgs.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos**: complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VON DENTZ, Aline Flach. **Leitura e escrita do educando do proeja por meio do gênero textual**. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/209?show=full>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



## APÊNDICE A- ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA COM OS DOCENTES

<p><b>Dimensão: Perfil Profissional</b>  <b>Objetivo:</b> Conhecer o perfil que caracteriza a formação profissional dos professores que atuam no PROEJA.</p>
1) Qual o seu nome?
2) Com relação a sua formação acadêmica, você possui: ( ) Licenciado; ( ) Bacharel ; ( ) Tecnólogo ( ) Especializado; ( ) Mestre ( ) Doutor ; ( ) Outro
3) Qual a sua área de atuação: ( ) área propedêutica ( ) técnica
4) Com relação a sua situação funcional, você é : ( ) Efetivo, ( ) Substituto; ( ) Contrato temporário; ( ) Outro
5) Com relação ao Tempo de Docência? ( ) menos de 5 anos; ( ) mais de 5 anos; ( ) mais de 10 anos; ( ) mais de 20 anos;
6) Com relação ao tempo de atuação como docente no curso PROEJA: ( ) menos de 5 anos; ( ) mais de 5 anos; ( ) mais de 10 anos; ( ) mais de 20 anos; ( ) nunca atuou no PROEJA;
7) Quais atividades de formação profissional que você vivenciou nos últimos 5 anos?

<p><b>Dimensão: Formação Docente</b>  <b>Objetivo:</b> Identificar se a formação inicial e continuada ofertada pela Rede de Ensino, contribui na formação do professor para o desenvolvimento do seu trabalho com os discentes do PROEJA.</p>
1) Descreva sobre sua formação como professora e, principalmente como professora na turma do PROEJA.
2) Você tem participado de cursos de formação continuada destinados as turmas do PROEJA?
3) Você acha que as formações continuadas têm contribuído para desenvolver o seu trabalho com os discentes do PROEJA, preparando-os para uma formação comprometida com a identidade dos discente se com a transformação social? Por quê?
4) Em sua opinião, os Cursos voltados á essa modalidade é importante? Justifique:
5) Na sua opinião, as teorias estudadas nos cursos de formação têm contribuído para melhorar sua prática na sala de aula do PROEJA? De que forma?
6) O que você destacaria nesses cursos como significativo para o trabalho com a turma do PROEJA?

<b>Dimensão: Letramento</b>
<b>Objetivo:</b> Identificar quais as concepções e práticas de letramento são vivenciadas pelo professor na sala de aula do PROEJA.
1) Como acontece o planejamento das aulas, seus objetivos em relação ao ensino da leitura e escrita?
2) O que você entende sobre letramento?
3) O que você entende sobre práticas de letramento?
4) Quais as práticas de letramento que você usa com os discentes do PROEJA?
5) Como é organizado o planejamento das práticas de letramento realizados na sala de aula do PROEJA?
6) Qual a importância de práticas de letramento para o desenvolvimento do aprendizado dos discentes?

<b>Dimensão: Gêneros Textuais</b>
<b>Objetivo:</b> Identificar quais os gêneros textuais são requeridos pelos professores, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa e da competência profissional dos referidos discentes do PROEJA.
1) Como é realizada a escolha do gênero textual a ser trabalhado em sala de aula?
2) Essa escolha está relacionada a alguma demanda específica do Curso?
3) Como se dá a introdução do gênero na sala de aula?
4) De que forma os discentes se apropriam dos gêneros textuais vivenciados em sala de aula? Quais as estratégias utilizadas? Quais os materiais usados nesses momentos com os discentes?
5) Como se dá os momentos de intervenção, a fim de promover o desenvolvimento das potencialidades dos discentes em leitura e escrita?

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA COM OS DISCENTES

### Dimensão: Perfil dos Discentes

**Objetivo:** Conhecer o perfil que caracteriza os discentes do curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo.

1. Qual o seu nome?
2. Qual a sua idade?
3. Quantos anos ficou sem estudar?
4. Qual o motivo de interromper os estudos?
5. Qual atividade profissional que exerce no momento?

### Dimensão: Percepção dos Discentes

**Objetivo:** Verificar a percepção dos discentes sobre as práticas de ensino da leitura e escrita vivenciadas na sala de aula, e as relações que fazem com as leituras realizadas em contextos extraescolares.

1. Quais as expectativas em relação ao curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo?
2. Como você lida com as situações nas quais são exigidas um certo domínio da leitura e da escrita, (na escola, em casa, no trabalho, na igreja, dentre outros)?
3. O que você acha que poderia melhorar nas aulas para facilitar a aprendizagem em relação a leitura e escrita?
4. Quais as estratégias que são usadas pelos docentes em sala de aula para promover o aprendizado da leitura e escrita?
5. Você acha que as estratégias usadas pelos docentes, lhe ajudam a compreender os textos que lê quando está na escola e os textos que lê em outras atividades fora da escola?
6. Você consegue ler esse texto? (levar alguns gêneros pequenos)
7. Que gênero é este? Para que serve estes textos? (levar resenha, notícia, cartaz e e-mail).

## APÊNDICE C – CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

<b>EIXO TECNOCIENTÍFICO</b> – Neste eixo, são analisados diversos aspectos do Produto Educacional, tais como precisão, atualização, validade, credibilidade e representatividade dos conteúdos, a fim de garantir que o Produto Educacional esteja em conformidade com os avanços tecnológicos e científicos, alinhados com as demandas contemporâneas.							
<b>CRITÉRIO</b>		<b>N/A</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	O conteúdo didático que antecede a sequência didática possibilita o embasamento necessário para o entendimento dos conceitos abordados ao longo do material.						
2	A sequência didática oferece momentos que possibilitam uma leitura dinâmica e precisa, contendo informações didáticas de fácil compreensão, tornando-a ideal para aplicação em sala de aula junto aos discentes.						
3	A proposta da sequência didática fundamenta-se em uma extensa pesquisa bibliográfica, a partir da qual são elaborados múltiplos momentos e estratégias relevantes para abordar a temática em questão.						
4	As diretrizes fornecidas na sequência didática possibilitam que os docentes a empreguem de maneira a promover a aprendizagem dos discentes e a abordagem dos conteúdos de acordo com a realidade e o perfil dos discentes do PROEJA.						
5	A abordagem sobre "Práticas de Letramento" tem importância no âmbito do PROEJA, agregando significativa contribuição para a formação dos discentes.						

<b>EIXO PEDAGÓGICO</b> – Nesta dimensão, o propósito é fornecer o suporte necessário para compreender o Produto Educacional, avaliando a qualidade pedagógica de seu conteúdo, com o objetivo de garantir a coerência, coesão, integração e direcionamentos voltados ao atendimento do público-alvo.							
<b>CRITÉRIO</b>		<b>N/A</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	As contribuições presentes no conteúdo que antecede a sequência didática oferecem uma valiosa possibilidade metodológica, onde instruem os docentes a adotarem práticas pedagógicas fundamentadas na perspectiva do letramento, com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos discentes e promover sua integração no contexto educacional.						
2	A abordagem pedagógica adotada na sequência didática proporciona uma leitura envolvente e esclarecedora, apresentando informações técnicas de forma acessível e didática.						
3	A metodologia da sequência didática fundamenta-se em uma cuidadosa pesquisa bibliográfica, que serve como base para a criação de um conjunto de momentos e estratégias altamente relevantes à temática em questão.						
4	Por meio da sequência didática, as orientações apresentadas aos docentes contribuem para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos discentes, permitindo a aplicação prática de diversas metodologias em sala aula, tornando a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita mais acessível, enriquecedora e aplicável em diferentes contextos.						
5	Ao priorizar as Práticas de Letramento, o PROEJA se destaca ao proporcionar uma educação que vai além do mero domínio de conteúdos teóricos. Essa abordagem incentiva a capacidade de compreender e interpretar textos de diferentes naturezas, além de promover o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita.						

**EIXO COMUNICACIONAL** – Este eixo se dedica primordialmente à aplicação da linguagem escrita e ao uso de diversas formas de mídia como instrumento dialógico, visando garantir a compreensão e despertar o interesse do público-alvo em relação ao Produto Educacional.

CRITÉRIO		N/A	1	2	3	4	5
1	A apresentação e a introdução da sequência didática viabilizam a compreensão dos temas abordados nas etapas subsequentes.						
2	A sequência didática apresenta momentos que são precisos e consistentes, facilitando a transmissão de informações e a compreensão por parte dos docentes.						
3	As representações visuais e os elementos de texto estabelecem conexões com as informações fornecidas na sequência didática, aprimorando a profundidade do tema abordado.						
4	O conteúdo da sequência didática que aborda os momentos principalmente na seção 7, pág 21 voltados à leitura e escrita dos discentes, favorece o progresso da aprendizagem e pode ser empregado para variar as abordagens pedagógicas utilizadas em sala de aula.						
5	No detalhamento dos momentos na sequência didática foram definidos os recursos didáticos, estratégias pedagógicas a serem empregados, levando em conta a diversidade de estilos de aprendizagem dos discentes, facilitando a comunicação com os mesmos, tornando as expectativas e os momentos da sequência didática mais claras e acessíveis.						

**EIXO TECNOLÓGICO** – Este eixo analisa a viabilidade de disseminação e reprodução do material digital em diversas plataformas, além da utilidade dos seus conteúdos como recurso educacional para enriquecer a formação do discente como pesquisador.

CRITÉRIO		N/A	1	2	3	4	5
1	O design da sequência didática é adequado, o que simplifica sua distribuição e replicação em várias mídias tecnológicas pelos usuários.						
2	As representações visuais e os links que encaminham os docentes para páginas da web estão em sintonia com o texto, tornando mais acessível a compreensão da temática explorada.						
3	A estruturação do design permite a interação dos docentes com o conteúdo disponibilizado na sequência didática.						
4	A disponibilidade e o acesso da sequência didática para as ETEs e para outras instituições de ensino são executáveis, promovendo a reflexão dos docentes sobre as práticas de letramento no PREOJA.						
5	As representações visuais e os elementos textuais estabelecem conexões com as informações fornecidas na sequência didática, enriquecendo a profundidade do tema abordado.						

<b>EIXO ORGANIZACIONAL – Este eixo está alinhado com a alocação de recursos humanos e materiais para encontrar soluções eficazes para os desafios que surgem, além de fomentar a cultura institucional da organização.</b>							
<b>CRITÉRIO</b>		<b>N/A</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	A abordagem sobre Práticas de Letramento revela-se de importante dentro do contexto do PROEJA, trazendo valiosa contribuição para o desenvolvimento do pensamento crítico do discente trabalhador.						
2	Os momentos da sequência didática proporcionam uma contribuição significativa para a aprendizagem dos discentes no eixo leitura e escrita, demonstrando-se viável a sua aplicação com os discentes do PROEJA.						
3	As estratégias e abordagens empregadas na sequência didática possuem flexibilidade necessária para serem ajustadas conforme a realidade e características individuais dos discentes matriculados no PROEJA.						
4	As propostas apresentadas na sequência didática fornecem aos docentes mais de uma possibilidade de abordagem pedagógica voltadas para o letramento, visando facilitar a aprendizagem dos discentes e integrá-los no contexto educacional.						
5	A utilização dessa sequência didática no PROEJA apresenta um potencial significativo para aprimorar a qualidade do ensino desse público específico. Além disso, sua disseminação em outras instituições de ensino promove um ambiente favorável para o desenvolvimento acadêmico dos discentes que enfrentam desafios no letramento.						

## APÊNDICE D – EMAIL DO ENVIO DO CONVITE DO PRODUTO EDUCACIONAL

The screenshot displays a Gmail inbox with a search bar containing 'in:sent'. The left sidebar shows folders: 'Escrever', 'Caixa de entrada' (54), 'Com estrela', 'Adiados', 'Enviados', 'Rascunhos' (2), 'Mais', and 'Marcadores'. The main content area shows an email from Ana Laura Barbosa to Sineide Barbosa. The email subject is 'CONVITE PARA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL'. The body text is as follows:

Prezada Professora Sineide,

Eu, Ana Laura Barbosa de Oliveira, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Olinda, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Rosângela de Melo.

Nesta pesquisa investiga-se as práticas de letramento no PROEJA, e de que forma essas práticas de letramento vivenciadas no âmbito do PROEJA contribuem para o êxito dos estudantes nas atividades envolvendo leitura crítica.

Sendo assim, o produto educacional a ser avaliado, trata-se de uma sequência didática, intitulada: **Práticas de letramento no proeja: o uso de gêneros textuais como contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes** que apresenta possibilidades de contribuição para o desenvolvimento de momentos que promovam uma aprendizagem significativa, a fim de proporcionar melhor desempenho em práticas sociais cidadãs no contexto escolar do PROEJA.

Em caso de aceite por parte da Senhora, o período para a avaliação será estimado em 10 dias corridos. Importante ressaltar que o material está atualmente em fase de conclusão, com previsão para ser finalizado até quinta-feira, 07 de setembro.

No mais, caso haja disponibilidade para tanto, peço-lhes o aceite e agradeço a valiosa contribuição na construção deste trabalho.

Ana Laura Barbosa de Oliveira

The browser address bar shows 'ps://mail.google.com/mail/u/0/#inbox' and the system tray at the bottom indicates a temperature of 30°C and the time 11:49.

## APÊNDICE E – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO PARA OS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO

Prezado Avaliador/ Prezada Avaliadora,

Meu nome é Ana Laura Barbosa de Oliveira (currículo Lattes disponível no endereço eletrônico: <http://lattes.cnpq.br/3213722169124573>), sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo IFPE - Campus Olinda, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Rosângela Maria de Melo (currículo Lattes disponível no endereço eletrônico: <http://lattes.cnpq.br/8825117150821632>).

Venho, por meio deste formulário, convidá-lo (a) a participar da avaliação do Produto Educacional intitulado de **SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA DE USO DO GÊNERO TEXTUAL RESENHA PARA PROMOVER PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - PROEJA**. Este Produto Educacional é uma Sequência Didática para a modalidade do PROEJA sobre práticas de letramento e tem a finalidade de favorecer ao docente e discente do PROEJA a construção de um trabalho coletivo de forma sequencial a execução de atividades por meio da sequência didática.

A avaliação é composta por 5 (cinco) eixos: Tecnocientífico, Pedagógico, Comunicacional, Tecnológico e Organizacional. Cada eixo apresenta 5 (cinco) critérios, que serão avaliados com notas que variam de N/A (quando o critério não se aplica ao produto) até a nota 5 (nota máxima da avaliação). Para cada critério você deve selecionar apenas uma opção. Após cada eixo avaliado, existe um espaço em branco para sugestões de melhoria do Produto Educacional, caso julgue necessário. E, no final do formulário, também há um espaço disponível para outras sugestões de forma geral, se assim achar necessário.

Desde já, agradeço a sua participação. Segue abaixo o link do formulário e Produto Educacional em anexo. Solicitamos que esta avaliação seja realizada até o dia **16/09/2023**.

Sua contribuição é de extrema importância para o mundo da pesquisa científica. Desde já, agradeço a sua participação.

Segue abaixo o link do formulário e o Produto Educacional em anexo. Solicitamos que esta avaliação seja realizada até o dia **16/09/2023**.

Link: <https://forms.gle/CcpN6G4MKZp7mxZu7>



**EIXO TECNOCIENTÍFICO** – Neste eixo, são analisados diversos aspectos do Produto Educacional, tais como precisão, atualização, validade, credibilidade e representatividade dos conteúdos, a fim de garantir que o Produto Educacional esteja em conformidade com os avanços tecnológicos e científicos, alinhados com as demandas contemporâneas.

CRITÉRIO		N/A	1	2	3	4	5
1	O conteúdo didático que antecede a sequência didática possibilita o embasamento necessário para o entendimento dos conceitos abordados ao longo do material.						
2	A sequência didática oferece momentos que possibilitam uma leitura dinâmica e precisa, contendo informações didáticas de fácil compreensão, tornando-a ideal para aplicação em sala de aula junto aos discentes.						
3	A proposta da sequência didática fundamenta-se em uma extensa pesquisa bibliográfica, a partir da qual são elaboradas múltiplos momentos e estratégias relevantes para abordar a temática em questão.						
4	As diretrizes fornecidas na sequência didática possibilitam que os docentes a empreguem de maneira a promover a aprendizagem dos discentes e a abordagem dos conteúdos de acordo com a realidade e o perfil dos discentes do PROEJA.						
5	A abordagem sobre "Práticas de Letramento" tem importância no âmbito do PROEJA, agregando significativa contribuição para a formação dos discentes.						

**EIXO PEDAGÓGICO** – Nesta dimensão, o propósito é fornecer o suporte necessário para compreender o Produto Educacional, avaliando a qualidade pedagógica de seu conteúdo, com o objetivo de garantir a coerência, coesão, integração e direcionamentos voltados ao atendimento do público-alvo.

CRITÉRIO		N/A	1	2	3	4	5
1	As contribuições presentes no conteúdo que antecede a sequência didática oferecem uma valiosa possibilidade metodológica, onde instruem os docentes a adotarem práticas pedagógicas fundamentadas na perspectiva do letramento, com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos discentes e promover sua integração no contexto educacional.						
2	A abordagem pedagógica adotada na sequência didática proporciona uma leitura envolvente e esclarecedora, apresentando informações técnicas de forma acessível e didática.						
3	A metodologia da sequência didática fundamenta-se em uma cuidadosa pesquisa bibliográfica, que serve como base para a criação de um conjunto de momentos e estratégias altamente relevantes à temática em questão.						
4	Por meio da sequência didática, as orientações apresentadas aos docentes contribuem para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos discentes, permitindo a aplicação prática de diversas metodologias em sala aula, tornando a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita mais acessível, enriquecedora e aplicável em diferentes contextos.						
5	Ao priorizar as Práticas de Letramento, o PROEJA se destaca ao proporcionar uma educação que vai além do mero domínio de conteúdos teóricos. Essa abordagem incentiva a capacidade de compreender e interpretar textos de diferentes naturezas, além de promover o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita.						

<b>EIXO COMUNICACIONAL</b> – Este eixo se dedica primordialmente à aplicação da linguagem escrita e ao uso de diversas formas de mídia como instrumento dialógico, visando garantir a compreensão e despertar o interesse do público-alvo em relação ao Produto Educacional.							
<b>CRITÉRIO</b>		<b>N/A</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	A apresentação e a introdução da sequência didática viabilizam a compreensão dos temas abordados nas etapas subsequentes.						
2	A sequência didática apresenta momentos que são precisos e consistentes, facilitando a transmissão de informações e a compreensão por parte dos docentes.						
3	As representações visuais e os elementos de texto estabelecem conexões com as informações fornecidas na sequência didática, aprimorando a profundidade do tema abordado.						
4	O conteúdo da sequência didática que aborda os momentos principalmente na seção 7, pág. 21 voltados à leitura e escrita dos discentes, favorece o progresso da aprendizagem e pode ser empregado para variar as abordagens pedagógicas utilizadas em sala de aula.						
5	No detalhamento dos momentos na sequência didática foram definidos os recursos didáticos, estratégias pedagógicas a serem empregados, levando em conta a diversidade de estilos de aprendizagem dos discentes, facilitando a comunicação com os mesmos, tornando as expectativas e os momentos da sequência didática mais claras e acessíveis.						

<b>EIXO TECNOLÓGICO</b> – Este eixo analisa a viabilidade de disseminação e reprodução do material digital em diversas plataformas, além da utilidade dos seus conteúdos como recurso educacional para enriquecer a formação do discente como pesquisador.							
<b>CRITÉRIO</b>		<b>N/A</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	O design da sequência didática é adequado, o que simplifica sua distribuição e replicação em várias mídias tecnológicas pelos usuários.						
2	As representações visuais e os links que encaminham os docentes para páginas da web estão em sintonia com o texto, tornando mais acessível a compreensão da temática explorada.						
3	A estruturação do design permite a interação dos docentes com o conteúdo disponibilizado na sequência didática.						
4	A disponibilidade e o acesso da sequência didática para as ETEs e para outras instituições de ensino são executáveis, promovendo a reflexão dos docentes sobre as práticas de letramento no PREOJA.						
5	As representações visuais e os elementos textuais estabelecem conexões com as informações fornecidas na sequência didática, enriquecendo a profundidade do tema abordado.				1		3

<b>EIXO ORGANIZACIONAL – Este eixo está alinhado com a alocação de recursos humanos e materiais para encontrar soluções eficazes para os desafios que surgem, além de fomentar a cultura institucional da organização.</b>							
<b>CRITÉRIO</b>		<b>N/A</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	A abordagem sobre Práticas de Letramento revela-se de importante dentro do contexto do PROEJA, trazendo valiosa contribuição para o desenvolvimento do pensamento crítico do discente trabalhador.						
2	Os momentos da sequência didática proporcionam uma contribuição significativa para a aprendizagem dos discentes no eixo leitura e escrita, demonstrando-se viável a sua aplicação com os discentes do PROEJA.						
3	As estratégias e abordagens empregadas na sequência didática possuem flexibilidade necessária para serem ajustadas conforme a realidade e características individuais dos discentes matriculados no PROEJA.						
4	As propostas apresentadas na sequência didática fornecem aos docentes mais de uma possibilidade de abordagem pedagógica voltadas para o letramento, visando facilitar a aprendizagem dos discentes e integrá-los no contexto educacional.						
5	A utilização dessa sequência didática no PROEJA apresenta um potencial significativo para aprimorar a qualidade do ensino desse público específico. Além disso, sua disseminação em outras instituições de ensino promove um ambiente favorável para o desenvolvimento acadêmico dos discentes que enfrentam desafios no letramento.						




## APÊNDICE F – PUBLICAÇÕES

Neste apêndice, é apresentada a publicação obtida durante o desenvolvimento desta pesquisa. A publicação específica está disponibilizada no quadro abaixo. Para obter informações mais detalhadas sobre a publicação, favor acessar o link a seguir: [disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83703>. Acesso em: 24/09/2023].

PRODUÇÃO	TIPO
<b>OLIVEIRA</b> , Ana Laura Barbosa de; <b>MELO</b> , Rosangela Maria de. <b>Revisão sistemática sobre as práticas do letramento como suporte ao ensino no proeja</b> . Anais VIII EPEPE. Campina Grande: Realize Editora, 2022.	Artigo completo apresentado em Evento

## ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA

10.572.071/1992-88  
EREM DR. LUIZ CABRAL DE MELO  
Ensino Fundamental e Médio  
Inscrição E: 109.008 - Decreto nº 7.783  
D.O 12/02/1982  
CÓDIGO DO INEP 26115913

**EREM DR. LUIZ CABRAL DE MELO**

GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO METROPOLITANA NORTE  
**EREM DOUTOR LUIZ CABRAL DE MELO**  
Inscrição E. 109.008 – Decreto nº 7.783, D.O 12/02/1982 C.N.P.J. 10.572.071/1992-88  
INEP/CENSO/MEC 261/5913  
Rua 27, S/N, Maranguape II, Paulista – CEP: 53422-340. Fone: (81) 3181.4801

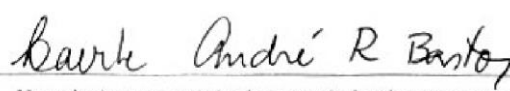
Paulista, 14 de setembro de 2022

**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os fins, que aceitamos a pesquisadora Ana Laura Barbosa de Oliveira, a desenvolver o seu projeto de pesquisa: “Práticas de Letramento no PROEJA: O uso de gêneros textuais como para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes”, que está sobre a coordenação/orientação da Professora Dra. Rosângela Maria de Melo, cujo o objetivo é averiguar de que modo as práticas de letramento vivenciadas nas salas do PROEJA, tendo como fio condutor a leitura e a escrita contribuem para o êxito dos educandos nas atividades envolvendo leitura crítica, no curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo, na modalidade de educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 e seus complementares comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisadora deverá apresentar a esta instituição o parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

  
 Nome /assinatura e carimbo do responsável onde a pesquisa será realizada

Laerte André R. Bastos  
 Gestor Escolar  
 Matr 190 355-1

## ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISAS DESCRITIVAS EXTERNAS NAS DEPENDÊNCIAS DO IFPE

Disponível: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/pesquisa-pos-graduacao-e-inovacao/termo-de-anuencia-de-pesquisa>

SEI/IFPE - 0265823 - Termo de anuência para Pesquisa (06)

[https://sei.ifpe.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_visualiza...](https://sei.ifpe.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_visualiza...)



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco  
Reitoria/Reitoria/Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

### TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS DESCRITIVAS EXTERNAS NAS DEPENDÊNCIAS DO IFPE

*(Aprovado pela Resolução Consup IFPE nº 29, de 18 de setembro de 2017  
Alterado Ad Referendum pela Resolução Consup IFPE nº100, de 15 de outubro de 2021,  
homologada pela Resolução Consup IFPE nº 119, de 24 de fevereiro de 2022)*

#### DADOS DO(A) PESQUISADOR(A)

**Nome:** Ana Laura Barbosa de Oliveira  
**Cargo/Instituição:** Professora/Secretaria de Educação de Olinda  
**Telefone(s) com DDD:** 9 87302633  
**E-mail:** anasalamax@hotmail.com

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Programa de Pós-Graduação:** PROFEPT  
**Curso/Instituição:** Mestrado/IFPE – Campus Olinda  
**Título da pesquisa:** Práticas de Letramento no PROEJA: O uso de gêneros textuais como contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes  
**Orientador(a):** Dra. Rosângela Maria de Melo

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco autoriza a realização, em suas dependências, de entrevistas e/ou levantamento de dados e informações inerentes à execução do projeto de pesquisa acima especificado, desde que sejam atendidas as seguintes considerações:

- 1) A pesquisa deve atender às determinações éticas das Resoluções nº 510/2016 e nº 466/2012 do CNS/MS, nos casos de pesquisas envolvendo seres humanos, com o compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados;
- 2) O(a) responsável pela pesquisa obriga-se a prestar todos os esclarecimentos necessários, quando solicitado por qualquer instância do IFPE;
- 3) O IFPE não arcará com nenhuma despesa decorrente das atividades relacionadas à pesquisa desenvolvida;
- 4) Atendimento aos marcos regulatórios do IFPE.

Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Assinatura do Reitor

---



Documento assinado eletronicamente por **Jose Carlos de Sa Junior, Reitor(a)**, em 18/08/2022, às 14:46, conforme art. 6º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

---



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [https://sei.ifpe.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifpe.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0) informando o código verificador **0265823** e o código CRC **167D898B**.

---

Criado por [03053396483](#), versão 2 por [03053396483](#) em 11/08/2022 14:36:40.

## ANEXO C – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

### TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO PROEJA: O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

**Pesquisadora responsável:** Ana Laura Barbosa de Oliveira

**Instituição/Departamento de origem do pesquisador:** Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)

**Endereço completo do responsável:** Rua João Sales de Menezes, nº 522, aptª 301 – Bairro: Iputinga

**Telefone para contato:** (81) 987302633 - **e-mail:** anasalamax@hotmail.com

**Orientadora:** Professora Dra. Rosângela Maria de Melo, telefone: (81) 997757719, **e-mail:** [rosangela.melo@paulista.ifpe.edu.br](mailto:rosangela.melo@paulista.ifpe.edu.br).

**A pesquisadora do projeto acima identificado assume o compromisso de:**

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Faculdade Frassinetti do Recife – CEP/FAFIRE e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, questionários, etc) ficarão armazenados em (pastas de arquivo e computador pessoal), sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Laura Barbosa de Oliveira e da Orientadora professora Dra. Rosângela Maria de Melo, no endereço (acima informado, pelo período de no mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Recife, 15 de setembro de 2022.

  
Assinatura Pesquisadora Responsável

Documento assinado digitalmente  
gov.br ROSANGELA MARIA DE MELO  
Data: 15/09/2022 12:14:49-0300  
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Assinatura Orientadora Responsável



## ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
PERNAMBUCO**  
*Campus Olinda*  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA PRÉ- PROJETO PARA A LINHA DE PESQUISA  
PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EPT**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO PROEJA: O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES”, que está sob a responsabilidade do/da pesquisadora Ana Laura Barbosa de Oliveira, residente na Rua: João Sales de Menezes, nº 522, aptº 301 – (81) 987302633, e-mail: anasalamax@hotmail.com, aceitamos, inclusive ligações a cobrar. Esta pesquisa está sob a orientação do professora Dra. Rosangela Maria de Melo, telefone: (81) 997757719, e-mail: rosangela.melo@paulista.ifpe.edu.br.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar desse estudo, pedimos que assinale a opção de “Aceito participar da pesquisa” no final desse termo.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

**Descrição da pesquisa:** O motivo desse estudo discorre sobre a necessidade de práticas de letramento envolvendo leitura e escrita como fio condutor para promover um ensino que garanta uma imersão com qualidade no mundo das práticas letradas na sala de aula do PROEJA. Pesquisas vêm apontando que as propostas dos cursos do PROEJA nas instituições de ensino têm apresentado vários desafios de ordem pedagógica, dentre eles: atividades pedagógicas que não contextualizam o conteúdo às vivências dos discentes; a dificuldade do professor em desconstruir as representações de escola tradicional, visto que, em cada contexto, é concebido de maneira singular pelos sujeitos pesquisados. Em função das particularidades dessa modalidade de ensino e dos desafios apresentados, estudos destacam que alunos do PROEJA vivenciam problemas como preconceito, vergonha, discriminação, críticas dentre tantos outros. Essas questões são vivenciadas tanto no cotidiano familiar como na vida em comunidade, e elas precisam ser superadas pela sociedade. Desse modo, o problema de pesquisa abordado neste projeto origina-se na fragilidade de práticas de letramento no cotidiano da sala de aula do PROEJA, tratando-se de um estudo exploratório, com abordagem qualitativa, tendo como participantes da pesquisa os estudantes do Curso Integrado em Qualificação Profissional em Assistente Administrativo na modalidade e seus professores e Cordenadora Pedagógica. Adotando os seguintes instrumentos: observação, aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas, gravação dos áudios.

**Objetivo geral:** Compreender e averiguar de que modo as práticas de letramento vivenciadas nas salas do PROEJA, tendo como fio condutor a leitura e a escrita apoiadas pelo uso de gêneros textuais contribuem para o êxito dos educandos nas atividades envolvendo leitura crítica.

**Objetivos específicos:** Identificar as diferentes práticas de letramento relativas à competência leitora desenvolvidas pelos docentes; Analisar as concepções dos professores em relação as práticas de letramento nas salas de aula do PROEJA, relacionando essa posição à adoção de gêneros textuais junto ao público dessa modalidade de ensino; Identificar as percepções dos alunos em relação às estratégias de leituras e práticas de letramento vivenciadas na sala de aula; Elaborar

um instrumento envolvendo gêneros textuais a fim de entender e avaliar a competência leitora e práticas de letramento.

Descrição de procedimentos: As entrevistas e questionários serão pré agendados e realizados em horário em que os participantes estejam na Instituição, de preferência entre os intervalos das aulas e horários que não comprometa o andamento das atividades do entrevistado. Serão desenvolvidos em sala que possa deixar o entrevistado à vontade e obter sua segurança e privacidade. Além disso, as entrevistas serão gravadas por meio de um aplicativo do celular da pesquisadora. Após a transcrição das entrevistas, será possibilitada aos entrevistados a conferência do conteúdo das respostas, garantindo-se a liberdade e veracidade de suas falas.

Em relação aos riscos, podem ocorrer situações isoladas de desconforto, tendo em vista que a coleta de informações envolverá gravação das entrevistas e respostas pessoais sobre as perguntas do questionário. Com o propósito de amenizar desconfortos, a pesquisadora proporcionará um ambiente acolhedor, a fim de criar para os envolvidos na pesquisa a sensação de segurança para o alcance de bons resultados. Ainda assim, se houver desconfortos por parte dos participantes pedimos que esta situação seja comunicada à pesquisadora, com o objetivo das devidas providências serem tomadas, ou até mesmo a retirada deste (a) voluntário (a) da pesquisa se assim ele (a) preferir. Esta pesquisa não apresenta despesas ou benefícios financeiros aos participantes, como também não prevê nenhum tipo de prejuízo para quem se recusar a participar.

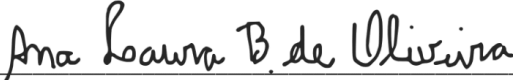
Quanto aos benefícios esta pesquisa visa contribuir com os docentes na construção de momentos que promovam uma aprendizagem significativa de práticas de letramento envolvendo o eixo leitura, a fim de favorecer o desenvolvimento dessa competência e consequentemente proporcionar melhor desempenho em práticas sociais cidadãs no contexto escolar do PROEJA.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, etc), ficarão armazenados em (pastas de arquivo e computador pessoal), sob a

responsabilidade da pesquisadora Ana Laura Barbosa de Oliveira, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da FAFIRE no endereço: **Avenida Conde da Vista n 921– Boa Vista- Cidade Recife-PE, CEP: 50060-002, Tel.: (81) 2122.3504 – e-mail: comitedeetica@fafire.br.**



(Assinatura da Pesquisadora)

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo \_\_\_\_\_, como voluntário (a). Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

( ) Aceito Participar da pesquisa

( ) Não aceito participar da pesquisa

## ANEXO E - CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **“Práticas de Letramento no PROEJA Mulheres: O uso de gêneros textuais como contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes”**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que qualquer penalidade.

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

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.** (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

## ANEXO F – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO PROEJA: O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

**Pesquisador:** ANA LAURA BARBOSA DE OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 63593222.0.0000.5586

**Instituição Proponente:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de PE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.729.986

#### Apresentação do Projeto:

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - IFPE. A pesquisa aborda as práticas de letramento no curso integrado em Qualificação Profissional em Assistente Administrativo na modalidade PROEJA-(Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos). Para tanto, o estudo reconhece o papel das práticas de letramentos na aquisição das disciplinas e, consequentemente, sua contribuição no processo de humanização em meio a um ensino profissionalizante.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Compreender e averiguar de que modo as práticas de letramento vivenciadas nas salas do PROEJA, tendo como fio condutor a leitura e a escrita apoiadas pelo uso de gêneros textuais contribuem para o êxito dos educandos nas atividades envolvendo leitura crítica.

**Objetivo Secundário:**

**Endereço:** Av. Conde da Boa Vista, 921 3º ANDAR  
**Bairro:** BOA VISTA **CEP:** 50.060-002  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2122-3534 **Fax:** (81)2122-3557 **E-mail:** comitedeetica@fafire.br



Continuação do Parecer: 5.729.986

Identificar as diferentes práticas de letramento relativas à competência leitora desenvolvidas pelos docentes;  
 Analisar as concepções dos professores em relação as práticas de letramento nas salas de aula do PROEJA, relacionando essa posição à adoção de gêneros textuais junto ao público dessa modalidade de ensino;  
 Identificar as percepções dos alunos em relação às estratégias de leituras e práticas de letramento vivenciadas na sala de aula;  
 Elaborar um instrumento envolvendo gêneros textuais a fim de entender e avaliar a competência leitora e práticas de letramento.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de se sentirem constrangidos por terem seu nome e áudio divulgados, no entanto serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa; Os depoimentos gravados serão armazenados de forma sigilosa, sendo manuseado apenas pelos responsáveis da pesquisa, garantindo que o participante se sinta à vontade para responder aos questionários.

**Benefícios:**

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de estarmos desenvolvendo um trabalho voltado para práticas de letramento no PROEJA, tendo como fio condutor a leitura e a escrita apoiadas pelo uso de gêneros textuais contribuindo para o êxito dos educandos nas atividades envolvendo leitura crítica.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Não há.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

1. Projeto Detalhado/Brochura do investigador: "PROJETODEPESQUISA.pdf"
2. Termo de consentimento livre e esclarecido: "TCLE.pdf"
3. Preenchimento da Plataforma Brasil: "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1993881.pdf"
4. Carta de Anuência: "CARTA\_DE\_ANUENCIA.pdf"
5. Termo de Compromisso de Confidencialidade. "TERMO\_CONFIDENCIALIDADE.pdf"

<b>Endereço:</b> Av. Conde da Boa Vista, 921 3º ANDAR
<b>Bairro:</b> BOA VISTA <b>CEP:</b> 50.060-002
<b>UF:</b> PE <b>Município:</b> RECIFE
<b>Telefone:</b> (81)2122-3534 <b>Fax:</b> (81)2122-3557 <b>E-mail:</b> comitedeetica@fafire.br



Continuação do Parecer: 5.729.986

6. Folha de Rosto: "FOLHADEROSTO.pdf"

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Este protocolo de pesquisa não apresenta óbices éticos para sua execução.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este protocolo de pesquisa não apresenta óbices éticos para sua execução.

Lembramos que o (a) pesquisador (a) responsável assume o compromisso de encaminhar ao CEP/FAFIRE o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto nas normativas vigentes, Resolução CNS nº 510/16 e 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1993881.pdf	23/09/2022 13:24:52		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.pdf	23/09/2022 13:23:58	ANA LAURA BARBOSA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/09/2022 13:22:16	ANA LAURA BARBOSA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_DE_USO_DOS_ARQUIVOS.pdf	23/09/2022 13:21:36	ANA LAURA BARBOSA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	23/09/2022 13:18:38	ANA LAURA BARBOSA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	17/09/2022 22:28:42	ANA LAURA BARBOSA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	TERMO_CONFIDENCIALIDADE.pdf	17/09/2022	ANA LAURA	Aceito

**Endereço:** Av, Conde da Boa Vista, 921 3º ANDAR  
**Bairro:** BOA VISTA **CEP:** 50.060-002  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2122-3534 **Fax:** (81)2122-3557 **E-mail:** comitedeetica@fafire.br





FACULDADE FRASSINETTI DO  
RECIFE - FAFIRE



Continuação do Parecer: 5.729.986

Outros	TERMO_CONFIDENCIALIDADE.pdf	22:28:02	BARBOSA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CURRICULO_ORIENTADORA.pdf	17/09/2022 22:27:29	ANA LAURA BARBOSA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CURRICULO_LATTES.pdf	17/09/2022 22:26:56	ANA LAURA BARBOSA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	17/09/2022 22:26:18	ANA LAURA BARBOSA DE OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RECIFE, 28 de Outubro de 2022

Assinado por:

**TARCISIO REGIS DE SOUZA BASTOS**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Conde da Boa Vista, 921 3º ANDAR

**Bairro:** BOA VISTA **CEP:** 50.060-002

**UF:** PE **Município:** RECIFE

**Telefone:** (81)2122-3534 **Fax:** (81)2122-3557 **E-mail:** comitedeetica@fafire.br

**ANEXO G – PRODUTO EDUCACIONAL**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (IFPE) - CAMPUS OLINDA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT

## UMA PROPOSTA DE USO DO GÊNERO TEXTUAL RESENHA PARA PROMOVER PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - PROEJA



# SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ANA LAURA BARBOSA DE OLIVEIRA  
ROSANGELA MARIA DE MELO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (IFPE) - CAMPUS OLINDA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT

## UMA PROPOSTA DE USO DO GÊNERO TEXTUAL RESENHA PARA PROMOVER PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - PROEJA



# SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ANA LAURA BARBOSA DE OLIVEIRA  
ROSANGELA MARIA DE MELO

Copyright © by 2023 **Ana Laura Barbosa de Oliveira** e **Rosangela Maria de Melo**

- **Revisão:**

Ana Laura Barbosa de Oliveira

Rosangela Maria de Melo

- **Editoração, Ilustração e Diagramação Eletrônica**

Jonas Mateus Pereira da Silva

Egresso do Curso Técnico em Computação Gráfica do Instituto Federal de Pernambuco - Campus Olinda

Portfólio: <https://www.behance.net/jonasmateus1/moodboards>

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

O48p Oliveira, Ana Laura Barbosa de; Melo, Rosangela Maria de.

Uma proposta de uso do gênero textual resenha para promover práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. / Ana Laura Barbosa de Oliveira. – Olinda, PE: A autora, 2024.

45 f.: il., color. ; 30 cm.

Produto Educacional: Sequência Didática. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local Profept/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2024.

Inclui Referências e Anexos.

ISBN 978-65-00-80180-4

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. PROEJA. 3. Letramento - Práticas. 5. Leitura – Gêneros Textuais. I. Melo, Rosangela Maria de (Orientadora). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

373 CDD (22 Ed.)

Catalogação na fonte

Bibliotecária Andréa Cardoso Castro - CRB4 1789

## FICHA TÉCNICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

---

**ORIGEM:** Trabalho de dissertação, do programa de Mestrado Profissional e Tecnológico (ProfEPT) - Campus Olinda, intitulado “Práticas de Letramento no PROEJA: o uso de gêneros textuais como contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes”.

**ÁREA DE CONHECIMENTO:** Ensino.

**PÚBLICO-ALVO:** Docentes e estudantes do PROEJA e qualquer outra pessoa que se interesse em desenvolver práticas de letramento com o uso de gêneros textuais.

**CATEGORIA:** Sequência Didática para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA sobre Práticas de Letramento no PROEJA.

**FINALIDADE:** Favorecer ao docente e estudante do PROEJA a construção de um trabalho coletivo de forma sequencial a execução de atividades por meio da sequência didática.

**ESTRUTURAÇÃO:** Apresenta-se estruturado em 8 (oito) seções: a primeira seção apresenta a Introdução; a segunda, traz o conceito de letramento; a terceira seção aborda as práticas de letramento no contexto do PROEJA; a quarta seção destaca os gêneros textuais utilizados no PROEJA; a quinta seção aponta os elementos que compõe o gênero “Resenha”; a sexta seção apresenta a sequência didática no contexto do proeja; a sétima seção traz o roteiro de uma sequência didática com o gênero Resenha e, por fim, a oitava seção apresenta as considerações finais acerca da sequência didática.

**REGISTRO:** Biblioteca Carolina Maria de Jesus do IFPE – Campus Olinda.

**AVALIAÇÃO:** Apreciada por 4 (quatro) profissionais e especialistas em educação.

**DISPONIBILIDADE:** Irrestrita, preservando-se os direitos autorais e a proibição do uso comercial do produto.

**DIVULGAÇÃO:** Disponível em formato digital no Repositório do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

**IDIOMA:** Português.

**INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA:** Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Campus Olinda.

**CIDADE:** Olinda – PE.

**PAÍS:** Brasil.

## APRESENTAÇÃO

Pesquisas apontam que as propostas dos cursos do PROEJA nas instituições de ensino têm apresentado vários desafios de ordem pedagógica, dentre eles: atividades pedagógicas que contextualizem o conteúdo às vivências dos estudantes e a dificuldade do docente em desconstruir as representações da escola tradicional (Pinto, 2019).

Nesse contexto, de acordo com Moura e Henrique (2012) a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tem papel relevante em contribuir para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho na modalidade do PROEJA, objetivando contribuir para a garantia do direito de acesso de todos à educação básica para a redução das desigualdades sociais. Para tanto, os autores recomendam o desenvolvimento de ações e práticas pedagógicas baseadas na aprendizagem da língua relacionada diretamente com a formação cidadã do estudante, oferecendo-lhe condições de se inserir no mercado de trabalho.

Em função das particularidades dessa modalidade de ensino e dos desafios apresentados, surge este Produto Educacional (PE), que é resultado da pesquisa de mestrado intitulada “Práticas de Letramento no PROEJA: o uso de gêneros textuais como contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes” desenvolvida no programa de Mestrado Profissional e Tecnológico (ProfEPT), ofertado pela instituição associada representada pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Campus Olinda. O objetivo deste PE visa contribuir com os docentes na construção de momentos que promovam uma aprendizagem significativa, a fim de proporcionar melhor desempenho em práticas sociais cidadãs no contexto escolar do PROEJA.

É fundamental destacar que o enfoque primordial do produto educacional reside na criação de uma sequência didática cuidadosamente elaborada, com o objetivo de contextualizar, a fim de contextualizar o letramento, suas práticas e os gêneros textuais. Essa abordagem visa ampliar a compreensão dos docentes e estudantes sobre o tema, proporcionando um contexto mais abrangente para a aprendizagem.

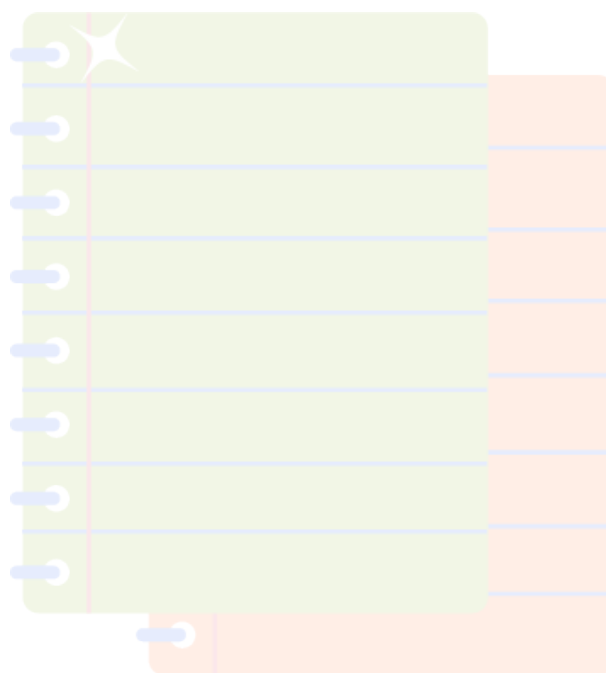
Dessa forma, além da sequência didática em si, os docentes e estudantes terão a oportunidade de explorar e entender melhor as práticas de letramento e a importância dos gêneros textuais no contexto em que estão inseridos.

Nesse sentido, o Produto Educacional consiste na implementação de uma Sequência Didática composta por 5 (cinco) momentos sequenciais, visando promover o desenvolvimento da reflexão crítica dos estudantes em relação ao gênero textual **Resenha**. Essa Sequência Didática foi adaptada com base no modelo proposto pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e para atender de forma mais efetiva aos objetivos propostos.

Por essa perspectiva a Sequência Didática tem como ponto de partida a aplicação, pelo docente, levando em consideração um dos princípios do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, que prima pela valorização das experiências dos estudantes, como também uma formação de qualidade pressuposta nos marcos da educação integral.

---

É fundamental destacar que a proposta desta Sequência Didática está longe de ser um conjunto fixo de instruções para o professor seguir em sala de aula. Seu objetivo principal é orientar de forma significativa as atividades em cada módulo da Sequência Didática, fornecendo sugestões que podem ser adaptadas de acordo com as características da turma e o conteúdo curricular a ser abordado. Portanto, espera-se que essa Sequência Didática seja útil para os professores, fornecendo-lhes orientações práticas e provocando reflexões significativas sobre o processo de ensino aprendizagem em suas diversas modalidades.





## SUMÁRIO

---

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. LETRAMENTO.....	10
3. AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DO PROEJA.....	11
4. OS GÊNEROS TEXTUAIS UTILIZADOS NO PROEJA.....	13
5. RESENHA.....	16
5.1 POR QUÊ A ESCOLHA DO GÊNERO RESENHA?.....	16
5.2 O QUE É O TEXTO DE GÊNERO RESENHA?.....	16
5.3 QUAIS OS TIPOS DE RESENHA?.....	16
5.4 QUAIS OS ELEMENTOS QUE NÃO PODEM FALTAR NUMA RESENHA?.....	17
5.5 QUAIS AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO RESENHA?.....	17
6. SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO CONTEXTO DO PROEJA.....	18
6.1 O QUE É SEQUÊNCIA DIDÁTICA?.....	18
6.2 APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	20
7. ROTEIRO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA - GÊNERO TEXTUAL RESENHA.....	21
7.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO.....	21
7.2 PRODUÇÃO INICIAL.....	23
7.3 MÓDULO 1.....	25
7.4 MÓDULO 2.....	27
7.5 PRODUÇÃO FINAL.....	29
7.6 OBSERVAÇÕES.....	31
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
AS AUTORAS.....	33
REFERÊNCIAS.....	34
ANEXO I - MATERIAL COMPLEMENTAR 1.....	37
ANEXO II - MATERIAL COMPLEMENTAR 2.....	38
ANEXO III - MATERIAL COMPLEMENTAR 3.....	39
ANEXO IV - MATERIAL COMPLEMENTAR 4.....	40
ANEXO V - MATERIAL COMPLEMENTAR 5.....	41
ANEXO VI - MATERIAL COMPLEMENTAR 6.....	42



O PROEJA diz respeito ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Segundo Ramos e Brezinski (2014, p.48), O PROEJA *“trata-se de um programa que foi concebido como uma proposta educacional e pretende-se consolidar como parte de uma política de inclusão social e emancipatória”*.

O PROEJA abrange os cursos e programas de educação profissional, tais como: a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio. Esse programa foi instituído pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, coordenado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – (SETEC) - do Ministério da Educação do Brasil (MEC). O decreto ampliou a abrangência do programa, possibilitando sua integração ao ensino fundamental e permitindo que o PROEJA fosse ofertado por todos os sistemas de ensino, além das entidades privadas nacionais de serviço social (Brasil, 2006).

As diretrizes do PROEJA fundamentam-se *“na ideia de formação que contemple a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral.”* (Silva; Barros, 2017, p. 5), ou seja, uma formação que esteja além das perspectivas de mercado. Assim, ao conciliar a formação geral e a profissional, o PROEJA abre espaços para a profissionalização e a integração de conhecimentos. Lima (2019) ressalta que o público inserido no PROEJA tem suas particularidades, e trazem consigo um conhecimento acumulado de suas experiências. Nesse sentido, entende-se que trabalhar considerando as experiências e as concepções de mundo dessa modalidade de ensino, é garantir aos estudantes o que está prescrito no Documento Base do PROEJA:

Utilizando os conhecimentos dos alunos, construídos em suas vivências dentro e fora da escola e em diferentes situações de vida, pode-se desenvolver uma prática conectada com situações singulares, visando conduzi-los, progressivamente, a situações de aprendizagem que exigirão reflexões cada vez mais complexas e diferenciadas para identificação de respostas, re-elaboração de concepções e construção de conhecimentos (Brasil, 2006, p.39).

Sendo assim, para que os estudantes dominem as variantes da língua portuguesa no que diz respeito a leitura e escrita, faz-se necessário a elaboração de estratégias de ensino que contemplem diversas possibilidades que visam levar o discente ao desenvolvimento das habilidades necessárias para que este manipule com mestria os diversos gêneros textuais. Isso pode ser obtido por meio de sequências didáticas planejadas por docentes alinhando-as às necessidades cotidianas dos discentes e desenvolvendo-as na perspectiva das práticas sociais, visando romper definitivamente com o modo descontextualizado de ensinar (Machado, 2014).

---

Desse modo, este produto educacional em formato de sequência didática consiste em uma proposta metodológica de ensino aprendizagem, que tem o intuito de oferecer aos docentes estratégias de ensino que possam auxiliar os estudantes a progredirem quanto ao domínio e uso dos textos que circulam socialmente.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a sequência didática (SD) auxilia o estudante a dominar melhor um gênero textual, permitindo-o escrever ou falar de forma mais adequada em determinada situação de comunicação.

Nesse sentido, os autores, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.53) afirmam que a sequência didática é utilizada na *“busca de intervenções no âmbito escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos discentes a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem”*.

Além disso os autores enumeram algumas etapas importantes na sequência didática que são: a) apresentação da situação, b) produção inicial, c) módulos e produção final (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

É nesse contexto que os autores sugerem a proposta de sequência didática por meio do gênero textual, que é definida por eles como uma rica contribuição ao professor no planejamento e desenvolvimento de atividades do cotidiano em sala de aula (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Nessa perspectiva, a proposta da sequência didática é direcionada para o uso do gênero Resenha, adotando um modelo centrado na vivência do estudante e com sugestões de percurso que podem ser adaptadas ao contexto ao qual o estudante está inserido, levando em consideração suas experiências e o senso crítico sobre o tema tratado e a relação desse tema com fatores de sua realidade social e profissional.

Vale salientar, que as etapas da sequência didática constam de situações metodológicas que representam possibilidades em que o docente possa utilizar experiências reais, adaptando de acordo com a demanda da sala de aula e a complexidade do gênero textual a ser trabalhado.

Portanto, o objetivo é disponibilizar essa Sequência Didática como um recurso essencial para promover o aprendizado ativo dos estudantes, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades pessoais e profissionais. Além disso, busca-se proporcionar o prazer de aprender e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, especificamente no que se refere à leitura e escrita em sala de aula. Acredita-se que essa sequência didática possa auxiliar os docentes no estímulo à participação dos estudantes, na melhoria da capacidade de análise crítica e na promoção da expressão escrita, tornando o ambiente de aprendizagem mais envolvente e produtivo.



Muito se falou e escreveu sobre a importância da leitura e escrita na vida do homem, sobre causas e consequências da carência ou da ausência de leitura e escrita numa sociedade letrada e, cada vez mais, exigente no que se refere ao desempenho linguístico do falante. Considerando esse contexto, constata-se que a aprendizagem da leitura e da escrita se tornam um instrumento, capaz de permitir a entrada do aprendiz no mundo da informação, possibilitando o acesso aos novos conhecimentos. (Maia, 2007).

Soares (2003) afirma que, para entrar e viver nesse mundo do conhecimento, o aprendiz necessita do domínio de competências de uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se obtém por meio do processo de letramento.

O termo letramento, conforme apontado por Soares (2009), surge no Brasil na década de 1980, simultaneamente ao termo *Illetrisme*<sup>1</sup> na França e *Literacy*<sup>2</sup> nos Estados Unidos. A percepção de que saber ler e escrever não é suficiente, mas sim utilizar a leitura e escrita de forma socialmente significativa, levou ao surgimento do termo letramento como uma contraposição à alfabetização, que aborda apenas a decodificação e codificação da linguagem verbal. Portanto, para Soares (2009), letramento é mais que alfabetização, é o estado em que vive o indivíduo que não somente sabe ler e escre-

ver, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive.

De acordo com Rojo (2010), o conceito de letramento passa para o plural – letramentos – devido à variedade de culturas, contextos, comunidades e consequentemente de práticas e eventos de letramento que neles circundam. Ainda, segundo o autor, pensar nessas questões, significava admitir o quanto o mundo havia mudado nos últimos anos, especialmente, com as novas tecnologias da informação e comunicação, que nos mantêm conectados global e permanentemente por meio de diferentes meios.

As novas tecnologias misturaram rapidamente a linguagem escrita com outras formas de linguagem, como as imagens estáticas como fotografias, gráficos entre outras possibilidades ou em movimento como vídeos ou sons por meio de música da fala entre outras, demandando do leitor novas competências para ler e produzir textos (Rojo, 2010).

Portanto, com base nos diversos conceitos e concepções de letramento, confirmando o que destaca Soares (2010, p.72), o letramento nada mais é que um *“conjunto de práticas sociais, ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social, à concepção de letramento”*. Por isso, envolve as diversas práticas de leitura e de escrita, nas variadas formas na sociedade.



<sup>1</sup>Illetrisme – surge de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita para caracterizar a construção social de um discurso.

<sup>2</sup>Literacy – emerge, no início dos anos de 1980, como resultado da constatação, feita sobretudo em avaliações realizadas no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 pela National Assessment of Educational Progress (NAEP), de que jovens graduados na high school não dominavam as habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais que envolvem a escrita. (Kirsch & Jungblut, 1986, p. 2).

Ao longo da pesquisa foi possível identificar a partir dos resultados da análise e discussão das investigações quais as práticas de letramento que são utilizadas no contexto do PROEJA pelos autores Rocha (2019), Luz (2020), Pinto (2019), e Lima (2019) para promover o letramento, ou seja, um letramento capaz de dar conta das diferentes formas de leitura e escrita em contextos sociais, com o intuito de ampliar habilidades de leitura e escrita dos estudantes, por meio do uso de diferentes gêneros em sala

de aula. O Quadro 1 a seguir apresenta as descrições sobre as práticas de letramento e seus autores, capazes de promover um ensino voltado ao contexto social dos estudantes. O elemento denominado “Práticas de Letramento” corresponde as atividades desenvolvidas em sala de aula com o objetivo de promover o uso dos gêneros textuais de forma contextualizada atendendo as necessidades reais desses estudantes.

**QUADRO 1: Descrição das práticas de letramento e seus autores.**

PRÁTICAS DE LETRAMENTO		AUTOR
	PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESPECÍFICOS DO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA ONDE A LEITURA LITERÁRIA ESTAVA SEMPRE PRESENTE.	DIAS E GOMES (2015)
	LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS, DEBATES, PRODUÇÃO DE TEXTO E, APRESENTAÇÃO ORAL.	SIMÕES E FONSECA (2015)
	PRÁTICAS DE LETRAMENTO CONTEMPLANDO TEXTOS DIDÁTICO.	MELO E BARRETO (2018)
	PRÁTICAS DE LETRAMENTO ENVOLVENDO LEITURA DE POEMAS, LEITURA DE TEXTOS INFORMATIVOS, ESCRITA DE E-MAILS, BILHETE, LEITURA DE PANFLETOS E PROPAGANDA.	DORINI (2018)
	PRÁTICAS DE LETRAMENTO ENVOLVENDO LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DA ARGUMENTAÇÃO E POSICIONAMENTO CRÍTICO.	LIMA (2019)
	PRÁTICAS DE LETRAMENTO ENVOLVENDO ATIVIDADES DE LEITURAS DE DIFERENTES GÊNEROS, ACADÊMICOS (RESUMO, RELATÓRIO DE AULA PRÁTICA, ARTIGO CIENTÍFICO, RESENHA, FICHAMENTO, ENTRE OUTROS). ATIVIDADES COLETIVAS.	PINTO (2019)
	PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM O USO DE MANUAL DE INSTRUÇÃO, AVISOS, PLACAS, SINAIS, SÍMBOLOS, PLANTAS E SEMINÁRIO.	ROCHA (2019)
	PRÁTICAS DE LETRAMENTO CONTEMPLAM O EIXO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL.	LUZ (2020)

Fonte: As Autoras.

---

Destaca-se, que as práticas de letramento contidas no Quadro 1 representam um conjunto de atividades que podem ser vivenciadas em contextos específicos do PROEJA, objetivando ampliar as habilidades de leitura e escrita tendo o gênero como ponto de partida e objeto de conhecimento.

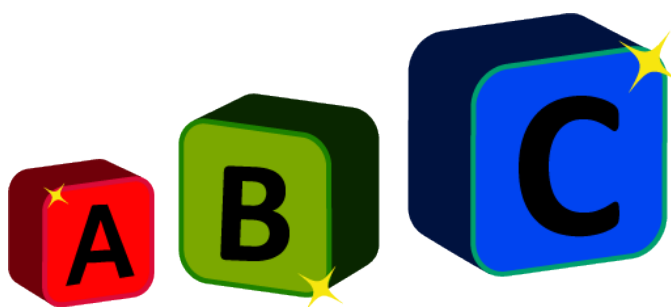
Nesse sentido é importante ressaltar a necessidade de incluir o estudante do PROEJA em um processo de letramento que seja condizente com a sua realidade e atenda seus conhecimentos prévios, tornando o processo significativo e, acima de tudo, fundamental para gerar uma formação reflexiva e crítica deste sujeito (Rocha, 2019).

Por conseguinte, salienta-se que as práticas de letramento não podem acontecer de forma mecânica, visto que limitar o acesso e apropriação a produção cultural, é limitar também a inserção em práticas sociais de leitura e de escrita. Sobre isso, Vóvio (2009) enfatiza que as práticas de letramento não podem ser centradas apenas no ler para aprender a ler, e no escrever para aprender a escrever. É fundamental promover o desenvolvimento de habilidades para que os alunos jovens e adultos se insiram com autonomia em práticas de leitura, interpretação e produção de diversos textos.

Em vista disso, uma prática pedagógica de letramento eficaz no PROEJA consiste em fazer que o estudante se aproprie das especificidades do letramento em um contexto que envolva a leitura, a escrita e a produção de gêneros textuais sociais. Ademais, Galvão; Soares, (2006) destacam que:

[...] quando se considera que o adulto é produtor de saber e de cultura e que, mesmo não sabendo ler e escrever, está inserido – principalmente quando mora nos núcleos urbanos – em práticas efetivas de letramento, e o processo de alfabetização se torna muito mais significativo (Galvão; Soares, 2006, p.51).

Portanto, considera-se uma prática pedagógica fundamentada numa perspectiva do letramento, tendo como ponto de partida o uso de gêneros textuais com a utilização de técnicas, metodologias e estratégias capazes de suprir a demanda e as necessidades de cada um dos docentes, levando em consideração não apenas um olhar coletivo, como também individualizado (Lima, 2018).





Segundo Marcuschi (2002, p.19) *“os gêneros textuais não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa e se caracterizam como eventos maleáveis dinâmicos e plásticos”*, ou seja, estes instrumentos se renovam a cada dia de acordo com a intenção de seus usos.

De acordo com Borges (2012), os Gêneros Textuais representam a diversidade de textos que emerge nos contextos comunicativos de nossa sociedade, constituindo expressões linguísticas concretas de discursos textualizados e exibindo estruturas relativamente estáveis. Conforme afirmado pelo autor, os Gêneros Textuais têm como propósito habilitar os leitores, ampliando suas habilidades comunicativas para que se tornem cidadãos participativos, o que, por sua vez, contribui para o avanço tanto pessoal quanto profissional.

No contexto do PROEJA, por se tratar de um cidadão atuante em sociedade e no mercado de trabalho, necessita estar habilitado a operar conscientemente a linguagem em suas interações e, conforme afirma Bronckart (1999, p.103), *“apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”*. O autor afirma que a apropriação dos gêneros é um processo para a inclusão funcional dos indivíduos nas atividades comunicativas, que os tornam capazes de refletir e agir produtivamente e positivamente na sociedade (Bronckart, 1999).

Sendo assim, Soares (2002) defende que os gêneros textuais passam a ser uma oportunidade de lidar com a linguagem nos seus mais diversos usos do dia a dia, em razão de tudo que é feito linguisticamente ocorre dentro de um gênero. Conforme o estudo de Vonz Dentz (2015), trabalhar com os gêneros textuais na sala de aula:

Mudará a vida do sujeito do PROEJA quando este no seu dia a dia conseguir ajudar o filho no tema de casa; quando ler um contrato e entender; ao pegar um folheto de uma propaganda e compreender os reais benefícios e valores do que está exposto; ao conseguir escrever um bilhete; quando souber redigir um requerimento e tantos outros exemplos básicos do dia a dia. A oportunidade de levar os nossos alunos do PROEJA ao conhecimento de um vasto número de gêneros textuais que não permeiam só a escola, mas o seu dia a dia, o seu mundo levará a um desenvolvimento efetivo de sua compreensão, interpretação textual e interação social (Vonz Dentz, 2015, p.12).

Dessa forma, Monteiro (2014) enfatiza que o gênero textual na sala de aula é um forte instrumento, que contribuirá para o desenvolvimento do educando. O autor ainda destaca que o docente precisa ser crítico e reflexivo na escolha do Gênero.

Segundo Monteiro (2014), é por meio dos gêneros que os sujeitos adquirem, transmitem e recriam formas de conhecimento, estabelecendo relações na sociedade. Para o autor, *“as atividades de ensino ancoradas nos textos e nos gêneros devem se tornar prioridade para que o ensino de língua ocorra de forma mais eficaz e os alunos tornem-se sujeitos ativos e críticos, possibilitando sua inserção social”* (Monteiro, 2014, p.41).

Santos; Mendonça; Cavalcante, (2007) destacam uma importante distinção, qual seja, a de que trabalhar com texto não significa, necessariamente, trabalhar com gêneros textuais e, ainda esclarece, que a presença da diversidade textual na sala de aula não é suficiente; é preciso traba-

lhar, de fato, com essa diversidade, abordando efetivamente os gêneros textuais naquilo que têm de específico, conhecendo e distinguindo uns dos outros, isto é, as suas características.

Ainda na perspectiva de Santos; Mendonça; Cavalcante, (2007) seria adequado um trabalho em que os estudantes sejam levados a perceber a finalidade do texto, seus recursos linguísticos, seus destinatários e conteúdo: o que se quer dizer, a quem, como e onde se dizer.

Estudos realizados por Luz (2020), Pinto( 2019), Lima (2019), Rocha (2019), Simões e Fonseca (2015), Cavalcante (2017) e Dorini (2018), a partir da análise dos trabalhos, destacaram diversos gêneros que podem ser contemplados com os estudantes do PROEJA, conforme pode ser evidenciado no Quadro 2.

**QUADRO 2: Resultados dos Gêneros trabalhados no PROEJA.**

GÊNEROS		AUTORES
 TEXTOS LITERÁRIOS		SIMÕES E FONSECA (2015)
 PROPAGANDAS		CAVALCANTE (2017)
 PANFLETOS		DORINI (2018)
 RESENHA		LIMA (2019)
 RELATÓRIO		PINTO (2019)
 WEBDOCUMENTO		ROCHA (2019)
 QUESTIONÁRIO		LUZ (2020)

**Fonte: As Autoras.**

Nessa perspectiva, a partir do Quadro 02, os autores enfatizam que o uso dos gêneros textuais precisam estar presente em diversas situações cotidianas contribuindo para que as atividades se tornem atrativas, favorecendo a compreensão da realidade e a construção do conhecimento. Os autores ainda destacam ser pertinente repensar na seleção de gêneros textuais que façam sentido para os estudantes do PROEJA, tendo em vista que para o gênero se constituir objeto de aprendizagem, é necessário que se estabeleça um repertório dinâmico de gêneros textuais, ajudando-o a desenvolver suas habilidades e *“valorizando os saberes adquiridos por eles ao longo dos anos para que se sintam envolvidos no processo e possam construir conhecimentos significativos em suas*



---

*trajetórias escolares”* (Lima, 2019 p.68).

Nesse sentido, este Produto Educacional leva em consideração as práticas de letramento com o uso do gênero textual Resenha, estando em sintonia com a pesquisa de Lima (2019), onde o gênero Resenha foi abordado como proposta de intervenção pedagógica, assim, o autor destinou-se a avaliar as produções das resenhas dos alunos a partir de um documentário. Os resultados foram bastante satisfatórios, mostrando o quanto é importante trabalhar com propostas de ensino que priorizem a formação humana, os conhecimentos prévios e a importância da interdisciplinaridade.

Nesse cenário, a partir do reconhecimento das contribuições de Lima (2019) a respeito do gênero “Resenha” optou-se por usá-lo na sequência didática, estabelecendo critérios durante o planejamento a partir da proposta criada por (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).





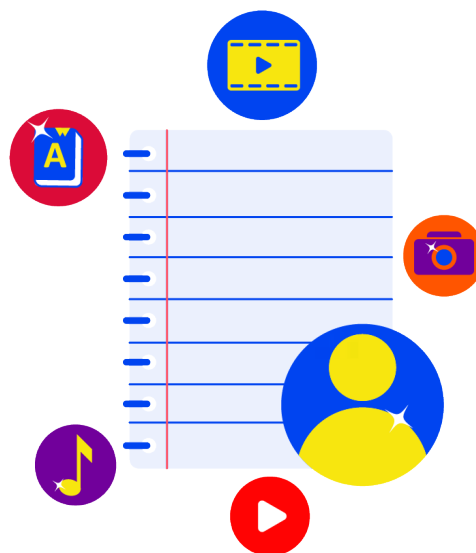
### 5.1. POR QUE A ESCOLHA DO GÊNERO RESENHA?

A escolha do gênero Resenha está diretamente relacionada ao fato de ser um gênero que faz parte do programa do curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo, e consta como sugestão a ser trabalhado pelo professor em sala de aula, além disso está em consonância com a revisão sistemática de literatura, a qual indica que a Resenha é um gênero apropriado a ser utilizado para o público-alvo do produto educacional. Sendo assim, ao trabalhar a Resenha em sala de aula, espera-se promover o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a formação dos assistentes administrativos.

Nesse sentido, o gênero Resenha tem o objetivo de apresentar e comentar uma obra publicada, um filme, uma exposição de arte, ao leitor, que por meio do texto resumido, toma conhecimento da produção intelectual, e a partir dos dados e apreciações do resenhador pode decidir pela leitura ou não do texto (Campos; Rodrigues, 2018).

### 5.2 O QUE É O TEXTO DE GÊNERO RESENHA?

**Resenha** é um gênero textual que consiste na descrição de um texto de forma minuciosa, no qual quem escreve pode expressar a sua opinião. As resenhas são lidas pelas pessoas que pretendem saber algo acerca de um conteúdo do que se trata ou se é bem avaliado pela crítica (Marconi; Lakatos, 2003).



### 5.3 QUAIS OS TIPOS DE RESENHA?

A partir da descrição das características da resenha, esta seção, por sua vez, evidencia os tipos de resenha:



#### RESENHA DESCRITIVA

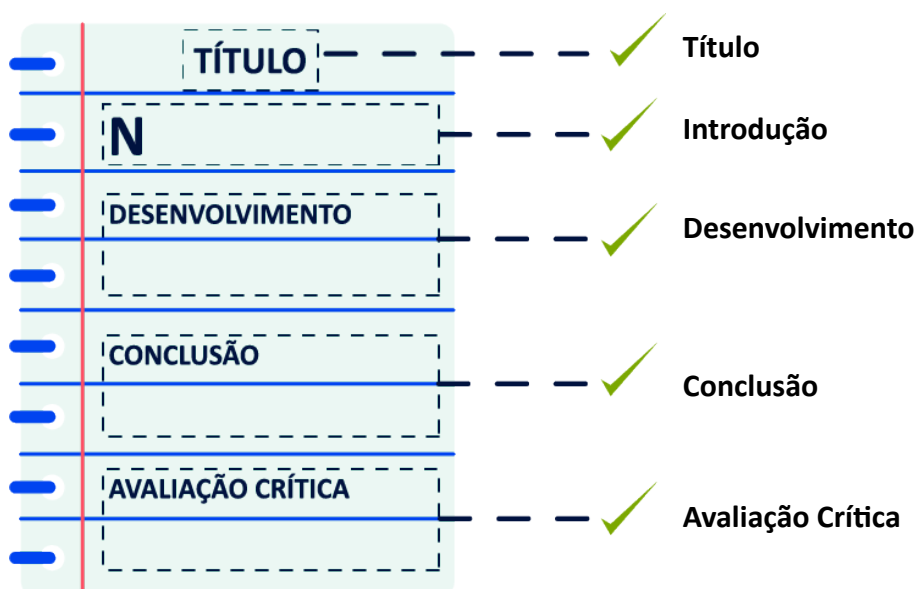
Trata-se de um perfil de resenha mais objetivo, no qual o autor permite ao leitor conhecer um pouco mais sobre o autor e sua obra. Porém, tudo ocorre de uma forma bastante breve, sem detalhar bastante os personagens e os respectivos argumentos. A ideia neste contexto é relatar a história de uma forma mais objetiva, sem fazer julgamentos mais contundentes (Soares, 2021).

## RESENHA CRÍTICA

Também conhecida como opinativa, trata-se de um perfil de resenha que, além de abordar objetivamente a história, o autor traz de maneira incisiva a sua leitura crítica em relação ao assunto tratado. Esse posicionamento fica mais evidente neste tipo de resenha. Por exemplo, se a ideia é analisar um filme ou livro, o autor trará sua visão sobre o conteúdo, inclusive, indicando ou não o consumo daquele produto para outras pessoas. O fundamental é que seja um objeto possível de se falar, qualificar e avaliar (Soares, 2021).



### 5.4 QUAIS OS ELEMENTOS QUE NÃO PODEM FALTAR NUMA RESENHA?



(Marconi; Lakatos, 2003).

### 5.5 QUAIS AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO RESENHA?

- ✓ Sempre traz opiniões com assinatura do autor;
- ✓ Abre possibilidade para ser escrito na primeira pessoa do plural (nós);
- ✓ Descreve de forma objetiva a obra analisada;
- ✓ Indica ou não o conteúdo analisado.

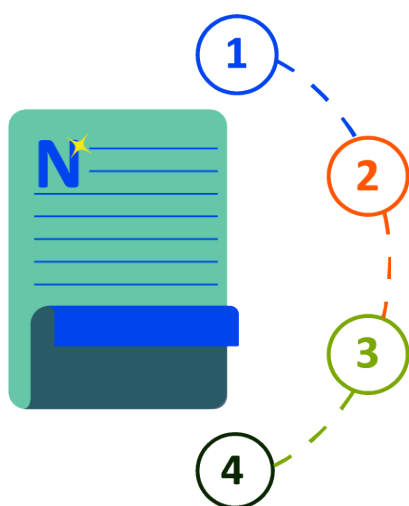
(Marconi; Lakatos, 2003).

A proposta desta sequência didática no PROEJA foi pensada a partir das especificidades e necessidade dessa modalidade de ensino, levando em conta as suas experiências de vida e de trabalho, estabelecendo relações entre os conteúdos escolares e a realidade social e profissional no contexto em que estão inseridos.

A sequência didática no PROEJA está inserida de situações didáticas, tais como: reflexão crítica, roda de conversa, produção textual, debates, trabalho em grupo, entre outras estratégias, com o objetivo de incentivar a participação ativa e significativa dos estudantes no processo de aprendizagem e tornar o conhecimento relevante a sua realidade.



### 6.1 O QUE É SEQUÊNCIA DIDÁTICA?



Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) a sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Ainda na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98), os autores criaram um esquema da sequência didática, no qual apresentam as 4 (quatro) etapas que a constituem de: apresentação da situação; produção inicial; módulos; produção final que pode ser observado na Figura 1.

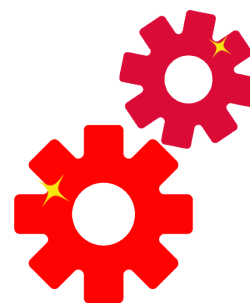
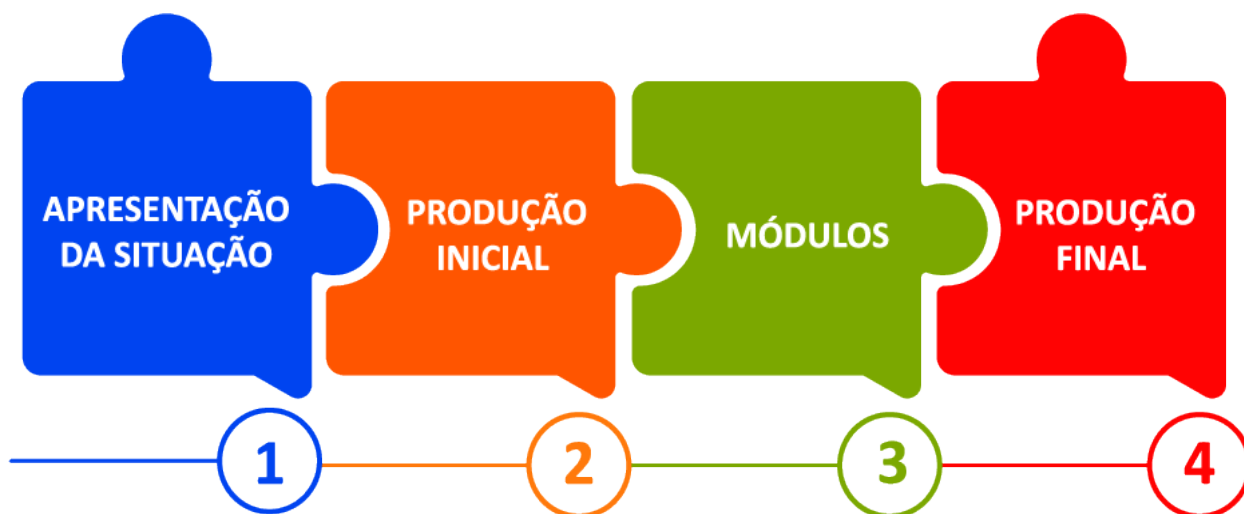


Figura 1: Esquema da sequência didática (Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).



Fonte: As Autoras.

Segundo a abordagem proposta pelos autores, a primeira etapa de uma sequência didática é a **apresentação da situação**. Essa fase o docente deve apresentar aos estudantes a proposta de sequência didática que será trabalhada, justificando sua importância a fim de motivá-los para as atividades que serão vivenciadas, além de promover a familiarização com o gênero textual em foco e ativar o conhecimento prévio dos estudantes. Ainda de acordo com os autores, essa fase diz respeito à exposição *“aos alunos de um projeto de comunicação que será realizado verdadeiramente na produção final”* (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.99). Segundo os autores, um projeto de comunicação é um conjunto de atividades planejadas que visam desenvolver as habilidades de escrita e leitura dos estudantes.

Para os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a **produção inicial** é o momento em que os alunos colocam em evidência, para si mesmos e para o docente, o que sabem sobre o gênero oral ou escrito selecionado para o trabalho pedagógico. De acordo com os autores, a produção inicial busca explorar as ideias e conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero textual, possibilitando explorar seu possível conhecimento prévio. Nessa fase, o docente cumpre um papel de facilitador, oferecendo instruções conforme necessário.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem uma organização do ensino do gênero textual em **módulos**, que constituem a terceira etapa da sequência didática. Nessa fase, os estudantes são apresentados ao gênero textual que será estudado aprimorando o seu domínio, o ensino se faz de forma detalhada e aprofundada. Essa fase tem como objetivo desenvolver sua compreensão em relação ao gênero, e que, ao longo dos vários módulos, os estudantes tenham a possibilidade de desenvolver habilidades de escrita em uma variedade de gêneros, ampliando sua competência comunicativa.

Os autores ainda destacam que o número de módulos será determinado pelas necessidades dos estudantes, mediante o diagnóstico feito na primeira produção, o docente poderá desenvolver quantos módulos de atividades julgar necessários, dependendo da (in)apropriação dos estudantes sobre o aspecto que está sendo trabalhado (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

A quarta e última etapa, da **produção final**, constitui-se como um instrumento de avaliação para o docente, a partir de uma atividade conclusiva de produção textual que permite ao estudante a possibilidade de “*pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos*”, sendo possível a partir de então, uma avaliação de todo o processo vivenciado nos módulos (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.107).

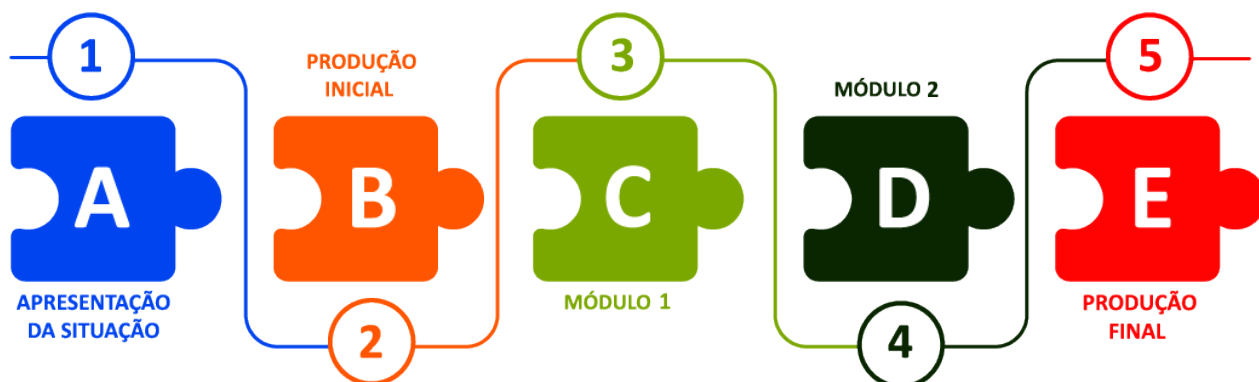
De acordo com os autores, nessa fase, é importante incentivar a reflexão sobre o próprio processo de escrita, valorizar os esforços e o progresso realizados pelos estudantes e promover uma cultura de revisão e aprimoramento contínuo da escrita.

## 6.2 APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A Sequência Didática desenvolvida, neste produto educacional, contemplou o esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no entanto, adaptado para atender as necessidades e particularidades dos estudantes do PROEJA identificada na pesquisa exploratória.

A Sequência Didática será constituída de 5 (cinco) momentos detalhados na Figura 2, de forma que cada momento contém sugestões de atividades que podem ser ajustadas conforme a necessidade do perfil da turma. Considerando, portanto, que as modificações e adaptações irão partir da realidade e necessidade da sala de aula.

**Figura 2: Sequência didática proposta - Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).**





Fonte: As Autoras.

Na próxima seção, vamos compartilhar o plano detalhado da sequência didática que foi desenvolvido com base nos momentos mostrados na Figura 2. Esse plano inclui uma série de atividades sequenciais e detalhadas, com o propósito de fomentar o processo de letramento dos estudantes matriculados no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).



## 7.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO





**Público-alvo:** Estudantes do PROEJA.

**Objetivo:** Ativar os conhecimentos prévio dos estudantes sobre o gênero resenha, apresentar um motivo, uma necessidade de interlocução para motivar o estudo, a análise e a produção do gênero textual RESENHA.

**Recursos:**

- Textos diversos;
- Roteiro de perguntas para roda de conversa;
- Quadro Branco;
- Post It grandes;
- Folha de papel pautado.

APRESENTAÇÃO  
DA SITUAÇÃO

1

Propor roda de conversa com os estudantes para motivar o estudo, a análise e a produção do gênero textual **Resenha**. O roteiro de perguntas para a roda de conversa está disponível no Anexo I, pág. [37](#);

2

Como sugestão, o docente poderá levar para sala de aula, alguns textos para serem identificados pelos estudantes. . As sugestões de textos estão disponíveis no link abaixo nos Anexos II, III, e IV nas págs. [38](#), [39](#) e [40](#) respectivamente.

Texto 1 – Felicidade Clandestina ( Clarice Lispector) – Gênero Sinopse, disponível no link: <https://interesses-sutis.blogspot.com/2018/09/resenha-conto-felicidade-clandestinade.html>

Texto 2 – A lista (Oswaldo Montenegro) – Gênero Canção, disponível no link: <http://www.sempreromantica.com.br/2021/12/analizando-musica-listaoswaldo.html>

Texto 3 – A Revolução dos Bichos – (George Orwell) - Gênero resenha, disponível no link: <https://www.historiasemmim.com.br/2022/02/03/resenha-a-revolucao-dos-bichos/>

3

Dividir os estudantes em grupo e distribuir os textos do item 2;

4

Escrever no quadro as seguintes questões: sobre cada um dos textos:

- Qual o autor?
- Onde foi encontrado o texto?
- Qual a sua utilidade?
- Que características apresenta?
- Que nome é dado ao texto?

5

Solicitar que os estudantes leiam os textos que serão distribuídos;

6

Discutir as questões do item 4 e realizar anotações sobre as conclusões do grupo no quadro branco;

7

Perguntar aos estudantes o que todos os textos têm em comum: Lançar as seguintes questões: Para vocês, o que é uma resenha? Vocês já produziram alguma Resenha? Nesse momento, entregar folhas de papel pautado e post it para que cada aluno coloque a sua informação e o seu nome e Material Complementar no quadro branco;

8

Dialogar e sistematizar no quadro com a ajuda dos estudantes os aspectos principais que precisam conter numa Resenha, logo após, construir de forma coletiva, o conceito/ideia de Resenha;

9

Após a sistematização construída pelos estudantes avaliar se o entendimento do conceito sobre Resenha foi adquirido pelos mesmos, contemplando suas características;

10


Cada estudante é responsável por guardar o material produzido nas folhas de papel pautado, a fim de criar, posteriormente, um caderno contendo todas as atividades desenvolvidas ao longo dessa sequência didática;

11

Apresentar o feedback da atividade para os estudantes.



## 7.2 PRODUÇÃO INICIAL



**PRODUÇÃO INICIAL**

**Público-alvo:** Estudantes do PROEJA.

**Objetivo:** Diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o Gênero Resenha.

**Recursos:**

- Texto impresso;
- Aparelho de Som p/ escuta da música;
- Quadro Branco;
- Folha de papel pautado.

- 1 Dividir os estudantes em grupos;
- 2 Distribuir novo texto canção: A Lista de Oswaldo Montenegro, em seguida realizar uma leitura compartilhada, a fim dos estudantes se apropriarem do texto; A canção está disponível no Anexo III, pág. 39 e pelo link: <http://www.semperromantica.com.br/2021/12/analizando-musica-lista-oswaldo.html>
- 3 Em seguida, propor a escuta da música para a apreciação da letra;
- 4 Após a escuta, promover uma discussão em grupo sobre as impressões e interpretações dos estudantes. Incentive-os a compartilharem o que entenderam da letra, as mensagens transmitidas pela música;
- 5 Explorar os temas presentes na música, como amor, relacionamentos, saudades e memória. Promover discussão em grupo sobre esses temas incentivando os estudantes a compartilharem suas experiências relacionadas;
- 6 Nesse momento, entregar folha de papel pautado para que cada estudante coloque o seu nome e suas informações;

7

Em seguida, propor que, individualmente, façam uma resenha do texto, ainda sem fazer nenhuma intervenção. A finalidade é que o docente tenha noção do que os estudantes sabem e o que precisam saber sobre o gênero textual Resenha;

8

Após analisar as produções, o docente pode verificar se a produção inicial da resenha contempla:

- As ideias mais importantes
- Mantém as ideias do autor
- Articula as ideias apresentadas
- Exibe uma sequência lógica
- Apresenta opinião crítica

9

Cada estudante é responsável por guardar o material produzido nas folhas de papel pautado, a fim de criar, posteriormente, um caderno contendo todas as atividades desenvolvidas ao longo dessa sequência didática;



10

Apresentar o feedback da atividade para os estudantes.

**Obs.** A produção inicial será comparada à produção final, a fim de identificar a evolução de aprendizagem dos estudantes.



## 7.3 MÓDULO 1



**MÓDULO 1**

**Público-alvo:** Estudantes do PROEJA.

**Objetivo:** Identificar o conceito e as características que compõe o gênero Resenha.

**Recursos:**

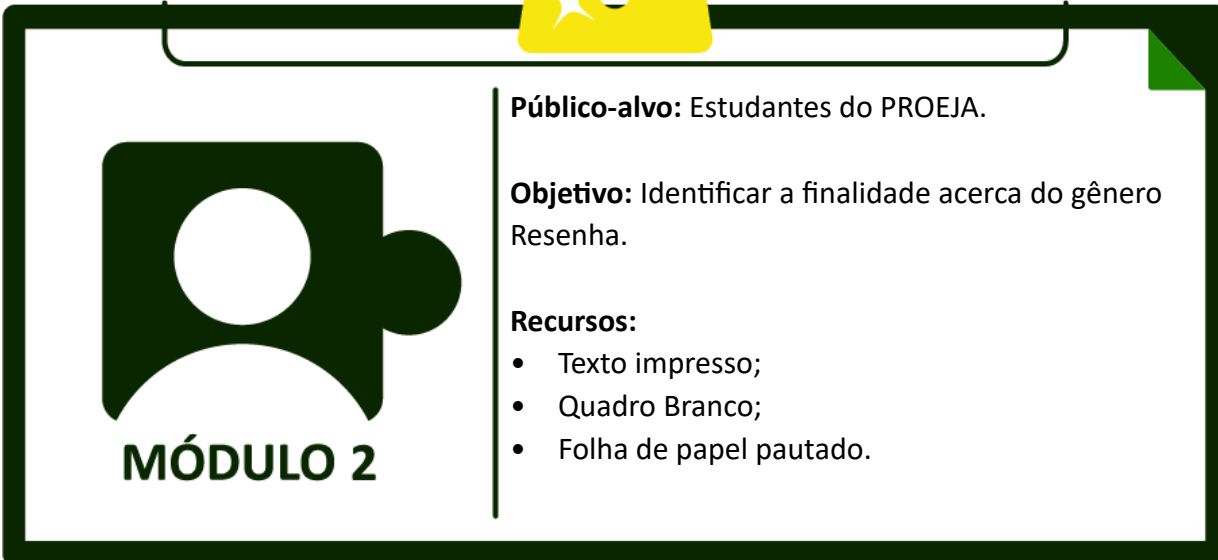
- Vídeo;
- Data show;
- Quadro Branco;
- Folha de papel pautado;
- Hidrocores coloridos.

- 1 Apresentação do Vídeo disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=kAhtXscsDIM>
- 2 Chamar à atenção dos estudantes sobre o conceito e características da Resenha apresentadas no vídeo;
- 3 Em seguida, projetar no quadro um texto de resenha da obra: A Revolução dos Bichos para leitura coletiva (Anexo IV, pág. 40);
- 4 Discutir as ideias principais do texto no grande grupo;
- 5 Após a leitura, analisar os personagens, explorar suas características e os temas abordados na obra, tais como: igualdade, liberdade, justiça e corrupção;
- 6 Propor uma discussão em grupo, incentivando os estudantes a expressarem suas opiniões;
- 7 Em seguida, listar no quadro as ideias principais do texto, destacando as características que compõe a Resenha;
- 8 Nesse momento, entregar folhas pautado para que cada estudante coloque a sua informação e o seu nome;

- 9 Logo após, motivá-los na construção de um mapa mental, e explicar aos estudantes o conceito e sua função como ferramenta visual para organizar as ideias I (Ver Anexo VI, pág. 42);
- 10 Em seguida, propor a turma a construírem na folha de papel pautado um mapa mental com as características da Resenha;
- 11 Produção do Mapa Mental: Distribuir folha de papel pautado e hidrocores coloridos, para os estudantes. Pedir que organizem palavras-chave relacionadas as características da Resenha, conectando-as por meio de linhas, setas ou símbolos;
- 12 Após criação dos mapas mentais na folha de papel pautado, pedir aos estudantes que compartilhem seus trabalhos com a turma. Incentive-os a explicar as conexões das palavras-chave com as características da Resenha;
- 13 Dividir em Grupo;
- 14 Propor uma discussão em grupo, valorizando a diversidade de ideias e perspectivas dos trabalhos compartilhados;
- 15 Cada estudante é responsável por guardar o material produzido nas folhas de papel pautado, a fim de criar, posteriormente, um caderno contendo todas as atividades desenvolvidas ao longo dessa sequência didática;
- 16 Apresentar o feedback da atividade para os estudantes.



## 7.4 MÓDULO 2



**Público-alvo:** Estudantes do PROEJA.

**Objetivo:** Identificar a finalidade acerca do gênero Resenha.

**Recursos:**

- Texto impresso;
- Quadro Branco;
- Folha de papel pautado.

1

Apresentação da Resenha impressa: Central do Brasil, disponível no link: <https://pedagogiaaopedaleta.com/resenha-do-filme-central-do-brasil-terra-estrangeira/>

2

Distribuir com os estudantes um texto de Resenha pronto do filme Central do Brasil para leitura individual (Anexo V, pág. 41);

3

Debater sobre os temas presentes na Resenha do filme, como a realidade social dos personagens, a importância da escrita e da comunicação e as desigualdades sociais. Incentive os estudantes a expressarem suas opiniões, compartilharem suas experiências pessoais e debaterem sobre possíveis soluções para os problemas sociais abordados no filme;

4

Após o debate, escrever no quadro as seguintes questões sobre a Resenha:

- Para quem se destina o texto? (amigos, colegas, professores);
- Qual é a finalidade?

5

Discutir com os estudantes no grande grupo as questões socializadas no quadro do item 4;

6

Em seguida distribuir folha de papel pautado, e orientar o estudante para escrever o seu nome e na sequência informar que o papel será utilizado para a produção da carta imaginária;

7

Pedir aos estudantes que escrevam uma carta imaginária, expressando seus sentimentos e experiências e as reflexões despertadas com os temas abordados no filme. Incentive-os a usar a escrita como forma de expressão e reflexão pessoal;

8

Após a escrita da carta imaginária promover a socialização no grande grupo, a fim de identificar as características da carta e comparar com as características da Resenha;

9

Cada estudante é responsável por guardar o material produzido nas folhas de papel pautado, a fim de criar, posteriormente, um caderno contendo todas as atividades desenvolvidas ao longo dessa sequência didática;

10

Apresentar o feedback da atividade para os estudantes.



## 7.5 PRODUÇÃO FINAL



**PRODUÇÃO FINAL**

**Público-alvo:** Estudantes do PROEJA.

**Objetivo:** Produzir uma resenha com autonomia a partir do filme: Central do Brasil.

**Recursos:**

- TV ou Computador e Datashow;
- Quadro Branco;
- Quadro Branco;
- Folha de papel pautado.

- 1 Propor aos estudantes assistirem o Filme Central do Brasil, disponível no link: [https://www.youtube.com/watch?v=IARFBFxfjLNI&list=PLbqhAGYDcLxO\\_QXg\\_EUjn-DZ\\_Q9Lo57hD](https://www.youtube.com/watch?v=IARFBFxfjLNI&list=PLbqhAGYDcLxO_QXg_EUjn-DZ_Q9Lo57hD)
- 2 Discutir com os estudantes o filme no grande grupo com o propósito de destacar o que chamou mais atenção no filme, preenchendo possíveis lacunas e entendimento;
- 3 Em seguida, sistematizar no quadro os destaques considerados mais importantes pelos estudantes em relação ao filme;
- 4 Motivar os estudantes para a produção textual, com base no filme assistido;
- 5 Nesse momento, entregar folha de papel pautado para que cada estudante coloque a sua informação e o seu nome;
- 6 Propor a produção de uma resenha a partir do filme Central do Brasil, utilizando a folha de papel pautado;
- 7 Oportunizar momentos de intervenção no momento da produção da resenha, chamando à atenção dos estudantes para as características que precisam conter numa resenha;
- 8 Promover a apresentação das resenhas dos estudantes que desejarem;

9

Construir um mural com as resenhas produzidas pelos estudantes;

10

Após analisar as produções, o docente pode verificar se a produção final da resenha contempla:

- As ideias mais importantes;
- Mantém as ideias do autor;
- Articula as ideias apresentadas;
- Exibe uma sequência lógica;
- Apresenta opinião crítica.

11

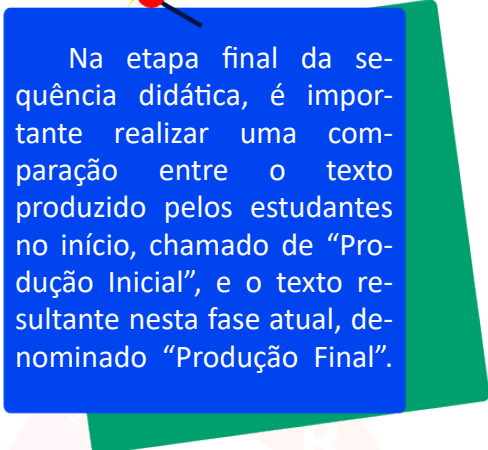
Cada estudante é responsável por guardar o material produzido nas folhas de papel pautado, a fim de criar, posteriormente, um caderno contendo todas as atividades desenvolvidas ao longo dessa sequência didática;

12

Criação do caderno com todas as atividades produzidas;

13

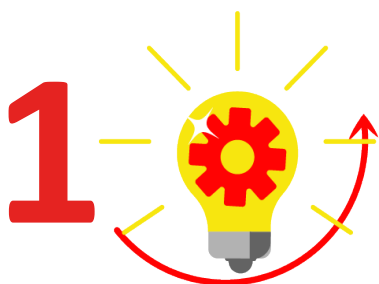
Apresentar o feedback da atividade aos estudantes.



Na etapa final da sequência didática, é importante realizar uma comparação entre o texto produzido pelos estudantes no início, chamado de “Produção Inicial”, e o texto resultante nesta fase atual, denominado “Produção Final”.

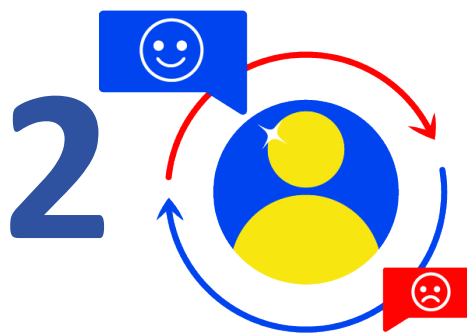


## 7.6 OBSERVAÇÕES



A análise comparativa entre a produção inicial e final permite identificar o progresso e o desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes ao longo do processo. Ao comparar os dois textos, destaca-se as melhorias alcançadas pelos estudantes na “Produção Final”, como uma clareza nas ideias, uma estrutura mais organizada, uso adequado de pontuação e vocabulário mais preciso.

É fundamental fornecer feedback aos estudantes sobre a atividade realizada. Nesse feedback, deve-se elogiar os pontos fortes demonstrados na “Produção Final”, reconhecendo os esforços feitos pelos estudantes para melhorar suas habilidades de escrita. Ao mesmo tempo, é essencial apontar as áreas que ainda podem ser aprimoradas. Pode-se destacar aspectos específicos que precisam de atenção, como erros gramaticais recorrentes, falta de coesão entre os parágrafos ou sugestões para enriquecer a argumentação. Além disso, é importante encorajar os estudantes a continuarem praticando e aprimorando suas habilidades de escrita, sugerindo exercícios adicionais ou recursos que possam ajudá-los a progredir ainda mais.



Ao final das atividades, os estudantes terão a oportunidade de construir um caderno, que têm como propósito demonstrar suas habilidades durante o processo de escrita e conquistas ao longo da realização das atividades propostas em cada momento da sequência didática. Esse caderno será apresentado de forma organizada com folhas de papel pautado em uma pasta, que funcionará como um registro significativo do progresso e desenvolvimento de cada estudante durante a aplicação da sequência didática.

Essa iniciativa visa incentivar os estudantes a refletirem sobre seu próprio progresso. Além disso, o caderno proporcionará uma oportunidade para que eles se tornem mais autônomos e responsáveis por sua aprendizagem, ao terem a liberdade de selecionar e organizar os trabalhos que mais evidenciam suas capacidades.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta sequência didática foi desenvolvida a partir de uma revisão sistemática que abrangeu práticas de letramento no âmbito do PROEJA, bem como de uma pesquisa exploratória conduzida na Escola Estadual Professor Luiz Cabral de Melo. Esse estudo foi fundamental para identificar as fragilidades e desafios enfrentados nessa modalidade de ensino.

Além disso, possibilitou a definição de uma sequência de atividades que pode ser adaptada de acordo com as necessidades e características específicas da turma, utilizando os módulos disponíveis na sequência didática. Assim, essa sequência didática foi concebida como uma ferramenta fundamental para incentivar a participação ativa dos estudantes, além de promover o desenvolvimento de competências e habilidades pessoais e profissionais. É importante ressaltar que as etapas dessa sequência compreendem abordagens metodológicas que oferecem oportunidades ao docente de utilizar experiências reais, adaptando-as de acordo com as necessidades da sala de aula e a complexidade do gênero textual abordado.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), representa uma iniciativa fundamental para promover a inclusão social e emancipatória. Nessa perspectiva, é fundamental aprimorar a proposta educacional abrangente do PROEJA, levando em consideração o contexto específico dos estudantes nessa modalidade de ensino, de modo a atender de forma efetiva suas necessidades e demandas. Nesse sentido, é essencial que a educação oferecida pelo programa contemple o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura, com enfoque no contexto de vida e trabalho desses estudantes, oferecendo-lhes oportunidades significativas de aprendizagem e crescimento profissional.

Esse material pode ser extremamente útil aos docentes, ao estimular a participação dos estudantes, aprimorar sua capacidade de análise crítica e fomentar a expressão escrita, contribuindo para estabelecer um ambiente de aprendizagem mais envolvente e eficiente.

### AGRADECIMENTOS

Expressamos nossa gratidão à Escola Estadual Dr. Luiz Cabral de Melo, pelo consentimento concedido para a realização da pesquisa que culminou na construção desta dissertação, assim como na idealização, produção e avaliação deste produto educacional.

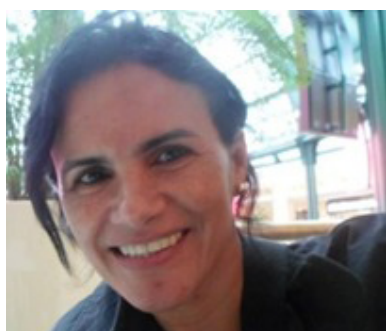


Ana Laura Barbosa de Oliveira

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFPE/ProfEPT- Campus Olinda. Possui Graduação em Pedagogia pela Fundação de Ensino Superior de Olinda - UNESF/FUNESO (1999), Especialização em Educação Infantil pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (2000). É professora concursada da rede Municipal de Olinda e Camaragibe. Atuou como professora da Uninassau - Caxangá, no curso de Licenciatura em Pedagogia, principalmente nas seguintes disciplinas: Alfabetização e Letramento, Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL/ UFPE, onde desenvolve atividades de formação de professores, assessoria pedagógica na área de Alfabetização e Letramento, de leitura e escrita nos Anos Iniciais. Atuou como formadora do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/MEC).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3213722169124573>

E-mail: [anasalamax@gmail.com](mailto:anasalamax@gmail.com)



Rosângela Maria de Melo

Doutora em Ciência da Computação da UFPE - Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Tecnologia Ambiental do Instituto de Tecnologia de Pernambuco ITEP (2010). É Especialista em Educação, Gestão e Política Ambiental da UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco (2008). Possui graduação em Engenharia Elétrica - Modalidade Eletrônica pela UPE - Universidade de Pernambuco (2005), graduação em Ciência da Computação pela UNICAP - Universidade Católica de Pernambuco (2000) e Licenciatura Plena com habilitação em Eletrônica/Telecomunicações/Instrumentação pelo CEFET/MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (1991). Também possui formação técnica em Telecomunicações pela ETFPE - Escola Técnica Federal de Pernambuco (1987). Em 2016 participou da missão MEC/SETEC/CNPQ para o curso de aperfeiçoamento no Programa Professores para o Futuro na HAMK University of Applied Sciences na Finlândia. Atualmente é docente do Instituto Federal de Ciência Educação e Tecnologia de Pernambuco - IFPE Campus Paulista e Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do IFPE, atuando na linha de Práticas Educativas em EPT. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Sistemas de Computação/Redes de Computadores/Convergência/Sistemas de Telefonia Móvel.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8825117150821632>

E-mail: [rosangela.melo@paulista.ifpe.edu.br](mailto:rosangela.melo@paulista.ifpe.edu.br)

## REFERÊNCIAS

---

BORGES, Flávia Girardo Botelho. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (RBLA), Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012.

**BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm). Acesso em: 15 abr. 2022.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos.** São Paulo: EDUC, 1999.

CAMPOS, Maria Inês Batista; RODRIGUES, Maria das Graças Soares. Produção de resenha acadêmica: uma abordagem dos gêneros do discurso. **Linha D'Água**, v. 31, n. 1, p. 221-237, 2018.

CAVALCANTE, Maria José Gomes. **Práticas de leitura na educação de jovens e adultos: da vida para a escola e da escola para vida.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

DIAS, Maíra Tomayno de Melo; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Práticas sociais de leitura em uma sala de aula de jovens e adultos: contrastes em foco. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.02, p. 183-210, abr./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698126598>.

DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: GÊNEROS orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DORINI, Lívia Fagundes Neves. **Letramentos cotidianos e escolares: interfaces na educação de jovens e adultos.** Tese (Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2019

FENNER, Germano. **Mapas Mentais: potencializando ideias.** Brasport, 2018.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da Alfabetização de Adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva do letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIMA, Sandra Maria Costa. **Escritas de resenhas no PROEJA: uma proposta de ensino interdisciplinar articulando português e biologia.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/566183/1/PRODUTO%20EDUCACIONAL%20-%20A%20ESCRITA%20DE%20RESENHAS%20NO%20PROEJA.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LIMA, Leila Britto de Amorim. **Práticas de letramento dos estudantes jovens e adultos dentro e fora do espaço escolar: protagonismo, resistência e emancipação.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32190>. Acesso em: 20 abr. 2022.

## REFERÊNCIAS

---

LUZ, Jussara Any Silva. **A leitura e a escrita como elementos-chave para a vida social: práticas de letramento no ensino médio integrado.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Curitiba, 2020.

MACHADO, Veruska Ribeiro. **Educação de Jovens e Adultos: uma proposta de ensino de língua portuguesa com base em projetos de letramento.** Trabalho de conclusão (Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos) - Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2014.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores.** São Paulo: Paulinas, 2007.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **Gêneros textuais e ensino**, v. 2, p. 19-36, 2002.

MELO, Soraya Rocha; BARRETO, Denise Aparecida Brito. Práticas de Letramento e Leitura: contribuições na formação da autonomia e criticidade dos estudantes egressos do PROEJA/2015 (IFNMG Campus Januária-MG). **Fólio-Revista de Letras**, v. 10, n. 2, 2018.

MONTEIRO, Vanessa Gabriela Zacarias. **Produção Textual: da composição aos gêneros.** Monografia (Especialização em Interface Teórico-Prática para o Ensino de Língua e Linguística - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014.

MOURA, Dante; HENRIQUE, Ana. **PROEJA: entre desafios e possibilidades.** 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2012.914>. Acesso em: 21 jun. 2022.

PINTO, MonickMunay Dantas Silveira; LIMA, Samuel de Carvalho. **Ensino da língua portuguesa no PROEJA: uma proposta de ensino do relatório de aula prática.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2019.

PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento Base. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em: 15 mar. 2022.

RAMOS, Elenita Eliete de Lima; BREZINSKI, Maria Alice Sens. **Legislação Educacional.** Florianópolis: IFSC, 2014.

ROCHA, Maria das Dores Gomes. **Os letramentos do PROEJA: contribuições na formação do Técnico em Edificações do IF Sertão-PE.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

## REFERÊNCIAS

---

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: [https://www.academia.edu/1387803/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_letramentos\\_m%C3%BAltiplos\\_como\\_alfabetizar\\_letrando](https://www.academia.edu/1387803/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_e_letramentos_m%C3%BAltiplos_como_alfabetizar_letrando). Acesso em: 20 abr. 2023.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne CB. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 27-42, 2007.

SIMÕES, Fernanda Maurício; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 63, out./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206304>.

SILVA, Fernanda Pereira da; BARROS, Yara Silvyva Albuquerque Pires. Currículo integrado e inclusão de jovens e adultos trabalhadores na perspectiva do PROEJA: entre o prescrito e o feito. In: IV COLÓQUIO NACIONAL E I INTERNACIONAL. 2017, Natal. **Anais eletrônicos do IV Colóquio Nacional e I Internacional**. Natal: IFRN, 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/publicacoes/anais-2015/7>. Acesso em: 07 abr. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2003, Caxambu. **Anais da 28ª Reunião Nacional**, Caxambu: 2003.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Dywana da Costa et al. **Produção do Gênero Resenha no 8º ano do Ensino Fundamental: uma experiência mediada pelo procedimento da sequência didática**. 2021.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Alfabetização de pessoas jovens e adultas: outras miradas, novos focos de atenção. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza. (Orgs.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VON DENTZ, Aline Flach. **Leitura e escrita do educando do PROEJA por meio do gênero textual**. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/209?show=full>. Acesso em: 15 abr. 2022.

ZANDOMENEGHI, Ana Lucia Alexandre de Oliveira; GOBBO, André; BONFIGLIO, Simoni Urnau. Utilização do mapa mental como ferramenta facilitadora no desenvolvimento da habilidade da escrita. **Revista Educação e Emancipação**, p. 11-48, 2015.

## ANEXO I - MATERIAL COMPLEMENTAR 1

### Compartilhando ideias!!!

Essas perguntas relacionadas abaixo poderão ajudar a iniciar uma discussão sobre a importância e o processo de escrever resenhas. Recomenda-se que os estudantes sejam incentivados a compartilhar suas próprias experiências e opiniões, além de serem lembrados de que a prática constante de escrever resenhas pode aprimorar suas habilidades de leitura e escrita.

- 1 O que é uma resenha e qual é o seu propósito?
- 2 Quais são as características essenciais de uma resenha bem escrita?
- 3 Quais elementos devem ser incluídos em uma resenha para que seja completa e informativa?
- 4 Quais são os benefícios de escrever uma resenha como forma de expressar suas opiniões sobre um livro, filme, peça de teatro ou outro tipo de obra?
- 5 Quais são os principais desafios ao escrever uma resenha?
- 6 Como podemos superar esses desafios e criar uma resenha eficaz?
- 7 Quais são algumas estratégias eficazes para iniciar uma resenha de forma interessante e envolvente?
- 8 Como podemos capturar a atenção do leitor logo no início?
- 9 Quais são algumas dicas práticas para revisar e editar uma resenha antes de compartilhá-la com os outros?

## Gênero - RESENHA: Felicidade Clandestina

Devoradores de livros vão entender a angústia da protagonista (sem nome) desse conto. A menina que sofria provocações na escola e que odiava a protagonista e suas amiguinhas, era a filha de um dono de livraria e, certo dia, ela consegue o livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

A protagonista fica obcecada e pede o livro emprestado para a dona do livro. Esta, por sua vez, diz que basta a menina ir à casa dela buscar. E ela vai, todos os dias, mas a dona do livro sempre arranja uma desculpa e diz que já o emprestou para outra menina.

A ansiedade, a angústia é a esperança de que naquele dia ela conseguiria pegar o livro era quase torturante e esses sentimentos só cresciam conforme os dias passavam. A outra sentia prazer em vê-la sofrer e manteria essa maldade por mais tempo, se não fosse por sua mãe que viu e lhe ordenou que desse o livro à menina. Nossa protagonista fica tão feliz ao pegar o livro e levá-lo para casa, que decide exercer poder sobre aquilo que havia tido poder sobre ela. Acaba deixando o livro de lado e apreciando-o brevemente de propósito. Agora era ela quem mandava naquilo que sempre quis ter. Ela tinha em mãos uma felicidade clandestina.

Ao final, ela diz que não era mais a menina com o livro, era uma mulher com seu amante. Esse tema da chegada da maturidade é algo que permeia os contos da coletânea *Felicidade Clandestina*, e nesse conto o "eclo-dir do ovo" fica bem claro nas duas últimas frases.

Clarice transformou algo tão simples e infantil, em algo genial e que tem um desfecho totalmente inesperado. Gostei muito desse conto, sinto que a autora conseguiu por em palavras, algo que todos nós temos, mas que não somos capazes de expressar, afinal, todos temos nossas felicidades clandestinas.

Desvende os segredos da Felicidade Clandestina! Clique no link abaixo para ter acesso a uma resenha envolvente desta obra incrível

Fonte: <https://interesses-sutis.blogspot.com/2018/09/resenha-conto-felicidade-clandestina-de-htm>



### ANEXO III - MATERIAL COMPLEMENTAR 3

#### Gênero - CANÇÃO: A Lista - Oswaldo Montenegro

Faça uma lista de grandes amigos	Quantas mentiras você condenava
Quem você mais via a dez anos atrás	Quantas você teve que cometer
Quantos você ainda vê todo dia	Quantos defeitos sanados com o tempo
Quantos você já não encontra mais	Eram o melhor que havia em você
Faça uma lista dos sonhos que tinha	Quantas canções que você não cantava
Quantos você desistiu de sonhar!	Hoje assovia pra sobreviver
Quantos amores jurados pra sempre	Quantas pessoas que você amava
Quantos você conseguiu preservar	Hoje acredita que amam você
Onde você ainda se reconhece	Faça uma lista de grandes amigos
Na foto passada ou no espelho de agora	Quem você mais via a dez anos atrás
Hoje é do jeito que achou que seria?	Quantos você ainda vê todo dia
	Quantos você já não encontra mais
Quantos amigos você jogou fora	Quantos segredos que você guardava
Quantos mistérios que você sondava	Hoje são bobos ninguém quer saber
Quantos você conseguiu entender	
Quantos segredos que você guardava	Quantas pessoas que você amava
Hoje são bobos ninguém quer saber	Hoje acredita que amam você.

Explore a magia da música: A Lista de Oswaldo Montenegro! Clique no link abaixo para mergulhar nesta canção que encanta gerações com sua poesia e melodia.

Fonte: <http://www.sempreromantica.com.br/2021/12/analizando-musica-lista-oswaldo.html>

## ANEXO IV - MATERIAL COMPLEMENTAR 4

### Gênero - SINOPSE: A Revolução dos Bichos

Cansados da exploração a que são submetidos pelos humanos, os animais da Granja do Solar rebelam-se contra seus donos e tomam posse da fazenda, com o objetivo de instituir um sistema cooperativo e igualitário, sob o slogan "Quatro pernas bom, duas pernas ruim".

Mas não demora muito para que alguns bichos – em particular os mais inteligentes, os porcos – voltem a usufruir de privilégios, reinstituindo aos poucos um regime de opressão, agora inspirado no lema "Todos os bichos são iguais, mas alguns bichos são mais iguais que outros". A história da insurreição libertária dos animais é reescrita de modo a justificar a nova tirania, e os dissidentes desaparecem ou são silenciados à força.

Descubra um clássico da literatura: A Revolução dos Bichos! Clique no link abaixo para acessar a empolgante sinopse deste livro que cativou leitores ao redor do mundo.

Fonte: <https://www.historiasemmim.com.br/2022/02/03/resenha-a-revolucao-dos-bichos>

## Gênero - RESENHA: Central do Brasil

Conta a história dos retirantes nordestinos que, para fugirem da seca e da fome, migram constantemente para a região da grande São Paulo em busca de melhores condições de vida. Porém, em sua grande maioria, acabam morando em favelas na periferia da cidade e ocupam os piores postos de trabalho.

Portanto, sentem-se deslocados, em terra estranha, com hábitos e culturas completamente diversas daquela em que estão habituados. Os valores sociais a que estavam habituados, a confiança no seu semelhante, o processo de produção comunitário e a vida que segue tranquila, ao ritmo da natureza, é bruscamente modificado e é necessário habituar-se, conviver com a marginalidade, com a desagregação de valores como família, sociedade entre outros. Como diz a música de Luis Gonzaga, todo sertanejo sonha com o dia em que o sertão vai virar mar e ele voltará para suas origens, aquela terra que, mesmo abandonada, permanece em seu imaginário, em seu sonho.

No filme, o elo de ligação entre a vida da cidade e a do trabalhador sem capacitação para o trabalho (analfabeto), utiliza-se dos serviços de uma senhora (papel de Fernanda Montenegro), a qual cobra uns trocados e em troca escreve as cartas dos retirantes nordestinos aos familiares que ficaram longe no sertão do agreste. Muitas vezes, estas cartas não são entregues.

Porém com aquele garoto, a personagem acaba se envolvendo, assumindo a história dele como se fosse sua; convive com ele, assume papel simbólico de mãe e juntos, como mãe e filho, após uma série de aventuras e peripécias, envolvimento emocional e sentimento de maternidade aflorando a cada passo, acabam retornando para a cidade de origem daquele garoto, onde ele reencontra seus familiares.

Explore a riqueza do cinema brasileiro: Central do Brasil! Clique no link abaixo para mergulhar nesta resenha apaixonante sobre um dos filmes mais aclamados e emocionantes da nossa cinematografia. Conheça os encantos desta obra! Não perca a oportunidade de se conectar com essa produção que conquistou o mundo com sua autenticidade e sensibilidade.

Fonte: <https://pedagogiaaopedaletra.com/resenha-do-filme-central-do-brasil-terra-estrangeira/>

## CONSTRUÇÃO DO MAPA MENTAL

### DICAS IMPORTANTES!

O mapa mental é uma ferramenta que pode enriquecer a experiência dos estudantes, estimulando a criatividade, a organização de ideias e a compreensão de conceitos complexos. Ao construir um mapa mental, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades de pensamento crítico, de forma visual e não-linear. Eles podem representar conexões entre conceitos, organizando informações de maneira intuitiva e personalizada (Zandomeneghi; Gobbo; Bonfiglio, 2015).

No artigo intitulado “A utilização do mapa mental como ferramenta facilitadora no desenvolvimento da habilidade da escrita sobre o mapa mental”, os autores Zandomeneghi, Gobbo e Bonfiglio (2015) apresentam um conjunto de etapas para explorar o uso do mapa mental como uma ferramenta facilitadora no aprimoramento da habilidade de escrita. Além disso, os autores fornecem exemplos concretos de como o mapa mental pode ser aplicado em diferentes contextos na sala de aula, ilustrando como os estudantes podem utilizar essa técnica para planejar a escrita de textos, otimizando o processo criativo e a organização das informações. As etapas sugeridas são as seguintes:

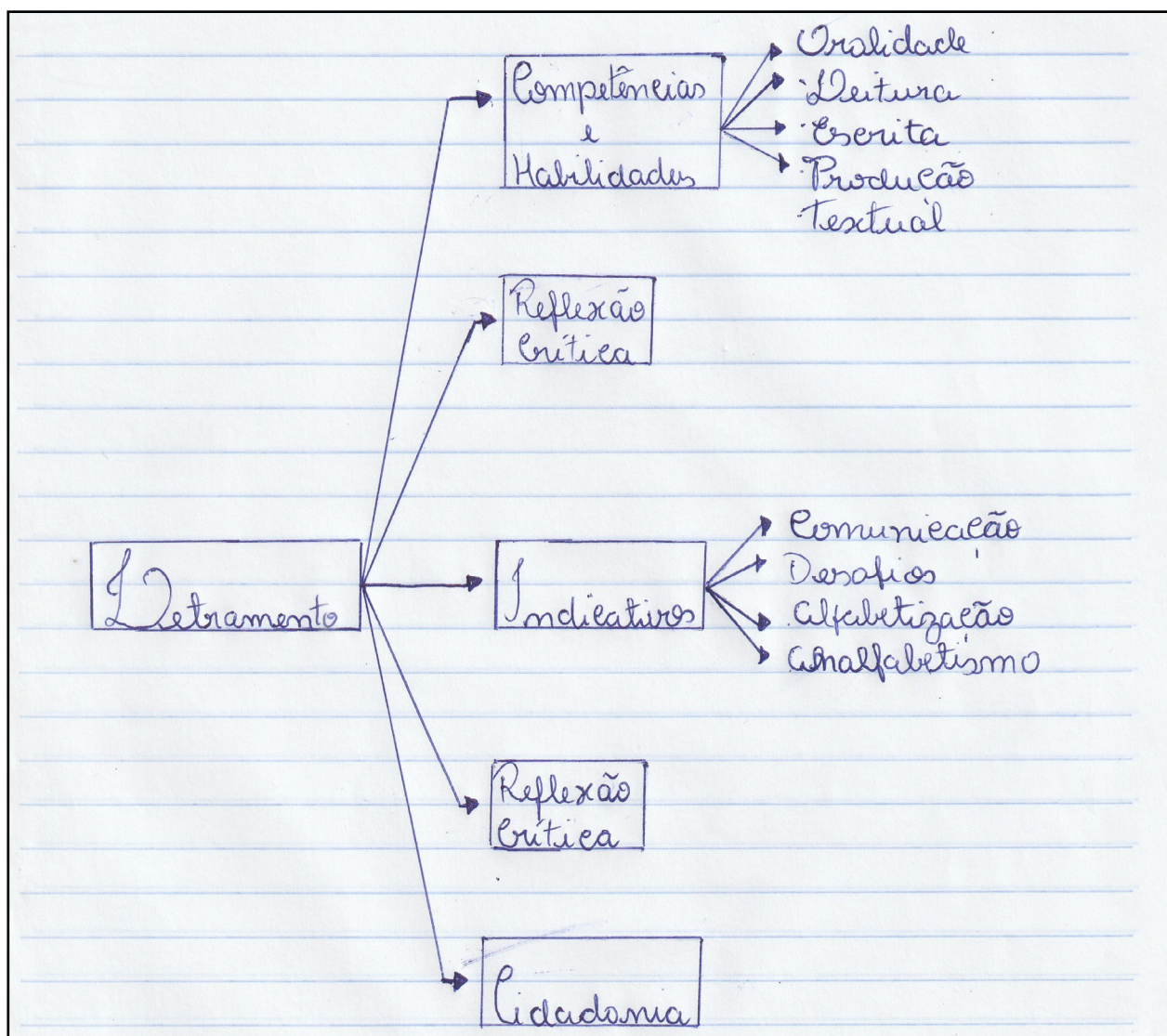
- 1 — Determine o objetivo: Comece definindo o objetivo do mapa mental. Dizendo que pode ser usado para organizar ideias sobre um tópico específico, fazer resumos, revisar conceitos-chave, planejar projetos, entre outros. Ter um objetivo claro ajudará a direcionar o processo de elaboração.
- 2 — Selecione o tema central do seu mapa mental. Esse tema deve ser relevante para o assunto que está sendo estudado.
- 3 — Liste os tópicos principais: Identifique os tópicos principais relacionados ao tema central. Esses tópicos devem ser os conceitos-chave.
- 4 — Crie ramificações: A partir de cada tópico principal, crie ramificações para representar informações relacionadas. Essas ramificações podem ser linhas ou setas que se conectam ao tópico principal.
- 5 — Nas ramificações, adicione palavras-chave ou frases curtas que resumam os conceitos ou informações importantes relacionadas a cada tópico. Utilize cores diferentes, ícones ou símbolos para ajudar a diferenciar os elementos no mapa mental. Se apropriado, inclua também imagens ou ilustrações para facilitar a compreensão visual.
- 6 — Organize e conecte as informações: Organize as ramificações e os tópicos de forma lógica, criando conexões entre eles. Use linhas, cores ou setas para mostrar a relação entre diferentes tópicos.
- 7 — Revise e refine: Após criar o mapa mental inicial, revise-o para garantir que todas as informações importantes estejam incluídas e que a estrutura faça sentido.

Segundo Fenner (2018), os mapas mentais possuem uma variedade de aplicações, visando aprimorar tanto a eficiência pessoal quanto a profissional. O autor destaca que mediante representações gráficas, é possível condensar conceitos, estruturar o pensamento, criar um planejamento, registrar apontamentos, administrar dados e facilitar a interação com outras pessoas. O autor também indica que é possível criar o mapa mental sem o uso de ferramentas computacionais, ou seja, fazer isso manualmente utilizando papel e caneta

Portanto, explore o mundo dos mapas mentais manuais, valendo-se de canetas, lápis, linhas, símbolos, setas, imagens ou ilustrações para trilhar o percurso em direção de uma compreensão mais abrangente e significativa do tema a ser explorado.

Na Figura 3, apresenta-se um exemplo de mapa mental feito manualmente utilizando caneta, linhas, setas e traços sobre o tema letramento.

**Figura 3: Mapa construído de forma manual.**



## VOCÊ SABIA!!!

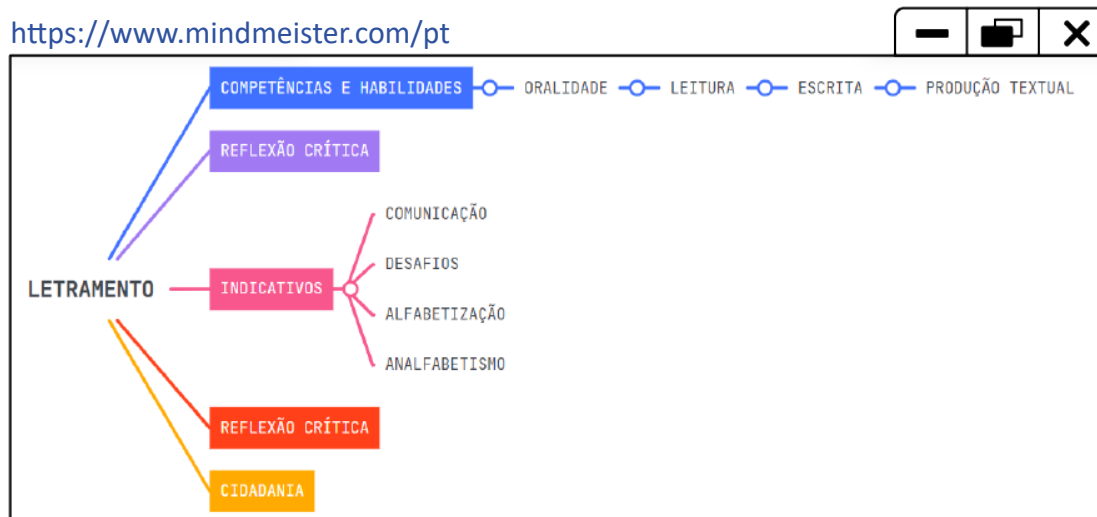
A novidade agora é a possibilidade de criar mapas mentais interativos utilizando links. Essa funcionalidade promove uma aprendizagem dinâmica e envolvente, estimulando a exploração e a conexão de conhecimentos de forma mais profunda ( Zandomeneghi; Gobbo; Bonfiglio, 2015). Portanto, convidamos você a explorar essa nova forma de construção de mapas mentais utilizando os links abaixo:

<https://www.mindmeister.com/pt>

<https://coggle.it/>

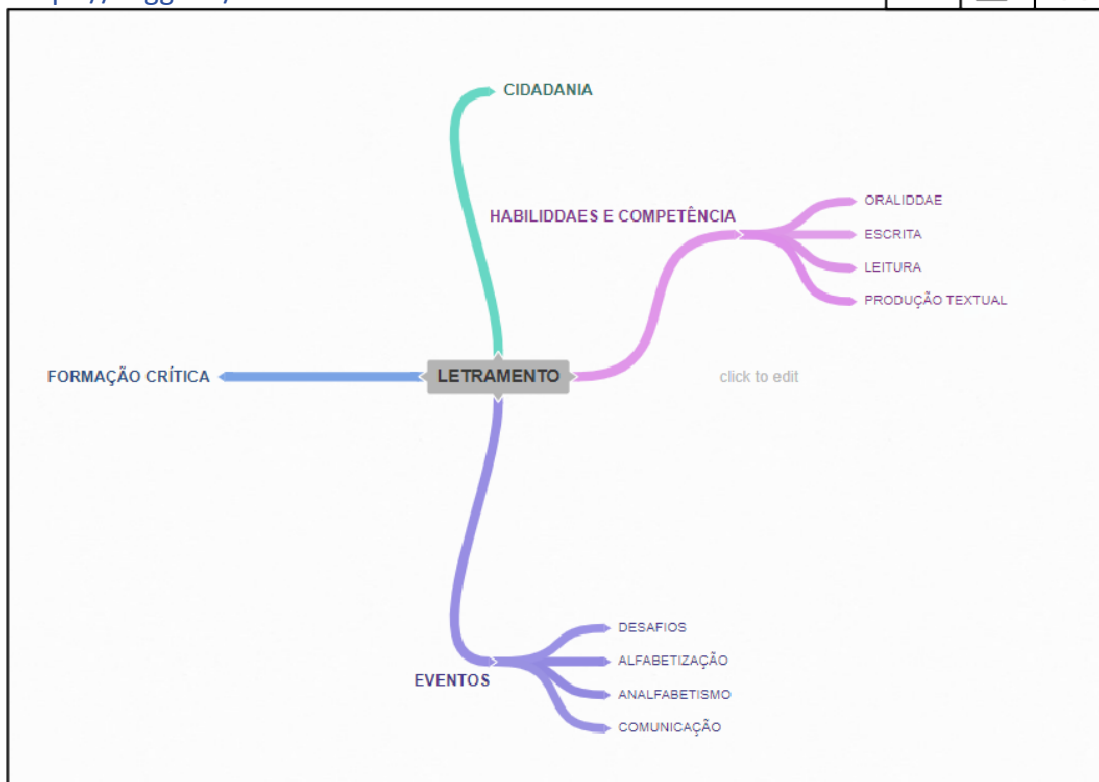
<https://www.canva.com/>

Na sequência foi elaborado alguns exemplos de mapas mentais utilizando as ferramentas computacionais Mindmeister, Coggle e Canva



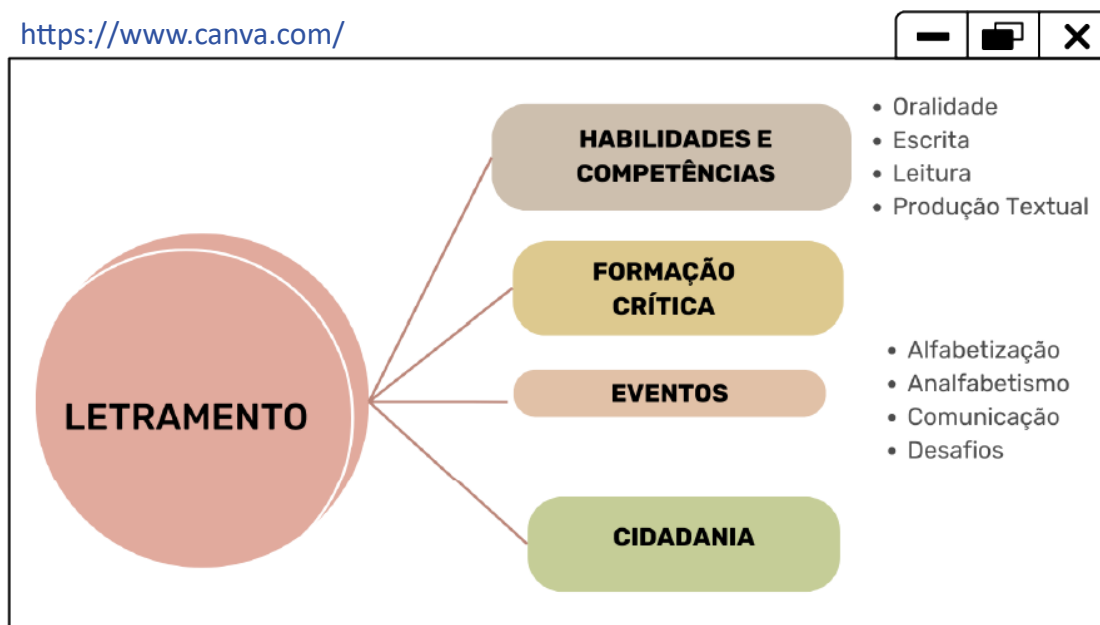
Acesse pelo QR CODE

<https://coggle.it/>



Acesse pelo QR CODE

<https://www.canva.com/>



Acesse pelo QR CODE

ISBN: 978-65-00-80180-4



CRL

9 786500 801804

 **INSTITUTO FEDERAL**  
Pernambuco  
Campus Olinda

**PROFEPT**   
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA