



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
FACULDADE DE LETRAS – FALE**

MORGANA TAVARES DE PAULA

**O GÊNERO TEXTUAL *CURRICULUM VITAE*: ASPECTOS ESTRUTURAIS PARA
A PRODUÇÃO ESCRITA E EM VÍDEO POR ALUNOS DA EJA**

**MACEIÓ - AL
2021**

MORGANA TAVARES DE PAULA

**O GÊNERO TEXTUAL *CURRICULUM VITAE*: ASPECTOS ESTRUTURAIS PARA
A PRODUÇÃO ESCRITA E EM VÍDEO POR ALUNOS DA EJA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção do título
de Licenciado em Letras – Português/Literatura.

Orientadora: Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes.

**MACEIÓ - AL
2021**

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

P324g Paula, Morgana Tavares de.
O gênero textual *curriculum vitae* : aspectos estruturais para a produção escrita e em vídeo por alunos da EJA / Morgana Tavares de Paula. – 2021.
52 f. : il.

Orientadora: Adna de Almeida Lopes.
Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Letras - Português) –
Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 50-52.

1. Multiletramento. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Produção textual. 4.
Curriculum vitae. I. Título.

CDU: 81'42



ATA DA REUNIÃO DE JULGAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DO/A ALUNO/A: MORGANA TAVARES DE PAULA

MATRÍCULA: 14211548

TÍTULO DO TCC: O GÊNERO TEXTUAL *CURRICULUM VITAE*: ASPECTOS ESTRUTURAIS PARA A PRODUÇÃO ESCRITA E EM VÍDEO POR ALUNOS DA EJA.

Ao(s) vinte e sete dia(s) do mês de setembro do ano de 2021 reuniu-se a Comissão Julgadora do trabalho acima referido, assim constituída:

Profa. Orientador: Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes

1º Examinador: Prof. Dr. Aldir Santos de Paula

2º Examinador/a: Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira

que julgou o trabalho (X) APROVADO () REPROVADO, atribuindo-lhe as respectivas notas:

Prof. Orientador: 9,5 (nove e meio).

1º Examinador/a: 9,5 (nove e meio).

2º Examinador/a: 9,5 (nove e meio).

totalizando, assim a média: 9,5 (nove e meio) e autorizando os trâmites legais.

Estando todos de acordo, lavra-se a presente ata que será assinada pela Comissão.

Maceió, 28 de setembro de 2021.

Prof. Orientador

1º Prof. Examinador

2º Prof. Examinador

VISTA DA COORDENAÇÃO

DEDICATÓRIA

Dedico aos amores da minha vida: Maria Eduarda e Maria Helena, minhas filhas, e Luiz Henrique, meu querido esposo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me proporcionar perseverança durante toda a minha vida. Agradeço à minha mãe, Marisa Lopes Tavares, por todo o esforço investido na minha educação, e por sempre acreditar que eu seria capaz de superar os obstáculos que a vida me apresentou.

Ao meu marido, Luiz Henrique Tavares de Paula, que acima de tudo é um grande amigo, sempre presente nos momentos difíceis com uma palavra de incentivo.

Agradeço às minhas filhas, Maria Eduarda e Maria Helena, por compreenderem as várias horas em que estive ausente para concluir a graduação.

A meu sogro, Walter Evaristo, por servir de inspiração profissional e por todo o incentivo. À minha sogra, Edneide Tavares, por seu tempo, amor e por sempre acreditar em meu potencial. Sou grata à toda minha família pelo apoio que sempre me deram durante toda a minha vida.

Agradeço a confiança depositada na minha proposta de projeto por minha professora Adna Lopes, orientadora do meu trabalho. Obrigada por me manter motivada durante todo o processo. Também quero agradecer à Universidade Federal de Alagoas e a todos os professores do meu curso pela elevada qualidade do ensino oferecido.

Também agradeço a todos os meus colegas de curso, pela oportunidade do convívio e pela cooperação mútua durante estes anos, em especial aos amigos Kamyla e Samuel, por sempre estarem ao meu lado em todos os momentos, e à Jessyca, que juntamente com kamyla, esteve comigo na Residência Pedagógica, período da graduação que propiciou a pesquisa desenvolvida neste trabalho.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	-	Seção da revista sobre currículo,	página
64.....			28
Figura 2	-	Seção da revista sobre currículo,	página
65.....			29
Figura 3	-	Seção da revista sobre currículo,	página
66.....			30
Figura 4	-	Seção da revista sobre currículo,	página
67.....			31
Figura 5	-	1ª versão do currículo da aluna	
Márcia			34
Figura 6	-	1ª versão do currículo do aluno	
Raniel			35
Figura 7	-	2ª versão do currículo da aluna	
Márcia			36
Figura 8	-	Versão final do currículo da aluna	
Márcia			38
Figura 9	-	2ª versão do currículo do aluno	
Raniel			39
Figura 10	-	Versão final do currículo do aluno	
Raniel			41
Figura 11	-	1ª versão vídeo currículo do aluno	
Raniel			43
Figura 12	-	2ª versão vídeo currículo do aluno	

Raniel44

Figura 13 – Vídeo currículo da aluna

Márcia45

LISTA DE QUADROS

Quadro	1	-	Produção do	aluno	Raniel	Cabral
Ferreira 25						
Quadro	2	-	Produção da	aluna	Márcia	
Rayane 26						
Quadro	3	-	Reescrita do	aluno	Raniel	Cabral
Ferreira 26						
Quadro	4	-	Reescrita da	aluna	Márcia	
Rayane 27						
Quadro	5	-	Resposta do	aluno	Raniel	Cabral
Ferreira 27						
Quadro	6	-	Resposta	da	aluna	
..... MárciaRayane 27						

RESUMO

O espaço escolar necessita possibilitar condições para que alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA se sintam incluídos nos processos educativos. Neste sentido, este trabalho, fruto de uma pesquisa de cunho qualitativa desenvolvida no Programa Residência Pedagógica (PRP), discute os principais desafios enfrentados por alunos e professores de Língua Portuguesa da referida modalidade no que diz respeito às práticas de letramento que partam do conhecimento de mundo desses alunos, buscando refletir sobre o trabalho didático com gêneros textuais que estabeleçam relação com o cotidiano desses discentes. Assim, organizou-se um trabalho com vistas ao ensino-aprendizagem do gênero textual *Curriculum Vitae*, em duas modalidades: o currículo escrito e o vídeo currículo, por alunos do 4º período da modalidade EJA de uma escola pública de Maceió/AL. Para fundamentar o trabalho, buscou-se estudos vinculados às teorias de letramento/multiletramentos e gênero textuais, por meio dos quais foi possível melhor fundamentar os conteúdos escolares da linguagem e suas ligações com a realidade dos alunos. Dito isto, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: “*como se dá ensino-aprendizagem do gênero textual curriculum vitae, com vistas às práticas de letramentos, em uma turma da modalidade EJA?*”, o qual deu origem a outras duas perguntas norteadoras: “*como os alunos percebem as diferentes características do gênero textual curriculum vitae?*” e “*quais as concepções de língua e linguagem que norteiam a proposta de ensino do gênero em questão?*”. Foram realizadas oficinas de produção textual, a partir das quais pudemos retirar nosso *corpus* de análise. Os resultados apontam para uma maior motivação dos alunos na construção de um aprendizado comunicativo textual, não apenas do gênero trabalhado, mas com a reflexão de que cada gênero tem uma função comunicativa e que deve ser organizado de acordo com essa função.

Palavras-chave: Multiletramentos em EJA. Produção textual. Curriculum Vitae.

ABSTRACT

The school space needs to provide conditions so that Youth and Adult Education - EJA students feel included in the educational processes. In this sense, this work, the result of a qualitative research carried out in the Pedagogical Residency Program (PRP), discusses the main challenges faced by Portuguese language students and teachers of the referred modality with regard to literacy practices based on the knowledge of world of these students, seeking to reflect on the didactic work with textual genres that establish a relationship with the daily lives of these students. Thus, a work was organized with a view to teaching-learning the textual genre Curriculum Vitae, in two modalities: the written curriculum and the video curriculum, by students of the 4th period of the EJA modality of a public school in Maceió/AL. To support the work, studies linked to the theories of literacy/multiliteracies and textual genre were sought, through which it was possible to better substantiate the school contents of language and its links with the students' reality. That said, we elaborated the following research problem: "how is the teaching-learning of the textual genre curriculum vitae, with a view to literacy practices, in an EJA class?", which gave rise to two other guiding questions: "how do students perceive the different characteristics of the textual genre curriculum vitae?" and "what are the conceptions of language and language that guide the proposal for teaching the genre in question?". Textual production workshops were held, from which we were able to draw our corpus of analysis. The results point to a greater motivation of students in the construction of textual communicative learning, not only of the worked genre, but with the reflection that each genre has a communicative function and that it should be organized according to this function.

Keywords: Multiliteracies in EJA. Text production. Curriculum vitae.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
2.1 A Educação de Jovens e Adultos – EJA: contexto histórico, base legal e conceitual	13
2.2 Letramento enquanto prática social.....	15
2.3 Letramento com foco nos Gêneros textuais.....	17
2.4 Multiletramentos em diferentes linguagens.....	20
3 METODOLOGIA.....	23
3.1 A escola e os alunos da EJA	25
3.2 Produção escrita do currículo.....	26
3.3 Estratégias para a produção do vídeo currículo.....	34
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS	35
4.1 Aspectos estruturais do gênero currículo	35
4.2 Primeiras versões dos currículos.....	36
4.2.1 Na escrita de Márcia.....	38
4.2.2 Na escrita de Raniel	41
4.3 Aspectos estruturais do gênero vídeo currículo	43
4.3.1 Análise dos vídeos currículos, produções dos alunos Raniel e Márcia....	45
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS	50

1. INTRODUÇÃO

O termo **Curriculum Vitae** tem sua origem do latim, podendo ser compreendido etimologicamente como: “vitae” enquanto vida e “curriculum” no sentido de trajetória, curso ou carreira. Destarte, sua tradução poderia aproximar-se de “a trajetória da vida”. Ademais, no francês pode ser conhecido como *Résumé*, ou,

ainda, pensando em especial a língua portuguesa, a abreviação CV. Logo, este gênero, *curriculum vitae*, remete à propaganda que o sujeito faz de suas conquistas pessoais e o relato das suas experiências e formação. A finalidade é fazer uma apresentação pessoal com o objetivo de convencer o leitor a lhe dar um trabalho.

A partir do exposto, e pensando a inclusão dos alunos da EJA nas reais práticas sociais, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresenta uma das atividades pedagógicas realizadas com alunos de uma escola pública da cidade de Maceió, a qual aconteceu durante a estadia do Programa Residência Pedagógica na escola-campo. Para tanto, organizamos uma Sequência Didática (SD) com vistas ao ensino-aprendizagem do gênero *curriculum vitae*; SD esta que se deu, em especial, por ser pensada a partir do trabalho com um gênero que, por certo, será utilizado pelo público jovens e adultos ao longo de suas vidas.

As pessoas jovens e adultas que em um determinado momento de suas vidas, e por diferentes motivos, deixaram de estudar, geralmente retornam à escola buscando concluir os estudos para conquistar um bom emprego, melhorar as condições de enfrentar o mercado competitivo de trabalho, poder oferecer melhores condições de vida para seus familiares, tornar-se alguém na vida, dentre outros. Contudo, cabe destacar que, com esse retorno, nem sempre a inclusão escolar e social acontece de fato, pois em muitos casos, os estudantes não se sentem motivados, não encontram tempo/condições/oportunidades para estudar, além de outras condições que atrapalham seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o espaço escolar necessita possibilitar condições para que esse público se sinta incluído nos processos educativos, soluções essas que estejam adequadas às reais necessidades educativa dessas pessoas, porém sem deixar de lado a qualidade, oferecendo assim, um ensino que conduza a formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes na sociedade. Ou seja, um ensino que contribua para tornar os estudantes sujeitos do conhecimento e da construção da sua própria história (COSTA; AMORIM, 2020).

Abrimos parêntesis para destacar que antes da chegada do programa Residência Pedagógica na instituição de ensino, alguns alunos relataram ser comum o predomínio do trabalho com gêneros textuais de cunho literários, o que para alguns tornavam a disciplina de português “cansativa”. Tal informação nos levou a refletir acerca da necessidade de levar à turma um gênero que estivesse alinhado com a realidade dos educandos, logo, pensamos no *currículum vitae*.

A escolha foi bastante assertiva, visto que houve um aumento na participação das aulas por parte dos alunos. Assim, compreendendo que determinados gêneros não fazem parte da realidade diária dos educandos da EJA, optamos por aquele que, pensando o cotidiano, faz parte das práticas sociais dos educandos. Outrossim, pensando a realidade do educando, defendemos a importância do trabalho didático com textos técnicos e instrucionais na modalidade EJA.

Nesse contexto, o presente trabalho propõe a seguinte problematização: **como se dá ensino-aprendizagem do gênero textual *currículum vitae*, com vistas às práticas de letramentos, em uma turma da modalidade EJA?** A partir deste problema de pesquisa, foram elaboradas duas questões norteadoras da pesquisa, a saber: (1) **como os alunos percebem as diferentes características do gênero textual *currículum vitae*?**; e (2) **quais as concepções de língua e linguagem que norteiam a proposta de ensino do gênero em questão?**

Dito isto, cabe destacar que este trabalho encontra-se dividido em 4 seções, as quais estão foram organizadas em subseções, a saber: (1) *referencial teórico*; (2) *metodologia de pesquisa*; (3) *análise e discussão*; e, ainda, (4) *nossas considerações finais*.

Por fim, buscando ainda seguir as fases que compõe a pesquisa colaborativa, ao fim da investigação, sucedeu a construção deste Trabalho de Conclusão de Curso, o qual poderá ser divulgado dentro e fora do grupo de pesquisa. Em outros termos, compartilhado com a instituição de ensino - alunos e corpo docente -, bem como com o meio acadêmico, os resultados obtidos, o que, a nosso ver, legitimará e, demonstrará a legitimamente e a validade do estudo desenvolvido.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção, a qual expõe, de forma breve, algumas das premissas teóricas que deram suporte ao longo desta investigação, está dividida em 4 subseções, sendo elas: (2.1) *A educação de Jovens e Adultos - EJA*; (2.2) *Letramento enquanto prática social*; (2.3) *Letramento com foco nos gêneros textuais*; e (2.4) *Multiletramentos em diferentes linguagens*. Para tanto, buscou-se fundamentação teórica em autores que discorrem acerca de temas como Letramento (SOARES, 2004; 2006; STREET, 1995; KLEIMAN, 2005, ROJO, 2009) e Gêneros textuais (BAKTHIN, 1992; MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2009; BRASIL, 2017), além de outros teóricos pertinentes ao nosso objeto de estudo.

2.1 A Educação de Jovens e Adultos – EJA: contexto histórico, base legal e conceitual

No século XX, a educação de jovens e adultos teve uma considerável valorização, logo, podemos identificar que a história da campanha de educação de jovens e adultos no Brasil é uma situação, relativamente, recente.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (o MOBRAL) foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBRAL, fruto do trabalho realizado por um grupo interministerial. Nesse sentido, passou a se configurar como um programa que atendia, por um lado, aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, aos objetivos políticos, econômicos e sociais do sistema. A partir deste Movimento, a educação para jovens e adultos se tornou uma realidade.

O Mobral foi implantado com algumas características: a primeira foi a comparação dos demais programas de educação; e a segunda característica diz respeito ao modo de organização, tendo Comissões Municipais espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, as quais se encarregaram de executar a campanha nas comunidades, promovendo o recrutamento dos analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores.

A atuação do MOBRAL inicialmente foi dividida em dois programas: o Programa de Alfabetização, implantado em 1970, e o PEI – Programa de Educação Integrada, correspondendo a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª séries do antigo primário, que se seguiriam ao curso de alfabetização. Posteriormente, uma série de outros programas foi implementada pelo MOBRAL (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114).

Os alunos das vias rurais eram os que mais necessitavam alfabetizar-se em

curto tempo, pois eles não tinham como deixar seus pais nas lavouras trabalhando para o sustento de toda casa, sendo uma situação desconfortável para a própria educação. Daí, com o aumento da industrialização nas zonas urbanas, os moradores das zonas rurais buscavam melhorias para suas vidas, e teriam de ser alfabetizados, possibilitando então um crescimento na procura do Mobral.

Cabe destacar que o fim do Mobral ocorreu em 1985, sendo criada, em seu lugar, a Fundação Educar, estando de acordo com a alfabetização de jovens e adultos. Outrossim, com a constituição de 1988, o governo teve que aumentar o seu compromisso com a educação de jovens e adultos. Em 1990 o estado buscou parcerias entre municípios, universidades, grupos informais, ONG's, fóruns estaduais e nacionais, visando à melhoria da educação desses alunos.

Posto isto, é necessário frisar, ainda, que a educação escolar no Brasil é considerada como um dos principais direitos sociais e deve ser oferecida pelo Estado de forma gratuita. Esse direito está assegurado pela Constituição Federal (1988) e pela principal legislação educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 93.94/96).

Segundo o artigo 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988, a educação escolar brasileira é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Esse artigo revela que a educação é um direito de todas as pessoas e deve ser oferecida pelo Estado como uma via para assegurar o pleno desenvolvimento intelectual das mesmas e, conseqüentemente, capacitá-las/prepará-las para que possam entrar no mercado de trabalho. Porém, durante todo o percurso escolar, existem vários entraves de ordem econômica, política e social que dificultam que as pessoas tenham acesso à escola ou, quando têm, esses problemas fazem com que muitos interrompam os seus estudos (GAFFORELLI *et al.*, 2020).

Diante disso, dentre as garantias à educação defendida pela Constituição Federal, nesta pesquisa, destaca-se a EJA enquanto uma modalidade de educação que é destinada à população de pessoas jovens e adultas, que não frequentaram a escola durante a infância ou adolescência, ou que por algum motivo, no decorrer da sua vida escolar, deixou de frequentá-la (BRASIL, 1996).

A EJA, atualmente, oferece a oportunidade de as pessoas que não concluíram seus estudos na idade dita adequada (15 anos para o ensino

fundamental e 18 anos para o ensino médio), retomarem à sala de aula para que possam concluir ou dar continuidade aos seus estudos (BRASIL, 2006).

Essa modalidade de ensino deve estar inteiramente pautada ao contexto social de estudantes, escolas e comunidade local, prestando atendimento a um grupo particular de pessoas jovens e adultas que regressa às escolas com o objetivo de completar ou dar início aos estudos. Na maioria das vezes, são estudantes que estão no mercado de trabalho e que não visam, apenas, a certificação, mas almejam continuar estudando para chegar à universidade, com a finalidade de elevar-se no meio social e profissional (MOTTA; FABRÍCIO, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, afirma que a EJA deve ser oferecida aos estudantes como um direito à educação integral, gratuita e de qualidade, ficando a cargo do Estado instituir estratégias para que as pessoas possam estudar e dar continuidade aos seus estudos. No artigo 37 desta Lei é descrito que:

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

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

§ 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996 on-line).

Baseado nesse artigo e na Constituição Federal, foram construídos outros documentos que dão subsídios para a organização e funcionamento da EJA, por exemplo, a Proposta Curricular Nacional para o 1º segmento (PCNRJA); a Proposta Curricular para o 2º segmento da EJA; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, os quais contribuíram e ainda contribuem para a consolidação da EJA enquanto modalidade de ensino, visando, também, contribuir para a diminuição do analfabetismo no Brasil e para a inserção da população no mercado de trabalho (MESQUIDA; DE LORENA, 2017).

2.2 Letramento enquanto prática social

Inicialmente, antes de adentrarmos na compreensão do conceito de letramento, faz-se necessário compreendermos que alfabetização e letramento são práticas distintas, contudo, interdependentes. O termo alfabetização, como bem destaca Soares (2006), etimologicamente, pode ser compreendido como ensinar a ler e a escrever, logo, trata-se da aquisição do código alfabético e ortográfico, visando, a partir disso, a apropriação das habilidades de leitura e de escrita.

Dado o exposto, o conceito de letramento, o qual surge no Brasil em meados da década de 80 (SOARES, 2006), vem à tona a partir da preocupação acerca da necessidade de um termo que corresponda ao uso da leitura e da escrita em consonância com as práticas sociais, ou seja, um conceito que vá além do simples ato de decodificação das palavras que fazem parte do sistema linguístico. Assim, o letramento abarca o ensino do código, mas também outras importantes competências, de modo que o sujeito possa participar de forma ativa da sociedade a qual pertence. Dito de outra forma, o sujeito letrado é capaz de fazer a leitura de letreiros, jornais, anúncios, utilizar caixas eletrônicas, escrever um e-mail, entre outras atividades sociais, de modo a configurar uma emancipação pessoal e social.

Podemos perceber, então, que o letramento está ligado à compreensão da leitura e da escrita como prática social, porque o sujeito pratica e domina, de fato, a leitura e a escrita que circula

na sociedade em que vive; sendo este capaz de ler e interpretar sem dificuldades diferentes gêneros textuais que circulam socialmente (SOARES, 2004). Assim, se buscarmos sintetizar o conceito de letramento, podemos afirmar que o letramento leva o cidadão ao exercício da leitura – além da escrita - dentro da sociedade. Em outras palavras, letrar vai além de alfabetizar, é ensinar a ler e escrever de forma que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.

Corroborando com esta afirmação, para Street (1995), as práticas de letramento são os episódios observáveis que se formam e se constituem pelas práticas sociais. Nessas práticas, então, o texto, o qual desempenha um determinado papel, passa a fazer parte da interação do sujeito com o contexto comunicativo. Sendo, ainda, para o Street (1995), uma prática ideológica implicada em relações de poder e embasada em significados e práticas culturais específicas, em um tempo e espaços concretos. Por esse motivo, é possível afirmar que as práticas de uso da escrita são compreendidas como práticas situadas (KLEIMAN,

2005), visto que, embora o sujeito domine a escrita, este pode deparar-se com situações nas quais é incapaz de produzir ou até mesmo compreender um texto.

O letramento como prática social pode ser entendido, de forma geral, como práticas de leitura e escrita inscritas em um contexto sociocultural específico, onde fazem sentido em relação aos demais elementos que fazem parte do contexto. Assim, entende-se aqui que não se trata de uma forma universal de compreender as práticas de letramento, mas delas enquanto acontecimentos que ocorrem de formas diversas e complexas, onde diferentes culturas ou sociedades constituem diferentes formas de compreender e praticar a leitura. Nesse sentido, podemos compreender o letramento como:

[...] um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, classes e interesses públicos em que jogam papel determinante as relações de poder e de identidade construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de ascender, tratar e usar os textos e os artefatos tecnológicos que os vinculam e possibilitam (DIONÍSIO, 2007, p. 98).

Nesse sentido, tratam-se de atividades que sempre são realizadas levando em consideração as finalidades sociais específicas que constituem - em múltiplos níveis e âmbitos - a atividade social dos sujeitos.

Posto isto, a seguir discorreremos acerca dos gêneros textuais, estes enquanto formas de funcionamento da língua que construímos e atualizamos na forma de texto, ou seja, toda e qualquer manifestação concreta do discurso.

2.3 Letramento com foco nos Gêneros textuais

Ao pensarmos a linguagem enquanto uma atividade interativa por meio da qual nos constituímos como sujeitos sociais, precisamos, como professores de línguas, compreender nosso dever em mostrar aos educandos a possibilidade de agirmos no mundo ao qual pertencemos por meio dos gêneros textuais, estes associados, obviamente, às práticas de letramento contextualizadas, o que nos faz refletir acerca de uma educação comprometida com o desenvolvimento da competência discursiva do educando. Logo, práticas de letramento com foco na leitura e compreensão de gêneros textuais podem ser consideradas uma via

assertiva para um ensino-aprendizagem com vistas à adaptação do estudante à realidade social.

Outrossim, o texto – enquanto materialização do gênero – é entendido como o ponto de partida e de chegada no trabalho em sala de aula, buscando, desse modo, garantir ao educando o domínio da língua, levando-o a utilizá-la de acordo com as distintas situações de uso, o que nos leva a afirmar, assim, a importância da leitura no ambiente escolar a partir do trabalho com diferentes gêneros textuais, visando, desse modo, a dinamicidade dos gêneros para o funcionamento da língua materna.

Para melhor debruçarmo-nos sobre a reflexão acima, faz-se necessário, antes de tudo, abordarmos o conceito com gênero textual, o que para Silva (1999) pode ser compreendido como:

formas de funcionamento da língua que construímos e atualizamos na forma de texto, é toda e qualquer manifestação concreta do discurso produzida pelo sujeito em uma dada esfera social do uso da linguagem. São fenômenos contextualmente situados, (re)conhecidos por nós empiricamente. Ou seja, sabemos o que é uma carta, um bilhete, uma piada etc. – na medida em que convivemos com essas formas de interlocução em nossa sociedade (SILVA, 1999, p. 105).

Destarte, estes, os gêneros, são enunciados relativamente estáveis e que encontra-se presentes em cada esfera de troca, os quais diferenciam-se por meio de conteúdos e estilo, além de ser levado em consideração a escolha de cada gênero do discurso, visto que, ao usarmos tratar-se de entidades escolhidas, sempre levamos em consideração o conjunto de participantes e a vontade enunciativa.

Pensando o funcionamento da língua a partir dos gêneros dos discursos – visto que nossos enunciados estão baseados em formas padronizadas e relativamente estáveis, Bakhtin (1992) argumenta:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 1992, p. 179).

Logo, uma vez que o gênero existe para executar uma função de comunicação humana, trabalhar o ensino de língua materna por meio da perspectiva dos gêneros do discurso é tornar o texto algo real para a vida dos estudantes, ou seja, uma ferramenta de caráter social e de suma importância para a inserção do sujeito nas práticas cotidianas.

Para tanto, faz-se necessário pensar que o ensino da leitura deve, como já supracitado nas seções anteriores, ir além da decodificação do código linguístico, pois,

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (BRASIL, 1998 p. 29).

Assim, é preciso que se ensine ao estudante a língua como algo vivo e dinâmico, a qual faz parte da realidade do estudante e se realiza no dia a dia, nas práticas discursivas destes sujeitos. Ou seja, levá-los a compreender as finalidades dos gêneros textuais, contribuindo, conseqüentemente, para a reflexão crítica, além da construção de pensamentos mais elaborados e abstratos, o que contribui para uma real participação em uma sociedade letrada.

Destarte, o ensino dos gêneros textuais no ambiente educacional

permitiria aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela; externos porque ancorados numa situação social que envolva uma prática de linguagem. Essa conjunção de fatores internos e externos poderia fundamentar, inclusivamente, a prática da análise linguístico-pragmática de mal entendidos, de conflitos de imprecisões ou de ambiguidades, atestados em uma comunicação (ANTUNES, 2009 p. 59).

Nessa perspectiva, o texto passa a ser compreendido como o melhor caminho para o desenvolvimento de competências comunicativas nos educandos, levando-se em consideração, para tanto, as diferentes situações de comunicações e os diferentes gêneros textuais que circulam em sociedade, afinal,

O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. Assim, a análise dos gêneros engloba

uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral (MARCUSCHI, 2008, p.149).

Logo, no que tange ao fazer pedagógico e o ensino de língua na perspectiva do letramento, faz-se necessário levar o educando, por meio do trabalho com o gênero, compreender a linguagem enquanto um artefato social e que a produção de textos e sentidos vão além dos muros da instituição de ensino.

Pensando por esse viés, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) destaca que a ação pedagógica, pensando a alfabetização, deve se suceder de forma “[...] que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2017, p. 59).

Corroborando com o que expõe a BNCC (2017), compreendemos a necessidade do ensino de língua materna por meio de uma perspectiva que dialogue com a realidade do educando, cabendo ao professor trabalhar o ensino pelo viés da prática social, que está situada em um contexto de interação), o que contribui para que os educandos elaborem sentidos e possam reconhecer-se, percebendo, assim, seus papéis na sociedade e no mundo.

Por fim, mas não menos importante, cabe destacar a leitura enquanto uma atividade complexa, a qual envolve a ação dinâmica de diferentes processos cognitivos. Nesse sentido, ler envolve produção de inferências, entendimento da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção do sentido.

2.4 Multiletramentos em diferentes linguagens

Nesta subseção, achamos oportuno destacar a fala de Melo, Oliveira e Valezi (2012, p. 152) ao pontuarem que “o ensino de Língua Portuguesa vê-se levado a promover novas práticas pedagógicas que contemplem os atuais letramentos demandados pelas práticas que renovam e inovam as relações sociais e instalam conflitos entre as gerações”. Nesse sentido, é necessário que haja uma reflexão

acerca do ensino-aprendizagem de línguas com vistas aos multiletramentos existentes na linguagem.

Dito isto, para uma melhor compreensão do tema aqui abordado, cabe-nos destacar que o conceito de multiletramentos, de acordo com Rojo (2009), aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes nas nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Destarte, em qualquer um dos sentidos supracitados, precisamos levar em consideração algumas de suas características, a saber: estes são (1) são interativos e colaborativos; (2) vão além da relação de poder pré-estabelecida; (3) são híbridos e fronteiriços. Logo, dadas as atuais condições e demandas provocadas pela convergência midiática e digital, onde as atividades de leitura e produção são cada vez mais multimodais e hipertextuais, faz-se oportuno destacar que essa multiplicidade de letramentos permeia também as múltiplas linguagens presentes em sociedade.

Assim, pensando o contexto atual, o qual está permeado de inúmeras tecnologias, o docente deve buscar ir além de ensinar a simples decodificação de palavras, ou seja, este deve multiletrar o educando. Multiletramento, então, é uma pedagogia que defende, principalmente, que os textos são “compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramento) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Para tanto, ao pensarmos um trabalho pedagógico por meio da perspectiva dos multiletramentos, Martínez Ortega, Subías e Cassany (2016) destacam a necessidade de duas tarefas complexas e necessárias para a formação do aluno no ambiente escolar, sendo estas: (1) a identificação dessas práticas de letramento digital ao qual queremos incorporar esses alunos e (2) a transformação de ditas práticas de letramento digital em objetos de aprendizagem, onde os alunos podem vivenciar as ferramentas digitais sem dissociá-las das práticas comunicativas que lhes dão sentido.

Em outras palavras, faz-se necessário que o professor desenvolva seu fazer pedagógico com base nos multiletramentos, por meio do qual o multiculturalismo e a multimodalidade dos textos atuais, sem ignorar o contexto sociocultural dessas

práticas, pode ser uma ferramenta prática para orientar o desenvolvimento, em ordem crescente de complexidade, das competências digitais necessárias nos alunos.

Dessa forma, pensar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita através da pedagogia dos múltipletramentos é pensar um fazer pedagógico que acompanhe as demandas sociais, pois, como sabemos, ao pensarmos as inúmeras formas de leitura e escrita que surgem cotidianamente, é de suma importância que o ensino esteja voltado a contribuir com o multiletramento dos educandos.

Posto isto, na seção seguinte apresentamos a metodologia desta investigação, ou seja, o percurso metodológico adotado com vistas à realização do trabalho aqui apresentado.

3 METODOLOGIA

Esta seção apresenta a natureza de pesquisa, além de evidenciar o contexto no qual a investigação foi desenvolvida, os instrumentos de coletas de dados utilizados, bem como se deu a análise dos dados – esta apresentada no capítulo 4, além do modo de intervenção escolhido pela pesquisadora.

Inicialmente, para uma melhor compreensão do percurso metodológico que esta investigação adotou, cabe destacar que optou-se pelo tipo de pesquisa qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), na qual, segundo os autores, “o pesquisador é introduzido nas experiências dos participantes e constrói o conhecimento, sempre consciente de que é parte do fenômeno estudado” (SAMPIERI; COLLADO, LUCIO, 2013, p. 35). No que tange à abordagem metodológica, decidiu-se pela pesquisa colaborativa¹ (IBIAPINA, 2008; MAGALHÃES, 2016), já que a pesquisadora (residente do programa Residência Pedagógica UFAL) esteve envolvida no estudo e na análise dos trabalhos relacionados ao gênero *curriculum vitae*, objetivando, com isso, discutir a realidade posta, as dificuldades encontradas e oferecer subsídios teóricos-metodológicos para a implementação de novas práticas que ressignifiquem seu fazer pedagógico no que tange ao trabalho com os gênero em questão.

A pesquisa colaborativa é uma atividade interativa de coprodução de saberes, de formação contínua e de desenvolvimento profissional realizada conjuntamente² por pesquisadores, professores e demais colaboradores de forma crítica e reflexiva (IBIAPINA, 2008). Nesse sentido, a pesquisa em educação pode ser classificada como colaborativa quando há interação entre pesquisador e

¹ Dentro da perspectiva da pesquisa colaborativa, o referencial teórico-metodológico que a embasa, fundamenta-se na filosofia marxista, que considera que as mudanças na vida do indivíduo advém das mudanças históricas e materiais, tendo sua proposta fundamentada no aprendizado compartilhado, troca, construção de saberes e possibilidades em grupo, de aprender a ouvir o outro, o que, a nosso ver, pode contribuir significativamente com a investigação, isso porque, também embasados nas teorias da linguagem, defendemos o trabalho com a leitura enquanto atividade dialógica entre os envolvidos/colaboradores (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004).

² Cabe destacar que residente, professora preceptora e coordenadora da RP de Língua Portuguesa trabalharam de forma conjunta no desenvolvimento da proposta aqui descrita.

docentes, que conjuntamente produzem conhecimentos sobre as práticas educativas orientadas pela reflexão crítica. Dessa forma, surge a proposição de que, colaborativamente, pesquisadores e docentes podem se aliar no processo de construção de saberes, proporcionando a interconexão entre esses mundos.

Os colaboradores da pesquisa foram alunos do quarto período da modalidade EJA de uma escola pública localizada na cidade de Maceió, além do/a profissional que na série em questão. A escolha pelo *lócus*³ se deu por se tratar da cidade na qual a pesquisadora cursa sua formação superior, além do fato de ser uma das capitais com menores índices de práticas de leitura do nordeste brasileiro, segundo dados locais, bem como de analfabetismo do público jovem e adulto (HONORATO, 2020).

As atividades propostas aconteceram durante as aulas de língua portuguesa e ocorreram nos anos de 2018 e 2019. Ademais, cabe destacar que, para não haver interferência no cronograma das aulas de português preestabelecido pela instituição, a sequência didática seguiu o tempo máximo de 40 minutos por dia, a qual foi construída de modo conjunto, isso porque, como é sabido, na pesquisa colaborativa, os dados são produzidos conforme a investigação é realizada e de forma dialógica. Ou seja, o conhecimento é coproduzido a partir da participação ativa dos partícipes (IBIAPINA, 2008; MAGALHÃES, 2016).

Durante o decorrer da pesquisa colaborativa foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: (1) produção textual dos educandos; (2) rascunho e refacção dos currículos produzidos; e (3) vídeos currículos. Cabe destacar que a utilização de diferentes fontes a serem analisadas justifica-se pela importância de combinar vários instrumentos para a pesquisa qualitativa, como bem pontuam Yin (2016) e Gerring (2019). Assim, levando-se em conta a pesquisa em questão, tais instrumentos contribuíram para o entendimento no que tange ao objeto de estudo desta investigação.

A análise dos dados aconteceu por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016). Tal escolha se deu, pois, “A ATD, inserida no movimento da pesquisa qualitativa não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES; GALIAZZI,

³ Cabe destacar que tal *lócus* foi escolhido, também, pelo fato de ser a instituição de ensino onde a pesquisadora desenvolve suas atividades no Programa Residência Pedagógica.

2016, p. 33). Na ATD, o material coletado ao longo da pesquisa constitui-se em significantes, os quais a pesquisadora pôde atribuir sentidos e significados (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Considerando alguns princípios da pesquisa colaborativa (FERREIRA; IBIAPINA, 2011), a estratégia de intervenção, ou seja, o plano de ação desta pesquisa, ocorreu por meio de oficinas/aulas voltadas ao trabalho de leitura construção do currículo vitae, visando apresentar a importância do gênero para os alunos do EJA, afinal, trata-se do grupo que, de forma geral, precisa conhecer as particularidades do *currículum vitae* para submeter-se à seleções de empregos, por exemplo. Outrossim, cabe destacar o fato de ser um gênero que se encontra fortemente relacionado às práticas cotidianas dos colaboradores da pesquisa, o que também contribui para a premissa de letramentos assumida neste trabalho.

3.1 A escola e os alunos da EJA

A escola *Professor José da Silveira Camerino* é uma das instituições públicas pertencentes ao Complexo Educacional de Pesquisa Aplicada – CEPA, localizado no bairro do Pinheiro, na cidade de Maceió-AL. A escola mantém duas etapas da educação básica, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, além da modalidade EJA.

Ao analisarmos a infraestrutura da escola, percebemos que a instituição é grande e proporcional à quantidade de alunos; um espaço amplo, arejado, mas que estava passando por reformas necessárias e isso dificultou um pouco algumas atividades, como por exemplo a biblioteca que não pôde ser usada.

As salas de aula são amplas e atende aos alunos de maneira acolhedora em seu espaço, e com a reforma algumas ganharam ar condicionado, aumentando o conforto da turma. A escola ainda dispõe de uma biblioteca ampla e rica de livros, porém, como já fora citado, com a reforma ficou desativada, um mal Temporário para a melhoria do cotidiano escolar. Ademais, a mesma conta com banheiros, sala de informática e outras dependências da escola, como, por exemplo, cozinha, pátio, corredores etc.

No que tange aos alunos da modalidade EJA participantes desta investigação, cabe destacar que estes são, como já supracitado, alunos do quarto período da modalidade EJA de uma escola pública localizada na cidade de Maceió.

A turma, por sua vez, era composta por alunos de diferentes faixas etárias. Outro ponto importante a ser evidenciado diz respeito ao número reduzido de alunos matriculados na turma, 15 alunos ao todo. Esse número se dá, na maioria das vezes, por se tratar do 4º período, visto que nos anos anteriores muitos alunos desistem dos estudos por problemas diversos (distância/deslocamento, econômicos, sociais, familiares etc.).

Analisando de modo mais subjetivo o perfil dos estudantes, durante as conversas informais realizadas em sala foi possível absorver algumas informações, como, por exemplo, o fato de muitos dos alunos com idade menor estarem cursando a modalidade EJA por atrasos com relação ao estudo. Segundo eles, a EJA era a forma mais fácil e rápido de recuperar o tempo perdido. Os de idade mais avançada, por exemplo, os adultos propriamente ditos, alegavam como motivo principal para a retomada dos estudos a necessidade da formação para adentrar ao mercado de trabalho. No caso de algumas mulheres, por exemplo, muitas haviam abandonado os estudos por motivo de gravidez e/ou terem se tornado donas de casa.

Os mais velhos, por sua vez, estavam voltando a estudar pelo simples fato de não terem tido oportunidade quando mais novos. Atualmente, muitos dos senhores exerciam a profissão de motorista; estes tinham conseguido terminar o ensino fundamental 1 e por isso lograram tirar a habilitação. Outros sujeitos (homens e mulheres) da terceira idade estavam aposentados.

3.2 Produção escrita do currículo

A sequência didática iniciou-se com a solicitação de uma produção textual com a seguinte consigna: *Quem sou? Como foi minha experiência na EJA? O que espero para meu futuro?* A consigna propiciou aos alunos construírem o texto em no mínimo três parágrafos, como nos exemplos⁴:

Quadro 1 – Produção do aluno Raniel Cabral Ferreira.

<p>Viva lá vida</p> <p>Raniel Cabral Ferreira e uma pessoa carismática que faz amizade com muita</p>
--

⁴ Para ter acesso às produções originais, verificar Anexos. Ademais, no ato de transcrever os manuscritos, as inadequações linguísticas foram mantidas, a fim de preservar a originalidade do texto.

facilidade, e um pouco chato, detalhista, inteligente, desenrolado, sempre gosta de agradar todas as pessoas.

Está sendo muito bom fazer parte dessa turma do eja, fiz novas amizades aprendi muitas coisas com os professores e alunos, sei que quando termina o ensino médio sei que vou sentir muita falta de tudo isso.

Sei que vou me esforçar pra passar no enem pra que eu possa começar a minha faculdade de arquitetura, que é meu sonho fazer projetos extraordinários, satisfazendo os desejos dos clientes e supriendo sua expectativa.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quadro 2 – Produção da aluna Márcia Rayane.

Minha vida

Eu sou Marcia Rayane estudante do EJA, sou uma pessoa corajosa, encaro as dificuldades muito bem, mais as vezes eu travo, sou uma pessoa que sou muito cobrada em casa, e com isso me cobro também, e com isso fico triste por não conseguir fazer o que eu desejava o que eu esperava que eu fosse conseguir. Minha minha experiencia no EJA é ótima, fiquei 3 anos sem estudar e quando voltei foi ótimo, gosto da escola, gosto dos professores, e estou tendo uma experiencia boa, e irei sentir falta quando isso acabar. Minha expectativa para o futuro é sempre estudar, nunca parar de estudar, e conseguir bater minha meta de vida e conseguir ter uma vida com muita sabedoria e felicidade.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Com essa primeira atividade pude obter uma sondagem tanto na escrita, como nas perspectivas desses alunos, e minha primeira impressão da turma se confirmou, pois o objetivo da grande maioria dos alunos que compõem a turma é a conclusão dessa etapa para entrarem no mercado de trabalho; os poucos alunos que relataram a vontade de fazer um curso superior, tratavam como uma realidade distante, como um sonho quase que inalcançável.

Finalizada a primeira versão do texto, após uma correção indicativa e textual-interativa, foi solicitada uma reescrita. Essa primeira atividade proporcionou o autoconhecimento dos alunos, uma reflexão sobre o percurso de cada um nos estudos e o que almejam para seu futuro. Também me proporcionou conhecer melhor a turma, seus sonhos, objetivos e principalmente como eles avaliaram seu aprendizado na EJA até aquele momento; as produções textuais, a seguir, também abriram diálogos entre nós e nos proporcionou várias reflexões nas aulas:

Quadro 3 – Reescrita do aluno Raniel Cabral Ferreira.

Viva lá vida

Raniel Cabral Ferreira é uma pessoa carismática que faz amizade com muita facilidade, e um pouco chato, detalhista, inteligente, desenrolado, sempre gosta de agradar todas as pessoas.

Está sendo muito bom fazer parte dessa turma do eja, fiz novos amigos, aprendi muitas coisas boas com os professores e alunos, sei que quando terminar o ensino médio sei que vou senti muito falta de tudo isso.

Sei que vou me esforçar para passar no Eném para que eu possa começar a minha faculdade de arquitetura, que é meu sonho fazer projetos extraordinarios, satisfazendo os desejos dos clientes e surpreendendo suas expectativas.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quadro 4 – Reescrita da aluna Márcia Rayane.

Minha vida

Eu sou Márcia Rayane, estudante do EJA, sou uma pessoa corajosa, encaro as dificuldades muito bem, mas às vezes eu travo, sou uma pessoa que sou muito cobrada em casa, com isso me cobro também. Fico meio triste por não conseguir fazer o que eu desejava, o que eu esperava que eu fosse conseguir.

Minha experiência na EJA é ótima, fiquei 3 anos sem estudar e quando voltei foi ótimo, gosto da escola, gosto dos professores, e estou tendo uma experiência boa. Irei sentir falta quando isso acabar.

Minha expectativa para o futuro é sempre estuda, nunca parar de estudar, conseguir bater minhas metas de vida e conseguir ter uma vida com muita sabedoria e felicidade.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na segunda etapa, foi feita a seguinte pergunta em sala de aula: Você sabe o significado do termo, *curriculum vitae*? Há diferença entre o *curriculum vitae* e o currículo? As respostas foram surpreendentes, pois apesar do interesse dos alunos de fazerem parte do mercado de trabalho e de alguns já fazerem, não conseguiram responder às perguntas, ou responderam de maneira errônea. A partir das respostas dadas, realizamos um estudo de significado e origem da palavra. A seguir, dois exemplos das respostas obtidas:

Quadro 5 – Resposta do aluno Raniel Cabral Ferreira.

Currículo é um meio de apresentar e falar sobre a pessoa e seus objetivos e entereces. O que é currículo vitae? Não ouvi falar.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quadro 6 – Resposta da aluna Márcia Rayane.

Currículo é mostrar suas habilidades, falar suas experiências e onde trabalhou. Currículo vitae é descrever sobre a sua vida, falar sobre você.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No momento seguinte, solicitei que a turma fizesse um currículo, de acordo com seus conhecimentos prévios do gênero, obtive mais uma surpresa, pois mesmo

o gênero tendo feito parte da vida da maioria deles em algum momento, os alunos se deparam com dificuldades para produzir. As dificuldades foram desde os aspectos estruturais, até características pessoais de cada um. Várias dúvidas foram surgindo, uma das partes do currículo que mais fomentou dúvidas e receio ao preencher era sobre suas qualificações. Notando o receio por não se sentirem qualificados, abrimos uma conversa sobre as qualidades de cada um e as experiências profissionais que tiveram, mesmo as que não foram remuneradas, as autônomas, e as de contratos informais.

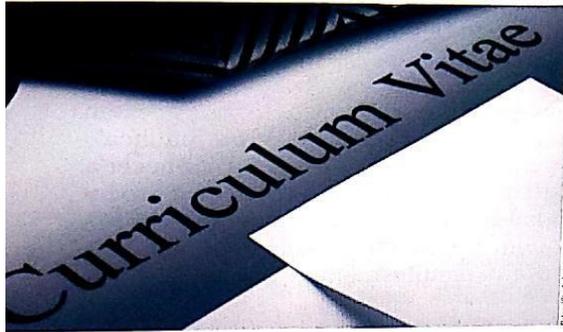
Na aula seguinte os alunos tiveram contado com uma revista, a revista Guia da língua/2010, com comentários sobre a construção do Currículo, como segue:

Figura 1 – Seção da revista sobre currículo, página 64.

/ Formato de texto /

O currículo

Apresentação simples, conteúdo objetivo e posicionamento honesto ajudam candidato a se sobressair na análise do documento



P principal chave de acesso para o mercado de trabalho, o bom currículo precisa resumir em uma ou duas páginas quem é você, qual seu objetivo, sua experiência e suas habilidades, de maneira objetiva e honesta.

Para especialistas em recursos humanos, um currículo precisa conjugar qualidades: uma apresentação simples, sem exageros nas cores e formas; ser completo sem se perder em inúmeros itens e páginas, e em português sóbrio e sem clichês corporativos. Um dos segredos para conquistar objetividade ao escrever o currículo é abandonar o “eu” e manter o texto em 3ª pessoa. Isso significa que, em vez de “Desenvolvi o projeto”, soa melhor algo como “Responsável pelo desenvolvimento do projeto”. Por outro lado – e isso deve ser pesado segundo a posição desejada –, certas áreas entendem que o texto em 1ª pessoa mostra mais “agressividade” e “ousadia”, qualidades desejadas em algumas atividades.

A estrutura do currículo

➤ **Dados pessoais e de contato**, como nome, telefones e e-mail. Idade e estado civil são opcionais.

José da Silva - Av. Paulista, 100, Bela Vista - São Paulo / SP - Casado, 35 anos - F. XXXXXXXX - josedasilva@empresa.com.br.

➤ **Objetivo**: De maneira sucinta, indica claramente o cargo almejado e a área de atuação.

Objetivo: Posição executiva na área de Marketing/Produtos.

➤ **Qualificações**: Destaque para as qualidades mais marcantes do profissional, com breve referência a experiências anteriores.

10 anos de atuação na área de marketing em empresas de grande porte, como a distribuidora X.

Ou:

Experiência em todas as áreas do marketing, da produção à distribuição.

➤ **Histórico profissional**, com o registro de resultados da trajetória profissional (candidatos que desejam ousar um pouco mais podem utilizar a primeira pessoa para resumir suas realizações).

Como gerente de marketing na distribuidora X, foi responsável pela implementação de projetos que aumentaram o faturamento da empresa em 25%. Ou: Fui gerente de marketing na distribuidora X, onde implementei projetos

que elevaram o faturamento da empresa em 25%.

➤ **Formação acadêmica**: Cursos complementares, como de softwares. Idiomas. De preferência, esses itens devem ser apresentados em tópicos.

Mestrado em Marketing - ESPM, 2004 - Graduação em Marketing - Universidade de São Paulo, 1999 - Idiomas: Inglês e espanhol fluentes.

➤ **Informações adicionais**: uma habilidade particular, palestras e cursos ministrados, atividades voluntárias etc.

Trabalho voluntário no Asilo São José, com a elaboração de uma campanha de arrecadação de agasalhos.

Fonte: Revista Guia da Língua (2010).

Figura 2 – Seção da revista sobre currículo, página 65.

Apresentação é tudo

➤ Nos processadores de texto como o Word, há modelos prontos que podem auxiliar a composição do currículo, mas nem sempre são capazes de atender às especificações desejadas.

➤ Se impresso, o currículo deve ser entregue em papel branco, tamanho A4, impresso em tinta preta.

➤ É recomendável usar uma fonte (tipo de letra) tradicional, como Arial ou Times New Roman, em tamanho 12.

➤ O nome do candidato, no topo do currículo, pode ser escrito em tamanho maior (14).

Os equívocos mais comuns

- **UMA SÓ PÁGINA:** Um currículo deve ter uma página, no máximo duas para profissionais com mais experiência. Mais do que isso é exagero.
- **SEM FOTO:** A não ser que esteja procurando um trabalho em que a aparência é fundamental, evite fotos no currículo se isso não for pedido expressamente.
- **SEM FRASES CLICHÊS:** Evite "curingas" como "Procuo empresas que sejam desafiadoras e valorizem o profissional"; "Procuo trabalhar em uma empresa onde possa crescer e enfrentar novos desafios"; "Meu defeito é ser perfeccionista" etc.
- **SEM TERMOS CLICHÊS:** "Mão na massa", "proativo", "agregar valor", entre outras expressões do tipo, são expressões desgastadas e pouco informam.
- **DADOS PESSOAIS:** Evite pôr o número de documentos de identidade.
- **SEM EXAGERO:** Jamais invente ou "arredonde" informações. Se você não concluiu uma graduação, prefira citar que o curso foi interrompido. Ou nunca diga que seu espanhol é "avançado" quando você não seria capaz de escrever corretamente um texto curto nessa língua.

Posso mandar por e-mail?

Atualmente, é comum "disparar" currículos na internet com a expectativa de alcançar o maior número possível de selecionadores. Essa, no entanto, é uma ideia equivocada: é preciso saber quem vai receber seu currículo e se a vaga é realmente indicada para seu perfil, sob o risco de estar "queimando o filme" com um futuro empregador. Ao enviar o currículo por e-mail, tente saber quem vai recebê-lo e faça um texto sucinto de apresentação, com a sugestão a seguir.

Assunto: Currículo para a vaga de gerente de marketing
 Mensagem: Boa tarde. Meu nome é José da Silva e gostaria de me candidatar à vaga de gerente de marketing. Meu currículo segue anexo.

Carta de apresentação

Se você soube de uma vaga por meio de um conhecido ou teve seu nome indicado por alguém para uma posição, é recomendável fazer uma pequena carta de apresentação para enviar junto com seu currículo – tanto faz se por e-mail ou a ser entregue em mãos.

- O texto precisa ser eficiente para "fisgar" o leitor e deve trazer um resumo de suas qualificações e do que deseja, sem ser apenas um resumo do currículo.
- Tente não ultrapassar dois ou três parágrafos.
- Seja formal – Esse momento não comporta piadas, gírias ou intimidades.
- Procure mostrar por que seu perfil poderia se encaixar com o que a empresa está procurando, de preferência

com dados objetivos a respeito de sua formação e de experiências anteriores.

- Mantenha a neutralidade – Do mesmo modo que não é elegante fazer elogios a si próprio, tente não ser muito crítico sobre sua capacidade ou falta de experiência.
- Despeça-se dizendo que "aguarda contato" e não insista caso não receba uma resposta imediata. Uma coisa é mostrar-se interessado na vaga, outra é ser inconveniente.

GUIA DA LÍNGUA \ 2010 65

Fonte: Revista Guia da Língua (2010).

Figura 3 – Seção da revista sobre currículo, página 66.

/ Formato de texto /

Exemplo**Boa apresentação é a mais sucinta**

José da Silva

Casado, 35 anos.
Av. Paulista, 100, Bela Vista, CEP 00000-00, São Paulo – SP
Telefones 11 9999-9999 ou 11 0000-0000

Objetivo

Posição executiva na área de Marketing/Produtos.

Qualificações

Atuação há mais de dez anos na área de marketing de empresas de grande porte, como a distribuidora X.

Histórico profissional

Distribuidora X – Jan/2002 a Jan/2010
Como gerente de marketing na distribuidora X, foi responsável pela implementação de projetos que aumentaram o faturamento da empresa em 25%.

Empresa Y – Jan/2000 a Dez/2001
Assistente de marketing para a linha de produtos automotivos.

Formação acadêmica

Mestrado em Marketing – Escola Z, 2004
Graduação em Marketing – Universidade de São Paulo, 1999

Idiomas

Inglês e espanhol fluentes

Cursos complementares

Desenvolvimento de sites, Cursos W, 2006



Fonte: Revista Guia da Língua (2010).

Figura 4 – Seção da revista sobre currículo, página 67.

Exemplo negativo

Clichê é pecado grave

CURRÍCULO

José da Silva

Casado, 35 anos.
 Av. Paulista, 100, Bela Vista, CEP 00000-00, São Paulo – SP
 Telefones 11 9999-9999 ou 11 0000-0000 – RG 00000000/0 CPF 000000000-00

Objetivo

Estou em busca de uma posição como executivo na área de **Marketing/Produtos** ou na área de **Marketing/Vendas**.

Qualificações

Sou **proativo** e estou sempre **em busca de novos desafios**. Tenho experiência de mais de dez anos na área de marketing de empresas de grande porte.

Histórico profissional

Distribuidora X – Jan/2002 a Jan/2010

Empresa Y – Jan/2000 a Dez/2001

Marca W – Out/1999 a Dez/1999

Grupo K – Jan/1999 a Set/1999

Formação acadêmica

Mestrado em Marketing – Escola Z, 2004

Graduação em Marketing – Universidade de São Paulo, 1999

Ensino médio completo – Escola de 2º Grau São José – 1995

Ensino fundamental completo – Escola Estadual Padre João – 1992

Idiomas

Dois anos de inglês nos Cursos English.

Espanhol **avançado**.

Informática

Domínio do pacote Office e **Internet**.

Não é preciso escrever "currículo" ou "curriculum vitae" no topo do documento, o leitor já sabe do que se trata. Inicie com o nome.

Números de documentos são desnecessários.

É melhor definir uma única área de atuação. Se for o caso, faça dois currículos, cada um voltado para candidatar-se a uma vaga diferente.

Além do excesso de informações em primeira pessoa, o candidato está abusando de clichês presentes em currículos. Tente descrever suas habilidades com dados objetivos.

Não é preciso citar muitas empresas. Prefira falar das últimas ou daquelas em que esteve por mais tempo, de preferência com uma breve descrição do trabalho.

Outra vez, há excesso de informações. Basta citar a formação em nível superior, que é a que interessa nesse caso.

Cuidado ao descrever seu conhecimento como "avançado" se ele não é. Você pode ser solicitado a testá-lo.

Domínio de internet não é mais uma qualificação, mas um pré-requisito para praticamente todas as vagas de nível superior. Desnecessário citar.

Notei que levar um material diferente, palpável e colorido, tornou a aula mais atrativa para os alunos. Lemos e analisamos o material, refletindo sobre possíveis inadequações presentes em seus currículos. O contato com esse material também auxiliou na refacção de suas primeiras versões de *currículum vitae*, produções que serão analisadas no capítulo 4 deste trabalho.

3.3 Estratégias para a produção do vídeo currículo

Para abranger o conhecimento sobre o gênero, foi apresentada uma aula midiática sobre os diferentes tipos de currículo e suas funções, inclusive assistiram a um vídeo currículo. Ademais, foi solicitado que os alunos digitassem seus próprios currículos, uma atividade muito animadora, pois todos os presentes quiseram participar desse momento, era uma atividade que eles não costumavam realizar, pois não tinham acesso a computadores.

Assim, a etapa final da sequência didática constituiu-se na produção da nova modalidade de currículo, o vídeo currículo, que surge como uma nova ferramenta no universo do trabalho, acompanhando as novas tendências do mundo tecnológico. Com a perspectiva dos multiletramentos em uma sala da EJA, trabalhou-se habilidades não apenas no eixo da escrita, mas também no da oralidade, em contextos digitais tão necessários na contemporaneidade.

No geral, buscou-se observar a boa participação da turma, o interesse, e a elaboração do currículo. Contudo, como é sabido, deparei-me com alguns obstáculos comuns da EJA, como as faltas, e por esse motivo alguns alunos não participaram de todos os momentos e não realizaram todas as atividades. Esse fato explica, então, o porquê de selecionarmos, para análise, apenas as produções de dois alunos, visto que foram os únicos que, de fato, foram assíduos durante a realização de toda a Sequência Didática.

Dado o exposto até o presente momento, na seção seguinte destaco as análises realizadas acerca dos *corpora* obtidos ao longo da sequência didática, ou seja, texto inicial dos educandos e seus currículos, no formato escrito e em vídeo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

Nesta seção trazemos à baila da discussão a análise das produções dos alunos no que diz respeito ao processo de elaboração do Curriculum Vitae. Ademais, cabe destacar que para a análise foram selecionadas produções de dois educandos, isso porque tratam-se dos alunos que apresentaram assiduidade em todas as aulas, bem como entregaram as produções finais no tempo requerido pelos professores.

4.1 Aspectos estruturais do gênero currículo

Inicialmente, destacamos que o gênero curriculum vitae faz parte da categoria empresarial, diferenciando-se dos demais gêneros pela área a qual está sendo direcionado. Esse gênero diz respeito a um tipo específico de texto, visto que busca descrever os aspectos profissionais do sujeito. Faz-se necessário, ainda, que o gênero adote a escrita culta da língua portuguesa, afinal, embora haja discussões teóricas acerca dos termos “língua culta/língua padrão”, atualmente, esta é a norma requerida pelo mercado de trabalho.

Logo, trata-se de um gênero que tem a principal função informar as atividades que o profissional tem feito, o grau de instrução, as experiências, os contatos etc. É ainda um documento que, na maioria dos casos, é analisado por diferentes instâncias da empresa. Cabe destacar ainda que, normalmente, há uma estrutura a ser seguida, podendo variar em alguns aspectos, como, por exemplo, diagramação a necessidade de inclusão de informações extras (a exemplo, não é exigido que em todos os currículos sejam acrescentadas informações como línguas estrangeiras que o candidato domina). Assim, podemos compreender que, no geral, o Curriculum vitae pode ser elaborado da seguinte maneira:

- a) Cabeçalho ou topo (apresentar as informações pessoais);
- b) Objetivo (Descrever a qual vaga o candidato possui interesse);
- c) Formação acadêmica (elencar a formação acadêmica do candidato – quando houver);
- d) Experiência profissional (listar as experiências no campo laboral/quando houver);

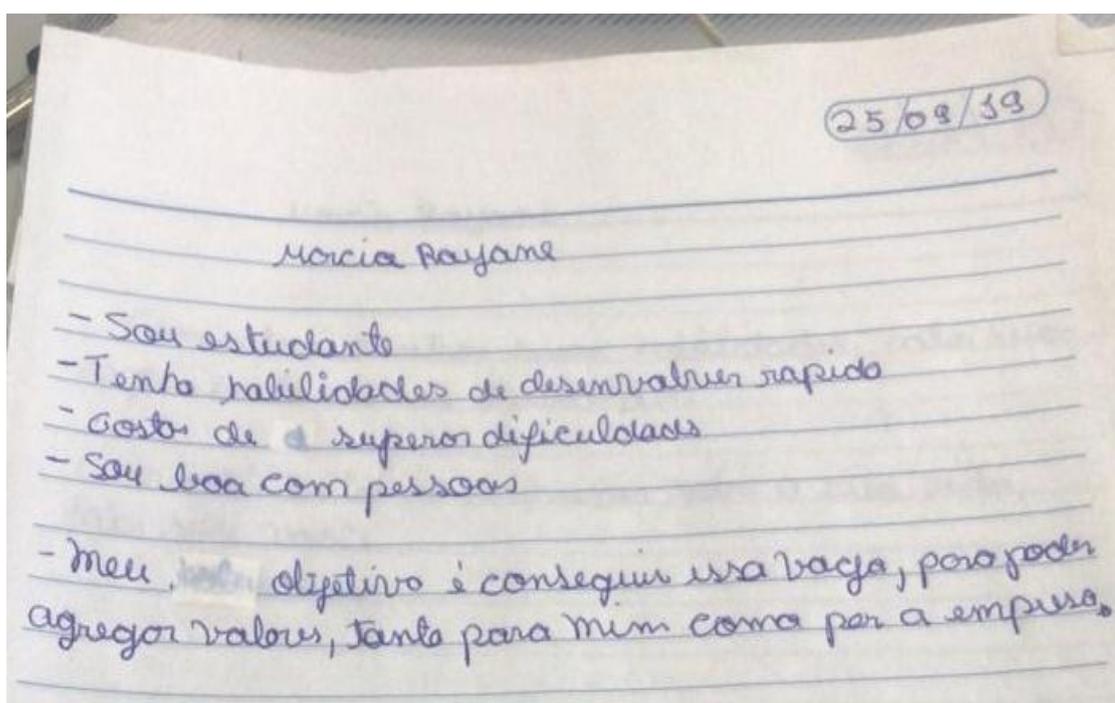
- e) Qualificações e atividades profissionais (destacar as qualificações obtidas ao longo da vida – cursos, por exemplo / quando houver);
- f) Informações adicionais (informar pontos extras, como línguas faladas).

Assim, pensando em uma proposta pedagógica com vistas ao ensino-aprendizagem do gênero curriculum vitae, foi solicitado que os educandos elaborassem suas próprias produções, as quais serão apresentadas e analisadas nas subseções que seguem.

4.2 Primeiras versões dos currículos

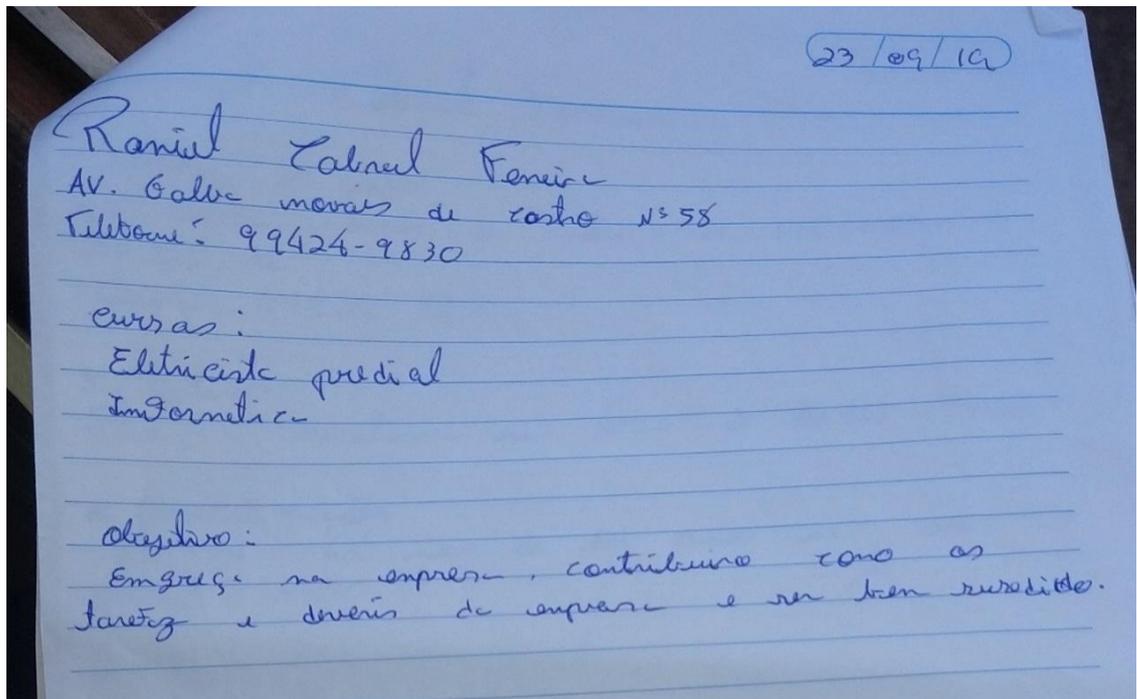
Posto isto, destacamos que foi solicitado aos educandos, a escrita manual de seus currículos, atividade esta que tinha como objetivo averiguar os conhecimentos prévios dos alunos no que tange à produção do referido gênero. Nesse sentido, e com o propósito de apresentar as características do Curriculum adotadas inicialmente pelos colaboradores da pesquisa, destacamos abaixo, as duas produções iniciais de Márcia e Raniel.

Figura 5 – 1ª versão do currículo da aluna Márcia.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Figura 6 – 1ª versão do currículo do aluno Raniel.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No que diz respeito às produções acima, percebemos certa incompletude na produção de Márcia no que concerne aos aspectos estruturais, como, por exemplo, a falta do tópico experiência profissionais ou até mesmo a diagramação adequada para o gênero. Ao compararmos as duas produções, percebemos que o manuscrito do aluno Raniel se encontra mais próximo das características do gênero curriculum.

Cabe frisar que as inadequações presentes nas produções são compreensíveis, pois, embora seja um gênero que faz parte do social ao qual os alunos pertencem, tratam-se de textos mais elaborados e com função social específicas; exigindo, assim, que o educando possua um certo grau de letramento. Logo,

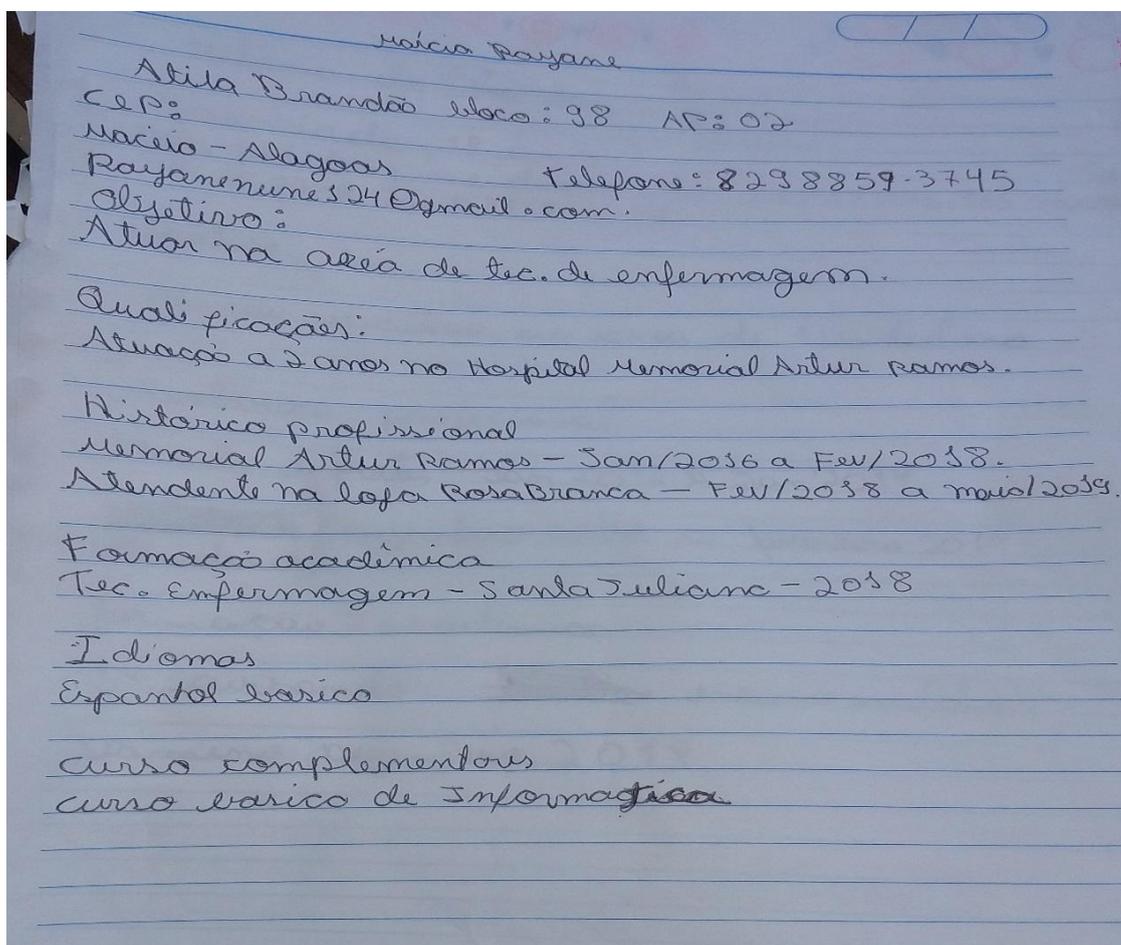
É nesse sentido que o ensino de língua materna se justifica, pois, embora tenha domínio de sua língua, existem situações discursivas em que o falante não está preparado para atuar linguisticamente, ou seja, para produzir textos de acordo com seu contexto comunicacional, de modo eficaz. Assim, é dever desse ensino preparar o aluno para produzir textos e também saber reconhecê-los de acordo com as circunstâncias de interação ou comunicação (MARQUES; MESQUITA, 2012, p. 8).

Em outros termos, reconhecer que o ensino-aprendizagem de um gênero de circulação social, visando sempre a formação de sujeitos letrados, faz-se de suma importância, sendo esta uma das principais função do profissional de Língua Materna (LM). Afinal, e com vistas a determinados contextos comunicativo, cabe ao professor contribuir para que seus alunos possam participar de forma ativa das diferentes atividades humanas comunicacionais por meio dos gêneros, sejam estes orais ou impressos.

4.2.1 Na escrita de Márcia

Como supracitado, o gênero curriculum vitae, além de uma diagramação própria, requer alguns aspectos importantes (cabeçalho, objetivo, formação, experiências etc.). Dito isto, apresentamos abaixo a reescrita do currículo de Márcia, bem como nossa análise acerca de sua segunda produção.

Figura 7 – 2ª versão do currículo da aluna Márcia.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Cabe destacar que a solicitação da reescrita se deu pelo fato de que, por meio da reescrita, o educando será capaz de se autoanalisar, tornando-se, assim, artífice do seu conhecimento. Logo, “a reescrita pode levar o aluno a uma autonomia na produção textual, capacitando-o a reconhecer seus erros” (MARQUES; MESQUITA, 2012, p. 11).

Já no que tange à análise do manuscrito, o curriculum apresentado demonstra algumas das características mais marcantes do gênero, a saber: brevidade, objetividade e verdade. Ademais, percebemos que o layout se apresenta de forma limpo e claro, aspectos estes que nos mostram uma maior atenção aos aspectos estruturais do gênero em questão, em especial se levado em conta o fato de ser um documento que, na prática, em seu contexto real, é direcionado a um alguém, ou seja, tem-se em vista a interlocução entre os sujeitos. Assim, a escrita do currículo:

é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade a sua produção (KOCH; ELIAS, 2014, p. 36).

Dito isto, pudemos perceber que o curriculum atendeu aos aspectos sociais exigidos. Outrossim, a aluna demonstra, na segunda produção, boa adequação ao gênero apresentado, obedecendo ao que se pede em um currículo – aspectos formais e de conteúdo, por exemplo. Embora tenhamos percebido certa possibilidade de melhoria, cabe destacar as poucas inadequações linguísticas, ortográficas e gramaticais, o que nos reafirma que a aluna construiu uma produção razoavelmente adequada ao que se espera em um currículo, esta possuindo cabeçalho, objetivo, qualificações, histórico profissional, formação acadêmica e informações complementares, como idiomas e cursos.

Por fim, após a escrita manual do curriculum, foi solicitado que a aluna, a partir da utilização de um computador, transcrevesse as informações contidas em sua produção, formalizando, assim, um curriculum vitae formal e pronto para ser disponibilizado para o meio laboral, o que fez ainda com que a aluno percebesse a atividade realizada como significativa e com fins para além dos muros da escola.

Figura 8 – Versão final do currículo da aluna Márcia.

MARCIA RAYANE VIEIRA NUNES DE ALCANTARA

22 anos

Atila Brandão, bloco 98 ap. 02

CEP: 98092378 Maceió – Alagoas

telefone: 82 988593745

Rayanen099@gmail.com

Objetivo:

Atuar na área enfermagem.

Qualificações:

Atuação há 2 anos como Técnica de Enfermagem no hospital Memorial Artur Ramos.

Histórico profissional:

Atendente na loja Rosa Branca - 2015

Memorial Artur Ramos – Jan/2016 a Fev/2018

Formação acadêmica:

Técnico de enfermagem – Santa Juliana – 2018

Idiomas:

Espanhol básico

Cursos complementares:

Curso básico de Informática.

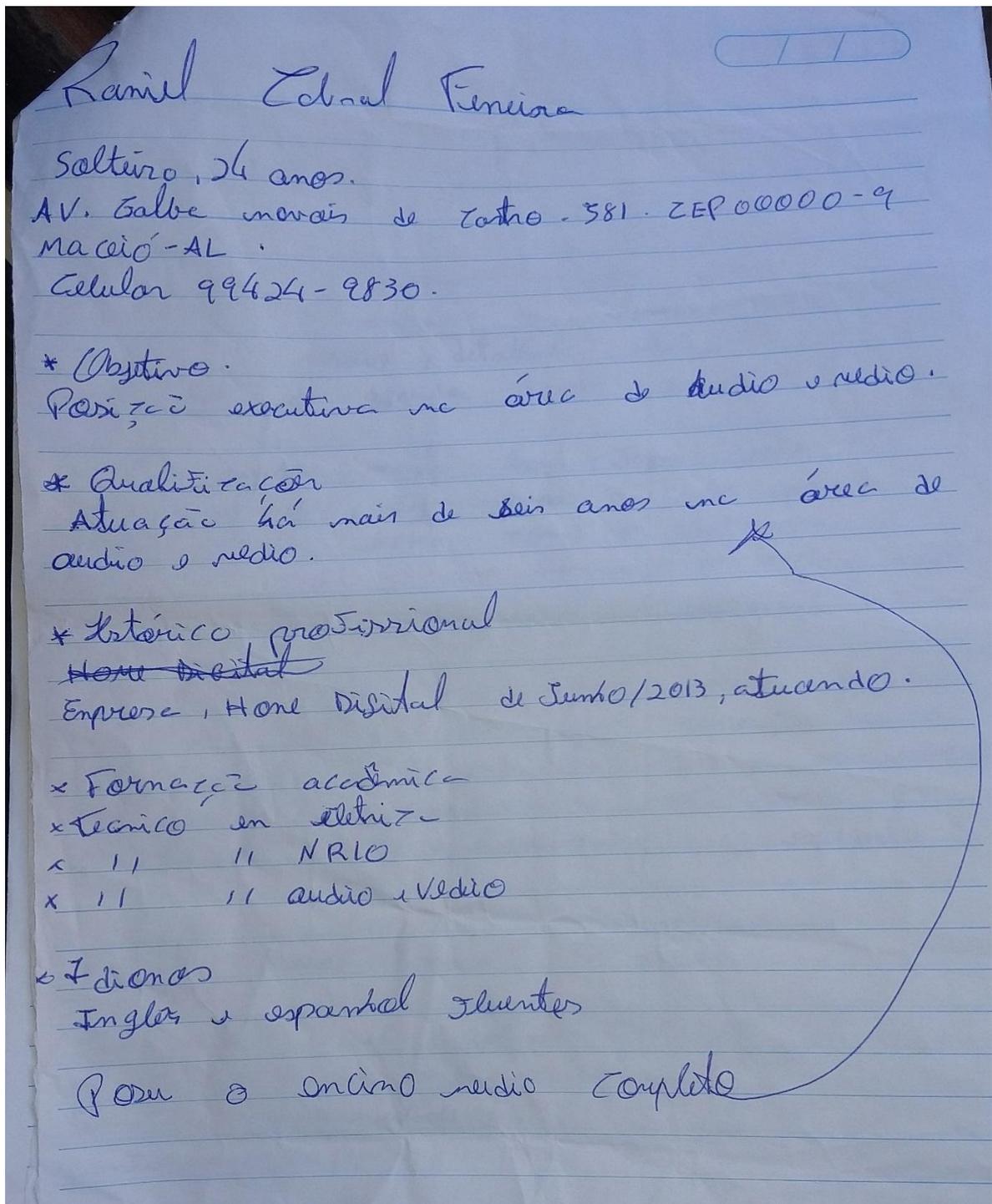
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Finalizada esta subseção, analisamos, a seguir, a produção do aluno Raniel.

4.2.2 Na escrita de Raniel

O aluno Raniel, por sua vez, também desenvolveu uma segunda versão do seu curriculum, como podemos ver na figura abaixo:

Figura 9 – 2ª versão do currículo do aluno Raniel.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Inicialmente, destacamos que o curriculum do aluno Raniel, assim como o documento construído por Márcia, apresenta um ordenamento criterioso, em especial se comparado com a primeira versão, no que diz respeito à diagramação e as informações contidas ao longo do documento, como, por exemplo, dados pessoais, objetivo, qualificação, histórico escolar, formação acadêmica e idiomas.

Neste último ponto, os idiomas, chama-nos a atenção o fato de o aluno possuir, segundo ele, uma fluência em duas línguas, a saber: espanhol e inglês. Nesse sentido, quando indagado sobre suas destrezas nas línguas em questão, não entrou em maiores detalhes, o que nos leva a refletir sobre um ponto essencial na construção de qualquer currículo: a verdade. Abrimos parêntesis aqui para destacar que não nos cabe duvidar do aluno acerca do seu domínio em diferentes idiomas, mas reafirmar a necessidade de, no curriculum, apenas conter informações verídicas, visto que tais habilidades serão cobradas nas possíveis entrevistas e, de forma mais geral, no dia a dia laboral. Contudo, ao mesmo tempo, cabe-nos destacar que, pensando o objetivo por ele elaborado, bem como sua qualificação e histórico profissional, compreendemos ser possível que este, de fato, tenha certo nível linguístico avançado em ambas as línguas.

Assim como o currículo de Márcia, o aluno apresenta algumas inadequações no que diz respeito à grafia, por exemplo. Porém, como é possível averiguar, há em sua produção um objetivo sociocomunicativo, o qual atende à função do gênero na vida prática, ou seja, que emerge em e para um processo social real.

Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem como para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. Os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos são forma às atividades sociais (BAZERMAN, 2011, p. 32).

Destarte, ainda com vistas à atividade social aqui proposta, o aluno também transcreveu seu currículo para o formato Word. O produto, assim como o da aluna Márcia, foi indicado para ser compartilhado nas empresas que o aluno vislumbra uma vaga de emprego, o que nos leva, mais uma vez, a afirmar a atividade proposta enquanto uma atividade significativa desenvolvida em sala da EJA.

Figura 10 – Versão final do currículo do aluno Raniel.

RANIEL CABRAL FERREIRA

Av. Galba Novais de castro, n. 581. CEP: 000000-9. Maceió-AL
Celular 82 99424-9830

OBJETIVO

Posição executiva na área de áudio e vídeo

QUALIFICAÇÕES

Atuação há mais de seis anos na área de áudio e vídeo.

HISTÓRICO PROFISSIONAL

Empresa Home Digital de junho/2013 (atuando).

FORMAÇÃO

Ensino médio completo

Técnico em elétrica

Técnico em áudio vídeo

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Dito isto, pensando para além do produto final, o qual possui informações adequadas ao modelo curriculum vitae, é possível perceber que a produção do aluno Raniel está apto aos seus propósitos práticos dentro de um determinado contexto social.

4.3 Aspectos estruturais do gênero vídeo currículo

Antes de iniciarmos esta subseção, cabe-nos destacar que ao delimitarmos nossa pesquisa, em especial a realização da busca por material literário acerca do tema, percebemos que produções acadêmicas que discorram acerca desta ferramenta são poucas, ou seja, ainda há uma pequena exploração pela comunidade acadêmica sobre o gênero vídeo currículo; o que nos leva a afirmar,

desde já, a necessidade de uma maior atenção ao gênero em questão, em especial por se tratar de um formato relativamente recente.

O Vídeo Currículo é um formato relativamente recente, tendo acompanhado a distribuição de outros conteúdos de vídeo, desde que se popularizaram as tecnologias associadas ao Vídeo Home System (VHS). No entanto, as iniciativas que se encontram, de utilização de conteúdos em vídeo neste formato para recrutamento e seleção, são isoladas, baseadas essencialmente na promoção de profissionais da área do audiovisual, ou em iniciativas acadêmicas que envolviam uma estrutura e recursos profissionais (ADÃO, 2010, p. 40).

Dito isto, frisamos, inicialmente, que o vídeo vem sendo utilizado nas mais diferentes atividades do cotidiano (entretenimento, ligações, propagandas etc.) e, atualmente, apresenta-se enquanto uma válida ferramenta no que diz respeito ao segmento laboral, isso porque o vídeo está sendo utilizado para outro fim definido, qual seja, o vídeo currículo.

O vídeo currículo é uma estratégia recente que está sendo muito utilizada, em especial por empresas que atuam no ramo de inovações. Trata-se de um currículo em forma de vídeo utilizado para apresentar as qualificações e habilidades pessoais e profissionais por meio de um vídeo rápido e objetivo. Assim, além das capacitações técnicas, a empresa também consegue avaliar com mais precisão a facilidade que o colaborador tem de se comunicar, afinal, de forma geral, é possível averiguar aspectos como: desenvoltura, perfil, comunicação, entre outros.

Nesse sentido,

O Vídeo Currículo é definido [...] como um conteúdo digital em formato vídeo, com áudio integrado, onde um candidato apresenta as suas capacidades, competências e, eventualmente, a sua informação pessoal, percurso profissional e acadêmico, portfólio ou outras formas de demonstração de conhecimentos técnicos exigidos para o exercício de uma função. Este formato pode ser usado, em função das necessidades e requisitos da função, como complemento ou substituição dos tradicionais currículos escritos, cartas de apresentação e motivação (ADÃO, 2010, p. 43).

Logo, pensando este recurso enquanto um vídeo no qual o candidato apresentará suas capacidades, competências e informações pessoais, por exemplo, faz-se necessário que algumas disposições sejam levadas em consideração, a saber: apresentação de forma natural; boa qualidade na imagem, áudio e demais

aspectos técnicos do vídeo; vestimenta adequada; linguagem formal; vídeos curtos e objetivos; cumprimento das especificações passadas pelo RH.

Apresentada, de forma breve, alguns dos aspectos estruturais do Vídeo Currículo, na seção seguinte apresentamos nossa análise acerca das produções dos alunos Raniel e Márcia.

4.3.1 Análise dos vídeos currículos, produções dos alunos Raniel e Márcia

Como atividade final, os alunos construíram seus próprios vídeos currículos, os quais, de acordo com orientações prévias, deveriam seguir algumas orientações básicas, como: vídeo com boa qualidade, iluminação adequada, gravação em local sem interferência de ruídos e fala breve e objetiva.

Inicialmente, o aluno Raniel nos apresentou seu primeiro vídeo currículo. Nesse sentido, a partir da imagem abaixo, apresentamos um panorama geral de sua primeira produção.

Figura 11 – 1ª versão vídeo currículo do aluno Raniel.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Em um primeiro momento, percebe-se um bom enquadramento do vídeo, assim como iluminação adequada para os fins que se almeja. Contudo, cabe

destacar que o local escolhido para a gravação se deu numa sala de aula, o que resultou em inerência de ruídos advindos dos seus colegas, bem como dos demais alunos que fazem parte da comunidade escolar.

Ademais, o vídeo, embora breve, 28 segundos, contou com as seguintes informações: dados pessoais, objetivo, formação e atuação. Faz-se necessário destacar que o aluno ainda se utilizou de uma linguagem coloquial, bem como alguns risos e desvio de olhar em vários momentos do vídeo.

Outra coisa que nos chama a atenção é o fato de o aluno, em seguida, apresentar uma outra versão do vídeo currículo, o que nos leva a compreender que, após visualizar sua primeira versão, compreendeu que esta carecia de alguns ajustes para melhor se adequar ao formato exigido pelo gênero e, conseqüentemente, pelas empresas. Assim, a seguir, apresentamos uma imagem da segunda produção do aluno Raniel.



Figura 12 – 2ª versão vídeo currículo do aluno Raniel.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Inicialmente, alguns pontos merecem destaque ao compararmos as duas produções. Em primeiro lugar, tem-se o fato de a iluminação haver melhorado de forma significativa, além de o mesmo escolher um outro lugar, desta vez mais silencioso, para executar a atividade solicitada.

Outro aspecto importante a ser mencionado é o fato de o aluno utilizar um vocabulário mais adequado aos fins que deseja alcançar, bem como olhar fixo e

informações mais detalhadas, isso porque, escolaridade, qualificações e objetivos ganharam mais destaque e um maior detalhamento pelo educando.

Posto isto, a continuação, apresentamos a produção da aluna Márcia, a qual também está representada na imagem abaixo.

Figura 13 – Vídeo currículo da aluna Márcia.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Diferente do aluno Raniel, Márcia elaborou apenas um único vídeo currículo. Boa iluminação, linguagem clara e objetiva e local apropriado, sem ruídos externos. Outrossim, chamou-nos a atenção o modo como Márcia gesticulava com as mãos e mirava a câmera a sua frente, demonstrando segurança e tranquilidade frente à apresentação.

Já no que tange às informações necessárias ao gênero requerido, a aluna apresenta, de forma breve, suas informações pessoais, formação e atuação profissional (com datas desatacadas em sua fala). Outros aspectos, por sua vez, como objetivo e idiomas (como colocado em seu currículo impresso), não estiveram presentes em sua fala, aspectos que poderiam enriquecer ainda mais sua produção.

Após estas breves observações, consideramos que, embora os alunos tenham apresentado alguns aspectos que poderiam fazê-los, quem sabe, perder

pontos em determinada seleção de emprego, estes conseguiram construir um vídeo currículo, o qual nos moldes exigidos por nós pesquisadores. No mais, acreditamos que possíveis mudanças podem ser feitas e tais produções, no contexto real da vida dos educandos, poderão ser utilizadas como mais uma ferramenta para que estes possam conseguir o tão sonhado emprego nas áreas por eles almejadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesta pesquisa, bem como a sua análise e discussão, conduzem à formulação, inicialmente, da seguinte conclusão: **o ensino-aprendizagem do gênero *currículum vitae*, atividade esta que apresenta uma abordagem comunicativa e funcional, desenvolveu nos alunos as destrezas necessárias para a produção do referido gênero.**

Espera-se, então, que, com a prática do dia a dia, os alunos possam aperfeiçoar ainda mais suas produções, sejam elas currículos impressos ou vídeos currículos. Nesse sentido, a abordagem do ensino de língua materna aqui proposta pela pesquisadora, visou, principalmente, a promoção das práticas sociais da língua, fazendo-se necessário, ainda, que esta concepção de gênero, enquanto resultado das práticas reais, esteja presente no fazer pedagógico da professora que continua com a turma a partir da finalização desta investigação, a qual configurou-se enquanto uma pesquisa-ação/colaborativa, em especial pelo seu cunho interventivo.

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

Destarte, com vistas a responder a problematização inicial (**como se dá ensino-aprendizagem do gênero textual *currículum vitae*, com vistas às práticas de letramentos, em uma turma da modalidade EJA?**), é possível inferirmos que o ensino-aprendizagem se deu de modo linear, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e com a utilização de um gênero que já faz parte de suas vidas, contribuindo para o letramento dos educandos da modalidade EJA no que tange às suas atividades diárias no seio social. É válido pontuar, também, que a **concepção de língua/linguagem que norteou a proposta de ensino do gênero em questão** foi a concepção de língua enquanto prática social, ou seja, língua e linguagem quanto processo de interação. Por fim, os alunos puderam **perceber as diferentes características do gênero textual *currículum vitae***, fato que contribuirá

significativamente para uma possível entrada no mercado laboral, desejo este da grande maioria que frequenta esta modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

- ADÃO, C. M. C. J. **Vídeo currículo em gestão de Recursos Humanos**. 2010. 160 f. (Dissertação de Mestrado em Gestão) MBA Área Científica de Gestão de Recursos Humanos. Departamento de Ciências Sociais e de Gestão Universidade Aberta – Lisboa, 2010.
- ANTUNES, I. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum – Ensino Fundamental**. Brasília, MEC, 2017.
- BRASIL. Alunas e alunos de EJA. **Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, DF, MEC/SECAD, 2006.
- COSTA, D. S. P.; AMORIM, A. Desafios e perspectivas dos alunos da EJA na escola contemporânea. **Cadernos de Educação Básica**, v. 5, n. 3, p. 25-44, 2020.
- DIONÍSIO, M. L. Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. **Educação (UFSM)**, América do Norte, v. 32 n. 1, 2007.
- FERREIRA, M.S.; IBIAPINA. I. M. L. M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO. S. S. (Org).

Questões de método e de linguagem na formação docente. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p.119-140.

GAFFORELLI, C. D. *et al.* Vozes dos estudantes da EJA: uma investigação sobre os sentidos do retorno de jovens e adultos à escola. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, 2020.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, p. 108-130, 2000.

HONORATO, M. Maceió é a capital do NE que menos lê e tem segundo pior desempenho do Brasil. **Gazeta Web**, 10 nov. 2020. Disponível em: <https://www.gazetaweb.com/noticias/cultura/maceio-e-a-capital-do-ne-que-menos-le-e-tem-o-segundo-pior-desempenho-no-brasil/>. Acesso em: 05 mai. 2021.

IBIAPINA, I. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber, 2008.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MAGALHÃES, M. C. C. Por uma prática crítica de formação contínua de educadores. *In*: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.

MARQUES, A. C. M.; MESQUITA, E. M. C. A produção textual nas aulas de língua portuguesa no ensino médio: escrita e reescrita. **Horizonte Científico**, p. 1- 31, 2012.

MARTÍNEZ, O.; FRANCISCO, S.; JAUME, C D. “Acercamiento etnográfico a la alfabetización digital en un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria en Barcelona”. *In*: **CPU-e. Revista de Investigación Educativa**, 23, 2016, 190-215. Disponível em: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2168>. Acesso em: 18 set. 2021.

MELO, E. S. O.; OLIVEIRA, P. W. M.; VALEZI, S. C. L. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. *In*: Rojo, R.; Moura, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 147-164.

MESQUIDA, P.; DE LORENA, V. A. Da legislação para a EJA a uma experiência do proeja em processo. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 26, n. 51, p. 103-119, 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOTTA, E. B.; FABRÍCIO, L. B. Retornar e continuar: um estudo sobre as motivações de alunos da modalidade EJA em ITAPERUNA/RJ. **Revista Científica Interdisciplinar**, v. 2, n. 3, jul./set.2015.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Párbola Editorial, 2009.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, J. Q. G. Gênero discursivo e tipo textual. **Scripta**. Belo Horizonte: PUC-Minas, vol. 1, n. 1, p. 87-106, 1999.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, B. **Social Literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.