

**O ENSINO DO RELATÓRIO DE AULA PRÁTICA  
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:  
OS EFEITOS DE UMA INTERVENÇÃO  
PEDAGÓGICA NA ESCRITA DE JOVENS E ADULTOS**

*Monick Munay Dantas da Silveira Pinto\**

*Samuel de Carvalho Lima\*\**

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem do gênero discursivo relatório de aula prática no contexto da Educação Profissional. Dialoga-se com a perspectiva dos projetos de letramento para realizar o ensino de gêneros discursivos na perspectiva do currículo da Educação de Jovens e Adultos através da intervenção pedagógica. A intervenção é concretizada por meio de uma proposta de ensino de língua portuguesa com 20h de atividades de leitura, análise e produção do gênero técnico-científico relatório de aula prática de modo a auxiliar na formação dos alunos no contexto da Educação Profissional. Com a mediação da professora-pesquisadora, a leitura e a análise de relatórios levaram os alunos a identificarem a relativa estabilidade do gênero em função de sua estrutura composicional. Partindo do modelo emergente da mediação pedagógica em sala de aula, foram realizadas 2 atividades de escrita de relatórios de aulas práticas vivenciadas pelos alunos durante o semestre da intervenção. A análise dos dados revelou que os alunos conseguem atender satisfatoriamente a escrita do relatório visando o cumprimento de sua estrutura composicional quando lhes é dada a oportunidade de construir esse conhecimento e torná-lo significativo a partir da mediação pedagógica, e não apenas seguir modelos que são levados à sala de aula já previamente elaborados. Conclui-se que o gênero relatório de aula prática deve constituir-se objeto de ensino-aprendizagem consciente e informado na Educação Profissional, pois é bastante utilizado pelos professores das disciplinas técnicas, bem como oportuniza o desenvolvimento dos letramentos que garantem participação reflexiva na sociedade onde atuam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relatório de aula prática; Educação Profissional; Intervenção Pedagógica.

---

\* Professora de Língua Portuguesa e respectivas literaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Canguaretama. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), polo IFRN - *Campus* Mossoró.

\*\* Pós-doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (Portugal). É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Mossoró.

## Introdução

Pesquisas reportam que o ensino de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem enfrentando problemas por partirem do princípio de que ensinar português é seguir o rigor das gramáticas tradicionais, ditando regras e não considerando a identidade linguística que os alunos trazem para sala de aula. Essa concepção se opõe à prática de ensino de língua portuguesa que leve em consideração os aspectos socioculturais dos participantes em contexto de interação (CANZIANI, 2009; KLEIMAN, 2012; BOUZADA, 2018).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) e as Diretrizes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2007), o trabalho com os gêneros discursivos deve ser priorizado. Assim, as orientações dos documentos norteadores do ensino já podem ser flagradas nos currículos de instituições que ofertam a Educação Profissional, como é o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Defende-se, portanto, que o ensino da escrita de jovens e adultos considere a aprendizagem e o aprimoramento de conteúdos que auxiliem os alunos em suas práticas de linguagem sociais e profissionais, tornando-os capazes de interagir e se constituírem em situações diversas, o que pressupõe o ensino dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997).

O objetivo deste artigo é analisar o processo de ensino-aprendizagem do gênero discursivo relatório de aula prática no contexto da Educação de Jovens e Adultos da Educação Profissional (PROEJA). O relatório de aula prática é eleito para concretizar uma intervenção pedagógica, pois ele auxilia na formação dos alunos dessa modalidade de ensino-aprendizagem por ser bastante utilizado pelos professores das disciplinas técnicas. São flagrados os efeitos de uma intervenção pedagógica na escrita de jovens e adultos a partir de uma proposta de ensino de língua portuguesa com 20h de atividades de leitura, análise e produção escrita de relatórios. O *corpus* analisado é oriundo de uma investigação que está

sendo realizada pela primeira autora sob a supervisão do segundo autor, e está amparada pelo Parecer Consubstanciado de número 3.052.215 do Conselho de Ética e Pesquisa.

Este artigo é constituído pelas seguintes unidades retóricas: além desta introdução, uma seção de fundamentação teórica dialoga com a perspectiva dos projetos de letramento para o ensino de gêneros discursivos no currículo da Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional. Em seguida, a metodologia descreve o contexto e os participantes da intervenção pedagógica, bem como a construção do *corpus*. Na seção seguinte, os resultados apresentam a análise dos relatórios praticados pelos participantes, ilustrando sua apropriação pelos alunos. Por fim, a conclusão aponta implicações pedagógicas e possibilidades de continuidade da pesquisa, seguida pelas referências do estudo.

### **Fundamentação teórica**

Boa parte dos problemas enfrentados no ensino de Língua Portuguesa no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) ocorrem por este se valer de uma metodologia que, grosso modo, não se preocupa com a promoção de práticas sociais mediadas pela linguagem, por ainda estar atrelado à ênfase em regras e preceitos estabelecidos pelas gramáticas tradicionais (TRAVAGLIA, 1996; BAGNO, 2003; POSSENTI, 2005).

Com base nisso, pesquisas sobre o ensino de língua na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no PROEJA apontam que o trabalho com textos é primordial para o desenvolvimento das competências sociocomunicativas dos alunos dessas modalidades, seguindo as orientações trazidas tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000), quanto pelas Orientações Educacionais Complementares aos PCNEM. Estas afirmam que:

[...] o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para

ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 2006, p. 55)

Logo, a aprendizagem da língua deve estar diretamente relacionada com a formação cidadã do aluno, deve servir como um instrumento de integração com o mundo, oferecendo-lhe condições de se inserir não só no mercado de trabalho, mas na esfera social como um todo, de modo a compreender o mundo do trabalho (MOLL, 2010; RAMOS, 2010; MOURA; HENRIQUE, 2012), categoria cara à Educação Profissional.

Nesse contexto, destaca-se o objetivo geral do ensino de língua portuguesa de oportunizar aos alunos o entendimento sobre o funcionamento da linguagem humana e do português. Sobre isso, Travaglia (1996, p. 19) assevera:

Ora, se tais enunciados são frutos de situações de comunicação, são, naturalmente, textos, isso significa dizer que se deve propiciar o contato e o trabalho do aluno com textos utilizados em situações de interação comunicativa o mais variadas possível. Portanto se a comunicação acontece sempre por meio de textos, pode-se dizer que, se o objetivo de ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa, isto corresponde então a desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação. (TRAVAGLIA, 1996, p. 19)

Logo, fica claro que para se ensinar língua materna é necessária uma abordagem no que se refere ao estudo de textos, pois é através deles que os alunos saberão se portar nas diferentes situações de comunicação. Partindo disso, pode-se destacar a linguagem como forma ou processo de interação, isto é, ela é usada para agir sobre o outro.

Partindo dessas especificidades é que destacamos o trabalho com os gêneros discursivos, pois como afirma Bakhtin (1997, p. 279, grifos do autor): “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Assim como Bakhtin, Marcuschi (2002, p. 19) afirma que os gêneros “são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação

comunicativa”. Ou seja, os gêneros possuem papel relevante nas práticas de ensino-aprendizagem. Nesse âmbito, deve-se fazer com que os alunos produzam e analisem os acontecimentos linguísticos, escritos e orais, bem como identifiquem as características dos vários gêneros, afinal “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Partindo da teoria dialógica de Bakhtin (1997) e do objetivo geral do ensino de língua trazido por Travaglia (1996), percebemos o quanto o trabalho com os gêneros do discurso é primordial para o ensino de Língua Portuguesa, pois possibilita ao aluno aprimorar o uso da língua conforme as situações concretas em que a necessita. Além disso, essa concepção está também de acordo com as orientações trazidas pelos PCNEM e pelas Orientações Educacionais Complementares aos PCNEM, que colocam o trabalho com os textos orais e escritos como foco do ensino de língua, afirmando que “as diversas trocas sociais possibilitam que os falantes de uma língua produzam enunciados, de acordo com certas intenções, dentro de determinadas condições, o que origina efeitos de sentido” (BRASIL, 2006, p. 61).

Quando se questiona sobre o ensino de língua para um público específico como o do PROEJA, faz-se necessário refletir sobre métodos que colaborem com a inserção desses jovens e adultos tanto no universo acadêmico, como nas demais esferas sociais em que eles vivem, circulam, ou possam vir a viver. Para que isso ocorra, é necessário ultrapassar o reducionismo de se ensinar apenas a gramática, o que ocorre na maioria das práticas do ensino de língua, conforme aponta Costa (2010, p. 11):

Parece evidente a dificuldade da escola e de seus profissionais em transformar sua prática docente, de maneira a fazer com que os aprendizes vejam a língua enquanto objeto de conhecimento, de modo que a análise dos aspectos ligados à “normatividade” apareçam vinculados a situações de fato contextualizadas e perceptíveis ao educando. (COSTA, 2010, p. 11)

A mesma autora afirma também que diante das dificuldades em se trabalhar com o público do PROEJA, formado por alunos que passaram muito tempo fora da escola, ou que ingressaram tarde na vida escolar, ou ainda alunos com muitas reprovações, o professor precisa estar atento ao fato de que precisa motivar o seu aluno, respeitando suas limitações e individualidades. Assim, o foco da metodologia da educação voltada para jovens e adultos deve partir da análise das suas experiências (COSTA, 2010). É dessa forma que os projetos de letramento surgem como uma alternativa viável para o ensino de língua na grande maioria das pesquisas que tratam dessa temática, pois, como defende Kleiman (2012, p. 30-31):

O projeto de letramento tem por principal objetivo repensar o ensino da escrita a fim de que esta passe a fazer parte do mundo social do aluno. Uma possível decorrência dessa concepção de ensino é o encurtamento da distância entre a língua falada e a língua escrita: primeiro, porque as práticas letradas incluem práticas orais como, entre outras, as de participar de um debate, fazer a apresentação de um seminário, fazer uma entrevista; e, segundo, porque no decorrer de um projeto, criam-se situações que permitem a percepção de que tanto o uso da escrita quanto o exercício da oralidade estão implicados em situações de legitimação do grupo, ou seja, criam-se situações que permitem perceber a imbricação entre usos da linguagem e mudança social. (KLEIMAN, 2012, p. 30-31)

Machado (2014) aponta características promissoras dos projetos de letramento, pois esses projetos possibilitam que: professor e aluno sejam ativos nos processos educacionais, por meio de um trabalho coletivo; os interesses dos alunos sejam levados em consideração, já que as atividades deverão partir deles; o professor seja mediador no processo, auxiliando o aluno na produção do conhecimento; os alunos possam ser ouvidos, pois a participação de todos contribuirá para a obtenção dos resultados; os alunos também possam sugerir conteúdos a serem trabalhados no projeto; e, por fim, os alunos sejam sujeitos de todo o processo, assim como os professores.

O trabalho com projetos de letramento no PROEJA propiciam a não limitação a uma abordagem instrumental da língua, pois esta não permite que o aluno possa usufruir

de uma formação que o permita pensar criticamente. Para Marques e Kleiman (2017, p. 13), é nos projetos de letramento que os discentes “[...] aprendem a ler e a escrever para agir no mundo do trabalho, mas também nas demais esferas sociais (escola, igreja, associações de bairro, conselho comunitário, redes sociais, espaços de lazer etc.), pois a prática social estrutura as atividades curriculares”.

Ao considerar uma intervenção pedagógica a ser realizada com o público do PRO-EJA, atenta-se, além do trabalho com o gênero do discurso, para as especificidades desses alunos, que estão inseridos numa proposta de educação integrada. As diretrizes do PRO-EJA apontam-se “na ideia de formação que contemple a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral” (SILVA; BARROS, 2017, p. 5), logo, uma formação que vá além das perspectivas de mercado.

Entende-se educação integral como aquela que privilegia a formação dos sujeitos considerando sua história, memória e identidade, para que desse modo eles se reconheçam como parte da produção social, na qual se insere também o trabalho como princípio educativo. É através do trabalho juntamente com a ciência que os indivíduos produzem conhecimentos e apropriam-se deles para assim transformarem a realidade em que vivem. Como afirmam Frigotto e Araújo (2015, p. 68):

Na perspectiva da integração, a utilidade dos conteúdos passa a ser concebida não na perspectiva imediata do mercado, mas tendo como referência a utilidade social, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social. (FRIGOTTO e ARAÚJO, 2015, p. 68)

Sendo assim, de acordo com Moll (2010), entende-se que entre os desafios residem na aproximação de campos bem diferentes (EJA, Educação Profissional e Educação Básica), tanto do ponto de vista pedagógico quanto em termos de políticas públicas. A autora

destaca também que “aproximá-los significa produzir um campo epistemológico, pedagógico e curricular novo” (MOLL, 2010, p. 34), afinal, o PROEJA foi pensado como uma política pública para dialogar com as necessidades urgentes de educação básica e da profissionalização, e com a necessidade de uma formação educacional que deve ocorrer ao longo da vida.

É preciso acentuar que um dos maiores desafios enfrentados pelo PROEJA está diretamente relacionado a uma de suas principais finalidades, ofertar uma educação integral para jovens e adultos que estão fora da faixa etária escolar, por se evadirem dos ensinos fundamental e médio; estão em situação preocupante no mercado formal, quando conseguem inserir-se nesse mercado, pois este tem exigido cada vez mais profissionais qualificados para exercerem diferentes e diversas funções; alguns são analfabetos, ou leem e escrevem com dificuldade; quando matriculados possuem baixa frequência escolar, entre outros (BRASIL, 2007). Ramos (2010, p. 77) acentua que “[...] um projeto de EJA que exclui o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas não as considera como sujeitos que produzem sua existência sob relações contraditórias e desiguais”.

Desse modo, percebe-se o quanto é relevante conceber uma proposta de ensino que atenda às necessidades específicas desse público, contemplando “não só aspectos do conhecimento em si, mas daquilo que é inerente ao ser humano, independente da sua condição social, como a cultura, a formação humana e todas as implicações que configuram a sua construção histórica.” (SILVA; BARROS, 2017, p. 6). O professor como um dos agentes principais dessa integração deve estar atento a essas questões e fazer com que o aluno evolua “[...] e evoluir significativamente em termos de aprendizado e leitura de mundo é a meta que deve superar quaisquer outras.” (RÖHRIG, 2016, p. 72). Logo, ao se propor algo para o PROEJA, se propõe também uma política de inclusão de diversos sujeitos que geralmente encontram-se à margem das políticas educacionais e das oportunidades de emprego formal. Na seção seguinte, são apresentadas as características de uma intervenção pedagógica que se configura na forma de uma proposta de ensino de língua portuguesa que leve em consideração a elaboração teórica construída previamente.

## Metodologia

Considerando a natureza aplicada da investigação, foi realizada uma intervenção pedagógica, uma vez que esta é entendida como uma metodologia que visa intervir num determinado campo, com o objetivo de auxiliar e trazer avanços significativos para a aprendizagem, avaliando os impactos dessa intervenção. Conforme afirma Damiani (2012, p. 2884):

[...] denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. Para que a produção de conhecimento ocorra, no entanto, é necessário que se efetivem avaliações rigorosas e sistemáticas dessas interferências. (DAMIANI, 2012, p. 2884)

A pesquisa interventiva procura ir além de relatos de experiência e não pode ser confundida com estes, pois seus relatórios devem deixar claras as suas características investigativas e a rigidez com a qual foram realizadas. A intervenção foi realizada em uma turma do Curso Integrado de Manutenção em Equipamentos de Informática do PROEJA (2018.1) ofertado pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A turma tinha um total de 31 alunos matriculados, dos quais 13 participaram do processo de intervenção com a escrita de 2 relatórios de aula prática que refletiram as aulas de disciplinas técnicas, realizadas em laboratórios. A produção escrita dos alunos é codificada através da expressão R1, para a primeira produção, e R2, para a segunda produção, seguidas pela letra A e a numeração arábica que se relaciona ao texto escrito que varia de 1 a 13. Exemplos: R1A1, R2A1, R1A2, R2A2 [...] R1A13, R2A13.

A intervenção foi concretizada por meio de uma proposta de ensino de língua portuguesa com procedimentos de ensino-aprendizagem para a identificação de regularidades na estrutura do gênero relatório, considerando o contato dos alunos com o texto, para a

posterior prática social com o gênero discursivo. A proposta de ensino possui 20h de atividades de leitura, análise e produção do gênero técnico-científico e tem sido amadurecida por estes pesquisadores na forma de Produto Educacional sob a nomenclatura de Proposta de Ensino do Gênero Textual Relatório de Prática (PINTO; LIMA, 2018).

Nas atividades de leitura e análise textual, os alunos realizaram a apreciação de textos como ponto de partida para a aplicação de conceitos por meio da análise de gêneros variados, além de poderem também perceber as características do gênero relatório de aula prática a partir da observação de gêneros diversos e dos diferentes tipos de relatório apresentados e analisados por eles. Essas atividades possibilitaram que os alunos percebessem as diferentes esferas de circulação dos textos e das várias linguagens presentes num mesmo texto, dialogando com a perspectiva de letramento apontada por Kleiman (2012).

As atividades de produção textual, de modo mais específico, propiciaram a promoção da educação integral compreendendo o trabalho como princípio educativo, ao mediar o ensino de um conteúdo de língua portuguesa como subsídio para o desenvolvimento do aluno nas disciplinas técnicas (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2015; BRASIL, 2007). Dialogaram também com a compreensão do uso do gênero relatório de aula prática em sua função social, tornando a produção ainda mais significativa.

Vinte e seis relatórios escritos pelos alunos constituem o *corpus* desta pesquisa: cada aluno produziu 2 relatórios. A (auto)regulação da escrita ocorreu por meio do modelo resultante das atividades de leitura e análise de textos, nas quais os alunos tiveram contato com tipos diferentes de relatórios. O modelo emergente da mediação pedagógica foi constituído pelos seguintes elementos estruturais, considerados indispensáveis ao gênero relatório de aula prática: 1) descrição das atividades realizadas cronologicamente; 2) exposição de conceitos; 3) descrição dos materiais e métodos; 4) apreciação; 5) uso de capa ou cabeçalho.

Os alunos receberam orientações, como por exemplo, fazer anotações durante a aula prática, registrando os materiais utilizados pelo professor, os experimentos e os resultados do experimento, ou seja, organizando previamente os dados para facilitar a escrita.

Conforme aponta Salvador (2016, p. 81), um dos itens mais importantes na escrita de um relatório é a qualidade do conteúdo apresentado, pois “[...] um texto só fica claro, objetivo e sucinto se contiver informações igualmente claras, objetivas e sucintas. Por isso, o levantamento de dados e informações preliminares para a confecção do documento deve ser metuculoso e cuidadoso [...]”. Foi com base nessa concepção subjacente de que a escrita é ao mesmo tempo processo e produto que ocorreu a orientação da escrita do relatório de aula prática.

Na escrita do primeiro relatório de aula prática, os alunos descreveram brevemente os procedimentos e conteúdos trabalhados pelo professor, relataram as experiências realizadas por eles, as ferramentas usadas, entre outros aspectos. Alguns alunos mostraram anotações e relataram que se preocuparam em anotar conceitos, materiais, e o que mais lhes havia chamado atenção, bem como seus questionamentos e dúvidas feitos durante a aula. Outros disseram não ter feito as anotações; alguns explicaram que não o fizeram por terem chegado atrasados na aula. Durante a produção ficou evidente que aqueles alunos que tiveram o cuidado de fazer as suas anotações conseguiram escrever seus relatórios com mais facilidade, pois se preocuparam apenas em organizar suas anotações de acordo com o que havia sido desenvolvido na aula.

A revisão da primeira produção escrita elencou os aspectos positivos e negativos encontrados na escrita dos alunos em função das aproximações do modelo construídos por eles próprios. Estimulou-se a turma a revisar os próprios textos, com o intuito de promover o uso da linguagem como ferramenta para o letramento (KLEIMAN, 2012), fazendo com que os alunos observassem nos textos uns dos outros quais aspectos relacionados à estrutura composicional do gênero relatório de aula prática poderiam ser melhorados e quais já estavam satisfatórios, fazendo com que os alunos mobilizassem os conhecimentos já adquiridos sobre o gênero praticado. Após a reflexão sobre a própria escrita, os alunos participaram de uma segunda aula prática da qual foi solicitada a escrita de um segundo relatório. Na seção a seguir, os dados dessas 2 produções são analisados de forma comparativa e

exemplificados por meio de trechos dos relatórios, demonstrando a apropriação do gênero pelos alunos participantes da intervenção.

## Resultados

A análise dos relatórios produzidos pelos alunos revela que os jovens e adultos participantes da intervenção conseguem atender satisfatoriamente a escrita do gênero, tendo em vista o cumprimento de sua estrutura composicional quando lhes é dada a oportunidade de construir esse conhecimento e torná-lo significativo a partir da mediação pedagógica, e não apenas seguir modelos que são levados à sala de aula já previamente elaborados. Na Tabela 1, é apresentada a relação comparativa entre os aspectos estruturais atendidos na primeira e na segunda produção, bem como o avanço, em termos de porcentagem, no atendimento ao modelo a ser seguido.

**Tabela 1** – Efeitos da intervenção na escrita de jovens e adultos.

Aspectos Estruturais	Produção 1	Produção 2	Avanço em %
Atividades realizadas cronologicamente	7 produções (53,8%)	13 produções (100%)	Avanço de 46,1%
Exposição de conceitos	11 produções (84,6%)	13 produções (100%)	Avanço de 15,3%
Descrição de materiais e métodos	13 produções (100%)	13 produções (100%)	Não se aplica
Apreciação	3 produções (23%)	8 produções (61,5%)	Avanço de 38,5%
Capa ou cabeçalho	10 produções (76,9%)	13 produções (100%)	Avanço de 23%

**Fonte:** Autoria própria (2019).

Conforme esperado, observa-se que os alunos conseguiram um resultado mais positivo na segunda produção do relatório de aula prática, o que reforça a importância do

processo de reflexão da própria escrita, na primeira produção, através da mediação pedagógica. Partindo do primeiro aspecto estrutural que reflete a descrição das atividades realizadas cronologicamente, nota-se que apenas 7 haviam cumprido esse requisito. Assim, os efeitos da intervenção na escrita desses jovens e adultos reflete um avanço em quase 50% das produções, de modo que todas as produções passaram a integrar esse aspecto estrutural. Esse foi o elemento de avanço mais significativo.

Salienta-se que todos os alunos descreveram as atividades, mas nem todos o fizeram apontando a ordem dos acontecimentos. Os que apontaram, utilizaram marcas temporais, registradas nos trechos a seguir: “No primeiro dia da aula de eletricidade o professor [...] Na segunda aula falou sobre tensão elétrica, causa e símbolos [...] Em sua terceira aula [...]” (R1A1, *sic*); “Na nossa primeira aula [...] Em seguida ele nos apresentou [...] Na mesma aula [...] E por fim fizemos uma experiência [...]” (R2A2, *sic*); “A aula começou por volta das 19:10, no bloco ‘A’, laboratório de eletrônica [...] Em seguida o professor fez uma experiência [...]” (R1A8); “De princípio o professor pediu [...] Em seguida ele mostrou [...] Então pra terminar a aula [...]” (R1A13, *sic*). Ressalta-se que as aulas referidas pelo relatório A1 ocorreram todas no mesmo dia, sendo que a aula prática foi realizada em quatro horários de aula seguidos.

O segundo aspecto estrutural analisado, exposição de conceitos, flagra que 84,6% dos relatórios atenderam ao critério já na primeira produção, com exceção, portanto, de apenas dois relatórios: A1 e A5. Já na segunda produção, todos apresentaram esse aspecto. Em relação à primeira produção destacam-se: a) o conceito de multímetro – “O multímetro é um aparelho que serve para medir a resistência dos aparelhos, além de medir a tensão elétrica” (R1A2, *sic*); b) o conceito de fibra óptica – “[...] filamento flexível feito a partir de vidro ou plástico utilizado como elevado rendimento de luz” (R1A3); c) explicação sobre os aparelhos responsáveis em medir grandezas elétricas – “[...] o voltímetro usado para medir a tensão elétrica, o amperímetro usado para medir corrente elétrica, o ohmímetro usado para medir resistência elétrica e o multímetro que serve para medir diferentes tipos de grandezas elétricas” (R1A4).

Na segunda produção, destacam-se: a) a explicação do que é o *Kahoot* – “O Kahoot é uma plataforma que são realizados testes de multipla escolha [...]” (R2A6, *sic*); b) o conceito de associação de série: “[...] é a saída de um resistor na entrada de outro e é o universo do paralelo que basicamente é a entrada com entrada e saída com saída.” (R2A1, *sic*); c) a explicação sobre associação de resistores:

- Foi passada toda a teoria e mostrado e os principais ícones da Associação de resistores que são -
- **ASSOCIAÇÃO EM SÉRIE** (saída de um resistor na entrada de outro.  $Req=R1+R2$ )  
Forma de resolver: Soma os resistores. Exemplo  $Req= 30+50 = 80\Omega$ .
  - **ASSOCIAÇÃO EM PARALELO** (entrada com entrada e saída com saída). Forma de resolver: Produto pela soma. Obs.: Só é possível dois resistores por vez
  - **Dica:** Caso sejam resistores iguais, basta fazer o valor da resistência pelo numero de resistores. Exemplos;  $Req = \frac{300.700}{300 + 700} = \frac{210000}{1000} = 210\Omega$
  - **ASSOCIAÇÃO MISTA** ficou pendente pra próxima aula. (R2A7, *sic*).

Observa-se que, para exposição dos conceitos, a teoria e a prática se fizeram imbricadas, proporcionando as práticas integradoras de ensino apontadas por Frigotto e Araújo (2015). Além disso, aliar a teoria e a prática enriqueceu a construção dos relatórios, demonstrando como se deu a internalização dos conceitos pelos alunos.

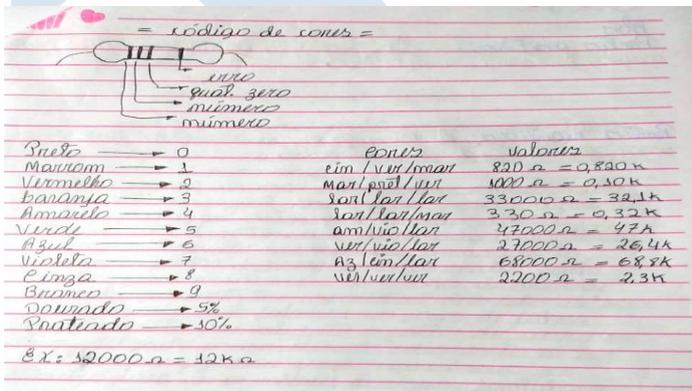
O terceiro aspecto estrutural, descrição de materiais e métodos, foi o único a ser atendido por todos os alunos nas duas produções escritas do gênero. Essa ocorrência deve-se ao caráter descritivo do gênero relatório de aula prática. Mesmo que os alunos não tenham se detido a explicar conceitos ou desenvolver os fatos cronologicamente em seu texto na primeira produção, descrever os materiais usados e as experiências no laboratório revelou-se o movimento retórico com a maior expectativa de realização.

A apropriação desse aspecto é percebida através dos seguintes trechos que descrevem materiais e experimentos: “Os materiais e equipamentos utilizados na pratica do laboratorio, foi variador de tensão, multimetro, no procedimento para começar a pratica nas

formulas para calcular a resistência de cada resistor [...]” (R1A11, *sic*); “A experiência proposta foi a de fazer os cálculos da resistência elétrica de cada resistor somente pela tabela de cores e só depois fazer a medição utilizando o multímetro para que no final fizéssemos uma comparação dos resultados” (R1A4); “[...] foi mostrado em prática que o nosso corpo serve como resistência (dando como exemplo técnico o choque) e vários alunos ficaram impressionados como a resistência do nosso corpo era mostrado no display do multímetro [...]” (R1A7); “[...] para cada resistor, determinou-se o valor da queda de tensão e da corrente elétrica, calculou-se o desvio padrão percentual da corrente elétrica, e comparou-se aos dois circuitos através dos valores obtidos.” (R2A11, *sic*).

Na descrição de materiais e métodos, 2 casos merecem destaque. O caso do relatório R1A3 que, para demonstrar o experimento com o uso do multímetro e dos resistores, relaciona tabela de cores, com código e valores correspondentes, como pode ser observar na Figura 1 a seguir:

**Figura 1** – Materiais e métodos do relatório R1A3



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

O caso do relatório R2A12 que descreve detalhadamente as fórmulas mediadas pelo professor da disciplina técnica no laboratório, como pode ser observado na Figura 2 a seguir:

Figura 2 – Materiais e métodos do relatório R2A12

C)  $600\ \Omega$   $1\ \text{k}\Omega$   $1,4\ \text{k}\Omega \rightarrow R_{eq} = 0,6\ \text{k}\Omega + 1\ \text{k}\Omega + 1,4\ \text{k}\Omega = 3\ \text{k}\Omega$

D)  $\frac{9\ \Omega}{11\ \Omega} \rightarrow R_{eq} = \frac{9 \cdot 11}{9 + 11} = \frac{99}{20} = 4,95\ \Omega$

E)  $\frac{3\ \text{k}\Omega}{1,5\ \text{k}\Omega} \rightarrow R_{eq} = \frac{3 \cdot 1,5}{3 + 1,5} = \frac{4,5}{4,5} = 1\ \text{k}\Omega$   
 $\frac{0,5\ \text{k}\Omega}{1,5\ \text{k}\Omega} \rightarrow R_{eq} = \frac{1 \cdot 0,5\ \text{k}\Omega}{1 + 0,5\ \text{k}\Omega} = \frac{0,5\ \text{k}\Omega}{1,5\ \text{k}\Omega}$

F)  $\frac{4\ \text{k}\Omega}{1\ \text{k}\Omega} \rightarrow R_{eq} = \frac{4}{2} = 2\ \text{k}\Omega$   
 $\frac{2\ \text{k}\Omega}{1\ \text{k}\Omega} \rightarrow R_{eq} = \frac{2}{2} = 1\ \text{k}\Omega$   
 $\rightarrow R_{eq} = \frac{2}{2} = 1 = 500\ \Omega$

DA QUESTÃO "A" ATÉ "C", SOMA RESISTORES.  
 DA QUESTÃO "D" ATÉ "F", PRODUTO PELA SOMA COM  
 2 RESISTORES POR VEZ.

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

As estratégias atualizadas nos relatórios R1A3 e R2A12 refletem o compromisso com a objetividade e a clareza em relação à escrita do relatório de aula prática, aproximando as experiências vivenciadas no laboratório com a aula de língua portuguesa.

No aspecto estrutural que diz respeito à apreciação, percebe-se que houve um avanço de 38,5% ao comparar a primeira produção com a segunda, passando a ser contemplado na escrita de 8 relatórios. Os trechos a seguir mostram como essa apropriação ocorreu, respectivamente sobre a atividade desenvolvida, a metodologia do professor e as dificuldades do assunto tratado e possível superação: “[...] foi uma atividade diferenciada e interessante [...]” (R2A6); “[...] parabenizo ao professor por ter oferecido esse momento tão espetacular e divertido. Confessor que essa foi uma das melhores aulas que tive em minha vida, foi muito dinâmico e proveitoso esse segundo momento” (R2A8, *sic*); “Foi um pouco complicado entender o assunto, mas com minha atenção, foi dando para entender. Também com ajuda dos colega de classe melhorou [...]” (R2A9, *sic*).

Ressalta-se que o uso da apreciação não é uma característica presente com frequência nos relatórios de modo geral, isto é, não é uma estrutura recomendada por manuais de redação. No entanto, esse aspecto foi flagrado nos relatórios de estágio analisados pelos jovens e adultos participantes da intervenção. Nesse tipo de relatório, os estagiários comentam sobre a importância e os benefícios daquela prática para a sua vida profissional. Assim, o contato que tiveram com os relatórios de estágio dos egressos da instituição fez

com que os participantes da pesquisa percebessem a presença desse traço em alguns textos e o achassem interessante, pois trazia para a produção um caráter um pouco mais pessoal, para um gênero que é técnico-científico e acadêmico. A presença desse aspecto nesse tipo de relatório revela um importante *feedback* aos professores, auxiliando na reflexão de práticas e no desenvolvimento de metodologias a partir de uma aprendizagem centrada no aluno.

O último aspecto estrutural analisado, relativo ao uso de capa ou cabeçalho, foi apontado como elemento importante para auxiliar na organização visual e identificação do aluno, tendo em vista que seria entregue a um professor da disciplina técnica. A percepção da frequência dos elementos pré-textuais nos relatórios de estágio apreciados para a elaboração do modelo respaldou a presença de uma capa ou, no mínimo, um cabeçalho nos relatórios de aula prática. Ainda assim, esse aspecto estrutural não foi atendido na totalidade da primeira produção, ficando assim distribuídos: 7 relatórios apresentaram cabeçalho (R1A1, R1A4, R1A7, R1A8 e R1A10) e 5 relatórios apresentaram capa (R1A5, R1A6, R1A11, R1A12 e R1A13). Já na segunda produção, o número de capas recebeu uma maior adesão, sendo refletida em 9 relatórios (R2A3, R2A4, R2A7, R2A8, R2A9, R2A10, R2A11, R2A12 e R2A13). Tanto no cabeçalho quanto na capa, as informações que se fizeram presentes foram relativas ao nome da instituição, ao nome da disciplina, ao curso, ao nome do professor e ao nome do aluno.

Por fim, destaca-se uma particularidade apresentada nos R1A12 e R2A12 que demarcaram um elemento estrutural que contribuiu para o desenvolvimento do relatório de aula prática, a saber, os objetivos a serem alcançados em cada aula de laboratório. Os trechos a seguir ilustram a forma como esse elemento foi trazido para a produção escrita: “A aula prática sobre eletricidade [...] teve como objetivo nos ensinar sobre a resistência elétrica de materiais” (R1A12); “Na aula de práticas de eletricidade [...] tivemos como objetivo calcular a resistência equivalente de cinco exercícios dados pelo mesmo, e logo após, testar nossos conhecimentos em um teste sobre os assuntos: tensão elétrica, corrente elétrica e

resistência elétrica” (R2A12, *sic*). Percebe-se que o objetivo da aula prática pode ser também um aspecto estrutural a ser considerado nesse gênero.

Salienta-se também que apesar dos alunos terem consciência que o estilo a ser utilizado nas produções deveria refletir a variedade padrão da língua portuguesa, a maioria deles não conseguiu atender essa especificidade. Esse fato é explicado pela imensa dificuldade apresentada por esses alunos no domínio da norma culta. As categorias de desvio mais frequentes foram: concordância; acentuação; pontuação; ortografia. É necessário refletir sobre o trabalho com a produção de gêneros técnico-científicos e acadêmicos no contexto de ensino-aprendizagem de jovens e adultos na Educação Profissional, que exige essa variedade da língua, tornando-se relevante auxiliar os alunos na aquisição ou aperfeiçoamento do uso da norma padrão, para que eles possam cada vez mais ocupar todos os espaços sociais que almejem.

### **Considerações finais**

Neste artigo, objetivou-se analisar o processo de ensino-aprendizagem do gênero discursivo relatório de aula prática no contexto do PROEJA. A análise centrou-se em avaliar as produções do gênero relatório de aula prática feitas por jovens e adultos participantes de uma intervenção pedagógica, apontando os aspectos estruturais observados pelos próprios alunos para a composição do gênero. Os resultados mostram o quanto é importante trabalhar com propostas de ensino que priorizem não só a formação acadêmica do aluno, mas também e, principalmente, sua formação humana, o que pode ser feito ao considerar seus conhecimentos prévios e ao lhes dar autonomia no processo de construção de seus próprios instrumentos que mediam sua (auto)regulação.

Defende-se a necessidade de proposições de intervenções voltadas ao currículo integrado, de maneira geral, e do público do PROEJA, de maneira específica, pois muitas vezes é colocado à margem. Esse ensino-aprendizagem não pode refletir equívocos de uma preparação de sujeitos voltados apenas para o mercado do trabalho, ou seja, para seu aspecto operacional. O objetivo da oferta da Educação Profissional nos Institutos Federais

de Educação, Ciência e Tecnologia não é a mera formação de técnicos, mas sim de indivíduos que compreendam sua realidade, apropriem-se dela e assim a ressignifiquem. Reforce-se a busca de alternativas que auxiliem nessa preparação, no dia a dia de cada instituição, para que professores-pesquisadores tenham a oportunidade de intervir nessas realidades de modo a contribuir direta ou indiretamente com a formação dos sujeitos envolvidos. A formação do técnico-cidadão é possível a partir do reconhecimento da importância da Educação Básica ofertada gratuitamente e com qualidade, com investimentos e combate à fragmentação da educação pública brasileira.

**THE TEACHING OF THE REPORT OF THE PRACTICAL CLASS  
IN PROFESSIONAL EDUCATION:  
THE EFFECTS OF A PEDAGOGICAL INTERVENTION  
ON YOUNG AND ADULTS' WRITING**

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the teaching-learning process of the discursive genre report of practical class in the context of Professional Education. It dialogues with the perspective of the literacy projects to teach discursive genres in the perspective of the curriculum of the Youth and Adult Education through the pedagogical intervention. The intervention is carried out through a Portuguese teaching proposal with 20 hours of activities of reading, analysis and production of the technical-scientific genre report of practical class in order to assist in the training of students in the context of Professional Education. With the mediation of the teacher-researcher, the reading and analysis of reports led the students to identify the relative stability of the genre in function of its compositional structure. From the emergent model of pedagogical mediation in the classroom, 2 written activities were accomplished to report practical classes experienced by the students during the semester of the intervention. Data analysis showed that students are able to satisfactorily fulfill the writing of the report in order to respect its compositional structure when they are given the opportunity to build this knowledge and make it meaningful through pedagogical mediation, and not just follow models which are brought to the classroom already elaborated. It is concluded that the genre report of practical classes should be an object of conscious and informed teaching-learning process in Professional Education, as it is widely used by teachers from technical courses, as well as the it assists the development of literacy that guarantees a reflexive participation in society in which students take part.

**KEY WORDS:** Report of practical class; Professional Education; Pedagogical Intervention.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. (2003). *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola.
- BAKHHTIN, M. M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio)*. Acesso em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.
- BRASIL. (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2017.
- BRASIL. (2006). *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.
- BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. (2007). *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Documento Base. Brasília. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2017.
- BOUZADA, C. P. (2015) O feedback do professor como estratégia pedagógica no processo de produção textual de alunos do PROEJA. *LINKSCIENCEPLACE - Interdisciplinary Scientific Journal*, v. 2, n. 4. Disponível em: <<http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/162>> Acesso em: 15 de fev. 2018.
- CANZIANI, T. M. (2009). *O letramento no ensino de língua portuguesa: estratégias para a formação do cidadão*. In.: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2046\\_1917\\_df](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2046_1917_df)> Acesso em: 15 de fev. 2018.
- COSTA, K. M. (2010). *Língua portuguesa, sua didática e dificuldade nas salas de aula da EJA e do PROEJA*. Documento eletrônico. Campos dos Goytacazes: Instituto Federal Fluminense. Disponível em: <[http://bd.centro.iff.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/143/Artigo\\_final\\_-\\_Portugu%C3%AAs%20corrigido.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://bd.centro.iff.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/143/Artigo_final_-_Portugu%C3%AAs%20corrigido.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> Acesso em: 15 de fev. 2018.
- DAMIANI, M. F. (2012). Sobre pesquisas do tipo intervenção (Painel: As pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional) In: XVI EN-DIPE, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16. Campinas, *Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 1-9.

FRIGOTTO, G. e ARAÚJO, R. M. de L.. (2015). Práticas pedagógicas e ensino médio integrado. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago.

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. (2012). *Projeto Político-Pedagógico do Ifrn: uma construção coletiva - DOCUMENTO-BASE*. Natal: IFRN Ed.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. (2012). *Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática na forma Integrada, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, presencial*. Natal: IFRN.

KLEIMAN, A. B. (2012). EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. *EJA em debate*, v. 1, n. 1.

MACHADO, V. R. (2014). *Educação de Jovens e Adultos: uma proposta de ensino de língua portuguesa com base em projetos de letramento*. 54 f., Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania - EJA), Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7792/7/2014\\_VeruskRibeiroMachado.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7792/7/2014_VeruskRibeiroMachado.pdf). Acesso em: 15 de fev. 2018.

MARCUSCHI, L. A. (2002). Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. ; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARQUES, I. B. A. S.; KLEIMAN, A. B. (2017). Educação Profissional para além da formação técnica e tecnológica. *EJA em debate*. Santa Catarina, v. 6, n. 9, p. 1-25. Disponível em: < <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2294/ART>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

MOLL, J. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, J. (Org.) (2010). *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. (2012). PROEJA: entre desafios e possibilidades. *Holos*, Natal, ano 28, v. 2, p. 114-129.

PINTO, M.; LIMA, S. de C. A língua portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica: uma proposta de ensino do gênero textual relatório de aula prática no PROEJA. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)*. v. 4, n. 8, p. 195-207, 14 nov. 2018.

POSSENTI, S. (2005). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras.

RAMOS, M. N. (2010). Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan/abr. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11029/7197>> Acesso em: 13 set 2017.

RÖHRIG, M. (2016). Projetos na área de Língua Portuguesa para estudantes do PROEJA. Revista *LínguaTec*, v. 1, n. 1. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/599>> Acesso em: 15 de fev. 2018.

SALVADOR, A. (2016). *Escrever bem no trabalho: do WhatsApp ao relatório*. 2. ed. São Paulo: Contexto.

SILVA, F. P. ; BARROS, Y. S. A. P. (2017). Currículo Integrado e Inclusão de Jovens e Adultos Trabalhadores na Perspectiva do PROEJA: entre o prescrito e o feito. In: IV Colóquio Nacional e I Internacional. Natal. *Anais eletrônicos do IV Colóquio Nacional e I Internacional*. Natal: IFRN, 2017. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/colóquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A21.pdf>> Acesso em: 5 dez 2017.

TRAVAGLIA, L. C. (1996). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez.

*Recebido em: 23/01/2020.*

*Aprovado em: 27/08/2019.*