



A PRODUÇÃO DE *CURRICULUM VITAE* POR ALUNOS DO CICLO IV DA EJA MEDIADA POR SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Autor: João Batista da Silva Barros
Orientador: Prof. Dr. Erivado Pereira do Nascimento

Universidade Federal da Paraíba – UFPB – Campus IV – profufpb@gmail.com

Resumo: Muitas vezes as aulas de Língua Portuguesa são consideradas tediosas e desinteressantes para os discentes. Objetivando contribuir para a modificação dessa perspectiva, propomos a presente proposta de trabalho de produção de *curriculum vitae* por alunos concluintes do Ensino Fundamental, pela modalidade EJA, por meio de sequência didática. Com isso, trabalhamos com um gênero textual bastante significativo para esses alunos, já que a maioria são aspirantes a inserirem-se no mercado de trabalho. Pela presente proposta poderemos promover um estudo do gênero textual *curriculum vitae* de forma significativa, reflexiva e com vistas a desenvolver e/ou ampliar a autonomia social e as competências linguístico-discursiva dos estudantes. Pela estrutura da sequência didática aqui proposta, dividiremos o trabalho em quatro partes básicas: as análises, reflexões e familiarização iniciais sobre o gênero estudado; a elaboração da produção inicial; o desenvolvimento das atividades propostas nos módulos; e a produção das versões finais ao cabo do processo de estudo e produção. Para os propósitos deste artigo, pusemos em prática as atividades até o ponto em que os alunos efetuaram suas produções iniciais. As demais atividades propostas nos módulos de intervenção ficam como sugestão e/ou possibilidade de aplicação posterior a fim de cumprir a desenvoltura integral do que aqui sugerimos. Para nos embasar teoricamente, apoiamos-nos essencialmente nas concepções de Schneuwly & Dolz at. al. (2004) a respeito da reflexão sobre e produção dos gêneros orais e escritos em nossas salas de aula. Recorremos também às orientações fornecidas pelos PCNs para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Fundamental, assim como nos apoiamos ainda nas ideias de Antunes (2003) sobre o aspecto interacional que dever reger as aulas de português; nas estratégias de produção textual oferecidas por Koch & Elias (2014); na concepção de ensino da escrita por um viés lúdico-processual de Passarelli (2004); na visão de Leite e Pereira (2013) a respeito das implicações da correção do professor na reescrita dos alunos e, por fim, recorremos aos princípios de avaliação de Serafini (1998). Com isso, poderemos constatar que as aulas de língua materna podem configurar como uma agradável oportunidade de aquisição e/ou construção significativa de conhecimentos e/ou competências linguístico-discursivos que interferem direta e significativamente na prática social dos educandos.

Palavras-chave: ensino de Língua Portuguesa, sequência didática, produção de currículo, reflexão linguística.

1 INTRODUÇÃO

As aulas de português sempre foram caracterizadas como maçantes e cansativas por parte dos alunos e, dada nossa experiência como professores, podemos constatar que tal sentimento é fruto da forma como essas aulas têm sido ministradas ao longo dos anos e do tratamento superficial e assistemático dos conteúdos nelas explorados.

Em relação ao trabalho específico com a produção textual, e consoante ao que também defende Antunes (2003), é comum que o professor solicite a produção de um determinado gênero sem que os alunos tenham tido orientações e



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

reflexões prévias para que se sintam minimamente competentes para executar tal produção. É comum também observarmos que a produção é solicitada, no mais das vezes, como mera exigência para se obter uma determinada nota na disciplina de Língua Portuguesa, excluindo dessa forma o real papel sociodiscursivo do gênero textual aí explorado.

Levando em consideração essa realidade ainda tão vigente em nossas aulas, relatamos atividades já executadas e propomos outras atividades de análise e produção focadas no gênero *curriculum vitae* por meio de sequências didáticas, baseadas na proposta de Schneuwly & Dolz at. al. (2004), com alunos concluintes do Ensino Fundamental, mais especificamente para esta proposta, alunos do ciclo IV da EJA.

Com a aplicação desta sequência didática, visamos a promover uma prática didático-pedagógica que trabalhe a produção dos currículos focada no sentido e importância sociais desse gênero e na reflexão a respeito dele.

Como, para a elaboração do presente trabalho, só executamos as atividades até o ponto em que os alunos efetuaram a produção inicial, deixamos, propostas nos módulos, atividades passíveis de serem aplicadas ao longo das aulas seguintes, a fim de que a atividade de elaboração e melhoramento dos currículos não seja truncada. Nos módulos constarão as ações sistemáticas de prosseguimento, reflexão, avaliação e melhoramento dos textos dos alunos, com vistas a desenvolver integralmente a SD ora proposta.

A motivação inicial para a elaboração deste artigo se deu pelo fato de ter sido condição avaliativa básica para a conclusão da disciplina “Ensino da Escrita, Didatização e Avaliação”, ofertada pelo PROFLETRAS – UFPB – Campus IV. Como nessa disciplina um dos pontos básicos trabalhados foi o ensino de produção de textos por meio de sequências didáticas passíveis de aplicação em turmas de Educação Básica, pensamos em trabalhar com um gênero textual que, além de contribuir para esse processo avaliativo da disciplina supramencionada, fosse verdadeiramente significativo para a turma em que o processo de ensino-aprendizagem desse gênero fosse ou venha a ser desenvolvido.

Para nos amparar teoricamente, apoiamo-nos principalmente nas concepções de Schneuwly & Dolz at. al. (2004) a respeito da reflexão sobre e produção dos gêneros orais e escritos em nossas salas de aula. Também nos respaldamos no que pressupõem os PCNs para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Fundamental; nas ideias de Antunes (2003) sobre o aspecto interacional que deve reger as aulas de português; nas estratégias de produção textual oferecidas por Koch & Elias (2014); na concepção de ensino da escrita por um viés lúdico-processual de Passarelli (2004); na visão de Leite e Pereira (2013) a respeito das implicações da correção do professor na reescrita dos



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

alunos e nos princípios de avaliação de Serafini (1998).

Dessa maneira, esperamos contribuir para o estudo, reflexão e produção de currículos focando essencialmente no sentido e na necessidade sociais do gênero estudado.

2 METODOLOGIA

Mais que um conjunto de palavras corretas, o texto é uma forma de interação social e, portanto, tem uma função na sociedade que não pode ser desprezada no momento de ser discutido em sala de aula, antes de ser produzido pelos alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) evidenciam que o primeiro objetivo para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental é levar o aluno a

utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso. (BRASIL, 1998, p.32).

Quando aprende a dominar os aspectos funcionais e contextos sociais de produção e circulação dos textos que produzem, é seguro afirmar que os discentes verão sentido no que produzirem e perceberão que esse aprendizado terá uma utilidade prática em seu cotidiano.

Inspirados pela concepção de Schneuwly & Dolz at. al. (2004), sobre o processo de ensino-aprendizagem de produção textual nos contextos escolares, pensamos utilizar o gênero empresário-comercial *curriculum vitae* para promover uma situação de estudo e produção de textos com alunos do ciclo IV da EJA de uma escola pública de João Pessoa-PB.

Como nos ciclos finais da EJA os alunos já são jovens ou adultos insertos ou aspirantes a se inserirem no mercado de trabalho, o gênero *curriculum vitae* pareceu-nos bastante propício, uma vez que, além de tudo, é uma forma de possibilitar a autonomia dos educandos no momento de produzirem seus currículos para procurarem emprego. Um ensino de língua materna que vise a efetivamente fazer sentido aos educandos deve, pela visão de Antunes (2003, p.42), ter como ponto central

a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos. É, pois, esse núcleo que deve construir o ponto de referência, quando se quer definir todas as opções pedagógicas, (...).

A depender da prática pedagógica adotada pelo(a) professor(a) de Língua Portuguesa, essa prática pode surtir mais ou menos efeitos positivos na desenvoltura das competências linguístico-discursivas dos educandos.

Não são raras as vezes em que os alunos, mesmo



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

estando em um contexto de aprendizagem da leitura e da escrita, não se sentem devidamente seguros e autônomos para produzirem seus próprios currículos e saem em busca de terceiros para fazerem-no. Visando a dirimir essa insegurança e falta de autonomia, buscamos elaborar a presente proposta de aplicação de SD para que esses estudantes, ao final do processo, se sintam suficientemente capazes de produzirem seus próprios currículos.

Salientamos, novamente, que a desenvoltura da SD aqui proposta só se efetivou até o ponto em que os alunos elaboraram a produção inicial. As demais etapas ainda serão desenvolvidas com base nas atividades e/ou módulos aqui sugeridos.

2.1 As atividades desenvolvidas em sala de aula e a produção inicial

Levando em consideração a afirmação de Koch & Elias (2014, p.36) de que

a escrita 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.

Preparamos, para a primeira aula, uma conversa a partir de um exercício básico em que os alunos tiveram que pensar a respeito de questões como: O que é um currículo? Para que serve um currículo? Quem é que produz um currículo? Interessa a todas as pessoas, de todas as idades e classes sociais, escrever um currículo? Quando alguém escreve um currículo, a quem essa pessoa destina esse currículo? Que informações devem constar em um currículo? Alguém da turma já precisou se utilizar de um currículo? Quando e para quê? Se você já precisou de um currículo, você mesmo escreveu ou pediu para alguém fazer para você? Se você pediu para outra pessoa fazer o seu currículo, por que você mesmo não o escreveu? Essas perguntas foram escritas no quadro-branco e serviram de base para a primeira conversa e/ou discussão a respeito do gênero textual *curriculum vitae* que seria objeto de estudo e produção a partir dessa aula.

Depois de feita essa conversa/discussão, a maioria da turma se expressou e deixou claro que já haviam precisado algumas vezes de um *curriculum vitae*, mas que haviam pedido para alguém de uma *lan house* fazer-lhes o texto, pois não se sentiam seguros (capazes de) para fazer um texto tão “importante” para levar a um empregador.

Nas aulas seguintes, disponibilizamos a todos os alunos um material escrito em que constam discussões e análises a respeito da função social, dos aspectos conteudísticos e formais do gênero em questão.



Na terceira e quarta aulas, aproveitamos para explicar sobre questões referentes aos conteúdos, formato e informações que devem constar em cada parte de um *currículum vitae*. Para isso, elaboramos um currículo feito com base numa situação real de oferta de emprego, a fim de que os alunos tivessem acesso a um exemplo real de produção de um currículo com vistas a concorrer a um cargo específico. Aproveitamos a deixa e os exemplos que os alunos já tinham em mãos para perguntar se um mesmo currículo serviria para todos os cargos ofertados no mercado de trabalho. Perguntamos também se, dependendo do cargo, há informações mais importantes que outras que devam constar em um currículo. Com essas indagações, orientamos os alunos a perceberem que um currículo, embora sendo de uma mesma pessoa, pode ter variação de algumas informações a depender do cargo em que se pretende investir.

Terminadas essas quatro aulas em que os alunos puderam discutir e tirar dúvidas a respeito do gênero estudado, levamos os cadernos classificados de alguns jornais de circulação local para que os alunos escolhessem uma das vagas neles ofertadas, e em que eles realmente pudessem investir, e, tendo em vista o cargo pretendido, solicitamos que produzissem um currículo passível de ser enviado a quem estava ofertando a referida vaga de trabalho. Essa atividade constituiu, portanto, a primeira produção dos alunos.

2.3 Proposta de (auto)avaliação e a reescrita dos textos

Geralmente, quando falamos em avaliação, remetemo-nos diretamente à ação tediosa em que o aluno produz um determinado texto para ser alvo de apontamentos de erros e/ou atribuição de uma nota na disciplina de Língua Portuguesa. Mas, se a serviço do aprimoramento e/ou da aquisição de competências linguístico-discursivas, tanto a avaliação quanto a reescrita, podem configurar como instrumentos essenciais para o aprimoramento linguístico dos discentes.

Dentre a várias funções da avaliação, Serafini (1998, p.130) cita a função de pesquisa, que consiste em analisar “o progresso das capacidades do aluno em um espaço de tempo, ou o rendimento de um grupo de alunos num contexto particular”. Se atentarmos para essa função avaliativa, logo observamos a discrepância com o processo corrente em que a avaliação é baseada quase que exclusivamente no apontamento e correção de erros encontrados nos textos dos alunos a fim de diminuir-lhes a nota da disciplina de Língua Portuguesa.

Tentando não usar o processo avaliativo como um mero instrumento formal de apontamentos de erros e atribuição de nota, mas como



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

forma de pensar sobre o gênero textual estudado, propomos as atividades presentes nos módulos, com vistas a dar sentido real e prático aos textos produzidos pelos alunos. Com base nas reflexões efetuadas ao longo das aulas, eles são conduzidos a reescreverem e/ou melhorarem seus textos não como forma de punição, mas com o objetivo de melhor atingirem o propósito comunicativo e/ou interacional desejado.

Leite e Pereira (2013, p.37) corroboram que “a aprendizagem da escrita é um processo (e não um produto) de interlocução e de mediação pelo outro e que não finda quando terminada a produção do texto em sua primeira versão”, ao que Passarelli (2004) vai além, afirmando que a produção escrita além de ser um processo deve também ser uma ação lúdica. Para ela, “o processo de escrita de um escritor principiante se dá em função de seus propósitos e de sua satisfação...” (PASSARELLI, 2004, p.84).

Por essa razão, o propósito avaliativo de nossa presente proposta de trabalho, consiste em desenvolver as capacidades linguístico-discursivas dos discentes, com base na reflexão sobre os textos por eles produzidos ou produzidos por outros, de forma crítica, significativa e satisfatória, assegurando-lhes a autonomia necessária para o uso e produção do gênero textual em questão. Caso haja a necessidade muitas vezes inevitável de atribuição de uma nota aos alunos alvos da presente proposta de SD, que essa atribuição seja feita baseando-se no quanto esses estudantes foram capazes de se desenvolverem entre a primeira e a última produção de seus currículos, efetuando uma análise de todo o processo de desenvolvimento da SD. Para isso, eles podem, inclusive, ser convidados a (auto)avaliarem o quanto se desenvolveram, fazendo, após a produção dos textos finais, uma comparação entre as versões iniciais e finais de seus próprios textos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para Schneuwly & Dolz et. al. (2004, p.101),

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. Contrariamente ao que se poderia supor (...) esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado.

Pudemos constatar essa perspectiva dos autores na análise das produções iniciais dos alunos. De modo geral, a maioria dos textos produzidos atendeu aos aspectos sociais, funcionais, conteudísticos e formais do gênero



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

curriculum vitae, contudo, em alguns deles há pontos passíveis de uma melhor discussão e adequações. Com base nesses pontos, elaboramos os cinco módulos interventivos constantes no tópico 3.1.

Dentre os textos elaborados na produção inicial, delimitamos um corpus de 10 produções para analisarmos e prepararmos as atividades propostas nos módulos. Para fazermos essa escolha, elencamos os textos que mais se destacaram ou pelo fato de serem os mais completos e adequados ao gênero ou pelo fato de precisarem de maiores ajustes.

Das 10 produções iniciais, a aluna A mostrou boa adequação na produção do gênero solicitado. De forma bem simples e sucinta, obedeceu ao que se espera em um currículo, delimitou suas partes, passou as informações necessárias e possíveis, além de ter apresentado bom uso padrão da língua.

Quanto ao currículo produzido pelo aluno B também percebemos uma certa obediência aos aspectos formais e conteudísticos do referido gênero, ainda que tenhamos constatado uma possibilidade de melhoria nos aspectos de uso da linguagem escrita e da complementação de informações presentes em seu texto.

Quanto ao currículo da aluna C, percebemos que os aspectos de forma e conteúdo foram razoavelmente bem colocados, mas com necessidades de aprimoramento de aspectos parecidos com os já mencionados em relação ao currículo B. Neste currículo C, percebemos uma necessidade ainda maior de adequação no uso da língua escrita e de aprimoramento da informatividade do texto.

No currículo D, apesar de não haver muitas inadequações no uso da língua escrita, há uma certa carência de adequação na informatividade e na organização das partes do texto: No cabeçalho ou topo, no objetivo, na formação acadêmica, no tópico sobre experiência profissional e no tópico das qualificações profissionais.

No texto E, o texto está bem sucinto e razoavelmente organizado no aspecto formal. Também não constatamos muitas inadequações no que se refere ao uso adequado da língua escrita. Todavia, observamos que alguns tópicos próprios de um currículo foram suprimidos nesse texto, como o tópico da qualificação profissional e das informações adicionais. Subentendemos que seja pelo fato de o aluno não ter muito a dizer a respeito desses tópicos. No tópico do objetivo, o aluno não segue especificamente ao que se espera em um currículo. Em vez de apontar o cargo no qual deseja ingressar, ele coloca um objetivo mais geral a respeito do que espera ao desempenhar suas funções no mercado de trabalho.

No currículo F, também observamos a ausência dos tópicos qualificação profissional e informações adicionais. No mais, o texto obedece



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

basicamente o que se espera do gênero *curriculum vitae*, salientando que há uma carência de melhora adequação no campo do uso adequado da linguagem escrita.

Já o texto G seria, dentre os dez, o mais completo e adequado aos aspectos formais, conteudísticos e de informatividade. O texto também apresenta poucas inadequações gramaticais e ortográficas.

Por último, o texto H também trouxe uma construção aceitável para um *curriculum vitae*, com poucas inadequações ortográfico-gramaticais e com uma estrutura bem típica desse gênero textual. Não obstante, em relação às informações e conteúdos dos tópicos de um currículo, observamos que há possibilidades de melhoramentos, em especial no que se refere ao objetivo, à formação acadêmica e à qualificação profissional.

Por essa análise, pudemos constatar que a maioria dos textos, apesar de serem fruto de uma produção inicial, já estão razoavelmente adequados ao que se espera de um texto curricular, precisando tão somente de uma melhor atenção aos aspectos de organização dos conteúdos e informações dentro das partes do currículo, assim como uma melhor adequação, em alguns casos, das questões referentes ao registro escrito das informações no texto.

3.1 A elaboração dos módulos para solucionar os principais problemas encontrados

Levando em consideração as principais dificuldades percebidas nos textos dos alunos, propomos as atividades a serem executadas em cada módulo, com vistas a resolver esses problemas mais evidentes. Dentre as questões que precisam ser melhor exploradas nos módulos, constam a adequação das informações em cada parte do currículo; a especificação do conteúdo informativo que devem constar no objetivo de um currículo; a organização das informações a serem registradas na parte da experiência profissional; o registro textual no tópico qualificação profissional; e o melhoramento no uso da língua escrita para registrar as informações nos referidos textos.

No módulo 1, trataremos da adequação das informações de cada parte do currículo. Para essa primeira intervenção, sugerimos que seja disponibilizado, aos alunos, um *curriculum vitae* em que, na sua constituição, as informações estejam trocadas e/ou equivocadas, ou seja, em que as informações pessoais, de endereço e contato estejam nas informações adicionais, em que o cargo pretendido esteja na qualificação profissional, em que a formação acadêmica esteja no objetivo etc. Com isso, visamos a que o educando perceba tais inadequações e reorganize o texto a fim de deixá-lo com as informações registradas nas partes corretas do currículo. Feito isso, sugerimos uma



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

conversa rápida com a turma para que possam expor por que acham que as informações estavam anteriormente colocadas em partes inadequadas e por que consideram que agora estão bem organizadas e insertas nas partes corretas.

Terminada a conversa, poderemos disponibilizar os próprios textos iniciais elaborados pelos alunos para que eles releiam e vejam se as informações que forneceram estão corretamente organizadas nas partes do texto que produziram. Caso considerem que precisam melhor adequá-las, fá-lo-ão, a fim de que o texto fique melhor construído.

No módulo 2, focaremos nas informações e/ou conteúdos que devem constar no objetivo. Aqui, propomos que sejam disponibilizados, de forma digitalizada e impressa, a todos os alunos, mais exemplos de objetivos de currículos tanto dos já utilizados nas aulas antes da produção inicial quanto de outros currículos produzidos por outras pessoas, a fim de que percebam como se constituem as informações no objetivo de um currículo. Em seguida, também de forma digitalizada e impressa, devem ser disponibilizados os objetivos presentes em todos os currículos elaborados por eles na primeira produção, mas sem a indicação de quem os elaborou, visando a que analisem e constatem aqueles que atendem ao que se espera do texto que compõe o objetivo em um texto curricular e, principalmente, que percebam os que não atendem ao que se espera nessa parte do texto. Pedir-se-á também que sugiram alterações a fim de adequá-los à informatividade típica dessa parte de um currículo. Ao cabo dessas análises, indicarão os que têm o texto adequado e os que precisam de melhoramentos. Faremos essas anotações no quadro-branco e pediremos sugestões para melhorar os textos que consideram inadequados. Com isso, quem não se adequou ao registro dessa informatividade no texto inicial poderá melhor refletir e acatar, ou não, as possíveis sugestões de alterações efetuadas pelos colegas.

No terceiro módulo, debruçar-nos-emos sobre o registro e a organização das informações na parte da experiência profissional. Para tanto, conversaremos mais uma vez com a turma a fim de refletirmos sobre o fato de que nem todo mundo que elabora um currículo tem experiência profissional, em especial os mais jovens que buscam o primeiro emprego.

Contudo, e levando em consideração quem já tem experiência no mercado de trabalho, disponibilizaremos aos alunos supostos currículos de terceiros em que o registro da experiência profissional esteja adequada e/ou registrado de forma a atender ao que se espera em um texto curricular: o registro das atividades mais recentes para as mais antigas, relevância das atividades registradas em relação ao cargo pretendido no objetivo.

Observaremos também as informações necessárias que



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

devem conter no registro dessas atividades: cargo que ocupou, instituição onde trabalhou e período de tempo em que se manteve no cargo. Em seguida, entregaremos outros exemplos em que essas informações estão registradas de forma inadequada, para analisarem e perceberem como deve se dar essa adequação informativo-textual nessa parte de um *curriculum vitae*.

Terminadas essas atividades, disponibilizaremos, de forma digitalizada, impressa e sem a indicação de quem produziu, a parte das experiências profissionais de todos os currículos elaborados na produção inicial, a fim de que os estudantes percebam quem não pôs informações porque não tinha experiência e quem, mesmo tendo experiências a registrar, fê-lo inadequadamente e, para concluir, pediremos que, mais uma vez, sugiram melhoramentos nos textos onde encontraram essas inadequações.

No módulo 4, teremos a oportunidade de melhor refletirmos sobre o que seria a qualificação profissional e que informações devem constar nessa parte do currículo. Conversaremos mais uma vez com os alunos a fim de perceberem que, assim como em relação à experiência profissional, nem todo mundo tem cursos de qualificação. Todavia, quem os tem precisa organizar as informações de forma adequada e completa, mostrando quais cursos possui, em qual instituição fizeram-nos e a data de conclusão deles. É interessante observar também a relevância dessas informações em relação ao cargo em que se pretende investir, uma vez que, a depender do emprego objetivado, há cursos mais relevantes que outros.

Para efetuar essa análise, propomos a disponibilização, novamente, de textos curriculares fictícios com informações corretas e adequadas a respeito da qualificação profissional. Posteriormente, faremos o inverso, disponibilizaremos exemplos de currículos em que essas informações estejam incompletas e/ou imprecisas e com o registro de cursos pouco ou nada relevantes para o cargo mencionado no objetivo. Com isso, esperamos que os discentes percebam as adequações e as inadequações dos textos analisados e sugiram alterações a fim de melhorá-los. Concluída essa parte, entregaremos as partes textuais dos objetivos e das qualificações profissionais registradas por eles na produção inicial, com vistas sugerirem alterações a serem assinaladas no quadro-branco a fim de que seus autores reflitam a respeito da possibilidade de reescreverem-nas quando da produção final de seus textos.

No 5º e último módulo, focaremos na adequação à língua escrita padrão para o registro das informações no texto. Obviamente, não há como exigir que, de forma imediata, os alunos se adequem a esse uso padrão da língua escrita. Todavia, percebemos que alguns textos estão mais adequados que outros, em relação a esse uso



linguístico.

Desta forma, sugerimos que a turma seja dividida em grupos de 2 ou 3 alunos e que a eles sejam disponibilizadas questões de análise linguística baseadas nos principais desvios observados nos textos elaborados na produção inicial. Para isso, sugerimos que para cada questão seja feito o recorte de sentenças que apresentem o mesmo tipo de desvio, ou seja, se há problemas de acentuação, as sentenças com esse tipo de desvio ficam em uma questão para serem discutidos e corrigidos; se há problemas de ortografia, recortamos trechos em que esses problemas apareçam para serem discutidos em outra questão; havendo problemas com o uso dos verbos (concordância, conjugação etc.), destacamos os trechos em que esses equívocos acontecem a fim de analisá-los em outra questão e assim por diante. Procedendo dessa forma, refletiremos sobre um tipo específico de problema por vez e sistematizamos a reflexão e a construção dos conhecimentos a respeito do uso padrão de nossa língua materna, bem como já vamos, ao longo dessas análises, adequando os textos dos alunos a esse registro linguístico padrão.

Terminadas essas atividades e com as anotações feitas ao longo desses módulos, poderemos solicitar nas aulas seguintes que os alunos, de posse de seus textos iniciais, reescrevam-nos, tencionando alterá-los nas inadequações apontadas e produzirem seus textos finais que serão digitados e posteriormente entregues para que possam ter como modelo no momento em que precisarem escrever novamente um *curriculum vitae*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionado, a presente proposta de trabalho visa a promover uma ação didático-pedagógica nas aulas de produção textual de forma distinta da que ainda se pratica em algumas salas de aula, em que o produzir textos é uma ação tediosa e sem sentido prático na vida cotidiana de quem os produz.

Além de avaliação na disciplina de Língua Portuguesa, as aulas de produção textual devem promover a autonomia dos alunos no que diz respeito ao uso efetivo da língua em seus contextos sociais e, para tanto, é necessário que o professor promova essa ação de desenvoltura dessa autonomia dos estudantes. Não podemos ver na produção de texto um mero instrumento para fazer correções ortográficas e normativo-gramaticais. O texto como base da comunicação humana não pode ter seu sentido esvaziado nas aulas de língua materna.

Levando em consideração esses aspectos, propomos a realização da presente SD como forma de trabalhar sistematicamente a produção de



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

currículos que, mais que um texto produzido na aula de português, é um instrumento textual necessário a todo e qualquer cidadão que deseje ingressar no mercado de trabalho.

Além de levar o aluno a refletir sobre os usos e registros linguísticos, essa proposta condu-los a perceber o sentido e a utilidade do que aprendem no contexto da sala de aula.

Desta forma, a escola e, mais especificamente as aulas de Língua Portuguesa, cumprirão o real papel social a que se propõem: a formação de cidadão críticos e autônomos, capazes de agirem e interagirem nos mais diversos contextos sociais em que se insiram, possibilitando-lhes, portanto, o pleno usufruto de sua cidadania que lhes garante um Estado Democrático de Direito.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aulas de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília : MEC/SEF, 1998. 106 p.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. 2ª ed. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Org.). **Interação, gêneros e letramento**. 2ª. ed. São Carlos-SP: Pontes Editores, 2013. p. 37-64.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim at al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 9ª ed. Tradução: Maria Augusta Barros de Mattos. Adaptação: Ana Luísa Marcondes Garcia. Rio de Janeiro: Globo, 1998.