



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

JANAINA DE CASSIA SIQUEIRA MARQUES

**A FALA E ESCRITA DE SI NA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS:** potencialidades das  
situações desencadeadoras de aprendizagem no  
desenvolvimento da competência linguística

SÃO CARLOS-SP

2021

JANAINA DE CASSIA SIQUEIRA MARQUES

**A FALA E A ESCRITA DE SI NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:** potencialidades das situações desencadeadoras de aprendizagem no desenvolvimento da competência linguística

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wania Tedeschi.

Linha de pesquisa: Processos Educativos – Linguagens, Currículo e Tecnologias.

São Carlos – SP  
2021

Siqueira Marques, Janaina de Cassia

A Fala e a Escrita de Si na Educação de Jovens e Adultos: potencialidades das situações desencadeadoras de aprendizagens no desenvolvimento da competência linguística / Janaina de Cassia Siqueira Marques -- 2021. 156f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Profª Drª Wânia Tedeschi

Banca Examinadora: Profª Drª Wânia Tedeschi, Profª Drª Laura Noemi Chaluh, Profª Drª Jarina Rodrigues Fernandes

Bibliografia

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Textos Narrativos Autobiográficos. 3. Situações Desencadeadoras de Aprendizagem. I. Siqueira Marques, Janaina de Cassia. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Janaina de Cassia Siqueira Marques, realizada em 15/01/2021.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Wania Tedeschi (IFSP)

Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh (UNESP)

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

## DEDICATÓRIA

Aos meus filhos **Henrique e João Vitor** por me inspirarem nesta caminhada, na direção de tornar-me um ser humano melhor. A meu marido, **Márcio**, por estar comigo, nas horas tristes e alegres.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela vida concedida e por me acompanhar em todos os caminhos que até hoje percorri.

À **Profª Drª Wania Tedeschi**, pela orientação segura, paciência e disponibilidade com que me instigou a buscar novos conhecimentos, aprimorando minha capacidade em tornar-me uma professora pesquisadora.

À minha querida **tia Sandra** (*in memorian*) que pegou-me pelas mãos, desde pequena, fazendo-me a acompanhar pelas escolas, pelos livros e despertando em mim o encantamento pelo Magistério.

Ao meu pai, **Luiz Carlos** (*in memorian*) por me apresentar os fenômenos da vida, o céu e as estrelas, a música, os animais, da forma mais bonita. Obrigada por me ensinar a amar todas as formas de vida e pessoas, sem distinção de classe social, gênero ou raça.

À **minha mãe, Sueli**, que sempre demonstrou alegria nas pequenas coisas, nunca desanimando perante os problemas.

Ao **meu pequeno João Vitor** (*in memorian*), que por tão pouco tempo ficou neste mundo, mas que tanto me ensinou com suas palavras infantis, com suas atitudes, gestos e olhares, me ensinando a sobreviver e voltar a viver por maior que seja a dificuldade. Meu filho que habita meu ser e me direciona a tentar ser um ser humano melhor.

Ao **meu pequeno Henrique**, que devolveu minha alegria de viver, restabelecendo minha identidade de mãe.

A **meu marido, Márcio**, pelo amor incondicional demonstrado por mim, desde sempre, compreendendo minhas ausências e minhas falhas. Obrigado por estar presente e me motivar a continuar, destacando minhas qualidades.

À minha cunhada **Daniele**, que com muito amor, cuidou do Henrique para que pudesse trabalhar e estudar. Sou grata por poder saber que durante minha ausência meu filho ficou em boas mãos.

À minha companheira de estudos, **Dilene**, que sempre me acelerou quando durante esta caminhada, quando meus passos estavam lentos. Obrigada por compartilhar as ideias, pelas sugestões e por dedicar seu tempo para olhar meu trabalho e me sinalizar o que já não conseguia ver.

Agradeço aos meus colegas de trabalho da **Escola Municipal “Armando Grisi”** pelos compartilhamentos e trocas de nosso fazer pedagógico de todos os dias. Agradeço a equipe gestora por fazer do espaço escolar um espaço de formação docente.

À **minha amiga Beatriz**, tão jovem e sábia, agradeço por me conduzir no início da minha jornada de estudos acadêmicos. Esses primeiros passos foram fundamentais.

Agradeço a **Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro**, por me dispensar um dia de todas as semanas, para que pudesse ausentar-me do trabalho e dedicar-me aos estudos.

Agradeço às professoras doutoras que participaram da Banca de Defesa, **Laura Chaluh e Jarina Fernandes** que tão carinhosamente leram o texto e trouxeram grandes contribuições à minha escrita.

E não poderia deixar de agradecer aos **excluídos e oprimidos** deste mundo, pois é neles que se encontra minha motivação para agir e buscar conhecimentos para a transformação da sociedade em um mundo mais justo, de paz, sem tantas desigualdades sociais.

## EPÍGRAFE

*“O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”  
(Freire, 2005, p.11).*



## RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma nova oportunidade para pessoas que, desde muito cedo, foram instadas a abandonar os estudos para trabalhar, muitas vezes em condições desfavoráveis, resultando em lacunas em sua educação escolar. Em uma sociedade complexa e grafocêntrica, retornar à escola também é um desafio, considerando as peculiaridades desta modalidade de ensino frente às necessidades de aprendizagem dos alunos. Diante deste desafio, a aprendizagem da língua materna é uma das necessidades mais prementes do alunado da EJA, uma vez que a carência nesta área se constitui em forte fator de discriminação e exclusão social. Neste cenário, o presente estudo objetiva analisar as manifestações de linguagem oral e escrita de alunos da EJA no contexto escolar, a partir da produção de narrações autobiográficas. A pesquisa, de natureza qualitativa, busca responder à questão: “Quais as potencialidades das Situações Desencadeadoras de Aprendizagem para desenvolver a competência linguística de alunos da Educação de Jovens e Adultos por meio da fala e da escrita de si?” Nesta direção, fez-se necessário compreender os processos de letramento, bem como as relações dialógicas e ideológicas presentes nas manifestações de linguagem dos alunos, representativas dos desafios para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Fundamentado na teoria da atividade de Leontiev (1903-1979), pautado nos processos dialógicos e na construção dos conhecimentos que a escola possibilita aos sujeitos, de acordo com os pressupostos de Paulo Freire (1921-1997), o estudo considera o texto narrativo autobiográfico como facilitador do diálogo/reflexão da realidade vivida e do aperfeiçoamento da escrita. A pesquisa, de natureza participativa, tem como fundamento metodológico a análise por isolados, com o intuito de refletir como a oralidade e a leitura contribuem para os processos de significação dos discursos que circulam em sala de aula e compreender como a linguagem pode ser um instrumento de comunicação e de expressão de pensamentos e de reflexão sobre a realidade. Ao analisar os dados procuramos observar a construção ativa do conhecimento pelos alunos e a interlocução entre teoria e prática na educação de Jovens e Adultos. As etapas de desenvolvimento da pesquisa foram organizadas por meio de uma sequência de atividades que visaram à produção de textos narrativos autobiográficos com os alunos da EJA, envolvendo aspectos de oralidade, escrita e leitura. Registrada por intermédio de vídeos, áudios e fotografias, a pesquisa evidenciou a relevância dos textos em análise para a aprendizagem da língua materna, na medida em que os alunos relataram ter adquirido uma maior percepção sobre a realidade por eles vivenciada e a Língua Portuguesa, estabelecendo relações entre estas duas dimensões. Como revelou o estudo, a experiência da escrita - mediada pela reflexão da realidade de si e do mundo - pode contribuir para a valorização das histórias e saberes dos educandos, atuando como estímulo na busca por novos conhecimentos. Constatou-se importante a existência de professores efetivos para o atendimento desta modalidade e de evidenciar o valor dos textos narrativos autobiográficos como recurso metodológico para as classes de EJA, para além da possibilidade de apropriação de conhecimentos formais, e que possam contribuir, de uma perspectiva dialógica e humanizadora de educação, como instrumento de reconstituição de percursos vividos e (re) planejamento de seus projetos de vida.

**Palavras-chave:** EJA; Escrita; Leitura; Língua Portuguesa; Oralidade; Textos Narrativos Autobiográficos; Situação desencadeadora de aprendizagem.

## ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) represents a new opportunity for people who, from an early age, were urged to abandon their studies to work, often in unfavorable conditions, resulting in gaps in their school education. In a complex and society that is centered on writing, returning to school is also a challenge, considering the peculiarities of this teaching modality in view of the students' learning needs. Faced with this challenge, learning the mother tongue is one of the most pressing needs of EJA students, since the lack in this area constitutes a strong factor of discrimination and social exclusion. In this scenario, the present study aims to analyze the manifestations of oral and written language of EJA students in the school context, based on the production of autobiographical narrations. The research, of a qualitative nature, seeks to answer the question: "What are the potentialities of Triggering Learning Situations to develop the linguistic competence of students of Youth and Adult Education through speaking and writing themselves?" In this direction, it was necessary to understand the literacy processes, as well as the dialogical and ideological relations present in the students' language manifestations, representing the challenges for the teaching-learning process of the Portuguese language. Founded on Leontiev's theory of activity (1903-1979), guided by the dialogic processes and the construction of knowledge that the school allows subjects, according to the assumptions of Paulo Freire (1921-1997), the study considers the autobiographical narrative text as a facilitator of dialogue / reflection of the lived reality and the improvement of writing. The research, of a participatory nature, has as methodological basis the analysis by isolates, in order to reflect how oral and reading contribute to the meaning processes of the speeches that circulate in the classroom and to understand how language can be an instrument of communication and expression of thoughts and reflection on reality. When analyzing the data, we seek to observe the active construction of knowledge by students and the interlocution between theory and practice in Youth and Adult education. The stages of development of the research were organized through a sequence of activities aimed at the production of autobiographical narrative texts with EJA students, involving aspects of orality, writing and reading. Recorded through videos, audios and photographs, the research showed the relevance of the texts under analysis for the learning of the mother tongue, as the students reported having acquired a greater perception of the reality they experienced and the Portuguese language, establishing relations between these two dimensions. As the study revealed, the experience of writing - mediated by the reflection of the reality of oneself and the world - can contribute to the appreciation of the students' stories and knowledge, acting as a stimulus in the search for new knowledge. It was found that the existence of effective teachers to attend this modality and to highlight the value of autobiographical narrative texts as a methodological resource for the classes of EJA, in addition to the possibility of appropriation of formal knowledge, and that can contribute, from a perspective dialogical and humanizing education, as a tool for reconstructing lived paths and (re) planning their life projects.

Keywords: EJA; Writing; Reading; Portuguese language; Orality; Autobiographical Narrative Texts; Triggering learning situation.

## LISTA DE CENAS

Isolado 1 – Episódio 1 – Cena 1: Impressões da Pesquisadora.....	105
Isolado 1 – Episódio 1 – Cena 2: Promoção do diálogo por meio de imagens.....	106
Isolado 1 – Episódio 1 – Cena 3: A vergonha como causa de silenciamento.....	108
Isolado 1 – Episódio 1 – Cena 4: O silenciamento por não dominar as regras gramaticais.....	109
Isolado 1 – Episódio 1 – Cena 5: O silenciamento por falta de repertório vocabular.....	110
Isolado 1 – Episódio 2 – Cena 1: A materialidade da aprendizagem para os participantes.....	111
Isolado 1 – Episódio 2 – Cena 2: Os sentidos da escola.....	113
Isolado 2 – Episódio 1 – Cena 1: A naturalização do preconceito.....	115
Isolado 2 – Episódio 1 – Cena 2: Questão para mobilizar o debate.....	116
Isolado 2 – Episódio 1 – Cena 3: Procurando entender os motivos do preconceito.....	118
Isolado 2 – Episódio 2 – Cena 1: Trabalho e reciclagem.....	119
Isolado 2 – Episódio 2 – Cena 2: Trabalho e a infância.....	121
Isolado 2 – Episódio 2 – Cena 3: Trabalho e a evasão escolar.....	123
Isolado 3 – Episódio 1 – Cena 1: Os projetos de vida.....	124
Isolado 3 – Episódio 2 – Cena 1: Falar ou escrever?.....	126
Isolado 3 – Episódio 2 – Cena 2: Gramática normativa: exigência para o mercado de trabalho...	127
Isolado 3 – Episódio 2 – Cena 3: Procurando caminhos para escrever.....	127
Isolado 3 – Episódio 2 – Cena 4: Outros motivos para melhorar a escrita.....	128
Isolado 4 – Episódio 1 – Cena 1: A autobiografia enunciada pela pesquisadora.....	131
Isolado 4 – Episódio 1 – Cena 2: Elementos de pontuação.....	132
Isolado 4 – Episódio 1 – Cena 3: Esclarecendo as informações do texto.....	133
Isolado 4 – Episódio 1 – Cena 4: A escrita para melhorar a coerência.....	133
Isolado 4 – Episódio 1 – Cena 5: As ambiguidades pela falta de pontuação.....	134
Isolado 4 – Episódio 1 – Cena 6: A reescrita.....	135
Isolado 4 – Episódio 1 – Cena 7: A descrição dos personagens.....	135
Isolado 4 – Episódio 1 – Cena 8: Preenchendo as lacunas.....	136

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estudos por Área.....	35
Figura 2 - Atividade Orientadora de Ensino: relação entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem.....	69
Figura 3 - Roda de Conversa 1.....	107
Figura 4 - Roda de Conversa 2.....	125

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Textos Autobiográficos na EJA.....	30
Quadro 2 - Escritas de Si na EJA.....	32
Quadro 3 - Outros.....	34
Quadro 4 - Alfabetização - Escala de Proficiência.....	40
Quadro 5- Sujeitos participantes da pesquisa.....	94
Quadro 6 - Isolados, episódios e cenas.....	103

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Níveis de Alfabetismo no Brasil, segundo o INAF.....	42
Tabela 2 - Distribuição da população por nível de Alfabetismo e escolaridade.....	43

## LISTA DE SIGLAS

<b>BDBTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>EA</b>	Educação de Adultos
<b>AEO</b>	Atividade Orientadora de Ensino
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
<b>GEPAPE</b>	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica
<b>GPEFCOM</b>	Grupo de Pesquisa Formação Compartilhada de Professores - Escola e Universidade
<b>INAF</b>	Indicador de Analfabetismo Funcional
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNLDEJA</b>	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SDA</b>	Situação Desencadeadora de Aprendizagem

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1. CONHECENDO A PESQUISA</b> .....	19
1.1 Breve trajetória da pesquisadora .....	19
1.2 Motivações .....	24
1.3 Relevância .....	28
<b>2. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	39
2.1 Os dados da EJA em relação ao analfabetismo .....	39
2.2 Os recursos didáticos disponíveis para a EJA .....	44
2.3 Manifestações da oralidade e da escrita em sala de aula .....	47
2.4 A escrita .....	51
2.5 Análise linguística .....	53
2.6 Conceitos que norteiam a disciplina de Língua Portuguesa .....	54
<b>3. DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO DA LÍNGUA</b> .	59
3.1 Letramento .....	59
3.2 Preconceito linguístico .....	61
3.3 Os textos autobiográficos – produzindo significados e sentidos .....	64
3.4 Os textos autobiográficos e os pressupostos da situação desencadeadora de aprendizagem – SDA .....	68
<b>4. METODOLOGIA</b> .....	73
4.1 A EJA no município .....	73
4.2 A escola .....	76
4.3 O atendimento à EJA na unidade escolar .....	78
4.4 A Proposta Pedagógica da escola .....	79
4.5 A pesquisa .....	80
4.6 Descrição das Situações Desencadeadoras de Aprendizagem .....	82
4.7 A Caracterização dos Sujeitos .....	91
4.8 Os instrumentos para coleta de dados .....	96
4.9 A pesquisa participativa .....	97
<b>5. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS</b> .....	100
5.1 A Composição e a Análise dos Dados .....	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS</b> .....	140
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	143
<b>APÊNDICE: A história da Educação de Jovens e Adultos: avanços e retrocessos</b> .....	149
<b>ANEXO: Parecer Consubstanciado do CEP</b> .....	155



## INTRODUÇÃO

As avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil, denunciam que, parte dos brasileiros que concluem o Ensino Médio não domina de fato a leitura e a escrita. Os números apresentados no último levantamento “Indicador de Analfabetismo Funcional” (INAF), demonstram que esses brasileiros - alunos advindos de escolas periféricas dos centros urbanos - representam 34% dos que concluem o Ensino Fundamental e 13% dos que concluem o Ensino Médio (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018, p. 10).

Essa realidade indica a necessidade de analisar os processos de ensino-aprendizagem para que os alunos consigam, de fato, desenvolver competências e habilidades em linguagens necessárias para viver em uma sociedade grafocêntrica. Visando a análise da competência linguística dos alunos em contextos sócio comunicativos, esta pesquisa analisou o papel da produção de textos narrativos no desenvolvimento da linguagem oral e escrita de alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A linguagem oral pressupõe o diálogo, que, de acordo com os princípios de Paulo Freire (1987) é uma exigência existencial. Através da palavra pronunciada, os homens transformam o mundo e ganham significação enquanto homem.

Leontiev (1978), pensa a linguagem: para além de meio de comunicação entre os homens, ela é também uma forma de consciência e do pensamento humano. Torna-se a forma e o suporte de generalização consciente da realidade.

Dentro deste contexto teórico e diante dos desafios educativos colocados à Educação de Jovens e Adultos apresentamos este estudo - no qual a dialogicidade, a alteridade e a reflexão são as bases – e buscamos estruturá-lo em cinco seções, de modo a contemplar as etapas que compuseram seu desenvolvimento.

Na **primeira seção** trazemos a trajetória da pesquisadora e a problemática da pesquisa, destacando a pergunta diretriz, os objetivos que dela decorrem e sua relevância, tendo como uma das referências o levantamento de teses e dissertações que dialogam como o tema de estudo.

Apresentamos, na **segunda seção** – o ensino da Língua Portuguesa – a fundamentação teórica da pesquisa, que tem como referenciais a teoria da atividade de Leontiev, os trabalhos desenvolvidos no Círculo de Bakhtin, as reflexões de Paulo Freire sobre a importância de pensarmos a prática docente e demais autores situados dentro destes quadros teóricos. Nesta

seção analisamos os dados da EJA em relação ao analfabetismo, buscando compreender a formação escolar dos sujeitos desta modalidade de ensino. Os recursos didáticos disponíveis para a EJA também foi elemento de estudo.

Os desafios no Ensino da Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos são discutidos na **terceira seção**, em especial o analfabetismo funcional, uma preocupante característica presente na educação brasileira. Neste cenário, abordamos as particularidades do ensino na EJA, a partir da discussão dos aspectos relacionados ao letramento, à variação linguística e ao preconceito linguístico, este último debatido em sua dimensão escolar.

A metodologia, bem como os procedimentos e instrumentos de pesquisa são apresentados na **quarta seção**. Conceitos que envolvem a pesquisa participante, seus laços com a educação popular e o olhar sobre a produção do conhecimento, explicam como a metodologia se viabiliza entre pesquisadores e pesquisados, sem perder a rigorosidade necessária a toda pesquisa científica.

Nesta seção também apresentamos a história da EJA no município, a descrição dos sujeitos da pesquisa e as características da escola onde as atividades foram desenvolvidas. Apresentamos a proposta da escrita dos textos autobiográficos, as especificidades deste gênero textual, o desenvolvimento dos trabalhos junto aos alunos.

Na **quinta seção** apresentamos a composição e a análise de dados.

Inseridas nas **considerações finais**, as reflexões sobre os efeitos de uma proposta de ensino pautada no diálogo e na participação, mediante o recurso da autobiografia, demonstram o valor da escrita de tais textos como recurso pedagógico/metodológico para o ensino da Língua Portuguesa junto aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, para além da superação do analfabetismo funcional, mas sim, como uma possibilidade dialógica e transformadora da própria realidade. Neste sentido, a competência linguística já não precisa ser pensada como um sonho distante, e a proximidade com a língua materna, uma vez restabelecida, com todas as suas possibilidades, pode vir a fazer parte de uma educação de qualidade para os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

## **1. CONHECENDO A PESQUISA**

Nesta seção encontra-se uma breve trajetória da vida profissional da pesquisadora, suas mobilizações para estudar o tema relacionado ao desenvolvimento da competência linguística de alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, bem como a relevância da pesquisa para este campo de estudos.

### **1.1 Breve trajetória da pesquisadora**

Oficialmente, iniciei minha carreira docente na rede pública de Ensino do Estado de São Paulo no ano de 1999, quando cursava o segundo semestre do primeiro ano da Graduação em Letras, na antiga Faculdade de Ciências e Letras de Araras, hoje intitulada Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson” - UNAR. Nessa época os estudantes dos cursos de licenciatura tinham o direito de trabalhar nas escolas estaduais de São Paulo logo no primeiro ano do curso, já que o índice de falta de professores contratados e efetivos era alto.

Antes de iniciar a graduação em Letras, cursei o Magistério, na Escola Estadual “Joaquim Ribeiro” em Rio Claro. O curso durou quatro anos, de 1994 a 1998. As aulas aconteciam no período da tarde e pela manhã realizava o estágio docente nas escolas municipais de Rio Claro. Como trabalho de conclusão de curso, os professores solicitaram que alfabetizássemos alguma pessoa, criança ou adulto e transcrevesse o processo em forma de dissertação. Esse foi o primeiro desafio da minha carreira como professora. O desenvolvimento do trabalho seria uma grande oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos nos anos de estudo.

No Magistério tive a oportunidade de ler alguns livros de Paulo Freire. Fazíamos rodas de conversa e discutíamos os livros “Pedagogia do oprimido” e “Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar”. Esses momentos de discussão me inspiraram na escolha em alfabetizar um adulto.

Nessa época namorava meu atual marido que morava na zona rural de Rio Claro. A família dele tinha uma venda tradicional, ponto de encontro do bairro, frequentada por quase todos os moradores. Por intermédio de conversas com as pessoas que vinham na venda, descobri que muitos não haviam completado o Ensino Fundamental e por isso resolvi desenvolver o projeto junto àquela comunidade. Ao fazer os convites para os moradores, muitos se interessaram e o projeto durou cerca de um ano.

As aulas aconteciam duas vezes por semana, no período noturno, em uma sala que pertencia à igreja e que, até então, estava abandonada. Segundo os relatos dos antigos moradores, nesta sala funcionava a antiga escola que atendia as crianças da zona rural.

O projeto reuniu, aproximadamente, 18 alunos, entre 18 e 70 anos, homens e mulheres que trabalhavam como caseiros nos sítios e fazendas ao redor, cuidando das plantações e dos animais. Apenas uma das participantes era funcionária pública e se responsabilizava por cuidar dos prédios pertencentes à prefeitura, a antiga estação ferroviária e o campo de futebol.

Neste período acontecia a descentralização de ensino no Brasil e paralelo ao projeto que estava desenvolvendo no Magistério para a conclusão do curso, a prefeitura de Rio Claro criou um programa, recrutando voluntários para alfabetizar as pessoas. Os encontros aconteciam aos finais de semana, na escola municipal “Paulo Koelle”. Os voluntários convidavam as pessoas que desejavam se alfabetizar e definiam os lugares onde iriam atender às pessoas, o período das aulas e a duração também variava de acordo com a disponibilidade dos voluntários.

No ano de 1996 surge o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), voltado para jovens e adultos e coordenado pelo Governo Federal. O programa recebeu críticas, pois continha os pressupostos das campanhas de alfabetização das décadas de 40 e 50. Algumas críticas ao plano eram:

[...] além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um dos seus pressupostos a relação de submissão entre Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha “Adote um Analfabeto”, o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 272).

Essa situação refletiu-se nos municípios, por meio desses programas de ação voluntária, do qual também fiz parte. Muitos dos voluntários não tinham nenhuma formação específica na área de Educação, contavam apenas com a boa vontade em ajudar a alfabetizar e alguma intuição advinda da sua própria formação escolar, ou seja, reproduziam as práticas com as quais foram alfabetizados.

No ano de 1999, a prefeitura, sabendo do número de alunos interessados em estudar, resolveu abrir oficialmente uma classe de EJA no distrito de Itapé, no qual desenvolvi o projeto e as aulas foram atribuídas a uma professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro.

Ainda em 1999, iniciei a Graduação em Letras, e no segundo semestre comecei a trabalhar como professora substituta, conforme autorização do governo do estado, anteriormente mencionada. Como havia feito magistério e estava disposta a encarar o desafio, fiz meu cadastro em uma escola estadual e iniciei minha carreira como professora, ministrando

aulas para alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos, no meu primeiro ano como graduanda de Letras. Nesse período, os estudantes substituíam as faltas dos professores e como esse era um problema constante, lecionava outras disciplinas, pois, nem sempre havia professor específico.

No ano de 2004 efetivei-me como professora de Língua Portuguesa em uma escola estadual e no ano de 2006, na Educação Infantil, ambas no município de Rio Claro, nas quais lecionei, de forma concomitante, de 2006 a 2012.

Minha primeira experiência como professora de Educação Infantil se deu logo depois da minha efetivação; até então, nunca havia trabalhado com essa etapa de ensino e muitos dos conhecimentos que construí foram se desenvolvendo no exercício da profissão.

Em 2009 fui convidada a trabalhar como Vice-Diretora em uma escola municipal e me afastei da sala de aula. Em 2012 pedi exoneração do meu cargo de professora de Língua Portuguesa no Estado. Por alguns anos fiquei trabalhando como gestora, tendo a oportunidade de administrar uma escola de Ensino Fundamental e outra de Educação Infantil.

No ano de 2013, voltei para sala de aula como professora de Educação Infantil. Nesse período foi me oferecido ministrar aulas de Musicalização no município de Rio Claro, essas aulas constituíam minha jornada de trabalho. Por três anos trabalhei no projeto com as crianças e para me capacitar realizei muitas leituras e participei de cursos sobre musicalização infantil.

No ano de 2017, voltei a ministrar aulas de Língua Portuguesa para a EJA no município e atualmente leciono para duas classes da Educação de Jovens e Adultos (7<sup>a</sup> (sétima) e 8<sup>a</sup> (oitava) série)<sup>1</sup>. A escolha se deu devido a minha primeira formação em Letras e ao fato de gostar de trabalhar com essa modalidade e de ter certa experiência, adquirida nos anos em que fui professora no Estado.

Voltar a lecionar para EJA, me fez refletir sobre algumas questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, dentre elas: Quais as necessidades que os alunos desta modalidade de ensino têm em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa? Como e em quais contextos esses alunos fazem uso da língua? Qual é o julgamento que os alunos fazem em relação à linguagem coloquial e a norma culta? Quais as potencialidades em ensinar a gramática normativa para que os alunos consigam uma ascensão social? Como o professor pode motivar os alunos a produzir seus textos e a refletir sobre eles? Como mediar a aprendizagem dos conceitos de Língua Portuguesa entre os alunos? Como desenvolver a escrita de alunos da

---

<sup>1</sup> Para classificar os anos de escolaridades da Modalidade EJA é usado o termo série. Cada série tem duração de seis meses, enquanto para o ensino Fundamental Regular é utilizado o termo ano.

EJA que já estão alfabetizados e já fazem uso da língua em contextos sociais outros além da escola? Quais são os recursos didáticos disponíveis para atender esta modalidade de Ensino?

A partir desta reflexão, através de várias indagações e, como estava há muitos anos sem trabalhar com essa disciplina, resolvi ir até a escola onde lecionaria para duas classes de EJA, sétima e oitava série, para buscar informações sobre os conteúdos a serem desenvolvidos no decorrer do semestre e conhecer os recursos didáticos disponíveis.

Para tentar responder a algumas das minhas dúvidas, a equipe gestora da escola orientou-me a consultar o livro didático que a Prefeitura Municipal da Educação adotou - por intermédio do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA)<sup>2</sup> - distribuído nas escolas municipais que atendem a esta modalidade de ensino. Constatei, após analisar o livro, que este não poderia ser o único material para referenciar a elaboração de um planejamento, por dois motivos: em primeiro lugar, o livro não possibilitava avaliar os conhecimentos prévios que os alunos possuem da Língua Portuguesa e como a usam no seu cotidiano; em segundo lugar, o livro não favorece uma discussão junto aos alunos sobre suas necessidades de aprendizagem de leitura e escrita. Ao constatar esses dois aspectos, fui à busca de leituras que me ajudassem a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem e selecionar os conteúdos para atender essa modalidade de ensino.

O livro didático não contemplava os aspectos relativos à heterogeneidade presente na sala de aula e não possibilitava a realização de uma avaliação diagnóstica com os alunos, identificando seus conhecimentos a respeito da Língua Portuguesa, seus desejos e necessidades em relação a esta disciplina.

Por alguns anos, minha prática esteve alicerçada nos conhecimentos adquiridos na Faculdade, em materiais pedagógicos (livros didáticos e paradidáticos), documentos institucionais a exemplo dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs)<sup>3</sup> e outros referenciais que norteiam a implantação do currículo unificado para o estado de São Paulo - como os cadernos do “Programa São Paulo Faz Escola”<sup>4</sup> - e nas experiências adquiridas ao longo da vida, por meio da interação com os alunos e com os colegas de trabalho.

Depois de alguns anos trabalhando em sala de aula, observando os processos de ensino/aprendizagem, lendo e refletindo sobre minha prática pedagógica, pude constatar que

---

<sup>2</sup> Instituído pela Resolução CD/FNDE BRASIL nº 51 (BRASIL, 2009).

<sup>3</sup> Conjunto de diretrizes elaboradas no âmbito do Ministério da Educação, a partir da década de 1990 (BRASIL, 1997; 1998; 2000).

<sup>4</sup> Programa instituído nas escolas públicas do estado de São Paulo em 2008, objetivando suprir o que seria uma insuficiência no ensino praticado pelos professores, constituiu-se de recursos previamente elaborados destinado a todas as escolas da rede pública (BARROS; AZEVEDO, 2016).

para elaborar um planejamento de ensino que atenda às necessidades de aprendizagem dos discentes, faz-se necessário considerar alguns aspectos, dentre eles: a postura do professor e, a maneira como ele reconhece os conhecimentos prévios dos alunos, suas motivações para aprender e os aportes teóricos que sustentam e estruturaram a disciplina da Língua Portuguesa. Ao voltar a lecionar para a Educação de Jovens e Adultos, observando a complexidade do Ensino da Língua Portuguesa para essa modalidade, surgiu a necessidade de repensar minhas práticas e os conhecimentos pedagógicos dos conteúdos com os quais trabalho, adquiridos nesse percurso como docente.

Muitas vezes, as condições de trabalho nos impedem uma maior proximidade com as leituras teóricas e acaba-se por entender que a prática e a teoria estão dissociadas. As extensas horas de trabalho e as classes numerosas nos roubam um tempo necessário para a reflexão das práticas e não raros nos afastam das pesquisas acadêmicas que poderiam nos ajudar a entender melhor alguns dos processos que envolvem as questões de ensino e aprendizagem. Borba denuncia:

É natural que as pessoas que vivem em uma sociedade capitalista, inclusive os professores, se preocupem com o valor dos salários para que possam ser capazes de sobreviver. Assim, não é raro o professor que tem que lecionar 40, 50 ou 60 horas/aulas semanais, transitando entre duas ou três escolas, às vezes até em municípios diferentes. Como conseguir, então, que esses professores leiam pesquisas, compreendam seus resultados e os utilizem em sala de aula? (BORBA, 2018, p. 26).

Apesar de todas as dificuldades, eu sentia a necessidade de buscar teorias para repensar a prática pedagógica e aprender mais sobre como os alunos da EJA desenvolvem a competência linguística, que se dá por meio das manifestações da oralidade, da leitura e da escrita. Esses questionamentos me impulsionaram a buscar o Mestrado Profissional.

Nesse exercício de busca, pude constatar que teoria e prática caminham juntas, são processos dialéticos e a teoria não é uma aplicabilidade, mas uma possibilidade de se pensar e entender o porquê que escolhemos, adotamos ou reproduzimos algumas práticas. Essa reflexão tem me proporcionado pensar em possíveis caminhos de transformação das práticas objetivando a melhoria da qualidade dos processos de organização do ensino que desenvolvo com meus alunos.

No ano de 2017, quando voltei a lecionar era a única professora de Língua Portuguesa da EJA, e tentava responder as dúvidas e os questionamentos apresentados acima por intermédio da leitura de livros específicos voltados para o Ensino da Língua Portuguesa. Neste primeiro ano, ao avaliar os textos dos alunos, percebi muitas irregularidades em relação ao uso da gramática normativa, principalmente a pontuação. Os alunos também se sentiam incapazes

de escrever e só o faziam quando a atividade era para “nota” e aquele acabava sendo o único sentido da escrita na escola.

## 1.2 Motivações

Nesse processo tenho refletido sobre a minha prática profissional, tentando compreender, de forma mais ampla, um trabalho singular realizado na sala de aula com meus alunos, tendo como objetivo aprimorar as práticas de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Para isso, investigo o projeto que tenho desenvolvido com alunos através da escrita de textos autobiográficos e que tem como produto final a publicação de um livro com os textos desenvolvidos no decorrer do ano letivo.

A partir do desenvolvimento deste projeto surge a pergunta diretriz da pesquisa: “Quais as potencialidades das Situações Desencadeadoras de Aprendizagem desenvolver a competência linguística de alunos da Educação de Jovens e Adultos por meio da fala e da escrita de si?”

Constitui-se como **objetivo principal**:

- Analisar o papel da fala e da escrita de si no desenvolvimento da competência linguística de alunos da Educação de Jovens e Adultos, bem como, por intermédio dos seguintes **objetivos específicos**:
- Verificar como a oralidade e a leitura contribuem nos processos de significação dos textos/discursos que circulam na escola;
- Compreender como a linguagem pode ser um instrumento de comunicação e de expressão de pensamentos e reflexão sobre a realidade social dos participantes.

No intuito de responder a esses questionamentos, foram desenvolvidas atividades com os alunos da oitava série do Ensino Fundamental de uma classe de EJA, por intermédio de situações dialógicas que tiveram como intenção a partilha das vivências e visões de mundo dos educandos como mobilizador para a produção de textos autobiográficos. É por meio do diálogo que o homem se comunica, organiza suas ideias e pensamentos para expressá-los, interagindo com outros homens e com o mundo.

O diálogo também pressupõe uma abertura para a escuta no intuito de compreender, mobilizar discussões e reflexões sobre o mundo e a existência humana, analisando a sociedade como um processo em construção, uma realidade inacabada e em constante transformação.

A pesquisa foi realizada em duas etapas. As atividades da primeira etapa foram desenvolvidas no final do segundo semestre de 2019, quando entrei em campo com uma classe



de sétima série, porém, os dados analisados não foram suficientes para responder à questão da pesquisa, sendo necessária a continuação das atividades em uma segunda etapa que ocorreu no primeiro semestre de 2020, quando estes mesmos alunos se encontravam na oitava série. Nesta etapa eu também estive como professora de Língua Portuguesa da classe, pois, consegui que as aulas fossem a mim atribuídas como carga suplementar, em um processo de classificação na Secretaria Municipal de Rio Claro.

Na tentativa de encontrar caminhos possíveis para o entendimento do ensino da Língua Portuguesa, visando o aprimoramento dos meus conhecimentos, através dos estudos, busquei a leitura de textos acadêmicos que dialogam com minha prática desenvolvemos Atividades Desencadeadoras de Aprendizagem elaboradas a pelos pressupostos da Atividade Orientadora de Ensino (MOURA, 2016). Nesse processo pude analisar o ensino de Língua Portuguesa a partir de algumas concepções teóricas: as dos gramáticos com as concepções de ensino da gramática normativa, as dos linguistas com as questões das análises das variações linguísticas e, com as questões dos letramentos e seus usos por intermédio da análise do discurso.

Estudar as concepções teóricas foi importante para refletir sobre a professora que fui à professora que sou e a professora que quero vir a ser. Segundo Freire (1997, p. 81) “pensar a prática ainda é a melhor maneira de pensar certo”.

Mobilizada por essas reflexões, procurei ressignificar algumas práticas, retomando meus estudos sobre a gramática normativa para entender, de forma mais profunda, como se constitui a estrutura da norma culta, suas regras e a divisão que o ensino tradicional apresenta da gramática, ou seja, as classes de palavras e o funcionamento das análises sintáticas. Esse é um conhecimento que a sociedade espera que seja objeto de ensino da escola, na disciplina de Língua Portuguesa. A respeito desse assunto, Bagno descreve:

É muito comum, também, os pais de alunos cobrarem dos professores o ensino dos “pontos” de gramática tais como eles próprios aprenderam em seu tempo de escola. E não faltam casos de pais que protestaram veementemente contra professores e escolas que, tentando adotar uma prática de ensino da língua menos conservadora, não seguiam rigorosamente “o que está nas gramáticas” (BAGNO, 2019, p. 92).

O ensino da gramática normativa seria um possível caminho para o embasamento da pesquisa, no entanto, este tipo de ensino estaria a serviço de quem? Qual seria a intencionalidade da escola privilegiar o ensino da norma culta? Bagno descreve que menos de 20% da população brasileira faz uso da gramática normativa: pessoas que ocupam as mais altas posições da pirâmide socioeconômica são as que têm acesso à boa escolarização e aos direitos da cidadania (BAGNO, 2019).

Apesar da colocação deste autor em dizer que apenas uma pequena parcela da população faz uso da gramática normativa, entendo que o ensino da Língua Portuguesa é de fundamental importância, já que é por meio dela que estabelecemos a comunicação, organizamos o pensamento e transmitimos nossas ideias às outras pessoas.

O Ensino da Língua Portuguesa também favorece a aprendizagem dos gêneros textuais, necessários para estabelecer as interações nos diversos contextos sociais da sociedade: escola, trabalho, áreas de entretenimento, instâncias jurídicas, entre outros. Cada gênero textual, oral ou escrito, possui uma intencionalidade e um formato, favorecendo os processos dialógicos entre as pessoas e consigo mesmo, perpassados pela palavra.

Os processos dialógicos não pronunciam apenas conhecimentos, mas antecedem a palavra dita, na medida em que esta também enuncia valores, ideologias, constituídas na vivência e nas interações estabelecidas no decorrer da vida.

Em Moura (2016), encontra-se a escola como o lugar social privilegiado para a apropriação de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e a ação do professor deve estar organizada intencionalmente para esse fim (MOURA, 2016).

A gramática normativa é um conhecimento necessário para ser usado em determinados contextos sociais e possibilitará ao aluno se expressar com proficiência em vários lugares. De acordo com Bakhtin, forma e conteúdo são importantes. Um músico, para expressar-se precisa saber a forma, ler as notas musicais e entender como o instrumento funciona, assim como o sujeito também necessita entender o funcionamento da Língua Portuguesa para expressar-se.

Entendo que forma e conteúdo são unidades dialéticas, impossível separá-las. Não há escrita sem conteúdo e sem forma e os discursos são representados por gêneros textuais: uma receita, a letra de uma música, a notícia do jornal, uma tese de doutorado; em todos estes textos existe uma intencionalidade e um formato. Esses gêneros discursivos são utilizados de acordo com seu interlocutor e a situação discursiva, e não se restringem a escrita, os gêneros também existem na linguagem oral.

Os indivíduos os utilizam para exercitarem sua capacidade de criação, representação e leitura de mundo. No entanto, sabemos que outras linguagens também são utilizadas como formas de expressão: o teatro, a música e as artes plásticas são alguns exemplos.

Os alunos da EJA já fazem uso da Língua Portuguesa, mesmo sem ter o pleno domínio de regras gramaticais normativas e conseguem satisfazer suas necessidades de comunicação na maioria dos contextos sociais nos quais estão inseridos, cabe à escola trabalhar os aspectos das variações da Língua Portuguesa para que o aluno consiga adequá-la de acordo com a situação discursiva, considerando o lugar, a intenção e os interlocutores.

Portanto, o ensino da Língua Portuguesa deve considerar essas questões que vão além da estrutura da gramática normativa; neste ponto, deixo de analisar as concepções teóricas em relação ao ensino da Língua Portuguesa sob a perspectiva do ensino tradicional da gramática e passo a analisar as concepções teóricas dos linguísticos e filósofos, no que se refere às questões das linguagens, para isso recorro a Freire (2019), Bakhtin (2019), Soares (2017), Souza (2011) e Bagno (1999) e às minhas primeiras leituras realizadas na graduação sobre o preconceito linguístico.

Marcos Bagno, professor da Universidade de Brasília (UnB) é um linguista que me inspira desde a época de estudante, e ao retomar minhas reflexões sobre a prática pedagógica, retornei ao tempo, no ano de 1998, nos primeiros anos de docência, onde comecei a lecionar em uma escola rural e lembrei-me de cada um dos meus alunos daquela época.

O senhor Ismael, um senhor muito simpático que suava em bicas quando eu me aproximava, fico imaginando os traumas da infância que carregava, vivendo em uma sociedade em que o erro é motivo de punição. Haja vista, os relatos das palmatórias, do chapéu de burro, de ajoelhar no milho, castigos aplicados aos alunos mal comportados ou que “erravam a lição”.

Lembro do Samuel, que com dezenove anos já era casado e pai de dois filhos. Havia abandonado sua vida em Minas Gerais, mudando-se para o interior de São Paulo, depois que a enchente levara tudo o que tinha de bens materiais.

A Laura, que contava que nascera em uma ilha, no Rio São Francisco, no estado de Sergipe e que na juventude veio para São Paulo, em busca de melhores condições de vida, como tantos outros alunos que estavam nessa sala.

Nessa época, eu acreditava que ensinar aos meus alunos a leitura e a escrita, iria capacitá-los, para que obtivessem uma ascensão social, por intermédio do domínio da gramática normativa. Não entendia que a discriminação que sofriam era uma construção social, enraizada em nosso país e o preconceito não estava apenas no fato de saberem ou não fazer o uso da gramática normativa, mas estava embutido na cor da sua pele, na sua cidadania e na classe social que ocupavam.

Os alunos, ao chegarem à escola, frequentemente não compreendem o preconceito que envolve essas questões e buscam a aprendizagem da gramática normativa como um meio de ascensão social. É muito comum ouvi-los dizer que não conseguem uma projeção social porque não estudaram e se sentem culpados pela situação em que estão, como se a escolha de estudar ou não dependesse deles mesmos e não das questões sociais que estão ao entorno.

Muitos alunos acreditam que as situações de discriminação que enfrentam decorrem do uso inadequado da língua e da falta de conhecimento da gramática normativa.

O uso inadequado da língua pode ser um fator de discriminação social, no entanto, se a pessoa refletir sobre o contexto social em que está inserida, entender os preconceitos enraizados na nossa história e que geram a marginalização de determinados grupos sociais ela poderá fazer uso da linguagem que domina e poderá manifestar-se. Muitas vezes, os alunos envergonham-se da maneira como falam e acabam silenciando-se.

A escola seria um lugar de possibilidades para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, ou seja, da oralidade, da escrita e da leitura, bem como os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

### **1.3 Relevância**

A relevância para a presente pesquisa está relacionada a dois aspectos fundamentais, aos preocupantes índices sobre o Analfabetismo Funcional e a escassa produção e análise científicas sobre o papel dos textos narrativos autobiográficos na EJA.

Os dados sobre o Analfabetismo Funcional revelados pelo Instituto Paulo Montenegro evidenciam a importância dos estudos no ensino da Língua Portuguesa. Muito mais do que uma questão técnica, como lembra Kleiman, o ensino do português envolve problemas éticos, uma vez que dizem respeito ao domínio da “língua materna que invoca (e, também, evoca e provoca) questões que dizem respeito a nossa própria identidade” (KLEIMAN, 2012, p. 25).

Neste sentido, os educadores que trabalham com a EJA se vêem diante de uma população, que embora domine uma linguagem coloquial que atende as necessidades de comunicação de seu cotidiano (de trabalhadores em profissões menos valorizadas e remuneradas), não possui as técnicas da escrita e da oralidade próprias das camadas mais elitizadas da sociedade, o que se reflete na dificuldade de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados que lhes possibilitem desde o questionamento da realidade até a uma maior participação e usufruto dos bens sociais, culturais e econômicos.

A ética, neste contexto, propicia a percepção do domínio da língua materna como um direito de todos aqueles que vivem em determinado território, ou que nele venham a se instalar.

Quanto à produção científica, embora escassa, constitui-se em relevante produção neste campo de estudos, sendo detalhada na sessão Metodologia e Procedimentos Metodológicos. Por ora, apontamos um universo de 162 trabalhos, entre os quais 39 possuem maior afinidade e dialogam com a questão de pesquisa.

Segundo dados compilados pelo Movimento Todos pela Educação em parceria com a Editora Moderna, estiveram matriculados na EJA, no ano de 2019, 3.273.668 alunos<sup>5</sup> (incluindo os de nível fundamental, médio e integrados à educação profissional). Estes números demonstram a necessidade de mais estudos dedicados à esta modalidade de ensino.

Portanto, situada neste cenário desafiador a pesquisa intenta desvendar, através da produção de textos autobiográficos, mecanismos por meio dos quais os alunos do EJA possam se reconhecer no âmbito das práticas educativas, de modo a viabilizar o desenvolvimento de competências que valorizem seus saberes e quem sabe, indicar caminhos para que construam uma aprendizagem significativa da língua materna, impactando positivamente suas trajetórias.

#### 1.4. O que dizem as pesquisas

Para realizar o trabalho consultamos o site de busca da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2003 a 2020, a fim de analisar o que foi publicado em relação às pesquisas acadêmicas no que se refere ao trabalho com textos autobiográficos (quadro 1). A escolha em descrever as publicações deste banco de dados, se deu devido à diversidade de Faculdades e Universidades representadas ali, possibilitando uma visão geral dos trabalhos de várias localidades, podendo aproximar-se do tema abordado nesta pesquisa. Adicionalmente, inserimos estudos que dialogam com a questão de pesquisa, mas que não aparecem nas buscas da BDTD a partir da digitação das palavras-chaves selecionadas: *produção de texto na EJA*, *Textos autobiográficos na EJA* e *Escrita de si na EJA* (quadro 2).

Para iniciarmos a investigação digitamos as palavras *produção de texto na EJA* e encontramos 162 trabalhos, dos quais analisamos os resumos e selecionamos preliminarmente 39 trabalhos por apresentarem temas que dialogam com nossa questão de pesquisa. Esta análise preliminar foi organizada em oito categorias<sup>6</sup>: 1 - análise de aspectos gramaticais na produção de textos; 2 - uso das novas tecnologias no ensino da Língua Portuguesa; 3 - letramento, 4 - gêneros textuais; 5 - práticas de leitura; 6 - escrita e análise de livros didáticos; 7 – textos autobiográficos na EJA; 8 – escrita de si na EJA.

Após esta primeira categorização, optamos por concentrar a busca nas categorias 7 e 8, **Textos autobiográficos e Escrita de si na EJA**, com o objetivo de conhecermos a produção acadêmica cujos temas mais se aproximassem do recorte de nossa pesquisa. Ao digitarmos a

---

<sup>5</sup> Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO/ED. MODERNA, 2020, p. 87).

<sup>6</sup> As categorias foram descritas no quadros a seguir.

sequência de palavras *textos autobiográficos na EJA* e sem estipular períodos, encontramos 10 trabalhos publicados entre 2008 e 2017 (quadro 1).

**Quadro 1 - Textos Autobiográficos na EJA**

<b>Instituição/ Programa/Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Metodologia</b>
Universidade de Brasília, Mestrado Psicologia 2008	CARLUCCI, Ana Paula	Qualitativa (Entrevistas)
<i>A relação trabalho-escola na narrativa do jovem: um estudo sobre significados e posicionamentos na transição para a vida adulta.</i>		
Universidade de Taubaté, Mestrado em Linguística Aplicada 2008	MESQUITA, Luciana Aparecida de.	Análise de Discurso
<i>Autobiografias de ubatubanos e de ubatubenses e o silenciamento da cultura caiçara: uma análise discursiva dos textos de alunos da EJA.</i>		
Universidade P. Mackenzie (SP), Mestrado em Letras 2011	RAMOS, Thaís Valim de.	Análise Biográfica
<i>O exercício da docência em língua inglesa: a construção da identidade do professor numa perspectiva autobiográfica.</i>		
Universidade P. Mackenzie (SP), Mestrado em Letras 2011	CARVALHO, Adenivan Mendes de.	Análise de Conteúdo
<i>Memória e identidade do aluno da EJA em relatos autobiográficos.</i>		
Universidade Federal do Ceará, Mestrado em Linguística 2012	ROQUE, Isabel.	Pesquisa Qualitativa (Exploratória e Documental)
<i>A organização narrativa nos récits de vie.</i>		
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestrado em Letras 2013	BANDEIRA, Domingas Alves.	Pesquisa Bibliográfica

<i>Histórias de vida dos alunos da EJA: uma análise do funcionamento dos verbos do gênero autobiográfico.</i>		
Universidade Federal da Bahia, Mestrado Profissional, PROFLETRAS 2016	SILVA, Leila Conceição Paiva da.	Pesquisa Qualitativa (de cunho etnográfico e pesquisa-ação-formação)
<i>Escritores da liberdade: uma proposta de intervenção a partir da escrita de si na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola Municipal de Salvador.</i>		
Universidade Federal de Sergipe Mestrado Profissional, PROFLETRAS 2016	SANTOS, Maryluce Conceição Barros.	Estudo de Caso
<i>Prática de retextualização a partir do gênero autobiografia no eixo (8º e 9º ano) da EJA: da oralidade para a escrita.</i>		
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mestrado em Ciências 2017	LIMA, Andrea Maria Mello Costa de.	Pesquisa Qualitativa
<i>Percepções de estudantes da educação de jovens e adultos sobre o processo de formação no Instituto Federal do Pará.</i>		
Universidade Federal da Bahia Mestrado Profissional, PROFLETRAS 2017	SANTANA, Cacilda Maria Ribeiro de.	Pesquisa Qualitativa de base etnográfica
<i>Nossa história conta: relatos autobiográficos em práticas de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.</i>		

Fonte: BDTD, elaboração da autora.

Digitamos também a sequência de palavras *escritas de si na EJA* e encontramos 20 trabalhos publicados entres os anos 2006 e 2019, excluídos os estudos que apareceram mais de uma vez, e elencamos no quadro 2.

Quadro 2 - Escritas de Si na EJA

Instituição/ Programa/Ano	Autor	Metodologia
Universidade Federal do Ceará, Mestrado em Psicologia 2006	ABREU, Márcia Kelma de Alencar	Pesquisa Qualitativa (combinada com metodologia da história de vida e análise do discurso)
<i>A alfabetização de adultos e o Movimento da Identidade Pessoal: a leitura do mundo e a leitura de si na transformação da identidade.</i>		
PUC (RS), Mestrado em Educação 2009	SILVA, Raquel Duro da.	Pesquisa Qualitativa Estudo de Caso
<i>A permanência prolongada das totalidades iniciais da língua escrita: um olhar para EJA.</i>		
Universidade Federal de Minas Gerais, Mestrado em Educação 2009	CAVALCANTI, Ana Paula Campos.	Pesquisa Quantitativa (Teste Cognitivo de Leitura e Escrita)
<i>Relações entre consciência fonológica, escrita e leitura em testes do programa Brasil Alfabetizado.</i>		
Universidade Federal de Alagoas, Mestrado em Educação 2010	SILVA, Naila Lins da.	Pesquisa Qualitativa de cunho etnográfico
<i>A abordagem da variação linguística na 3ª fase da Educação de Jovens e Adultos e suas implicações para o ensino.</i>		
Unicamp, Mestrado em Linguística Aplicada 2011	CURTO, Viviane.	Estudo empírico de caráter qualitativo
<i>O acesso às práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos.</i>		
Universidade Federal do Mato Grosso, Mestrado em Educação 2012	OLIVEIRA, Márcio Cândido de.	Pesquisa-ação
<i>Aspectos da produção escrita no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA).</i>		
Universidade de Brasília, PROFLETRAS 2012	COSTA, Rita Mara Reis.	Pesquisa-ação
<i>Conversando nas aulas de Ciências: um diálogo entre educomunicação e abordagem temática na EJA.</i>		
Universidade Federal da Bahia, Mestrado em Letras 2013	SANTOS, Terezinha Oliveira.	Etnografia Escolar



<i>Configurações identitárias numa turma de EJA: uma leitura para além das margens.</i>		
USP, Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Mestrado em Letras 2013	SOUÉID, Nanci de Oliveira.	Fundamentos teórico-metodológicos da Teoria Bakhtiniana
<i>Ensino da argumentação em livro didático na Educação de Jovens e Adultos.</i>		
UFRN, Doutorado em Educação 2013	ROSADO, Cristine Tinoco da Cunha Lima	Pesquisa qualitativa com vários instrumentos
<i>Vozes não silenciadas de alfabetização jovens e adultos e suas repercussões na formação docente.</i>		
UEM, Doutorado em Educação para Ciência e Matemática 2015	OLIVEIRA, Lucilene Lusía Adorno de.	Análise de Discurso a partir de Situações Problema
<i>A delinquência e a (im) possibilidade de se significar como autor do discurso matemático.</i>		
UFSC, Mestrado em Ensino de História 2016	MARCOLIN, Samuel Pereira.	Pesquisa Qualitativa
<i>Escritas de si: memórias e narrativas históricas de estudantes da EJA em Florianópolis.</i>		
UNIJUÍ, Mestrado em Educação nas Ciências 2016	DOMANSKI, Letícia.	Viés Qualitativo
<i>O aprendizado de línguas no PROEJA vendas: contribuições na e para vida dos educandos.</i>		
UFRN, Mestrado em Estudos da Linguagem 2016	OLIVEIRA, Janaina Michele França de.	Aportes quantitativos / qualitativos
<i>A intercompreensão de línguas românicas nas aulas de inglês: uma experiência inovadora nos cursos de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal do Rio Grande do Norte.</i>		
UNB, Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania 2016	LUZ, Nélia Paula Rodrigues da.	Abordagem Qualitativa de Enfoque Interpretativista
<i>Alfabetização de Adultos no Distrito Federal: um estudo de caso.</i>		
UFBA, Doutorado em Educação 2016	CARVALHO, Carla Meira Pires de.	Pesquisa-ação
<i>Caminhos trilhados em versos: teatro cordel e educação de Jovens e Adultos.</i>		
UFES, Doutorado em Educação 2017	VIEIRA, Tatiana de Santana.	Qualitativa

<i>Mnemosine, clio e a memória histórica da Educação de Jovens e Adultos em/com ações de extensão na UFES de 1986 a 1996.</i>		
UFPA, Mestrado Profissional em Letras 2018	MONTEIRO, Tânia Carla da.	Pesquisa-ação
<i>Filigranas da memória: a construção de narrativas de histórias de vida na EJA.</i>		
UNESP, Rio Claro, Mestrado em Educação 2019	FERREIRA, Débora Sara.	Pesquisa Narrativa e Autobiográfica
<i>Ser ou tornar-se mulher: por entre a Educação de Jovens e Adultos – EJA, a vida, o narrar e o reinventar-se de si.</i>		
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional 2019	OLIVEIRA, Núbia Cristina Prates Santos.	Pesquisa-ação
<i>Gênero resumo: estratégias de leitura para construção de conhecimento aplicada a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da EJA</i>		

Fonte: BDTD, elaboração da autora.

Finalizamos a pesquisa com 04 trabalhos publicados, entre 2013 e 2019 e, que se enquadram na categoria “outros”, porém que estão inseridos na linha da pesquisa com EJA e elencados no quadro 3.

**Quadro 3 - Outros**

<b>Instituição/ Programa/Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Metodologia</b>
UNESP, Mestrado em Educação 2013	VIEIRA, Karina Mayara Leite.	Sócio-Histórica
<i>Escrever na escola: o trabalho pedagógico e a formação de alunos escritores.</i>		
UNESP, Mestrado em Educação 2014	SOUZA, Jaqueline Silva de.	Pesquisa-ação colaborativa
<i>Jovens e Adultos – autores de suas próprias palavras.</i>		
Universidade de Goiás, Mestrado em Letras 2015.	GUIMARÃES, Maria de Fátima Furtado Baú.	Pesquisa-ação colaborativa
<i>Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, por meio da Pedagogia de Projetos: Projeto minha autoria.</i>		
UNESP, Mestrado em Educação 2019	RINALDINI, Lucas	Pesquisa-intervenção formativa
<i>O ensino da escrita de gêneros textuais na perspectiva da teoria histórico-cultural.</i>		

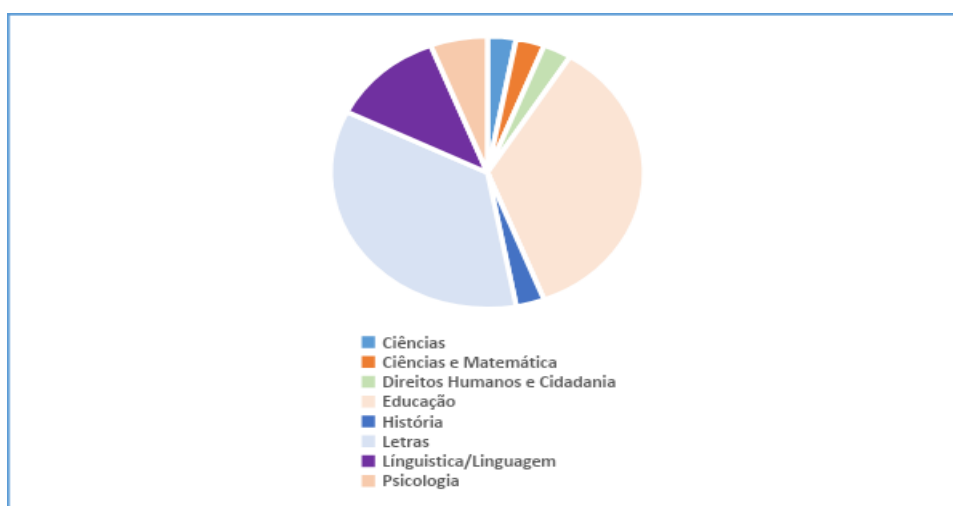
Fonte: Recomendações Docentes/BDTD, elaboração da autora.

O levantamento bibliográfico demonstrado nos quadros 1, 2 e 3 evidencia que a grande maioria dos estudos realizou a pesquisa de acordo com a metodologia qualitativa, adotando procedimentos metodológicos diversificados, como entrevistas, observação participante, estudos etnográficos, entre outros.

Pesquisa-ação e estudo de caso foram escolhas metodológicas que apareceram em menor número. A pesquisa participante não foi encontrada como opção metodológica de acordo com os critérios estipulados.

A maior parte dos trabalhos está filiada a instituições públicas, federais, estaduais ou municipais, sendo a maioria composta por universidades federais. A prevalência dos estudos concentrou-se nas áreas de Letras e Educação, conforme demonstra a Figura 1.

**Figura 1 - Estudos por Área**



Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, elaboração da autora.

Descrevemos as pesquisas relacionadas às categorias *textos autobiográficos na EJA* e *escrita de si na EJA*, pois são elas que possibilitaram subsídios para uma reflexão sobre a pesquisa. Entendemos que esse é apenas um recorte das pesquisas realizadas no Brasil em relação a esse tema e que outros trabalhos foram realizados trazendo discussões pertinentes ao tema de pesquisa, estão catalogados neste banco de dados, mas não aparecem a partir da digitação das palavras-chaves, pois as mesmas não abrangem os sinônimos dos trabalhos com esse tema, como, por exemplo, os trabalhos de Vieira (2013) e Souza (2014).

Os trabalhos<sup>7</sup> de Vieira (2013) e Souza (2014) embora não apareçam nas buscas, trazem questões que dialogam com essa pesquisa, pois estudam o processo de autoria dos textos

<sup>7</sup> Ambos os trabalhos são dissertações de mestrado defendidas na UNESP, campus de Rio Claro (SP).

produzidos por alunos, a partir das atividades pedagógicas e de relações dialógicas estabelecidas no desenvolvimento da pesquisa.

Ao lermos o trabalho de Souza (2014) pudemos perceber que ela expõe algumas questões que inquietaram a presente pesquisadora quando esta retornou à docência com os alunos da EJA, tais como: Como fazer com que os alunos escrevam? Como contribuir para a formação de alunos escritores?

Ao estar inserida no contexto da sala de aula, tanto Souza (2014), quanto a pesquisadora se deparava com determinadas tarefas que os alunos realizam e que não contribuem para o desenvolvimento da escrita. Algumas destas tarefas fazem parte do cotidiano dos alunos, tais como: leituras lineares de textos, questionários pontuais, cópia de textos da lousa. Ambas as pesquisadoras, concluíram que, por muitas vezes, as tarefas aplicadas aos alunos têm a intenção de mantê-los ocupados, copiando extensos textos da lousa.

Os trabalhos foram desenvolvidos a partir de uma pesquisa de intervenção. Souza (2014) propôs aos alunos a escrita de um diário e a publicação de um jornal produzido pela turma, estabelecendo uma relação dialógica com os discentes, por intermédio das respostas dadas pela pesquisadora aos diários, potencializando as habilidades de autoria dos mesmos.

A dissertação escrita Guimarães (2015), com o título “Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, por meio da Pedagogia de Projetos: Projeto minha autoria”<sup>8</sup>, também traz algumas aproximações com esta pesquisa. O trabalho consiste em uma pesquisa-ação colaborativa, com o desenvolvimento de atividades com o gênero textual conto.

Guimarães (2015), assim como Souza (2014) expõem seus incômodos perante as tarefas que os alunos cumprem em sala de aula, realizadas para ocuparem o tempo, como um instrumento de avaliação ou a executarem como forma de treino para se preparar para as avaliações externas como ENEM ou Prova Brasil.

Souza (2014) e Guimarães (2015) apresentaram um produto contemplando uma variedade de gêneros textuais: coletânea contendo dez contos, apresentação oral de um conto, relatório do grupo, conto individual, uma autobiografia e uma biografia individual.

Guimarães (2015) utiliza-se do termo Pedagogia de Projetos para caracterizar sua pesquisa, analisando como essa metodologia pode contribuir para o Ensino de Língua Portuguesa.

---

<sup>8</sup> Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade de Goiás, em 2015.

Nas três pesquisas apresentadas até aqui, as autoras consideram o texto como unidade de ensino e que a análise de estruturas sintáticas de forma fragmentada e descontextualizada não proporciona sentido aos conceitos. Os conceitos gramaticais são apresentados prontos e deixam de proporcionar ao aluno reflexões e o impedem de estabelecer relações entre a linguagem e suas funções sociais.

Guimarães (2015) sinaliza que o processo de ensino e aprendizagem não acontece de forma dicotômica e que oralidade e escuta, escrita e leitura são unidades dialéticas.

A carência de produção de textos orais em sala de aula foi outro dado apontado por Guimarães (2015), a partir de suas observações, e que também aponta a aplicação de tarefas aos alunos, como a cópia, utilizada como estratégia para manter o aluno ocupado, controlando seu comportamento e evitando atos indisciplinados e conversas paralelas.

Ao buscar trabalhos que considerassem os pressupostos da teoria histórico cultural, em relação ao desenvolvimento da escrita e leitura, de sujeitos já alfabetizados, encontramos o trabalho de Rinaldini (2019), intitulado “O ensino da escrita de gêneros textuais na perspectiva da teoria histórico-cultural”<sup>9</sup>.

Rinaldini (2019) propõe uma série de atividades, descritas em forma de plano de aula, que foram aplicadas a oito alunos de uma classe de quarto ano do Ensino Fundamental. O objetivo do trabalho do pesquisador é contribuir para a melhoria da prática do professor. As atividades foram desenvolvidas com o gênero textual biografia, sendo que o pesquisador propõe aos alunos que estes criem um herói, representando o personagem através de um desenho e em seguida escrever sua biografia.

A pesquisa de Rinaldini (2019) durou um ano, sendo que no primeiro semestre de 2017, o autor fez as observações em sala de aula e no segundo semestre desenvolveu as atividades. A pesquisa foi realizada com oito alunos selecionados pela professora da classe e as atividades foram desenvolvidas no pátio da escola. A proposta desenvolvida por Rinaldini (2019) esteve de acordo com a faixa etária, talvez por isso o autor tenha escolhido desenvolver com os alunos biografias de heróis. Já com os adultos essa proposta não seria adequada, pois, está envolvido com outras questões como o mundo do trabalho.

A princípio a proposta de Rinaldini (2019) nos interessou por ser um trabalho sobre a Língua Portuguesa enfocando o gênero biografia, desenvolvida na perspectiva histórico-cultural, pois no decorrer dos anos do curso de Mestrado Profissional nos deparamos com

---

<sup>9</sup> Dissertação defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Rio Claro em 2019.

poucos trabalhos que analisam o desenvolvimento da escrita de sujeitos já alfabetizados sob essa perspectiva, por intermédio de intervenções na sala de aula. Apesar da proposta do trabalho parecer, a primeira vista, conversar com nosso trabalho, verificamos divergências em relação a proposta da pesquisa, como o fato de a pesquisa apresentar uma proposta de ensino da Língua Portuguesa, mas trabalhar com apenas oito alunos da classe e analisar a produção de um texto fictício, a partir da criação de um super-herói.

Outra pesquisa que analisamos e traz aproximações com nosso trabalho foi a de Silva (2014), com o título *Escritores da liberdade: uma proposta de intervenção a partir da escrita de si na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*<sup>10</sup> em uma escola Municipal de Salvador, publicada em 2016. Trata-se de uma pesquisa de intervenção e que apresentou como produto um livro com a coletânea das autobiografias publicadas pelos alunos. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Salvador e os sujeitos de pesquisa eram alunos de uma oitava série.

Silva (2014) trabalhou com o gênero autobiografia e desenvolveu atividades de leitura de textos autobiográficos, identificando os aspectos estruturais, composicionais e estilísticos do gênero. Em nossa pesquisa também trouxemos textos biográficos para serem lidos, no entanto, selecionamos textos da jornalista Eliane Brum<sup>11</sup>, que escreve autobiográficos sobre pessoas do cotidiano. O objetivo da escolha por essa autora foi de tentar mostrar aos alunos que toda pessoa é importante e que ao ler a vida anônima do outro percebessem que a sua própria vida também é especial e merece ser contada e assim como pontua Paulo Freire, todo sujeito é produtor de cultura.

A autora também desenvolveu a reescrita dos textos dos alunos, procurando pontuar suas dificuldades através da reflexão da própria escrita.

Souza (2014) e Silva (2016) trouxeram para a sala de aula a história de Anne Frank, publicado em mais de trinta idiomas. Por intermédio dos relatos das pesquisadoras constatamos que essa é uma história que gera curiosidade e comoção e de certa maneira aproxima os alunos do gênero textual autobiografia e que a leitura compartilhada permite as interações dialógicas.

As análises das pesquisas publicadas auxiliaram na reflexão da elaboração desta pesquisa através da observação de como os textos autobiográficos (diário de classe, biografia e autobiografia) foram trabalhados em contexto de sala de aula.

---

<sup>10</sup> Ver Quadro 1.

<sup>11</sup> Jornalista e escritora brasileira, atualmente escreve no *Jornal El - País*.

## 2. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção apresentamos um breve panorama sobre o Analfabetismo no Brasil e os recursos disponíveis para o ensino na EJA. A análise sobre o ensino de Língua Portuguesa será abordada por intermédio dos quesitos: manifestações em sala de aula, escrita, análise linguística e conceitos que norteiam o ensino da Língua Portuguesa.

### 2.1 Os dados da EJA em relação ao analfabetismo

Por muito tempo o termo alfabetizado foi utilizado para caracterizar a pessoa que sabe escrever o próprio nome. Esse critério possibilitava ao cidadão exercer o direito político do voto. Soares (2017) ressalta que até a década de 40, o formulário do Censo definia o indivíduo como analfabeto ou alfabetizado perguntando-lhe se sabia assinar o nome: as condições culturais, sociais e políticas do país, até então, não exigiam muito mais do que isso de grande parte da população. As pessoas aprendiam a desenhar o nome, apenas para poder votar ou assinar um contrato de trabalho.

Há um tempo o termo analfabeto adquiriu um significado mais amplo e não se restringe ao fato de não saber escrever o próprio nome. Segundo Soares (2017) analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas<sup>12</sup>.

Os resultados obtidos ao longo de mais de uma década de análise do Índice de Analfabetismo Funcional – INAF publicado a cada dois anos, desde 2001, “mostram uma significativa redução do número de Analfabetos, caindo de 12%, em 2001-2002 para 4% em 2015, embora os dados desta última edição sinalizem uma inflexão nessa tendência, indicada por um novo aumento desse patamar em 2018” (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018, p. 8).

O Instituto Paulo Montenegro, em parceria com o IBOPE e a ONG Ação Educativa realiza pesquisas em amostras de 2002 pessoas, entre 15 e 64 anos para identificação do nível de alfabetização. Escolhidos por amostragem, os participantes respondem a diversos itens como leitura e interpretação de textos, escrita e cálculos presentes em seu cotidiano. Os resultados são convertidos em uma pontuação correspondente à proficiência, mediante a qual são classificados os participantes da pesquisa, conforme demonstrado no quadro 4.

---

<sup>12</sup>Grafocêntricas – no contexto significa sociedades centradas na escrita.

**Quadro 4 - Alfabetização - Escala de Proficiência**

<b>Pontuação</b>	<b>Escala especial para estudo Alfabetismo e mundo do trabalho</b>
<b>(0 &lt; x ≤ 50)</b>	<b>Analfabeto</b>
Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela consiga ler números familiares (de telefone, preços etc).	
<b>(50 &lt; x ≤ 95)</b>	<b>Rudimentar</b>
Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico. Compara, lê e escreve números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefone) identificando o maior/menor valor. Resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares (com ou sem uso da calculadora) ou estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida. Reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação etc.) pelo nome ou função.	
<b>(95 &lt; x ≤ 119)</b>	<b>Elementar</b>
Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências. Resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle (total de uma compra, troco, valor de prestações sem juros). Compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social. Reconhece significado de representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza (valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência).	
<b>(119 &lt; x ≤ 137)</b>	<b>Intermediário</b>
Localiza informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. Resolve problemas envolvendo operações matemáticas mais complexas (cálculo de porcentagens e proporções) da ordem dos milhões, que exigem critérios de seleção de informações, elaboração e controle em situações diversas (valor total de compras, cálculos de juros simples, medidas de área e escalas); Interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos, científicos), relacionando regras com casos particulares com o reconhecimento de evidências e argumentos e confrontando a moral da história com sua própria opinião ou senso comum. Reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação.	
<b>(&gt; 137)</b>	<b>Proficiente</b>
Elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. Interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas	



ou padrões de comparação) reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções).

Resolve situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exige retomada de resultados parciais e o uso de inferências.

Fonte: INAF 2018 (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018, p. 21).

Segundo os dados coletados apresentados na Tabela 1, do INAF, o número de brasileiros classificados como Analfabetos diminuiu – de 12% em 2001-2002, para 8%, em 2015. O que se encontram no nível Rudimentar (lêem, escrevem e realizam operações matemáticas em suas tarefas do cotidiano) passou de 27% em 2001-2002 para pouco mais de 20% desde 2009. O INAF considera como “Analfabetos Funcionais” pessoas classificadas nos níveis: “Analfabeto” e “Rudimentar”.

O termo Analfabeto Funcional surgiu a partir da publicação do estudo internacional sobre leitura e escrita realizado por Gray, em 1956, para a UNESCO<sup>13</sup>. As pessoas consideradas Analfabetas Funcionais – equivalentes, em 2018, a cerca de três em cada dez brasileiros, conforme dados publicados pelo Instituto Paulo Montenegro – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas.

Esses dados representam um grande desafio para a Educação do país, e trazem dados para se pensar em melhorias nas políticas públicas e iniciativas da sociedade civil para assegurar a incorporação de crescentes parcelas de brasileiros à cultura letrada, à sociedade da informação, à cidadania plena, à participação social e política e ao leque de oportunidades de trabalho digno, responsável e criativo. A tabela 1 ilustra em porcentagem os resultados da pesquisa:

---

<sup>13</sup>GRAY, W. S. *The Teaching of reading and writing: na international survey* (UNESCO, 1969).

**Tabela 1 - Níveis de Alfabetismo no Brasil, segundo o INAF (2001-2018)**

<b>Nível</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2015</b>	<b>2018</b>
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
<b>Analfabeto Funcional*</b>	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
<b>Funcionalmente Alfabetizado*</b>	61%	61%	63%	63%	66%	73%	73%	73%	71%

Fonte: INAF 2018 (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018, p. 8).

Os dados do INAF ressaltam que ao longo dos anos, verificou-se um lento crescimento e uma estagnação a partir de 2009 do crescimento da população que poderia ser considerada Funcionalmente Alfabetizada. No estudo de 2001-2002, 61% dos entrevistados foram considerados Funcionalmente Alfabetizados; em 2007, 66%; e, nos três estudos realizados entre 2009 e 2015, o percentual de Funcionalmente Alfabetizados ficou estável em 73% para, em 2018, apresentar uma pequena oscilação negativa. Em síntese, apenas sete entre dez brasileiros (as) entre quinze e sessenta e quatro anos podem ser considerados Funcionalmente Alfabetizados conforme a metodologia do INAF pela estimativa de 2018. Outro dado trazido pelo INAF demonstra que 3% dos brasileiros (as) que chegaram ao nível de Ensino Médio continuam na condição de analfabeto e 3% da população que chegou ao nível superior de ensino está na condição de alfabeto rudimentar. A tabela 2 ilustra esses dados:

**Tabela 2 - Distribuição da população por nível de Alfabetismo e escolaridade  
(% nos níveis de Alfabetismo)**

	Total	Nenhuma	Ens. Fund. – Anos iniciais	Ens. Fund. – Anos finais	Ensino médio	Superior
<b>BASE</b>	<b>2002</b>	<b>116</b>	<b>297</b>	<b>451</b>	<b>796</b>	<b>342</b>
<b>Analfabeto</b>	8%	82%	16%	1%	1%	0%
<b>Rudimentar</b>	22%	17%	54%	32%	12%	4%
<b>Elementar</b>	34%	0%	21%	45%	42%	25%
<b>Intermediário</b>	25%	1%	7%	17%	33%	37%
<b>Proficiente</b>	12%	0%	1%	4%	12%	34%
<b>Total</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%
<b>Analfabetos Funcionais</b>	<b>29%</b>	<b>99%</b>	<b>70%</b>	<b>34%</b>	<b>13%</b>	<b>4%</b>
<b>Funcionalmente Alfabetizados</b>	<b>71%</b>	<b>1%</b>	<b>29%</b>	<b>66%</b>	<b>87%</b>	<b>96%</b>

Fonte: INAF 2018 (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018, p. 11).

Nota-se que mesmo depois de anos de escolarização muitas pessoas não conseguem desenvolver as habilidades de leitura e escrita e chegam ao nível superior com déficit de aprendizagem. Apenas 50% da população que chega ao nível superior são consideradas proficientes, ou seja, conseguiram desenvolver plenamente a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita, refletir sobre ela e realizar operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportado pelo leitor.

A pesquisa demonstra que quase 30% da população brasileira estão na condição de Analfabeto Funcional. Pensando nesses índices e observando a série histórica de resultados do INAF, pode-se refletir sobre o sentido que a educação formal pode adquirir para jovens e adultos, sendo possível realizar algumas inferências sobre a própria construção de currículos e propostas de aprendizagem para esse grupo.

Nesse sentido podemos refletir sobre como as instituições escolares têm pensado e trabalhado para o desenvolvimento das aprendizagens na EJA. Fornecer aos alunos um ensino de qualidade, desenvolvendo a consciência crítica é comprometer-se com a diminuição das desigualdades sociais, para isso, faz-se necessário repensar sobre as questões de ensino e aprendizagem. Sabemos que o ensino tradicional e a educação bancária descrita por Paulo Freire na década de 1980, ainda se fazem presentes em vários sistemas de ensino da educação brasileira. Na educação bancária, os alunos recebem os conteúdos, selecionado e elaborado de forma acabada, sem participar da construção desse conhecimento. Para Freire (2019);

Eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (Freire, 2019, p.81).

Há escolas que ainda prezam pelas práticas tradicionais de ensino que, muitas vezes, não contemplam outros aspectos sociais do uso da escrita, restringindo seu uso a práticas de letramento escolarizadas, ou seja, as práticas e aos significados da língua escrita no contexto escolar. Nesse sentido, nem sempre as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas com os alunos, através do processo de escolarização correspondem às necessidades linguísticas vivenciadas no ambiente social nos quais estão inseridos.

## **2.2 Os recursos didáticos disponíveis para a EJA**

Os professores que trabalham com a EJA manifestam grandes dificuldades em encontrar materiais didáticos voltados para essa modalidade de ensino. Na tentativa de amenizar o problema, os professores fazem adaptações de materiais voltados para atender outras faixas etárias, acarretando na formulação de recursos infantilizados para atender os adultos, pois nem sempre essas adaptações são possíveis e estão voltadas para as reais necessidades de aprendizagens desta modalidade de ensino.

No município em que a pesquisa foi realizada, um dos únicos recursos disponíveis nas escolas que atendem a EJA é o livro didático. Dois livros foram adotados por meio do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos - PNLD – EJA na disciplina de Língua Portuguesa, um deles é facilmente encontrado nas escolas do município que atendem a EJA, trata-se do livro “EJA Moderna” (2013), organizado por Virginia Aoki<sup>14</sup>, publicado pela editora Moderna e o outro livro é o “Caminhar e transformar” (2013), organizado por Priscila Ramos de Azevedo Ferreira<sup>15</sup>, publicado pela editora FTD. O primeiro livro citado tem sido um dos referências, utilizado pelos professores, para realizar o planejamento dos conteúdos a serem desenvolvidos durante o ano letivo.

O livro é dividido em quatro eixos temáticos, classificados por unidades. Cada unidade possui quatro seções, sendo que as mesmas apresentam textos que trabalham um determinado eixo temático: o primeiro aborda o tema da pluralidade cultural, propondo um debate sobre as

---

<sup>14</sup>AOKI, V. EJA MODERNA. Coleção para os anos finais do Ensino Fundamental. São Paulo: Moderna, 2013.

<sup>15</sup> FERREIRA, Priscila Ramos de A. Caminhar e Transformar. Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2013.

questões de identidade e das características dos variados povos; o segundo trata de questões relacionadas ao meio ambiente e à natureza; o terceiro apresenta textos sobre o trabalho e transformação, enfatizando a ação do homem na natureza e na sociedade e o último aborda as questões dos direitos humanos e da cidadania.

As seções do livro apresentam uma organização comum aos conteúdos apresentados. Todas elas iniciam com a apresentação dos textos e questões para interpretação, em seguida, um conceito de gramática é apresentado, seguido de exercícios e por último é apresentado um determinado tipo de texto, sua estrutura, e é solicitada ao aluno uma produção de texto.

Nas duas primeiras seções a autora do livro apresenta as dez classes de palavras e nas duas últimas a mesma apresenta a análise sintática. O livro traz poucos referenciais em relação à variedade linguística e privilegia o ensino e a aquisição da norma culta.

Tendo em vista que o aluno precisa refletir e compreender a Língua Portuguesa que ele faz uso, adquirida ao longo de sua vida, como um instrumento fundamental utilizado para a comunicação e organização de seus pensamentos, os livros didáticos adotados não oportunizam aos alunos refletir sobre a linguagem que eles fazem uso e quais suas funções nos contextos sociais nos quais eles circulam.

O livro didático, utilizado na maioria das aulas da EJA, muitas vezes, não considera a questão das variedades linguísticas presentes entre os alunos jovens e adultos e apresenta a linguagem da gramática normativa como sendo a correta, desconsiderando a linguagem própria do aluno e suas reais necessidades de aprendizagem, além de proporem o trabalho de textos que nem sempre contemplam o universo discursivo dos alunos.

No anseio de encontrar receitas prontas, considerando a escassez de materiais para essa modalidade de ensino, aplicam-se as sequências sem levar em conta alguns dos aspectos que podem comprometer a qualidade do processo ensino-aprendizagem tais como: características regionais, intencionalidade da prática pedagógica, relação aluno-professor, concepções de ensino por parte dos alunos e do professor, definição dos procedimentos da aplicação da atividade e a escolha dos recursos de ensino.

A Proposta pode auxiliar o professor a realizar o seu planejamento, já que nem todas as secretarias municipais de Educação possuem um currículo voltado para atender as especificidades dessa modalidade de ensino, como é o caso do município onde esta pesquisa foi desenvolvida. O documento está pautado nas concepções de Paulo Freire no que se refere à dimensão sociopolítica e cultural da EJA e, com contribuições de teorias sócio construtivistas. Em relação à Língua Portuguesa a Proposta contempla o trabalho com a linguagem oral – escuta e produção de textos e linguagem escrita – leitura e produção de textos.

O documento também contempla a necessidade de desenvolver um trabalho com a análise linguística, trazendo em suas concepções teóricas uma dimensão interacional, dialógica e discursiva da língua, considerando a língua como uma das condições que garantem a participação plena do indivíduo em seu meio social.

A Proposta Curricular da EJA, segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) não delimita os conteúdos a serem trabalhados e sugere que o professor trabalhe a partir dos textos, trazendo uma dimensão da textualidade para o cotidiano da prática pedagógica e mudando o foco da análise metalinguística que prevalece nos programas de ensino.

Este documento explana sobre as competências relacionadas à escrita a leitura a serem desenvolvidas com os alunos e sugere algumas sequências didáticas, inclusive com o gênero autobiografia. A forma como a Proposta Curricular é apresentada oferece autonomia para o professor escolher as estratégias e os conteúdos a serem trabalhados nas determinadas séries, a partir dos gêneros textuais sugeridos no documento.

Apesar de não contemplar as especificidades da EJA, no dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2017).

O documento visa adequar os currículos em âmbito nacional para reduzir as desigualdades educacionais e promover a equidade e a qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros. Este documento contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e sua implantação tem gerado muita polêmica.

Com a descentralização do Ensino e a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB<sup>16</sup>, a organização da EJA, no Ensino Fundamental, ficou a cargo do município e a EJA no Ensino Médio ficou a cargo do Estado. Portanto, são os municípios que têm se responsabilizado em ofertar o ensino para os anos finais do Ensino Fundamental para EJA e discutir sobre o currículo para o público alvo desta pesquisa.

A secretaria Municipal da Educação da cidade onde a pesquisa foi realizada elaborou uma organização curricular para a Educação Infantil e para a Artes. As discussões sobre o currículo das demais etapas de ensino e modalidades ainda não foram concluídas, portanto, não existe nenhuma orientação curricular, em nível de município para a elaboração do planejamento do professores, o que não impede que as escolas que atendem a EJA elabore seu Plano de Ensino de acordo com a necessidade da comunidade local.

---

<sup>16</sup> O FUNDEB foi instituído pela Lei 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007).

### 2.3 Manifestações da oralidade e da escrita em sala de aula

Guimarães (2015) relata que, na maioria das escolas, o ensino de Língua Portuguesa ainda é fragmentado e descontextualizado, as práticas continuam inadequadas e irrelevantes, o que não contempla as concepções de linguagem que a analisam a partir das interações entre os indivíduos e as funções que ela adquire nos contextos sociais nos quais estão inseridos. Alguns professores mantêm sua prática pedagógica em uma perspectiva reducionista, onde o foco do estudo está na análise da palavra e de frases descontextualizadas, dificultando uma compreensão das funções que a linguagem adquire nos contextos sociais e nas interações entre os indivíduos. Freire revela que o ensino da Língua Portuguesa se resumia a “tabletes”, de conhecimentos que os alunos deveriam engolir, apresentando a regência verbal, a sintaxe de concordância e o problema de pontuação de forma descontextualizada (FREIRE, 2019).

Esse tipo de ensino pautado na memorização dificulta a apreensão do significado do objeto a ser estudado. Para Freire, já em 1980, esta concepção de ensino (que permanece nos dias de hoje) remetia à “educação bancária”, na qual os alunos recebem os conteúdos como depósitos, para guardá-los e arquivá-los, pois, eles não têm nenhuma relação com a sua vida cotidiana, fora dos contextos escolares. Para Freire:

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade a que nos referimos no capítulo anterior. Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro (FREIRE, 2019, p.69).

Em uma perspectiva “bancária”, os conceitos são apresentados de forma acabada, concebendo a linguagem como um elemento estático, rígido e determinado. O exemplo disso são as extensas listas de frases que são apresentadas aos alunos nos exercícios de análise sintática para a classificação de suas partes. Geraldi ressalta que:

A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo; de um lado, porque sua ‘apreensão’ demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva, (e por isso o externo se internaliza); de outro lado, porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção (GERALDI, 1996, p.26).

Segundo Moura (2016), para a psicologia Histórico-Cultural, a apropriação dos conceitos acontece por meio de um processo de internalização, entendido como “a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2007, p.74). Entende-se que o professor deve levar o aluno a refletir e compreender os conceitos e não apresentá-los de maneira acabada, apenas como uma forma de aplicação para exercícios de fixação de conteúdos.

Na concepção Histórico-Cultural do processo de ensino e aprendizagem, considera-se que na evolução da humanidade, os objetos, os conceitos e os conteúdos modificam-se, transformam-se de acordo com as necessidades do homem em estar e agir no mundo. A linguagem apresenta-se como um elemento sujeito à transformação, adaptando-se às esferas sócio discursivas, que se modificam no decorrer do tempo e com o avanço da tecnologia. Um exemplo disso são as mensagens de *Whatsapp* e as postagens em *Instagram* e *Facebook* que contém linguagem própria, atendendo as necessidades de comunicação do homem contemporâneo.

Se a linguagem não deve ser apresentada de forma fragmentada e o estudo de frases descontextualizadas não contribui para a aprendizagem da leitura e da escrita, a unidade de estudo da língua deve ser o texto. Para Geraldini (2003) o texto é o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino da língua. A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (2002) salienta a importância do trabalho com os textos:

Assim, o curso de Língua Portuguesa para alunos da EJA deve, em primeiro lugar, servir para reduzir a distância entre estudante e palavra, procurando anular experiências traumáticas com os processos de aprendizagem de leitura e da produção de textos. Deve ajudá-los a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo (BRASIL, 2002, p. 12, volume 2).

Neste sentido, o texto pode ganhar forma tanto na linguagem oral, como na linguagem escrita ou em uma linguagem não-verbal. Muitos teóricos da linguagem procuram definir o que seria um texto e alguns não fazem a distinção entre texto e discurso, empregando esses dois termos como sinônimos. Costa Val (1999) define ambos como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, cujos constituintes linguísticos devem contribuir para a formação de um todo coeso. Para Fávero e Koch, o termo texto pode ser entendido a partir de duas acepções:

Texto em sentido amplo, designando toda manifestação da capacidade textual do ser humano (uma música, um filme, uma escultura, um poema etc.) e, em se tratando de linguagem verbal temos o discurso, atividade comunicativa de um sujeito, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou pelo locutor e interlocutor, no caso dos diálogos) e o evento de sua enunciação (FÁVERO E KOCH 2000, p.25).



Muitas vezes, os alunos da EJA valorizam mais os textos escritos, do que os textos orais, provavelmente, por já ter experimentado um ensino onde apenas a linguagem escrita é legitimada, advindos de contextos escolares onde não havia espaço para o diálogo. Guimarães (2015) diz que pouco se tem feito para se trabalhar com o eixo da oralidade e as atividades que contemplam a linguagem oral são quase inexistentes em sala de aula. A autora relata que isso ocorre devido à crença ingênua de que os usos dos discursos orais estão tão presentes em nossa vida cotidiana que nem precisam ser estudados na sala de aula. Outro fator de prestígio da língua escrita, apontado por Marcuschi (2010) diz respeito aos contextos em que é aprendida cada uma dessas linguagens.

Marcuschi (2010) ressalta que a fala é adquirida em contextos informais do cotidiano e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento do nascimento, sendo uma forma de inserção cultural e social, mais do que uma disposição biogenética. Já a escrita, em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais escolares, adquirindo um caráter prestigioso e tornando-se um bem cultural desejável. Em tratando de EJA, esse é um direito, muitas vezes, negado ou negligenciado. Para Marcuschi:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante (Marcuschi, 2010, p.17).

Para alguns linguistas, como Marcuschi (2010), não existe a supremacia das manifestações orais ou escrita da língua, uma em relação à outra. Freire defende a ideia de que textos orais produzidos pelos próprios alunos, conservando as características de sua linguagem, devem ser valorizados e se tornam objetos de estudos:

Como este material todo poderia ser feito folhetos, com o respeito total à linguagem – sintaxe, semântica, prosódia – dos entrevistados. Estes folhetos, bem como as fitas gravadas, poderiam ser usados tanto na biblioteca mesma, em sessões próprias, quanto poderiam ser material de indiscutível valor para os cursos de alfabetização, de pós-alfabetização ou para atividades outras no campo da educação popular na mesma área (FREIRE, 2019, p. 46-47).

Ao abordar a ideia de coletar textos, orais e escritos, para a constituição do acervo de uma biblioteca popular, Freire (2019) demonstra que essas duas manifestações da linguagem são importantes, pois registram a história de um povo e propagam a sua cultura, a partir dos relatos das pessoas da comunidade.

Muitas vezes, os alunos não reconhecem a importância da linguagem oral como possibilidade de aprendizagem, acreditando que é perda de tempo ficar “conversando” com o professor e os demais alunos e acreditam que o bom professor é aquele que solicita a cópia de

muitos textos. Para eles, a materialidade da aprendizagem está na quantidade de textos escritos no caderno.

Ao se trabalhar a oralidade resgata-se a função primordial da linguagem que é a de promover a interação e o diálogo entre os sujeitos. Em se tratando de EJA torna-se relevante que os alunos tenham condições de usar a palavra para garantir seus direitos e participar ativamente e de forma crítica de todos os acontecimentos sociais. Para Hernández (1998), citado por Guimarães (2015, p.14), o ensino de Língua Portuguesa deve ser uma fonte de construção social e formação crítica e reflexiva dos alunos que, ao apropriarem-se dos conhecimentos historicamente acumulados refletindo sobre tais conteúdos, têm a oportunidade de se humanizarem, da perspectiva de Leontiev, para quem a educação é fundamental neste processo:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. [...] Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 1978, p. 273).

De acordo com a descrição de Leontiev (1978), entende-se que a língua é um objeto de ensino e aprendizagem da escola, já que é um conhecimento historicamente desenvolvido pela humanidade e que rege um importante meio de comunicação entre os homens, estruturando a fala e a escrita. A escola é o lugar legítimo de aprendizagem da língua formal, da gramática normativa, necessária em determinadas instâncias sociais e exigem dos indivíduos o uso de determinadas regras da fala, a seleção dos conteúdos abordados e a adequação da variedade linguística a ser usada. A aquisição dessa linguagem é um direito do indivíduo para o exercício da cidadania e que não pode ser negligenciado pela escola.

Ao pensar que os alunos já fazem uso de Língua Portuguesa quando chegam à escola e a utilizam para comunicar-se entendemos que ensinar a gramática normativa descontextualizada de suas vivências, sem considerar os gêneros discursivos que fazem parte de seu mundo, ensinando a gramática por meio da análise sintática de frases aleatórias não é a melhor maneira de direcionar o processo de ensino-aprendizagem,

Além disso, a língua é uma questão de identidade. Ao chegar à escola, o aluno já se encontra fazendo uso da língua materna, ele a aprende desde o nascimento, no seio de sua família. A maneira como ele fala, como se expressa, a entonação utilizada é aprendida com os pares e o constitui como cidadão. A língua é uma espécie de representação de sua história, ela fala de quem ele é, e não pode ser anulada no contexto escolar, como se essa língua fosse errada ou de menor valor.

## 2.4 A escrita

Em relação ao ensino da escrita nota-se que o trabalho desenvolvido na sala de aula ainda está relacionado à aprendizagem das regras ortográficas e gramaticais, e o exercício de produção de textual é utilizado como um pretexto para a correção de erros ortográficos, gramaticais e de pontuação. O ato de escrever é visto como uma atividade para a memorização das normas estruturais da Língua Portuguesa, sendo que a preocupação da correção está voltada para a forma e não para o conteúdo do texto, ou seja, com o que ele está dizendo. Nesse sentido, o trabalho realizado com a escrita é artificial, inexpressivo, desvinculado de qualquer contexto comunicativo e a linguagem deixa de cumprir sua verdadeira função social.

Para Geraldi (1997), o texto é uma sequência verbal escrita coerente, formando um todo acabado, definitivo e publicado. Ao escrever um texto, o leitor deve ser considerado. Os textos escritos na escola deveriam ganhar significados correspondentes aos dos textos utilizados em contextos sociais, pois só se escreve se existe um motivo, seja para manifestar uma vontade, uma emoção, contar uma história, fazer um requerimento. Um texto escrito para a aquisição de uma nota, ou para ser aprovado, é um texto esvaziado de significado, que não cumpre nenhuma função social. Geraldi explica que:

A produção de textos (orais e escritos) [deve ser] ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua -objeto de estudo- se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 2003, p.135).

Nesse sentido, Freire (2019) também defende a ideia de que o aluno tem o direito de falar e os professores têm o dever de ouvi-los. Aquilo que o aluno tem a dizer são os discursos que são enunciados no texto, portanto, para escrever não basta apenas dominar o código, é necessário ter conhecimento de uma série de dados necessários para a comunicação e a interação entre os indivíduos nos mais diversos contextos sociais. Essa comunicação se dá através dos textos, dos mais diversos gêneros.

Segundo Geraldi (1997, p. 137), para que a escrita adquira uma função social é necessário: “1) ter o que dizer; 2) que se tenha um motivo para dizer o que se tem para dizer; 3) que se tenha alguém para quem dizer; 4) que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e escolha as estratégias para realizar o texto/discurso”.

Como salienta Geraldi (1997) para produzir um texto é necessário ter o que dizer e para quem dizer. Nota-se que muitas vezes, os alunos são convidados a escrever sobre um tema sem que tenha refletido sobre ele, sem nenhuma discussão, leitura ou pesquisa sobre o assunto. Muitas vezes, o aluno não vivenciou o assunto ou não tem conhecimento sobre ele, o que o leva a ter dificuldades para escrever. São situações em que a escrita é utilizada de maneira artificial, para Geraldi (1997, p. 162 -163) “um projeto de trabalho [...] somente se sustenta quando os envolvidos neste trabalho encontram motivação interna ao próprio trabalho a executar. Não fosse assim, não haveria trabalho, mas tarefa a cumprir.”

É nesse sentido que se defende que os textos produzidos na escola se aproximem dos textos utilizados em situações reais do cotidiano, possibilitando que o aluno consiga fazer uso efetivo da Língua Portuguesa nas mais variadas situações. Esse exercício contribuirá para a construção do sujeito cidadão, capaz de ser e estar, nos mais diversos contextos sociais, dos mais coloquiais aos mais formais. Para Soares (2017):

Inúmeros estudos têm dado suporte a essas afirmações. Por exemplo: os estudos etnográficos de Heath (1983) indicam que as atividades de leitura e escrita em contextos escolares revelam-se altamente irrelevantes em situações externas ao mundo escolar; nesse mesmo sentido, a pesquisa de Wagner sobre o letramento funcional entre crianças marroquinas em idade escolar (1991) levou à conclusão de que muitas habilidades necessárias na vida cotidiana podem não ser adquiridas mesmo após os 4 anos de escolarização formal convencionalmente (ou convenientemente) utilizados como a linha divisória entre letramento e não letramento (SOARES, 2017, p. 101).

Muitas vezes, o que acontece na escola, em relação ao ensino da escrita é que o seu uso fica restrito aos processos avaliativos, não existindo nenhuma preocupação em acompanhar o processo de desenvolvimento da escrita, apontando os aspectos que poderiam ser melhorados no texto e, que permitem ao aluno refletir sobre a própria escrita. Em outros casos, a escrita é utilizada para ocupar o tempo do aluno, por meio de exercícios de redações ou cópias de textos.

Em ambas as situações a linguagem deixa de ter seu caráter dialógico e de interação, pois o único interlocutor desses textos é o professor que atribui uma nota aos textos produzidos ou vista as cópias realizadas nos cadernos, muitas vezes, sob a ameaça de ponto negativo para quem deixou de realizar a atividade proposta. Nesse contexto a escrita adquire um caráter punitivo, abrindo uma possibilidade para o aluno tenha aversão à escrita, pois não consegue encontrar outro significado para o exercício da escrita, além de obter uma nota ou não ser punido.

## 2.5 Análise linguística

Ao realizar o planejamento de suas aulas, o professor de Língua Portuguesa pode deparar-se com uma questão dicotômica entre desenvolver o processo de ensino aprendizagem amparada por pressupostos de um ensino tradicional da gramática normativa ou pelos aparatos da análise linguística.

Neste estudo entendemos que o ensino tradicional da gramática normativa está voltado para as práticas de transmissão dos conteúdos, centradas na descrição de regras gramaticais, pouca atividade de pesquisa por parte dos alunos e pouco estudo sobre o desenvolvimento dos conceitos, que são transmitidos pelo professor para que os alunos o apliquem em exercícios, como a classificação da análise sintática, e que muitas vezes, estão descontextualizados dos usos da língua que o aluno faz ou possa fazer nas mais diversas situações comunicativas.

Em contrapartida, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (2002) prevê o ensino da Língua Portuguesa pautado na análise linguística, como o objetivo de possibilitar o entendimento da língua em contextos sócios comunicativos por meio do estudo de diversos gêneros textuais de maneira que os alunos compreendam as funções das estruturas gramaticais em situações reais de uso da língua.

Antunes (2017) recomenda que a escola desenvolva nos alunos habilidades de uso da norma culta, mas não por meio do estudo de classificações gramaticais, enfatizando a memorização dos termos. Para a autora, o ensino da Língua Portuguesa deve estar pautado na compreensão do funcionamento da gramática, respondendo questões como por que e para quê a utilizamos. Essa prática oportuniza ao aluno refletir sobre os recursos linguísticos e seus efeitos de sentido.

Já Marcuschi (2008) afirma que a análise linguística valoriza aspectos como a concatenação de enunciados, a produção de sentidos, a pragmática, os processos de compreensão, as operações cognitivas, a diferença entre os gêneros textuais, a inserção da linguagem em diversos contextos, o aspecto social o funcionamento discursivo da língua.

Em Volóchinov (2018), os sentidos são construídos nas relações com o outro, por intermédio da linguagem em processos de alteridade, ou seja, é nas relações humanas que o homem é constituído, a partir do que o outro diz e pensa sobre ele. Nesta pesquisa consideramos como manifestações linguísticas, todas as manifestações de linguagem que constroem sentidos e que constituem o homem, entendendo-as como processos dialéticos que acontecem simultaneamente e que se complementam. Analisamos a fala e a escuta, a leitura a escrita como atividades interdependentes de autoconhecimento e de ampliação de visão de mundo.

Os temas selecionados nesta pesquisa para a análise linguística estão inseridos no contexto de vida dos sujeitos e tiveram como inspiração a prática que Paulo Freire desenvolveu para alfabetização. O educador pesquisava junto às comunidades em que desenvolvia seu trabalho temas pertinentes a elas, discutindo-os amplamente, utilizando recursos motivadores do diálogo, tais como: vídeos, imagens e textos. As discussões procuravam valorizar o trabalho do homem, considerando-o produtor de cultura e possibilitando aos alfabetizados a significação e ressignificação de conceitos como: habitação, alimentação, saúde e educação, palavras geradoras do processo.

Para desenvolver a pesquisa elegemos o texto autobiográfico como possibilidade para o trabalho com a análise linguística, procurando estabelecer com os alunos diálogos para a construção destes textos. Procuramos considerar todas as manifestações linguísticas dos alunos, tanto as verbais como as não-verbais: olhares, posturas, expressões faciais e os silenciamentos.

De acordo com a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (2002) a análise linguística favorece o confronto entre ideias e entre a língua falada pelo aluno e a língua falada pela escola e salienta que o professor tem um papel fundamental na mediação desses confrontos, administrando o choque entre as culturas e entre as modalidades faladas e escritas de modo que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

O aluno da EJA pode sentir-se inseguro perante a gramática normativa, pois não a domina completamente, não conseguindo utilizá-la para escrever o que foi capaz de pensar e dizer. Neste sentido, os critérios de avaliação devem ser considerados, devendo contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, oportunizando ao aluno a reflexão sobre o uso da língua e o entendimento sobre o uso da gramática normativa nos contextos nos quais seu uso é necessário, nesta perspectiva a análise linguística reconhece a identidade de cada aluno, promovendo o desenvolvimento da linguagem.

## **2.6 Conceitos que norteiam a disciplina de Língua Portuguesa**

Para compreender os objetos de estudo da Língua Portuguesa é necessário analisar alguns conceitos que norteiam esta disciplina tais como: linguagem, Língua, gêneros textuais.

A linguagem é um processo comunicativo que favorece a interação entre os homens. Na sociedade em que vivemos existem inúmeras linguagens que foram construídas ao longo da história e estão em constante transformação, retratando os modos de viver e os valores de cada época, favorecendo as manifestações do homem e a compreensão do mundo, são elas: a música, as artes plásticas, a dança, o teatro, a literatura, entre outras. Todas elas têm o seu valor e se

utilizam de recursos verbais e não verbais para se constituírem: som, fala, expressão corporal e gestos são formas de linguagem.

Na sala de aula as manifestações de linguagem se complementam de forma dialética: são olhares, resmungos, gestos, leituras, escritas e até silenciamentos. Ao nos referirmos sobre a disciplina de Língua Portuguesa, imaginamos a linguagem verbal, ou seja, a leitura e a escrita, no entanto, todas as formas de linguagem têm o seu valor.

No entanto, a linguagem verbal é a forma mais elaborada de comunicação, a partir dela, o homem se comunica com outros homens, elabora suas ideias e constrói o sentido e os significados para todas as coisas existentes na sociedade, em processos de alteridade, por meio da palavra.

Vigotski diz que a linguagem verbal não é a representação da totalidade do pensamento. Fala e pensamento têm origens distintas, “[...] O fluxo do pensamento não é acompanhado por uma manifestação simultânea da fala. Os dois processos não são idênticos, e não há nenhuma correspondência rígida entre as unidades de pensamento e da fala” (2008, p.185).

Para Vigotski o pensamento ao contrário da fala não se constitui em unidades separadas. Ao comunicar um pensamento, o homem o faz expressando-se através de palavras, períodos simples ou compostos, podendo levar alguns minutos para expor suas ideias. No entanto, em sua mente, o pensamento está presente em sua totalidade e num só momento, mas na fala é desenvolvido em uma sequência verbal.

A partir dessa ideia, entendemos que quanto maior for o repertório vocabular do sujeito, e quanto mais desenvolvido estiver a sua linguagem, maiores condições ele terá de expressar seus pensamentos e ideias, podendo compreender melhor o mundo, os signos e conceitos que constituem a sociedade e nele agir e interagir. Para Volóchinov, “A palavra não é capaz de substituir por completo todos os signos ideológicos, mas esses signos se apóiam nela e são por elas acompanhados (2018, p.100).

Analisando essas colocações entendemos que a linguagem verbal é apenas uma das possibilidades de manifestação do pensamento e das interações do homem, tendo um sentido abrangente. Geraldi faz uma reflexão sobre o que seria a linguagem:

Os primeiros passos de uma tal reflexão iniciam-se por um deslocamento: não se trata de uma linguagem vista como repertório, pronto e acabado, de palavras conhecidas ou a conhecer e de um conjunto de regras a automatizar; nem da linguagem como tradução de pensamentos que lhe seriam prévios; menos ainda da linguagem como um conjunto de figuras de enfeite retórico; e muito menos ainda da linguagem vista como ‘forma correta, ortográfica, de palavras e sentenças.

E o lugar privilegiado é o da interlocução tomada como espaço de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos. Antes de qualquer outro de seus

componentes, a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular da interação verbal (GERALDI, 2015, p. 35).

A partir das colocações de Geraldi (2015), entendemos que todas as linguagens têm o seu valor, no entanto, os processos de conscientização e de constituição do sujeito acontecem a partir da linguagem verbal, neste caso, através da palavra. É a palavra que representa os signos. Para Volóchinov (2018), a palavra tornou-se o material sgnico da vida interior: a consciência (discurso interior). A consciência foi capaz de se desenvolver graças a um material flexível e expresso por meio do corpo, que é a palavra, todas as manifestações de criação ideológica, isto é, todos os outros signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele e não podem ser isolados e nem completamente separados dele.

Outro conceito relevante que norteia a disciplina de Língua Portuguesa é a Língua, o idioma que utilizamos para nos comunicar.

A Língua é um objeto histórico e cultural da humanidade, apropriado pelo homem desde o seu nascimento. A aquisição da Língua possibilita ao indivíduo a aprendizagem dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade sendo necessária para sua sobrevivência no meio social. A Língua permite o homem a sua comunicação nos diversos contextos, pois estrutura o seu pensamento e permite a formação dos conceitos e dos valores presentes na sociedade através da interação com outros sujeitos e com o meio social no qual está inserido.

Para Leontiev (1978) a Língua, além de possibilitar a comunicação entre os homens, é também um meio da formação da consciência e do pensamento humano. Torna-se a forma e o suporte de generalização consciente da realidade.

Tanto para Volóchinov (2018) quanto para Leontiev (1978) a palavra é que facilitará as construções ideológicas do homem. Para Volóchinov:

A palavra participa literalmente de toda interação e de todo contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, da comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas etc. Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas de comunicação social. É bastante óbvio que a palavra será o indicador mais sensível das mudanças sociais, sendo que isso ocorre lá onde essas mudanças ainda estão se formando, onde elas ainda não se constituíram em sistemas ideológicos organizados (2018, p.106).

Cunha e Cintra (1985) definem língua como um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. É uma expressão da consciência de uma coletividade, e por meio dela que o indivíduo concebe o mundo que o cerca e age sobre ele. A língua como criação da sociedade está em constante evolução, paralela às mudanças do organismo social que a criou.

O uso que o indivíduo faz da língua também varia, de acordo com dois elementos: o contexto social onde as ações acontecem e o interlocutor. Em um mesmo dia a pessoa pode



desenvolver diferentes papéis sociais, uma mesma pessoa pode ser uma mãe dialogando com seu filho, uma professora dialogando com seus alunos, uma amiga conversando com uma amiga, uma filha conversando com uma mãe. A linguagem varia de acordo com o interlocutor e com o contexto social, portanto, uma mesma pessoa faz uso de várias gramáticas, mesmo que esta domine a gramática normativa, ela pode fazer uso de uma linguagem menos informal, dependendo da situação vivenciada.

A língua é um objeto social, o indivíduo a aprende em sua interação com os demais, nos diversos contextos sociais e ao chegar à escola ele já está fazendo uso da gramática, mesmo tendo apenas o domínio de alguns aspectos da linguagem oral. Já o ensino da escrita é responsabilidade da escola. A respeito da aprendizagem da língua, Pilatti descreve:

[...] todas as pessoas que são expostas à língua portuguesa desde o nascimento ou desde a infância sabem português. Todos os brasileiros sabem português. Desde o nascimento, nossa mente nos guia em nosso aprendizado linguístico. Crianças de 2 e 3 anos já usam a língua portuguesa com desenvoltura, criam sentenças que nunca escutaram antes, aprendem mais a cada dia, apesar de ainda não terem ido à escola. Se nosso conhecimento sobre o funcionamento da língua portuguesa dependesse exclusivamente do que aprendemos na escola, só aprenderíamos a falar depois de ir à escola. Sabemos, entretanto, que isso não é necessário (PILATTI, 2017, p. 28).

Para a compreensão da língua, além dos aspectos gramaticais surge outro objeto importante: os gêneros dos discursos, utilizados nas mais diversas situações comunicativas que norteiam as relações entre os indivíduos. Segundo Lopes (2006), o discurso tem sido representado como um processo de construção social tendo em vista que: a) o significado é um conjunto negociado pelos participantes, isto é, não é intrínseca à linguagem e b) a construção social do significado é situada em circunstâncias sócio históricas particulares e é mediada por práticas discursivas específicas nas quais os participantes estão posicionados em relações de poder. Para Markova (1991), citado por Lopes (2006):

O discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesma: “através da comunicação social as pessoas definem e constroem sua realidade social, dão forma e agem sobre ela (MARKOVA, 1991, p.3).

É por meio do processo de construção de significado, onde o interlocutor é peça chave, que as pessoas se tornam conscientes de quem é construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem. Para Vygostky (2008) a introdução de uma palavra carregada de significado e sentido reorganizam e reestruturam as funções psicológicas e se

transformam em instrumentos psicológicos voltados para o domínio do próprio comportamento, portanto, faz-se com que os processos psicológicos se tornem voluntários e conscientes.

### 3. DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO DA LÍNGUA

Nesta seção abordaremos alguns desafios no ensino da Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos. Para isso, faremos uma revisão da compreensão sobre os conceitos de letramento e preconceito linguístico.

#### 3.1 Letramento

Ao chegar à escola, o indivíduo, além de ter a leitura de mundo, já faz uso de determinadas práticas sociais de leitura e escrita e tem um entendimento dos fenômenos que envolvem a língua. Os processos de aquisição da linguagem são constituídos desde o nascimento, já que estamos tratando de uma sociedade grafocêntrica. Além disso, a linguagem está presente em todos os contextos sociais, sendo um importante instrumento para a comunicação, para a organização dos pensamentos e para a aprendizagem de todos os conhecimentos desenvolvidos historicamente.

O aluno da EJA chega à escola fazendo uso de diversos letramentos, construídos nos contextos em que ele está inserido, trabalho, associações, família, grupo de amigos etc. Para Kleiman (1995) os letramentos são “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidades e de poder”. O conceito de letramento se refere às práticas sociais de leitura e escrita, no entanto, suas práticas variam conforme os diferentes aspectos de cada grupo social. Questões de gênero, classe social, raça, crenças caracterizam as práticas de letramento. Para Soares (2017):

Além disso, do ponto de vista sociológico, em qualquer sociedade, são várias e diversas as atividades de letramento em contextos sociais diferenciados, atividades que assumem determinados papéis na vida de cada grupo e de cada indivíduo. Assim, as pessoas que ocupam lugares sociais diferentes e têm atividades e estilos de vida associados a esses lugares enfrentam demandas funcionais completamente diferentes, sexo, idade, residência rural ou urbana e etnia são, entre outros, fatores que podem determinar a natureza do comportamento letrado (SOARES, 2017, P.80).

Os entendimentos para o letramento variam segundo as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento da sociedade.

Ao entender o caráter social e plural dos letramentos, validam-se as práticas construídas nas instituições escolares e as constituídas em espaços do cotidiano, além dos muros da escola.

Muitas vezes, esses letramentos são ignorados e discriminados por determinados grupos sociais, como acontece com a cultura hip-hop, que aborda práticas de letramentos, que utilizam a linguagem oral e escrita, como as músicas de rap e os grafites, para registrar uma maneira de estar no mundo e denunciar, por meio dos discursos, as desigualdades sociais, racismo, discriminação e violência.

Para a escola ainda é um desafio compreender os letramentos que os alunos da EJA trazem consigo. A grande maioria das instituições escolares ainda está alicerçada em práticas tradicionais de ensino da língua, considerando a gramática normativa como seu principal objeto de estudo. Nesse sentido, a direção do ensino está voltada para as formas e para a estrutura da língua e pouco se analisa os usos que os alunos fazem da linguagem no seu dia a dia. Muitas vezes, o ensino está pautado na análise de orações descontextualizadas e do estudo de suas partes.

Soares (2017) observa que os adultos tendo alcançado um letramento escolar, são capazes de comportamento escolares, mas são incapazes de lidar com os usos cotidianos de leitura e escrita em contextos sociais. Isso denuncia que o ensino escolar ainda está desvinculado com as práticas de letramento usadas no cotidiano.

O estudo da linguagem no âmbito escolar precisa levar em conta o uso da língua e não somente os aspectos estruturais. No Simpósio Internacional para o Letramento, realizado em Persépolis, em 1975, foi proposto uma nova maneira de se conceber o letramento, segundo Bholá (1979):

[...] não apenas o processo de aprendizagem de habilidades de leitura, escrita e cálculo, mas uma contribuição para a libertação do homem e para o seu pleno desenvolvimento. Assim concebido, o letramento cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem e dos seus objetivos; ele também estimula a iniciativa e a participação do homem na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo, de transformá-lo e de definir os objetivos de um autêntico desenvolvimento humano (1979, p. 38, apud SOARES, 2017, p.77).

Estudiosos da língua, como Freire (2019) e Marcuschi (2010) corroboram com a ideia de ensinar a língua a partir das funções sociais que ela pode assumir, no sentido de conscientização e transformação da sociedade.

Apesar de não utilizar o termo “letramento” e sim “alfabetização, Freire (1967) foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder “revolucionário” da alfabetização, ao afirmar que ao entrar em contato com as letras, o indivíduo tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e transformá-la. Freire acreditava que a função da alfabetização deveria estar atrelada a libertação do homem ou de sua “domesticação”, alertando

sobre sua natureza política, defendendo a ideia que o principal objetivo do processo de alfabetização seria o de promover a mudança social.

Freire (2011) reconhece as outras formas de aquisição de conhecimento, principalmente em relação à construção do saber popular. Os movimentos sociais que coordenava, em favor da educação e da alfabetização de adultos aconteciam fora das paredes da escola. Freire acredita que dificilmente conseguiria educar para a liberdade dentro dos padrões da escola tradicional.

### **3.2 Preconceito linguístico**

Ao analisar os processos de desenvolvimento da escrita é necessário entender alguns aspectos presentes no cotidiano escolar é que, muitas vezes, passam despercebidos, mas influenciam no processo ensino-aprendizagem, o preconceito linguístico, o entendimento das variedades linguísticas e as questões de letramentos são algumas delas. Os jovens e adultos sujeitos da presente pesquisa apresentam embaraços quanto ao uso da linguagem oral e escrita na escola, que são específicas e merecem atenção por parte do professor para que o preconceito linguístico não se torne uma barreira também dentro da sala de aula.

Por não dominarem todas as regras da gramática normativa, os alunos consideram que a língua coloquial que fazem uso é insuficiente. Esse fato faz com que se silenciem, ou deixem de produzir os textos por acreditarem que não são capazes de escrever e até mesmo de manifestar-se oralmente.

Ao chegar à escola, o aluno já está fazendo uso da Língua Portuguesa, utilizando-a em diversos contextos sociais, trata-se da língua utilizada de maneira coloquial, mas que atende suas necessidades em alguns contextos sociais em que circula, como no âmbito familiar. A aquisição dessa língua se dá a partir das interações que o indivíduo estabelece com os sujeitos e situações discursivas com as quais se depara, no âmbito familiar, no trabalho, nas áreas de lazer entre outras.

Podemos dizer que a gramática sofre alterações, de acordo com os grupos sociais e regionais, dando origem às variações linguísticas. Uma mesma pessoa também varia sua maneira de falar, de acordo com a situação vivida e o seu interlocutor. Nesta direção, Soares define variedades linguísticas como:

Variedade linguística - uma língua não é um sistema homogêneo, mas heterogêneo: falantes de uma mesma língua em seus comportamentos linguísticos, em seus modos de falar essa mesma língua diferem. Esses diferentes modos de falar se correlacionam com fatores sociais – classe social, idade, sexo, entre outros, são as variedades geográficas - os lugares (país, estado, região) em que a língua é falada, são os dialetos sociais; e ainda com fatores situacionais – o nível de maior ou menor formalidade da situação em que ocorre a interação linguística, são os níveis de fala, ou registros. Esses

diferentes modos de falar uma mesma língua constituem as variedades linguísticas. (SOARES, 2017, p. 139).

A questão da variedade linguística é muito presente em classes de EJA, considerando a enorme heterogeneidade de alunos. Em uma mesma sala de aula encontramos alunos de várias gerações e com perspectivas distintas, nela podemos encontrar o jovem que interrompeu seus estudos, pois não conseguiu adaptar à escola de Ensino Fundamental, o jovem que cumpre medidas socioeducativas e é obrigado a frequentar as aulas, o adulto que interrompeu seus estudos para trabalhar e que almeja obter o certificado escolar para ter melhores oportunidades de emprego, o adulto desempregado que necessita inserir-se no mercado de trabalho e o idoso que procura escola como espaço de socialização e aquisição de novos conhecimentos. Além disso, os sujeitos apresentam letramentos diferentes, inseridos em contextos sociais múltiplos e com graus de familiaridade com a escrita e leitura diferenciadas.

O processo de escuta atenta, no período em que o aluno entra na escola é de fundamental importância para que o professor construa seu planejamento a partir das necessidades e expectativas dos alunos.

Ao chegar à escola, o aluno depara-se com outra língua, a gramática normativa, que apresenta formas muito diferentes da linguagem coloquial que ele faz uso. Segundo Passarelli (2012) o aluno acaba sentindo-se incapaz por não saber expressar-se utilizando a gramática apresentada pela escola. Esse é um fator que pode levar o aluno a desistir dos seus estudos, pois considera sua linguagem insuficiente e desprestigiada socialmente. De acordo com a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – EJA cabe ao professor administrar o choque entre a modalidade falada e escrita, de modo favorável ao aluno, criando novos critérios de correção, valorizando e reconhecendo a identidade linguística de cada um, discutindo a relação de poder que implica o uso da norma de prestígio, repudiando qualquer manifestação de preconceito linguístico.

O preconceito linguístico, segundo Bagno (2019) é quando se privilegia a gramática normativa em detrimento de outras variedades linguísticas, aquelas de uso coloquial, utilizada pelos alunos na vida cotidiana, nos diversos contextos sociais e com os diversos interlocutores.

Em nossa sociedade o uso que determinadas classes sociais fazem da gramática normativa a tornam um instrumento de poder e persuasão. No percurso da história da humanidade, algumas manifestações utilizam a linguagem, oral ou escrita como

instrumentos de poder, como exemplo, o filme “O nome da Rosa”<sup>17</sup> que retrata do poder que a Igreja, na Idade Média, exercia sobre as pessoas, negando-as o acesso aos livros, a leitura e consequentemente aos conhecimentos.

A literatura traz vários exemplos onde a leitura é considerada um elemento que pode levar as pessoas a desenvolverem uma conscientização sobre as relações da sociedade e ameaça o poder imposto. O livro “A bibliotecária de Auschwitz”<sup>18</sup>, lançado no Brasil em 2012, escrito por Antonio G. Iturbe é outro livro, dentre os livros publicados nos últimos anos que retrata a crueldade imposta aos judeus pelos nazistas. O livro retrata a história real de Dita Kraus, uma judia, que levava escondidos em sua saia oito livros que eram lidos para as quinhentas crianças aprisionadas em um campo de extermínio de Auschwitz, na história a garota guardavam livros, correndo risco de vida, caso os nazistas descobrissem a existência de livros entre os judeus.

Nesses contextos a linguagem acaba sendo um instrumento para o domínio, a supremacia de uns, alienação e manipulação de outros, como relata Conceição Evaristo<sup>19</sup>, sobre seu “apartaid escolar”:

O prédio era uma construção de dois andares. No andar superior, ficavam as classes dos mais adiantados, dos que recebiam medalhas, dos que não repetiam a série, dos que cantavam e dançavam nas festas e das meninas que coroavam Nossa Senhora. O ensino religioso era obrigatório e ali como na igreja os anjos eram loiros, sempre. Passei o Curso Primário, quase todo, desejando ser aluna de umas das salas do andar superior. Minhas irmãs, irmãos, todos os alunos pobres e eu sempre ficávamos alocados nas classes do porão do prédio. Porões da escola, porões dos navios (EVARISTO, 2009).

O conhecimento, a conscientização das relações de poder que os discursos provocam são fatores determinantes para a libertação e para a transformação das relações de dominação de um grupo social sob o outro, por isso, às classes dominadas são negados o acesso ao conhecimento e muitas vezes, às habilidades de ler e escrever.

Em contextos de dominação e manipulação a linguagem torna-se um instrumento para a atribuição de juízos de valor em relação às variedades linguísticas. Ao considerar a gramática normativa como a única variedade correta e as demais línguas insuficientes ou incorretas desprestigiam-se determinados grupos sociais que acabam silenciando-se por não acreditarem em suas competências linguísticas, sentindo-se inferiorizados perante os discursos de

---

<sup>17</sup> “O Nome da Rosa” foi baseado na obra homônima de Umberto Eco. O filme dramatiza a vida de monges franciscanos em um mosteiro italiano na Idade Média, inserindo o debate entre o conhecimento e a razão em contraponto a crenças místicas. Direção Jean-Jacques Annaud, 130 m, 1986.

<sup>18</sup> ITURBE, Antonio G. “A bibliotecária de Auschwitz”, Harper Collins, 1ª Ed., 2017 (368 páginas).

<sup>19</sup> Maria Conceição Evaristo de Brito, escritora mineira, nasceu em 1946 e é um grande expoente da literatura e da valorização da cultura negra no Brasil (LITERAFRO, 2020).

determinados grupos que fazem o uso da gramática normativa para persuadir, convencer e até mesmo intimidar as pessoas para manipular esses grupos de acordo com seus interesses.

Os alunos da EJA convivem com essas relações de poder nos contextos sociais, principalmente nas relações de trabalho, em que estão inseridos não tem consciência do preconceito linguístico. Bagno (1999) e Soares (2017) nos falam sobre a possibilidade de aquisição e uso da gramática normativa como possibilidade de uma possível ascensão social, ou seja, usando a gramática normativa o indivíduo participaria de determinados grupos sociais, sendo a língua um fator que atribuição de credibilidade e valorização.

Apesar de considerarmos que o uso da gramática normativa como elemento de validação e prestígio das elites letrada é um fator de repressão àqueles que não utilizam essa variedade ao falar e escrever, outros conteúdos ideológicos estão presentes nessas relações de poder e que são fatores de preconceito e exclusão. Entendemos que o domínio da gramática normativa não é condição determinante para que o indivíduo não sofra discriminação, pois existem outros elementos que colocam o indivíduo em posições vulneráveis e que são construtos ideológicos, construídos historicamente, considerando que a sociedade brasileira foi fruto de uma colonização escravista e de exploração.

O preconceito pode estar relacionado a fatores referentes ao gênero, a etnia/raça, a classe social, a orientação sexual, a religião, a convicção política, a deficiência, idade ou nacionalidade. Todos esses fatores que poderiam ressaltar a riqueza das diversidades individuais são utilizados para destacar as desigualdades sociais. Para que os sujeitos não sejam marcados por esses preconceitos é importante que eles se reconheçam como cidadãos de direitos, tendo acesso ao conhecimento histórico-cultural para que possam refletir sobre a sua trajetória de vida, de seu coletivo e da sociedade em que estão inseridos, desde seu contexto municipal até o contexto mundial.

Ao se reconhecerem como sujeitos históricos, os estudantes podem desenvolver sua consciência crítica (Freire, 1967) sobre a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica e nas correlações causais e circunstanciais, caminhando na direção da conquista da cidadania, considerando a necessidade de estar presente na sociedade o respeito pela diversidade e modos de vida e da igualdade de direitos e deveres a todos os cidadãos.

### **3.3 Os textos autobiográficos – produzindo significados e sentidos**

Para Passarelli (2012), o aluno apresenta dificuldades para escrever por dois motivos: o primeiro é de que o sujeito não tem repertório para desenvolver o tema sobre o qual tem de



escrever e segundo, o sujeito não domina os procedimentos do processo de escrita. Partindo desses pressupostos é que surge a ideia de se trabalhar com textos autobiográficos com os alunos, já que falar sobre a vida pode gerar muitos temas de interesse e conhecimento dos discentes. Em relação ao não dominar os procedimentos da escrita é um aspecto a ser trabalhado em sala de aula, no acompanhamento do processo da escrita.

O trabalho que Freire desenvolveu em Angicos (RN) ganhou repercussão internacional. A experiência de Angicos foi lançada no dia 18 de janeiro de 1963 e tinha como objetivo alfabetizar os adultos que ali viviam, a partir de temas que faziam parte do universo vocabular dos moradores da região (palavras e temas geradores). A primeira turma concluiu o curso no dia 02 de abril de 1963, tendo 300 pessoas alfabetizadas.

Freire (2019) já reconhecia a importância de se trabalhar conteúdos que contemplem o universo dos grupos populares ao qual se propunha a alfabetizar. A princípio ele dialogava com os grupos e a partir dos assuntos pertinentes ao cotidiano. Freire escolhia palavras geradoras que faziam parte do universo vocabular dos sujeitos. A partir dessas palavras é que se iniciava o processo de alfabetização, visando à conscientização dos educandos, em um processo dialógico onde estes tinham a possibilidade de expressar-se por meio de sua linguagem, falando de seus anseios, as suas inquietações, seus sonhos, sua leitura de mundo, que segundo Freire (2019) antecede a leitura da palavra. Freire ressalta:

Se antes raramente os grupos populares eram estimulados a escrever seus textos, agora é fundamental fazê-lo, desde o começo mesmo da alfabetização para que, na pós-alfabetização, se vá tentando a formação do que poderá vir a ser uma pequena biblioteca popular com a inclusão de páginas escritas pelos próprios educandos (FREIRE, 2019, p.45).

Freire (2019) sugere que a biblioteca popular seja formada por relatos de pessoas que habitam o lugar, resgatando os fatos históricos e a cultura da comunidade. “Estórias em torno de vultos populares famosos, do “doidinho da vila”, com sua importância social” (Freire, 2019, p.46).

A repórter Eliana Brum, em seu livro *A vida que ninguém vê*<sup>20</sup>, fez o registro da vida de pessoas comuns, reunindo uma coletânea de textos como *A história de um olhar*, que retrata a vida de Israel, um andarilho que foi descoberto pela professora Eliane e seus alunos em uma escola na Vila Kephas, na cidade de Novo Hamburgo, a importância social de seu trabalho e o caráter literário de sua escrita foram reconhecidos e em 2007 a autora ganhou o Prêmio Jabuti, seu livro foi considerado o melhor livro de reportagem do ano.

---

<sup>20</sup> BRUM, Eliane. *A vida que ninguém vê*. Arquipélago Editorial, 2006 (152 páginas).

O valor dos textos biográficos, autobiográficos e de contos do cotidiano, também está na possibilidade de pessoas comuns saírem do anonimato e de serem ouvidas, de compreender que não são apenas artistas e grandes personalidades que têm o direito de terem sua história registrada. Todo ser humano é constituído a partir de uma série de experiências que são significativas e merecem ser contadas e ouvidas.

Freire (2019) e Brum (2016) demonstram a importância dos textos produzidos a partir de histórias de pessoas da vida cotidiana. As palavras geradoras utilizadas por Freire para alfabetizar eram carregadas de significação, construídas a partir da vivência existencial dos alunos e não da experiência do educador. Com essa perspectiva, Freire (2019) e Brum (2016) contemplam a possibilidade de se utilizar a linguagem com sua função social para produzir e registrar textos/discursos. Para Geraldí (1997), um texto deve: ter o que dizer uma razão para dizer, a quem dizer e uma forma de dizer.

No processo de escrita de textos autobiográficos, a sala de aula passa a ser um espaço de escuta e diálogo, dando a possibilidade de todos os sujeitos que estão envolvidos nesse processo dialógico significarem e ressignificarem acontecimentos da vida que fazem parte da construção da história de cada um. Freire (2019), já falava da importância em se trabalhar os textos/discursos dos alunos como uma forma de compreensão da realidade. Em seu livro “A importância do ato de ler” (2019), o autor descreve sua experiência na organização dos planos de alfabetização em São Tomé e Príncipe, onde sugere a construção de uma biblioteca popular formada por textos produzidos pelos próprios alunos a partir de sua experiência de vida, na relação uns com os outros. Freire descreve:

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora significa reconhecer-nos outros – não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular – o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca (FREIRE, 2019, p.38).

Cascante relata que o filósofo alemão Wilhem Dilthey (1833-1911) foi uns dos precursores a analisar os textos autobiográficos, o autor interessou-se em estudar o gênero por considerá-lo um instrumento de compreensão histórica, tendo-o como um método de entendimento dos princípios organizativos da experiência. Para Dilthey, segundo Cascante “la autobiografía corresponde a la reconstrucción de la vida, como medio de interpretación de la realidad histórica en que vive el autor de la autobiografía” (2000, p. 10).

O trabalho com textos autobiográficos com os alunos da Educação de Jovens e Adultos pode resultar em um processo de desenvolvimento vital, já que a escrita é realizada em um período de maturidade, onde os alunos têm um acúmulo de experiências. A escrita oferece ao sujeito a compreensão de si mesmo, conectando a sua história de vida, rememorando os momentos mais significativos. Para Cascante, no processo de conhecimento da história de vida alteram-se e recuperam-se formas de ver os fenômenos, nunca estáveis nem causais, mas dialógicos e flutuantes; ainda que às vezes discordantes com as convenções mais aceitas em uma determinada comunidade epistemológica. No contexto de sala de aula, o professor passa a ser um mediador na construção dos sentidos e dos significados que o aluno pode construir a partir dos seus textos/discursos autobiográficos. Já que no momento em que o indivíduo relata suas experiências ele não é mais o sujeito que vivenciou os fatos, podendo ressignificar o vivido, a partir do seu olhar e do olhar dos outros, envolvidos em um processo de interação (apud SERODIO; SOUZA, 2018, p. 29).

Gusdorf (1991) diz que a autobiografia não consiste no relato verídico da vida, mas na construção de um eu por uma memória que às vezes falha, com quem as recordações são mediadas:

A recapitulação do vivido pretende valer pelo vivido em si, no entanto, não revela mais que uma figura imaginada, distante já e sem dúvida incompleta, desnaturalizada ademais pelo fato de que o homem que recorda seu passado há tempo deixou de ser aquele que foi no passado (GUSDORF, 1991, p.13, apud SERODIO; SOUZA, 2018, p.31).

Na mediação da escrita, o professor pode levar o aluno a descobrir que o texto autobiográfico pode trazer contribuições para que ele elabore um eu, que segundo Cascante (apud SERODIO; SOUZA, 2018, p.32) é a substituição construída pela memória daquele que na realidade viveu os fatos que são recordados. Ao escrever seu texto o aluno rememora as situações do passado, em uma construção revisada e corrigida, se construindo como se lembra de si mesmo, dando sentido ou ressignificando as experiências vividas. Esse é um movimento que pode levar o indivíduo ao despertar de sua autoconsciência.

O texto autobiográfico segue movimentos distintos, o autor ao se remeter a si mesmo, preocupa-se com o leitor de seu texto e com a maneira com a qual ele vai se apresentar em seu texto. O outro também construirá uma imagem de quem escreve o texto. A este respeito, Caballé comenta:

[...] a necessidade de levar em conta quem receberá a obra, obriga ao autobiógrafo, em geral, a selecionar seu material em uma determinada direção; a não enfrentar-se demais, por exemplo, com os sentimentos e as opiniões imperantes; a respeitar, na medida do possível, as convicções e tradições culturais; a reprimir, enfim, a livre reflexão sobre si mesmo e reduzi-la a questões aceitáveis por temor a ser penetrado,

decifrado, desposuído de todos os seus segredos, julgado” (CABALLÉ, 1987, p.105, apud SERODIO; SOUZA, 2018, p. 29).

A partir das constatações de Caballé, 1987, podemos concluir que a escrita é um exercício que leva o sujeito a trabalhar com a organização e seleção das ideias, organizando o que quer dizer, o que seria mais relevante, pensando também nas questões éticas, sobre o que seria mais adequado ou não escrever.

### **3.4 Os textos autobiográficos e os pressupostos da situação desencadeadora de aprendizagem – SDA**

As atividades desta pesquisa foram elaboradas à luz da Atividade Orientadora de Ensino - AOE (MOURA et al., 2016) sustentada pela Teoria da Atividade de Leontiev (1983). De acordo com a tese leontieviana a atividade é o agente da materialidade da vida de qualquer sujeito. A AOE elaborada com os pressupostos da Teoria histórico-cultural demonstra uma possibilidade de organizar o ensino a fim de que o homem possa desenvolver-se em sua máxima potencialidade.

A escola é um espaço privilegiado, onde as atividades pedagógicas contribuem para a humanização do homem a partir da aquisição dos conhecimentos historicamente construídos e do desenvolvimento de suas capacidades mentais por meio do processo de ensino e aprendizagem. O espaço escolar também favorece as interações entre alunos, professores e os conteúdos, segundo Leontiev (1978):

[...] as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação [ênfase do original (LEONTIEV, 1978, p.272)].

Tanto Bakhtin, quanto Leontiev reconhecem a importância da constituição do homem nos processos de interação. Ninguém se constitui sozinho, o homem é constituído pelo outro em processos de alteridade. Nesse sentido, entendemos que a compreensão que o sujeito tem de si se constitui por meio do olhar e da palavra do outro, a partir de uma relação dialógica onde a língua é ativa, utilizada intencionalmente em situações socioculturais.

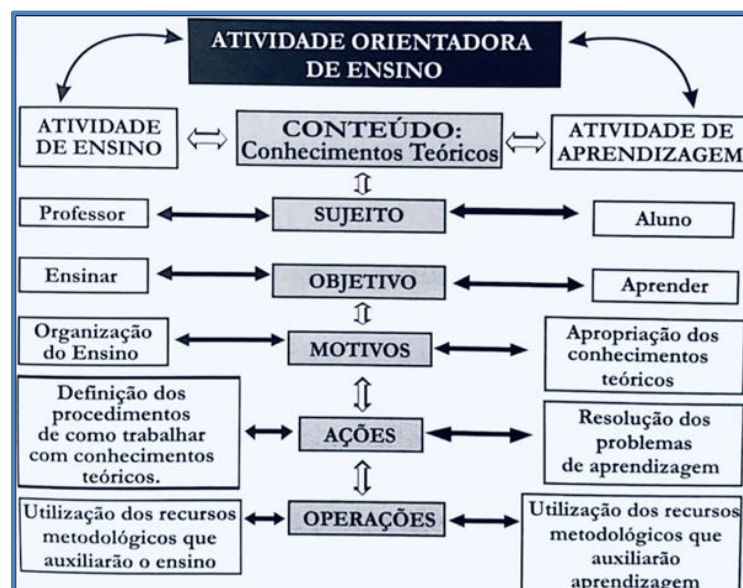
Nesse sentido, é necessário compreender o lugar espacial e temporal que o homem ocupa no mundo. Para Leontiev (1991), a atividade principal do homem se altera de acordo com o seu desenvolvimento ontogenético, na infância, o sujeito ocupa-se dos jogos, na

adolescência, dos estudos e na vida adulta, do trabalho. No entanto, ao se tratar de EJA, sabemos que nem sempre essa regra é cumprida. Identificar com quais atividades o sujeito está envolvido em cada etapa de sua vida, é importante para organizar o ensino e proporcionar a aproximação dos sujeitos com os conhecimentos, possibilitando a formação de sua consciência.

Na AOE o processo educativo escolar constitui-se de atividades tanto para o estudante, quanto para o professor. O estudante ocupa-se do estudo e o professor, do trabalho. Ambos são sujeitos em atividade, portadores de conhecimentos, valores e afetividade, mobilizados a compartilharem novos conhecimentos. Nesse processo, professor e aluno são mediados pelo conteúdo através de ações planejadas pelo professor, visando a apropriação dos conhecimentos teóricos pelos estudantes e o desenvolvimento de sua personalidade.

Moura (2016), considera a estrutura de atividade proposta por Leontiev (1991), ao esquematizar a **Atividade Orientadora de Ensino** (Figura 2) para organizar a atividade pedagógica, que é compreendida como unidade entre a atividade de ensino, realizada pelo professor, e a atividade de aprendizagem do aluno. A atividade é formulada a partir de “uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar” (MOURA, 2016, p.110).

**Figura 2** - Atividade Orientadora de Ensino: relação entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem



Fonte: MOURA, 2016, p. 113.

Ao considerar os elementos da AOE e reconhecer o conhecimento como produção humana, decorrente do movimento lógico e histórico de formação de conceitos, o professor, como sujeito que organiza o ensino, pode criar situações desencadeadoras de aprendizagem (SDA) para que o aluno entre em atividade de estudo, apropriando-se de conhecimentos teóricos e desenvolva suas potencialidades humanas. Assim:

Tal como no desenvolvimento histórico e social, a situação desencadeadora de aprendizagem visa colocar a criança em tensão criativa, à semelhança daqueles que a vivenciaram, ao resolver seus problemas autênticos, gerados pela necessidade de ordem prática ou subjetiva. Essas situações desencadeadoras de aprendizagem podem propor um problema capaz de mobilizar o indivíduo ou o coletivo para solucioná-lo (MOURA et al. 2019)

Nesse sentido, reconhecemos a necessidade dos alunos da EJA em desenvolver a escrita para que, em uma perspectiva freireana, superem a realidade social na qual estão imersos. Por meio da produção de textos autobiográficos, os sujeitos podem problematizar as situações vividas e compreender a estrutura social em que estão inseridos, podendo tornar-se agentes transformadores a partir da aprendizagem e ressignificação de conceitos presentes na sociedade.

A consciência que o aluno tem em relação à necessidade de aprender a gramática normativa, permite sua entrada na atividade de estudo, exigindo dele ações coordenadas, orientadas pelo professor, rumo ao objetivo conscientizado.

Esse movimento é semelhante à sua vida, nos momentos em que busca resolver seus problemas, criando um plano ideal, executando ações com instrumentos adequados até alcançar a concretização do plano objetivado. Considerando os contextos de vida dos alunos e suas reais necessidades, as situações desencadeadoras de aprendizagem visam a apropriação de conhecimentos relevantes do ponto de vista social, para que o sujeito esteja munido de ferramentas teóricas, metodológicas e éticas proporcionando sua participação plena na comunidade à qual pertence ou possa vir a pertencer.

O Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (GEPAPE) tem realizado seus estudos sobre as situações desencadeadoras de aprendizagem, estruturando suas atividades a partir de três elementos: o jogo pedagógico, as situações emergentes do cotidiano e a história virtual do conceito. As SDAs são consideradas um dos momentos da Atividade Orientadora de Aprendizagem que é organizada pensando em quem ensinar e, como ensinar, pra quem ensinar, onde ensinar.

Considerando os sujeitos que participaram desta pesquisa, as SDAs foram formuladas a partir das situações emergentes do cotidiano, através de escrita de textos autobiográficos e leituras de textos com temas relacionados ao contexto social dos alunos.

As situações emergentes do cotidiano estão relacionadas às necessidades que os alunos têm de aprender alguma coisa para resolver algum problema no seu dia a dia. No caso dos alunos da EJA, essas situações podem ser a necessidade de desenvolver a leitura e a escrita para adquirirem autoconfiança para proferirem seus discursos em determinados contextos sociais nos quais se deve fazer uso da gramática normativa, por exemplo, em uma entrevista de emprego, ou mesmo, para conversar com um chefe e exigir melhores condições de trabalho. Em uma perspectiva freireana, analisar situações vividas pelos sujeitos, refletir sobre elas, permite aos sujeitos adquirirem novos conhecimentos e desenvolverem uma nova consciência sobre a realidade vivida. Para Moura et al. (2016):

A Atividade Orientadora de Ensino passa, necessariamente, pela unidade conteúdo e forma. O conteúdo, as objetivações humanas, é também a forma: e a forma, a reconstituição da experiência social da humanidade nas situações desencadeadoras de aprendizagem, é, igualmente, o conteúdo (MOURA, 2016, p.97).

Por acreditarmos que a humanização dos sujeitos possa dar-se por meio de processos educacionais escolares a partir da compreensão dos conceitos que explicam os fenômenos presentes na sociedade, levando o sujeito a uma nova consciência e que escolhemos os pressupostos da AOE para desenvolver as atividades desta pesquisa.

Segundo a proposta da AOE, o professor é o sujeito responsável por criar as Situações Desencadeadoras de Aprendizagem – SDA onde educador e educando são mediados pelo conteúdo a ser aprendido. Esse processo visa o desenvolvimento do sujeito na direção de sua emancipação intelectual, que pode acontecer em espaços além da escola. A instituição escolar tem o compromisso com as transformações das condições e das situações vivenciadas pelos alunos. A reflexão proporcionada pela escrita de textos autobiográficos é uma possibilidade para a compreensão da realidade vivida e para a transformação social.

O ensino da Língua Portuguesa, por meio da produção de textos autobiográficos busca aproximarem-se da realidade do aluno. A proposta da pesquisa baseia-se nas práticas de Freire (2019) que construiu o material pedagógico para alfabetizar os adultos a partir dos relatos do cotidiano dos sujeitos, considerando as situações emergentes do cotidiano, e a cultura local produzida. Nessa pesquisa as atividades privilegiaram a interação entre alunos e pesquisadora por meio dos textos produzidos a partir dos diálogos estabelecidos sobre as situações vivenciadas pelos sujeitos.

Nessa perspectiva, os textos autobiográficos permitiram aos alunos o falar e escrever sobre si em um coletivo, abrindo a possibilidade de confrontar as vivências e a reflexão do papel social de cada um, a partir dos contextos nos quais os alunos estão inseridos, contribuindo para

um movimento de significação e mudança na qualidade dos sentidos atribuídos nas falas e na escrita dos acontecimentos vividos.



## **4. METODOLOGIA**

Nesta seção apresentaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa no intuito de responder à pergunta: qual é a potencialidade de desenvolvimento da competência linguística de alunos da EJA a partir do desenvolvimento de SDAs? Neste estudo, consideramos o desenvolvimento da fala e da escrita como fatores de competência linguística.

Nesta direção nos atentamos aos objetivos específicos de verificar como a oralidade e a leitura contribui nos processos de significação dos textos/discursos que circulam em sala de aula e compreender como a linguagem pode ser um instrumento de comunicação e de expressão de pensamentos e reflexão sobre a realidade social dos participantes.

Para desenvolver a pesquisa estivemos, metodologicamente, alinhadas à abordagem qualitativa, que segundo Goldenberg (2004, p. 14), se preocupa com o “aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória e não com quantidades numéricas. Nesse sentido, dados advindos de metodologias qualitativas concedem informações mais detalhadas, que priorizam e evidenciam as ações dos indivíduos, possibilitando ao pesquisador “observar, diretamente, como cada indivíduo, grupo ou instituição experimenta, concretamente, a realidade pesquisada” (GOLDENBERG, 2004, p. 63).

Na dimensão da abordagem qualitativa, o recorte metodológico escolhido para o desenvolvimento da pesquisa é a participativa. A seguir apresentaremos e fundamentaremos teoricamente a pesquisa escolhida como caminho metodológico escolhido.

### **4.1 A EJA no município**

Para entender como se desenvolveu o processo histórico da EJA em Rio Claro, consultamos o trabalho de Iwasava (2016) intitulado “A história de uma Educação de Jovens e Adultos no município de Rio Claro” e o estudo de Vélis (2007), para realizarmos um levantamento das influências políticas nos programas educacionais voltados para a EJA no município de Rio Claro.

Em análise documental Vélis (2017) constatou que os primeiros registros de atendimento aos Jovens e Adultos datam da década de 80. Neste período o município adere ao do Movimento Brasileiro de Alfabetização, o Mobral, financiado pelo Governo Federal

Os registros revelam que em 1988 existiam 20 classes de alfabetização, distribuídas em diversos bairros da cidade de Rio Claro, funcionando nos prédios das pré-escolas no período noturno, horários em que estes espaços ficavam ociosos.

Com as transições de governo o Mobral deixa de existir e o novo governo implanta o projeto Fundação Educar que apresentava uma proposta de ensino baseada nas concepções de alfabetização de Emília Ferreiro e na filosofia de Paulo Freire. No entanto, em 1990, durante o governo Collor, a fundação foi extinta.

Após o fim da Fundação Educar, a EJA passa a ser administrada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Rio Claro, no ano de 1992, com a implantação do projeto Vésper. Este nome faz analogia a ideia de que o adulto teria “luz própria” depois que começasse a adquirir conhecimento por meio da educação escolar. O projeto voltado para a educação básica tinha como objetivo garantir às pessoas que não conseguiram estudar na idade certa, a oportunidade de serem alfabetizadas e darem continuidade ao processo de escolarização.

O projeto Vésper, voltado para a alfabetização, entrou em funcionamento no dia 1º de abril de 1992, com sete classes divididas nos seguintes pólos: EMEI<sup>21</sup> “Clara Freire Castellano”, EMEI “Antonio Maria Marrote”, EMEI “Dr. Paulo Koelle”, EMEI “Prof. Elpídio Mina” e na E. E. P. G. A, do bairro rural da Assistência, atendendo seus alunos no horário das 19h00min às 21h30min. e na Capela de São João Operário das 14h00min às 16h30min. As classes possuíam aproximadamente 25 alunos, totalizando em média 188 pessoas atendidas naquele ano (VELIS, 2008).

O curso era organizado por semestres, onde os alunos eram alfabetizados e na educação básica primária frequentavam as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências e Saúde. Ao concluir o curso, os alunos estariam aptos a frequentarem o Ensino Supletivo, na rede Estadual de Ensino. O termo “Ensino Supletivo” foi empregado para designar o atendimento de 5ª à 8ª série, e tinha como princípio o caráter de suplementação, aligeiramento e recuperação de um “tempo perdido”.

A partir da criação do Projeto Vésper, criou-se uma nova demanda, de adultos aptos a continuarem os estudos, o que hoje é intitulado de Ensino Fundamental II<sup>22</sup>, ou seja, de 5ª a 8ª

---

<sup>21</sup> EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil.

<sup>22</sup> Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade. A Educação de Jovens e adultos continua tendo oito anos e a nomenclatura utilizada para designar cada ano letivo continuou sendo série (BRASIL, 2005).

série. Para atender esse público, instalou-se na Escola Municipal Dr. Paulo Koelle e na Escola Municipal Jardim das Palmeiras – CAIC as primeiras salas de quinta-série.

Esse movimento acontece paralelamente ao processo de municipalização do ensino, dada a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB) quando as escolas estaduais passam a ser administradas pelo município. Essa transição aconteceu no período de 1996 a 2007. O município de Rio Claro, até o ano de 1996 tinha como foco o atendimento da Educação Infantil.

No ano de 1996 a SEMEC passa a oferecer a EJA II para os alunos das séries finais do Ensino Fundamental, no período noturno. Segundo pesquisas realizadas por Iwasawa (2016), o analfabetismo no município de Rio Claro está diminuindo, no entanto, o número de educandos jovens e adultos que procuram a EJA II está aumentando.

Durante o levantamento de dados a respeito da EJA em Rio Claro/SP, pode-se constatar que cinco escolas oferecem essa modalidade de ensino. De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, no ano de 2019 as escolas atenderam no primeiro semestre 167 alunos matriculados na EJA I e 521 alunos atendidos na EJA II. Mesmo tendo como público alvo, alunos naturais da cidade, as classes da EJA recebem também alunos vindos de várias regiões do Brasil. Com uma demanda voltada para Jovens e Adultos, a faixa etária atendida varia entre 15 anos a 70 anos, o que acaba compondo mais ainda, uma sala de aula heterogênea.

Como característica de grande maioria dos alunos, muitos não puderam concluir os estudos na idade certa, pois tiveram que trabalhar para ajudar a sustentar a família e hoje procuram a escola para conseguir obter melhores oportunidades de emprego (PIRES et. al, 2002; BRASIL, 2002). Também se encontram matriculados na EJA, alguns jovens encaminhados pelo Poder Judiciário no Regime de Liberdade Assistida. Essa diversidade representa para o professor das classes de EJA II um grande desafio, visto que, além de ter como tarefa ensinar os alunos sobre sua disciplina, deve estar ciente das preocupações e dos dilemas que os alunos têm com relação à busca de melhores oportunidades de trabalho, preparo para a continuação dos estudos e reintegração social, nos casos dos que estão sob o regime de Liberdade Assistida. Assim, a partir deste levantamento, verifica-se que não basta apenas o professor ter o domínio dos conteúdos a serem transmitidos, mas sim, é preciso dominar outros saberes.

## 4.2 A escola

A Unidade Educacional onde foi realizada a pesquisa está situada em um bairro periférico de Rio Claro-SP. No ano de 2019, a escola assistia a aproximadamente 419 alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), no período diurno, e 100 alunos no período noturno.

A Unidade Educacional (UE) atende alunos do Ensino Fundamental e é Pólo de atendimento aos alunos com surdez usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) desde 2006. Em 2019 a escola atendeu 12 alunos surdos e buscando, para tanto, a efetivação de uma proposta de educação inclusiva e bilíngue (LIBRAS e Língua Portuguesa oral e/ou escrita).

Segundo relatos, o prédio não foi construído, a princípio, para ser uma Unidade Educacional, contudo, devido à necessidade e demanda da região, em 1999, após um período de sete anos em situação de abandono, o espaço foi recuperado pela Prefeitura Municipal e adaptado para receber oito classes no período diurno e vespertino permitindo o atendimento a aproximadamente 240 alunos e mais aproximadamente 100 alunos no período noturno na EJA.

Neste período, contava ainda com um refeitório com rampa de acesso, uma cozinha, seis banheiros, sendo dois adaptados para pessoas com deficiência física, uma sala de reuniões, uma sala de leitura e duas salas para área administrativa e pedagógica (secretaria, gestão e coordenação). Em 2001, com o aumento da demanda para matrículas, a UE foi ampliada com mais um bloco de quatro salas de aula, dois banheiros, uma sala de leitura e um consultório de dentista.

Alguns anos depois, passou por nova ampliação para a construção de três salas de aula, uma sala de recursos, um pátio coberto com um palco, dois almoxarifados e uma quadra coberta.

Na maioria dos bairros atendidos há estrutura urbana básica como saneamento (água tratada e estação de tratamento de esgoto), energia elétrica, pavimentação e iluminação, embora alguns bairros não estejam totalmente pavimentados, no entanto, a escola tem recebido alunos que residem em assentamentos próximos a U.E. Na região em que a UE está localizada há duas Unidades Básicas de Saúde (UBS), uma creche, duas escolas de Educação Infantil, uma escola de Ensino Fundamental II.

Devido às limitações do espaço físico, a escola não consegue atender todos os alunos que residem no bairro e alguns deles frequentam outra escola localizada na região central da cidade, sendo transportados pelo ônibus escolar, pago como recursos do município.

Para os alunos da zona rural, aproximadamente 07 alunos, e os alunos com surdez residentes em bairros distantes da UE, aproximadamente 12 alunos, a Prefeitura Municipal fornece transporte escolar.

A economia familiar dos alunos está concentrada, em maior parte, no setor terciário (prestação de serviços e comércio), seguido do setor secundário (fábricas e indústrias), dado levantado a partir de Pesquisa Censitária Diagnóstica realizada pela Unidade Escolar mediante de questionário aplicado no ato da matrícula.

As profissões mais apontadas pelos pais dos alunos do Ensino Fundamental foram respectivamente: operador de montagem/produção/máquina; diarista/doméstica; auxiliar/ajudante de produção/manutenção; pedreiro/ajudante de pedreiro; ajudante geral/de serviços gerais; motorista/caminhoneiro; dentre outras. Já na EJA as principais ocupações estão concentradas na área de construção civil, pedreiro e ajudante de obras e nos afazeres domésticos.

Em relação ao nível de escolaridade dos pais e/ou responsáveis, a U.E. identificou que 43% têm o ensino médio completo, 27% tem o fundamental incompleto, 18% apresenta o fundamental completo, 9% não concluiu o ensino médio, 2% não concluiu o ensino superior e 1% tem o ensino superior.

Quanto à constituição familiar dos alunos, a pesquisa aponta que 53% dela são constituídas por pai, mãe, filhos e agregados; 40% vivem apenas com a mãe ou com a mãe e padrasto; 4% vivem apenas com o pai ou com o pai e madrasta e 3% com as avós ou tios. As casas agregam, no geral, três a seis pessoas.

Em relação à religião ou ausência desta declarada pelos pais e/ou responsáveis, dados apresentados pelo questionário indicam que 43% são evangélicos, 38% católicos e 19% não declararam nenhuma religião.

A Educação Inclusiva é entendida pela U.E, como um processo configurado na diversidade que requer da escola ações que atendam às necessidades educativas e especiais de todos os alunos em salas de aulas comuns no ensino regular, de modo que promova a aprendizagem e desenvolvimento de todos. Neste contexto, para os Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE) a atual política educacional de inclusão garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em Sala de Recursos Multifuncionais, em turno inverso de escolarização, cuja função consiste em “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2012, artigo 9). A Unidade Educacional conta atualmente com duas Salas de Recursos Multifuncionais, sendo uma no período da manhã e uma no período da tarde, que atende esta UE e outras do entorno.

### 4.3 O atendimento à EJA na unidade escolar

No segundo semestre de 2019, período em que foi realizada a pesquisa, a Unidade Educacional, atendia seis salas, sendo 2 salas multisseriadas de EJA I (1ª/2ª série; e 3ª/4ª série), e quatro salas de EJA II, com uma quinta, uma sexta, uma sétima e uma oitava série, em um total de 100 alunos matriculados.

A escola ampara-se nas bases legais e considera a Constituição Federal de 1988, como política pública efetiva para a EJA, e não mais reduzida a um apêndice da educação básica, corroborando para a superação da visão dualista de educação, já que pressupõe que é dever do Estado, que a educação seja efetivada mediante a garantia de “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009).

Legitimando a oferta de Educação Básica como direito público subjetivo a todos, independentemente da idade (BRASIL, 1988, Artigo 208, §1º), a EJA consolida-se, então a partir da edição da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como modalidade da Educação Básica, que significa que a mesma tem função e organização própria. Nesse sentido a escola pensa e estrutura do ensino de forma a equalizar as desigualdades educacionais de acesso, permanência e sucesso escolar.

Em se tratando da organização dos cursos, sua duração e estrutura, a legislação estabelece que respeitadas às orientações e diretrizes nacionais, os sistemas de ensino possuem autonomia para sua determinação.

No município de Rio Claro, conforme orientações do Parecer CNE/CEB nº 36/2004 e Parecer CNE/CEB nº 06/2010, a EJA é presencial, e cada série (1ª a 8ª série) é organizada de forma semestral, totalizando 100 dias letivos. Assim, para a EJA I (1ª a 4ª série) e EJA II (5ª a 8ª série), os alunos concluirão os cursos em dois anos, e terão seus cursos e disciplinas organizados de acordo com a matriz curricular do município em anexo neste documento.

Ainda, tendo em referência as publicações do Ministério da Educação (MEC) sobre esta modalidade de ensino, bem como as normatizações legais constantes nas referências deste documento, a proposta pedagógica da Unidade Educacional está alicerçada na concepção da busca por uma identidade própria para esta modalidade, que deve considerar:

- O perfil dos estudantes, as faixas etárias, e demais singularidades;
- O princípio da equidade ou função equalizadora: restabelecimento em sua trajetória escolar dos conhecimentos e conteúdos curriculares com a finalidade de propiciar um

patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

- O princípio da reparação ou função reparadora: reconhecimento do direito a uma educação de qualidade, que objetiva não suprimir uma perda, mas sim restaurar as oportunidades que resultam no acesso a um bem social;
- O princípio da permanência ou função permanente e/ou qualificadora: reconhecimento da educação como permanente, buscando separar a dicotomia entre formação profissional e formação geral, bem como entre formação para jovens e formação para os adultos, buscando institucionalizar um modelo pedagógico próprio para a EJA, a partir da leitura e reflexão das Diretrizes Curriculares Nacionais, que leve em consideração as necessidades próprias desta modalidade, com práticas pedagógicas que assegurem aos estudantes identidade formativa, igualitária em relação aos demais estudantes.

Em relação à faixa etária, os jovens de 15 a 29 anos, são maioria entre os alunos matriculados nesta unidade da EJA. Ao menos metade são egressos da rede estadual por vários motivos, mas, principalmente, segundo vivência e conhecimento cotidiano da situação, são jovens que tiveram problemas disciplinares e faltas excessivas na rede estadual, em liberdade assistida, que precisam trabalhar durante o período diurno ou, simplesmente, supõem ganhar tempo fazendo o curso semestral, como é nossa estruturação.

A escola considera importante o levantamento do perfil dos estudantes para estruturar o trabalho pedagógico, as regras da escola e os processos internos, tornando-os mais adequados aos educandos assistidos.

A seguir abordaremos alguns aspectos da Proposta Pedagógica da escola.

#### **4.4 A Proposta Pedagógica da escola**

Na descrição da Proposta Pedagógica da Unidade Educacional encontramos referências às diretrizes nacionais e as diretrizes da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro com o objetivo de se adaptar à comunidade atendida, tanto do Ensino Fundamental quanto da EJA. As concepções, conceitos e princípios norteadores da proposta podem ser resumidos em três fundamentos voltados ao corpo discente em todos os níveis e tipos de ensino: 1) Acolhimento; 2) Garantia de aprendizagem; 3) Usufruto dos bens culturais disponíveis.

No texto da proposta pedagógica, a escola procura embasar o processo ensino e aprendizagem nos seguintes princípios:

- Educação é a apropriação pelo ser humano, desde seu desenvolvimento cultural familiar inicial, dos bens culturais intelectuais que o torna capaz de saber avaliar, conceituar, falar, refletir, questionar, agir, escrever, decodificar e compreender signos;
- A transformação social do meio em que está inserida agindo sobre seus cidadãos e formando-os a fim de transmitir e socializar o conhecimento elaborado e sistematizado produzido historicamente pelo homem;
- Qualidade do ensino é aquela que proporciona aos estudantes êxito em se apropriar do conhecimento produzido historicamente pelo homem. O êxito do aluno, não só na apropriação de conhecimento, mas na possibilidade de utilizá-lo como ferramenta transformadora do meio é a principal característica da qualidade educacional e é o mote de todas as ações dentro da escola;
- A avaliação é um instrumento de organização e reorganização do processo educativo. Deve evidenciar se as ações previstas estão ocorrendo de forma satisfatória e se é necessário adotar novos caminhos.

No caso da EJA a avaliação ocorre de maneira processual, onde as dificuldades são identificadas no decorrer do processo ensino aprendizagem para que as estratégias sejam adaptadas, objetivando que os alunos consigam superar as dificuldades.

#### **4.5 A pesquisa**

Para realizar a pesquisa escolhemos desenvolver as atividades na escola onde a pesquisadora trabalhou como professora de Educação de Jovens e Adultos nos anos de 2017 e 2018. O que nos motivou a escolher esta escola foi a receptividade com que a equipe gestora acolheu a proposta que seria desenvolvida e o fato de as gestoras reconhecerem a importância das pesquisas acadêmicas para compreender e refletir sobre os processos pedagógicos.

A diretora e a vice-diretora cursam doutorado em educação e a coordenadora pedagógica sempre está envolvida com as atividades de sala de aula. Nos anos em que a pesquisadora lecionou na escola, elas acompanharam o trabalho que ela desenvolveu junto aos alunos com o gênero autobiografia e apoiaram a publicação de um livro no final de cada ano letivo, contendo as autobiografias escritas pelos alunos. Durante o período em que a pesquisadora esteve lecionando nesta escola a equipe gestora a incentivou a cursar o mestrado profissional.

Escolhemos a sétima série para desenvolver a pesquisa por acreditarmos que esse é o penúltimo ano de conclusão do Ensino Fundamental e todos os alunos já estavam alfabetizados,



tendo possibilidades de produzir seus textos. Essa turma já passou pela experiência de participar de pesquisa de trabalhos acadêmicos, o que facilitou o processo de intervenção.

O primeiro passo foi ir até a escola e conversar com a diretora e com a coordenadora sobre a pesquisa. Ambas se mostraram animadas com a proposta, pois acompanharam o trabalho que a pesquisadora desenvolveu com os alunos em relação à produção de textos e sua trajetória na EJA até chegar ao mestrado profissional e acreditavam que a pesquisa traria contribuições aos alunos. Em seguida protocolamos os documentos no Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos e na Secretaria Municipal de Rio Claro.

Depois de aprovada a pesquisa em todas as instâncias, voltamos para a escola para dar início às atividades e conversar com os professores da turma, pois a ideia era realizar uma pesquisa com a participação dos docentes e seria importante os professores estarem envolvidos com as atividades.

A primeira etapa da pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre de 2019 quando a turma cursava a sétima série e estava com 18 alunos matriculados. A segunda etapa desenvolveu-se no primeiro semestre de 2020 quando a turma estava na oitava série e contava com 20 alunos matriculados. Nesse percurso alguns alunos não se matricularam no ano seguinte e outros entraram. A descrição dos alunos que participaram da pesquisa e a rotatividade da turma encontram-se na subseção “Os sujeitos da pesquisa”.

Os professores da sala optaram por não participar das atividades, deixando a pesquisadora à vontade para conversar com os alunos. Essas atividades foram desenvolvidas em dias da semana diferentes, portanto, em cada dia havia um professor diferente na sala. No primeiro dia, as atividades foram desenvolvidas durante as aulas de Inglês, no segundo dia, nas aulas de História e no terceiro dia na aula de Artes.

A princípio a proposta era a de o professor de Português nos acompanhar durante o desenvolvimento de todas as atividades, mas não foi possível, pois não os dias em que a pesquisa foi desenvolvida não eram os mesmos dias que o professor estava na escola. Durante a primeira etapa a pesquisadora lecionava em outra escola no período noturno e nos dias que não estava trabalhando, desenvolvia a pesquisa.

A turma escolhida era considerada uma turma indisciplinada por parte dos professores que se queixavam do desinteresse dos alunos e dos desentendimentos que aconteciam entre aluno-aluno e professor-aluno, alguns dos docentes relataram que preferiam adotar a cópia com estratégia de ensino, pois os mantinham ocupados.

Os elementos observados na primeira etapa foram importantes para realizarmos os primeiros contatos com a turma para conhecê-los e compreender as motivações que os trouxeram novamente para à escola.

Na perspectiva de uma pesquisa participativa sob o olhar de uma professora pesquisadora, que investiga a própria prática, necessitávamos realizar a pesquisa analisando todo o processo, desde o contexto de sala de aula até as reuniões dos professores que lecionavam para os sujeitos da pesquisa. Com esse intuito a pesquisadora escolheu essa turma para ministrar aulas no primeiro semestre de 2020 para a constituição da sua jornada de trabalho e assim poder acompanhá-la de uma forma mais próxima, dialogando com os sujeitos em outros contextos além da sala de aula e observando suas relações com os demais educadores.

Esse fato trouxe mais possibilidades para a pesquisa já que foi possível participar de todos os momentos e espaços vivenciados pelos alunos e professores da escola (HTPC<sup>23</sup>, intervalo dos alunos, sala de café, HTPI<sup>24</sup> com a coordenadora pedagógica), conseguindo observar os dados com mais profundidade e assim responder a questão de pesquisa e cumprir o compromisso ético e profissional de proporcionar o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos e não apenas extrair dados para as pesquisas acadêmicas.

Na próxima subseção descreveremos as atividades desenvolvidas que foram elaboradas sob os pressupostos da Atividade Desencadeadora de Aprendizagem (Moura 2016).

#### **4.6 Descrição das Situações Desencadeadoras de Aprendizagem**

Inspiradas nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e considerando o conceito de atividade de Leontiev (1978), elaboramos uma série de atividades com o gênero autobiografia, a partir dos pressupostos da Situação Desencadeadora de Aprendizagem - SDA, que é um momento da Atividade Orientadora de Ensino AOE, elaborada por Moura (2016). As SDAs visam organizar o processo de ensino e aprendizagem e nesta pesquisa foram formuladas com o objetivo de desenvolver as competências linguísticas (diálogos, escrita e leitura) dos sujeitos a partir da produção de textos autobiográficos.

A Situação Desencadeadora de Aprendizagem - SDA tem o propósito de criar condições para que o sujeito se aproprie de conhecimentos produzidos historicamente, construídos para

---

<sup>23</sup> HTPC - horário de trabalho pedagógico coletivo, neste momento, reúnem-se professores e equipe gestora para organizar e refletir sobre as ações pedagógicas.

<sup>24</sup> HTPI - horário de trabalho individual, o professor tem esse horário livre para preparar suas aulas, conversar com o professor coordenador ou descrever a documentação pedagógica.

atender as necessidades humanas, como é o caso da Língua Portuguesa, tão necessária para as interações entre os indivíduos, para os registros, ou para a aprendizagem dos conteúdos.

Elaboramos as SDAs conforme referenciamos anteriormente em MOURA (et al. 2019) estabelecendo elementos do processo de desenvolvimento histórico e social que contemplassem o movimento histórico e lógico dos conceitos e desencadeasse a necessidade da aprendizagem nos estudantes a partir de um problema, colocando-os em atividade em um trabalho que promovesse uma possível síntese coletiva.

Neste caso, as atividades analisaram o gênero textual autobiografia como um meio para o desenvolvimento da competência linguística dos sujeitos através do registro das memórias, do falar de si e assim desenvolver suas competências linguísticas, ou seja, a oralidade e a escrita.

Para elaborar as SDAs consideramos as situações emergentes do cotidiano que segundo MOURA (2016 e 2018) objetivam desencadear a necessidade de aprendizagem. A SDA é a unidade entre os conhecimentos historicamente construídos para atender as necessidades humanas e a intencionalidade pedagógica do processo ensino e aprendizagem.

A partir das considerações do autor estabelecemos os seguintes elementos para estarem presentes nas atividades propostas: um problema desencadeador, a criação de uma tensão criativa, o movimento histórico lógico do conceito e a elaboração de uma síntese coletiva.

Entendemos que o *problema desencadeador* é a materialização da atividade de ensino e não se restringe necessariamente a uma pergunta. Ele provoca a tensão criativa nos estudantes, gerando a necessidade de aprendizagem por meio de situações apresentadas aos sujeitos e que os mobilizam a encontrar soluções para resolver o problema apresentado. Nesse estudo, estabelecemos diálogos em processos de alteridade, produzindo sentidos a partir das leituras solicitadas e escrevendo textos autobiográficos, mobilizando conhecimentos prévios e os aprendidos durante o desenvolvimento das SDAs.

As relações humanas constituem o homem a partir dos processos de interação que são estabelecidos por meio de diálogos, olhares, expressões e que permite ao sujeito construir a imagem que ele tem de si, a partir do que o outro pensa e diz sobre ele. Essas constituições acontecem em relações dialógicas, onde a língua é ativa, utilizada intencionalmente e no contexto de sala de aula, geralmente, são mediadas pelos gêneros textuais analisados.

A *tensão criativa* trata da mobilização de meios que o sujeito faz para encontrar caminhos e estratégias para responder e resolver os problemas a ele apresentados. O *movimento histórico lógico do conceito* consiste na compreensão dos conceitos construídos historicamente e da necessidade humana de utilização e criação destes, como no caso das competências linguísticas analisadas nesta SDAs.

As SDAs foram pensadas para serem trabalhadas numa dinâmica - turma, grupos e finalmente o individual. Em *sínteses coletivas* os indivíduos em conjunto desenvolvem soluções para o problema desencadeador proposto selecionando as estratégias que compreendem mais adequadas. Nesse caso, o professor tem a consciência dos objetivos que quer alcançar, mobilizando os conhecimentos prévios dos alunos para que estes cheguem a um consenso sobre o conceito a ser estudado.

Na primeira etapa da pesquisa desenvolvemos três atividades e na segunda cinco atividades. As atividades da primeira etapa tiveram a duração de seis aulas, distribuídas em três dias, sendo utilizadas duas aulas por dia. Para desenvolver a segunda etapa, utilizamos dez aulas, distribuídas em cinco dias, com duas aulas em cada dia. Cada aula tem duração de 50 minutos. A seguir descreveremos detalhadamente cada uma das SDAs.

### **Primeira etapa**

#### **Primeira SDA: Dialogando por meio das imagens**

Elementos em destaque:

- Problema desencadeador: escolher uma imagem que represente alguma situação significativa para o sujeito;
- Tensão criativa: falar de si perante o outro, mediados por uma imagem; significativa em uma roda de conversa;
- Movimento histórico lógico do conceito: a necessidade de aperfeiçoar a oralidade; para estabelecer o diálogo, em processos de alteridade;
- Situação emergente do cotidiano: falar sobre acontecimentos significativos a partir do que foi mobilizado pelas imagens;
- Síntese coletiva: estabelecer um diálogo entre os sujeitos sobre os sentidos que atribuíram às imagens;

Antes de iniciar as atividades da primeira etapa, a pesquisadora apresentou-se aos alunos e explicou o motivo de sua presença ali. Explicou que era professora de Língua Portuguesa e que estava estudando o papel da produção de textos autobiográficos nas manifestações da competência linguística dos alunos. Para que entendessem melhor a proposta do trabalho, a pesquisadora disse que gostaria de compreender como as atividades que envolvessem a produção de textos autobiográficos poderiam melhorar o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita dos alunos da EJA.

Em seguida, convidou os alunos a participarem da pesquisa, enfatizando a importância da participação deles. Todos os alunos concordaram em participar. A pesquisadora apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos, leu junto com eles e solicitou a assinatura.

Após o consentimento dos alunos, a pesquisadora os convidou para participarem da primeira atividade. Neste momento, ela sugeriu aos alunos que fizessem uma roda para iniciar a conversa. O objetivo era que falassem de si para que a pesquisadora conseguisse aproximar-se dos sujeitos, conquistando a sua confiança, fazendo com que se sentissem seguros ao desenvolver as atividades propostas na pesquisa.

No momento em que os alunos analisam a imagem para falar de si entraram em tensão criativa, já que precisavam organizar seu discurso frente ao outro para responder a proposta.

Nessa atividade a pesquisadora também analisou as falas dos sujeitos para identificar os temas geradores pertencentes a sua vida, promover o diálogo que desencadearia a uma futura produção de um texto autobiográfico.

### **Segunda SDA– Mobilizando o diálogo a partir de transcrições**

Elementos em destaque:

- Problema desencadeador: mobilizar o diálogo através da retomada das falas que foram transcritas na primeira SDA que não ficaram claras e explicá-las de forma coesa e coerente em uma roda de conversa
- Movimento histórico lógico do conceito: a necessidade de estabelecer as características sobre monólogo e diálogo
- Tensão criativa: explicar à pesquisadora e aos colegas as falas retomadas da primeira SDA num debate coletivo
- Situação emergente do cotidiano: aprofundar e aprimorar o debate ocorrido na primeira SDA
- Síntese coletiva: acordar sobre as características levantadas a respeito dos conceitos de diálogo e monólogo

Para entender melhor a dificuldade que alguns alunos tiveram em desenvolver o processo dialógico proposto na primeira atividade, fizemos recortes de algumas falas dos alunos para que explicassem o que quiseram dizer ou porque foram breves ou silenciaram-se quando tiveram a oportunidade de falar.

Foi solicitado aos alunos que realizassem uma roda e a pesquisadora explicou que algumas falas não ficaram claras na atividade anterior e que gostaria de retomar a conversa a partir de alguns trechos que foram transcritos.

Antes de distribuir as falas que foram transcritas, a pesquisadora explicou aos alunos que se eles não sentissem à vontade para comentar o trecho entregue, eles não precisariam falar. Em seguida perguntou aos alunos se eles sabiam a diferença entre monólogo e diálogo. Neste momento os alunos foram colocados em tensão criativa para discutir o significado desses conceitos, refletindo sobre a maneira como estavam se comunicando.

Nesse processo dialógico proposto algumas sínteses sobre os conceitos de monólogo e diálogo foram expressas pelo grupo, os alunos comentaram o que entendiam e a pesquisadora complementou a fala dos alunos enfatizando a importância do diálogo e de ouvir o que o outro tem a dizer e também dar a ele uma resposta

Neste dia, além da situação desencadeadora descrita, a pesquisadora trouxe para os alunos a narração “A história de um olhar” de Eliane Brum para que os alunos observassem características do gênero biografia e conversou sobre a importância de registrar as memórias. Também falou que a escrita não deve ser privilégio de determinadas classes sociais, mas que todos deveriam ter acesso a ela, usando-a com autonomia em todos os contextos sociais, como por exemplo, para escrever um texto autobiográfico, deixando registradas suas memórias.

O texto escolhido pelas pesquisadoras teve como objetivo levar os alunos a pensarem na possibilidade de escreverem seu texto. Já que a personagem do texto é uma pessoa comum, que foi retratada por uma jornalista e teve sua história publicada em uma coletânea de biografias de pessoas do cotidiano, que não estão nas mídias.

A leitura do texto e a observação das características da autobiografia tiveram como objetivo a introdução de elementos para o desenvolvimento da terceira SDA.

### **Terceira SDA – Escrita de uma autobiografia**

Elementos em destaque:

- Problema desencadeador: mobilizar os alunos a escreverem uma autobiografia
- Tensão criativa: Mobilizar conhecimentos prévios e elementos novos em relação ao gênero autobiografia apresentados previamente pela pesquisadora na segunda atividade.
- Movimento histórico lógico do conceito: a necessidade de utilizar a língua escrita para produzir uma autobiografia

- Situação emergente do cotidiano: utilizar a escrita para falar de si e registrar acontecimentos significativos
- Síntese coletiva: identificação das características do texto autobiográfico para produzir o texto de acordo com as características do gênero

Esta SDA teve como objetivo mobilizar os participantes à escrita de um texto do gênero autobiografia pela leitura de textos para identificação de suas características discursivas. Para desenvolver essa atividade, a pesquisadora identificou a necessidade dos sujeitos em ler textos autobiográficos para identificar características desse gênero textual e produzir seu texto.

Trouxemos para a classe os textos “Malala”, do livro “Histórias de ninar para garotas rebeldes” e um trecho do livro “O mundo louco de Enaldinho” para serem lidos juntos aos alunos e assim ampliar o repertório de leitura de textos biográficos e facilitar o levantamento das características deste gênero.

Neste sentido, procuramos identificar aspectos relacionados à forma, ou seja, a estrutura do texto, e em relação ao conteúdo, o que podemos dizer a partir deste gênero textual. Nestes textos, levantamos as características da biografia e de uma autobiografia.

## **Segunda etapa**

### **Primeira SDA– Motivando a produção de um texto autobiográfico**

Elementos em destaque:

- Problema desencadeador: escolher um livro do gênero autobiográfico ou biográfico e a partir da apresentação dos livros, identificar temas geradores significativos
- Tensão criativa: reflexão e debate para a escolha coletiva de temas geradores significativos aos sujeitos para a produção de texto
- Movimento histórico lógico do conceito: a necessidade de tomar decisões sobre a escolha de temas e identificar temas geradores significativos como estratégia de produção dos textos para o aperfeiçoamento a competência linguística dos alunos
- Situação emergente do cotidiano: analisar a leitura do livro para promover o debate de temas do cotidiano próxima às vivências dos sujeitos
- Síntese coletiva: escolha de temas geradores para a produção dos textos autobiográficos

Nesta SDA a pesquisadora apresentou-se como sendo a professora da classe. Perguntou aos alunos se eles se lembravam das atividades desenvolvidas no semestre anterior. Como havia alunos novos na turma, a pesquisadora falou sobre sua proposta de pesquisa e convidou os alunos a retomarem as atividades, estendendo o convite aos novos alunos.

Para motivá-los a participar, a pesquisadora falou sobre a importância de registrar suas memórias e sobre a possibilidade de desenvolver a escrita a partir da análise de textos.

Para que os alunos conhecessem melhor o gênero textual apresentamos aos alunos dois livros autobiográficos: “Depois daquela viagem”, de Valéria Polizzi, e “Tião, do lixão ao Oscar”, de Tião Santos é um livro biográfico: “A bibliotecária de Auschwitz”, de Antonio G. Iturbe. Ao fazer a apresentação, a pesquisadora leu partes de trechos dos livros para os participantes. Em seguida perguntou aos alunos qual foi o livro com que mais se identificaram. Os alunos disseram que a história de Tião foi a mais interessante.

Em seguida, a pesquisadora perguntou aos participantes quais eram os temas mais interessantes que os sujeitos identificaram nos trechos dos livros apresentados e que poderiam servir como inspiração para a escrita de uma autobiografia. Os alunos sugeriram temas que foram escritos na lousa e escolhidos pelos alunos por meio de votação.

Os participantes escolheram os seguintes temas: “Minha história”, “Uma conquista”, “Minha infância”, “Uma viagem”, “Juventude”, “Escola: por que voltei”, “Uma pessoa especial” e “Deixou saudades”.

Depois da escolha dos temas geradores, a pesquisadora sugeriu que os alunos fizessem a leitura do livro “Tião, do lixão ao Oscar” para conhecer a história de Tião e aprofundar os debates sobre os temas geradores identificados e escolhidos pelos participantes.

## **Segunda SDA – Dialogando a partir da leitura**

Elementos em destaque:

- Problema desencadeador: Leitura do livro “Tião, do lixão ao Oscar” em voz alta em uma roda
- Tensão criativa: interação da leitura em voz alta com a compreensão e decodificação do texto
- Movimento histórico lógico de conceito: a necessidade de aprimoramento da enunciação e a relação desta com a norma culta, notadamente dos sentidos que a pontuação atribui ao texto
- Situação emergente do cotidiano: ler e estabelecer sentidos sobre o texto lido



- Síntese coletiva: o debate realizado pelos participantes sobre as relações do texto lido com o próprio cotidiano

Nesta SDA a pesquisadora entregou o livro: *Tião, do lixão ao Oscar*<sup>25</sup>, um para cada aluno, para que a leitura iniciar a leitura do livro na íntegra, e debater de forma mais profunda os temas selecionados na primeira SDA da segunda etapa.

Para iniciar a leitura a pesquisadora convidou os alunos a irem até o pátio da escola, formando uma roda, para conhecer o livro e iniciar a leitura dos capítulos. Cada aluno levou sua cadeira e seu livro.

Em seguida, a pesquisadora apontou algumas características do livro: ano de publicação, editora, resumo da contracapa. Feito essas observações, a pesquisadora perguntou aos participantes se alguém gostaria de ler. Estes se mostraram tímidos e nenhum quis iniciar a leitura. A pesquisadora, então, iniciou a leitura em voz alta, enquanto os alunos acompanhavam cada um com seu livro.

Conforme a leitura acontecia, a pesquisadora convidou alguns sujeitos para continuar a leitura e esses foram sentindo-se motivados a participar lendo os parágrafos e fazendo observações sobre o conteúdo lido.

### **Terceira SDA – Escrevendo o texto autobiográfico**

Elementos em destaque:

- Problema desencadeador: escrever um texto autobiográfico a partir da seleção de um tema gerador (elaborados na primeira SDA - Segunda etapa)
- Tensão criativa: mobilizar conhecimentos de escrita para produzir um texto autobiográfico de forma coerente e coesa
- Movimento histórico lógico do conceito: A necessidade recorrer à gramática normativa para escrever um texto de acordo com as características do gênero textual
- Situação emergente do cotidiano: aperfeiçoar a competência da escrita
- Síntese coletiva: fase individual da dinâmica TURMA-GRUPO-INDIVÍDUO

Nesta terceira SDA solicitamos aos alunos que escrevessem um texto autobiográfico. Para isso retomamos os temas geradores identificados na primeira SDA da segunda etapa. Os

---

<sup>25</sup> Antes de começarem a leitura a pesquisadora disse que o livro que os alunos tinham em mãos poderia ser considerado uma raridade, já que a edição estava esgotada e a editora não tinha previsão de uma próxima tiragem.

temas escolhidos foram: “Minha história”, “Uma conquista”, “Minha infância”, “Uma viagem”, “Juventude”, “Escola: por que voltei”, “Uma pessoa especial” e “Deixou saudades”.

A partir destes temas, cada participante escolheu um tema para realizar sua produção. Dos dezesseis sujeitos que estavam presentes neste dia, quatorze produziram textos. Destes, oito escolheram o tema “Minha história”, um escolheu o tema “Uma pessoa especial”, um “Minha infância”, um “Uma conquista”, dois “Deixou saudades” e um escreveu uma história de ficção, fugindo dos temas geradores construídos pelo coletivo.

#### **Quarta SDA– Reescrita textual**

Elementos em destaque:

- Problema desencadeador: reescrever um dos textos produzidos pelos participantes
- Movimento histórico lógico do conceito: a necessidade de aprender novas normas gramaticais para a produção de seu texto
- Tensão criativa: encontrar quais os recursos da gramática normativa, mais adequados para reescrever o texto
- Situação emergente do cotidiano: reescrita textual como estratégia de aperfeiçoamento da escrita
- Síntese coletiva: observar as irregularidades do texto e encontrar estratégias para melhorar a escrita.

Nesta SDA propusemos a reescrita do texto produzido por uma aluna. Neste momento não seria possível reescrever todos os textos, já que a reescrita requer uma análise cuidadosa de aspectos de coesão e coerência textual. Para escolher o texto a pesquisadora perguntou quem gostaria de ter seu texto reescrito. Uma das participantes solicitou que a reescrita de seu texto fosse realizada, pois gostaria de deixá-la como recordação para sua neta.

Antes de distribuir o texto digitado aos alunos, a pesquisadora os orientou a serem sutis nos comentários, para não constranger a aluna, e salientou que a dificuldade de um poderia ser a de outros alunos também.

Em seguida o texto foi distribuído aos alunos e foi solicitado que realizassem a leitura em silêncio. Depois da leitura, a pesquisadora fez uma nova leitura, agora, em voz alta.

A pesquisadora analisou o texto junto com a turma, procurando identificar as partes que poderiam ser melhoradas. Os alunos observaram as ambiguidades e a pesquisadora perguntou aos alunos como o texto poderia ser reescrito ficando mais claro para o leitor.

O texto foi reescrito a partir das sugestões dos alunos.

## **Quinta SDA – Escrita coletiva**

### **Elementos em destaque:**

- Problema desencadeador: produzir um texto autobiográfico coletivamente
- Tensão criativa: dialogar para selecionar informações relevantes para atender às características de uma autobiografia
- Movimento histórico lógico do conceito: a necessidade de utilizar os novos elementos gramaticais apropriados pelos participantes para escrever um texto autobiográfico, contemplando as características deste gênero
- Situação emergente do cotidiano: escrita coletiva como possibilidade de reflexão sobre as estratégias de uso da gramática normativa para escrever um texto autobiográfico.
- Síntese coletiva: escolha coletiva de vocabulário, de descrições de lugares, pessoas e acontecimentos para encaminhar a escrita de uma autobiografia, seleção dos tempos verbais e pessoa do sujeito a serem utilizados.

Nesta SDA a pesquisadora propôs a escrita coletiva de uma autobiografia a partir da história de vida de um aluno. Nesta atividade a escrita foi sendo realizada a partir de perguntas ao aluno feitas pela pesquisadora e pelos demais alunos.

A pesquisadora foi pedindo sugestões aos alunos sobre como fazer os registros, perguntando como poderiam escrever um texto autobiográfico, identificando quais seriam as informações mais importantes a serem selecionadas. Os alunos foram fazendo as observações a partir dos questionamentos da pesquisadora e coletivamente o texto foi escrito.

## **4.7 A Caracterização dos Sujeitos**

Esta subseção irá apresentar os sujeitos participantes do estudo, inseridos em breve histórico de suas trajetórias de vida, bem como o intervalo temporal na qual a pesquisa foi realizada.

A pesquisa foi iniciada em uma classe de sétima série da Educação de Jovens e Adultos e, concluída com mesma turma, no primeiro semestre de 2020, quando estes cursaram a oitava série. Os sujeitos tinham entre 17 e 60 anos, sendo dez jovens entre 17 a 28 anos, cinco adultos entre 31 a 49 anos e uma idosa com 60 anos.

Para preservar a identidade dos sujeitos, ocultamos os nomes verdadeiros e demos a eles pseudônimos. Esse foi um dos critérios para que a pesquisa fosse submetida ao comitê de ética e suas diretrizes. Os alunos foram avisados desta condição e asseguramos a eles que seus nomes não seriam citados.

Escolhemos nomes fictícios, procurando nomes próprios, comuns na população, para representar as brasileiras e os brasileiros, já que histórias, semelhantes a dos sujeitos de pesquisa, estão presentes em todo o território nacional. São jovens que precisam deixar os estudos para trabalhar, adultos e idosos que retornam aos estudos na esperança de novas oportunidades de emprego, pois não puderam frequentar a escola na infância ou na adolescência. Todos buscando uma vida digna e justa, para Arroyo (2019) estes sujeitos encontram na EJA uma oportunidade de recuperar a humanidade que lhes foi roubada.

A seguir faremos uma breve descrição de quem são estes sujeitos.

**Flávia** tem 31 anos e dedica-se a cuidar de sua casa, do marido e das três filhas. Nasceu em uma cidade no interior do nordeste brasileira, já morou no Paraná e atualmente vive em Rio Claro. A família migra em busca de boas oportunidades de trabalho. Em 2018, Flávia conseguiu um emprego em uma loja de metais, mas não pode continuar trabalhando, pois não tinha quem cuidasse de suas filhas.

**Rosa** foi mãe na adolescência, aos 16 anos. Abandonou os estudos, não se sentia motivada a frequentar a escola. A aluna conta que já trabalhou informalmente na coleta de materiais recicláveis e como cozinheira em uma indústria cerâmica. Atualmente Rosa está desempregada, com 26 anos e cuida de sua casa, do marido e das três filhas.

**Benedita** tem 22 anos. Seu sonho é cursar a faculdade de Psicologia. Benedita relata que encontra dificuldades em encontrar um bom emprego por não ter concluído o Ensino Fundamental. A jovem dedica-se a ajudar sua família, fazendo os orçamentos dos serviços de pintura que o pai presta e ajudando a mãe a vender cosméticos.

**Francisco** nasceu no interior do Nordeste brasileiro. Não pode estudar pois no vilarejo onde nasceu não havia escola próxima a casa. Trabalhou na roça, durante a infância para sustentar a família. Mudou-se para São Paulo aos 16 anos para trabalhar na construção civil. Casou-se e teve três filhos. Aos 42 anos, Francisco conseguiu um emprego em uma indústria cerâmica, porém sofreu um acidente que o deixou impossibilitado de trabalhar, desde então está afastado do trabalho. Francisco voltou a estudar na esperança de realizar seu sonho de menino, aprender a ler e a escrever.

**Felipe** tem 17 anos. É um jovem tímido, quase não participa das aulas. Trabalha desde os 13 anos como servente de pedreiro. Desistiu de frequentar o Ensino Fundamental regular devido às constantes reprovações. Matriculou-se na EJA, pois almeja fazer cursos profissionalizantes e tornar-se um operador de máquinas.

**Fábio** tem dezenove anos. Na EJA reprovou três vezes a sétima série devido a constantes faltas. No ano de 2019 foi aprovado para a oitava série. O aluno senta-se no fundo da sala e participa pouco das atividades.

**Lucas** tem 18 anos. Mora com a mãe em uma casa alugada. Quando tinha 12 anos de idade e frequentava o ensino fundamental regular, Lucas sofreu um acidente e quebrou o pé, não pode frequentar a escola e acabou sendo reprovado. Isso o desestimulou e não voltou a estudar. Aos 17 anos, Lucas matriculou-se na EJA para concluir os estudos. Trabalha como servente de pedreiro e deseja concluir o EF para conseguir um emprego melhor.

**Antonio** tem 17 anos e mora com a mãe. Está desempregado, falta muito às aulas. O jovem mora com a mãe, em uma casa alugada na periferia da cidade. Seu sonho é fazer um curso profissionalizante e tornar-se operador de máquinas.

**Maria** tem 52 anos. Nasceu no interior do Nordeste e como Francisco não pode frequentar a escola. Trabalhou na roça para ajudar a família. Aos doze anos, Maria mudou-se para casa de um tio que morava na capital, na esperança de realizar o sonho de frequentar a escola. Ainda menina, Maria frequentou a escola por dois anos; quando completou 15 anos, teve que abandonar a escola para trabalhar em uma lanchonete e ajudar nas despesas da casa onde morava. Aos dezenove anos casou-se e mudou-se para São Paulo, onde teve seus filhos. Aos 50 anos Maria decidiu tirar sua carteira de habilitação e matricular-se na escola.

**Lúcia** tem 18 anos. É diagnosticada com deficiência intelectual. Lúcia é tímida, não gosta de conversar e não realiza as atividades propostas. Ela passa o tempo sentada, observando os colegas da classe.

**Lavínio** tem 28 anos. Nasceu no interior do Nordeste, assim como Maria e Francisco, na infância trabalhou na roça para ajudar a família. Frequentou uma escola rural, onde existia uma professora leiga (nome dado pelo aluno para nomear as professoras que não têm formação específica). Lavínio concluiu a quarta série e não pode continuar seus estudos, pois não havia escola perto de sua casa que oferecesse da quinta série em diante. Nesta época não existia transporte escolar no lugar onde vivia. Aos dezoito mudou-se para São Paulo, sonhando em conseguir um bom emprego e conquistar a casa própria. No entanto, não encontrou as condições que imaginava e voltou para o Nordeste. Aos 22 anos e após não encontrar bons empregos na sua região, voltou para São Paulo. Hoje Lavínio trabalhava em uma indústria como ajudante geral, disse que voltou a estudar porque já perdeu oportunidades melhores de emprego, uma vez que não tem o Ensino Fundamental completo. Seu sonho é adquirir uma casa própria.

**Sandra** tem 60 anos. Trabalha com faxineira em um condomínio luxuoso em Rio Claro. Não tem registro na carteira. Voltou a estudar porque viu seu genro ser reprovado no exame de

renovação da carteira de habilitação, por ter dificuldades com a leitura e a escrita. Sandra e o genro, Rubens frequentam a mesma série e desejam aprender a ler e escrever melhor.

**Rubens** tem 46 anos. Trabalha como pedreiro. Voltou a estudar, pois foi reprovado no exame de renovação da carta de habilitação. O instrutor disse que ele deveria melhorar a leitura e a escrita.

**Sueli** tem 49 anos, nasceu no interior de Minas Gerais, mudou-se para São Paulo na infância, com sua família que veio em busca de melhores oportunidades de trabalho. Trabalha como cozinheira eventual em uma escola da prefeitura de Rio Claro. Aos finais de semana vende suas receitas culinárias para amigos e vizinhos. Voltou a estudar porque quer aprender a escrever melhor e conseguir um bom emprego.

**Cátia** tem 18 anos, tornou-se mãe aos 16. Deixou os estudos para cuidar do filho no ano de 2020. Cris matriculou-se na EJA para terminar a oitava série. Acredita que com a conclusão do Ensino Fundamental terá melhores oportunidades de trabalho. Cris já trabalhou como atendente em uma loja de roupas, mas nunca teve registro em carteira. Sonha em cursar a faculdade de Matemática, sua disciplina preferida.

**Cecília** tem 18 anos, foi mãe aos 15. Gosta muito de estudar e ler. Deixou a escola para cuidar do filho. Está desempregada e mora com a mãe e o filho. Pretende continuar os estudos, depois que concluir o Ensino Fundamental.

A escola oferece aulas de reforço aos alunos Francisco, Lavínio e Antonio.

No quadro 5 apresentamos os participantes da pesquisa ordenados alfabeticamente de acordo com seus nomes fictícios.

**Quadro 5 - Sujeitos participantes da Pesquisa**

<b>Nome fictício</b>	<b>Idade</b>	<b>Ocupação</b>
Antonio	17	Estudante
Benedita	22	Do lar
Sueli	49	Cozinheira
Cátia	18	Do lar
Fábio	19	Estudante
Felipe	17	Servente de pedreiro

Flávia	31	Do lar
Francisco	46	Empregado da indústria
Lavínio	28	Ajudante geral
Lucas	18	Servente de pedreiro
Lúcia	18	Estudante
Maria	52	Empregada doméstica
Rosa	26	Do lar
Rubens	46	Pedreiro
Sandra	60	Faxineira
Cecília	18	Do lar

Fonte: Jovens e adultos matriculados no EJA, elaboração da autora.

A pesquisa foi iniciada no segundo semestre de 2019, em uma classe de sétima série da Educação de Jovens e Adultos, com dezoito alunos matriculados e concluída na mesma turma, no primeiro semestre de 2020, quando estes cursavam a oitava série, com um total de vinte alunos matriculados.

A maioria dos sujeitos são jovens têm idade entre 16 a 29 anos. Dos dezoito sujeitos, matriculados no início do ano letivo de 2020, apenas três são maiores de 30 anos. No período em que foi realizada a pesquisa havia doze alunos frequentes, os outros seis, dos dezoito matriculados, haviam desistido.

As características apresentadas por estes participantes são uma amostra típica dos que frequentam esta escola, ano a ano. A Unidade Escolar, ao realizar o questionário socioeconômico dos alunos para a construção do seu Projeto Político Pedagógico identificou que na EJA as principais ocupações dos homens estão concentradas na área de construção civil: pedreiro e ajudante de obras e a maioria das mulheres se ocupam dos afazeres domésticos e dos cuidados com os filhos.

Uma das alunas tem laudo<sup>26</sup> de deficiência intelectual e passa por atendimento com a professora da sala de recursos. Essa sala é equipada com recursos pedagógicos voltados para o

---

<sup>26</sup> Laudo – a aluna apresenta laudo anexado ao seu prontuário escolar, foi diagnosticada com deficiência intelectual.

atendimento de alunos com necessidades especiais e conta com a presença de uma professora especializada nesse atendimento.

Dois, dos alunos da sala, apresentam dificuldades em relação à alfabetização e frequentam as aulas de reforço, que é oferecida pela escola duas vezes por semana.

Na sequência descreveremos os instrumentos de coleta de dados.

#### **4.8 Os instrumentos para coleta de dados**

A coleta de dados esteve fundamentada nas observações e anotações feitas pela pesquisadora no caderno de campo, análise documental (das produções de textos realizadas pelos alunos, do Plano de Ensino da escola e consulta à ficha de matrícula) e das gravações realizadas em vídeo e áudio, permitindo a triangulação dos dados obtidos.

A observação e as anotações registradas no caderno de campo foram coletadas dia a dia, logo após o desenvolvimento de cada uma das atividades por entendermos que dessa forma conseguiríamos registrar os dados com todos os detalhes percebidos, presentes na memória.

Os registros realizados procuraram descrever os aspectos físicos, dos sujeitos e dos objetos, bem como sua disposição no ambiente. O comportamento dos sujeitos também foi elemento de análise, sendo observado: as atitudes dos sujeitos em relação aos colegas de classe a com a pesquisadora; como estes atribuem sentidos sobre os conceitos que surgiram nos diálogos desenvolvidos; as mediações realizadas pelos textos autobiográficos entre a pesquisadora e os sujeitos e entres os sujeitos e sujeitos; às dificuldades de diálogo e de escrita que os alunos encontraram e quais os encaminhamentos dados a elas no decorrer das atividades e o que os alunos valorizam na construção dos conhecimentos.

Os registros do diário de bordo, realizados pela pesquisadora, a partir de suas percepções puderam captar dados que dificilmente poderiam ser transcritos a partir das gravações tais como: os olhares dos sujeitos, os cheiros, as expressões faciais, as impressões e os comentários que surgem antes e depois das gravações.

As atividades realizadas foram gravadas em vídeo e áudio e transcritas para que a análise fosse realizada. A gravação ofereceu a vantagem de preservar grande parte do discurso dos sujeitos e oportunizou à pesquisadora participar das atividades podendo estar mais atenta a detalhes do processo de desenvolvimento da pesquisa. A gravação em vídeo permitiu à pesquisadora distanciar-se das cenas em que se desenvolveram a atividade e captar outros dados que poderiam passar despercebidos.



A análise dos discursos, coletados em áudio e vídeo, permitiram a análise dos gestos, dos consensos, dissensos e dos silêncios. Lopes (2014, p. 488), Gatti (2005, p.48) considera que “as sequências de falas são importantes para essas interpretações, pois geram e dão respaldo às inferências dos pesquisadores”. Essas sequências oportunizam aos pesquisadores a análise mais profunda dos valores morais, religiosos, sociais, culturais, as normas, as crenças e os mitos que permeiam a vida do jovem e dos adultos e foram abordadas durante o desenvolvimento das atividades.

Os diferentes meios de coleta de dados, tal como os diferentes momentos de coletas oferecem às pesquisadoras perspectivas e ângulos múltiplos sobre o mesmo objeto pesquisado. A triangulação colaborou para a análise dos dados, na direção de confrontar os instrumentos utilizados, oportunizando às pesquisadoras analisarem várias informações sobre a mesma situação.

Para a análise selecionamos as observações e descrições realizadas no diário de bordo, a gravação em áudio das falas dos sujeitos de pesquisa e as imagens do vídeo para observar as falas e o comportamento dos alunos durante o desenvolvimento das atividades.

Após o período de coleta dos dados, o processo de análise foi realizado à luz do referencial teórico, buscando, a cada momento, observar e refletir sobre as manifestações linguísticas dos alunos.

#### **4.9 A pesquisa participativa**

A presente pesquisa foi realizada com um grupo de jovens e adultos matriculados na oitava série de classe do Ensino Fundamental II. Caracterizamos a presente pesquisa sob os pressupostos de uma pesquisa participativa, dialogando com os trabalhos de Streck (2016), Moretti e Adams (2011), cujos princípios consideram a educação como um meio para a humanização do sujeito e sua emancipação social.

A pesquisa participativa tem como propósito a compreensão crítica da realidade e o engajamento político, para isso usamos como estratégia a escrita de textos narrativos autobiográficos, a fim de conhecer melhor os alunos e compreender a imagem que eles têm de si mesmos. A compreensão da imagem que os alunos têm de si, muitas vezes construída historicamente por estarem inseridos em uma cultura de colonização europeia, na qual suas origens foram apagadas e desvalorizadas é propiciar ao aluno a construção de outro sentido para a sua própria identidade. Para Moretti e Adams:

A violência colonial procurou desumanizar homens e mulheres de maneira que ser latino-americano passou a significar ser estrangeiro em sua própria terra, ou seja, ser tudo o que não somos. Logo, um novo projeto de libertação (pedagógico, político, econômico, erótico, feminista, ecológico etc.) seria possível por uma relação de solidariedade partindo da alteridade (2011, p.449).

A América Latina tem grande representatividade na construção de alternativas que amenizam os resultados de séculos de dominação, de subordinação e de subdesenvolvimento. A Educação Popular, a EJA e a Pesquisa Participativa têm sido em suas práticas, libertadoras e democráticas, um instrumento fundamental na construção da emancipação social, sem desconsiderar os critérios metodológicos.

As pesquisas realizadas por Freire junto às comunidades marginalizadas são representações de pesquisa participativa. Por intermédio de suas práticas de Educação Popular, Paulo Freire alfabetizava homens e mulheres, para os quais o direito à Educação fora negado, possibilitando, naquele momento histórico, outro olhar sobre a realidade vivida. Ao inserirem-se na comunidade os trabalhos de Freire objetivavam compreender a historicidade da região e de sua população, identificando seus valores e sua cultura e a partir de dados coletados eram elaborados os recursos didáticos com qual o trabalho seria desenvolvido em conjunto com os sujeitos, num diálogo mediatizado pelo conteúdo a ser conhecido, refletindo criticamente sobre o processo de ler e escrever e dando novo significado à suas relações com o mundo.

Para Brandão (2016), Freire é considerado um pesquisador participativo na medida em que suas pesquisas desenvolvidas junto aos oprimidos são pautadas em uma prática para a liberdade, onde mulheres e homens descobrem-se sujeitos históricos, entendendo os processos de dominação aos quais estão inseridos. Esse processo possibilita a reflexão para a formação de uma nova consciência, desmistificando a “consciência mágica” que tinha formatada a partir das imposições das classes dominantes.

A pesquisa participativa, como as que Freire realizava, pauta-se na rigorosidade metódica com que o pesquisador aproxima os sujeitos dos objetos cognoscíveis possibilitando a aprendizagem de conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento de um ser humano não apenas mais instruído, mas com o objetivo de formar sujeitos livres, criativos, participativos e solidários.

A participação pautada nesses moldes é a que utilizamos para desenvolver a pesquisa. Aproximar-se dos sujeitos, para conhecerem as atividades com as quais estão envolvidos, seus interesses e suas motivações para estar na escola foram princípios utilizados para a coleta dos dados para o desenvolvimento das atividades de pesquisa.

Para Brandão (2011) mais do que conhecer para explicar a realidade, a pesquisa participativa está eticamente comprometida com a justiça e a transformação social.

Nesta pesquisa procuramos desenvolver as atividades junto aos alunos, a partir das manifestações linguísticas que surgiram com a produção de textos autobiográficos, tanto na modalidade oral, desenvolvida a partir dos diálogos estabelecidos nas rodas de conversa, quanto na escrita com a produção e revisão de textos produzidos.

Na próxima seção apresentaremos a composição dos dados coletados e a análise.

## 5. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Essa seção abordará a apresentação da composição dos dados, da categorização e da análise dos dados recolhidos durante o desenvolvimento das Situações Desencadeadoras de Aprendizagem.

A princípio esta pesquisa tinha como objetivo analisar apenas a competência escrita dos sujeitos da pesquisa, no entanto, no decorrer da pesquisa entendemos que todas as manifestações linguísticas são importantes para a construção de sentidos e significados, ou seja, não só a escrita, mas, a oralidade, a leitura, os gestos e os silenciamentos também são considerados linguagens que contribuem para o processo de comunicação, aquisição de conhecimentos e de conscientização.

Neste sentido, as SDAs propostas consideraram as manifestações de linguagem e foram desenvolvidas com o objetivo de obter dados para responder à questão de pesquisa: “Quais as potencialidades das Situações Desencadeadoras de Aprendizagem desenvolver a competência linguística de alunos da Educação de Jovens e Adultos por meio da fala e da escrita de si?” e dos objetivos que levam a respondê-la:

- Verificar como a oralidade e a leitura contribuem nos processos de significação dos discursos que circulam na sala de aula;
- Compreender como a linguagem pode ser um instrumento de comunicação e de expressão de pensamentos e de reflexão sobre a realidade dos participantes.

Acreditando que a atividade é o agente da materialidade da vida de qualquer sujeito escolhemos trabalhar com o texto autobiográfico como um gênero motivador e mediador das atividades que proporcionaram as manifestações linguísticas entre os sujeitos.

A pesquisa estava delimitada ao espaço da sala de aula. No entanto, outros espaços se mostraram importantes trazendo novos elementos para a análise, como o recreio e a sala de reunião dos professores.

Deste modo, construímos o planejamento da pesquisa na direção de convidar os alunos da Educação de Jovens e Adultos II, a trabalharem com suas escritas, leituras e discursos orais. Isso se fez importante, à medida que, por meio das produções de textos e discursos, foi possível identificar e analisar as dificuldades em falar perante os demais sujeitos, no contexto da sala de aula e o receio em escrever e de se verem como autores de suas próprias narrativas. A partir dessas percepções procuramos encorajá-los a falar de si, escrever e analisar suas próprias produções.

Nesse aspecto acabamos por contemplar as competências linguísticas, tanto da oralidade (e todas as linguagens que a acompanham, como enunciação, gestos e expressões faciais e corporais) quanto da escrita, estabelecendo o diálogo como um instrumento para a interação entre os indivíduos, permitindo que o aluno expusesse suas ideias e as confrontasse com os demais colegas.

A produção de textos buscou aproximar-se da realidade do aluno, procurando avaliar a maneira como ele lida com a linguagem escrita e falada e as principais dificuldades que o sujeito encontra ao descrever e falar sobre os acontecimentos da sua vida.

Nesse estudo também contemplamos a prática da leitura em sala de aula e observamos como os diálogos proporcionados a partir das reflexões dos textos analisados puderam contribuir como um instrumento pedagógico no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, resgatando memórias, analisando como os alunos significam ou ressignificam os fatos vividos.

Partimos agora para a composição dos dados da pesquisa, bem como a elaboração das categorias.

## 5.1 A Composição e a Análise dos Dados

Para Caraça (1951) a Ciência não tem e nem pode ter como objetivo descrever a realidade tal como ela é. Aquilo a que ela aspira é construir quadros racionais de interpretação e previsão; a legitimidade de tais quadros dura enquanto durar o seu acordo com os resultados da observação e da experimentação.

Não podemos dizer, enquanto pesquisadoras, que a análise de dados deste trabalho atingiu a essência última da realidade. Realizamos a descrição das SDAs e classificamos elementos extraídos do material coletado por meio da constituição de um conjunto desses elementos definidos por diferenciação e em seguida por agrupamentos segundo critérios que elegemos.

Partimos de nossa apreensão do fenômeno, observamos os dados coletados, considerando duas características essenciais da realidade que são elencadas por Caraça (1951) como: *a interdependência e a fluência*. Após uma observação ampla do material, fizemos recortes, o que Caraça, denomina de *Isolados*.

Para analisar toda a realidade dos dados coletados nos deparamos com duas questões:

- 1) Se tudo que existe está relacionado, como captar um único objeto para análise?

Temos que analisar todas as relações ao mesmo tempo?

- 2) É possível compreender e descrever todos os elementos que constituem a interdependência e fluência das realidades captadas? Como encontrar ou selecionar, a partir da realidade captada os objetos de nossa pesquisa e que são relevantes para responder a questão de pesquisa?

Certas da impossibilidade de analisar em uma única pesquisa a totalidade dos dados transcritos e observados, fizemos recortes e destaques desta totalidade, selecionando um conjunto de sujeitos e acontecimentos, abstraindo-os de todos os outros a que eles estavam relacionados.

Esse conjunto de sujeitos e acontecimentos que ocorrem e que vem ao encontro do tema da pesquisa, são chamados de *isolados*, ou seja, são recortes da realidade que apesar de selecionados arbitrariamente para serem analisados têm a característica sempre presente da interdependência e que apresentam, no movimento das ações, gestos, frases e enunciações, elementos de transformação e do devir. O “*Isolado*” caracteriza um conjunto de acontecimentos que se aproximam e em conjunto constitui-se o *Isolado*.

Em relação à *interdependência* Caraça (1951) relaciona o fato de que “todas as coisas estão relacionadas umas com as outras; o Mundo, toda esta realidade em que estamos mergulhados é um organismo vivo, único, cujos compartimentos comunicam e participam, todos, da vida uns com outros”.

O conceito de *fluência* explica que o “mundo está em permanente evolução; todas as coisas, a todo o momento, se transformam tudo flui, tudo devém”.

Nesta pesquisa, destacamos quatro isolados que nomeamos de: *Mediação*, *O falar de si*, *Mobilização e Reescrita*, por reconhecermos em cada um desses *Isolados* fatores dominantes do fenômeno que estamos estudando, a saber: o desenvolvimento da competência linguística de alunos da EJA, e onde há interdependência entre estes identificamos momentos do fenômeno em movimento.

O *Isolado* “*Mediação*” foi elaborado a partir das mediações realizadas pela pesquisadora com os sujeitos da pesquisa por meio dos diálogos estabelecidos, das leituras realizadas e dos textos produzidos. Este *Isolado* está presente durante o desenvolvimento das SDAs, quando a pesquisadora procura mobilizar os alunos a participarem das propostas, entrarem em atividade de aprendizagem e estabelecerem uma relação de confiança com a pesquisadora.

No decorrer das mediações estabelecidas, dois elementos surgiram com maior frequência e foram denominados de silenciamento e construção de novos sentimentos.

Em seguida, definimos um outro *Isolado*, “*O falar de si*”. Neste *isolados*, os alunos foram convidados a dialogar, a falar de si, relatar suas experiências e expor sua visão de mundo.

Esse processo dialógico foi estabelecido para que os alunos percebessem que possuem repertório para produzir seus textos escritos.

Neste “Isolado” os temas preconceito, trabalho e motivos para migrar surgiram com maior frequência.

Em seguida, depois que a competência oral surgiu e foi aperfeiçoando-se no decorrer das SDAs, a pesquisadora propôs aos alunos a prática da escrita, convidando-os a produzirem textos autobiográficos. Nessa parte do processo, os alunos foram mobilizados a escreverem, podendo atribuir sentidos para a aprendizagem. Os elementos que surgiram e que mobilizaram os alunos para entrarem em atividade foi chamado de “Mobilização”.

Além de todos os processos dialógicos que surgiram por meio das leituras dos textos apresentados, os alunos sentiram a necessidade de aperfeiçoar a escrita e para e para demonstrar esse elemento, estruturamos o Isolado “A reescrita”.

Os Isolados foram subdivididos em episódios, a partir da caracterização de Moura (2004). Entendemos que *episódios* são um modo de análise da interdependência nos Isolados, segundo Moura (2004) eles ocorrem a partir da manifestação de gestos, frases e enunciados dos alunos, além disso, a aproximação da temática tem a ver com o entendimento de que a competência linguística se dá com a emergência, nesses isolados de cenas que vão revelando a interdependência entre os elementos presentes no desenvolvimento das SDAs.

Denominamos de *cenas* os trechos analisados a partir do material coletado para a realização desta pesquisa.

A seguir elaboramos uma tabela para melhor compreensão da análise de dados.

Quadro 6 – **Isolados, episódios e cenas**

Isolados	Episódios	Cenas
Isolado 1 <b>Mediação</b>	<b>Episódio 1</b> <b>O silenciamento</b>	Cena 1: Impressões da pesquisadora Cena 2: Promoção do diálogo por meio das imagens Cena 3: A vergonha como causa do silenciamento Cena 4: O silenciamento por medo de não dominar as regras gramaticais Cena 5: O silenciamento por falta de repertório vocabular
	<b>Episódio 2 –</b> <b>A construção de novos sentidos</b>	Cena 1: A materialidade da aprendizagem para os participantes Cena 2: Os sentidos da escola

Isolado 2 - <b>O falar de si</b>	<b>Episódio 1 - Preconceito</b>	Cena 1: A naturalização do preconceito Cena 2: Questão para mobilizar o debate Cena 3: Procurando entender os motivos do preconceito
	<b>Episódio 2 - Trabalho</b>	Cena 1: Trabalho e reciclagem Cena 2: Trabalho e infância Cena 3: Trabalho e evasão escolar
Isolado 3 - <b>Mobilização</b>	<b>Episódio 1 - Motivos para migrar</b>	Cena 1: Os sonhos
	<b>Episódio 2 - Motivos para aperfeiçoar a escrita</b>	Cena 1: Falar ou escrever? Cena 2: Gramática normativa: exigência para o mercado de trabalho Cena 3: Procurando caminhos para escrever Cena 4: Outros motivos para melhorar a escrita
Isolado 4- <b>A reescrita</b>	<b>Episódio 1 O trabalho com a coesão e a coerência textual</b>	Cena 1: A autobiografia enunciada pela pesquisadora Cena 2: A falta de pontuação Cena 3: Esclarecendo as informações do texto Cena 4: A reescrita para melhorar a coerência Cena 5: As ambiguidades pela falta de pontuação Cena 6: A reescrita Cena 7: A descrição dos personagens Cena 8: Preenchendo as lacunas

Fonte: Elaborado pela autora.

## **ISOLADO 1: MEDIAÇÃO**

### **EPISÓDIO 1: O SILENCIAMENTO**

Tendo o diálogo como um dos princípios norteadores das Situações Desencadeadoras de Aprendizagem a serem desenvolvidas a pesquisadora solicitou aos alunos, logo na primeira atividade, que formassem uma roda de conversa para estabelecer um processo dialógico.

A princípio os alunos se apresentaram dizendo o primeiro nome. Prevendo que os alunos mostrar-se-iam tímidos para falar de si, a pesquisadora apresentou a eles algumas imagens, dizendo que cada um deveria selecionar uma figura que lhe fosse significativa e explicar os



motivos da escolha para turma. Nesta atividade a imagem escolhida foi o elemento mediador do diálogo entre os sujeitos e a pesquisadora.

Neste processo a pesquisadora e os participantes foram mediados pelo conteúdo, ou seja, pela imagem, uma estratégia organizada com o objetivo de fazer com que os sujeitos entrassem em atividade e desenvolvessem o diálogo.

Nesta SDA os alunos precisaram de orientação da pesquisadora e do professor da sala para formar a roda, alguns não sabiam onde colocar a carteira, outros estavam tímidos. O fato de ter que sair da fileira para formar uma roda provocou certa inquietação nos alunos.

No início os participantes apresentaram-se tímidos e falaram pouco, mas com o passar do tempo, os conteúdos das conversas foram tornando-se mais reveladores e particulares, principalmente, a partir do momento, em que a escrita surgiu como possibilidade de falar de si, já que esta é uma forma onde os sujeitos não são expostos ao demais, como apresentaremos na SDA sobre a escrita e reescrita textual.

Nesse início de conversa esperava-se que os alunos falassem de si, interagissem entre eles e com a pesquisadora, aproximando-se uns dos outros. No entanto, mostraram-se resistentes e poucos quiseram falar.

### **Cena 1: Impressões da pesquisadora**

A cena 1 descreve o início da SDA “Dialogando por meio das imagens” e retrata as primeiras impressões que a pesquisadora sentiu em relação ao comportamento da turma.

*Cheguei à sala de aula com o professor da turma, este logo ao entrar, sentou-se no fundo da sala e disse que poderia ficar à vontade com os alunos, agradei e coloquei minhas coisas (câmera, bolsa, celular em cima da mesa). Em seguida apresentei-me e falei sobre a proposta de trabalho. Não quis dar muitos detalhes, pois não queria montar uma cena artificial, a intenção era de que os alunos continuassem se comportando como fazia todos os dias. Após esta breve apresentação pedi para que os alunos se sentassem em roda e a maioria mostrou-se muito resistente. O aluno Fábio e o Antonio sentaram-se atrás das carteiras, a Lúcia não quis sair do lugar, e a maioria teve dificuldade em formar uma roda de modo que uns conseguissem olhar para os outros. No momento de formação da roda, o professor saiu do lugar e quis ajudar os alunos a se organizarem. Em seguida, conversei com os alunos e fiz a proposta da atividade, explicando que iria distribuir figuras pelo chão e cada um escolheria uma figura que o representasse. Conforme fui colocando as figuras os alunos foram escolhendo, apenas um aluno esperou colocar todas as figuras. Ao perguntar quem gostaria de começar a falar, os alunos começaram a pedir um ao outro que iniciasse a fala. Solicitei à aluna que começasse a falar. Enquanto ele falava alguns davam risadas, outros conversavam entre si, a única pessoa que ouvia atentamente era eu.*

**(Diário de campo – registros do dia 07/10/2019).**

A partir da transcrição desse início de atividade constatamos que a turma não tinha o hábito de realizar atividades em roda. Durante todas as aulas as carteiras permaneciam enfileiras. Em conversa com os professores da turma, antes de iniciar a pesquisa, dois deles relataram que utilizavam dois recursos para controlar a indisciplina: as carteiras enfileiradas e a atividade de cópia.

Durante a SDA “Dialogando por meio das imagens”, os alunos mais jovens apresentaram dificuldades em dialogar, falar e escutar o outro. A todo o momento conversavam entre si e, na maioria das vezes, quando escutavam o colega, era para satirizá-lo, poucos se interessaram em ouvir o que o colega tinha a dizer e interagir com o seu discurso.

Neste período observamos que os alunos não participavam de processos dialógicos com os professores titulares já que eram considerados indisciplinados. O relato da cena 1, onde os sujeitos foram convidados a fazer uma roda de conversa, ilustra a dificuldade que eles apresentaram em dialogar com a pesquisadora e os demais alunos.

## **Cena 2: Promoção do diálogo por meio de imagens**

Para o desenvolvimento desta SDA a pesquisadora sentou em roda com os alunos e iniciou o diálogo perguntando o nome dos sujeitos e os motivos pelos quais escolheram determinada figura.

**Pesquisadora:** Como é seu nome mesmo?

**Flávia:** Flávia (a pesquisadora ouve, mas não tem certeza, a aluna fala muito baixo e ri muito, demonstrando timidez)

**Pesquisadora:** Desculpe, não entendi...

**Flávia:** Flávia

(Os alunos riem)

**Pesquisadora:** Você é casada, tem filhos?

**Flávia:** Tenho

(Nesse momento os alunos falam, ironizam e dizem que ela tem quatro filhos. Flávia mostra a mão, levantando três dedos, querendo dizer que tem três filhos.)

**Pesquisadora:** Deixe-a falar gente... Eu não consigo ouvir e ela fica inibida.

(Nesse momento, a aluna deixa de falar, tento mobilizá-la para falar mais...)

**Pesquisadora:** Eu acho que a família é muito importante né... (a pesquisadora olha para ela, mas a aluna apenas ri)

**Pesquisadora:** Daí você escolheu essa figura, de uma família com uma criança...(Flávia não quer mais falar)

(Trecho da SDA “Dialogando por meio das imagens”)

**Pesquisadora:** Você é o...?

**Felipe:** Felipe

**Pesquisadora:** E aí Felipe, me conta da sua figura

(Felipe permanece em silêncio enquanto os alunos falam, o aluno se esconde atrás do boné, desviando o olhar... Tento perguntar mais uma vez)  
**Pesquisadora:** E aí? Por que você escolheu essa figura?  
**Fábio:** Vai... Fala alguma coisa  
**Felipe:** Funk  
**Pesquisadora:** Você gosta de Funk?  
 (Felipe fala muito baixo e eu não consigo ouvir)  
 (Trecho da SDA “Dialogando por meio das imagens”)

Fonte: Elaborado pela Autora

Figura 3 - Roda de Conversa 1



Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

A dificuldade em dialogar e o silenciamento foram fenômenos com os quais nos deparamos durante a primeira atividade. A presença de uma desconhecida, no caso, a pesquisadora e o fato de estarem em uma roda, todos juntos causaram constrangimento e timidez. Durante as perguntas, Fábio e Felipe se escondiam os olhos por trás do boné.

Falar de si implica pensar no que o outro vai pensar de mim. Muitas vezes, o medo de falar pode demonstrar a vergonha por acreditarem que não possuem um repertório que possa interessar ao outro. O silenciamento também pode surgir pelo receio da avaliação que a pesquisadora e os demais sujeitos podem fazer de sua fala.

A falta de autoestima dos sujeitos e o fato de serem considerados alunos indisciplinados, visto como incapazes de dialogar, dificultou o processo dialógico, já que no contexto de sala de aula pouco exercitam os processos de alteridade.

A participação pressuposta pela pesquisa exigiu que o diálogo fosse estabelecido ao longo do tempo e esse processo exigiu o desenvolvimento de confiabilidade entre pesquisadora e sujeitos, para criar um ambiente possível à produção de narrativas. A escuta responsiva do

que os sujeitos diziam, procurando sempre dar uma resposta ao que era dito foi à estratégia utilizada para que eles se sentissem mobilizados a escrever sobre si.

Durante a primeira atividade os alunos apresentaram grande dificuldade em dialogar. Percebemos que em alguns contextos, os alunos da EJA são vistos como aqueles alunos que não se enquadraram no Ensino Regular e foram “convidados a ir para EJA”, por serem considerados indisciplinados e que precisam ser “domesticados”.

Para Freire (2019), o conceito de domesticação é um processo através do qual se cria uma consciência passiva de submissão tanto para as pessoas como para um sistema, seja social, seja econômico ou educacional. Constitui uma atitude pessoal de aceitação, sem questionamento, da própria realidade. A domesticação leva a pessoa à acomodação dos valores vigentes, criando uma atitude de internalização dos valores dominantes, o que impede qualquer manifestação ou verbalização que conteste o sistema.

Esse é o retrato de uma educação bancária descrita por Freire (2019), os alunos enfileirados esperando a palavra do professor e nesse contexto a palavra do professor não tem sentido para os alunos, fingem ouvir para cumprir o protocolo da aula. Há um distanciamento entre ambos, não existe interação.

Nesse sentido, os alunos passam a ser domesticados esperando do professor os conteúdos que serão transmitidos, não sendo sujeitos de ação, apenas recebem o que lhes é passado.

No momento em que tiveram a oportunidade de falar, ser protagonistas, não souberam o que fazer e tiveram dificuldade em entender a proposta de diálogo que a pesquisadora propôs.

Nesta SDA houve uma resistência por parte dos alunos a saírem do lugar, sentar-se em roda e dialogar, essa são ações que colocariam os sujeitos em atividade, no sentido proposto por Leontiev (1978), obrigando-os a sair da zona de conforto e interagir, no entanto, estão acostumados a copiar e responder, esperando que o professor diga-lhes o que é preciso ser realizado. Para este autor, o ser humano deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, em um processo de comunicação entre eles.

### **Cena 3: A vergonha como causa de silenciamento**

Na cena 3 a pesquisadora faz perguntas aos alunos para que dialoguem e para isso, ela faz perguntas retomando trechos transcritos da SDA “Dialogando por meio das imagens”

**Pesquisadora:** Agora a Benedita...

**Benedita:** o que?

**Pesquisadora:** Benedita, explica sua pergunta... qual é a situação?

**Benedita:** que eu escolhi a figura né? Ah, eu escolhi mesmo para não falar muito...

**Pesquisadora:** Eu coloquei essa pergunta aí né?

**Benedita:** É, foi...

**Benedita:** você perguntou se tinha alguma figura mais importante... eu não sei, porque eu não prestei a atenção, só peguei essa para não falar muito mesmo...

**Pesquisadora:** por que você não quis falar?

**Benedita:** Porque eu tenho vergonha...

**Pesquisadora:** por vergonha ou por desinteresse?

**Benedita:** é por vergonha mesmo, eu sou mais quieta

**Rosa:** ela não é de falar mesmo...

**(Trecho extraído da SDA “Dialogando por meio das imagens”)**

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse caso a aluna apresentou dois motivos para não querer falar, o silêncio constitutivo, que segundo Orli (2015) é quando se diz alguma coisa no lugar de outra que não se quer falar. Nesse caso, a aluna fala que gosta de doce, abreviando sua fala, e para não expor fatos significantes de sua vida. Outro motivo é a vergonha, o medo da opinião do outro, por isso ela encontra uma maneira de não falar de si por medo de ser ironizada.

Francisco também descreve sobre a vergonha em falar e passar pela avaliação de quem ouve. O aluno também descreve neste trecho, o medo de falar errado por não conseguir usar a gramática normativa:

#### **Cena 4: O silenciamento por não dominar as regras gramaticais**

Na cena 4, Francisco relata o medo de falar por não dominar a gramática normativa. Nesta cena o aluno encontra na escola um lugar para aprender a norma culta e aperfeiçoar seu modo de falar.

**Francisco:** quando estamos falando ninguém pode tirar sarro do outro, eu acho... a conversa séria é séria né? Na hora de brincar é brincar... Aí você fica com vergonha de falar, às vezes dá uma palavra errada, o fulano tira sarro... eu não tenho vergonha de falar, o que eu tiver que falar eu falo.

**(Trecho extraído da SDA “Mobilizando o diálogo a partir das transcrições”).**

**Francisco:** a escola é um lugar de tirar dúvidas né, às vezes você está com dúvida de alguma palavra, se não sabe fala, é o lugar da gente de tirar dúvida. Comigo já aconteceu, eu não quero falar porque eu tenho vergonha, com medo de tá errado, mas às vezes eu falo, vou perguntar pra mim saber, com medo de tá errado.

**(Trecho extraído da SDA “Mobilizando o diálogo a partir das transcrições”).**

Fonte: Elaborado pela autora

Francisco nasceu no interior do Nordeste, não pode estudar na idade certa, pois tinha que acompanhar seu pai na lavoura e ajudar no sustento da casa. Ele diz que seu sonho sempre foi estudar. Francisco está afastado de suas funções, pois sofreu um acidente de trabalho.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, Francisco disse que desejava aperfeiçoar a escrita e a leitura, pois apresenta dificuldades em relação ao uso da gramática normativa.

A escola, onde a pesquisa foi desenvolvida, oferece aulas de reforço para alunos como Francisco, que tiveram lacunas no processo de alfabetização. Na cena 4 Francisco reconhece a escola como o lugar legítimo de aprendizagem da escrita. O aluno disse que sente vergonha de falar, por não dominar algumas regras e por não saber pronunciar algumas palavras. Francisco relata que por medo de não “falar direito” ele silenciou-se em determinadas situações.

Falas como a de Francisco denunciam o preconceito linguístico que os alunos da EJA sofrem. em determinados contextos sociais, por não dominarem a gramática normativa.

### **Cena 5: O silenciamento por falta de repertório vocabular**

Na cena 5 a aluna Maria retrata a dificuldade em expor algumas ideias por falta de repertório vocabular.

**Maria:** Às vezes a gente não consegue colocar em palavras aquilo que a gente está sentindo, né Francisco. Muitas vezes a gente sabe, mas na hora ali você não consegue por pra fora sua ideia, muitas vezes acontece isso...

**(Trecho extraído da SDA “Mobilizando o diálogo a partir das transcrições)**

Fonte: Elaborado pela autora

Nesta cena, Maria explicita sua dificuldade em expressar. Ao dizer que “não consegue colocar em palavras aquilo que a gente está sentindo”, demonstra sua falta de repertório vocabular. Um outro fator de impedimento do desenvolvimento da competência linguística é o contexto em que a ação está sendo desenvolvida e o papel que os interlocutores desenvolvem.

É muito comum, os alunos ouvirem o outro para satirizar, essa é uma forma de silenciamento que é ignorada pela escola. Dessa forma, muitos alunos deixam de expor sua opinião ou esclarecer dúvidas sobre os conteúdos. Outro elemento que apareceu em relação ao silêncio foi a falta de repertório vocabular para dizer o que se pensa.

Nas cenas do Episódio 1 destacamos o silenciamento como um elemento marcante presente na mediação dos discursos em sala de aula. Verificamos a dificuldade que os sujeitos encontram entre o dizer e o não dizer perante o outro, ou seja, a preocupação com que o outro vai pensar, como o outro vai construir sua imagem a respeito do enunciado posto e como ele vai responder a ele. O silenciamento demonstra uma incompletude da linguagem, abrindo um espaço para a construção de sentidos que muitas vezes, não correspondem ao que o sujeito queria expressar. Na SDA “Mobilizando o diálogo a partir das transcrições” a pesquisadora retomou algumas falas para que os alunos percebessem a importância de serem protagonistas de seu discurso e de expressar-se utilizando a linguagem verbal.

## EPISÓDIO 2: A CONSTRUÇÃO DE NOVOS SENTIDOS

Nas cenas deste episódio a pesquisadora, por meio das SDAs conversa com os alunos para compreender quais os sentidos que eles atribuem para o processo de ensino, o sentido da escola e sobre as formas de aprendizagem.

### Cena 1: A materialidade da aprendizagem para os participantes

Na cena 1, a pesquisadora conversa com os alunos para saber se eles conseguem reconhecer o diálogo como forma de aprendizagem, já que estão o caderno e a atividade de cópia é um recurso muito utilizado em sala de aula e são poucos os momentos em que os alunos são mobilizados a dialogar sobre os conteúdos a serem aprendidos.

**Pesquisadora:** Eu gostaria de fazer uma pergunta para vocês...  
**Pesquisadora:** Vocês acham que o que foi realizado foi muito parecido com uma aula? Normal, de qualquer coisa assim...  
**Lucas:** Não...  
**Flávia:** Não...  
**Lavínio:** Totalmente diferente, eu achei...  
**Pesquisadora:** E por que vocês acham que não?  
**Francisco:** Porque não teve caderno  
**Pesquisadora:** Porque não teve caderno e o que mais?  
**Lavínio:** Porque nois só leu né.  
**Maria:** Não, ela fez mais coisas...  
**Pesquisadora:** Que coisas?  
 Os participantes não souberam explicar  
 (Trecho extraído da SDA “Dialogando por meio das imagens”)

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse trecho os alunos não reconhecem o diálogo como sendo uma possibilidade de aprendizagem. Ao serem questionados se a aula foi diferente, disseram que sim, pois não houve a presença do caderno, destacando as leituras realizadas. Um dos alunos disse que só leram, e outra aluna disse que fizeram outras coisas, no entanto, não conseguiu nomear essas coisas que aconteceram durante a aula. Geraldi (2015) diz que muitas vezes, a oralidade não é reconhecida, pois já faz parte do dia a dia, portanto, os alunos não a reconhecem com uma linguagem para a aprendizagem, acreditam que só há possibilidade de aquisição de conhecimento através da escrita.

Ao dizer que na aula não teve a presença do caderno, o aluno denuncia que estão acostumados a copiar textos e a responder perguntas. Não estão habituados à dinâmicas para

favorecer processos dialógicos que podem contribuir para o ensino e aprendizagem. O caderno representa para os alunos a materialidade do conhecimento a ser adquirido. Para Freire (1980):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1980, p. 66).

A concepção bancária posta aos sujeitos da classe popular, especialmente nessa modalidade de ensino impede a possibilidade de humanizar-se por meio de propostas de atividades coletivas em que os sujeitos se reconheçam socialmente.

A teoria Histórico-Cultural, na perspectiva de Vygotsky, ressalta que o homem não se humaniza sozinho, apenas pelo desenvolvimento das funções genéticas ou pela maturação biológica, mas através das possibilidades que encontra em relacionar-se socialmente, no coletivo: “Vigotski expressa uma visão de sujeito que incorpora de modo inseparável, o social como "fonte" de desenvolvimento e não como aspecto que o influencia” (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 364).

Coerente com a perspectiva do social como “fonte de desenvolvimento”, o relato da cena 2 evidencia alguns aspectos da sociedade capitalista e individualista em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, não conseguindo compreender o valor de ações coletivas, demonstrando dificuldade em ouvir o outro, dialogar com ele, em uma relação discursiva.

Possibilitar o exercício do domínio do comportamento humano na relação de convivência do coletivo pautado em valores éticos é uma tarefa da educação. Segundo Freire, “O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização (1980, p.160).

Toda a herança cultural, compreensão, respeito, assim como o ódio, incompreensão e desrespeito são fenômenos humanos e dependendo dos objetivos que vislumbramos para o campo da educação podemos educar um ser humano livre ou escravo, um ser humano responsável ou irresponsável, um ser humano solidário que defende a igualdade de oportunidades ou individualista.

Em sequência da SDA sobre a leitura de imagens e como a proposta da pesquisa baseia-se na escrita de textos autobiográficos, a pesquisadora trouxe para a turma modelos deste gênero, como um trecho do livro Enaldinho, um *youtuber* que é popular entre os adolescentes. A escolha do texto foi realizada de acordo com a predominância de jovens presentes em sala de



aula e o fato deste texto trazer temas de interesse dessa faixa etária, podendo assim, mediar o processo dialógico entre os sujeitos.

A pesquisadora perguntou aos alunos quais são as estratégias de leitura que eles gostariam de utilizar, leitura silenciosa ou leitura em voz alta, realizada pela pesquisadora. A maioria dos alunos escolheu ler em silêncio. Mais uma vez os alunos optaram pelo silenciamento, mesmo sem saber avaliar qual das leituras, a leitura em voz alta ou a silenciosa, contribuiria melhor para o entendimento do texto.

Para motivar os alunos a lerem a pesquisadora deixou algumas lacunas no texto, ocultando o nome da personalidade em questão, para verificar se aos alunos conseguiriam fazer relações com possíveis conhecimentos prévios e descobrir quem é a pessoa descrita no texto.

Na cena 2, a pesquisadora lê um trecho do livro “Enaldinho” onde o personagem conversa com a mãe sobre a importância da escola. Após a leitura a pesquisadora pergunta aos alunos qual a importância da escola para eles para tentar compreender o sentido que os sujeitos atribuem a esta instituição e suas motivações para nela estarem matriculados.

### **Cena 2: Os sentidos da escola**

Nesta cena a pesquisadora, em roda de leitura com os sujeitos, lê um trecho do livro “O mundo louco de Enaldinho”. No trecho, a mãe de Enaldinho pede para ele não ficar tanto tempo em frente ao computador e dedicar-se aos estudos.

**Pesquisadora:** Vocês conhecem o Enaldinho?

**Fábio:** Sim

**Benedita:** Às vezes eu assisto

**Pesquisadora:** Neste trecho a mãe pede para o filho estudar e não ficar tanto tempo em frente ao computador

**Pesquisadora:** Porque ela está falando né, mas o menino fala “Mãe, eu não gosto de estudar” e começa a gravar o vídeo. Então qual é a importância da escola nesse contexto?

**Fábio:** Nada

**Lucas:** Nada

**Pesquisadora:** Nada?

**Pesquisadora:** E aí vocês vêm para a escola e qual é a importância de estar vindo para a escola para vocês?

**Felipe:** Prisão

**Fábio:** pra nois? Vixe...

**Felipe:** Nada

**Pesquisadora:** mas você acha que futuramente vai valer?

**Fábio:** Aí sim...

**(Trecho extraído da SDA “Dialogando por meio das imagens”)**

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse trecho Fábio e Lucas dizem que a escola não significa nada. Felipe diz que a escola significa uma prisão. Nesse sentido, o aluno, em um sentido metafórico, diz que a escola é uma prisão, ou seja, ele é obrigado a estar ali, muitas vezes por uma imposição da família, da sociedade ou mesmo da Justiça.

A EJA recebe muitos jovens que se matriculam na escola por uma imposição judicial, na condição de liberdade assistida LA, para cumprir uma medida socioeducativa, portanto, estão ali porque são obrigados e para eles a escola representa uma prisão, não reconhecem nenhum sentido em estar ali.

A aula e a escola para eles são esvaziadas de sentido, como demonstram na transcrição acima. Os alunos que menos falaram foram os mais jovens, que foram desacreditados pelo Ensino Regular e enviados à EJA. Eles acreditam que a escola não tenha interesse pelo que dizem, por isso, falam qualquer coisa ou silenciam-se quando são convidados a serem protagonistas, só para cumprir o protocolo da atividade a ser desenvolvida.

Os jovens que se matriculam na EJA carregam um histórico de insucessos no Ensino Regular, reprovações por não conseguirem obter o rendimento adequado, expulsões por desobedecerem às regras impostas pelas instituições escolares, abandono por não se sentirem motivados por estarem ali, *bullying* sofrido pelos colegas de classe. Após completarem 15 anos e não terem concluído o Ensino Fundamental regular, esses jovens são encaminhados à EJA, chegando com o estereótipo de aluno indisciplinado ou com dificuldade de aprendizagem.

A falta de sentido que a escola tem para esses alunos dificulta o seu envolvimento com as atividades de ensino, o que compromete sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Para que o aluno entre em atividade, é necessário motivá-lo, esse não é um processo fácil, mas é necessário.

## **ISOLADO 2: O FALAR DE SI**

Para construir o isolado “O falar de si” identificamos dois temas recorrentes nas falas dos alunos da EJA que participaram da pesquisa, são eles: preconceito e trabalho. Dois conceitos que mostraram-se interdependentes na vivência dos alunos da EJA. Por meio desses temas, os alunos falam de si e enunciam as formas como esses elementos estão presentes no mundo e influenciam a constituição da sua identidade.

## EPISÓDIO 1: PRECONCEITO

### Cena 1: A naturalização do preconceito

Nesta cena a pesquisadora conversa com os alunos e pergunta a Fábio o motivo da escolha da imagem do celular. Os professores da turma relataram à pesquisadora que Fábio era um aluno que estava cursando a sétima série pela terceira vez, usava constantemente o celular durante às aulas e não realizava as atividades. A falta de envolvimento com as atividades propostas é um dos motivos para as retenções de Fábio.

**Pesquisadora:** Você Fábio? Escolheu qual figura? (o aluno aponta a imagem do celular)  
**Pesquisadora:** Me conta um pouco mais, qual é a sua relação com o celular?  
**Fábio:** Não tem mais...  
 (os alunos riem)  
**Pesquisadora:** Por que não tem mais celular?  
**Fábio:** Porque eu quebrei...  
 (o aluno conta que jogou o celular no chão porque estava com raiva)  
**Pesquisadora:** E você estava ficando sem celular?  
**Fábio:** Tranquilo  
 (Nesse momento Lavínio dirige a palavra a Fábio)  
**Lavínio:** Tinha que ser alagoano...  
**Fábio:** Você tinha que abrir a boca né? (fala irritado)  
**Pesquisadora:** Mas a gente tem que ter orgulho do lugar que a gente é...  
**Lavínio:** É mano, você está negando suas origens? Você em que ter orgulho, você tem que ter orgulho daquele lugar...  
**Fábio:** Cala sua boca  
 Neste momento, percebo que os alunos começam a alterar-se e para evitar um conflito maior, comecei a perguntar qual é a origem de cada um dos alunos.  
**(Trecho extraído da SDA “Dialogando por meio das imagens”)**

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao escolher a figura do celular, Fábio poderia ter falado sobre sua relação com o celular, um instrumento presente no cotidiano das pessoas e que neste contexto estava proibido em sala de aula. Uma das regras impostas pela instituição escolar é a proibição do celular em sala de aula. Quando os alunos fazem uso do aparelho, o fazem “escondidos”. Muitas vezes, os professores ignoram essa atitude dos alunos para evitar os conflitos em sala de aula.

No entanto, o celular não foi um tema discutido entre os alunos e a pesquisadora. Lavínio conversa com Fábio e evidencia a naturalidade do aluno, abrindo espaço para uma conversa sobre a questão da naturalidade dos alunos.

Os dois alunos têm a mesma origem, vieram do interior de Alagoas. O aluno Lavínio satiriza Fábio, justificando sua atitude pelo fato de ser alagoano, querendo fazer uma

“brincadeira”. A fala desses alunos reproduz o preconceito que os nordestinos sofrem quando chegam aos estados do Sudeste do país. Neste caso, Lavínio, mesmo sendo nordestino, reproduz uma fala preconceituosa, sem se dar conta do sentido que essa “brincadeira” tem.

O aluno Lavínio, pode ter tentado falar a respeito do preconceito e das brincadeiras, satirizando o colega por terem a mesma origem e assim iniciarem uma conversa, trazendo um tema pertinente à sua vida. No entanto, neste contexto, em que os alunos pouco dialogam um com o outro, a fala de Lavínio gerou uma tensão, onde Fábio acabou sentindo-se ofendido.

Trabalhar com as diferenças, desmistificar preconceitos que estão presentes na sociedade e se reflete na sala de aula é um grande desafio para o professor da EJA. Di Pierro (2018) salienta:

(...) o reconhecimento, o acolhimento e a valorização da diversidade dos educandos da EJA, pois antes de serem alunos, esses jovens e adultos são portadores de identidade de classe, gênero, raça e geração. Suas trajetórias de vida são marcadas pela região de origem, pela vivência rural ou urbana, pela migração, pelo trabalho, pela família, pela religião e, em alguns casos, pela condição de portadores de necessidades especiais (DI PIERRO, 2014).

Essa diversidade é apresentada na fala dos alunos quando eles falam da questão de sua naturalidade e sobre os preconceitos que sofrem ao estarem vivendo em outro estado, como constatamos na cena 3. Ao abrir um espaço de diálogo para que os alunos falem sobre suas vivências é reconhecer, acolher e valorizar a diversidade das culturas que os alunos têm.

Na segunda SDA, a pesquisadora pergunta aos alunos se ela poderia falar para a sala como surgiu a conversa entre Lavínio e Fábio, quando falam da questão de serem alagoanos. Os alunos consentem. Digo que Lavínio declarou que Fábio era alagoano e este ficou irritado dizendo que o Lavínio não deveria ter contado. O aluno Fábio não quer falar sobre o assunto.

## **Cena 2: Questão para mobilizar o debate**

Fábio é um aluno que participa pouco das atividades, sempre está sentado no fundo da sala e não interage muito com os outros alunos. A pesquisadora procurou fazer com que Fábio participasse da SDA, entregando uma fala transcrita, mas ele preferiu não falar sobre o assunto. A pesquisadora respeitou a vontade de Fábio.

**Pesquisadora:** Fábio não quer falar, é um direito que ele tem... Será que os nordestinos quando chegam a São Paulo sofrem preconceito ou não?

**(Trecho extraído da SDA “Mobilizando o diálogo a partir das transcrições”).**

**Lavínio:** Eu já sofri sim, depois que eu cheguei em SP, uma, pelo meu modo de falar, meu modo de agir, de ser, já sofri por causa disso sim, mas eu não dou muita atenção não... porque

nem todo mundo é assim né. Pra mim do mesmo jeito que tem nordestino que não vale nada, tem paulista que não vale nada também... Eu já encontrei paulista aqui que é muito gente boa, do mesmo jeito que é em Alagoas aqui também é, eu acho que só muda o jeito de falar, só muda isso. As atitudes é quase a mesma coisa

**(Trecho extraído da SDA realizada no dia 21/10/2019).**

**Francisco:** é assunto do Nordeste mesmo...do Ceará, quando eu cheguei aqui ... Eu já ouvi paulista falar pra mim: é vocês vem de lá do Ceará tomar nosso emprego... já escutei bastante falar isso aí...

**(Trecho extraído da SDA realizada no dia 21/10/2019).**

Fonte: Elaborado pela autora.

Na cena 2 a pesquisadora apresenta uma questão aos alunos a respeito da origem do preconceito para compreender os entendimentos que os alunos têm sobre as causas do preconceito.

A partir da questão levantada pela pesquisadora, os alunos sentem-se mobilizados a falar de suas experiências. Lavínio, Francisco e Maria falaram de suas experiências ao chegarem a São Paulo.

No início de sua fala Lavínio relaciona o preconceito com o modo de falar, o que para Bagno (2019) seria um preconceito linguístico. O autor considera que o preconceito não está apenas relacionado à maneira de falar, mas sim, com outras ideologias construídas de forma equivocada no decorrer da história. Bagno disse:

Não é a linguagem que faz com que a pessoa seja excluída socialmente. É a própria pessoa que sofre discriminação por ser quem é. O uso que ela faz da língua e instrumentalizado como pretexto para essa discriminação. A pessoa não discriminada pela linguagem, a pessoa é discriminada por suas características sociais, por ser mulher, por ser negra, por ser indígena, por ser nordestina, por ser homossexual, por ser surda e assim por diante. Isso me obrigou a inverter a direção argumentativa da minha militância (BAGNO, 2019).

O aluno Francisco tenta explicar o preconceito que os nordestinos sofrem relacionando-o com as questões de disputa no mercado de trabalho. A maneira como Francisco fala da situação presente demonstra que ele desconhece fatos do passado histórico dos nordestinos, a fuga da seca e a chegada à São Paulo como flagelados, tendo sua mão de obra explorada.

Ao dizer que os paulistas se sentem ameaçados pela presença dos nordestinos verificamos que o aluno desconhece a importância que os nordestinos tiveram na História do desenvolvimento de São Paulo, principalmente, na lavoura, ou seja, na plantação do café e do açúcar.

Muitos fazendeiros, aproveitando-se da situação da seca, empregaram vários nordestinos em substituição aos escravos libertos, com salários baixos, sem registro e sem

garantia dos direitos trabalhistas. Muitos nordestinos dedicaram suas vidas ao desenvolvimento da lavoura e posteriormente, na construção das indústrias em São Paulo. Permitir que o aluno conheça o movimento histórico lógico do conceito de migração favorece uma outra consciência do seu ser-estar em outro território.

Vemos na sala da EJA que a migração ainda é um fator marcante, dos 19 sujeitos que participaram da pesquisa, 7 vieram de outros estados em busca de melhores condições de vida. Esse é um tema que mobiliza os diálogos em sala de aula. Os alunos sentem a necessidade de falar de seus percursos, de sua cultura, das dificuldades e superações. Entender quem são e de onde vem esses sujeitos é um dos fatores que determinam a elaboração das atividades pedagógicas.

### **Cena 3: Procurando entender os motivos do preconceito**

O preconceito foi um dos fatores apontados pelos alunos. A pesquisadora quis saber como os alunos compreendem as causas do preconceito, mobilizando o diálogo, como demonstra a cena 3.

**Pesquisadora:** Eu fico tentando entender o porquê do preconceito em relação aos nordestinos, porque ainda tem...

Os alunos falam:

**Maria:** Eu acho que tem pessoas que querem melhor que as outras, se acham superior... é ignorância também...

**Francisco:** Às vezes, você entra numa empresa, tem gente que é empregado e quando vira gerente, quer ser mais que o dono da empresa, fica mais metido que o dono da empresa quer tirar a gente, às vezes a gente é humilhado por causa dessas pessoas... Que nem, já aconteceu comigo.

**(Trecho extraído da SDA “Mobilizando o diálogo a partir das transcrições).**

Fonte: Elaborado pela autora.

Esta é uma situação descrita por Freire, vivendo em uma sociedade opressora, o oprimido, muitas vezes, passa a ser opressor também, Freire descreveu, na década de 1980:

Há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está diretamente ligado à pedagogia libertadora. É que quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estivera e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade (FREIRE, 2019, p. 33).

Francisco relata uma situação em que o colega de trabalho culpa mudou de cargo e acabou desempenhando o papel de opressor e não entende que a mudança de comportamento se deve a causas sociais, ao capitalismo, onde os sujeitos se tornam individualistas.

O sistema, como Freire (2019) relata, não possibilita ao homem libertar-se dessa estrutura de oprimido e opressor. Neste caso, quando o oprimido ganha uma oportunidade de trabalho, com um cargo superior, passa a ser opressor.

## **EPISÓDIO 2: TRABALHO**

O trabalho é um tema recorrente nos discursos e na produção de textos dos alunos da EJA. Na SDA – dialogando a partir da leitura podemos identificar esse fator.

Para desenvolver as SDAs e favorecer a aprendizagem é fundamental entender com quais atividades o sujeito está envolvido. Para Leontiev (1983), o processo de humanização ocorre por meio das atividades principais que o homem desenvolve nas relações sociais. O autor descreve que na fase da infância a principal atividade seria o brincar, na adolescência, a socialização e na vida adulta, o trabalhar, em cada fase da vida, existe uma atividade principal que representa o desenvolvimento ontogenético.

Nesta pesquisa, como já nos referimos, encontramos jovens, adultos e uma idosa, todos envolvidos com a atividade de estudo e com o trabalho.

### **Cena 1: Trabalho e reciclagem**

Na SDA “Dialogando a partir da leitura” a pesquisadora e os alunos realizaram a leitura dos dois primeiros capítulos do livro “Tião, do lixão ao Oscar”. A cena 1 retrata as falas que os alunos tiveram ao se identificarem com o tipo de trabalho que o personagem realizava.

**Rubens:** Professora, eu trabalhei catando reciclagem quando morava em São Paulo. Na época eu ganhei muito dinheiro, mas não quero voltar pra essa vida não.

**Rosa:** Eu não tenho vergonha de falar... Trabalhava com minha mãe no lixão, a gente catava as coisa, até comida levava pra casa. Mas agora não pode mais, proibiram a gente de ir pegar as coisas no lixão.

**Antonio:** Tem um caminhão de supermercado que leva as coisas pra gente no bairro, são coisas vencidas, mas que dá pra comer.

**Francisco:** Eu e minha mulher catamos reciclagem pra vender.

**Rubens:** Eu construí minha casa catando material de construção no lixão, quando o lixão era no Bairro do Estádio, perto da Vila Esteca.

**(Trecho extraído da SDA “Dialogando a partir da leitura”)**

Fonte: Elaborado pela autora

A leitura dos capítulos proporcionou o diálogo entre os sujeitos e a pesquisadora. O texto lido foi adquirindo sentido, conforme os alunos retomaram suas experiências de vida. Nesta SDA os sujeitos puderam experimentar a alteridade, ouvindo os outros, fazendo observações, destacando fatos vividos que se assemelhavam. Os alunos se identificaram com o texto que abordou questões pertencentes ao seu mundo, como trabalho, lixão e reciclagem.

O diálogo estabelecido entre os sujeitos estabelece um elo entre eles, permitindo que compreendam a si mesmos e sua história de vida, a partir da certificação de que suas palavras são compreendidas pelos demais. Esse processo desenvolve a competência linguística dos alunos, pois segundo Volóchinov (2018) os sentidos são construídos a partir das relações estabelecidas através das trocas de experiências e as contradições que surgem entre as ideias e os valores que cada um atribui aos fenômenos da vida.

Ao possibilitar aos alunos a escrita sobre os acontecimentos do passado, o sujeito a amplitude dos sentidos que podem ser atribuídos às suas experiências. Para Bakhtin (2018):

Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). (Bakhtin, 2018, p. 410).

Rubens, ao falar que trabalhou com reciclagem de lixo quando morou em São Paulo, mas não quer mais essa vida, consegue atribuir valores e sentidos aos trabalhos que realizou em determinadas épocas de sua vida, a partir dos contextos sociais nos quais esteve. No período em que a pesquisava foi desenvolvida Rubens trabalhava na construção civil, com registro em carteira e sentia-se satisfeito com seu emprego e com a qualidade que ele lhe proporcionou.

A motivação de Rubens para voltar à escola foi a de conseguir melhorar sua escrita para ser aprovado no exame para tirar a Carteira de Habilitação, já que havia sido reprovado por apresentar uma escrita insuficiente.

Nas falas dos alunos verificamos que o trabalho constitui a personalidade destes sujeitos. Ao estarem exercendo a função de catadores de reciclagem, Antonio Rosa relatam que coletam alimentos para comer e Rubens diz que construiu sua moradia com materiais de construção encontrados no lixão.

O diálogo é um processo constitutivo da personalidade do homem. Ninguém se constitui sozinho, os sujeitos são constituídos pelo outro em processos de alteridade. O homem necessita da imagem, dos pensamentos que o outro tem sobre os valores da vida, dos entendimentos que ele tem sobre os fenômenos para construir seus conhecimentos.

A aluna Rosa relatou que trabalhou com a mãe no lixão e que depois de um tempo elas foram proibidas de frequentar esse espaço e que ele tinha mudado de lugar. Rosa desconhecia os motivos de não poder mais catar coisas no lixão. Durante a conversa a pesquisadora explicou



que existe a Lei 12.305/10<sup>27</sup>, que proíbe o depósito irregular de resíduos e com isso muitas cidades extinguíram os lixões, construindo aterros sanitários. A informação dada pela pesquisadora sobre a legislação proporcionou que a aluna entendesse o significado de não poder mais frequentar o lixão, esse diálogo possibilitou a Rosa e aos demais alunos uma primeira etapa de interpretação dos acontecimentos vividos.

Para Bakhtin (2011) os significados são construídos nas relações com o outro, criando possibilidades de construir uma nova consciência. A mediação que a leitura proporcionou ao grupo estabeleceu um diálogo sobre a vivência em comum de alguns dos membros promovendo reflexões sobre qualidade de vida, o contexto social no qual vivenciam seu trabalho e da normatização das leis.

Para Volóchinov (2018), os sentidos são construídos nas relações com o outro, por intermédio da linguagem em processos de alteridade, ou seja, é nas relações humanas que o homem é constituído, a partir do que o outro diz e pensa sobre ele. Nesta pesquisa consideramos como manifestações linguísticas, todas as manifestações de linguagem que constroem sentidos e que constituem o homem, entendendo-as como processos dialéticos que acontecem simultaneamente e que se complementam. Analisamos a fala e a escuta, a leitura a escrita como atividades interdependentes de autoconhecimento e de ampliação de visão de mundo.

Tanto Bakhtin (1974), quanto Leontiev (1978) reconhecem a importância da constituição do homem nos processos de interação. Nesse sentido, entendemos que a compreensão que o sujeito tem de si se constitui por meio do olhar e da palavra do outro, a partir de uma relação dialógica onde a língua é ativa, utilizada intencionalmente em situações socioculturais.

## **Cena 2: Trabalho e a infância**

Na cena 2 verificamos que Felipe, Francisco e Lavínio estão envolvidos com o trabalho desde a infância. Essa é uma realidade de muitos brasileiros que deixam de estudar para dedicar-se ao trabalho.

### **Texto de Felipe:**

Não lembro muito da minha infância (...)

Comecei a trabalhar com 14 anos vendendo verdura com um amigo, depois fui entregar panfleto, era muito exaustivo e ganhava pouco, então fui trabalhar com meu irmão era bom o emprego e ganhava bem, depois de ano fiz algum bico em uma loja de um amigo onde é meu

<sup>27</sup> Lei 12.305/10 - A Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) é uma lei (Lei nº 12.305/10) que organiza a forma com que o país lida com o lixo, exigindo dos setores públicos e privados transparência no gerenciamento de seus resíduos. O constante aumento do consumo nas cidades proporciona grande geração de resíduos sólidos urbanos.

atual emprego durante a semana trabalhava na loja e nos fins de semana na pecuária ao lado da loja. (Texto original de Felipe)

**Texto de Francisco:**

Minha infância não foi boa.

Meu pai morreu quando eu tinha 7 anos éramos 7 irmãos e porisso eu tive que trabalhar muito nova mais agora esta tudo bem tenho minha família meu marido meus filhos meus netos e 3 bisnetas. (Texto original de Francisco)

**Texto de Lavínio:**

A minha conquista foi consegui estuda porque não foi possível estudar na época que era para mim estuda eu tiver que trabalha para ajuda a minha mãe porque o meu pai nos abandono ai as coisa fico feia para todo nós tivemos que trabalha para poder consegui sobrevive. Mais eu cempre tive vontade de estuda mais eu só concegui depois que fique aduto porisso que eu considero uma conquista. (Texto original de Lavínio)

**(Trechos das autobiografias produzidas pelos alunos na SDA – Escrevendo o texto autobiográfico).**

Fonte: Elaborado pela autora.

Nestes trechos notamos duas situações distintas: a do sujeito que não pode estudar, pois tinha que ajudar a família e a do sujeito que abandona a escola para trabalhar e atender a uma necessidade imediata que é a de adquirir algum dinheiro. Ao falarem e escreverem sobre a infância, a pesquisadora pretendeu dar a possibilidade aos alunos de lembrarem-se do passado com a interpretação do presente, com outra consciência sobre os próprios atos e acontecimentos. Volóchinov (2018) diz:

Significado e sentido. As lembranças a serem preenchidas e as possibilidades antecipadas (a interpretação em contextos distantes). Nas lembranças levamos em conta até os acontecimentos posteriores (no âmbito do passado), ou seja, percebemos e interpretamos o lembrado no contexto de um passado inacabado. (VOLÓCHIVOV, apud PLATÃO E HUSSERL, 2018, p. 399).

O trabalho na infância é um fator determinante na vida dos sujeitos da EJA. Muitos não conseguiram concluir seus estudos por morarem em regiões onde não havia escola próximo às suas casas, como é o caso de Francisco, Maria, Lavínio e Rubens. Todos eles nasceram na zona rural, de cidades do interior do nordeste, onde não havia escolas e precisaram trabalhar na roça para ajudar no sustento da família.

Ao migrarem para São Paulo em busca de melhores condições de trabalho, procuraram a escola para aprender a ler e escrever, no caso de Francisco e Maria, para uma ascensão social, como declara Lavínio ou até mesmo para obter a carteira de habilitação no caso de Rubens.

O trabalho também marca a adolescência dos sujeitos da EJA. Ao analisarmos as ocupações dos jovens, verificamos que dos dez jovens que participaram da pesquisa, apenas um deles, Lavínio trabalha com registro em carteira. Os demais trabalham na informalidade ou

dedicam-se aos estudos. Rosa, Cátia e Cecília dedicam-se aos cuidados da casa e dos filhos, Benedita auxilia a mãe na venda de cosméticos, Felipe, Lucas trabalham como serventes de pedreiro e Fábio, Antonio e Lúcia estão à procura de emprego.

Ao falarem sobre os acontecimentos do passado com os entendimentos do presente, os alunos podem avançar no desenvolvimento de sua competência linguística e conseqüentemente ampliar sua consciência dos fatos vividos. Volochinov (2018) ressalta que a palavra, construída historicamente, tornou-se o material que externa os sentidos e significados construídos pelo homem. Para este autor, a consciência só foi capaz de desenvolver-se graças a esse material flexível, expresso por meio do corpo que é a palavra.

No entanto, Volochinov (2018) reconhece que a palavra não é capaz de substituir por completo todos os pensamentos, emoções e ideias, mas estes apoiam-se nela para serem expressos. Neste sentido, entendemos que quanto maior for o conhecimento que o aluno tem sobre a Língua Portuguesa, melhores serão as possibilidades de expressar-se por meio dela.

### **Cena 3: Trabalho e a evasão escolar**

Na cena 3, ao escrever sua autobiografia, Lucas descreve os motivos pelos quais evadiu.

#### **Texto de Lucas:**

Quando eu tinha 13 anos mudei para uma escola mais perto de casa, eu estava indo pro 6 ano do fundamental foi ai que eu comecei a joga bola conhecer novas pessoas.

Mas ai eu fui pra 7 e comecei a apronta muito, repeti de ano mais não aprendi aprontei e fui expulso junto com um parceiro no próximo eu parei de estuda e comecei a trabalhar, mas agora quero um futuro da hora por isso voltei a estuda.

**(Trechos da autobiografia produzida pelo aluno na SDA – Escrevendo o texto autobiográfico).**

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta cena Lucas relata que foi expulso da escola porque “aprontou”. O aluno relata que não aprendeu enquanto esteve matriculado no Ensino Regular, mas que agora pretende construir um futuro melhor e voltou a estudar na EJA.

O texto mostra uma realidade recorrente de muitos alunos da EJA, egressos do Ensino Fundamental por série de repetências e por não ter mais idade para acompanhar as turmas no Ensino Regular. A EJA recebe muitos alunos do Ensino Fundamental regular, que saíram da escola por problemas relacionados não só a indisciplina, mas a contextos sociais que dificultam sua permanência na escola.

Outros alunos que estão fora da escola e acabam cometendo atos infracionais recebem como punição a obrigatoriedade de matricularem-se na escola da EJA e frequentar as aulas, estando sob a fiscalização dos relatórios de frequência que são encaminhados ao Poder

Judiciário periodicamente, ficando sob o Regime de Liberdade Assistida, conhecido nas escolas como LA.

Existem, também, os alunos acabam voltando por vontade própria, pois sentem a necessidade de obter a certificação de conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio para entrar no mercado de trabalho e obter melhores oportunidades de emprego.

### ISOLADO 3: MOBILIZAÇÃO

Neste Isolado procuramos identificar quais as mobilizações dos sujeitos em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa. Compreender as mobilizações dos sujeitos e considerá-las na elaboração das SDAs propostas os conduz para que entrem em atividade e se envolvam com o processo de ensino.

Uma das mobilizações que levam os sujeitos a procurarem a EJA é o desejo de recuperar a escolarização perdida na infância ou na adolescência. Muitos nordestinos migram para o estado de São Paulo em busca de melhores oportunidades de trabalho. Na SDA, dialogando por meio das imagens, o aluno Lavínio descrever seus projetos de vida e suas motivações para sair de Alagoas e viver no interior de São Paulo.

### EPISÓDIO 1: MOTIVOS PARA MIGRAR

#### Cena 1: Os projetos de vida

Na cena 1 apresentamos a transcrição da fala de Lavínio falando do sonho de mudar-se para São Paulo e conseguir comprar um sítio e as transcrições dos textos de Francisco e de Maria, relatando a mudança de estado, saindo do Nordeste e vindo para o Sudeste.

**Lavínio:** Eu escolhi esse aqui porque meu sonho é ser fazendeiro. O aluno diz mostrando a imagem de um cavalo e um homem de chapéu, conforme a figura 3.

(Os alunos riem e continuam conversando entre si, demonstrando pouco interesse na fala do colega)

**Lavínio:** ser dono de sítio, não sei...

**Pesquisadora:** Daí você veio pra cá...(referindo-se ao estado de São Paulo)

**Lavínio:** Vim para qui porque lá negócio de lavoura, criação não tava dando nada, então só ... Aqui tem mais indústria, firma, construção civil ou fábrica mesmo, lá a única fábrica que tem é cana de açúcar...

**(Transcrição de um trecho da SDA “Dialogando por meio das imagens”).**

Quando eu era piquino meu soi era vir para São Paulo mais meus pais não deschava eu vir poque eu era de menor mai quando Eu fiz 17 ano Eu vi para São Paulo mais não foi comu Eu pencei não consegi ficar vouter para casa do meu pais com trezi fique 1 meis voute para São Paulo di novo e aromei espousa tem 3 filho muito lindo tó muito feliz. (Texto original)

**(Transcrição do texto autobiográfico de Francisco)**

Meu nome é Maria. Nasci em uma pequena cidade no sertão de Pernambuco. Mas meus pais mudaram-se para o Ceará.... Quando me casei meu esposo e eu viemos morar em São Paulo pois sua família era de lá. (Texto original)

**(Transcrição do texto autobiográfico de Maria)**

Fonte: Elaborado pela Autora.

**Figura 4 – Roda de conversa 2**

Fonte: Elaborado pela Autora – Roda da conversa 2, fotografia registrada em 07/10/2019.

A fala de Lavínio e o trecho do texto de Francisco representam o desejo de muitos nordestinos em vir para São Paulo em busca de uma vida melhor. Os alunos retratados na cena 1 vivem na zona rural. Lavínio e Francisco trabalhavam como autônomos na roça em meio a diversidades como a seca.

Ambos vieram para São Paulo para trabalhar na construção civil. Em conversa com a pesquisadora eles disseram que chegaram a voltar para a terra natal, mas se depararam com a mesma situação, a falta de emprego. Voltaram para o Sudeste e resolveram construir sua vida ali. Maria também relata que casou-se no Ceará e depois mudou-se para São Paulo em busca de melhores oportunidades.

Estes sujeitos procuram a escola para concluir os estudos, acreditando que assim conseguirão uma ascensão social. Nessa turma, cinco alunos vieram do Nordeste com a mesma intenção, a de recuperar a escolaridade perdida, em busca dos conhecimentos historicamente construídos e para obter a certificação do Ensino Fundamental.

## EPISÓDIO 2: MOTIVOS PARA APERFEIÇOAR A ESCRITA

Na SDA “Mobilizando o diálogo a partir de transcrições” a pesquisadora pergunta aos alunos se preferem falar ou escrever, já que durante a SDA “Dialogando por meio das imagens”, demonstraram dificuldades em expressar-se através da oralidade. Lavínio, um dos sujeitos que mais participou dessa SDA disse que preferia falar.

Ao perguntar onde utilizam à escrita, Lavínio disse que a utiliza no Whatsapp e Bruna disse que a utiliza no caderno.

### Cena 1: Falar ou escrever?

**Lavínio:** pra mim, eu acho melhor falar...

**Pesquisadora:** Você acha melhor falar?

**Lavínio:** É porque escrever, você vai ter que pensar e depois escrever né?

**Pesquisadora:** entendi...

**Lavínio:** E falar não é né? Você vai pensando e falando... Eu acho.

A pesquisadora pergunta aos alunos se eles costumam escrever. Pensam e alguns respondem:

**Lavínio:** no Whatsapp

**Pesquisadora:** no Whatsapp?

(nesse momento, os alunos estão conversando entre si, alguns estão vendo o celular, então a pesquisadora direciona a pergunta)

**Pesquisadora:** Você costuma escrever Benedita? Como você usa a escrita? Em que lugar vocês escrevem?

**Benedita:** no caderno

(A maioria dos alunos relata que usa a escrita apenas no meio virtual.)

**(Trecho da SDA “Mobilizando o diálogo a partir das transcrições”).**

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste trecho os alunos relatam que usam a escrita para comunicar-se através dos aplicativos de comunicação, como o Whatsapp que possui uma linguagem coloquial, sem seguir as normas da gramática normativa, aceitando as irregularidades ortográficas, gírias, abreviações e infográficos. É um novo tipo de linguagem que para se fazer entender precisa de acordos sobre o significados dos signos, que são construídos coletivamente, conforme a necessidade de seu uso. Não é a gramática normativa, mas cumpre a função de comunicar.

A escola é um lugar privilegiado para a reflexão e o exercício da escrita. Os alunos, mesmo fazendo uso de outras linguagens, como a utilizada no Whatsapp, reconhecem a importância da aprendizagem da gramática normativa, pois, esse é um critério de seleção para a entrada no mercado de trabalho e exigida em determinadas situações discursivas.

## **Cena 2: Gramática normativa: exigência para o mercado de trabalho**

Na cena 2, Cris fala de sua percepção sobre a importância do domínio da gramática normativa para o mercado de trabalho.

**Cris:** Sabe pro, minha amiga tentou entrar no mercado Enxuto... abriram vaga lá e ela foi. Chegando lá, eles pediram para escrever uma redação e ela não conseguiu, era pra contar a história da vida dela... uma vergonha.

**(Transcrição da SDA do dia 21/02/2020).**

Fonte: Elaborado pela autora.

O comentário de Cris desencadeou um diálogo entre a pesquisadora e os alunos sobre a importância de saber fazer uso da gramática normativa na seleção de uma vaga para emprego. Como quando se está se candidatando a um emprego e se faz necessário enfrentar um processo seletivo. Em seguida, conversamos sobre como podemos aprender a gramática normativa na escola.

Flávia disse que não adianta decorar o verbo “*To be*”, pois, todos os anos a professora passa e ela ainda não havia aprendido. Antonio disse que não adiantava ficar fazendo um monte de exercícios no caderno.

Por já terem passado alguns anos na escola, os sujeitos da EJA conseguem falar sobre o que para eles não funciona na aprendizagem da gramática normativa, a “decoração” (memorização) e exercícios mecânicos e repetitivos, pois já tiveram a oportunidade de experimentar um ensino assim que não auxiliou no domínio da norma culta.

Os alunos conseguem verbalizar o que Freire (2019) denomina de “educação bancária”, ou seja, o ensino que desconsidera as necessidades dos alunos, selecionando determinados conteúdos que devem ser aprendidos por eles apenas para cumprir determinada matriz curricular, que nem sempre é construída a partir de uma avaliação diagnóstica.

Nesse processo, os alunos recebem os conteúdos, sem refletir sobre como ele foi construído, impossibilitando os sujeitos de fazer relações desses conteúdos com os fenômenos que são vivenciados por ele em seu contexto social.

Esse tipo de ensino, como os alunos verbalizam, não contribui para o desenvolvimento da aprendizagem. Os alunos precisam participar desse processo, serem ativos e reflexivos.

## **Cena 3: Procurando caminhos para escrever**

Na SDA “Escrita de uma autobiografia”, Cleuza perguntou à pesquisadora sobre as formas de escrever o gênero textual em questão. A aluna motivou-se a escrever o texto pensando na possibilidade de deixá-lo como recordação para sua neta.

**Cleuza:** Professora como faço para escrever? Como posso começar o texto e continuar até chegar no final? A senhora pode explicar? Eu gostaria de fazer um texto para deixar no livro para um dia a minha neta poder ler.

(Trecho da SDA “Escrita de uma autobiografia”).

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a SDA “Escrita de uma autobiografia” a pesquisadora identificou duas dificuldades dos alunos: uma em relação ao conteúdo (o que escrever) e outra em relação a forma (como escrever). A proposta de um trabalho com a Língua Portuguesa que valorizou a realidade dos alunos e promoveu um motivo (escrever para alguém, mas sobretudo ser compreendida) para ação (resolução do problema de construir um texto com introdução, desenvolvimento e finalização), fazendo-a lançar mão de operações (utilização de recursos técnicos), ou seja, entrar em atividade.

Todo esse percurso contempla as etapas da Atividade Orientadora de Ensino, que encontra-se na página 68 deste trabalho.

Cleuza encontrou uma motivação para melhorar sua escrita, escrever um texto para deixá-la para sua neta. Esse fato, fez com que a aluna entrasse em atividade, produzindo seu texto a partir das orientações dadas pela pesquisadora.

Outros motivos também impulsionam os participantes a adquirirem uma outra qualidade em relação à sua escrita. Antes de iniciar as atividades, perguntei aos alunos quais eram as necessidades em relação à aprendizagem de Língua Portuguesa.

#### **Cena 4: Outros motivos para melhorar a escrita**

Para desenvolver a SDA “Motivando a produção de um texto autobiográfico” a pesquisadora perguntou aos alunos quais eram as suas necessidades e motivações para desenvolver a escrita. Nesta situação, os alunos disseram:

**Flávia:** Quando vamos procurar um emprego, às vezes, eles pedem pra gente escrever um texto. Minha amiga se candidatou para uma vaga no Enxuto. Foi uma vergonha. Muita gente que tinha até o Ensino Médio completo não conseguiu fazer a redação.

**Rubens:** Professora tive que voltar a estudar porque não passei no exame para renovar minha carta (o aluno se refere a carteira de habilitação). Disseram que tinha que melhorar a escrita, por isso estou aqui.

**Felipe:** Não vejo a hora de terminar os estudos para poder arrumar um trampo ficar firmão. Comprar um carro. Uma casa. Uma moto e conquistar tudo o quiser.

**Lavínio:** É importante aprender mais, aprender a ler, a escrever... Quem sabe no futuro eu consiga alcançar algumas coisa... No momento é só luta mesmo... A gente não sabe o dia de amanhã, então...

(Trecho da SDA “Motivando a produção de um texto autobiográfico”).

Fonte: Elaborado pela autora.



Nestes trechos verificamos os motivos que levam os alunos a terem a necessidade de aprenderem a estrutura da gramática normativa e aperfeiçoarem a escrita. Flávia fala sobre a exigência do mercado de trabalho, Rubens quer renovar sua carteira de habilitação, Felipe quer um emprego e Lavínio acredita que, escrevendo melhor, terá melhores oportunidades no futuro.

Ao analisar as motivações dos alunos verificamos que o trabalho é a atividade principal dos alunos da EJA, portanto, as SDAs foram elaboradas contemplando esse dado.

Ao identificar as necessidades dos alunos em aprender a Língua Portuguesa o professor pode elaborar suas atividades fazendo com que elas tenham sentido para os alunos e atendam às suas necessidades e motivações. Esse é um dos fatores que podem fazer com que o aluno entre em atividade de estudo.

Leontiev (1978) descreve que a atividade é a mediação entre o indivíduo e o mundo material. Para o autor a consciência é o resultado de uma atividade de internalização é constituída por sentido pessoal, valores (significados sociais, ações mentais) e motivos. O motivo é a essência da atividade, é o que impulsiona o que une as várias ações de um indivíduo para se obter um resultado. Nesse caso, os alunos demonstram os motivos para aprimorar a escrita: arrumar um bom emprego, conseguir documentos que exigem a aprendizagem da escrita, como a carteira de motorista e acreditam que se dominarem a leitura e a escrita conseguiram melhores condições de vida.

Os alunos da EJA trazem os motivos para a aprendizagem ou o aperfeiçoamento da escrita e da leitura e encontram a escola como um lugar social privilegiado para a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente, onde existe a figura do professor que organiza a atividade para este fim.

Neste trabalho, a pesquisadora considerou os motivos trazidos pelos alunos e criou outro motivo para a escrita, desenvolvendo atividades a partir do gênero textual autobiografia para que os alunos registrassem suas memórias e aperfeiçoassem a escrita através de atividades de reescrita dos textos produzidos por eles.

#### **ISOLADO 4: A REESCRITA**

As pesquisas realizadas por João Wanderley Geraldi (2004), na segunda metade da década de 1980, em escolas estaduais do município de São Paulo, constataram que o trabalho de reescrita se resumia a um processo de “higienização do texto”, em que o objetivo principal consistia na eliminação das “impurezas” previstas pelas regras da gramática normativa. O texto era analisado apenas pelo viés da transgressão aos aspectos da ortografia, concordância e pontuação. As relações de sentido emergentes na interlocução eram anuladas, o resultado da

produção consistia em um texto “linguisticamente correto”, mas prejudicado em sua potencialidade de realização.

O caráter da atividade de reescrita, desenvolvida na pesquisa com os alunos, levou em consideração os processos de autoria construídos a partir do dialogismo estabelecido em sala de aula, com os sujeitos envolvidos. A SDA “Reescrita textual” permitiu a reflexão sobre a escrita, considerando a condição de autoria do aluno. A reescrita foi realizada sob a perspectiva de Geraldi e Citelli (2011) valorizando o texto do aluno, considerando-o como enunciador de uma entidade histórica, tendo a produção de textos como meio de transformação do sujeito através da ação da escrita.

Durante o desenvolvimento das SDAs o termo “erro” não foi utilizado, já que consideramos que a Língua Portuguesa sofre variações de acordo com o contexto social em que circula e os seus interlocutores. No entanto, consideramos fundamental que o aluno assimile e aprenda a gramática normativa, para conseguir expressar-se e comunicar-se em todos os contextos sociais que a requerem. Acreditamos que o domínio da gramática normativa contribui para a emancipação intelectual dos alunos, possibilitando a ele segurança para proferir seus discursos, sem ser alvo de preconceito linguístico.

Depois que os alunos escreveram seus textos autobiográficos, a pesquisadora perguntou a turma se poderia utilizar um dos textos produzidos pelos alunos para fazer a reescrita, explicando que o objetivo da atividade era identificar as dificuldades que os alunos encontram em produzir seus textos e encontrar possíveis soluções. Explicou aos alunos que não iria identificar o autor do texto. Neste momento, a pesquisadora propôs aos alunos que a reescrita fosse realizada coletivamente, envolvendo todos os alunos da sala.

Para construir o Isolado 4 utilizamos as cenas da SDA “Reescrita textual”, onde a pesquisadora realizou a reescrita coletiva do texto da aluna Cleuza. Nestas cenas surgem elementos importantes que contribuem para o desenvolvimento da competência linguística dos sujeitos.

### **EPISÓDIO 1: O TRABALHO COM A COESÃO E A COERÊNCIA TEXTUAL**

Desde o início das SDAs da pesquisa, Cleuza demonstrou muito interesse em escrever o texto autobiográfico, dizendo que gostaria de deixar sua memória registrada para que sua neta pudesse ler o que deixaria para ela e pediu para a pesquisadora que a reescrita fosse realizada com o seu texto. Cleuza também demonstrava preocupação em relação a forma, em como estruturar seu texto e perguntava a pesquisadora em como dar início, meio e fim a sua produção textual.

A insegurança em relação ao domínio da gramática normativa e o desconhecimento das características de determinados gêneros textuais que os alunos da EJA demonstram, inquietava a pesquisadora.

Durante o desenvolvimento das SDAs os alunos solicitavam modelos prontos para serem reproduzidos. Ao elaborar as SDAs a pesquisadora quis possibilitar aos alunos que exercitassem sua capacidade de produzir conhecimentos sobre a Língua Portuguesa e exercitar sua criatividade em processos de autoria apesar de considerar que o gênero autobiografia possui uma forma, tínhamos receio de inibir a criatividade dos alunos se oferecesse um modelo a ser seguido.

### **Cena 1: A autobiografia enunciada pela pesquisadora**

Para desenvolver a SDA “Reescrita textual” a pesquisadora utilizou o texto produzido por Cleuza, conforme mencionado anteriormente.

Com o consentimento da aluna, a pesquisadora digitou o texto de Cleuza e distribuiu aos demais alunos. Antes de iniciar a SDA “Reescrita textual”, a pesquisadora solicitou aos alunos que as observações realizadas fossem respeitadas, pois a escrita é uma aprendizagem que acontece ao longo da vida e que sempre podemos aprimorá-la.

Em seguida fez a leitura do texto em voz alta para os alunos acompanharem. Após a leitura, Cleuza disse:

**Cleuza:** Professora, você não copiou o texto direito...está faltando partes  
**Pesquisadora:** Copiei sim... Por que você acha que o texto não está igual ao seu?  
**Cleuza:** Está diferente... Nem parece que fui eu que escrevi.  
**Pesquisadora:** Seu texto está aqui... podemos verificar, pode ser que na hora de digitar eu tenha errado, pulado alguma parte... Vamos ver...

**(Trecho da SDA “Reescrita textual”)**

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisadora conferiu o texto junto com Cleuza e concluíram que o texto estava igual ao original. Cleuza demonstrou-se surpresa, pois disse que não reconhecia o seu texto ao ser lido pela pesquisadora. Ao ouvir seu texto lido por outra pessoa, com outra entonação, Cleuza não se reconheceu. A aluna disse que quando escreveu o texto as coisas ficaram claras para ela, mas quando ouviu o texto lido, viu que estava “faltando partes”.

A partir da percepção de Cleuza, a pesquisadora iniciou um debate sobre a construção de sentidos do texto analisado, por meio da reescrita, realizada coletivamente. Para realizar a reescrita a pesquisadora considerou tanto os aspectos da forma (paragrafação, pontuação, uso

de letras maiúsculas e minúsculas, concordância verbal e nominal e as ambiguidades), quanto em relação ao conteúdo (o que a aluna quis dizer).

O diálogo estabelecido possibilitou uma reflexão em relação à escrita e a importância de considerar os interlocutores e leitores dos textos que produzimos. Nesta SDA observamos:

- o movimento em direção à competência linguística que a escrita trouxe;
- o não reconhecimento das próprias potencialidades de escrita da aluna e da resignificação da produção de texto, o que Freire (2019) expressa quando trata do par dialético anúncio/denúncia.

Para Freire (2019) não existe anúncio sem denúncia. Quando Cleuza diz que não reconhece seu texto, ela começa a compreender que necessita fazer uso da gramática normativa para tornar seu texto mais claro e denuncia suas dificuldades. Nesse momento, a aluna entre em contato com suas contradições, o que permite sua evolução. Para Freire (2019):

O que temos de fazer, na verdade é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige respostas, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (Freire, 2019, p.120).

Essa situação é típica da produção desse par dialético na medida que evidenciam relações de poder, mas também a força do diálogo na promoção do envolvimento dos sujeitos que recriam e renovam suas formas de dizer o mundo.

## **Cena 2: Elementos de pontuação**

O texto foi analisado por partes, considerando o conteúdo e a forma. Estruturar o texto utilizando os parágrafos e os sinais de pontuação é uma dificuldade que os alunos apresentam, percebida na maioria dos textos escritos. Para a reescrita a pesquisadora disse que a maneira como escrevemos pode comprometer o sentido que o leitor constrói ao ler os textos.

### **Trecho do texto de Cleuza**

Meu nome é Cleuza! Eu nasci em Rio Claro já passei dos 40 passei por muitas coisas mais tudo começou quando meu pai morreu eu fiquei mais perto de Deus porque eu vim de minas e não tinha aonde morar e passei a pagar aluguel e meus irmãos tinha alugado da casa do meu pai pros aitianos e eles não queria deixa eu morrer na casa por que eles queria vender mais eu não tinha condição

**(Trecho da SDA “Reescrita textual”)**

Fonte: Elaborado pela autora.

Para iniciar a reescrita a pesquisadora relembrou com os alunos algumas características do texto autobiográfico presentes no texto de Cleuza, tais como: narrador em primeira pessoa, dados pessoais, no entanto, era preciso organizar o texto para que o leitor conseguisse compreendê-lo melhor. A aluna Flávia observou:

### **Cena 3: Esclarecendo as informações do texto**

Para resolver as ambiguidades presentes no texto, a pesquisadora conversou com os alunos e eles falaram sobre suas dificuldades em relação ao entendimento do texto.

**Flávia:** Eu não entendi se ela nasceu em Rio Claro ou em Minas... porque ela fala vim de Minas.

**(Trecho da SDA “Reescrita textual”)**

Fonte: Elaborado pela autora.

Cleuza explicou que nasceu em Rio Claro, mas morou muito tempo em Minas Gerais. A pesquisadora perguntou como poderia deixar essas informações mais claras no texto e Cleuza sugeriu que escrevêssemos:

Eu nasci em Rio Claro, depois mudei para Minas Gerais e lá vivi por um tempo... Depois voltei para Rio Claro.

A princípio os alunos não sabiam se colocavam o verbo mudar ou voltei. Depois de conversar sobre o sentido do verbo neste contexto, eles decidiram colocar o verbo “voltei”. Entenderam que colocando o verbo voltei, todos entenderiam que ela viveu em Rio Claro e voltou a morar na cidade e se o verbo “ir” estivesse presente, daria a impressão que ela mudou-se de Minas para Rio Claro.

Discutir o verbo a partir do contexto permitiu que os alunos chegassem a uma síntese coletiva para o uso dos verbos: “mudar” e “ir” e puderam entender a importância de se escrever adequadamente para evitar ambiguidades ou outras interpretações, diferentes das quais o escritor pretendeu dar ao texto.

### **Cena 4: A escrita para melhorar a coerência**

Na cena 4 a pesquisadora faz perguntas a Cleuza para esclarecer trechos que não ficaram claros.

#### **Reescrita do texto de Cleuza**

Meu nome é Cleuza.,. nasci em Rio Claro e fui morar em Minas Gerais...

**Pesquisadora:** Mas quando você foi para Minas Gerais? Quantos anos tinha? Porque do jeito que escreveu parece que você nasceu e já foi para Minas.

**Cleuza:** Ahh professora... eu tinha uns dezesseis anos, eu acho

**Pesquisadora:** Acha que poderíamos colocar essa informação no texto?

**Cleuza: Acho bom...**

**(Trecho da SDA “Reescrita textual”)**

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste trecho os alunos tiveram a oportunidade de perceber que muitas coisas que estão claras para eles precisam ser escritas, pois nem sempre o leitor do texto estará presente para perguntar, como acontece nos discursos orais. A fala traz elementos que não estão presentes na escrita, à pronúncia, os gestos, a expressão facial, ou seja, outras linguagens que a escrita não traz consigo e que auxiliam o leitor do texto a construir o sentido.

Neste caso a atividade de reescrita, a pesquisadora, através da leitura enunciada e os demais alunos “deram a ver” a Cleuza, algo que ela própria do lugar onde estava não poderia ver. A partir das relações dialógicas o texto foi adquirindo outra significação, possibilitando outras construções de sentido. A interação entre a pesquisadora e aluno nesse processo permitiu que os alunos conseguissem enxergar aquilo que somente a pesquisadora amparada por seus conhecimentos e seus valores consegue enxergar.

Outro dado presente no texto foram as ambiguidades.

### **Cena 5: As ambiguidades pela falta de pontuação**

Nesta cena, a pesquisadora faz a leitura da autobiografia de Cleuza e convida os alunos a reescreverem o texto para resolver as ambiguidades presentes em decorrência da falta de pontuação.

#### **Trecho do texto de Cleuza**

Tudo começou quando meu pai morreu eu fiquei mais perto de Deus porque eu vim de minas e não tinha aonde morar e passei a pagar aluguel e meus irmãos tinha alugado da casa do meu pai pros aitianos e eles não queria deixa eu morrer na casa por que eles queria vender mais eu não tinha condição de pagar mais um dia passou uma mulher na minha vida ....

**(Trecho da SDA “Reescrita textual”)**

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao ler o trecho acima não conseguimos entender quem estava querendo vender a casa, os haitianos ou os irmãos de Cleuza. Essa ambiguidade compromete a compreensão do texto, já que são entendimentos completamente diferentes. Cleuza explicou quem eram seus irmãos que queriam vender a casa. A pesquisadora perguntou aos alunos como poderíamos escrever o texto para eliminar a ambiguidade presente no trecho e os alunos sugeriram mudar a estrutura do período.

A partir de SDAs como esta os alunos começam a compreender a importância de separar as orações e colocar a pontuação e as conjunções adequadas e evitar as ambiguidades no texto.

Através da síntese coletiva os alunos definiram a reescrita presente na cena 6.

### **Cena 6: A reescrita**

A cena 6 descreve um trecho da autobiografia de Cleuza, escrita coletivamente.

#### **Reescrita do texto de Cleuza**

Tudo começou quando meu pai morreu. Nessa ocasião, me aproximei de Deus, pois o sofrimento foi grande e eu era muito apegada ao meu pai.

Voltei de Minas para Rio Claro e não tinha onde morar, por isso passei a pagar aluguel.

Pensei em morar na casa que era do meu pai, mas meus irmãos a alugaram para um grupo de haitianos. Eu pedi para meus irmãos deixarem eu morar na casa, mas eles disseram que queriam vende-la, nessa época estava sem condições de pagar aluguel.

**(Trecho da SDA “Reescrita textual”)**

Fonte: Elaborado pela autora.

Os alunos foram dando opiniões e Cleuza foi dando informações que não estavam no texto. A pesquisadora foi sugerindo possibilidades de marcação dos parágrafos de maneira que o texto se tornasse mais coeso e coerente. Os alunos tiveram a oportunidade de entender a função dos parágrafos, a organização das frases e orações para a construção de sentido em um texto. Para Bakhtin:

Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal (Bakhtin, 2011, p. 408).

Neste movimento de perguntar e responder questões sobre o texto, a pesquisadora, junto aos sujeitos reescreveu o texto, tornando-o mais coeso e coerente.

### **Cena 7: A descrição dos personagens**

Uma das características das autobiografias é a descrição, de lugares, pessoas e objetos. Nesta cena, Cleuza é convidada a explicar os pronomes empregues no texto, como o nós.

#### **Reescrita do texto de Cleuza**

##### **Trecho do texto de Cleuza**

...um dia passou uma mulher na minha vida que contou pra nos que se prostituía e bebia muito por que o marido dela tinha colocado ela pra fora e não tinha aonde ir

**(Transcrição de um trecho da SDA do dia  
28/02/2020).**

Fonte: Elaborado pela autora.

Perguntei para Cleuza quem era o “nós” utilizado neste trecho, se era ela e os filhos, ela e o pai ou ela e o marido, e a aluna explicou que um dia ela e o irmão estavam no Jardim Público

de Rio Claro e encontraram uma mulher que lhes contou essa história. Cleuza disse que para ela a história estava clara, e que não imaginava que quem estivesse lendo o texto teria esse tipo de dúvida.

### **Cena 8: Preenchendo as lacunas**

#### **Reescrita do texto de Cleuza**

Um dia, estávamos eu e meu irmão no Jardim Público quando uma mulher passou. Ela disse que se prostituía porque o marido bebia muito e tinha colocado ela pra fora de casa.

**(Transcrição de um trecho da SDA do dia  
28/02/2020).**

Fonte: Elaborado pela autora.

Existem muitas possibilidades de se realizar a reescrita em sala de aula. Nessa atividade a pesquisadora tentou mobilizar os alunos para reflexões sobre a Língua Portuguesa a partir de interações entre os alunos e a pesquisadora. No decorrer das interações realizadas, os olhares sobre o texto de cada um dos sujeitos contribuíram para a reescrita do texto.

As dificuldades que os alunos tiveram puderam ser tratadas a partir das enunciações feitas por eles e as percepções da professora, a partir do olhar e escuta responsiva. A reescrita é um processo complexo, pois segundo Bakhtin (2018), “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico”. Portanto, essa é uma possibilidade de trabalho de reescrita que não encerra as possibilidades de enunciação dos fatos vividos, relatados e observados pelos olhares dos sujeitos vividos a partir da visão de mundo que eles têm hoje.

A princípio o texto não se finalizaria na primeira escrita e nem na reescrita, como geralmente, acontece com tantos textos. Mas, devido à pandemia, não pudemos voltar novamente à reescrita, para verificar com os alunos autores se o texto estava a contento, para sua publicação no livro de autobiografias que seria produzido pelos alunos.

## **DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA: O TEXTO AUTOBIOGRÁFICO: PARA ALÉM DA SALA DE AULA**

Nesta seção, descreveremos também alguns desdobramentos da pesquisa que não estavam previstos na elaboração das SDAs.

Em um HTPC dos professores, a docente da EJA I (alunos que frequentam a primeira a quarta série) quis saber o que a pesquisadora estava lendo na roda de leitura que havia realizado no pátio da escola, pois ela se impressionou com o interesse e participação dos alunos. A



pesquisadora contou que a roda de leitura fazia parte de uma das atividades de pesquisa de um Mestrado Profissional, que tinha como objetivo identificar as manifestações linguísticas dos alunos por meio da produção de textos autobiográficos. Na ocasião estavam lendo o livro “Tião, do lixão ao Oscar”.

Neste dia, a professora de Artes e a de Geografia disseram que tinham ouvido os alunos comentarem sobre o livro e que tinham interesse em fazer a leitura do texto, já que o livro despertou o interesse dos alunos. A pesquisadora contou um pouco mais sobre o livro, história abordava questões como trabalho, moradia, assuntos pertinentes ao mundo dos jovens e adultos, a equipe gestora também ficou interessada na leitura do livro.

Durante um HTPC a equipe discutia como poderiam romper com o ensino das disciplinas e selecionar uma maneira interdisciplinar para desenvolver o planejamento, que até então era realizado por disciplinas e seus conteúdos, cada professor com a sua disciplina. Os professores das disciplinas da área de humanas, Geografia, Artes e Língua Portuguesa pareciam encontrar temas afins e discutiram sobre temas como moradia e trabalho.

A coordenadora sugeriu então que estudassem a possibilidade de trabalhar com o livro “Tião, do lixão ao Oscar”, pois era um material que os alunos já possuíam e abordava vários temas que interligaria as disciplinas. Os professores conversaram entre si e cada um falou sobre os conteúdos que poderiam ser abordados a partir de sua disciplina.

Essa era uma possibilidade de se realizar a leitura de uma autobiográfica, analisar um texto narrativo, com o qual os alunos haviam se identificado sob diferentes pontos de vista. Isso permitiria que os conteúdos fossem reestruturados por meio de um planejamento coletivo tornando o ensino significado para os alunos, possibilitando que as disciplinas conversassem entre si.

O movimento de se trabalhar com os textos autobiográficos, a escolha de um fio condutor para o desenvolvimento das atividades de ensino, repercutiu para outros espaços e chegou até a discussão do planejamento pedagógico para a EJA.

A falta de políticas voltadas para a EJA dificulta a discussão curricular para esses alunos, no entanto, a descentralização do ensino dá autonomia para a escola discutir e elaborar seu próprio Plano de Ensino, já que não existe um currículo municipal voltado para está, sendo uma pauta que está parada na Secretaria Municipal de Educação do município.

A pesquisa ganhou uma proporção que a pesquisadora não esperava. Ao responder a questão de pesquisa: “Qual é o papel da produção de textos narrativos autobiográficos nas manifestações da competência linguística dos alunos da Educação de Jovens e Adultos?” constatou que os textos narrativos aproximam alunos e professores de questões significativas

que fazem parte do mundo do jovem e do adulto fazendo-o com que ele se envolva com a atividade de escrita e leitura, refletindo sobre suas dificuldades e procurando aprender os conteúdos que contribuem para o desenvolvimento da Língua Portuguesa a partir da reflexão de suas experiências e de seu ser-estar no mundo.

## **RESULTADOS DA PESQUISA**

A partir da pergunta de pesquisa: “Qual é o papel da produção de textos narrativos autobiográficos nas manifestações da competência linguística dos alunos da Educação de Jovens e Adultos?” organizamos os dados segundo os Isolados (Caraça, 1951) estabelecendo quatro temas que foram recorrentes no processo de desenvolvimento das SDAs: *mediação, o falar de si, mobilização e reescrita*.

O desenvolvimento das SDAs indica elementos centrais da competência linguística inicial dos participantes como o silenciamento que revelou a dificuldade do falar de si e se coloca como sujeito dos processos propostos, como na roda de conversa.

Outro padrão presente no início do desenvolvimento das SDAs foi a dificuldade relativa ao diálogo evidenciado pelas transcrições realizadas e pelo comportamento dos alunos. Os sujeitos não conheciam a pesquisadora e nas aulas, segundo relatos dos professores, a atividade do diálogo não é frequente. Durante o desenvolvimento das SDAs a pesquisadora mobilizou-os a dialogar a partir de imagens, leituras e reflexões sobre os textos produzidos pelos alunos.

No desenvolvimento das SDAs “Dialogando por meio das imagens” e “Mobilizando o diálogo a partir das transcrições” foi possível encaminhar os interesses e a receptividade dos participantes a partir da escuta de suas realidades. Neste processo a pesquisadora procurou ter uma escuta responsiva como meio para mobilizar a participação dos alunos e desenvolver as outras SDAs.

Ao falarem sobre suas experiências, os alunos puderam expor suas ideias e os sentidos atribuídos à escola e a aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse é um dado importante para o desenvolvimento das atividades que envolveram a produção de textos autobiográficos.

Durante as SDAs apresentamos textos com os quais os alunos se identificassem para a partir da leitura e dos diálogos estabelecidos pudéssemos identificar temas geradores. Durante as SDAs identificamos dois temas predominantes: o trabalho e o preconceito.

Para o desenvolvimento da escrita, desenvolvemos juntos com os alunos a reescrita de um texto autobiográfico, refletindo sobre a escrita por eles realizadas e reescrevendo-os utilizando as regras da gramática normativa de forma reflexiva, conversando com os alunos e

para que compreendam as funções que elas adquirem no texto, entendo que a língua é ativa e o texto necessita estar coeso e coerente para que o leitor o compreenda.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Nesta seção apresentaremos as considerações finais e possíveis encaminhamentos para trabalhos futuros.

A pesquisa teve como objetivo responder a questão de pesquisa: “Qual é o papel da produção de textos narrativos autobiográficos nas manifestações da competência linguística dos alunos da Educação de Jovens e Adultos?” E para respondê-la, nos debruçamos em entender o contexto histórico cultural da EJA no Brasil e como essa modalidade de Ensino é tratada pelos órgãos públicos. Para isso também recorreremos aos dados estatísticos a fim de compreender como está a situação do povo brasileiro em relação à escolaridade.

Por estarmos inseridos em um espaço escolar no papel de professora-pesquisadora e tendo como objetivo ético levar uma contribuição da pesquisa para a comunidade escolar decidimos que iríamos desenvolver uma pesquisa participativa.

Para desenvolvermos as SDAs recorreremos aos princípios de Freire, nos aproximando dos alunos através de processos dialógicos para entender o contexto social em que vivem, sua visão de mundo e a imagem que têm de si. Para isso, utilizamos o texto autobiográfico, elaborando SDAS, um dos elementos constituinte do esquema da Atividade Orientadora de Ensino, elaborado por Moura.

Notamos que os alunos sentem-se inseguros para escrever seus textos, pois não dominam as regras da gramática normativa e para que escrevessem foi necessário criar uma motivação. A princípio conversamos com os alunos, nos aproximando deles, e assegurando o princípio da confiabilidade, previsto na pesquisa participativa. Nesse processo pudemos identificar temas pertinentes a sua vida, como trabalho, moradia e preconceito.

Para estabelecer os diálogos recorreremos à leitura do livro “Tião, do lixão ao Oscar”, texto utilizado como facilitador dos processos dialógicos. Durante as atividades, os alunos puderam ser protagonistas, falaram de suas vidas, da dificuldade em voltar a estudar, da busca por melhores oportunidades de emprego e qualidade de vida e da questão da moradia.

Depois da aproximação entre pesquisadora e sujeitos - realizada nas primeiras atividades - os alunos foram convidados a produzir seus textos autobiográficos. Para motivá-los, a pesquisadora sugeriu que os textos fossem publicados em um livro no final do semestre, para registrar suas memórias. Essa é uma atividade realizada pela pesquisadora, enquanto professora nos anos para os quais leciona.

A ideia de ver seu texto publicado em um livro animou os alunos, no entanto, ela não chegou a ser concluída devido à pandemia do COVID-19 que assolou o país no ano de 2020. No entanto, o processo de escrita dos textos foi realizado com êxito.

O movimento de refletir sobre os fatos acontecidos e escrevê-los possibilitou aos alunos o exercício da autoria. Puderam falar sobre acontecimentos do passado, ouvir os colegas, compararem realidades e contextos sociais distintos. A motivação que os textos autobiográficos despertaram nos alunos para que estes entrassem em atividade de escrita também foi fundamental.

Neste processo os alunos tiveram vários interlocutores para seus textos, o professor e os demais alunos. A escrita adquiriu outro significado para eles, além da nota. Naquele contexto, eles exercitaram a autoria, registraram suas memórias e na atividade de reescrita tiveram a oportunidade de desenvolver sua escrita, a partir da reflexão das formas utilizadas para escrever, podendo entender a importância do registro a partir do entendimento que o leitor possa a vir a ter do texto escrito.

As motivações despertadas nos alunos pelas atividades desenvolvidas com os textos autobiográficos chamaram a atenção dos professores e da equipe gestora que também quiseram contribuir com a pesquisa, aproximando-se do movimento que estava acontecendo e repensando no processo de ensino e aprendizagem que acontece na escola.

As manifestações da competência linguística que os textos autobiográficos trouxeram além de contribuir para os processos dialógicos que aconteceram em sala de aula, na direção de uma conscientização crítica da realidade vivida, motivaram os professores e a equipe gestora a reorganizar o planejamento - que até então estava fragmentado pelos conteúdos nas distintas disciplinas - a trabalhar com temas pertinentes ao mundo da EJA.

As discussões entre os professores, motivadas pelo interesse dos alunos em escrever seus textos autobiográficos e discutir temas pertinentes a sua vida, levaram os professores e a equipe gestora a reelaborarem o planejamento, unificando as disciplinas.

Entendemos que o processo ensino-aprendizagem, por si só, não garante a conscientização crítica da realidade, no entanto, acreditamos que a escola é o espaço onde os conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade são aprendidos pelos alunos em lócus, no qual os processos dialógicos podem favorecer a reflexão sobre como os conceitos e os signos foram elaborados e estão presentes na sociedade. Esses elementos podem contribuir para uma conscientização crítica, tornando o sujeito um ser transformador da realidade em que vive.

Ao longo dos anos de atendimento a esta modalidade nesta Unidade Educacional, fica evidente a necessidade de construção de uma Proposta Pedagógica e Currículo adequado a estes alunos, que seja capaz de integrar as diferenças e garantir o acesso dos conhecimentos historicamente acumulados, bem como a existência de políticas públicas municipais para essa modalidade. Também fica evidente a necessidade da existência de professores efetivos para o atendimento desta modalidade, de forma, a propiciar a construção de um trabalho efetivo com esta modalidade.

Haja vista, consideramos importante evidenciar o valor dos textos narrativos autobiográficos como recurso metodológico para as classes de EJA e a proposta das Situações Desencadeadoras de Aprendizagem para além da possibilidade de apropriação de conhecimentos formais, e que possam contribuir, de uma perspectiva dialógica e humanizadora de educação, como instrumento de reconstituição de percursos vividos e projetos de vida.

Por fim, ao longo dos anos de atendimento a esta modalidade nesta Unidade Educacional, fica evidente a necessidade de construção de uma Proposta Pedagógica e Currículo adequado a estes alunos, que seja capaz de integrar as diferenças e garantir o acesso dos conhecimentos historicamente acumulados, bem como a existência de políticas públicas municipais para essa modalidade. Também fica evidente a necessidade da existência de professores efetivos para o atendimento desta modalidade, de forma, a propiciar a construção de um trabalho efetivo com esta modalidade.

## REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Analfabetismo Funcional**. INAF Brasil 2018. Resultados Preliminares. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view> Acesso em: 12 set. 2019.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- AOKI, V. **EJA MODERNA**. Coleção para os anos finais do Ensino Fundamental. São Paulo: Moderna, 2013.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAGNO, Marcos. Mesa Redonda. **III Encontro de Ensino de Leitura e Escrita**. Universidade Federal de São Carlos. UFSCar. 10 de agosto de 2019.
- BAKHTIN (1920-1974). **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARROS, R. A.; AZEVEDO, M. A. R. O impacto do Programa São Paulo Faz Escola em Professores iniciantes. **Educação & Realidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação, v. 41, n. 2, 2016, pp. 359-381.
- BARROS, R. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O diálogo como essência na mediação sociopedagógica, São Paulo, **Educ. Pesquisa**, 2018.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar: com fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.
- BORBA, M. C. **Pesquisa em ensino e sala de aula: diferentes vozes em uma investigação**/ Marcelo de Carvalho Borba, Helder Rangel Formiga Leite, Telma Aparecida de Souza Gracias – 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: DF, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: DF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular Para A Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série, volume 1 Introdução Brasília: SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos** – segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), volume 2 Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia. Brasília: SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36/2004**. Aprecia a Indicação CNE/CEB 3/2004, que propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB 1/2000, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: DF, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília: DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. **Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Brasília: DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 6/2010**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvidos por meio da Educação a Distância. Brasília: DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica Brasília: DF, 2017.

BRUM, E. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre, Arquipélago Editorial, 2016.

CARAÇA, Bento de Jesus. **Conceitos fundamentais da matemática**. 1. ed. Lisboa: Tipografia Matemática, 1951.

CASCANTE, Francisco Rodriguez. El género autobiográfico y la construcción Del sujeto autorreferencial. **Filología y Lingüística XXVI** (2), 2000, pp. 9-24.



COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís Filipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich, & Markova, Alicia (1988). El desarrollo del pensamiento em la edad escolar. In Vasili Vasilievich Davíдов, & Marta Shuare, **Antologia de la psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou: Progreso, 1988, pp. 173-193.

DI PIERRO, Maria Clara. Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos. *Gestão Escolar*, São Paulo, ed. 31, maio 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/114/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso: 10 nov. 2020

ENALDINHO. **O mundo louco de Enaldinho**. Editora Astral Cultural, 2018.

EVARISTO, Conceição. **Conceição Evaristo por Conceição Evaristo**. Depoimento no Colóquio de Escritoras mineiras. Belo Horizonte, maio de 2009. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo> Acesso em: 15 set. 2020.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual: introdução**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FEITOSA, Raphael A. Imagens e Palavras: a construção da pedagogia socialista (resenha). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 145, 2018, pp.1063-1066.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira; 1967.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez editora, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FERREIRA, Priscila Ramos de A. **Caminhar e Transformar**. Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2013.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins, 2003.

GERALDI, J. W. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GERALDI, J. W.; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. 2ª edição, São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRAY, W. S. **The Teaching of reading and writing: na international survey** (UNESCO, 1969).

GUIMARAES, M. F. F. Baú. **Ensino da língua portuguesa no ensino médio por meio da pedagogia de projetos: projeto minha autoria**. 2015. 218 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

HADDAD, Sérgio; DI PIERO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Ago, nº 14, 2000.

ITURBE, Antonio G. **A bibliotecária de Auschwitz**. Harper Collins, 1ª Ed., 2017.

IWASAWA, Sueli. **A história de uma educação de jovens e adultos no município de Rio Claro – SP**. Dissertação de mestrado (137 f). Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2016.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. **Revista EJA em debate**. Instituto Federal de Santa Catarina, vol. 1, nº 1, 2012, pp. 23-38.

KRUPSKAIA, K. **A construção da Pedagogia Socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo** (Manuel Dias Duarte, trad.). Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV. Artículo de introducción sobre el labor creador de L. S. Vygotski. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** (vol. 1). Madrid: Visor Distribuciones, 1991, pp. 419-450.

LITERAFRO. **Conceição Evaristo: dados biográficos**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo> Acesso em: 15 set. 2020.

LOPES, Bernarda E. M. Grupo focal nas pesquisas em Ciências humanas e Sociais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v.3, n2 – ago./dez. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª ed., São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. **Educação & Realidade**, 36(2), 2011, pp. 447-463. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227057018> Acesso em: 10 Ago. 2019.

MOURA, M. O (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília-DF: Linhas críticas, 2016.

MOURA, M. O (Org.). **Atividade orientadora de ensino: fundamentos**. Campinas-SP: Autores associados, 2018.

ORLI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**. 6ª edição. Campinas-SP: Editora Unicamp, 2015

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem**. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PIRES, C. M. et al. Por uma proposta curricular para o 2º segmento na EJA. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**. Formação de Professores. Vol.1 Brasília: MEC/SEF/2002, pp.299-305.

POUPART, J.A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et.al. **A pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 215–153.

PRIBERAM. **Dicionário**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org>. Acesso em: 12 set. 2020

SERODIO, L. A.; SOUZA, N.B. **Saberes transgredientes**. São Carlos-SP: Pedro & João editores; 2018.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 2017.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo, Editora Contexto, 2017.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**. São Paulo, Parábola, 2017.

SOUZA, Vera Lucia T. de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 30 (3), jul-set, 2013, pp. 355-365.

STHEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRECK, Danilo. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interface**, 2016, 20 (58), pp. 537-547.

TIÃO SANTOS. **Do lixão ao Oscar**. São Paulo: Leya Brasil, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO/EDITORIA MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Disponível em:

[https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/456.pdf?1969753478/=&utm\\_source=content&utm\\_medium=site-todos](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/456.pdf?1969753478/=&utm_source=content&utm_medium=site-todos). Acesso em: 10 jul.2020.

VELIS, Valéria Aparecida Vieira. A EJA em Rio Claro e o direito à educação. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), ago./dez/2017, v. 3, n. 3, pp. 42-55.

VERIDIANO, M. C. da S.; LIMA, D. M.; MIGUEL, J. C.; ALMEIDA, J. J. P.; VERONESE, P. C. de F.; VOTRE, M. M. **EJA Moderna**: Educação de Jovens e Adultos: anos finais do ensino fundamental. São Paulo: Moderna, 2011.

VOLOSHINOV, V. (Círculo de Bakhtin) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Editora 34, 2018 2ª ed.

VYGOTSKI, Lev S., **Pensamento e Linguagem**, 4ª edição, São Paulo, Martins Fontes - Selo Martins, 2008.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**, 2ª edição. Porto Alegre, Bookman, 2005.

**APÊNDICE: A história da Educação de Jovens e Adultos: avanços e retrocessos**

*Janaina de Cassia Siqueira Marques*

Para entender melhor o atual patamar desta modalidade de ensino, faz-se necessário revisar a História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e entender quais foram os principais movimentos sociais e políticos que ocorreram nesse período e os avanços e retrocessos que marcaram a sua história.

O Brasil é marcado profundamente pelo processo de colonização imposto pelos portugueses e que se reflete até hoje. Ao ler o livro “Raízes do Brasil”, de Sérgio Buarque de Hollanda (1902-1982) constatamos um pouco da história do país. No capítulo “O semeador e o ladrihador” constatamos que os colonizadores portugueses nunca tiveram um projeto eficaz de Educação para o Brasil. Interessava para Portugal impor sua cultura e explorar os recursos naturais e humanos de nosso país. Haja vista, o grande massacre indígena que ocorreu no período de colonização. Por outro lado, outros países da América que foram colonizadas por outras civilizações de origem espanhola ou francesa tiveram um projeto de Educação. Os países que colonizados sob o domínio da Monarquia Hispânica, como México e Peru receberam suas primeiras instituições de ensino superior em 1551. Já o Brasil recebeu sua primeira instituição de ensino superior em meados do ano de 1729, próximo a vinda da família real para o país.

Somente em 1808 é que no Brasil surge a impressão régia depois de séculos de proibição explícita por parte da coroa em se imprimir o que quer que fosse o Brasil, portanto, o acesso à leitura e escrita foi negado à população por muitos anos.

É importante retornar um pouco na história e analisar as consequências da falta de acesso da maioria da população à leitura e à escrita e entendermos os indicadores nacionais que há décadas denunciam os índices de analfabetismo funcional no Brasil.

Apesar de marcada pela exploração e escravidão, a Educação brasileira tem início no período colonial e seus objetivos eram voltados para educar as crianças, no entanto, os colonizadores portugueses entendiam que os indígenas adultos também deveriam apropriar-se da cultura lusitana, esta vista como superior e elitizada.

Nessa época, a igreja católica exercia uma grande influência social e a Companhia de Jesus, tinha como tarefa básica catequizar e alfabetizar na língua portuguesa a população indígena. Em 1759, os jesuítas deixam o Brasil e o Império torna-se responsável pela organização da educação no país. Nessa época foi notória a distinção de oferta educacional entre as classes sociais, marcada pelo *elitismo*.

Aos filhos dos colonizadores portugueses, brancos e homens eram oferecidas as aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica) com ênfase na política pombalina<sup>28</sup>, excluindo-se assim as populações negras e indígenas. Nessa época iniciam-se as grandes dívidas sociais com essas populações, sendo reconhecidas pelas políticas sociais que, atualmente, tentam amenizar as desigualdades sociais, através de ações afirmativas, como as cotas nas universidades e em concursos públicos.

Em 1824 a Constituição Imperial procurou dar um significado mais amplo para a educação, ofertando a instrução primária para toda população, inclusive para as camadas sócias até então marginalizadas (homens e mulheres pobres livres, negros (as), escravos, livres e libertos). Infelizmente, essa lei ficou só no papel. Com o Ato Constitucional de 1834, a instrução primária e secundária ficaria a cargo das províncias e era destinada a jovens e adultos.

Nessa época a educação de jovens e adultos tinha um caráter missionário e de caridade. A instrução dada era um ato de generosidade ofertado às pessoas perigosas e degeneradas. “Era preciso iluminar as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p.261). Nesse sentido a Educação de Jovens e Adultos deixa de ser um direito e torna-se um ato de caridade.

Muitas dessas ideias ainda perpassam pelas escolas onde é oferecida essa modalidade de ensino. Muitas vezes os alunos que frequentam a EJA são vistos como sujeitos que não deram certos e precisam ser “salvos” e “iluminados” pelos conhecimentos que irão adquirir na escola. No decorrer desse trabalho encontra-se a descrição do Projeto Vésper, esse nome faz referência ao planeta Vênus, que pode ser visto depois do pôr do sol, ou antes, do amanhecer. Esse projeto foi criado na década de 90, no município de Rio Claro/SP e que faz alusão a essa conotação.

Com a Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, a educação dos jovens que não completaram as disciplinas previstas na lei ficará sob a responsabilidade da igreja. Esse fato aumentou o aspecto de um ensino de caridade para os adultos analfabetos.

Em 1881, a Lei Saraiva restringe o voto às pessoas alfabetizadas. Rui Barbosa, em 1882, descreve que “os analfabetos são considerados, assim, como crianças, incapazes de pensar por

---

<sup>28</sup>**Período Pombalino** (1750 — 1777) refere-se ao período em que Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, exerceu o cargo de primeiro-ministro português, sob nomeação de Dom José I. Durante este período, a educação brasileira foi reduzida a praticamente nada. Com o sistema jesuítico desmantelado, o sistema educacional era composto por professores em sua grande maioria mal preparados para tal função, além de que eram mal pagos, ou ficavam longos períodos sem receber os seus salários. Com a chegada da família real ao Brasil em 1808 esta situação sofreu mudanças. Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre, data da consulta 15/09/2019.

si próprios” (BARBOSA, 1882). Nesse período, instala-se um preconceito em relação às pessoas analfabetas que passam a ser consideradas incapazes e dependentes.

Com a Constituição Republicana de 1891, o voto ficou restrito às pessoas letradas e com posses, o que correspondia a uma pequena parcela da população. Esse acontecimento agravou a discriminação e exclusão da pessoa analfabeta. Esse período foi marcado por grandes retrocessos na Educação de Jovens e Adultos.

No início do século XX ocorreu uma grande mobilização social para erradicar o analfabetismo do Brasil. O analfabetismo era considerado uma praga que deveria ser exterminada. Nesse período, as pessoas analfabetas passaram a ser consideradas culpadas pelo subdesenvolvimento do país. Em 1915 surge a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, que tinha como objetivo lutar contra a ignorância para fortalecer a grandeza das instituições republicanas.

Neste período, o Brasil também estava passando por uma mudança no setor econômico, que girava em torno do sistema agrário-exportador, desde o período imperial. Com a crise cafeeira de 1929, o capital passa a ser dirigido não só ao sistema agrário, mas também ao setor industrial, estimulando o seu crescimento. Entre o período da Proclamação da República e o início da década de 20, a democracia vai se fortalecendo “segundo os desígnios dos setores vinculados à burguesia agrário-comercial dos centros produtores da região centro-sul, onde a burguesia paulista detinha uma posição hegemônica” (MANFREDI, 19814, p.28).

Em meados da década de 20, ocorreu uma revolução na política brasileira provocada pela classe média urbana e setores da classe dominante que não tinham interesse no comércio do café. A vitória da Aliança Liberal (Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba) em 1929, a política brasileira fica submersa em um “vazio de poder, porque havia um colapso no poder da burguesia cafeeira e uma incapacidade das demais frações para assumi-lo” (FAUTO, 1972, p, 112). Paralelo a essa mudança econômica começam a surgir novas ações, no setor da educação com as ideias da Escola Nova e em seguida ações da Pedagogia de Paulo Freire em conjunto com os movimentos sociais.

Em 1920 o analfabetismo no Brasil alcançou a marca de 72% da população brasileira. No ano de 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação que tornava obrigatório e gratuito o ensino primário e era estendido aos adultos. Esse é um importante marco na Educação de Jovens e Adultos, pois, é o primeiro plano que previa um ensino específico para esta modalidade. A partir da década de 40, ganhando força na década de 50, a educação de jovens e adultos volta a ser pauta na lista de prioridades do país.

No ano de 1946 foi institucionalizada a Lei Orgânica do Ensino Primário que previa o ensino supletivo, e em 1947 foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), de âmbito nacional. O SEA tinha como finalidade reorientar e coordenar os trabalhos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. O movimento durou até fins da década de 50 e foi chamado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos.

O método pedagógico utilizado é polêmico, pois, procurava homogeneizar todos os alunos, sem levar em consideração as realidades tão peculiares de cada região do país. O material era constituído de guias de leituras, com pequenas frases e textos sobre comportamento moral e conteúdos sobre saúde, técnicas de trabalho e higiene.

O surgimento da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização se deve a forte pressão internacional para a erradicação do analfabetismo entre as “nações atrasadas”<sup>29</sup>. A pressão sofrida se deve ao surgimento da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), após o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945.

Nesse período os programas educacionais instalados estavam mais preocupados com a quantidade de pessoas formadas do que com a qualidade com que se daria essa formação. Além disso, o maior número de pessoas alfabetizadas contribuía para o momento histórico interno brasileiro, aumentando o número de cidadãos que diante da lei pudessem exercer o direito do voto, a caminho da democratização.

As pessoas analfabetas no Brasil foram conseguir o direito do voto no dia 15 de março de 1985, através da Emenda Constitucional nº 25, tornando o voto facultativo às pessoas que não eram letradas.

No ano de 1952 foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), voltada para as pessoas do meio rural. Em 1958, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, a Educação de Jovens e Adultos começa a delinear um novo caminho. Surge a motivação de romper com os preconceitos instalados entre as pessoas adultas analfabetas e começa as discussões sobre um novo método pedagógico utilizado para os adultos. Nessa época surge Paulo Freire que militou fortemente em defesa da Educação de Jovens e Adultos, hoje reconhecido internacionalmente. O educador apontava para uma educação de jovens e adultos contextualizada com a realidade em que o adulto estava inserido,

---

<sup>29</sup> Para a ONU as nações atrasadas são aquelas que se encontram na lista dos países menos avançados PMA, comparados a outros países, em relação ao nível de pobreza. Para maiores informações consultar: <https://nacoesunidas.org>.



falava de uma educação “com” eles e não “para eles” e apontava para os problemas sociais e as condições de misérias em que muitas parcelas da população brasileira estavam inseridas.

O fim da década de 50 e início da década de 60 foram marcados por vários movimentos sociais em torno da Educação de Jovens e Adultos. Nesse período surgiram o “Movimento de Educação de Base” (1961), “Movimento de Cultura Popular” no Recife (1961), “Centros Populares de Cultura” (UNE), entre outros. Esses programas foram influenciados pela pedagogia Freiriana, descreviam o analfabetismo “não como a causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não-igualitária” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 269). Esses movimentos procuravam reconhecer a cultura popular e consideram a pessoa não alfabetizada como produtora de conhecimentos.

Nesse período Paulo Freire foi indicado para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação, porém, como o Golpe Militar de 31 de março de 1964, o plano foi interrompido e Paulo foi acusado de subversão, passando assim 72 dias na prisão e em seguida partindo para o exílio no Chile, e a partir de reflexões lá realizadas com a educação popular desde Angicos (RN) com a alfabetização de agricultores, sistematiza essa experiência naquele país escrevendo sua obra magna livro Pedagogia do Oprimido.

No ano de 1967, durante o período da ditadura militar, o governo criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). O objetivo da do programa era alfabetizar funcionalmente a população, nesse sentido, a alfabetização ficou restrita à apreensão habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos. Nesse período foram recrutadas várias pessoas para trabalhar como alfabetizadores e a única condição necessária para ensinar a ler e escrever era ser alfabetizado. O Mobral estabeleceu a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas eram também responsáveis pelas condições de subdesenvolvimento do país.

O Mobral foi extinto em 1985, com a chegada da República Nova, sendo marcado por denúncias de desvios de recursos financeiros. Muitas pessoas que foram alfabetizadas pelo Mobral permaneceram na condição de analfabeta funcional, algumas aprenderam apenas a assinar o nome e não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita.

Com o fim do Mobral surgiram outros programas de alfabetização, como a Fundação Educar, criada em 1989, que estava vinculada com o Ministério da Educação. Essa fundação era responsável por supervisionar junto às constituições e secretarias, o investimento dos recursos transferidos para a execução dos seus programas.

No ano de 1990, com o Governo Collor, a Fundação Educar foi extinta e não foi criado nenhum outro programa para substituí-lo. Com a ausência dos programas federais para os projetos de alfabetização, os municípios passam a assumir a Educação de Jovens e Adultos.

Nesse período surgiram ações de movimentos sociais, instituições não-governamentais, Universidades voltadas para as questões da alfabetização.

No ano de 1996 é que surge Programa de Alfabetização Solidária (PAS), voltado para jovens e adultos e coordenado pelo Governo Federal. O programa recebeu críticas, pois continha os pressupostos das campanhas de alfabetização das décadas de 40 e 50. Algumas críticas ao plano eram:

Além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um dos seus pressupostos a relação de submissão entre Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha “Adote um Analfabeto”, o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p.272).

Em 1998, surge o programa PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), com o objetivo de atender às populações situadas nas áreas de assentamento e que estava vinculado com o INCRA, Universidades e movimentos sociais. No ano de 2003, o governo lançou o Programa Brasil Alfabetizado, que no início tinha ênfase no trabalho voluntário, prevendo a erradicação do analfabetismo em quatro anos, tendo uma atuação sobre vinte milhões de pessoas.

## ANEXO: Parecer Consubstanciado do CEP



Continuação do Parecer: 3.735.975

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Selecionarão uma classe (8o. ano) para participação no estudo e a mesma conta com estudantes na faixa etária entre 15 e 64 anos. A pesquisa convidará os alunos da Educação de Jovens e Adultos II, para trabalharem com suas escritas de textos, nas aulas de Língua Portuguesa. O objetivo é que os alunos desenvolvam escritas durante o ano letivo para que se possa analisar as dificuldades apresentadas em tais produções, e com isso, propor uma prática pedagógica para que essas dificuldades sejam superadas, encorajando-os a escrever e analisar suas próprias produções."

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos estão de acordo com as recomendações, TALE, TCLE, carta de anuência da instituição parceira e os internos ao Comitê.

Asseguram sigilo, anonimato, apontam não ressarcimentos ou benefícios financeiros, exceto os previstos em Lei.

**Recomendações:**

—

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O TCLE foi qualificado e atende às indicativas legais para estudos envolvendo seres humanos. Os critérios de inclusão forma revistos e todos os procedimentos diante disto forma tomados e estão atendidos. Os demais apontamentos feitos no parecer anterior forma contemplados.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante dos documentos apresentados recomendo aprovação.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_143@185.pdf	13/11/2019 09:15:55		Aceito
Outros	termo_concentimento_pais.docx	13/11/2019 09:15:26	JANAINA DE CASSIA SIQUEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_brochuraatual.docx	13/11/2019 09:15:07	JANAINA DE CASSIA SIQUEIRA MARQUES	Aceito
Outros	TALE_alunos_menores.doc	13/11/2019 09:09:58	JANAINA DE CASSIA SIQUEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_alunos_maiores.doc	13/11/2019 09:09:26	JANAINA DE CASSIA SIQUEIRA MARQUES	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.735.975

Ausência	TCLE_alunos_maiores.doc	13/11/2019 09:09:26	JANAINA DE CASSIA SIQUEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	13/11/2019 09:08:35	JANAINA DE CASSIA SIQUEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.docx	13/11/2019 09:07:40	JANAINA DE CASSIA SIQUEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 29 de Novembro de 2019

---

**Assinado por:**  
**Priscilla Hortense**  
**(Coordenador(a))**

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br