

PLANEJAMENTO E ESTUDO DO GÊNERO CARTA DE APRESENTAÇÃO: REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Autor: Maria Albenize da Silva; Orientador (a): Ana Paula Sarmento

Universidade Federal de Campina Grande, Unidade Acadêmica de Letras, (albenizesoares@gmail.com).

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre a nossa experiência docente, enquanto bolsistas do PIBID-Letras CG, a partir de um trabalho com gêneros textuais, em específico, carta de apresentação, na educação de Jovens e Adultos-EJA, em uma escola pública de Campina Grande-PB. Através dessa experiência, bem como de seus resultados, sentimos a necessidade de refletir sobre nossa prática docente. Desse modo, iniciamos nossa reflexão com uma leitura comparada entre os objetivos e procedimentos metodológicos da sequência didática (SD) e as cartas de apresentação produzidas pelos alunos. Diante disso, este trabalho tem por objetivo refletir criticamente sobre a prática docente, e ampliar essa reflexão para além do contexto escolar, considerando as várias instâncias por onde o aluno transita, situando, com isso, nossa reflexão docente como um mecanismo emancipatório, haja vista que possibilita ao professor a libertação de algumas práticas tradicionais já arraigadas no processo educacional, além de caracterizar a nossa prática como *reflexivo-crítica*. Neste sentido, nosso *corpus* de análise se constitui na SD e nas cartas de apresentação produzidas pela turma. Para atingir tais objetivos, nos apoiamos no documento Ação Educativa (1997) que trata sobre as diretrizes para o ensino de Jovens e Adultos-EJA, proposto pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), bem como nas reflexões da teoria sociointeracionista com autores que estudam os gêneros textuais como suporte para a inserção sociocultural\interacional: Marcuschi (2008), Koch (2005) e, ainda de autores que refletem sobre a prática docente: Pimenta (2005); Luckesi (2011). Com base numa análise prévia, constatamos que existe uma necessidade de um trabalho paralelo, reflexivo e simultâneo entre o planejamento do professor e as particularidades de cada turma, de cada contexto de ensino\aprendizagem, no estudo dos gêneros textuais e, que apesar de constituir a prática docente em um desafio permanente torna-se uma experiência enriquecedora, tanto para o aluno quanto para o professor.

Palavras-chave: Planejamento, Gêneros, Prática, Docente.

Tema: Linguagem

Forma de apresentação: Oral

APRESENTAÇÃO

Vivemos em uma época em que há constantes mudanças nas formas de se comunicar entre os sujeitos e, por isso, a interatividade, a tecnologia e a informação estão sempre a trabalho dessa necessidade de ‘atualização comunicativa’. Com isso, é natural que o processo educacional, nessa sociedade, acompanhe esse movimento de maneira ágil, mas sobretudo reflexiva e crítica, haja vista que a reflexão sem uma postura crítica sobre a própria prática docente coloca o professor em uma posição de observador e não de autor de seu fazer pedagógico.

Neste sentido, esse trabalho tem por objetivo refletir criticamente sobre a prática docente, considerando o contexto educacional em que os alunos da Educação de Jovens e Adultos-EJA, na Cidade de Campina Grande-PB, estiveram inseridos quando foi construída e aplicada a Sequência Didática (doravante-SD) guiada pela produção do gênero carta de apresentação, pelos docentes em formação do PIBID-Letras Português-UFCG.

A partir desse objetivo, teremos a possibilidade para nos apropriarmos de uma postura autoral e emancipatória, pois enquanto docentes em formação temos a oportunidade de se auto avaliar, escolhendo, conseqüentemente, os métodos que permanecerão ou não na nossa prática, caracterizando-a como *reflexivo-crítica*.

Para atingir tais objetivos, o *corpus* desse trabalho se constitui na SD e nas cartas de apresentação produzidas pela turma, vale ressaltar que a escolha da produção de tal gênero textual se deu pela *especificidade* do gênero e do público –alunos, adultos, que buscam praticidade na aprendizagem, aliada ao estudo de uma carta- e pela necessidade de os mesmos construírem uma leitura crítica sobre a realidade, transpondo, além do simples reconhecimento e nomeação de gêneros textuais.

Para tentar fazer essa reflexão-crítica sobre a prática docente em formação far-se-á, inicialmente, uma discussão sobre a condição histórica posta ao aluno da EJA, tendo como base os documentos oficiais relativos a esse nível ou modalidade de ensino. Posteriormente, refletiremos sobre a perspectiva de leitura desse público a partir dos gêneros textuais. E, por fim, refletiremos sobre a nossa prática docente tomando como base a SD (objetivos, metodologia, resultados) e as produções das cartas dos alunos, reconhecendo sobre o que deu ou não certo nessa atuação.

Como suporte teórico para esta investigação, nos apoiamos no documento Ação Educativa (1997) que trata sobre as diretrizes para o ensino de Jovens e Adultos-EJA, proposto pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), bem como nas reflexões da teoria sociointeracionista com autores que

estudam os gêneros textuais como suporte para a inserção sociocultural\interacional: Marcuschi (2008), Koch (2005) e ainda de autores que refletem sobre a prática docente: Pimenta (2005); Luckesi (2011).

O SURGIMENTO DA EJA E A PERSPECTIVA DE LEITURA DESSE PÚBLICO

A educação básica começou a ganhar espaço no cenário educacional a partir da década de 30, quando finalmente iniciou-se um sistema público de educação elementar no país. Neste período, a sociedade brasileira passou por grandes transformações econômicas, desencadeando em um crescimento urbano e industrial, levando o Governo Federal da época a impulsionar a ampliação da educação para todo o país. Neste cenário, um dos objetivos principais da EJA era disseminar a alfabetização. Hoje, porém, refletindo sobre uma necessidade de adequação às exigências da sociedade contemporânea, este objetivo se ampliou e visa, além de alfabetizar, oferecer e garantir uma educação permanente para os jovens, adultos e idosos.

Todavia, é necessário que estes sujeitos tenham o mínimo de conhecimento linguístico-literário, ou seja, eles precisam desenvolver habilidades de compreensão e interpretação do mundo em geral, que ultrapassem o simples campo da alfabetização. Nessa perspectiva, torna-se indispensável o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita que tragam sentido para suas vidas.

O documento Ação Educativa (1997), que rege as diretrizes para essa modalidade, faz duras críticas às cartilhas de alfabetização dos anos iniciais de seu surgimento, as quais eram repletas de palavras e frases isoladas, fora de contextos significativos, mantendo o aluno distante das possibilidades de crescimento profissional que poderiam ser oferecidas por outras áreas de conhecimento como, por exemplo, ciências artísticas e Literárias.

Contudo, essas falhas podem ser minimizadas, quando não solucionadas, com uma boa educação, que invista nas práticas de leitura e escrita, através do uso dos mais diversos gêneros textuais (cartas, receitas, currículos), de preferência, aqueles que estão mais perto da realidade social destes alunos.

Quando se fala de leitura, muitas concepções podem ocorrer às diferentes pessoas, assim, a perspectiva de leitura na EJA pode ser dividida em dois momentos, o primeiro, referente ao surgimento desta modalidade, em meados de 1947, no qual a leitura era vista por uma aceção mais ampla, sendo necessário, apenas, que o sujeito fosse alfabetizado para essencialmente decodificar e saber assinar seu nome na carteira de trabalho, pois o Brasil industrial crescia.

A segunda acepção ampla de leitura na EJA, refere-se à influência do paradigma pedagógico de Paulo Freire que refletia sobre a relação entre a problemática educacional e problemática social. De acordo com esse estudioso, “os sujeitos devem ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, mas que possuem uma cultura” (MEC,1997,p 92). Essa concepção divergia, em tese, da classe social política que constituía o país da época (empresários e bancários) e que, vislumbrava o crescimento econômico do Brasil a todo custo.

As marcas desse “crescimento” tiveram\ têm exigências severas sobre o sujeito, que para “ganhar tempo” não davam\ dão valor a uma leitura reflexiva, passando involuntariamente a decodificar, visando adequar-se à sociedade competitiva, individualista e quantitativa. Como se já não bastasse essa “educação” ser de caráter quantitativo, ela é, por vezes, contraditória, pois exige que o sujeito seja capaz de refletir, selecionar, organizar (atividade que leva tempo) e sistematizar uma gama de informações em tempo quase que real (o mais rápido possível).

É importante ressaltar que a leitura, nesse contexto, está limitada pelas ideias de interpretação e compreensão (insuficientes) como processos de instauração de sentidos, compromissados com diferentes formações discursivas, com distintos recortes de memória, podendo assim estabelecer-se ou deslocar-se, na sociedade contemporânea, de forma negativa.

Haja vista, que as reformas atuais do sistema educativo brasileiro apontam para um retrocesso que em muito se aproxima dos anos 30, desconsiderando com isso a heterogeneidade, marca das turmas de EJA, bem como a bagagem de experiências e conhecimento de mundo que eles trazem, são de formas sutis abafadas ou atropeladas. O discurso político e ideológico que diz “a educação é um direito de todos” não possibilita oportunidades e condições iguais de educação comum a todos.

OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO NA EJA

Compreender que a leitura e a escrita constituem as práticas sociais é compreender que todo texto (oral ou escrito) realiza um propósito particular em uma situação específica. Assim, este trabalho desenvolveu-se a partir da noção de gênero textual, para expor a relação entre o propósito social do texto e sua estrutura linguística.

Essa competência sociocomunicativa torna-se recorrente no texto escrito, no qual é possível fazer as escolhas do gênero adequado à situação, como uma carta, uma notícia, um poema uma reportagem, etc. No entanto, essa competência também está presente em textos orais (debates e palestras, seminários). Através de nossas competências cognitivas e do nosso conhecimento de mundo, podemos verificar as

seqüências predominantes de gênero ou de cada tipo (argumentativo, expositivo, informativo, etc.) à situação comunicativa.

As leituras que fazemos diariamente de tudo que está a nossa volta como: avisos, jornais, anúncios, manuais, etc, tornam-se imprescindíveis para que saibamos construir um texto (gênero) de maneira adequada a sua finalidade. Quando escrevemos ou falamos algo, procuramos atingir um objetivo comunicativo, construímos um texto a partir de determinado estilo, de determinada temática e de sua composição em si. Assim, os gêneros surgem a partir de formas pré-estabelecidas e relativamente estáveis de estrutura e estilo. Para Koch (2002, p.54), os gêneros são:

Tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados sócio historicamente, visto que, estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais. É cada uma dessas situações que determina, pois, um gênero, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias.

Nesta perspectiva, a forma do texto depende das práticas sociais que os configuram, de acordo com Koch (2002), os gêneros estão sempre sujeitos às mudanças, sejam através de transformações sociais, sejam por procedimentos novos de organização ou de acabamento da arquitetura verbal.

Neste sentido, é possível associá-lo a uma prática educacional construtivista, já que se parte do pressuposto de que o pensamento não tem fronteiras, que ele se constrói e se reconstrói do mesmo modo que os espaços sociais se transformam em decorrência das ações dos sujeitos.

Refletindo a partir das possibilidades de trabalho proporcionado pelos gêneros textuais na prática docente, percebe-se que estes assumem um papel que vai além de um instrumento de comunicação, eles passam a ser também uma ferramenta de ensino e aprendizagem mútua, pois possibilita uma troca constante de conhecimentos, tanto ao que está para ensinar como ao que está para aprender.

Por isso, o ensino de Língua Portuguesa deve levar os alunos a dominar pelo menos um gênero, proporcionando a capacidade para produzi-lo na escola e fora dela, também é importante que os alunos vivenciem situações reais de comunicação próximas dos contextos em que vivem, para que eles percebam que poderão usar a produção de determinado gênero além do contexto escolar.

Ao discorrer sobre a *Concepção de Língua* como um trabalho social, histórico e cognitivo, tomando, para isso, o texto como um evento comunicativo, Marcuschi (2008, p.242) expõe para o leitor

as principais ideias que podem nortear um trabalho sistemático em torno de um gênero oral ou escrito, assim para o referido autor:

Se a língua é atividade interativa e não apenas forma, e o texto é um evento comunicativo e não apenas um artefato ou um produto, a atenção e análise dos processos de compreensão recaem nas atividades, nas habilidades e nos modos de produção de sentido bem como na organização e condução das informações.

Mediante essa afirmativa, compreendemos a necessidade de olharmos para nossa prática, em uma turma de 8º ano da Educação de Jovens e Adultos –EJA, desenvolvida nos anos iniciais da graduação e inserção no Programa Institucional de Bolsas e Docência-PIBID do curso de Letras Português da UFCG.

ANÁLISE DE DADOS

No processo de ensino/aprendizagem a reflexão da atuação pelo docente\ mediador é essencial, contudo, é preciso que este conheça as principais dificuldades e necessidades da sua turma e assuma, por sua vez, uma postura de pesquisador, buscando alternativas para os possíveis impasses que surgem durante a sua prática. Com essa postura, inevitavelmente, o professor precisa refletir sobre quais decisões tomar e de que forma.

Ancorados nesse pressuposto, a nossa atuação na turma de 8º ano da Educação de Jovens e Adultos-EJA, em Campina Grande, iniciou-se com a aplicação de um questionário de sondagem que nos possibilitou, inicialmente, fazer inferências a partir das respostas dos alunos, em que nível estavam seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita, bem como selecionar a temática e os gêneros, suporte e central a ser trabalhados.

A partir disso, desenvolvemos uma Sequência Didática (SD) guiada pela temática do trabalho na sociedade contemporânea, com o *objetivo* de expor aos alunos as implicações discursivas (autor, suporte, público alvo) e o valor social de uma carta de apresentação, preparando-os para elaborar o gênero perante uma necessidade real do mercado de trabalho, além de auxiliá-los no desenvolvimento de um pensamento crítico. A temática trabalhada foi escolhida por fazer relação direta com os interesses desse público que está em constante batalha contra o tempo perdido e o desejo de inserir-se no mercado de trabalho.

A SD se organizou, metodologicamente, em 07 planos de aula, dos quais, 04 foram reservados para as discussões iniciais sobre a temática que se deu a partir da leitura de diversos gêneros como: notícia, reportagem e fábulas que abordavam questões de valorização social de alguns tipos de trabalho.

Todas estas aulas tiveram uma atividade escrita de interpretação, as quais foram devidamente orientadas, Os 03 últimos planos foram destinados a apresentação do gênero que seria produzido, carta de apresentação, bem como de alguns modelos, escrita e correção conjunta, escrita final e culminância

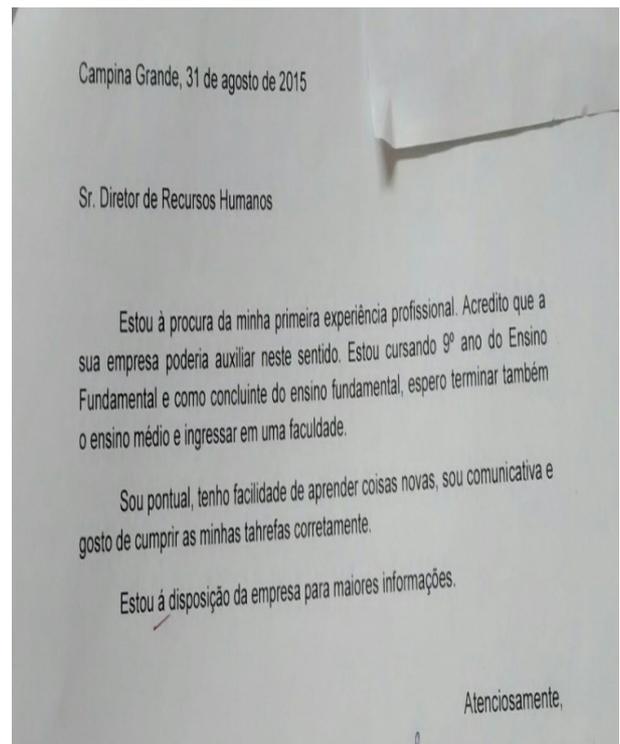
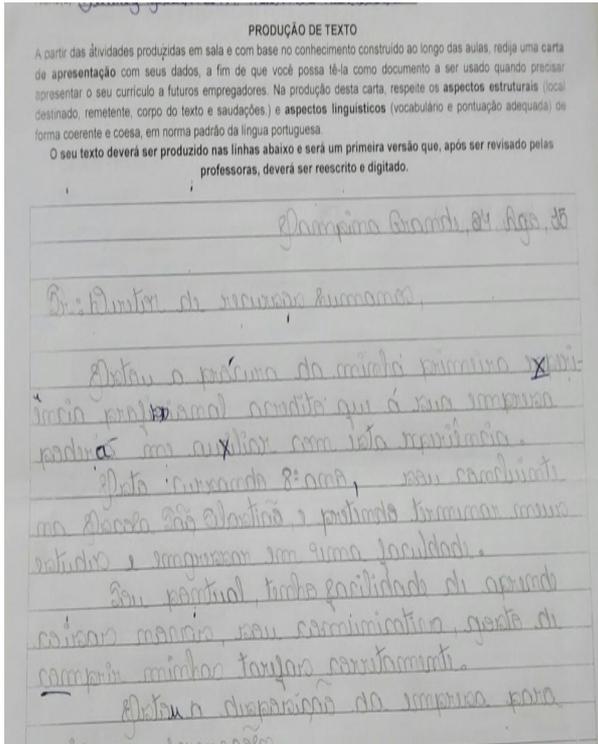
Como podemos notar, a organização metodológica priorizou mais aulas para leitura e discussão da temática do que preparação para uma efetiva apropriação do gênero, houve uma preocupação em não limitar a capacidade crítica dos alunos a partir de um único modelo de texto, todavia, a escolha dos textos poderiam ter ficado no campo do gênero carta, haja vista que a multiplicidade de gêneros textuais é infinita, mediante à capacidade criativa do falante em suas interações sociais. Nesse sentido, dialogamos com as seguintes perspectivas de avaliação do método\ação por Luckesi (2011:135);

Enquanto o planejamento dimensiona o que vai se construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões, como crítica do trabalho em ação, a avaliação será uma forma pela qual podemos tomar, genericamente falando, duas decisões: *A posterior*, a avaliação como subsidiária do próprio projeto de ação e *a contínua*, a avaliação como um constante olhar crítico sob o que se está fazendo.

Dessa citação, consideramos como relevante para nossa reflexão a “decisão posterior a prática de ensino” referida pelo autor, haja vista que refletimos, agora, sobre a metodologia e objetivos de um trabalho já concluído, o qual como podemos perceber por uma breve análise da metodologia apresentou algumas inadequações na sua organização, o que pode ser reflexo da falta de experiência em se trabalhar com esse público, pois a turma (EJA), o contexto de ensino e o tempo são especificidades que devem ser consideradas.

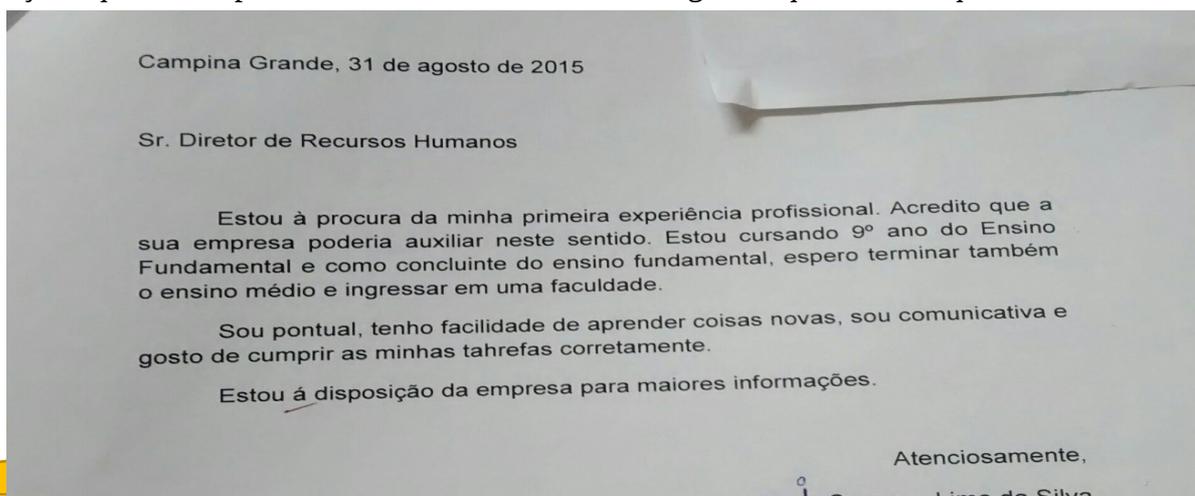
Contundo, veremos se essas escolhas metodológicas influenciaram nos objetivos propostos para essa SD através da análise de duas produções dos alunos, que serão nomeados como “aluno a” e “aluno b”. Posteriormente, faremos a avaliação da dimensão do próprio projeto em ação, procurando correlacionar a dimensão da realidade na época (2015) em que a SD foi aplicada com a realidade atual (2017), ajustando o que for necessário e aplicando ao perfil dos alunos da EJA com o qual lidamos.

As cartas, em geral, podem ser apresentadas por vários tipos, tudo vai depender da sua intenção, da sua natureza e dos conhecimentos adquiridos pelos falantes em suas interações na sociedade, conforme, Werneck (2012), “o professor sempre deve lembrar aos alunos a função social das cartas, o suporte que circulam, a posição iniciativa do autor, a variedade linguística, o léxico e sequencias textuais” (pág.110). Com base nessa perspectiva, analisemos a produção inicial e final do “aluno a”:

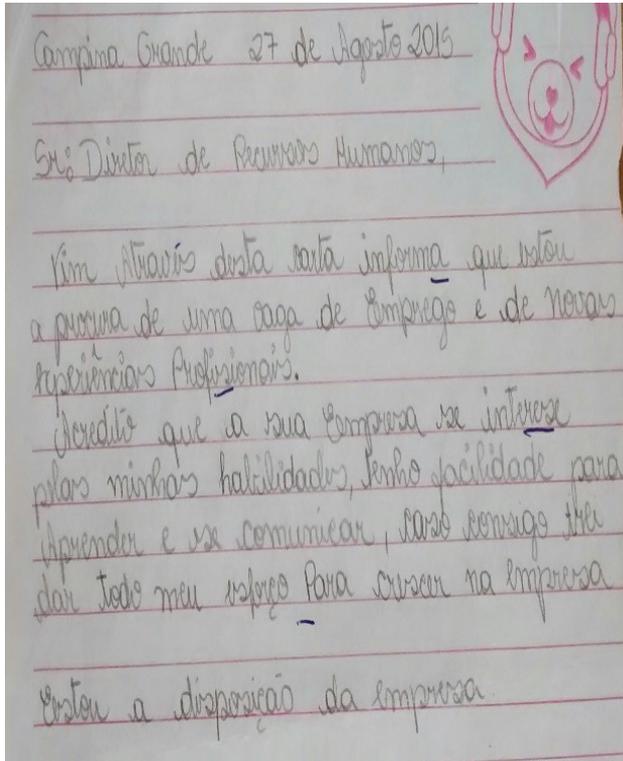


Como podemos notar, o “aluno a” apresentou na sua escrita inicial\final, as implicações discursivas (autor, suporte, público alvo) do gênero proposto pela SD, mas quanto ao fato de considerar os outros elementos citados no objetivo da SD, como a preparação para a elaboração do gênero e o desenvolvimento do pensamento crítico, não podemos afirmar se estes foram atingidos, haja vista que de uma produção para a outra não houve nenhuma evolução linguístico-textual. Quanto à ampliação das ideias, o ‘aluno a’ adequou, apenas, as questões linguísticas corrigidas na primeira versão, esse fato, talvez se deva ao tipo de *correção* que foi realizada na sua produção, de maneira a solucionar o problema sem mostrar as possibilidades de correção, o docente poderia ter colocado sugestões para o aluno ampliar seu texto, considerando critérios de textualidade como a *informatividade*, *situacionalidade* por exemplo.

Esses critérios poderiam auxiliar o aluno\ candidato que precisa de um emprego a organizar informações a seu favor, e isso vai desde uma carta escrita a uma entrevista oral, além de evitar colocar informações que o comprometam. “Precisamos saber distinguir o que o texto quer transmitir e o que é



possível extrair dele, e o que não é pretendido”. (MARCUSCKI 2008,p,132). Por isso, se optamos a priori por um processo construtivo de escrita, não houve nessas produções uma avaliação por parte dos professores que auxiliasse esse processo de forma diferenciada, pois a correção ficou apenas na função de limpeza gramatical. Analisemos, agora, a produção inicial e final do “aluno b”:



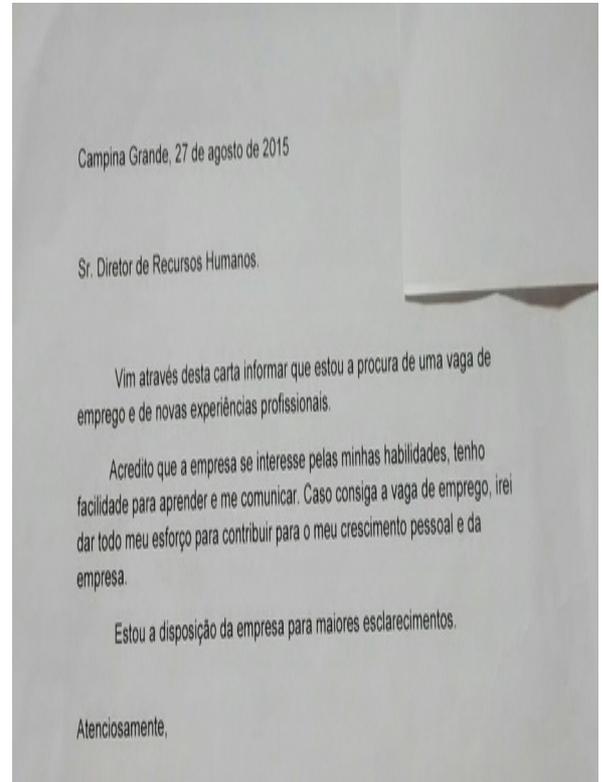
Campina Grande 27 de Agosto 2015

Sr. Diretor de Recursos Humanos,

Vim através desta carta informar que estou a procura de uma vaga de emprego e de novas experiências profissionais.

Acredito que a sua empresa se interesse pelas minhas habilidades, tenho facilidade para aprender e me comunicar, caso consiga irei dar todo meu esforço para crescer na empresa.

Estou a disposição da empresa.



Campina Grande, 27 de agosto de 2015

Sr. Diretor de Recursos Humanos.

Vim através desta carta informar que estou a procura de uma vaga de emprego e de novas experiências profissionais.

Acredito que a empresa se interesse pelas minhas habilidades, tenho facilidade para aprender e me comunicar. Caso consiga a vaga de emprego, irei dar todo meu esforço para contribuir para o meu crescimento pessoal e da empresa.

Estou a disposição da empresa para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Observa-se nas produções, do “aluno b”, que o percurso é quase o mesmo das produções anteriores do “aluno a”. O “aluno b” não amplia o texto de uma produção para outra, bem como o docente não modifica sua forma de corrigir no sentido de auxiliá-lo. Este tipo de correção consiste em eliminar todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O erro é eliminado pela ‘solução’ que reflete a opinião do professor, limitando o aprendizado do aluno.

Corrigir um texto produzido pelo aluno não é apenas detectar erros de aspectos gramaticais, de ortografia ou de pontuação, mas também é corrigir orientando a escrita, a revisão e a reescrita, considerando os aspectos da coerência da coesão e da progressividade. Desse modo, o professor ajudará o seu aluno a construir um texto com sentido.

Vale ressaltar que de 22 alunos, 17 participaram da SD até a sua conclusão, 08 não seguiram a conclusão da SD por motivos diversos, como a desistência, ou abstinência nas aulas, todavia na grande maioria das produções os dados analisados, por nós segue uma regra geral em sua estrutura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar essa SD e as respectivas produções dos alunos, após um período de distanciamento e até mesmo um certo amadurecimento na prática docente, temos a oportunidade de enxergar possíveis “excessos” em alguns aspectos e “ausências” em outros, que na época não enxergávamos. Para exemplificarmos essas questões, recordemos o objetivo da própria SD, estipulado para a época “preparar os alunos para reconhecer o gênero carta de apresentação, identificando as implicações discursivas [...] e o valor social, preparando-os para elaboração do gênero perante uma necessidade real, além de auxiliá-los no desenvolvimento de um pensamento crítico.

Percebemos, de maneira geral, que este objetivo foi parcialmente atendido, pois, para sentido discursivo\ estrutural do gênero, os alunos compreenderam e seguiram quase o mesmo percurso, mas no sentido de “conceber o texto como uma realização linguística a que chamamos de *evento comunicativo* e que atende a condições não meramente formais” Marcuscki (2008). Esses alunos apresentaram inseguranças que se percebe na superfície dos textos, não mostraram, portanto, evolução em suas produções.

E isso se deve, talvez, a dois principais pontos: a organização metodológica e a participação dos docentes nesse processo, o primeiro preocupou-se em relacionar a temática e os vários gêneros discutidos, que no geral detinha finalidades quase\ou totalmente distintas do gênero produzido, reservando pouco tempo para o reconhecimento do gênero carta de apresentação. No segundo, a forma de correção não surtiu efeito na aprendizagem do aluno, pois na verdade, os docentes resolveram os problemas dos textos, o que contradiz a proposta de ampliação do pensamento crítico dos alunos.

Essa correção resolutiva ‘poupou’ o aluno desse esforço, reduzindo-o a simples tarefa de copiar o texto com as soluções já apontadas pelo professor. Então, os alunos não se enxergaram no papel de quem tem que ler o texto para encontrar seus possíveis problemas, preferindo apenas reescrever o texto com base nas correções gramaticais.

Caso a correção seguisse um viés indicativo, poderia ter possibilitado a otimização de tempo e ampliação cognitiva do aluno, como por exemplo, colocando comentários ao lado do texto dos alunos. No caso da organização metodológica, uma opção seria mostrar a multiplicidades do gênero carta desde o início da SD, para que os alunos se apropriassem e reconhecessem a funcionalidade de cada carta (reclamação, de amor, de despedida, de apresentação) e os critérios que se sobressaem em cada modelo.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade de ensino voltada para pessoas que não tiveram acesso à educação básica no tempo devido. O público dessa modalidade é formado, em sua maioria por pessoas que durante o dia trabalham, são donas de casa que precisam cuidar de seus filhos, que terminam optando por estudar durante à noite e cursar o EJA para obter um maior grau de estudo o mais rápido possível, e assim, conseguir melhores empregos.

Por isso, o tratamento centrado na boa administração do pouco tempo de aula, que é negativo em 10 min do ensino regular, sendo de 35 minutos de aula é essencial. Acreditamos ainda que o nosso trabalho foi o tanto quanto pretensioso, necessitando, por isso, de um novo tratamento, considerando a dimensão da realidade e as novas exigências do presente.

Entretanto, dispor de um tempo para avaliar nossa metodologia, considerando que o ensino da produção textual de maneira processual, crítica e reflexiva é o grande diferencial para nossa formação docente. Este trabalho nos forneceu subsídios para analisar os critérios de textualidade dos alunos, pensar e repensar nossa metodologia.

Em suma, essa avaliação é válida para nosso crescimento profissional, por vários motivos, principalmente porque ratificou uma das teorias estudadas no curso de licenciatura de que é possível despertar o interesse dos alunos em relação à leitura e escrita com o auxílio dos gêneros textuais, mas que sobretudo, é necessário compreender que um professor que tem uma postura crítico-reflexiva irá sempre olhar para sua prática com um olhar somatório.

De acordo com PIMENTA (2005), o professor crítico-reflexivo deve considerar “a prática docente como uma ação consciente e deliberativa, a correspondência entre teoria e prática nas ações cotidianas, a aceitação de pressupostos interpretativos e valorativos na atuação e decisões profissionais” (pág.78). Para essa autora, esses são aspectos determinantes para uma obtenção de visão crítica da realidade em conjunto com seus aspectos políticos e socioculturais. Nesse sentido, faz-se necessário considerar o ensino além de uma flexibilidade meramente cognitiva, ou seja, como uma flexibilidade comunitária, compartilhada construindo coletivamente o conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ação Educativa. Diversidade cultural e letrada. *Educação de jovens e adultos, proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental*. Brasília: Ministério da educação e do desporto, 1997.p.40. Disponível em: < scholar.googleacademico.com> Acessado em: 28/julho/2015.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo:Cortez.2011. p,123-134
- MARCUSCHI, Luís Antônio. Leitura e Compreensão como Trabalho Social e não Atividade Individual.In_____.*Produção Textual Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo. Parábola Editorial. 2008.p.229-234.
- PIMENTA, Selma G., GHEDIN, Evandro. (org). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um conceito*.3°. Ed. São Paulo: Cortez,2005, p.53-80.
- SANTOS, Werneck Santos; RICHE, Rosa Cuba; TEXEIRA, Claudia Souza. Produção de textos Orais e escritos. *Análise e Produção de Textos*. São Paulo: Contexto, 2012
- KOCH. Ingedore G.Villaça. *Desvendando os segredos texto*. São Paulo.Cortez.2003.p.16-17
- KLEIMAN, Ângela B. *Abordagens de Leitura*. Belo Horizonte. Scripta, vol.7, 2003.p.13-22