



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS**

CRISTIANE CAMPOS MARQUES

**(RES)SIGNIFICAÇÕES DE POSIÇÕES DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (EJA) ACERCA DESSA MODALIDADE DE ENSINO E DE SI
COMO REPRESENTANTES DESSE GRUPO SOCIAL**

VITÓRIA DA CONQUISTA/BA

2023

CRISTIANE CAMPOS MARQUES

(RES)SIGNIFICAÇÕES DE POSIÇÕES DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) ACERCA DESSA MODALIDADE DE ENSINO E DE SI COMO REPRESENTANTES DESSE GRUPO SOCIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fernanda de Castro Modl

VITÓRIA DA CONQUISTA/BA

2023

M316r Marques, Cristiane Campos.

(Res)significações de posições de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) acerca dessa modalidade de ensino e de si como representantes desse grupo social. / Cristiane Campos Marques, 2023.

152f.

Orientador (a): Dr^a. Fernanda de Castro Modl.

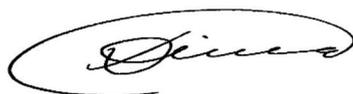
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referências: f. 136 – 144.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Posições/dizeres. 3. Sujeito. 4. Texto verbo-visual. I. Modl, Fernanda de Castro. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós -Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens- PPGCEL. III. T.

CDD: 374

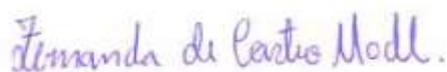
Dissertação defendida publicamente e aprovada no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem e avaliada pela seguinte Comissão Examinadora:



Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima
(UESB)



Prof^ª. Dr.^a. Pollyanne Bicalho Ribeiro
(UFC)



Prof.^a. Dr.^a. Fernanda de Castro Modl – Orientadora
(UESB)

Vitória da Conquista, 11 de maio de 2023.

À minha primeira professora inspiradora: Genilda, minha adorada mainha. Aquela que me alfabetizou. Mulher forte! Exemplo de amor, dedicação, coragem e generosidade.

Ao meu primeiro aluno da EJA: meu saudoso pai, Ademar (in memorian) que, apesar de nunca ter estudado em uma escola, sempre defendeu a educação como o maior patrimônio a ser herdado pelos filhos e filhas.

Aos meus amados Bernardo e Brenno: filhos da minha alma, por todo amor, carinho, apoio e risos compartilhados.

Aos meus alunos e às minhas alunas da EJA: “passageiros da noite”, por me despertarem para as sensibilidades.

Aos meus companheiros e companheiras da PARFOR: pelas mãos dadas em uma travessia, às vezes, difícil.

AGRADECIMENTOS

Os dois anos destinados aos estudos se constituíram muito além de um mestrado. Durante esse período, precisei conciliar vida acadêmica com vida pessoal e profissional, e, só foi possível devido à presença e ao engajamento de pessoas que de algum modo suavizaram essa caminhada.

Por felicidade, desta vez, eu tive a graça de encontrar apenas docentes empático(a)s, ético(a)s e comprometido(a)s com uma perspectiva pedagógica (inter)(multi)cultural e descolonial, a exemplo, referencio e reverencio os professores Diógenes Cândido, Kanavillil Rajagopalan e Kleber Aparecido. No entanto, saliento que todos e todas docentes, sem exceção foram/são incríveis!

Começo agradecendo às forças cósmicas pelos movimentos que fizeram com que eu também me (co)movesse rumo à minha descolonização de discursos, pensamentos e práticas excludentes que oprimem e estereotipam negativamente os meus alunos e alunas da EJA. Sinto-me, verdadeiramente que não sou mais a mesma.

Agradeço aos meus amados filhos, Bernardo e Brenno, pelos cuidados, beijos e abraços sempre disponíveis. Obrigada, Mainha e minha querida irmã Rege! Digo-lhe(a)s, com pureza d'alma, que: com e em vocês, eu encontrei forças para não desistir e seguir em frente. Amo-vos, incondicionalmente!

Agradeço à queridíssima orientadora Fernanda Modl, pela confiança ao selecionar meu projeto de pesquisa, pela entrevista acolhedora, pela amizade e por todo afeto dedicado. Sua postura humana, ética e responsável foi imprescindível para que eu me (trans)formasse na professora pesquisadora que hoje sou. Você foi muito mais que uma orientadora! Obrigada, companheira, sobretudo, por não ter me reduzido e, também, por ter ativado potencialidades em mim que nem eu mesma acreditava possuir, mostrando-me horizontes cada vez mais distantes. Peço licença às normas para enunciar que durante todo esse processo, você foi o meu pãozin de queijo que me nutriu com orientações assertivas sempre acompanhadas de muito cuidado e respeito. Gratidão por ter me apresentado o Vilmar, mais um de seus mimos para mim.

Agradeço à professora Pollyane Bicalho e ao Professor Diógenes Cândido, integrantes da minha banca examinadora, pelo aceite, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas contribuições a este trabalho.

Expresso a minha admiração à querida amiga e eterna professora Iris Nunes. Obrigada pela iniciação aos estudos decoloniais. *Créeme, mi hermana, eres la mayor impulsora de este estudio.* O que é o toque de Midas perto do seu?

Durante todo esse percurso, fui agraciada com as maiores potências do PPGCEL, aprendi muito nas interações com o meu coletivo: Dua, Evanilde, Dioguito, Anderson e Mari, obrigada por todas as partilhas! Ari, Kilza, Nai, Sandra, Adão, Patrick, Dan, Jade, Deivity, Adrian, Teff, Josie, Gi, Janiny, Conça, Faby, Pericles, Rubênia, Jhou, Raíssa, Letícia, Amanda, Ana e Manu: Vocês arrasam demais! O programa me deu, também, amigas às quais ultrapassaram os limites das apresentações de seminários. Martoca, Monalinda, minha Durvalina e Simone (a chique), as suas loucuras se parecem muito com as minhas. Ninguém soltou a mão, nem o braço e nem o resto do corpo de ninguém. Já falei que gosto de vocês?

Agradeço aos queridos e às queridas: Licy, Dê, Hannah, Jeaninha, Ritinha, Liu, Jovas, Céllio, Wilger, Quique, Sandra, Jeremias, Atos, Jands, Ney, Xam, os Brunos e os Raphas, pelos momentos de descontração, pelos risos, abraços e, ainda, pela forma bem-humorada de devanearem comigo. Ney foi o mais sincero e delicado dos ouvintes!

Agradeço a(o)s pequenino(a)s Sophia, Havi, Ana Bárbara, Pedro, Biel e Miguelito pela ternura que acolhe e acalma. Sophia foi quem primeiro aprovou projeto. Nunca me esquecerei a doçura de sua voz, quando eu externava a minha preocupação com o parecer do Comitê de Ética, ela me olhou e, como se soubesse do que se tratava, proferiu: “Tia Kis, eu aprovo seu projeto.”

Agradeço ao meu ex-marido Zé Onildo e à sua secretária Paloma, pelas impressões de todos os PDFS. Nem sempre a primeira impressão é apenas a que fica!

Queridas Val e Jenny, gratidão por cuidarem de mim, de Jake, Frida e Cléo (meus amores de quatro patas) e de nossa casa, mantendo-a sempre limpa, cheirosa e favorável aos estudos.

Agradeço à equipe gestora do CERS, nas pessoas de Rodrigo e Sandra pelo olhar sensível e pela viabilização de horários compatíveis à rotina do mestrado.

Demais amigo(a)s e familiares, gratidão por compreenderem as constantes ausências.

Por último, mas nunca menos importantes, agradeço a todos e todas as estudantes da EJA por terem me tocado com suas experi(viv)ências. Obrigada por terem desvelado e transformado o meu agir. Esse estudo é de/para vocês!

RESUMO

O presente estudo tem como principal objetivo examinar posições de um grupo de estudantes acerca da modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA) e de si como representantes desse grupo social. Na escola, as interações intersubjetivas estão suscetíveis às mais variadas relações, promovendo efeitos como o de aproximação, distanciamento, afeto ou constrangimento. Por acreditarmos que o uso que fazemos da nossa língua(gem) ainda difunde traços de nossa colonização assumindo a noção de texto como enunciados concretos, instanciamos-nos em princípios da Linguística Aplicada (LA), da Análise Dialógica do Discurso (ADD) e da Análise do Discurso Francesa (ADF) para analisar de que modo dizeres sobre a modalidade EJA e acerca do perfil de alunos dessas turmas impactam na trajetória de um grupo de sujeitos estudantes da EJA em uma escola do interior baiano. Discussão essa realizada em interface com “interação didática”, “estigma, constrangimento” e “pedagogia decolonial”. A natureza do estudo está fundamentada na abordagem qualitativa e os dados da pesquisa gerados em salas de aula, por meio do trabalho com os instrumentos: texto verbo-visual, questionário discursivo e diário de campo e, a hermenêutica é a chave de análise. As *biograficines* revelam que se almeja uma escola descolonial, que se possa suprir as demandas dos alunos da EJA nos aspectos sociais e cotidianos e que possa proporcionar igualdade de oportunidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Posições/dizeres. Sujeito.

ABSTRACT

The main objective of this study is to examine the positions of a group of students regarding the Education for Youth and Adults (EYA) modality and themselves as representatives of this social group. At school, intersubjective interactions are susceptible to the most varied relationships, promoting effects such as approximation, distancing, affection or embarrassment. Because we believe that the use we make of our language (gem) still spreads traces of our colonization, assuming the notion of text as concrete utterances, we instantiate ourselves in principles of Applied Linguistics (AL), Dialogic Discourse Analysis (DDA) and French Discourse Analysis (ADF), to analyze how sayings about the EYA modality and about the profile of students in these classes impact the trajectory of a group of EYA students in a school in the interior of Bahia. This discussion was carried out in an interface with “didactic interaction”, “stigma, embarrassment” and “decolonial pedagogy”. The nature of the study is based on a qualitative approach and research data generated in classrooms, through working with the instruments: verbal-visual text, questionnaire and field diary, and hermeneutics is the key to analysis. The biographiczines reveal that the aim is to have a decolonial school, which can meet the demands of EYA students in social and everyday aspects and which can provide equal opportunities

Keywords: Positions/sayings. Subject. Young and Adult Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Panorama da pesquisa	56
Figura 2: Trabalho em campo	58
Figura 3: Página digitalizada do diário de campo.....	63
Figura 4: Ônibus atolado em estrada da zona rural.....	66
Figura 5: Alagamento no bairro Indaiá.....	66
Figura 6: Mosaico com registros imagéticos de Poções/BA.....	67
Figura 7: Mosaico de registros imagéticos do campo da pesquisa	68
Figura 8: Materiais para a criação da <i>biografazines</i>	70
Figura 9: Entrada em campo	71
Figura 10: Momento da refeição.....	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução da matrícula na EJA – Brasil 2018-2022	34
Gráfico 2: Evolução da matrícula na EJA por etapa de ensino – Brasil 2018-2022	34
Gráfico 3: Idade	75
Gráfico 4: Sexo	75
Gráfico 5: Residência.....	75
Gráfico 6: Etnia.....	76
Gráfico 7: Ocupação.....	76
Gráfico 8: Tempo fora da escola.....	77
Gráfico 9: Razões para estudar na EJA.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Respostas à questão 1 do questionário discursivo	78
Quadro 2: Respostas à questão 2 do questionário discursivo	80
Quadro 3: Respostas à questão 3 do questionário discursivo	81
Quadro 4: Respostas à questão 4 do questionário discursivo	83
Quadro 5: Respostas à questão 5 do questionário discursivo	85
Quadro 6: Respostas à questão 6 do questionário discursivo	87
Quadro 7: Respostas à questão 7 do questionário discursivo	89
Quadro 8: Respostas à questão 9 do questionário discursivo	91
Quadro 9: Respostas à questão 10 do questionário discursivo	92
Quadro 10: Respostas à questão 11 do questionário discursivo	94
Quadro 11: Respostas à questão 12 do questionário discursivo	95
Quadro 12: Respostas à questão 13 do questionário discursivo	96
Quadro 13: Cenas da <i>biograficizine</i> de Débora Maza	100
Quadro 14: Cenas da <i>biograficizine</i> de Francisca França	101
Quadro 15: Cena da <i>biograficizine</i> de Maria Lúcia	103
Quadro 16: Cena da <i>biograficizine</i> de Manoel	104
Quadro 17: Cena da <i>biograficizine</i> de Maria Miranda	104
Quadro 18: Cenas da <i>biograficizine</i> de Antonio Lopes	106
Quadro 19: Cenas da <i>biograficizine</i> de Maria Gildenora	106
Quadro 20: Cenas da <i>biograficizine</i> de Maria Pureza	107
Quadro 21: Cenas da <i>biograficizine</i> de Maria Eneide	107
Quadro 22: Cenas da <i>biograficizine</i> de Sebastião Xavier	108
Quadro 23: Excerto da <i>biograficizine</i> 6	109
Quadro 24: Excerto da <i>biograficizine</i> 8	111
Quadro 25: Excerto da <i>biograficizine</i> 9	112
Quadro 26: Excerto da <i>biograficizine</i> 10	113
Quadro 27: Cenas da <i>biograficizine</i> de Luzia Andrade	117
Quadro 28: Cenas da <i>biograficizine</i> de Maria Pequena	118
Quadro 29: Cenas da <i>biograficizine</i> de Valdenice Ivanete	120
Quadro 30: Cenas da <i>biograficizine</i> de Idália	120
Quadro 31: Cenas da <i>biograficizine</i> de Anita Maria	121
Quadro 32: Cenas da <i>biograficizine</i> de Antonio Ferreira	123
Quadro 33: Cenas da <i>biograficizine</i> de Francisco de Assis	124
Quadro 34: Cenas da <i>biograficizine</i> de Paulo Alves	126
Quadro 35: Cena da <i>biograficizine</i> de Geraldo Alexandre	126

Quadro 36: Cena da <i>biografizine</i> de Francisco Evaristo.....	127
Quadro 37: Cena da <i>biografizine</i> de Severino	127
Quadro 38: Cenas da <i>biografizine</i> de Francisca de Brito.....	129

LISTA DE *BIOGRAFICZINES*

<i>Biograficzone 1:</i> Débora Maza.....	100
<i>Biograficzone 2:</i> Francisca França.....	101
<i>Biograficzone 3:</i> Maria Lúcia.....	103
<i>Biograficzone 4:</i> Manoel.....	104
<i>Biograficzone 5:</i> Maria Miranda.....	104
<i>Biograficzone 6:</i> Antonio Lopes.....	106
<i>Biograficzone 7:</i> Maria Gildenora.....	106
<i>Biograficzone 8:</i> Maria Pureza.....	107
<i>Biograficzone 9:</i> Maria Eneide.....	107
<i>Biograficzone 10:</i> Sebastião Xavier.....	108
<i>Biograficzone 11:</i> Luzia Andrade.....	117
<i>Biograficzone 12:</i> Maria Pequena.....	118
<i>Biograficzone 13:</i> Valdice Ivanete.....	119
<i>Biograficzone 14:</i> Idália.....	120
<i>Biograficzone 15:</i> Anita Maria.....	120
<i>Biograficzone 16:</i> Antonio Ferreira.....	123
<i>Biograficzone 17:</i> Francisco de Assis.....	124
<i>Biograficzone 18:</i> Paulo Alves.....	126
<i>Biograficzone 19:</i> Geraldo Alexandre.....	126
<i>Biograficzone 20:</i> Francisco Evaristo.....	127
<i>Biograficzone 21:</i> Severino.....	127
<i>Biograficzone 22:</i> Francisca de Brito.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD	Análise do Dialógica do Discurso
ADF	Análise do Discurso Francesa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LA	Linguística Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PEI	Programa de Educação Integrada
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1: DA CONSTITUIÇÃO DOS DIREITOS AOS SUJEITOS DOS DIREITOS E DO DISCURSO	27
1.1. Historicizando a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	29
1.2. Estudantes da EJA: sujeitos de interpelação.....	33
1.3. Relações de poder e subjetivação docente: língua, enunciados concretos e discursos..	39
1.4. Discurso Docente: lugar também do estigma, do estereótipo e do constrangimento	43
1.5. Discurso Docente: lugar também de afetividade e empatia	46
1.6. Afetividade: uma das vias para/em uma pedagogia engajada e libertadora	48
1.7. (Re)Criando enunciados, (re)ativando saberes para descolonizar as representações ideológicas da EJA	50
CAPÍTULO 2: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: UMA CAMINHADA EM QUE O PENSAMENTO É O PONTO DE PARTIDA	52
2.1. Referencial teórico-metodológico: (re)enquadres, (re)visões e apostas.....	53
2.2. Caminhos para compreender a pesquisa qualitativa.....	54
2.2.1. Alteridade no processo de produção de conhecimento e as práticas coloniais	55
2.3. Os contornos do caminhar	56
2.3.1. Reconnectando com o campo da pesquisa	57
2.4. Sobre os instrumentos para geração e interpretação dos dados.....	58
2.4.1. O questionário discursivo.....	59
2.4.2. O texto verbo-visual	59
2.4.3. O diário de campo	61
2.5. O(a)s participantes da pesquisa: caminhos que se (entre)cruzam	64
2.5.1. (Re)Conhecendo o perfil dos participantes: contexto que se repetem	65
2.6. O campo da pesquisa: fotografando as suas paisagens.....	66
2.7. Os princípios éticos da pesquisa.....	69
2.8. Pormenorizando as ações para geração de dados	69
2.9. O tratamento dos dados	72

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DISCURSIVA DOS DADOS.....	74
3.1. Análise dos dados advindos das respostas ao questionário discursivo.....	74
3.2. Análise das produções verbo-visuais.....	98
3.2.1. Análise das produções verbo-visuais: o que as <i>biografazines</i> dizem sobre as percepções de constrangimento do(a)s/no(a)s estudantes da EJA.....	99
3.2.2. Textos verbo-visuais que indiciam tratamento discriminatório e excludente por parte do(a) docente.....	99
3.2.3. Textos verbo-visuais que tematizam sentimento de vergonha.....	103
3.2.4. Textos verbo-visuais que explicitam práticas docentes hierarquizadas.....	106
3.2.5. Análise das produções verbo-visuais: o que as <i>biografazines</i> (re)velam sobre as percepções de afetividade dos sujeitos em relação à EJA.....	116
3.2.6. O que as <i>biografazines</i> dizem sobre o sentimento de acolhimento e empatia entre os sujeitos da EJA.....	116
3.2.7. O que as <i>biografazines</i> dizem sobre a amizade e companheirismo entre os sujeitos da EJA.....	122
3.2.8. O que as <i>biografazines</i> dizem sobre conquista e realização dos sujeitos da EJA com tal modalidade.....	128
CONSIDERAÇÕES DE UMA PESQUISADORA OBSTINADA A ESPERANÇAR ..	132
REFERÊNCIAS ..	136
APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO DISCURSIVO ..	145
ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP ..	147
ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE ...	152

INTRODUÇÃO

Iniciamos a nossa caminhada de publicização do nosso estudo, nesta dissertação, visitando a nossa Carta Magna, documento promulgado em 1988, no qual a sociedade brasileira é agraciada com muitos direitos sociais, dentre eles o direito à educação, presente no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que preconiza: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123). Chama-nos, especialmente, a atenção o excerto: “A educação, direito de todos e dever do estado”, por instituir uma grande conquista na garantia de direitos sociais para os brasileiros. Se nos reportamos ao período imperial¹, visualizamos uma educação meramente aristocrática e restrita à elite colonial. O regime não era democrático, menos ainda, inclusivo.

Hoje, em um outro cronotopo, no qual começo a me perceber sob uma perspectiva descolonial em que me assumo na pluriversalidade, temos a nossa pesquisa como oportunidade de intervir frente aos pensamentos arquitetados com o romper das cronologias. Nesta perspectiva, nos apoiamos nas asserções da descolonialidade para confrontar e levantar novos vieses epistemológicos sobre as relações instituídas em sociedade por intermédio da linguagem. Nela e para ela, construímos alguns movimentos necessários para melhor compreendermos relações e representações de docentes sobre a língua(gem), discurso² e poder (re)vozeá-las na escola-campo da pesquisa, interessando-nos em observar reações dessas vozes sociais nos alunos, o que pode cooperar para percepções de escola e do estar na escola e para a permanência dos sujeitos-estudantes da Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, neste espaço social.

É sabido que, em trajetórias estudantis, muitos sujeitos, procedentes das camadas mais populares da sociedade, enfrentam inúmeros obstáculos para frequentarem o ambiente escolar. Pois, parte dos estudantes da escola pública precisa contribuir com a renda familiar. Situação

¹ O artigo 179, que trata da educação no período imperial, presente na Constituição de 1824, é apresentado no capítulo teórico.

² Entendemos, com Foucault (2008), o discurso como uma materialização linguística resultante dos diferentes dizeres e diferentes lugares, enunciados por compreendermos um sujeito que é concebido na dispersão e descontinuidade de si mesmo. A ADD concebe discurso como a língua em sua materialidade concreta e viva não como algo “obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 181). Por esses vieses, o discurso é a amplitude da materialização linguística que permeia as relações sociais intermediadas por enunciados concretos, de modo mais específico.

que leva muitas famílias a contarem, também, com o trabalho de crianças e adolescentes, o que coopera para que esses sujeitos abandonem a instituição escolar de forma definitiva ou temporária. A ideia de que, no futuro, se possa retornar à escola, na tentativa de recuperarem o chamado “tempo perdido”, agora, fazendo parte do corpo discente da EJA, pode, em alguma medida, suavizar o peso da decisão.

A EJA é uma modalidade educacional voltada, originalmente, para jovens e adultos que não tiveram acesso ou que não conseguiram iniciar e/ou concluir os estudos em idade própria, conforme a legislação (LDBEN nº 9.394/96). Os sujeitos da EJA são estudantes constituídos por históricos de reprovação, evasão, inadequação ao sistema escolar (na forma que ele se apresenta), dentre outros fatores que os afastam da escola, conseqüentemente,

[...] trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (PAIVA, 1983, p. 19).

Face a isso, defendemos a gestão de um olhar sensível, que suscite atenção especial e que oportunize caminhos para uma educação sempre mais inclusiva, reparadora, equânime e compensatória que favoreça o “pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1988), de modo a considerar aspectos intelectuais, sociais, econômicos e emocionais desses jovens e adultos. Infelizmente, representações e discursos negativos sobre a EJA costumam ser vozeados pela comunidade escolar, face a isso, jovens e adultos acabam submetidos a dizeres depreciativos que os estereotipam negativamente, fazendo com que esse grupo de sujeitos carregue o estigma de se perceberem como estudantes inferiores aos da modalidade denominada regular, fato que pode afetar suas capacidades cognitivas e comportamentais, já que “a existência de estereótipos que afirmam a inferioridade intelectual de grupos marginalizados cria um ambiente intelectual ameaçador para os indivíduos estigmatizados – um ambiente negativo no qual tudo que dizem ou fazem poderá ser interpretado através do prisma de baixas expectativas” (INZLICHT; SCHMATER, 2011 *apud* AMOSSY; HERSCHBERG PIERROT, 2021, p. 45-46).

Esses estereótipos são justificados com outros rótulos como: os que cochilam, os que não entendem porque não escutam ou os que não falam a mesma língua do professor etc., fato que pode tornar a convivência escolar hostil e constrangedora.

Historicamente, a figura do(a) professor(a) esteve atrelada às representações sociais que o(a) estereotipava como um ser superior, visto por muito(a)s como infalível e detentor de todo o conhecimento e verdade. Amossy (2005, p. 125-126) assevera que a criação de estereótipos

“é a operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado. Assim, a comunidade avalia e percebe o indivíduo segundo um modelo pré-construído da categoria por ela difundida e no interior da qual ela o classifica”.

Partindo do pressuposto de que as construções desses estereótipos se propagam por intermédio do uso da linguagem, podemos considerar que pesquisas como as nossas oferecem proficuas oportunidades de desconstruir os estereótipos incutidos em representações sociais. Se na e pela linguagem que construímos conhecimentos, é válido destacar o lugar das valorizações nos enunciados que promovam desinvisibilizações de preconceitos e estereótipos negativos a respeito de estudantes da EJA. Assim, tensionamos com mais criticidade as nossas praxiologias à modalidade EJA e seus/suas protagonistas.

Essa percepção advém de um lugar de fala bem específico, ou seja, de quem, em um movimento exotópico, olha em retrospecto para o seu tempo de aluna no qual testemunhou e sentiu, no âmago do seu interior, as agruras dos estereótipos negativos, que lamentavelmente ainda existem nesses espaços de construção de conhecimento denominados universidade e escola. Diante disso, faz-se necessário o uso da primeira pessoa do singular para expor alguns dos meus atravessamentos durante a minha (trans)formação docente, a fim de dimensionar alguns dos aspectos mais subjetivos da motivação para a pesquisa socializada nesta dissertação.

Em 1991, com a conclusão do curso de Magistério, eu encerrava a modalidade educacional referente ao Ensino Médio e, na minha concepção, eu (Cristiane, mulher, brasileira, nordestina, parda, casada, mãe de um filho e professora diplomada) fechava todo o meu ciclo de estudos.

Naquele cronotopo, o ensino superior era pouco acessível, não sendo ainda exigido na inscrição de concursos públicos para professores e professoras. Assim, aos 19 anos de idade, eu já possuía os requisitos necessários para prestar concurso público e realizar o sonho de atuar em sala de aula como professora regente, seguindo os passos de minha mãe, minha primeira referência de docente. Assim, foi feito!

Em 1992, eu prestei concurso público para a rede municipal de educação de Poções/BA e fui aprovada e, em pouco tempo, assumi uma turma de classe pré-escolar em uma creche municipal. Apesar de sentir-me feliz com o trabalho que eu desenvolvia com as crianças, passei quase duas décadas percebendo-me estagnada no tempo. Tinha vontade de voltar a estudar, mas, ao mesmo tempo, sabia da dificuldade que enfrentaria com esse retorno, haja vista a distância entre o município onde morava e a cidade mais próxima em que se ofertava o ensino superior, além disso, eu já era mãe e já me encontrava inserida no mercado de trabalho.

Em 2007, o ensino superior na modalidade a distância passou a ser ofertado em meu município de residência. Ainda sem ter cursado nenhuma faculdade, inscrevi-me para o curso de Letras-Português/Inglês, na Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC/EaD. Naquela época, o ensino a distância era pouco conhecido na cidade e não era bem-visto pela comunidade, talvez por isso, sofri preconceito por parte de colegas que conseguiram se graduar em faculdades presenciais e, abertamente, declaravam que estudantes daquela modalidade eram incompetentes, inferiores, fracassado(a)s, preguiçoso(a)s etc. Assim, a experiência, que eu esperava ser prazerosa, passou a ser angustiante e triste.

Em 2009, soube que poderia fazer uma graduação na UESB, por meio da Plataforma Freire, ou seja, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, um programa desenvolvido para professores e professoras da rede pública de ensino que ainda não estavam graduado(a)s e/ou atuavam em áreas diferentes da sua formação inicial. Vislumbrando a possibilidade de estudar na UESB e de, então, perder o estigma de aluna EaD, como erámos chamado(a)s, realizei a minha inscrição no Programa, fiz uma prova, fui aprovada e passei a fazer parte de uma turma do curso de Filosofia, composta por aluno(a)s com idades entre trinta e sessenta anos, todos(as) trabalhadores(as) em Educação, vindo(a)s de diversos municípios³ baianos. Foi um momento em que ocupei, simultaneamente, a posição de docente na educação básica e de discente na educação superior.

O fato de estudar na UESB em uma plataforma de curso diferente da regular e sermos identificados no *campus* da universidade como aluno(a)s especiais gerou discriminação vinda de um grupo de docentes que lecionava para a turma, bem como de grupos de licenciando(a)s da graduação, dita regular. Assim, mais uma vez, a retomada dos estudos não me trouxe as melhores experiências, porém, eu não era a única e o mal-estar afetou a turma de modo geral, pois meus/minhas colegas e eu estivemos expostos a dizeres depreciativos que, por muitas vezes, nos intimidavam e nos constrangiam.

Muitos foram os enunciados⁴ que nos entristeceram. A título de exemplo, trago alguns, como: “a senhora precisa tomar sopa de letrinhas”, esse dizer foi direcionado a uma colega de cinquenta e oito anos que possuía pouca acuidade visual e, por isso, apresentava dificuldades para ler. A referida colega ouviu, ainda, que “quando a senhora terminar esse curso, poderia parar de estudar e ficar sossegada, cuidando de sua roça”. “De antemão, vou logo avisar que,

³ Anagé, Brumado, Caetitê, Ibicoara, Ibiassucê, Itororó, Planalto, Poções, Tanhaçu e Vitória da Conquista.

⁴ Enunciado é entendido conforme a teoria de Bakhtin e seu círculo que o concebe como unidade real da comunicação verbal e suas fronteiras são delimitadas pela alternância dos falantes, ou seja, ao passo que cada sujeito fala, concede o turno de fala ao outro, dando lugar à compreensão responsiva ativa ou silenciosa do outro (BAKHTIN, 2014).

com essas apresentações medíocres, eu não aprovo ninguém” foi proferido por um professor logo após a turma ter apresentado seminários propostos por ele. “Essa aqui fez concurso para Nossa Senhora” foi a referência feita por um professor a uma colega por usar seus cabelos presos e roupas de cores sóbrias. “O máximo que vocês podem conseguir é concluir uma graduação”, “só aceitei trabalhar com essa turma medíocre porque a bolsa é vantajosa”, tais enunciados frequentemente eram ouvidos pela turma. Intimidada, frustrada e sem reação, eu acreditava na minha mediocridade e sentia que aquele era o preço a ser pago pela ousadia de frequentar um espaço que não me pertencia. Volochinov (2018, p. 181) ressalta que “[...] a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica e cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano. As palavras, nesse contexto, se transformam em armas, afetando, profundamente, aqueles a quem são endereçadas.” Sendo assim, palavras podem (re)velar pensamentos e/ou ideias dominantes, opressoras e colonizadoras (FREIRE, 1996). Enunciados são potentes formas de formação, conformação e transformação sociais.

O enunciado “a universidade não é lugar para quem trabalha e tem família, agradeça muito se conseguir concluir essa graduação. Já eu, não tenho mais por onde colocar títulos, pois já alcancei todos os níveis que alguém pode estudar” foi direcionado a mim por ocasião de um pedido de prorrogação de um prazo de entrega de uma determinada atividade por necessitar acompanhar minha mãe ao médico. Dizeres como esses, além de intimidarem e constrangerem, alimentam o paradigma hegemônico proposto pela presente matriz colonial em que o sujeito estudante é não só silenciado, como também tem suas experiências e saberes diminuídos ou, até mesmo, anulados.

Diante do exposto, eu atravessei todo o período do curso sentindo-me menor e incapaz, julgando que já havia ido longe demais, presumindo que os caminhos para a universidade eram demasiadamente estreitos para quem já se encontrava inserido(a) no mercado de trabalho, possuía filhos e que, aos quarenta anos, eu já não me considerava mais em idade própria para estudar.

Lembro-me de que uma das professoras, a qual devoto muita admiração, expressava o desejo de me ver cursando um mestrado ao que respondi dizendo que não tinha vontade de seguir estudando, pois a graduação era o bastante para mim, enquanto conquista profissional e acadêmica. Na verdade, eu acreditava que seria uma ousadia descomunal desejar construir uma carreira acadêmica mais extensa. Eu me auto desvalorizava, sentia-me fracassada e desconfortável sempre que alguém me perguntava se eu iria continuar estudando. Tudo que eu queria era vencer aquela etapa de curso, livrando-me daquele sofrimento.

Afortunadamente, em meio a tudo isso, tivemos grandes exemplos de docentes, que valorizavam relações interacionais, nossas emoções e as singularidades de cada um(a) da turma. Os diálogos com eles/elas eram sempre éticos, polidos e serenos, ao ponto de fazerem com que nos sentíssemos acolhidos e pertencentes a aquele espaço acadêmico. Compreensivo(a)s e empático(a)s, contribuíram, também, para superarmos dificuldades impostas pela necessidade de conciliar a jornada laboral com a jornada estudantil.

Continuando a olhar em retrospecto, percebo que esse(a)s docentes, com suas posturas humanizadoras, valiam-se da educação para libertar sonhos e identidades invisibilizadas, trabalhando a língua(gem) como uma ponte e não como arena. Ele(a)s foram o estímulo que eu precisava para me rever como docente. Era como se ele(a)s despertassem em mim algo que estava adormecido e que eu não sabia exatamente o que era, naquele cronotopo. Hoje, percebo que aquele(a)s professore(a)s eram engajados em sua pedagogia, sobretudo, por compreenderem o diálogo como essência de uma educação emancipatória e transformadora, também por reconhecerem que “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (FREIRE, 1987, p. 44).

Os encontros com esse(a)s docentes eram esperados com ânimo e alegria, até mesmo quando estávamos exaustos após um dia inteiro de aula. Assim, naturalmente, ele(a)s alinhavam suas condutas, objetos de ensino e didáticas em interações que envolviam práticas de afetividade e alteridade, demonstrando que a educação não representa um processo meramente intelectual, como assevera com Gadotti (2000, p. 10), ela intenciona o

[...] desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo.

Sob essa assertiva, esse(a)s docentes, cuidadosamente, observavam o estado de humor da turma e, quando encontravam o(a)s estudantes cabisbaixo(a)s, ele(a)s proferiam enunciados de coragem e esperança, estimulando-nos a acreditar no nosso potencial enquanto aprendizes, para então, começarem as aulas.

Graças a aquele(a)s docentes que trabalham com essa perspectiva pedagógica libertadora, eu não perdi meu sonho de estudar e completar aquele ciclo. Quando eu concluí meu curso, eu me preenchi daqueles exemplos de professore(a)s inspiradore(a)s, mas era tanta a vontade de ser, pelo menos um pouco, como ele(a)s, que o diploma passou a ser, para mim,

apenas um pedaço de papel que cumpria uma burocracia. A transformação que eu vivi foi, de fato, a minha maior conquista.

Em razão dessas experiências, eu passei a me interessar mais pelas turmas da EJA de um dos colégios em que leciono. Comecei a rever minha postura como docente e a prestar mais atenção aos gestos, olhares, vestimentas e, principalmente, às narrativas de meus/minhas aluno(a)s. E, em cada novo ano letivo, nas rotineiras dinâmicas de começo de curso, em meio à expectativa boa do retorno aos estudos (e do sentimento de felicidade por se posicionarem como sujeitos de suas ações na busca por conhecimento e, conseqüentemente melhores condições de vida), eu também me deparo com alguns depoimentos tristes e/ou envergonhados aos quais eu escuto com atenção, empenhando-me, sempre, em ter o máximo possível de cuidado com as palavras e a abordagem direcionadas à turma.

Desconhecendo ideologias subjacentes aos processos de exclusão aos quais estão submetidas as camadas mais pobres da sociedade, alguns/algumas estudantes da EJA sentem-se culpados por terem abandonado a escola, outro(a)s envergonhado(a)s pela reprovação etc. Em cada interlocução em que o sentimento de inferioridade é evidenciado e, por menor que se pareça, este não deve ser ignorado e/ou negligenciado.

Alguns discursos, até hoje, provocam em mim, uma série de inquietações e interrogações sobre a minha postura linguística, tenho encontrado na Linguística Aplicada e na Linguística Aplicada Crítica, por seu caráter transdisciplinar, interdisciplinar, indisciplinar e intercultural (MOITA LOPES, 1996; 2006; RAJAGOPALAN, 2003; 2006), uma orientação para encontrar soluções para problemas relacionados à língua(gem) e à percepção de assujeitamento (ALTHUSSER, 1970; PÊCHEUX, 1993; 2014; ORLANDI, 2007).

Cada vez mais, estou convicta de que não quero marcar negativamente, não quero traumatizar e nem desrespeitar as histórias e as batalhas diárias vividas por meus aluno(a)s e, nas dinâmicas de início de ano, fica notório que cada sujeito traz em si um mundo que mistura alegria e entusiasmo com dúvida, vergonha e insegurança, mas, sobretudo, um mundo que abriga a vontade e o desejo de seguir em frente conquistando aquele tão sonhado certificado de conclusão, para, então, prosseguirem com seus projetos de vida e, estou ciente e segura de que eu não posso e nem devo reproduzir “a violência dos opressores” (FREIRE, 1987, p. 30) a qual fui submetida. Após algumas leituras e reflexões, percebo, na atualidade, que aqueles professores⁵ agiam daquela forma, não por acaso ou por pura maldade. Certamente, por reflexo de uma educação desumanizante e opressora a que possivelmente, também, foram submetidos,

⁵ Os docentes que dirigiam enunciados à turma eram todos do sexo masculino.

pois “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor” (FREIRE, 1987, s/p.). Há indícios que aqueles professores hospedavam, em si, o seu opressor.

Por defendermos uma pedagogia descolonial e por acreditarmos que esses sujeitos estudantes da EJA já perderam muito em razão dos seus atravessamentos históricos, sociais e econômicos, compreendemos que o mínimo que podemos fazer por eles é tentar combater o uso de enunciados violentos e constrangedores, defendendo que o uso da língua(gem) não seja tratada nem como alvo e nem como arma, como enfatiza Barthes (1977, p. 37) ao pontuar que “não posso ficar a vida toda fora da linguagem, tratando-a como um alvo e dentro da linguagem, tratando-a como arma [...]”. Com esse direcionamento, a língua(gem) que desejo vivenciar é a de ponte, cujo único alvo seja, na e pela dialogia, reconstruir vidas, olhares e afetos.

Assim, com anseio de retornar o olhar para esse público com mais dignidade e visibilidade social positiva e assumindo a enunciação para se constituir como sujeito (BENVENISTE, 1976) em práticas sociais descolonizadoras de dizeres excludentes, este estudo visa promover a valorização das multiculturas inseridas no contexto da EJA e, principalmente, desnaturalizar a existência de pré-construídos (PÊCHEUX, 2014) que estereotipam (AMOSSY, 2008), estigmatizam e constrangem (GOFFMAN, 1980).

É partindo desse pressuposto e da vontade de homenagear, por meio de minha prática, aquele(a)s professore(a)s empático(a)s e responsáveis que exercitaram a mais genuína alteridade, respeitaram e compreenderam as heterogeneidades sociais e culturais da turma a qual eu fiz parte, bem como honrar os meus colegas de curso e, também, dar visibilidade aos sujeitos da EJA, que nasceu o projeto para a pesquisa a qual demos vida e sobre a qual, aqui, dissertamos.

Esta dissertação está alicerçada nos fundamentos teóricos da Linguística Aplicada por seu caráter transdisciplinar; por reconhecer a língua como parte fundamental de cultura(s) e, por consequência, como prática social. Sendo a Linguística Aplicada uma ciência social, conforme enfatiza Moita Lopes (2003), seu campo de investigação são os problemas de linguagem apresentados pelos seus usuários em um determinado contexto social.

Por acreditarmos que a nossa língua(gem) e, por conseguinte, nossas linguagens ainda difundem marcas da colonização, por ela e com ela, também, podemos descolonizar práticas linguísticas que insistem nas dicotomias superioridade/inferioridade, colonizador/colonizado, opressor/oprimido. A partir dessas reflexões, é que formulamos a pergunta central e geradora/problema de pesquisa: Como o(a)s participantes da pesquisa representam a si

mesmo(a)s como estudantes e de quais maneiras essas representações se articulam ou não a dizeres opressores, preconceituosos e estigmatizantes sobre a modalidade EJA?

Em cenário e proporção diferente, percebemos que os sujeitos com os quais interagimos na investigação vivem/viveram alguma(s) situação(ões) semelhante(s) à(s) vividas àquelas, aqui, relatadas. Ao pensar sobre o problema de pesquisa, chegamos a um detalhamento de aspectos que ganharam centralidade: *(i)* o que as linguagens verbal e corporal do(a)s participantes, durante a produção dos textos verbo-visuais, podem indiciar sobre sentimentos como constrangimento, baixa autoestima e desesperança? *(ii)* Como contribuir para a descolonização de discursos binários como superior/inferior, fraco/forte, bom/ruim, entre outros e amenizar seus impactos na trajetória de estudantes da EJA? *(iii)* De que modo a afetividade pode repercutir nas trajetórias dos sujeitos da EJA?

Quanto aos nossos objetivos, lançamos como objetivo geral: analisar posições do(a)s participantes da pesquisa acerca da modalidade EJA e de si como representantes desse grupo social. Quanto aos objetivos específicos, dedicamo-nos a: *(i)* examinar, nos textos verbo-visuais e nas respostas escritas ao questionário, sentimentos emergentes sobre o estar na escola e integrar a modalidade de ensino EJA; *(ii)* desvelar, a partir dos instrumentos trabalhados, pressupostos que indiciam resquícios de uma pedagogia colonial presentes nos dizeres (re)vozeados pelos membros integrantes da modalidade de ensino EJA; *(iii)* evidenciar os impactos da afetividade na trajetória do(a) estudante da EJA.

Esta dissertação apresenta, além desta introdução, três capítulos. No primeiro, fazemos uma abordagem referencial sustentada sobre os pilares da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996; 2006; RAJAGOPALAN, 2003; 2010; 2019); Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 2010; 2014; VOLOCHINOV, 2018), Análise do Discurso Francesa (ALTHUSSER, 1970; PÊCHEUX, 1993; 1999; 2008; 2014; FOUCAULT, 1981; 1988; 2004; 2008; 2014; ORLANDI, 1999; 2007; 2012; 2015), além das valiosas contribuições de latino-americanos, entre eles e elas, estudioso(a)s brasileiro(a)s que versam com primazia sobre a teoria descolonial (CESAIRE, 2020; FANON; 2008; FREIRE, 1982; 1991; 1996; 1987; 2011; MIGNOLO, 2017; 2017b; QUIJANO, 2005; SOUZA, 2020; 2021; WALSH, 2018). A Afetividade também é discutida, posto que, “muito antes de pensar e expressar-se, o homem sente” (RODRIGUES, 2002, p. 459). Assim sendo, as práticas educativas também resultam de relações afetivas (FREIRE, 2013; CAMARGO, 2017; MATOS, 2012; LEITE; TASSONI, 2000; RIBEIRO, 2001). No segundo capítulo, delimitamos o vínculo temático do trabalho à linha de pesquisa a que integramos. Nele, enfatizamos o percurso teórico-metodológico. Dividimos o capítulo em seções e subseções, algumas nomeadas alusivamente às etapas de uma

caminhada, pois, assim, significamos e vivenciamos o processo de fazer pesquisa. Expomos, também, nesse capítulo, nossas leituras de trabalhos como os de Flick (2004); Minayo (2001; 2014; 2021); Bakhtin (2010), Goffman (2011), Coelho (2011) e Modl (2015). Considerando o recorte de pesquisa, orientamo-nos por princípios da pesquisa qualitativa, visto que é direcionada para “análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local” (FLICK, 2004, p. 28). Trazemos à baila, os conceitos de alteridade e interação, pontos nucleares a um enquadre dialógico.

No terceiro capítulo, tratamos da análise dos dados, a partir dos instrumentos e procedimentos para geração e interpretação dos dados. Nas considerações finais, voltamos aos objetivos da pesquisa, examinando com atenção o modo como percebemos os nossos achados, bem como projetamos desdobramentos do trabalho para a pesquisadora, seu coletivo de trabalho e comunidade escolar.

CAPÍTULO 1: DA CONSTITUIÇÃO DOS DIREITOS AOS SUJEITOS DOS DIREITOS E DO DISCURSO

“1- Só existe prática através e sob uma ideologia;
2 - Só existe ideologia através do sujeito e para sujeitos” (ALTHUSSER, 1970, p. 91).

Demarcar teoricamente o lugar dos sujeitos no e frente a discursos, talvez seja tarefa tão difícil quanto assumir uma definição de sujeito. Isso porque tais conceitos são abordados profundamente por vários teóricos com quem dialogamos em todo o percurso da pesquisa, fundamentando-a, desde sua fase embrionária, enquanto projeto, até o momento da defesa do certame. Portanto, faz-se necessário ressaltar a responsabilidade da composição do aporte teórico, posto que a construção de conhecimento é sempre situada em uma determinada geopolítica⁶.

Os sujeitos discursivizados nesta pesquisa são da EJA, que luta para superar seus atravessamentos, quase sempre, arraigados no processo de colonização que instaurou na sociedade brasileira, uma dura realidade de exclusão e negação de direitos. A EJA é mais do que um direito, trata-se de uma conquista social. Muitos são os textos que discorrem sobre a história da EJA, que se iniciou no período colonial, momento em que a educação era voltada para fins de aculturação, “[...] isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores” (SAVIANI, 2013, p. 27). Logo, uma educação voltada para a religião e para o ensino da língua do colonizador.

O Art. 179, da Constituição Política do Império do Brasil de 1824, em seu inciso XXXII, registra:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros (*sic*), que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.
XXXII. A Instrução (*sic*) primária, e gratuita a todos os Cidadãos (BRASIL, 1824).

Vale destacar que, embora o registro na constituição garanta a gratuidade da educação primária a todos os cidadãos brasileiros, o termo “todos os cidadãos”, no contexto colonial, não possuía abrangência universal, visto que as categorias de Cidadãos Brasileiros são apresentadas no Art. 6 do mesmo documento, determinando:

⁶ Por geopolítica, entendemos o espaço demarcado pelas construções socioculturais, embricado por sua geografia. (BAPTISTA, 2019).

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros (*sic*)

I. Os que no Brazil (*sic*) tiverem nascido, quer sejam ingenuos (*sic*), ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.

II. Os filhos de pai Brasileiro (*sic*), e os ilegítimos (*sic*) de mãe Brasileira (*sic*), nascidos em paiz (*sic*) estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio (*sic*) no Imperio (*sic*).

III. Os filhos de pai Brasileiro (*sic*), que estivesse em paiz (*sic*) estrangeiro em serviço do Imperio (*sic*), embora elles (*sic*) não venham estabelecer domicilio (*sic*) no Brazil (*sic*).

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil (*sic*) na época, em que se proclamou a Independencia (*sic*) nas Provincias (*sic*), onde habitavam, adheriram (*sic*) á (*sic*) esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residência (*sic*).

V. Os estrangeiros naturalizados (*sic*), qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalização (BRASIL, 1824).

Tratava-se de uma Constituição excludente, posto que os sujeitos escravizados, que constituíam grande parte da população à época, não eram reconhecidos enquanto cidadãos, logo, a eles não foi conferido o direito à educação. Atualmente, podemos testemunhar que, mesmo com avanços na criação de leis e estatutos que defendem o direito de todos à educação, continuam a existir o(a)s excluído(a)s do processo. Referimo-nos, por exemplo, a aqueles e aquelas que, apesar da oferta de vagas, não conseguem permanecer na escola e alcançar os principais objetivos propostos pelo artigo 205 da nossa Constituição Federal: “o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123), posto que a luta pela sobrevivência pode se sobrepor à busca pela qualificação.

Para se compreender facetas de um cronotopo mais atual de educação, faz-se necessário dar um longo salto cronotópico nos direitos constitucionais da educação até situarmo-nos ao final da década de 80 do século XX, quando a promulgação da Constituição Federal de 1988 pôs fim ao período autocrático da ditadura civil-militar. Ela estabeleceu um projeto de sociedade que permitiu determinados avanços sociais, tais como a garantia de direitos e a democratização do país. Assim, no artigo terceiro da Constituição de 1988, os objetivos fundamentais da sociedade brasileira são:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, p. 11, grifos do autor).

Este artigo abriu uma porta para pensarmos acerca de uma mudança estrutural, reparadora e compensatória na sociedade, haja vista se tratar de uma constituição que traz como fundamentos da república, a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Então, na sociedade brasileira, da forma em que foi redigido o documento, todas as pessoas passam a ter direitos iguais.

Infelizmente, no Brasil, o regime jurídico parece dar uma atenção diferente para aqueles que ultrapassam os dezessete anos. Singularmente e muito distinto, o Estado garante acesso à educação como prioridade absoluta apenas para as crianças e adolescentes. Mais adiante, os artigos 205 e 208 da Carta Magna asseguram, ainda, o direito de todos à educação, ressaltando a responsabilidade da família e do Estado, sendo que esse último a efetiva por meio da garantia da educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, bem como para os que a ela não tiveram acesso na idade em que se considera apropriada, conforme podemos verificar:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica e obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive para todos os que a ela não tiveram acesso a idade própria (BRASIL, 1988, p. 123-124, grifos do autor).

Lemos, a partir da citação, que a todos se aplicam o direito à educação: crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Todas as faixas etárias são amparadas pela nossa Constituição Cidadã, todavia, a obrigatoriedade e gratuidade é destinada apenas à faixa etária de 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, fato que levanta a problemática da garantia de acesso à educação aos jovens e adultos, somente, oito anos após a promulgação da atual Constituição Federal e como resultado de diversas lutas de movimentos.

1.1. Historicizando a Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A história da EJA, no Brasil, tem seu marco histórico muito antes do período imperial. Há relatos dela desde o período colonial, quando os jesuítas desenvolviam ações educativas com adultos com a finalidade de introduzir não só a língua do colonizador, como também a fé católica, como constata Moura (2003, p. 26):

A educação de adultos teve início com a chegada dos jesuítas em 1549. Essa educação esteve, durante séculos, em poder dos jesuítas que fundaram colégios nos quais era desenvolvida uma educação cujo objetivo inicial era formar uma elite religiosa.

Durante o período colonial, a educação era mais voltada para jovens e adultos do que para as crianças, já que os colonizadores visavam mão de obra para a lavoura e a extração de recursos naturais. Em 1759, o marquês de Pombal expulsa os jesuítas vindos de Portugal, dando início a um projeto de educação voltado para as classes abastadas.

Sobre a EJA no Brasil Colônia, Moura (2003, p. 27) enuncia que:

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias em 1759, pelo Marquês de Pombal toda a estrutura organizacional da educação passou por transformações. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro e a graduação foram substituídas pela diversidade das disciplinas isoladas. Assim podemos dizer que a escola pública no Brasil teve início com Pombal, os adultos das classes menos abastadas que tinha intenção de estudar não encontravam espaço na reforma Pombalina, mesmo porque a educação elementar era privilégio de poucos e essa reforma objetivou atender prioritariamente ao ensino superior.

Logo, a EJA passou por várias mudanças, atravessando ao longo da história brasileira, o período Colonial, Imperial e Republicano, momento em que as mudanças políticas não abalaram as bases de uma educação que tinha como principal finalidade servir à aristocracia. Moura (2003, p. 31) assevera que “mesmo o país passando por transformações estruturais no poder político, o quadro educacional não sofreu mudanças significativas. O modelo educacional continua privilegiando as classes dominantes”.

Apenas a partir da década de 1930, a educação destinada aos jovens e adultos desponta no quadro educacional do país. Especificamente, com a Constituição Federal de 1934, o governo instituiu o Conselho Nacional de Educação (CNE) e estabelece no parágrafo único do artigo 150, “ensino primário integral gratuito e de frequência (*sic*) obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, s.d.), o que não aconteceu, embora a EJA estivesse incluída na lei, pela primeira vez, enquanto direito constitucional.

Conforme problematizam Haddad e Di Pierro (2000, p. 110), “foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior”. Desde então, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEEA), datada de 1947, começa a mostrar sua importância. No mesmo ano, surge o Serviço Nacional de Educação de Adultos (SNEA) voltado para o supletivo: “num curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários. O clima de entusiasmo começou a diminuir na década de [19]50”

(RIBEIRO, 2001, p. 20). Entretanto, em áreas rurais tal iniciativa não alcançou seus objetivos e, teve seu fim antes que a década de 1950 se acabasse.

Matias (2014, p. 5) elucida que “no final da década de 50 e início da década de 60, constata-se a emergência de uma nova perspectiva na educação brasileira fundamentada nas ideias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire”. Na mesma época, é realizada a Campanha Nacional de Combate ao Analfabetismo (CNEA), dando-se, também, o II Congresso Nacional de Erradicação do Analfabetismo. O nordestino Paulo Freire teve um notável papel na educação de jovens e adultos, principalmente, por idealizar um método de alfabetização que não só ensinava o povo a ler e a escrever, como a desenvolver o pensamento crítico. Freire lutou por uma educação libertadora, igualitária e significativa que superasse a dicotomia teoria e prática.

Assim, na década de 1960, período em que 70% da população brasileira era analfabeta, surge o Movimento de Educação de Base (MEB) pelo rádio, momento em que são criadas as escolas radiofônicas para atender, especialmente, os residentes de áreas rurais, já que o principal meio de comunicação da época era o rádio. Em suma, “o rádio significava, de forma concreta, a tecnologia a serviço do homem camponês” (PAIVA, 2009, p. 51). Nesse mesmo contexto, ganham vida, também, na região nordeste, as Ligas Camponesas, movimento que além de se ocupar de questões agrárias, também foi espaço de construção e exercício de uma educação emancipatória visando redirecionar, no cenário brasileiro, as relações de poder no campo.

Em 1967, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) derivaram outras iniciativas significativas como o Programa de Educação Integrada (PEI), assim como o Ensino Supletivo em 1971. Todavia, o fim do Mobral dá lugar à Fundação Educar, que se extingue na década de 1990, deixando uma enorme lacuna na EJA. Entretanto, nessa mesma década, no ano de 1996, emergiu, no cotidiano da escola, a EJA, reconhecida como modalidade de ensino e com amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) que estabelece:

Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Observamos que, mesmo após a promulgação da nossa atual Carta Magna, houve necessidade da criação de outra lei (LDBEN, 1996) que determinasse um artigo específico para

a EJA. Pressupõe-se que, antes da criação da lei supracitada, o acesso dos adultos à educação era tido como uma ação filantrópica, promovida por gestões, supostamente, sensíveis às causas daqueles estudantes que não tiveram acesso à escolarização em idade apropriada (BRASIL, 1988). Consta no Observatório de Educação do Instituto Unibanco, a “EJA é uma modalidade de ensino que cumpre um dever legal do Estado e, por conseguinte, não deve ser vista como filantropia ou ação social” (INSTITUTO UNIBANCO, 202-).

Logo, entendemos que a EJA é muito mais do que um direito, é uma conquista social e tem caráter compensatório, reparador, equalizador e qualificador. Lamentavelmente, existem, algumas narrativas que promovem estereótipos e estigmas acerca da modalidade, pois quase sempre são atreladas às “marcas desumanizantes de reprovados, de incapazes de aprender” (ARROYO, 2017, p. 141) e essas construções precisam ser revistas sob o prisma de sua descolonialidade (MIGNOLO, 2017) e da valoração enquanto direito e modalidade de ensino.

O direito à educação é uma grande conquista histórica e política para todo(a)s o(a)s brasileiro(a)s. Lastimavelmente, após algumas décadas, ainda podemos verificar que muito(a)s estudantes ficam de fora desse processo e não conseguem concluir seus estudos, pois durante o percurso, ainda encontram entraves para realização do sonho de uma formação educacional plena e de qualidade, tais como: dificuldade para chegar a tempo para a primeira aula, ausência de projetos escolares voltados para esse público⁷, carência de docentes com formação para essa modalidade de ensino, falta de livro didático etc. Isso, sem considerar os impactos causados pelo atual cenário pandêmico. Temas, esses, que merecem estudos à parte. Por enquanto, observemos os dados referentes ao ano de 2019:

Das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa, seja por nunca a terem frequentado. Nesta situação, portanto, havia 10,1 milhões de jovens, dentre os quais, 58,3% de homens e 41,7% de mulheres. Considerando-se cor ou raça, 27,3% eram brancos e 71,7% pretos ou pardos. Além disso, deste total, 9,8 milhões já haviam frequentado escola anteriormente e 300 mil nunca frequentaram (IBGE, 2020).

Para um número significativo de pessoas, a EJA é a porta que se abre para que muitos homens e mulheres retomem seus estudos, tornando-se sujeitos de sua educação, (re)vivenciando o processo essencial da escolarização, a fim de efetivarem os seus projetos de vida e não apenas para saírem das estatísticas acima citadas. Para tanto, é imprescindível que toda a comunidade escolar alargue ainda mais essas portas, ciente de que os seus frequentadores

⁷ A EJA, em muitos lugares, não tem uma coordenação pedagógica, o que dificulta a existência de projetos voltados para essa modalidade.

e as suas frequentadoras não entrarão sozinho(a)s, mas acompanhado(a)s com seus eus múltiplos, eus clivados, (re)construídos ao longo de trajetórias diversas e, também por isso, merecem atenção positiva e tratamento empático, para que se sintam inserido(a)s, pertencentes a esse contexto educacional e, assim, concluam esse ciclo de estudo com êxito e dignidade.

1.2. Estudantes da EJA: sujeitos de interpelação

Para situarmos os nossos sujeitos da pesquisa, buscamos apoio em teorias e estudos que fundam e embasam conceitos atrelados à noção de sujeito e, para esse propósito, é premente trazer visões que nos auxiliem a entender a constituição da identidade do sujeito da EJA, esse sujeito que é o protagonista da nossa discussão, sendo assim, é inevitável a tematização desses conceitos elementares à Análise do Discurso Francesa (ADF) e da Análise Dialógica do Discurso (ADD) como: língua(gem), ideologia, discurso e enunciado.

As características do perfil do estudante da EJA podem ser elencadas sob vários aspectos, mas sempre vão convergir nas mesmas origens, Paiva e Sales (2014, p. 5) explicitam que pertencer “aos extratos mais empobrecidos da sociedade parece ser uma marca forte na constituição da identidade dos sujeitos da EJA, ou seja, os sujeitos da EJA são os excluídos da sociedade”. O(a) estudante da EJA, portanto, é o resultado da exclusão do sistema regular educacional construído sobre bases colonialistas e escravocratas. Embora o pós-colonialismo pressuponha uma mudança do passado de servidão e opressão para um presente de justiça e igualdade, cabe salientar que:

Tais relações foram constituídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo enquanto relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória. Para esta corrente, é problemático saber até que ponto vivemos em sociedades pós-coloniais (SANTOS, 2004, p. 18).

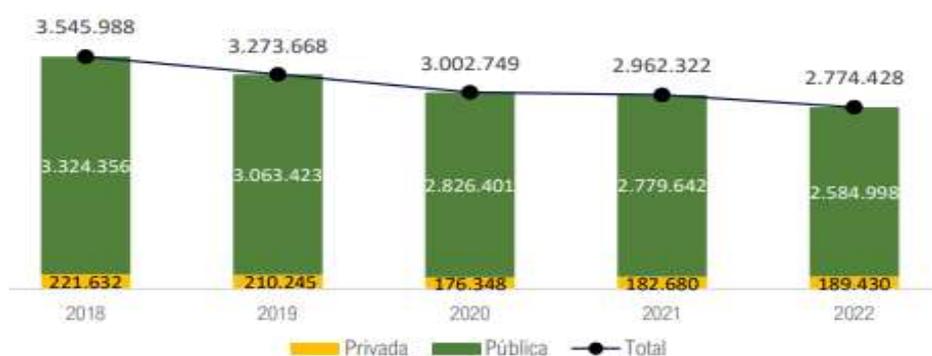
Concordamos com essa afirmação, uma vez que passados mais de cinco séculos de história, a nossa sociedade brasileira não vivencia, em certa medida, um modelo de educação no sentido mais genuíno da palavra, que promova a educação para a vida, para a cidadania, para a criticidade, para a liberdade e valorização do seu saber para todo(a)s. O modelo de educação vigente ainda traz fortes vestígios do passado e afirma a manutenção de estruturas de poder que dominam, oprimem, discriminam, negam as contradições e reduzem a dignidade humana.

A EJA é uma modalidade de ensino proveniente de contextos de exclusão, negação de direitos, de desumanização etc. Ainda que pareça repetitivo, é oportuno assinalar, que os

sujeitos da EJA compartilham características comuns, as quais podemos presumir que o frequente cansaço frente ao exaustivo dia de trabalho, a presença de discursos desmotivadores atrelados aos preconceitos e estereótipos sobre idade, aprendizagem, e sobre a própria modalidade e seu ensino, são possibilidades que viabilizam, algumas vezes, a evasão escolar desse(a)s estudantes.

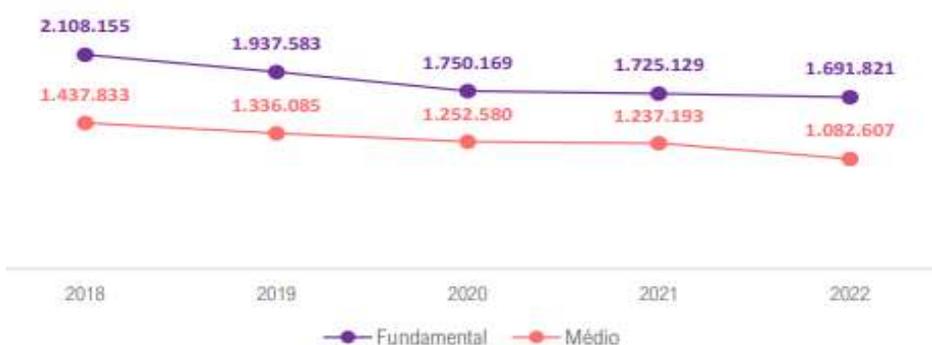
No atual contexto brasileiro, podemos vislumbrar nos gráficos 1 e 2 que trazem dados do Censo Escolar 2018 a 2022, que houve um declínio em relação ao número de aluno(a)s matriculado(a)s nessa modalidade.

Gráfico 1: Evolução da matrícula na EJA – Brasil 2018-2022



Fonte: INEP (2023)

Gráfico 2: Evolução da matrícula na EJA por etapa de ensino – Brasil 2018-2022



Fonte: INEP (2023)

O expressivo declínio nos orienta a repensar sobre as desigualdades sociais que estão atreladas ao processo de evasão, bem como evoca em nós o entendimento de que por se tratar de uma política compensatória para um grupo que, como aferimos pelas discussões desenvolvidas, é marginalizado pelos discursos e pelas lacunas que as injustiças sociais provocam, para tanto, precisa de políticas afirmativas que viabilizem sua permanência, respeitem e acolham suas especificidades e estabeleçam um parecer mais humano sobre as

incorrências que, muitas vezes o condiciona a interromper o seu processo educativo em ambiente escolar.

É certo que a complexa realidade socioeconômica e cultural desse(a)s educando(a)s corrobora para uma possível evasão escolar, interferindo em como se comportam na escola, bem como conduzem seus percursos educativos. De acordo com Santos (2003, p. 74):

Os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não aprender. A não-aprendizagem, em muitos casos, decorreu de um ato de violência, porque o aluno não atendeu às expectativas da escola. Muitos foram excluídos da escola pela evasão (outro reflexo do poder da escola, do poder social); outros a deixaram em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência (também vítimas do poder econômico).

Excluídos do processo, restam-lhes o desemprego ou subempregos, além do sentimento de inferioridade, como efeito da primazia do opressor sobre o oprimido. A EJA, portanto, foi pensada para o desenvolvimento do pensamento crítico e emancipatório do estudante, mas o estudante da modalidade em destaque tende a culpabilizar-se e,

[...] além da vergonha ainda o coloca como culpado pelo seu não saber, traz arraigada a não consciência do direito, e quando a chance reaparece, é percebida como prêmio, como benção. Para a lógica do poder que rejeita e nega o direito a esses jovens e adultos, é confortável que assim seja, porque a demanda permanece contida pela opressão do próprio estigma, sem que haja cobrança dos beneficiários do direito quanto a políticas públicas que traduzam esse direito em oferta (PAIVA, 2009, p. 136).

O(a) estudante da EJA, constantemente, se responsabiliza pela sua evasão e ao retornar à vida estudantil não compreende que sua saída precoce da escola foi efeito de certas condições que lhe foram impostas pela falta de uma via intermediária, quando precisou optar pelo trabalho em detrimento da escola. Na concepção althusseriana, “é pela representação da relação imaginária com suas condições de existência que o sujeito se institui” (ALTHUSSER, 1970, p. 77). Nesta perspectiva, a ideologia se manifesta através da “relação imaginária” por força de sua “condição de existência”, o sujeito da EJA é interpelado pela ideologia e a ideologia existe em consequência desta interpelação:

[...] na categoria de sujeito é constitutiva de toda a ideologia, mas ao mesmo tempo e imediatamente acrescentamos que a categoria de sujeito só é constitutiva de toda a ideologia na medida em que toda a ideologia tem por função (que a define) «constituir» os indivíduos concretos em sujeitos. É neste jogo de dupla constituição que consiste o funcionamento de toda a ideologia, pois que a ideologia não é mais que o seu próprio funcionamento nas formas materiais da existência deste funcionamento (ALTHUSSER, 1970, p. 94).

Por essa linha de raciocínio, apreendemos que essa reciprocidade intrínseca entre sujeito e ideologia é condição imperativa para que haja a interpelação do indivíduo em sujeito discursivo e “[...] uma vez interpelado em sujeito pela ideologia, no processo simbólico, o indivíduo agora sujeito determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individualizada concreta” (ORLANDI, 2007, p. 3), conforme a determinação da ideologia que o interpelou.

Segundo Althusser (1970, p. 97), “a existência da ideologia e a interpelação dos indivíduos como sujeitos são uma única e mesma coisa”. Neste sentido, vale ressaltar que, de forma imposta, o sujeito da EJA tende a dizer sim à ideologia hegemônica, uma vez que suas vulnerabilidades são reflexos das condições materiais de existência e, portanto, não foram produzidas por leis ou causas (sobre)naturais, tornando-se visível que não foi por acaso que nasceu essa modalidade de ensino, posto que: “1- Só existe prática através e sob uma ideologia; 2 - Só existe ideologia através do sujeito e para sujeitos” (ALTHUSSER, 1970, p. 91).

Pêcheux (2014), considerado como um dos fundadores da Análise do Discurso Francesa (ADF), fundamentado no pensamento althusseriano, traz o sujeito para o centro de sua discussão. A sua proposta é de um sujeito atravessado pelo inconsciente, descentrado, dividido, o sujeito da ideologia e, também, interpelado pela linguagem. Para Pêcheux, linguagem e ideologia estão intimamente relacionadas à constituição do sujeito.

Como já exposto, estudantes da EJA vivem o grande paradoxo de uma escola que, ao mesmo tempo em que os atrai, cria obstáculos e dela os afasta. A julgar pela conduta do Estado, ao sancionar leis garantindo o direito de todos e todas à educação, ao mesmo tempo, que impõe limitações, proibições e obrigações a esses sujeitos, exaustos pela palavra de ordem: sobrevivência.

Ao retornar à escola, o sujeito é interpelado por uma escola, ainda, representada, ideologicamente, pela cultura da exclusão, encontrando sérias barreiras para adequar a jornada diária do labor com a vida estudantil. Foucault (2004), portanto, faz uma análise histórica e crítica da escola enquanto instituição imbuída da função de adestrar corpos e mentes. Nas palavras do autor: “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2004, p. 126). Não foi à toa que Althusser (1970) denominou a escola como um aparelho ideológico do Estado. O(a)s discentes, na rotina escolar, sentem, na pele, os discursos proferidos por alguns docentes que aprovam a supremacia dessa instituição sobre o(a) discente e, por vezes, também, são desmotivado(a)s por uma oferta de conteúdos superficiais e distantes da sua realidade de vida.

Assim, ocorre uma triste quebra de expectativa quanto à instituição e quanto à qualidade do ensino, como se a escola oferecesse algo apenas para cumprir leis, desconsiderando suas trajetórias e reais necessidades enquanto estudantes dessa modalidade de ensino.

Os jovens e adultos da EJA são uma denúncia clara da distância intransponível entre as formas de vida a que é condicionada a infância, adolescência e juventude populares e a teimosa rigidez e seletividade de nosso sistema escolar. Olhar-se no espelho das trajetórias dos jovens e adultos que volta à EJA talvez seria uma forma do sistema reconhecer a distância intransponível. Não foi a EJA que se distanciou da seriedade do sistema escolar, foi este que se distanciou das condições reais de vida dos setores populares. A educação de jovens e adultos avançará na sua configuração como campo público de direitos na medida em que o sistema escolar também avançar na sua configuração como campo público de direitos para os setores populares em suas formas concretas de vida e sobrevivência (ARROYO, 2005, p. 48-49).

A vivência e historicidade do sujeito estudante da EJA levam para a sala de aula, corpos com dificuldade para continuar os estudos, corpos quase sempre exaustos e carentes de palavras de apoio e estímulo para seguirem em frente e, mesmo que a educação brasileira tenha adotado políticas de ações afirmativas, ela ainda apresenta um perfil excludente. Embora existam vários programas de inclusão social, diversas são as situações e discursos que desanimam e parecem estreitar o caminho para que esses sujeitos alcancem seus objetivos. Nisso consiste o paradoxo que envolve esses sujeitos.

O(a)s estudantes da EJA são sujeitos de direitos atravessados por diferentes contextos sociais e apresentam históricos escolares e de aprendizagens diferentes do(a)s aluno(a)s da escola regular e, por isso, carecem de um olhar ainda mais sensível e empático para o modo como vivem, aprendem e se expressam na escola. Nesse viés, “cada grupo social, por conta da sua prática cotidiana, carrega em si um conjunto particular de signos, significados, expressões – um modo de pensar e agir” (AGUILAR; SOCCIO, 2014, p. 3). Esses sujeitos têm impresso, em suas identidades sociais, o retrato da colonialidade, no qual os caminhos para a emancipação nem sempre estão em seus horizontes. Assim, para enfrentar e tentar combater as múltiplas formas de exclusão existentes no espaço estudantil, faz-se necessário adentrar “outras matrizes de pensamento, que pensam e enfrentam a condição colonial como ponto de partida” (*ibid.*, p. 5).

Sob a ótica colonial ainda vigente, os sujeitos estudantes da EJA estão, até o presente, submetidos a uma escola onde vivenciam algumas práticas languageiras que os constroem e os estigmatizam, fazendo com que suas presenças nesta modalidade de ensino também estejam relacionadas aos discursos estigmatizantes sobre abandono e fracasso escolar. O estigma, desde

sempre, foi atrelado a algo negativo e que precisa ser evitado, Goffman (2004, p. 5) informa-nos que, na antiguidade,

[...] os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos.

Nessa perspectiva, o sujeito estigmatizado passa a ser evitado por ser considerado impuro, poluído, diferente do que se espera. Já em relação aos estudantes da EJA, o estigma começa a ser evidenciado através da linguagem utilizada para se referenciar tal modalidade de ensino, assim “a linguagem é percebida como resultado das interações sociais e relações de poder que regem as possibilidades interpretativas dos enunciados” (AGUILAR; SOCCIO, 2014, p. 9). Um ponto que merece reflexão, ao observar discursos veiculados na comunidade escolar, refere-se à forma como é nomeada cada modalidade educacional: Regular e EJA. Uma das definições trazidas pelo dicionário *online* Michaellis (2022) mostra que o vocábulo “regular” é “o que está de acordo com as regras, as normas, o costume; normal”, assim, dentro dessa perspectiva, de a modalidade Regular ser considerada “normal”, conseqüentemente, a EJA é vista sob a ótica do diferente, do estranho ou, até mesmo, do anormal, do irregular. Goffman (2004, p. 5) afirma que:

[...] a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com ‘outras pessoas’ previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos.

Por essas razões, faz-se necessário (re)significações diversas. Além do amparo das leis, tornam-se imprescindíveis medidas que pensem uma educação plural para sujeitos diversos, levando em consideração a pluralidade estudantil, a valorização das vivências, com um olhar sensível, um tratamento empático, inclusivo e equânime. De acordo com Arroyo (2011), é urgente um novo olhar para o(a)s estudantes da EJA provenientes de classes populares:

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos de vida. As políticas de educação terão

de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam (ARROYO, 2011, p. 21).

A sociedade está cada vez mais refém de políticas baseadas na negação e retirada de direitos e isso tem provocado problemas muito graves para os que mais dependem de direitos sociais, em especial da educação, impactando no acesso e permanência desses sujeitos na escola. No atual panorama em que vivemos, a EJA é um retrato de certas desigualdades sociais e econômicas do Brasil. Diante disso, é preciso lembrar que o(a)s aluno(a)s da EJA reportam uma rotina, muitas vezes, exaustiva que demanda um ou mais empregos diferentes, percorrem distâncias consideráveis para se chegar à escola, situações pessoais conflitantes que podem comprometer a assiduidade nas aulas, seja pelo cansaço físico ou mental (ARROYO, 2005).

O estado de cansaço e indisposição, frequentemente demonstrado por esses sujeitos estudantes, tende a ser interpretado como preguiça ou desinteresse pelas disciplinas, reforçando os estereótipos negativos e fazendo com que alguns docentes enunciem pré-construídos (PECHÊUX, 1993) com base nos estigmas atribuídos aos sujeitos estudantes da EJA, uma vez que o uso da língua(gem) está relacionado a todos os aspectos da atividade humana, ou seja, a linguagem concretiza os discursos.

1.3. Relações de poder e subjetivação docente: língua, enunciados concretos e discursos

A Linguística Aplicada, *locus* teórico em que situamos este trabalho e nosso posicionamento como pesquisadoras, possui como característica basilar: a multidisciplinaridade em seu arcabouço teórico, posto que questões de linguagens envolvem muito mais do que conhecimento linguístico.

A expectativa com essa seção é a de discorrer sobre a prática discursiva que contribui na/para subjetivação dos sujeitos docentes. Para esse fim, o nosso interesse reside nos enunciados que atravessam a dialogia na sala de aula. Para tal intento, apresentaremos definições de língua, enunciado e discurso à luz da ADF, ADD e LA. Sob o escopo da LA, a língua é prática social e, por conseguinte, cultura. O diálogo entabulado entre a LA e as teorias fundamentadas em ADs (sejam elas francesa ou russa) coadunam em certa extensão em suas concepções de língua e, por conseguinte, sobre seu poder, representado socialmente.

O estudioso russo Bakhtin (2014) discorre sobre a linguística estrutural, cujo representante de sua contemporaneidade era Ferdinand de Saussure, convidando-nos a refletir:

Comecemos pela crítica da segunda orientação, a do objetivismo abstrato. Coloquemo-nos, primeiro, a seguinte questão: em que medida um sistema de normas imutáveis – isto é, um sistema de língua, segundo os representantes da segunda orientação – conforma-se à realidade? Evidentemente, nenhum dos representantes do objetivismo abstrato confere ao sistema lingüístico (*sic*) um caráter de realidade material eterna. Esse sistema exprime-se, efetivamente, em coisas materiais, em signos, mas, enquanto sistema de formas normativas, sua realidade repousa na sua qualidade de norma social. Os representantes dessa orientação acentuam constantemente que o sistema lingüístico (*sic*) constitui um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta – e isto representa uma de suas posições fundamentais. E, no entanto, é só para a consciência individual, e do ponto de vista dela, que a língua se apresenta como sistema de normas rígidas e imutáveis. Na verdade, se fizermos abstração da consciência individual subjetiva e lançarmos sobre a língua um olhar verdadeiramente objetivo, um olhar, digamos, oblíquo, ou melhor, de cima, não encontraremos nenhum indício de um sistema de normas imutáveis. Pelo contrário, depararemos com a evolução ininterrupta das normas da língua (BAKHTIN, 2014, p. 93).

Partindo dessa assertiva, lançando um olhar oblíquo a partir de nossa geopolítica e *locus* teórico enunciativo, compreendendo a língua como parte indissociável do ser, da cultura, logo, mutável como a vida, a ontologia de determinado povo/grupo social. O estudioso russo exemplifica sua declaração fazendo alusão ao escritor César que escrevia suas obras em Latim, pontuando que o escritor deveria, naquele momento, pensar que o Latim era uma língua imutável, entretanto, nós, que falamos uma língua novilatina, temos mais do que certeza de suas transformações, posto que as diversas ramificações da(s) língua(s) (neo)latina(s) se encontra(m) concretizada(s) em vários *ethos* das vidas que as modificam constantemente. Nas palavras do autor:

Devemos, agora, perguntar-nos se a língua existe realmente para a consciência subjetiva do locutor unicamente como sistema objetivo de formas normativas e intocáveis. O objetivismo abstrato captou corretamente o ponto de vista da consciência subjetiva do locutor? É realmente este o modo de existência da língua na consciência lingüística (*sic*) subjetiva? A essa questão somos obrigados a responder pela negativa. A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem determinados. O sistema lingüístico (*sic*) é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação. Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala) (*ibid.*, p. 95).

Entender a língua como prática social, língua/cultura (PARAQUETT, 2010; 2018; MENDES, 2012; 2015) é o que move a Linguística Aplicada. Sobre enunciado concreto,

entendemos os dizeres em seus diversos contextos, a partir do seu viés ideológico construído socialmente, já que “para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística” (BAKHTIN, 2014, p. 98). Assim, ao conceber esse caráter da língua(gem), faz-se necessário teorizá-la à luz de escolas e correntes de pensamento, assim, pautadas e, ao reconhecer a língua(gem) como parte fundamental de culturas, é impossível dissociá-la da perspectiva materialista histórica proposta por pensadores que constroem suas posições de pensamento a partir da compreensão do homem na sociedade enquanto sujeito de suas condições materiais e históricas, das relações de poder, de sua força de trabalho etc.

Pensadores do Círculo de Bakhtin atuavam no campo da linguagem sob tais perspectivas e, por isso, perceberam o uso de uma língua com enunciados concretos aos quais se responde a eles e por eles com ações responsivas em interações sociais. Os enunciados são percebidos como “unidades reais do fluxo da linguagem. Não obstante, justamente para estudar as formas dessa unidade real, não se pode isolá-la do fluxo histórico dos enunciados” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 221).

Creemos que quando Saussure pensou em significantes e significados, além de deixar de fora a fala, ignorou que os signos não são vazios de sentido e, nem compostos apenas, de sons e letras. Eles constroem as semânticas, a partir das ideologias circundantes. Contrário à Saussure (1995), Bakhtin e Volóchinov (2014) percebem a língua como representação e prática social, materializada em forma de enunciados concretos. Os estudiosos denominam de objetivismo abstrato, a concepção de língua formalizada por Saussure. Para ambos, “o sistema sincrônico da língua só existe do ponto de vista da consciência subjetiva do locutor de uma dada comunidade linguística num dado momento da história” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 91)

Para que a prática languageira seja efetivada, faz-se necessário que o(a)s envolvido(a)s no diálogo estejam conscientes das ideologias perpetradas por cada enunciado, a fim de que a interação seja efetivada, seja ela de forma pacífica ou belicosa, já que:

Na realidade, não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc (*sic*). *A palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 98-99, grifo do autor).

Ainda com essa perspectiva de um signo com base ideológica, semiótica e representativa de uma dada comunidade de falantes, os estudiosos salientam:

A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. Para se separar abstratamente a língua de seu conteúdo ideológico ou vivencial, é preciso elaborar procedimentos particulares não condicionados pelas motivações da consciência do locutor (*ibid.*, p. 99).

Por essas razões, Bakhtin (2010, p. 350) ressalta algumas representações de linguagens vivas, observadas entre eu⁸ e outro⁹ como partes significativas das interações. Nas palavras do autor:

É extraordinariamente aguda a sensação do *seu eu e do outro* na palavra, no estilo, nos matizes e meandros mais sutis do estilo, na entonação, no gesto verbalizado, no gesto corporal (mímico), na expressão dos olhos, do rosto, das mãos, de toda a aparência física, de modo a conduzir o próprio corpo. O acanhamento, a presunção, o atrevimento, a desfaçatez (Snieguirióv), a afetação, a denguiçe (o corpo se torce e dá voltas na presença do outro), etc (*sic*). Em tudo através do que o homem se exprime exteriormente (e, por conseguinte, para o *outro*) – do corpo à palavra - ocorre uma tensa interação do *eu* com o *outro*: luta entre os dois (luta honesta ou impostura mútua), equilíbrio, harmonia (como ideal), desconhecimento ingênuo de um a respeito do outro, ignorância mútua deliberada, desafio, não reconhecimento (o homem do subsolo, que ‘não dá atenção’, etc (*sic*)). Repetimos que essa luta ocorre em tudo através do que o homem se exprime (revela-se) exteriormente (para ou outros): do corpo à palavra, inclusive à última, a palavra confessional.

Dessa forma, compreendemos que as linguagens são imensamente expressivas e suas representações concretizam-se nas línguas por meio das interações dialógicas. Por mais que soe redundante, é mister dizer que a linguagem está presente em toda e qualquer atividade humana, pois cada ser humano é único e singular, daí, forma-se a sua subjetividade. Isso posto, a característica da língua(gem) é de prática social e todo enunciado concreto parte de um contexto real em que os participantes do diálogo entendem a diversidade ideológica.

Partindo da ideia de que o enunciado se configure na “unidade real do discurso” (BAKHTIN, 2010) e sendo a comunicação discursiva fruto da ação humana não podemos descartar os aspectos subjetivos da linguagem e o modo pelo qual o homem é definido por ela, visto que “[...] é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, 1976, p. 286).

Compreende-se que o discurso não nasce simplesmente a partir da vontade do indivíduo, há que se considerar as condições históricas que levam à produção de um discurso, conforme explicita Foucault (2008, p. 165):

⁸ cf. Bakhtin, 2010.

⁹ cf. Bakhtin, 2010.

Temos de tratar de acontecimentos de tipos e níveis diferentes, tomados em tramas históricas distintas; uma homogeneidade enunciativa que se instaura não implica de modo algum que, de agora em diante e por décadas ou séculos, os homens vão dizer e pensar a mesma coisa; não implica, tampouco, a definição, explícita ou não, de um certo número de princípios de que todo o resto resultaria como consequência. As homogeneidades (e heterogeneidades) enunciativas se entrecruzam com continuidades (e mudanças) linguísticas, com identidades (e diferenças) lógicas, sem que umas e outras caminhem no mesmo ritmo ou se dominem necessariamente.

Dessa forma, o discurso funciona como um elemento para (re)construir a realidade, funciona também para demonstrar como as instituições demarcam espaços e definem os tipos de discursos. Na perspectiva foucaultiana, saber e poder são articulados e controlados no discurso, assim, os sujeitos, obviamente, ocupam posições diferentes, nas quais relações são firmadas a partir do lugar social que esse sujeito ocupa, posto que

[...] estamos submetidos à produção da verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder. Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigado a desempenhar tarefas e destinos a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder (FOUCAULT, 2014, p. 279).

O discurso traz a possibilidade de dizer se algo é verdadeiro ou não, bem como define as posições que cada sujeito ocupa dentro do discurso. Nas instituições escolares, especificamente no espaço da sala de aula, esses discursos podem revelar relações mais verticais ou mais horizontais, demarcando uma dada compreensão dos papéis sociais ocupados, como, para nós, os sujeitos estudantes e professores(as) da EJA.

1.4. Discurso Docente: lugar também do estigma, do estereótipo e do constrangimento

Enunciados do tipo: “eu não vou gastar meu latim com aquele povo da EJA”, “eu falo, falo e eles não entendem”, “nessa turma, ninguém aprende”, “não posso fazer mais nada além do que já fiz”, são exemplos de dizeres vozeados, por alguns docentes nos conselhos de classe dessa modalidade e, por vezes, até mesmo na sala de aula com os próprios sujeitos estudantes, naturalizando o efeito de sentido no momento da enunciação desses dizeres. O efeito de sentido de constrangimento faz com que dizeres como esses pareçam óbvios e naturais, mas não o são. Dentro de uma análise arqueológica, “não há enunciado que não suponha outros” (FOUCAULT, 2008, p. 112), estes não são vazios ou livres de sentidos, porque

[...] não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências (FOUCAULT, 2008, p. 112).

Por esse prisma, a ADF conflui com a ADD, pois ambas apresentam uma preocupação central com a linguagem e defendem a concepção de que “o estudo da língua deve se centrar no aspecto discursivo, visto que esse está vinculado à dinâmica sócio-histórica-política” (SEVERO, 2013, p. 146), além de corroborarem com a ideia de que ela, a linguagem, mobiliza conexões com enunciado, discurso e ideologia, entre outros, assim sendo, as palavras são sempre carregadas de inúmeros sentidos, deles advêm a posição do sujeito e, não há neutralidade nos discursos, como prática social, está sempre situado em um certo tempo e espaço. Desse modo, parte dos docentes, através de suas práticas discursivas, reproduzem, também, em certa medida, ideologias orientadas em pensamentos retrógrados e coloniais, cujos discursos tendem a inferiorizar, invisibilizar e, quiçá, anular as experiências do outro enquanto sujeito da EJA. A ideologia dominante estabelecida na educação brasileira é de base colonial escravocrata e consiste na imposição de ideias, culturas, crenças e paradigmas subalternizados: elementos característicos da ideologia que dualiza o sujeito e o demarca em dominado/dominador, colonizado/colonizador, oprimido/opressor, como destaca Freire (1987, p. 100):

A própria situação concreta de opressão, ao dualizar o eu do oprimido, ao fazê-lo ambíguo, emocionalmente instável, temeroso da liberdade, facilita a ação divisória do dominador nas mesmas proporções em que dificulta a ação unificadora indispensável à prática libertadora.

Assim, inconscientemente, essas “ações divisórias” ganham força através desses discursos e se materializam conforme interpelam indivíduos concretos em sujeitos concretos. De acordo com o pensamento althusseriano, para se constituir sujeito, o indivíduo necessariamente é interpelado pela ideologia, pois o sujeito inexistente sem ideologia, a presença de um condiciona a presença do outro. Dando continuidade à questão da ideologia, Althusser (1970, p. 102) assevera:

Como a ideologia é eterna, vamos suprimir a forma da temporalidade na qual representamos o funcionamento da ideologia e afirmar: a ideologia sempre-já interpelou os indivíduos como sujeitos, o que leva-nos a precisar que os indivíduos são sempre já interpelados pela ideologia como sujeitos, e nos conduz necessariamente a uma última proposição: os indivíduos são sempre-já sujeitos.

Interpelado pela ideologia do colonizador/dominador/opressor, o sujeito professor, acaba interpelando o sujeito estudante seja pela ideologia do colonizado/dominado/oprimido, quando esses se reconhecem sujeitos dessas relações. De acordo com esses pressupostos, existe(m) ideologia(s) (re)velada(s), por trás de todo discurso e de toda interpelação, há ideologia(s) e, inconscientemente, quem discursa reproduz o “discurso do Outro”. Assim, Pêcheux (2014, p. 159) discorre que:

A marca do inconsciente como ‘discurso do Outro’ designa no sujeito a presença eficaz do ‘Sujeito’ que faz com que todo sujeito ‘funcione’, isto é, tome posição ‘em total consciência e em total liberdade’, tome iniciativas pelas quais se torna ‘responsável’ como autor de seus atos etc.

Apoiando-nos em Pêcheux (2014) e Althusser (1970), constatamos que todo discurso é ideologicamente influenciado por discursos outros, circunstância que nega, em grande medida, a autonomia do sujeito que conscientemente ou inconscientemente pertence ao coletivo. Nesse sentido, as condições de produção discursiva nos levam a pensar dentro de um contexto social, cultural, ideológico, tornando, assim, “condição necessária para que o indivíduo se torne sujeito do seu discurso ao, livremente, submeter-se às condições de produção impostas pela ordem superior estabelecida” (PÊCHEUX, 1993, p. 12). Vale acentuar que tais discursos não necessariamente surgem oralmente verbalizados, podem ser notados por meio de “olhadelas, gestos, posicionamentos e enunciados verbais que as pessoas continuamente inserem na situação, intencionalmente ou não” (GOFFMAN, 2011, p. 9).

As práticas languageiras de docentes em sala de aula podem tanto atrair quanto podem afastar esses sujeitos da aprendizagem esperada, quiçá da escola, fazendo com que estes passem a fazer parte das estatísticas da evasão escolar. Modl (2015, p. 123) afirma que:

A imagem que um sujeito faz de si mesmo se molda e se remolda não apenas a partir do modo como esse sujeito compreende e significa suas ações, mas também em função das pistas dadas pelos outros sujeitos sobre o modo como suas ações estão sendo interpretadas.

Em uma sala de aula onde a interação tende a ser verticalizada, essas pistas podem surgir de diversas formas, mas, principalmente, quando a palavra do(a) professor(a) domina o discurso e este(a) não oportuniza a palavra (turno de fala) para o(a) aluno(a) expor as suas ideias e os seus sentimentos frente ao que se tematiza. O que pode repercutir em comportamentos múltiplos como: introspecção, apatia, indisciplina, agressividade com colegas e professore(a)s entre outros.

Até aqui, foram abordados aspectos da relação provocados pela ocorrência de discursos e enunciados considerados violentos e de cunho pejorativo, que causam efeitos negativos na autoimagem do(a) estudante da EJA. Vale ressaltar que a sala de aula é um espaço aberto a todo tipo de interação, das mais constrangedoras às mais afetuosas. Por isso, há sempre também a contrapartida nesse contexto.

1.5. Discurso Docente: lugar também de afetividade e empatia

Por meio do mapeamento dos escritos de Foucault (2008), vimos que, no interior de um grupo social, os sujeitos claramente ocupam posições diferentes nas quais relações de poder e controle são firmadas e falas dependentes do lugar ocupado pelo eu e pelo outro:

[...] o poder não é algo que se adquire, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis; que as relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações [...] mas lhe são imanentes [...]; que o poder vem de baixo; isto é, não há, no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados, dualidade que repercute de alto a baixo e sobre grupos cada vez mais restritos até as profundezas do corpo social [...]; que as relações de poder são, ao mesmo tempo, intencionais e não subjetivas. Se, de fato, são inteligíveis, não é porque sejam efeito, em termos de causalidade, mas porque atravessadas de fora a fora por um cálculo: não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos. Mas isso não quer dizer que resulte da escolha ou da decisão de um sujeito, individualmente [...]; que lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder (FOUCAULT, 1988, p. 102-103).

Percebemos, assim, que as relações de poder se apresentam em várias esferas, não necessariamente dependem de hierarquia, mas como prática social e historicamente construída, manifestam-se sutilmente em todas as relações inter e intrassubjetivas. Desse modo, vislumbramos nesta seção, dentro da perspectiva levinasiana, a compreensão do discurso como uma relação alteritária e sob uma posição mais horizontalizada de relações sociais. Atentamos a formas enunciativas também proferidas por sujeitos professores em suas interações dialógicas na EJA como: “sim, posso explicar novamente”, “eu entendo o que você está querendo dizer”, “seu erro é completamente compreensível”, “o erro faz parte do processo”. Dizeres como esses denotam posturas e atitudes docentes delineadas por um fazer pedagógico centrado num diálogo ético e responsável.

Na sala de aula, quando palco de interações sociais atravessadas por relações horizontais, ombreadas e alteritárias, o discurso pode ser espaço de empatia e acolhimento, de

encontro mais genuíno do eu com outro, ancorado em práticas languageiras vistas por nós em total conformidade com a perspectiva filosófica levinasiana em que essas relações se dão através da “responsabilidade por outrem, que no seu acontecimento ético é contínua, a qual não nos furtamos e que, por isso, é princípio de individuação” (LEVINAS, 1982, p 73).

A alteridade, na perspectiva levinasiana, acontece no encontro do EU com o OUTRO, e se instaura quando o eu transcende na descoberta do outro como Outrem, não o outro compreendido como o “mesmo”, mas o “outro” em sua singularidade e subjetividade, pode-se dizer que pensamos o Outrem, compreendido por Levinas, como o(a) participante da pesquisa, estudante da EJA, ser de vivência inter/multi/pluriculturais, singulares e heterogêneas, assujeitado por seus atravessamentos (tal como é o sujeito da ADF), mas prenhe de possibilidades e de experiências em que se assume como sujeito singular com seus acentos avaliativos, apreciativo, de valor como o sujeito da ADD.

Inferimos que a alteridade levinasiana no contexto da EJA se daria, principalmente, pela suavização da hierarquização das relações institucionais entre docentes e discentes da EJA, pois, “pouco me importa o que Outrem é em relação a mim, isto é problema dele; para mim, ele é antes de tudo aquele por quem eu sou responsável” (LEVINAS, 2004, p. 145). E essa alteridade ancora-se em uma relação ética que resulte na aceitação do outro em suas especificidades, o outro em suas singularidades, com seus atravessamentos:

O Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é um simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda a iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; outro de uma alteridade que constitui o próprio conteúdo do Outro; outro de uma alteridade que não limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo (LEVINAS, 1982, p. 26).

No encontro alteritário, Eu, enquanto sujeito professor, imbuído pela responsabilidade de atender ao apelo do Outro enquanto sujeito estudante, implicaria maior abertura ao diálogo empático e sensível em que o Outro não é reduzido ao Mesmo, o Outro é considerado tal como é, não sob o ponto de vista do Eu enquanto sujeito dotado de valores preconcebidos.

Portanto, a língua(gem) é, em sua essência, uma atividade humana desenvolvida por humanos e para humanos e está presente em todas as esferas de nossa vida, além de que “cerca-nos desde o despertar da consciência, ainda no berço; segue-nos durante toda a nossa vida, em todos os aspectos, em nossos atos, e acompanha-nos até na hora da morte” (FIORIN, 2008, p. 29). A linguagem está presente em todos os acontecimentos e é, também, foco de investigação

de várias áreas de conhecimento “a linguagem é onipresente na vida de todos os homens” (*loc. cit.*). A língua(gem) é parte essencial de uma cultura/sociedade e, ao longo de toda a História, foi/é o que mais nos (des)humaniza.

1.6. Afetividade: uma das vias para/em uma pedagogia engajada e libertadora

Conforme o dicionário *online* Michaellis (2022), uma das definições para a palavra “afetividade” é a “qualidade ou caráter daquele que é afetivo [...]”. De acordo com o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2007), o vocábulo afeto é originado do latim *affectur* (afetar, tocar) e é comumente entendido como as emoções positivas que se referem a pessoas e constitui a classe restrita de emoções em relações interpessoais, sob essa ótica, é entendido como principal elemento da afetividade.

Ainda de acordo com o referido dicionário, o termo afetividade constitui uma série de atitudes como bondade, inclinação, ternura, proteção, apego, gratidão etc., em suma, pode ser manifestada sob a preocupação de um sujeito para outro, compreendendo-o, sendo benevolente com ele, zelando por ele etc. Afetividade corresponde positivamente aos cuidados ou a preocupação do eu para com o outro, entendendo o outro como semelhante em uma dialética de reciprocidade, não como inferior a si. Abbagnano (2007, p. 20) problematiza que, normalmente, o que denominamos como afeto “é a necessidade de ser compreendido, assistido, ajudado nas dificuldades, seguido com olhar benévolo e confiante [...]. [O afeto] não é senão uma das formas de amor”.

Atualmente, afetividade tem sido tema de discussão por muito(a)s estudioso(a)s da área educacional, visto que a dimensão afetiva também está vinculada às relações desenvolvidas no ambiente escolar, já que “é necessário considerar, no contexto escolar, as dimensões sociais, afetivas, cognitivas [...] que constituem as relações e ações nesse espaço físico e, também, fora dele” (CAMARGO, 2017, p. 1577). Consideramos que tais dimensões precisam ser mescladas para que não ocorra a supervalorização da dimensão cognitiva em detrimento da afetiva, por certo “[...] a competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas” (FREIRE, 1996, p. 11).

Estar consciente do papel da afetividade nas mediações em salas de aula da EJA, envolve assumir que “a mediação pedagógica também é de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos” (LEITE; GAZOLI, 2012, p. 356). Os autores acrescentam que esses impactos afetam as relações. Por

essas e outras razões, é que presumimos ser a afetividade um dos principais elementos que integram a educação e não se limita a gestos, olhares e palavras afetuosas como a definição dicionarizada. Assim, no espaço escolar, a afetividade pode e deve ser compreendida, também, como a aptidão para uma escuta alteritária em que professores e professoras oportunizem e acolham as variadas expressões de seus alunos e alunas, bem como os saberes e vivências fora da escola:

Saber ouvir o aluno é respeitar e valorizar a sua história, seus conhecimentos de mundo que traz consigo em sua bagagem cultural e discutir com eles a razão desses saberes em relação aos conteúdos ensinados. É ter humildade frente as diferenças e incompletudes dos alunos, seres em constante aprendizagem. É ter a humildade para aceitar e saber dialogar com aqueles que fala e/ou escreve de uma maneira diferente normas padrões da gramática. Reconhecer a leitura de mundo do aluno, o professor está valorizando o seu saber cotidiano (FREIRE, 2003, p. 137).

Assim, a tríade afeto-valorização-aprendizagem é um valioso componente para a construção de elos firmados na inclusão e no diálogo. Nesse sentido, percebemos esses elos como forças movidas pelo respeito mútuo e por doses de empatia e de humanidade que podem influenciar uma aprendizagem mais significativa aos sujeitos da EJA. Para que essa proposição se concretize, faz-se necessário o que hooks¹⁰ (2020) denomina educação engajada, a que envolve participação ativa de docentes e discentes, ambos motivados à ampliação de seus conhecimentos. Inspirada no pensamento freireano, a autora advoga que é necessário que validemos e legitimemos os conhecimentos trazidos pela experiência e leitura de mundo do(a)s participantes de uma determinada sala de aula, pois, no momento que o(a)s estudantes percebem que seus conhecimentos são valorizados e respeitados, ele(a)s se abrem, posto que “a energia da sala de aula fica mais positiva e mais propícia ao aprendizado” (HOOKS, 2020, p. 47). Ainda, conforme a referida autora, é primordial “criar as bases para construir uma comunidade em classe.” (*ibid.*, p. 48). Esse processo “pode começar com simplesmente ouvir a voz de cada pessoa quando ela se apresenta” (*loc. cit.*).

Ademais, de acordo com Camargo (2017, p. 1567), docentes que “ancoram essa prática no trabalho constante de elevação da autoestima do aluno e deles próprios com o objetivo de contribuir para a frequência dos educandos e a permanência da EJA contribuem para formar um ambiente positivo de aprendizagem”. Nesse sentido, enxergamos a relevância da afetividade para o desenvolvimento de uma prática pedagógica engajada e libertadora.

¹⁰ A grafia se inicia com letra minúscula em respeito ao que já verbalizou, a autora.

1.7. (Re)Criando enunciados, (re)ativando saberes para descolonizar as representações ideológicas da EJA

Nossas representatividades foram desmerecidas pelos colonizadores, nossa educação formal importada dos colonizadores, nossa forma de ser e estar nesta terra, também, foram combatidas pelos colonizadores. Sendo assim, nossa originalidade se transformou em alegoria, folclore:

Por essas razões, este estudo tem como hermenêutica, o meu olhar, daqui do nordeste do Brasil, descortinando que o Saci pode até ter só uma perna, mas aprendeu a correr para não levar rasteira, que a Mula pode até ser Sem cabeça, mas sabe por onde caminhar, que o Curupira, mesmo com os pés para trás, caminha para frente (SOUZA, 2021, p. 74).

As construções que nos formaram, também, constituem a nossa investigação, posto que concebemos que multiculturas fazem parte de nossa constituição epistêmica e ontológica. Porém, a diferença consiste em que, aqui, valorizamos nossos saberes e nossas identidades. O binarismo inferioridade/superioridade será, então, descolonizado, entendendo que:

A descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.). Não é que as epistemes e os paradigmas estejam alheios ao pensamento descolonial. Não poderiam sê-lo; mas deixaram de ser a referência da legitimidade epistêmica (MIGNOLO, 2017, p. 15).

A teoria da descolonização, portanto, surge no chamado terceiro mundo, a partir de reflexões de intelectuais africanos, asiáticos e latino-americanos, como alternativa ao binarismo oriente/ocidente, cujos valores epistêmicos e ontológicos eram os modelos a serem seguidos, anulando quaisquer outros saberes que não estivessem/estejam incutidos nessas categorizações. A descolonização não anula saberes, ela põe em evidência outras construções epistêmicas e ontológicas, visibilizando outras geopolíticas e sua geografia, uma vez que:

O pensamento descolonial está hoje comprometido com a igualdade global e a justiça econômica, mesmo afirmando que a ideia de democracia e de socialismo, originadas na Europa, não são os únicos dois modelos com os quais orientar nosso pensamento e nosso fazer (*loc. cit.*).

Nesse sentido, o estudo que gerou estes escritos, cujas bases epistemológicas provém tanto dos colonos quanto dos colonizados, traz, em sua abordagem, a descolonização como

desmistificadora de construções de conhecimento por, apenas, uma via. Pelo exposto, as identidades dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa serão representadas na perspectiva da geopolítica do nordeste do Brasil, interior da Bahia, construindo outras epistemologias e, por consequência, descolonizando as representações linguísticas que as estigmatizam, pois:

A América constituiu-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na idéia (*sic*) de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa idéia (*sic*) foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente (*sic*), foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. (QUIJANO, 2005, p. 117).

Desse modo, a conscientização sobre a construção colonial de nossas identidades é primordial para a compreensão dos construtos ideológicos arraigados em nossa ontologia e epistemologia, reverberando e difundindo enunciados pejorativos sobre nós e, também por nós quando “utilizamos a língua para exprimir nossos preconceitos” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 16). Logo, só a descolonização nos legitima como construtores e construtoras de saber, por essa razão, a descolonização de discursos e pré-construídos, sobre o viés do colonizador, devem ser problematizados e questionados. O que se faz, sempre, localmente.

CAPÍTULO 2: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: UMA CAMINHADA EM QUE O PENSAMENTO É O PONTO DE PARTIDA

Minayo sugere que o trabalho científico é um caminho de direção dupla: “numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas” (MINAYO, 2001, p. 12). Esses são caminhos que, em certa medida, levam pesquisadores e pesquisadoras a aceitarem os “critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído” (*ibid.*, p. 13). Para tanto, as “Ciências Sociais possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória” (*ibid.*, p. 15).

Diante do exposto, ressaltamos a relevância de um capítulo de metodologia, principalmente, por apresentar agenciamentos de instrumentos e teorias, bem como sintetizar o percurso da pesquisa. Percebemos esse percurso como uma ponte que liga o abstrato ao concreto para se vivenciar e textualizar o fazer pesquisa. Assim,

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Dizia Lênin (1965) que ‘o método é a alma da teoria’ (p. 148), distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência (LÊNIN, 1965, p. 148 *apud* MINAYO, 2001, p. 16).

Compreendemos, dessa forma, a metodologia comparada à alma da pesquisa. Para Minayo (2001, p. 16), “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilita a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Por isso, ao escolher uma metodologia, deve-se cuidar para que esteja voltada aos objetivos da pesquisa. Tudo isso dimensiona a compreensão de que o nosso trabalho deve superar “o que apenas descreve o que encontrou no campo” (MINAYO, 2012, p. 625).

Os resultados de uma pesquisa, quando publicizados, possibilitam, localmente, a oportunidade da construção de novos saberes. Por meio da pesquisa, conceituações existentes são ampliadas ou reenquadradas, o que também resulta do trabalho com “os critérios de fidedignidade e de validade” (*ibid.*, p. 625). Isso requer comprometimento do(a) pesquisador(a) com todo o processo da investigação para abrir-se para a percepção do objeto sob vários prismas, validação dos registros no tocante a assunção de uma posição responsiva em que se

avalia o que é vivenciado e, como isso, é interpretado a partir de contradições, respeito às ideias e crenças dos interlocutores e das interlocutoras.

Explanamos, nas próximas seções, as nossas apostas mais fundamentais de trabalho, definimos e explicamos o porquê da escolha pela pesquisa qualitativa. Em seguida, delineamos os passos da pesquisa e exibimos os instrumentos nos quais apoiamo-nos para a geração de dados. Apresentamos o(a)s participantes da pesquisa, bem como detalhamos o perfil da turma acompanhada. O campo da pesquisa, os princípios éticos que regeram o estudo e os gestos de trabalho agenciados para o tratamento dos dados são igualmente tematizados.

2.1. Referencial teórico-metodológico: (re)enquadres, (re)visões e apostas

Optamos por fundamentar nossa metodologia em Flick (2004) e Minayo (2001, 2005, 2012, 2014, 2021), dentre outro(a)s estudioso(a)s, dado o olhar mais discursivo desse autor e dessa autora.

A construção deste referencial teórico-metodológico é fruto de (re)enquadres, (re)visões e apostas realizadas após um minucioso trabalho com vozes de autores e autoras em uma varredura de textos que dialogassem com os conceitos nucleares e periféricos da nossa investigação. Deste modo, a caminhada rumo a uma pesquisa acadêmica inicia-se com a realização de um levantamento de referências composto por um apanhado de teórico(a)s que fundaram respeitáveis correntes de pensamentos e, também, por estudioso(a)s que, em certa medida, foram/são influenciado(a)s por essas correntes, argumentando de maneira a contribuir para o debate conceitual.

Flick (2004, p. 57-58) defende a criação de um repertório teórico como o primeiro movimento a se pensar antes de iniciar uma pesquisa científica: “é o conhecimento teórico extraído da literatura ou de descobertas empíricas mais antigas”. Os pressupostos epistemológicos necessários para o sucesso da metodologia dependem de uma escolha assertiva, uma vez que “cada corrente teórica tem seu próprio acervo de conceitos” (MINAYO, 2001, p. 21).

Constatamos, na pele, que essa etapa do trabalho é fundamental para o(a) pesquisador(a), pois abre caminhos para uma investigação mais abrangente e coadunável com o fenômeno estudado, além de ser um passo substancial para que se examine e se ampare cientificamente toda a problemática e indagações que circundam uma investigação.

2.2. Caminhos para compreender a pesquisa qualitativa

Em um dado momento da caminhada, o(a) pesquisador(a) precisa se fazer perguntas como: “para mim, o que é uma pesquisa qualitativa?” e “por que a minha pesquisa pode ser considerada uma pesquisa qualitativa?”

Flick (2004), no trabalho intitulado “Uma introdução à pesquisa qualitativa”, explica que este tipo de pesquisa se preocupa com os problemas sociais porque considera que o mundo é plural, uma vez que a relevância dessa forma de fazer científico “deve-se ao fato da pluralização das esferas da vida”, que exige “uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões” (*ibid.*, p. 18). Assim, a nossa pesquisa é qualitativa porque está alicerçada na valorização, conhecimento e respeito à EJA, um grupo cultural marginalizado e há muito silenciado.

Outra justificativa para considerar nossa pesquisa como qualitativa deve-se ao fato de ela levar em consideração as subjetividades e as particularidades dos sujeitos envolvidos. Minayo (2001, p. 21) afirma que a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Partindo dessas premissas, buscamos de forma consistente abordar qualitativamente o que nos propusemos a estudar.

Em seus entremeios, a pesquisa qualitativa se volta para o estudo de singularidades de eventos e subjetividades materializadas em comportamentos do homem em sociedade. Uma pesquisa qualitativa destaca-se, também, pela existência de objetos que são autênticos fenômenos cronotópicos, isso porque é impraticável fazer pesquisa social sem considerar o homem, este ser social, sem as particularidades advindas de seus atravessamentos nos pequenos e grandes tempos (BAKHTIN, 2014).

Se “a relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2004, p. 28), essa pluralização suscita conhecimento e aprofundamento da realidade em que a pesquisa está inserida, sem que a discussão dos resultados se apresente bastante ampla e generalizada, pois “as narrativas agora devem ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais” (FLICK, 2004, p. 18). O autor, ainda, completa que

[...] a mudança social acelerada e a conseqüente diversificação de esferas de vida fazem com que os pesquisadores sociais defrontam-se, cada vez mais, com novos contextos e perspectivas sociais; situações tão novas para eles que suas metodologias dedutivas tradicionais – questões e hipóteses de pesquisa derivadas de modelos teóricos e testadas sobre a evidência empírica fracassam na diferenciação de objetos.

Frente ao momento social que urge por empatia e sensibilidade, agenciamos princípios da pesquisa qualitativa, bem como da Linguística Aplicada Crítica (LAC), mais um aporte para refletir sobre algumas práticas e questões sociais referentes ao uso da linguagem nas dialogias com sujeitos da/na EJA e suas reverberações na identidade estudantil, posto que

[...] o uso da palavra em sala de aula revela traços culturais do modo como sociedades representam a própria instituição escola e projetam os papéis comunicativos e sociais de aluno e professor, o que, certamente, alimenta a compreensão da sala de aula como um espaço discursivo de formação do sujeito (MODL, 2015, p. 118).

Assim, partimos para o *locus* da pesquisa (campo de atuação profissional da professora pesquisadora) com o intuito de analisar como um grupo de sujeitos da EJA situa suas (trans)formações frente ao nosso convite para agirem e reagirem a percepções e memórias sobre dizeres proferidos por docentes no espaço escolar.

2.2.1. Alteridade no processo de produção de conhecimento e as práticas coloniais

Para se pensar em uma abordagem adequada dos dizeres de/para o(a)s estudantes, sujeitos da pesquisa, é imprescindível que procuremos, ao máximo, desvelar horizontes pertencentes ao espaço escolar, compreendido como um ambiente plural, (inter)(multi)cultural e, em virtude disso, lugar de interações diversas de onde “[...] advém o olhar para a sala de aula como mais um ambiente para se acessar o mistério da sociabilidade” (MODL, 2015, p. 121).

Vale evidenciar que o exercício da alteridade incita respeitáveis deslocamentos e desperta sensibilidades existentes nas relações. Em uma pesquisa qualitativa, a alteridade é primordial para uma escuta cuidadosa, respeitando-se o outro em sua singularidade. Isso porque

[...] como processo de produção do conhecimento que tem como premissa o exercício intenso da alteridade oferece importantes alternativas ao questionamento das práticas de ensino naturalizadas nos cotidianos escolares e, de certa forma, podem consolidar políticas de descolonização dos processos de ensino, à medida que faz-nos aprender outras formas de ensinar e conviver com as heterogeneidades sociais e culturais na sala de aula (PIMENTEL, 2014, p. 50).

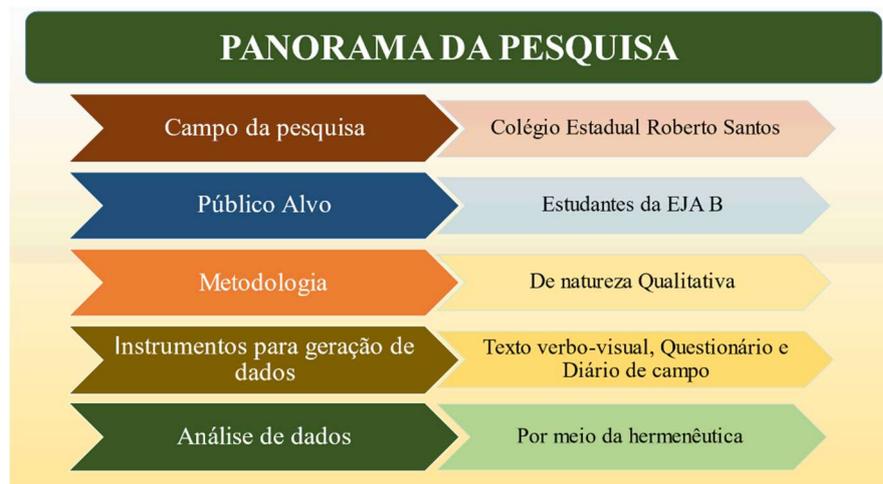
A abordagem qualitativa orientou as observações em campo da pesquisa, contribuindo para desnaturalizar e desconstruir dogmas e preconceitos arraigados sobre a EJA na comunidade escolar. Como parte da própria sociedade, estamos expostos a práticas coloniais que instauram

dicotomias como “opressor/oprimido”, “o que ensina/o que aprende”, “o que manda/o que obedece”.

2.3. Os contornos do caminhar

Apresentamos, nesta seção, o panorama geral que deu vida à pesquisa, “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2001, p. 16), o desenho com a rota percorrida durante a pesquisa, esquema indispensável que ajudou a pesquisadora a desbravar suas tarefas. É pertinente mencionar que o planejamento não foi considerado algo rígido e inabalável, mas um plano vivo e dinâmico que sofreu alguns ajustes como movimento de réplica às sugestões e provocações da banca de qualificação e, também, das dificuldades encontradas para realização das rodas de conversas, inicialmente, previsto.

Figura 1: Panorama da pesquisa



Fonte: A autora

Os dados foram gerados no interior do Colégio Estadual Roberto Santos, localizado na cidade de Poções, sudoeste da Bahia. Nossas interlocuções com o(a)s participantes ocorreram na dialogia orientada pelo trabalho com 3 (três) instrumentos de pesquisa: o texto verbo-visual do gênero *biografazine*, o questionário discursivo impresso e o diário de campo. A hermenêutica foi a chave de análise. A professora-pesquisadora conviveu com 22 (vinte e dois) estudantes da EJA do Seguimento III, Etapa VII¹¹, correspondente ao Nível Médio.

¹¹ De acordo com o documento Organizador Curricular EJA 2022 organizado pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia, os Ensino Fundamental e Médio foram divididos em: Segmento I –compreendendo Etapas I, II e III da Aprendizagem; o Segmento II – compreendendo Etapas IV e V de Aprendizagem, ambos segmentos integram o Ensino Fundamental e o Segmento III – compreende as etapas VI e VII que integram o Ensino Médio.

2.3.1. Reconectando com o campo da pesquisa

A ida a campo com o intuito de apresentar a pesquisa, colher as assinaturas para o TCLE e, assim, planejar o trabalho com os instrumentos para a geração de dados ocorreu logo após a aprovação do trabalho no exame de Qualificação que aconteceu no dia 31/10/2022. O mês de novembro do mesmo ano foi dedicado à geração de dados. As rodas de conversas, instrumento programado para mais de um momento de interação, precisaram ser suprimidas, em razão dos feriados referentes ao Dia de Finados, Dia da Proclamação da República, Dia do Servidor Público, pontos facultativos, realização dos jogos da Copa do Mundo e, também, a incidência de chuvas fortes que inviabilizaram o acesso do transporte escolar à escola, bem como, o funcionamento da própria unidade escolar (alagamentos e problemas com goteiras e energia elétrica). A retirada de um instrumento, em nossa compreensão, não prejudicou o resultado da pesquisa, posto que o trabalho com os textos verbo-visuais, questionário discursivo e o diário de campo ofereceram elementos suficientes para as análises.

Inicialmente, emergiu o sentimento de frustração por não poder trabalhar todos os instrumentos planejados, mas após reflexões e interlocuções com a orientadora, ficou entendido que tais deslocamentos fazem parte do universo da pesquisa qualitativa. É por isso que Minayo (2014, p. 192) alerta que “mesmo tomando-se todos esses cuidados iniciais, o roteiro de investigação qualitativa pode e deve ser modificado durante o processo interativo”. Assim, antes de ir a campo, faz-se necessário que o(a) investigador(a) esteja ciente de que o labor científico também implica desapego e desprendimento de certas vias de investigação, devendo, então, estar aberto(a) para ler imprevisibilidades como elementos sociais e culturais que muito ensinam sobre o fazer pesquisa.

Flick (2004, p. 28) diz que a “pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Assim, é impossível pensar em pesquisa omitindo o olhar do(a) pesquisador(a) sobre os problemas da pesquisa e sua interação com o meio, posto que,

[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermédia. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa (FLICK, 2004, p. 22).

Logo, fazer pesquisa qualitativa implica atravessamentos que se estabelecem em torno das subjetividades do(a)s envolvido(a)s em face a diversos agenciamentos.

2.4. Sobre os instrumentos para geração e interpretação dos dados

Nesta seção, apresentamos as nossas justificativas acerca dos instrumentos escolhidos para a geração de dados, a iniciarmos pelo questionário discursivo, instrumento que possibilitou a investigação de questões relacionadas ao problema da pesquisa, bem como oportunizou gerar posições dos sujeitos acerca do tema proposto, alcançando opiniões e pontos de vista dos participantes, revelando-se, ainda, o recurso que auxiliou na construção do perfil identitário do(a)s participantes. O referido instrumento também facilitou o mapeamento de elementos inescusáveis para análise.

O texto verbo-visual, por sua vez, foi um meio para acessar sentimentos, emoções e representações que o(a)s participantes nutrem de si mesmo(a)s, enquanto estudantes da EJA, que poderiam não ser verbalizados ou indiciados em respostas escritas ao questionário.

No diário de campo, sistematizamos as experiências e impressões acerca das interações com os sujeitos, movimento significativo para a análise de dados e registro processual de *insights* da professora-pesquisadora.

Figura 2: Trabalho em campo



Fonte: A autora

Minayo (2012, p. 623) chama-nos a atenção para a importância do delineamento de estratégias de campo:

É preciso ter em mente que os instrumentos operacionais também contêm bases teóricas: são constituídos de sentenças (no caso dos roteiros) ou orientações (no caso

da observação de campo) que devem guardar estreita relação com o marco teórico, sendo cada um desses elementos um tipo de conceito operativo pensado na teorização inicial.

Para esse propósito, apresentaremos, nas próximas seções, os instrumentos: questionário discursivo, texto verbo-visual e, por fim o diário de campo.

2.4.1. O questionário discursivo

O questionário discursivo (Apêndice 1) impresso foi, também, um profícuo instrumento, por considerá-lo uma técnica de investigação que permite o acesso de intenções, sentimentos, pontos de vistas, ideias, crenças e práticas languageiras, expostos, individualmente, pelo(a)s participantes e, no nosso caso, reunidos em um único ambiente: o da sala de aula. As perguntas do questionário enfatizaram situações cotidianas em sala de aula e ofereceram uma linguagem adequada ao repertório lexical do(a)s participantes. Para a elaboração do referido instrumento, Minayo (2014, p. 189-190) orienta que

(a) cada questão que se levanta, faça parte do delineamento do objeto e que todas se encaminhem para lhe dar forma e conteúdo; (b) permita ampliar e aprofundar a comunicação e não cerceá-la; (c) contribua para emergir a visão, os juízos e as relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõe um objeto, do ponto de vista dos interlocutores.

O questionário deve, assim, ser simples e direto, estar em consonância com a problemática, com o perfil do(a)s participantes, com a metodologia de análise adotada e com os objetivos da pesquisa. Para isso algumas reflexões acerca da utilidade e da necessidade de algumas perguntas precisam ser feitas.

2.4.2. O texto verbo-visual

O texto verbo-visual foi pensado como um recurso que pudesse oferecer uma agradável experiência ao grupo, dado o seu caráter lúdico, posto que propiciou a(o) participante sensação semelhante ao ato de brincar, tendo em vista que “a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade” (SANTOS, 1997, p. 12). Uma abordagem lúdica na EJA facilitou a participação ativa do(a)s envolvido(a)s na pesquisa, pois, nosso repertório didático, advindo da dialogia com o grupo, explica que, quando submetidos a atividades prazerosas, o(a)s estudantes tendem a interagir com mais espontaneidade, demonstrando, assim, maior interesse em participar das atividades propostas.

O texto verbo-visual fez emergir uma gama de elementos constitutivos de produção ou efeito de sentidos que poderiam ser mascarados se analisados apenas em textos verbais. A imagem oferece um solo fértil para exploração de outros aspectos linguístico-discursivos. Percebamos, então, a importância do texto imagético quando o interesse é evocar memórias de vivências que podem trazer à tona representações e posições do sujeito:

É bom lembrar: na AD, não menosprezamos a força que a imagem tem na constituição do dizer. O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não ‘brota’ do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relação de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. Desse modo é que acreditamos que um sujeito na posição de professor de esquerda fale ‘X’ enquanto um de direita fale ‘Y’ (ORLANDI, 1999, p. 42).

Pêcheux (1999, p. 51) salienta que, devido à sua materialidade linguística, o texto imagético pode ser considerado como “operador de memória social¹², comportando nela mesma um programa de leitura, um percurso escrito discursivamente em outro lugar”.

Assim, a existência de um discurso, que atravessa o sujeito, constitui uma imagem. Operamos com a concepção de discurso das análises de linhas francesa e russa que percebem a língua como prática social, deste modo, reflexionam a exterioridade da língua(gem), uma vez que, o discurso, inserido no social, implica questões que não são apenas linguísticas. Referenciamos, assim, questões de cunho social e ideológico que permeiam tanto os elementos verbais quanto os visuais. Do mesmo modo que toda linguagem não é transparente, ela (a imagem) também não o é (PÊCHEUX, 2007).

O texto verbo-visual, combinado com posições advindas do nosso trabalho com outros instrumentos, permitiu leituras de efeitos de sentido, partindo de um percurso discursivo que pretendeu esmiuçar e (re)conhecer os implícitos e a forma como esses aparecem nas posições, tornando-se, também, um valioso instrumento de reflexão.

A interação com o texto verbo-visual, foi realizada pelos participantes com a produção de uma *biografazine*. Esse gênero discursivo deriva do gênero *funzine*,

¹² Neste contexto, conforme Pêcheux (1999), a memória não deve ser entendida no sentido de ‘memória individual’, mas no sentido de ‘memória social inscrita em práticas’. Para assimilarmos como a imagem cumpre um papel importante no resgate da ‘memória social’, podemos nos reportar aos ataques terroristas de 11 de setembro de 2001, para quem assistiu ao noticiário em tempo real, ao imaginar ou (re)ver as imagens dos aviões colidindo com as torres, é quase impossível não se lembrar de onde se estava, com quem se estava ou que se fazia naquele momento.

Termo do inglês que aglutina duas palavras: fan + magazine, sendo uma revista do fã, revista amadora. São, assim, revistas independentes e alternativas que podem ser manufaturadas pelos próprios autores quais possam ser amadores como estudantes, professores e de quaisquer outras profissões. Os fanzines (ou zines) são interdisciplinares e, embora não necessariamente sejam exclusividade para os quadrinhos – o que é melhor à área da educação, por exemplo, podem abrir brechas para outras disciplinas, [...]. (ANDRAUS, 2022, p. 13)

Uma biograficizine, de acordo com o seu criador, o professor e pesquisador das histórias de quadrinhos brasileiro Elydio dos Santos Neto, nada mais é que um fanzine que se interessa por “histórias de vida: contar experiências de vida e formação tendo como objetivos principais o autoconhecimento, a partilha de narrativas pessoais com outros, o trabalho com as imagens e o desenvolvimento de autoralidade.” (ANDRAUS; NETO, 2010, p. 29).

Ao observarmos o texto como um fato “e não como um dado” (ORLANDI, 2012), consideramos que cada produção funciona como objeto simbólico que represente certa realidade. A partir disso, temos a oportunidade de encarar as *biograficazines* como uma ponte que muito nos diz a respeito aos desafios próprios das interações e trocas do ambiente sala de aula da EJA. Neto e Andraus (2010) asseveram que:

A construção do conhecimento se faz na relação, no encontro e, portanto, além do conhecimento intelectual crítico, exige também afetividade, diálogo e escuta sensível. Estas exigências requerem do(a) professor(a) atitudes que tendem sempre mais para autenticidade, a criatividade, autoralidade e autonomia, afinal, apesar de preparar-se antecipadamente para suas aulas, elas acontecerão, de fato, na atualidade de cada novo encontro com aquele grupo de aluno(a)s que, a cada dia, traz desafios. (ANDRAUS, NETO, 2010, p. 30)

Vale evidenciar que o trabalho com o gênero *biograficizine* foi umas das valiosas contribuições oriundas do exame de qualificação, e, ao dialogar tal sugestão, acessamos traços autobiográficos nos enunciados verbal e verbo-visual, o que nos possibilitou lidar de outro modo com interpretações dos sujeitos que colaboraram para acessarmos aspectos identitários e sentimentos de pertencimento do(a)s participantes, bem como a compreensão das relações firmadas por eles dentro e fora da escola.

2.4.3. O diário de campo

O diário de campo é essencial para registro de conteúdos pormenorizados procedentes das observações realizadas no campo da pesquisa. De acordo com Minayo (2014, p. 295):

No diário de campo, devem ser escritas impressões pessoais que vão se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos

contraditórios com as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados, dentre outros aspectos.

É imprescindível assim que o(a) investigador(a) registre, em tempo real, fatos, contextos, variáveis, bem como as percepções advindas de emoções e lembranças produzidas pela dialogia com o(a)s participantes no campo da pesquisa. Esse instrumento funciona, também, de acordo com Coelho (2011, p. 91) “como um interlocutor do pesquisador, já que lhe permite exteriorizar dúvidas, estranhamentos, emoções e, por isso, constitui-se como ‘memória do estar em campo’”. Ainda em conformidade com o pensamento da autora, uma releitura atenta desse instrumento testemunha a existência de informações de cunho descritivas, probatórias e analíticas:

a) de cunho descritivo – dados sobre o espaço físico, o engendramento das atividades realizadas, o modo como os sujeitos e suas ações foram percebidos, o meu comportamento como observadora/pesquisadora e a forma como os sujeitos pareceram reagir a essa presença; b) da ordem do probatório – dizeres de professores que procurei registrar de modo mais fiel possível, características/traços constitutivos da interação (como as expressões linguísticas utilizadas de modo recorrente pelos professores para gerenciar e organizar a interação), interações entre alunos, anotações realizadas no quadro; c) de cunho analítico – breves lembretes (hipóteses, retomadas breves de pressupostos teóricos e objetivos delineadores da pesquisa) e *insights* que emergiram/ocorreram durante o dia de observação (*loc cit*).

Assim, o diário de campo, além de oportunizar o detalhamento do(a)s participantes da pesquisa, do ambiente, das atividades e eventos especiais, possibilita de maneira mais pormenorizada, o agenciamento de diálogos em que se registre palavras, gestos, depoimentos e conversas entre o(a)s envolvido(a)s na pesquisa, ou seja, (quase) todos os elementos perceptíveis das interações com o(a)s participantes da pesquisa. Por essas asserções, compreendemos a validade e a necessidade do referido recurso.

Durante as interações em campo, foram registradas, em tempo real, observações, *insights*, comportamentos, desconfortos, momentos de comoção e alegria evocados pela produção das *biograficines*. Então, apresentamos, a seguir, digitalização de uma das páginas do nosso diário de campo como forma de materializar esse instrumento.

Figura 3: Página digitalizada do diário de campo

Encontro para trabalhar as biografizines.

NOTAS notas notes
 Notas do dia 07/11/22

- Francisca chora enquanto produz a sua biografizine. Em interlocução comigo, ela relata que o dia mais feliz da sua vida foi quando conseguiu escrever uma carta a seu filho que se encontra recluso num sistema prisional. Estamos muito emocionadas.
- Manoel, Antonio e Severino disseram ter perdido a oportunidade de realizar seleção da Prefeitura Municipal por falta de conclusão do Ensino Médio.

Observação → Esses alunos compreendem que necessitam estudar para obtenção da melhor qualificação junto ao mercado de trabalho. Sentiram na pele o peso da falta de um certificado de conclusão.

- Sebastião dormiu assim que entregou sua biografizine.

Fonte: A autora

A figura 3 mostra o registro das percepções provenientes das interlocuções e observações com o(a)s participantes no dia em que trabalhamos as *biografizines*. Observamos que a participante Francisca, chorava ao se lembrar da dificuldade enfrentada sempre que precisava encontrar alguém que aceitasse escrever uma carta, referenciada por ela como “uma carta muito difícil”, endereçada a seu filho detento no Estado de São Paulo. A percepção emergente foi de que aquele choro foi de encontros paradoxais, Francisca reconhecia sua liberdade de movimentos, através da escrita, enquanto seu filho não podia gozar dessa mesma liberdade, pois era interno do sistema prisional. Embora seu corpo não pudesse encontrá-lo, naquele momento, ela o abraçou com o traçar dos seus enunciados concretos.

Anotamos, também nessa página, as reflexões que três participantes compartilharam sobre oportunidades de trabalho perdidas em razão da baixa escolaridade, bem como, o registro de um participante que alegou cansaço e dormiu na sala de aula durante o momento de interação com as *biografizines*. Exaustão possivelmente gerada em razão de dupla jornada de trabalho/escola a que muito(a)s são/estão submetido(a)s.

2.5. O(a)s participantes da pesquisa: caminhos que se (entre)cruzam

A interação entre pesquisador(a) e participante é, antes de tudo, uma relação humana. Amparadas pelo pensamento bakhtiniano, entendemos que as relações dialógicas são estabelecidas nas conexões entre o eu e o outro, portanto, nas relações alteritárias. Ainda amparadas pelo filósofo russo, compreendemos que as relações dialógicas são inerentes à vida humana, posto que

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, (sic) etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2010, p. 348).

É interessante observar que, no dialogismo bakhtiniano, o outro ocupa lugar de destaque, é trazido ao centro do diálogo, pois, e não existe diálogo sem que exista o outro. Assim, “a alteridade define o ser humano, pois o outro é indispensável para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro” (BAKHTIN, 2003, p. 35). Deste modo, o estudo que gerou estes escritos, apoiado na metodologia qualitativa, também nos leva a compreender o homem associado às suas relações sociais, interagindo no mesmo espaço cultural, pesquisador(a) e participante, com experiências semelhantes.

Assim, o trabalho do(a) investigador(a) não consiste apenas em observar discursos ou fazer anotações e registros, para além disso, constitui também, acessar traços culturais e descrevê-los cuidadosamente, entendendo que isso como uma dimensão dos achados.

A nossa interação se deu com os sujeitos estudantes matriculados na turma B da EJA (Seguimento III, Etapa VII, correspondente ao Ensino Médio) do turno noturno do Colégio Estadual Roberto Santos, doravante CERS. Por questões éticas, as identidades de todo(a)s o(a)s participantes estão mantidas em sigilo, de modo a serem representadas através de codinomes. O(a)s participantes são representado(a)s por nomes fictícios escolhidos conforme justificativa apresentada a seguir.

Em 2013, a primeira turma de jovens e adultos alfabetizada pelo método freireano comemorou meio século: um movimento revolucionário da Educação Brasileira. O G1, *on-line*, do estado do Rio Grande do Norte entrevistou parte desse(a)s participantes, cujas vidas foram transformadas para sempre. A nossa pesquisa, que tem como cerne a valorização do percurso estudantil de jovens e adultos, não poderia deixar de prestar uma dupla homenagem ao mestre

Paulo Freire honrando, assim, tanto o(a)s primeiro(a)s discentes adulto(a)s, quantos os atuais, sujeitos do conhecimento das letras, suas construções identitárias, suas cidadanias:

Paulo Souza lembra que naquela época, quando tinha 20 anos, já não tinha esperanças de aprender a ler, até que chegou na cidade a notícia do curso de alfabetização de adultos. "Eu não pensei duas vezes. Fui na hora. 'Ele conta que trabalhava o dia todo e seguia para as aulas que aconteciam em uma casa no centro da cidade'. 'Naquela época aqui era só mato. Depois do trabalho a gente seguia para a aula com o caderninho debaixo do braço. Aquilo mudou a minha vida, porque quando a gente não sabe ler a gente não participa de nada, a gente não é ninguém', diz, emocionado (ZAULI, 2013)

O resgate da cidadania e a consciência política trazidos pelo saudoso Freire são molas propulsoras do percurso na condição de professora-pesquisadora da EJA. Sendo assim, o(a)s participantes foram assim denominado(a)s como forma, também, de celebrá-lo(a)s como cidadãos e cidadãs que ultrapassam as barreiras do etarismo, (re)existindo e identificando seus espaços representativos no mundo do saber. São eles e elas: Anita Maria, Antonio Ferreira, Antonio Lopes, Débora Maza, Francisca de Brito, Francisca de França, Francisco de Assis, Francisco Evaristo, Geraldo Alexandre, Idália Marrocos da Silva, Luzia Andrade, Manoel, Maria Eneide de Araújo Melo, Maria Gildenora, Maria Lúcia, Maria Miranda, Maria Pequena, Maria Pureza, Paulo Alves de Souza, Sebastião Xavier, Severino e Valdice Ivanete.

2.5.1. (Re)Conhecendo o perfil dos participantes: contexto que se repetem

A EJA B possui 39 estudantes em seu registro de matrícula. Vale ressaltar que, em salas de EJA, observamos a existência de um grupo de estudantes com (in)frequência flutuante, ou seja, estudantes que por circunstâncias várias como gestação de risco, licença maternidade, trabalho fora da cidade, incompatibilidade horária, entre outros, sinalizam a necessidade de se afastarem temporariamente da escola. Assim, retornam de tempos em tempos para a sala de aula, pois, “entre chegadas e partidas, a escola ainda permanece sendo o lugar que está aberto para recebê-lo” (SANTOS; PEREIRA; AMORIM, 2018, p. 126).

Residir em bairros mais periféricos é, também, uma situação que compromete a assiduidade de parte do público da EJA. Alguns/algumas residem em localidades rurais íngremes e, por isso, o transporte escolar encontra dificuldade de acesso, inviabilizando assim, a presença desses sujeitos, em sala de aula, em dias de chuva.

Figura 4: Ônibus atolado em estrada da zona rural

Fonte: A autora

Figura 5: Alagamento no bairro Indaiá

Fonte: A autora

Face a essas variáveis, ao adentrarmos no campo para revermos a realidade da EJA, a frequência regular era de vinte e cinco (25) estudantes. Desses, vinte e três (23) assinaram o TCLE, vinte e dois (22) produziram os textos verbo-visuais e vinte (20) responderam ao questionário discursivo.

Ao traçar o perfil da turma, avistamos jovens e adulto(a)s com faixa etária entre dezenove (19) e quarenta e nove (49) anos. Em sua maioria são mulheres, oriundo(a)s de zonas rurais, se reconhecem como preto(a)s e pardo(a)s e todo(a)s pertencem a classes populares, como podemos observar na seção 3.1. Lá, apresentamos gráficos que ilustram as nossas descobertas. Esses e outros aspectos sociais marcam a constituição desse sujeito e, por isso, não devem ser desprezados para que melhor se compreenda as características desse grupo de estudantes, afinal, “não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rostos, com histórias, com cor, com trajetórias sócio étnico-raciais, do campo, da periferia [...]” (ARROYO, 2006 p. 22).

Entender o perfil da turma, suas peculiaridades e aspirações, tendo como ponto de partida as suas vivências e saberes, instaurou em nós um exercício de alteridade que nos oportunizou a escuta de vozes, algumas vezes, desprezadas e/ou silenciadas no dia a dia das aulas e didatizações. Assim, esse momento colaborou para (re)conhecermos facetas das construções identitárias que atravessam o(a)s participantes da pesquisa.

2.6. O campo da pesquisa: fotografando as suas paisagens

O município de Poções está situado na Região sudoeste do Estado da Bahia afastada por 444 Km de Salvador, capital do estado e a 64 Km de Vitória da Conquista, a 90 Km de Jequié e a 210 Km de Ilhéus, principais polos econômicos e sociais de regiões mais próximas da

cidade. Segundo o Censo demográfico do Brasil de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município conta com uma população de 48.293 habitantes.

Figura 6: Mosaico com registros imagéticos de Poções/BA



Fonte: Acervo pessoal e *sites* de divulgação da cidade

Com 142 anos de emancipação política, suas origens remontam à segunda metade do século XVIII, por volta das décadas de sessenta e setenta, em decorrência das incursões dos Bandeirantes por essa região, inicialmente conhecida como “Sertão da Ressaca”; assim chamada pelos bandeirantes em função da paisagem que se formava no espaço entre os morros do Planalto da Conquista. Os pioneiros da conquista dessa região são os integrantes da bandeira chefiada pelo Capitão-mor João Gonçalves da Costa, da qual faziam parte os precursores da colonização e povoamento do, então, Arraial dos Poções. Aproximadamente um século mais tarde, por decreto do governador da Província da Bahia, de 26 de junho de 1880, o arraial é elevado à categoria de vila, o que equivaleria, hoje, à categoria de cidade.

Desde os primórdios da colonização, festejavam-se o Divino Espírito Santo, comemorado no Dia de Pentecostes; Santo Antônio, comemorado no dia 13 de junho, o reisado aos Três Reis Magos, comemorado no dia 06 de janeiro e São Sebastião, comemorado no dia 20 de janeiro. Essas celebrações se constituíam festividades típicas das bandeiras exploradoras do interior do período colonial, tendo suas origens na Idade Média e transplantadas para a América pelos colonizadores europeus.

A Festa do Divino Espírito Santo é, atualmente, a principal festa da cidade, atraindo anualmente, uma grande quantidade de turistas de diversas cidades da Bahia e de outros estados. As demais festas continuam sendo comemoradas nos povoados do município de Poções.

Com um olhar para o microcosmo e para compreendermos melhor a relação existente entre a pesquisadora e o campo de pesquisa, vale uma breve descrição de alguns aspectos referentes ao contexto de realização do estudo. Para tanto, apresentamos o campo de investigação. O campo da pesquisa, como mencionado anteriormente, é o Colégio Estadual Dr. Roberto Santos, uma escola pela qual tenho¹³ uma relação de afeto e estima, pois, foi onde estudei e construí minhas melhores memórias estudantis e, atualmente, onde construo as minhas memórias docentes, estando localizado na Rua Visconde do Rio Branco, 274, bairro Indaiá, município de Poções/BA.

O bairro que abriga a escola é trecho próximo à região central. E, embora localizado em bairro próximo ao centro, o CERS atende a estudantes de áreas bastante diversas e distantes, incluindo educandos provenientes das zonas rurais. A maioria do(a)s aluno(a)s tem acesso à televisão, rádio e celular como meios de informação e de entretenimento. Não costumam frequentar teatros e/ou cinemas, mesmo porque a cidade não os oferece. Mas, em contrapartida, a cidade oferece outras atrações culturais e artísticas, como: feirinhas de artesanato, rodas de capoeira, festivais de música, encontros de grupos de Ternos de Reis, grupos de dança etc. Vale ressaltar que alguns/algumas aluno(a)s também revelam seus talentos nas apresentações artísticas dos Projetos Estruturantes, cuja função é a de fortalecer a ação educativa na escola, por meio da utilização das linguagens artísticas no currículo.

Figura 7: Mosaico de registros imagéticos do campo da pesquisa



Fonte: A autora

¹³ A partir desse ponto, alternamos para o uso da 1ª pessoa do singular a fim de explicar uma relação mais intimista frente ao que se diz.

A atual estrutura física do colégio é formada por treze salas de aula, três salas multifuncionais, uma quadra poliesportiva, um laboratório de informática, pátio, sala de professores, secretaria e diretoria. Fundada em 17 de março de 1976, com apenas quatro salas, foi a primeira escola pública a ofertar o Ensino Fundamental Anos Finais, antigo primeiro grau, no município.

Em 1989, o colégio foi ampliado, passando a dispor, além do Ensino Fundamental Anos Finais, o Ensino Médio Regular. Na primeira década do século XXI, obedecendo a alterações propostas oriundas do Plano Nacional de Educação (PNE), reformas foram implementadas em todos os níveis de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96.

A partir do ano de 2011, o colégio passou a atuar com o Ensino Médio Regular, na Educação de Tempo Integral e na EJA. Sua comunidade atual é formada por um total 783 discentes, 14 funcionários e 28 docentes. Atualmente, é o maior colégio existente na cidade.

2.7. Os princípios éticos da pesquisa

Minayo (2021, p. 531) ressalta que “o processo ético[...] se inicia na definição do objeto e tem seu ponto forte na abordagem metodológica – momento em que se materializa o encontro face a face, e culmina na divulgação das descobertas do trabalho – e culmina na divulgação de seus achados”. Desse modo, os princípios éticos não se resumem apenas à preservação das identidades do(a)s participantes, eles constituem elementos fundamentais em todos os processos da pesquisa. Convém expor que o nosso trabalho está em conformidade com todas as diretrizes éticas exigidas pelo Conselho Nacional de Saúde para pesquisas no campo das ciências humanas e sociais (CNS) 510/2016 e 466/2012, mediante aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme parecer consubstanciado (Anexo 1). O número CAAE da pesquisa é o 59898722.4.0000.0055.

2.8. Pormenorizando as ações para geração de dados

O questionário discursivo foi o primeiro instrumento trabalhado para a geração de dados e, devido à ocorrência de chuvas fortes, necessitamos de dois encontros para obtermos participação de um maior número de sujeitos, que não apenas já haviam assinado o TCLE (Anexo 2), mas estavam com expectativas de participarem e contribuir com a pesquisa.

Na primeira tentativa de trabalho com o questionário discursivo, a frequência do(a)s participantes estava significativamente comprometida, apenas 5 estudantes se fizeram presentes e, então, responderam aos questionários. Após algumas tentativas frustradas, conseguimos agendar um segundo encontro, momento em que conseguimos maior participação: mais 15 participantes responderam ao questionário.

A experiência com as *biografazines* ocorreu na semana posterior ao trabalho com o questionário e, foi um momento muito significativo, tendo sido desenvolvida em uma das salas multifuncionais da escola por de dispor de mesas e não carteiras individuais, facilitando o compartilhamento dos materiais que foram ofertados como suporte, fato que tornou, ainda mais rico, aquele espaço ambiente de socialização: papel A4, tesoura, lápis coloridos, canetinhas etc. Com esses recursos (figura 8), cada estudante pôde criar sua *biografazine*.

Figura 8: Materiais para a criação da *biografazines*



Fonte: Dados da pesquisa

A princípio, foi questionado junto a(o)s vinte e dois (22) participantes se sabiam ou faziam ideia do que seria uma *biografazine*. Inicialmente, todo(a)s ficaram surpreso(a)s com a descoberta do novo léxico, mas, após (re)ativação de conhecimentos prévios, aos poucos foram fazendo associações com aulas de Língua Inglesa que tiveram com a professora pesquisadora no início do ano letivo. Momento em que estudaram as palavras cognatas (*cognate words*) e o gênero textual biografia (*biography*), então, foi apresentado o novo gênero discursivo: *fanzine*, que imediatamente foi associado à proposta da atividade. Cabe frisar a importância do(a) investigador(a) precisa despertar nos alunos autonomia, criatividade e autoralidade, além instigar a capacidade crítica. Na sequência, foi solicitado que dobrassem o papel em formato de revista e, em seguida, desenhassem a(s) primeira(s) imagem(ns) que lhes viesse(m) à mente ao (re)pensar em suas trajetórias estudantis.

Figura 9: Entrada em campo

Fonte: Dados da pesquisa

Evidenciar as condições de produção enfrentadas pelo(a) pesquisador(a) durante o momento da investigação é, também, um inevitável exercício de reflexão a respeito das dificuldades encontradas, equívocos cometidos, apostas e escolhas feitas. Compreendemos que “os acontecimentos da sala de aula só podem ser entendidos no contexto em que ocorrem e são permeados por uma multiplicidade de significados que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador” (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 32).

Todos os deslocamentos em torno da geração de dados foram atualizados e textualizados no diário de campo, no intento de reunir as produções e ressonâncias delas no pensar e sentir o fazer pesquisa. Esse percurso reuniu mecanismos simbólicos que oportunizaram a nossa percepção mais exotópica, acerca da apropriação e reflexão das experiências e vivências de uma turma EJA.

Salientamos a relevância da plurivocidade que emana dessa construção de significados, entendendo que tal processo permite-nos compreender a singularidade que permeia construções de afetividade, relações sociais e os desafios que abarcam as interações.

Tais instrumentos foram trabalhados durante aulas cedidas por colegas, pois, embora a pesquisadora seja professora da turma¹⁴, naquele período, ela se encontrava afastada de atividades laborais por meio de licença médica. Paralelamente ao trabalho com os instrumentos, foram observados, fotografados e registrados, em diário de campo, os sentimentos e as reações

¹⁴ A pesquisadora é também professora da turma, fato que, a nosso ver, facilitou o convívio e a interlocução com os participantes.

que emergiam durante a realização da atividade, com o intuito de analisar e contextualizar a nossa impressão dos fatos, todas as ações citadas foram realizadas sem interferir no modo em que o(a)s participantes interagiam com as suas produções.

De modo geral, as atividades foram aceitas de bom grado, o(a)s participantes demonstraram entusiasmo, descontração e alegria enquanto as realizavam, ao ponto de não se importarem por não saírem para o intervalo destinado à merenda, face a tal anuência, a refeição foi servida e compartilhada nas salas em que se encontravam para as interações com os instrumentos (Figura 10), fato que transformou as atividades em momentos de festividade.

Figura 10: Momento da refeição



Fonte: Dados da pesquisa

2.9. O tratamento dos dados

Após as interações do(a)s participantes com os instrumentos escolhidos para geração de dados, lidamos com as informações dele(a)s decorrentes até que uma proximidade crítica nos levasse a percebê-las como dados. Com o questionário discursivo, inicialmente, ordenamos as respostas provenientes da primeira parte para melhor detalhamento do perfil. Organizamos quadros contendo as perguntas, os codinomes do(a)s participantes, o agrupamento de respostas para, então, iniciarmos a análise discursiva dos dados.

Para os dados advindos dos textos verbo-visuais, preliminarmente, foram digitalizadas, as produções originais, para que integrassem o *corpus* de análise, depois foram impressas em material colorido a fim de que pudessem ser manuseadas, garantindo assim a integridade do material original. Em seguida, separamos as *biografizines* que materializavam, em alguma medida, posições assemelhadas. Após as etapas explicitadas, demos início às análises.

Findamos este capítulo, reafirmando que os procedimentos desenvolvidos durante todo o percurso de investigação foram respaldados na alteridade, respeito, responsabilidade e, principalmente, nos princípios éticos fundamentais ao processo de fazer pesquisa. Na sequência, socializamos nossos movimentos de análise.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DISCURSIVA DOS DADOS

Neste capítulo de análise, empenhamo-nos em mobilizar o aporte teórico discutido, para ler representações que os sujeitos da EJA revelaram sobre si enquanto estudantes desta modalidade. Analisamos, ao longo deste capítulo, as posições do(a)s participantes da pesquisa textualizadas nas respostas escritas no questionário discursivo e nas produções verbo-visuais *biograficizines*.

Iniciamos o capítulo lidando com as respostas de 20 sujeitos a treze 13 questões, centralmente, relacionadas à temática da pesquisa. Recorremos, ainda, às anotações em diário de campo resultantes do contato com os sujeitos, a fim de adensar aspectos significativos das interações face a face entre a professora pesquisadora e o(a)s aluno(a)s participantes.

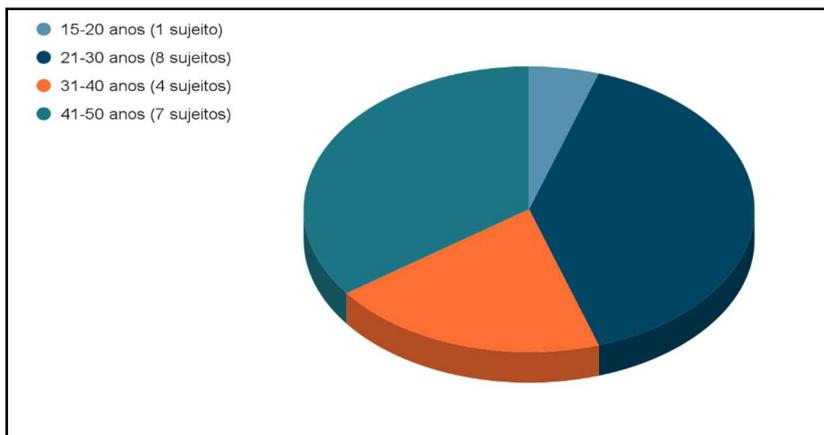
Em nosso trabalho com o *corpus*, buscamos estabelecer, via gestos de leitura, aproximações e afastamentos nas posições enunciadas pelos sujeitos. Assim, fomos organizando e entendendo os movimentos axiológicos. Destarte, reunimos indícios para podermos (re)pensar os discursos que circulam dentro e fora do ambiente escolar e “que estão a projetar e a (re)construir representações acerca do ser professor, do ser aluno, do sistema de ensino e da escola” (COELHO, 2006, p. 35). Valemo-nos, ainda, dos conceitos de afetividade, contrangimento, pré-construído e descolonialidade para lermos o *corpus*.

As respostas dos sujeitos às questões do questionário discursivo foram dispostas em quadros. Assim, questão a questão, fomos apresentando as nossas impressões interpretativas. Já as *biograficizines* foram organizadas tematicamente em grupos e subgrupos, tendo em vista a reunião de indícios diversos que deflagra(ra)m suas valorações, quais sejam: constrangimento (tratamento excludente e discriminatório; vergonha e medo; prática hierarquizada) e afetividade (acolhimento e empatia; amizade e companheirismo; conquista e realização).

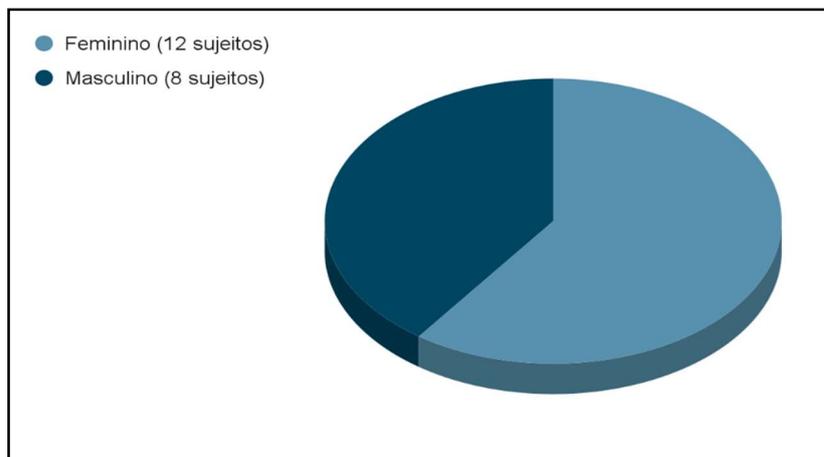
Mediante delineamentos expostos, iniciamos o nosso trabalho interpretativo com as respostas aos questionários, refletindo, numa perspectiva crítico-analítica, sobre as provocações epistemológicas que o trabalho com o instrumento nos oportunizou.

3.1. Análise dos dados advindos das respostas ao questionário discursivo

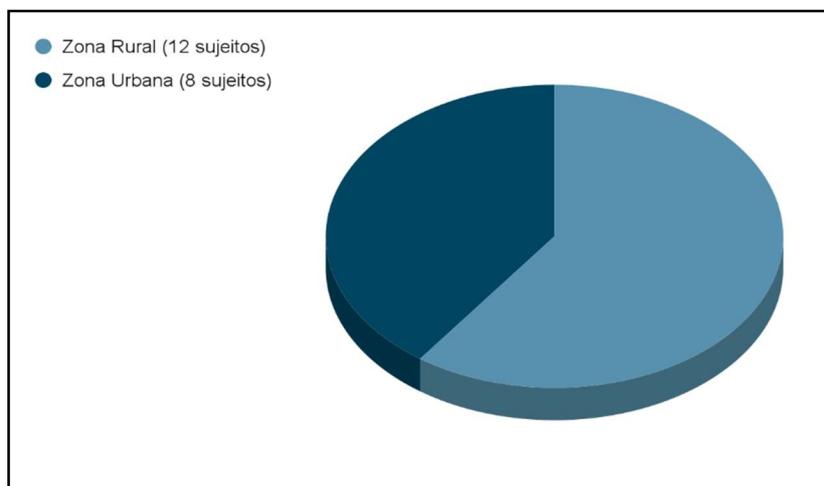
Como já explicitado, ao traçar o perfil da turma (primeira parte do questionário (cf. Apêndice 1)), avistamos jovens e adulto(a)s com faixa etária entre dezenove (19) e quarenta e nove (49) anos. Em sua maioria são mulheres, oriundo(o)s de zonas rurais, se reconhecem como preto(a)s e pardo(a)s e de baixa renda, como podemos observar nos gráficos 3, 4, 5 e 6, a seguir.

Gráfico 3: Idade

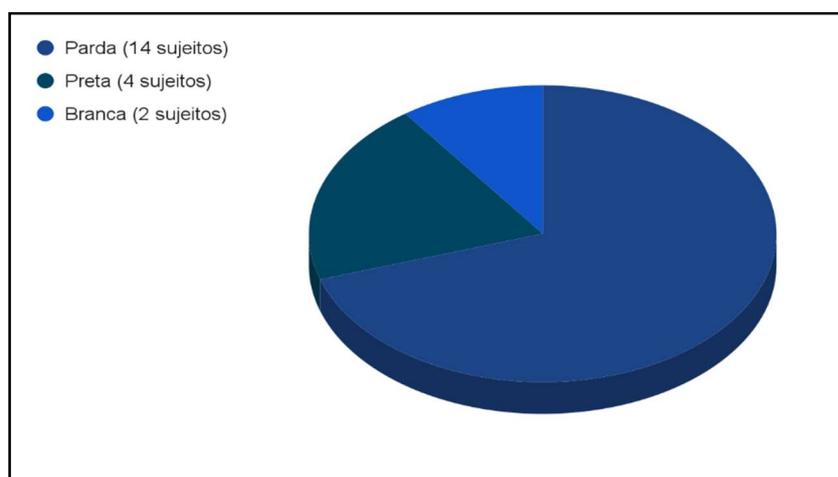
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 4: Sexo

Fonte: Dados da pesquisa

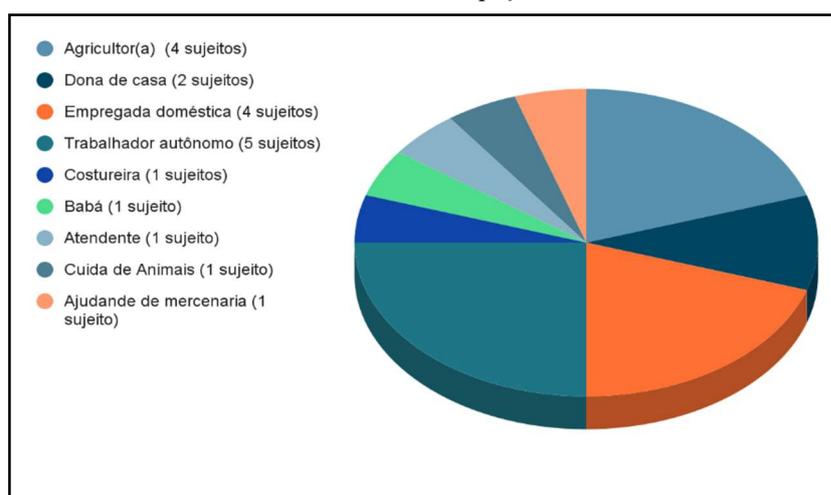
Gráfico 5: Residência

Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 6: Etnia

Fonte: Dados da pesquisa

As dificuldades encontradas por 18 sujeitos pretos e pardos, sendo 12 do sexo feminino e 6 do sexo masculino e a maioria residentes em zonas rurais, parecem ser marcas indelévels de uma educação construída sobre bases colonial e patriarcal. A EJA B faz parte de um coletivo formado por trabalhadores e trabalhadoras rurais, empregadas domésticas, cuidador(a) de idosos, crianças e animais, ajudantes em mercearia e quitanda e, também, fazedores de bico¹⁵ como ele(a)s se autodeclararam. Paralelo ao trabalho remunerado, as mulheres desenvolvem tarefas denominadas por elas de “serviço de dona de casa”, desempenhando assim dupla jornada de trabalho (Gráfico 7).

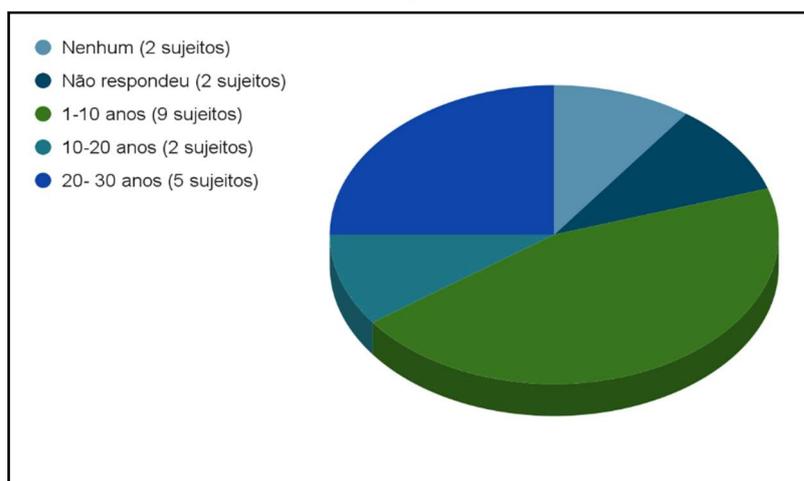
Gráfico 7: Ocupação

Fonte: Dados da pesquisa

¹⁵ Expressão típica do interior do estado que significa trabalho pontual e informal.

Quando perguntados sobre o tempo de afastamento da escola, o Gráfico 8 revela que entre o(a)s participantes apenas 2 sujeitos deram sequência aos estudos, 9 estão fora da escola entre 1 e 10 anos, 2, há mais de 10 anos (mas não chega a 20 anos), 5 participantes se afastaram da escola há mais de 20 e menos de 30 anos e 2 participantes se abstiveram da resposta.

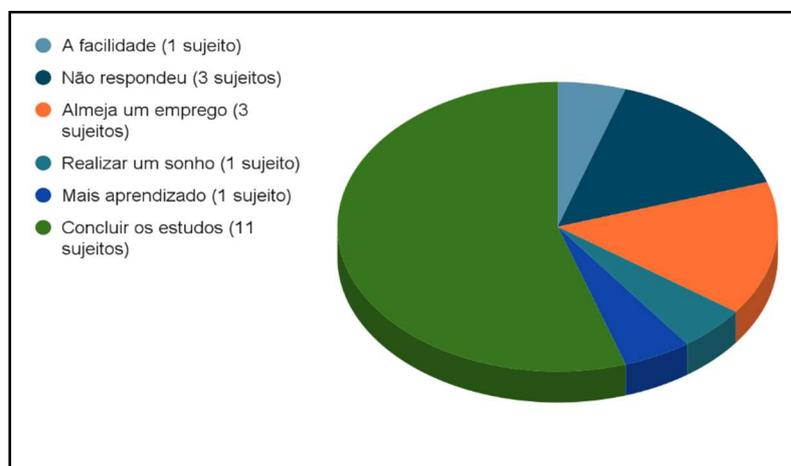
Gráfico 8: Tempo fora da escola



Fonte: Dados da pesquisa

Ademais, notamos que são estudantes com contextos diversos e alegaram como suas principais razões para estudar na EJA: aprender mais, realizar um sonho, recuperar o tempo fora da escola e a maioria expressou que visa concluir os estudos mais rápido para arrumar um trabalho melhor. Observamos que, apesar das heterogeneidades desses sujeitos, os anseios e as expectativas contidas nas narrativas sempre convergem pela premência de melhorarem de vida, conforme é mostrado no Gráfico 9.

Gráfico 9: Razões para estudar na EJA



Fonte: Dados da pesquisa

Traçado o perfil do(a)s participantes da pesquisa, apresentamos, a seguir, as respostas referentes à segunda parte do questionário acompanhadas de seus movimentos de análises. O código de cores é para a melhor visualização do leitor acerca das aproximações das respostas.

Quadro 1: Respostas à questão 1 do questionário discursivo

Questão 1: Pode me contar o que a Educação para Jovens e Adultos (EJA) representa para você?	
Pseudônimo	Resposta (<i>ipsis litteris</i>)
Anita Maria	Com eja aprender a escrever melhor. Aprendi a ser mais comunicativa .
Antonio Ferreira	Pra mim uma forma de recuperar um tempo perdido, pois por algum motivo alguém já parou de estudar e o EJA, veio para suprir essa situação para que podemos recuperar e podendo dá continuidade aos estudos.
Antonio Lopes	Representa um término mais rápido
Débora Maza	Representa uma oportunidade de vida para aqueles que não teve oportunidades .
Francisca de Brito	A grande oportunidade de estudar é realiza meu sonho de criança
Francisca de França	Representa muitas ideias novas, coisas interessantes de se aprender , mas também tem muitas coisas na EJA que nós não estudamos porque os professores não tem tempo pra ensinar na EJA porque as aulas acaba mais cedo.
Francisco de Assis	Representa muita coisa, principalmente que nunca é tarde pra recomeçar
Francisco Evaristo	Oportunidade de estudar e arrumar um serviço
Geraldo Alexandre	Pra mim é uma ajuda porque adianta meu lado.
Idália Marrocos da Silva	Eu acho muito importante porque dá mais oportunidade para os adultos que não conseguiram estudar jovem.
Manoel	Significa uma oportunidade de vencer na vida e conseguir um trabalho melhor
Maria Eneide de Araújo Melo	Representa o primeiro passo para a realização de um sonho recente. Porém, muito importante para mim, pois desejo me formar para homenagear a memória de meu pai e meu sogro.
Maria Gildenora	Uma oportunidade de arrumar um serviço melhor
Maria Lúcia	A EJA representa tudo de bom para mim é através da EJA que eu faço amizade mim dar força para terminar os estudos .
Maria Miranda	Ela representa a chance de eu concluir os estudos e não me sentir inferior diante de minha irmã que é professora.
Maria Pequena	Repreta para mim uma maior importância por pessoas mais adultas e maduras e saber respeitar a todos igualmente.
Maria Pureza	Por ter uma idade mais vejo o EJA como um meio de adiantar os estudos
Paulo Alves de Souza	Acho que poderia dividir, tem jovens que não quer aprender, isso atrapalha a aprendizagem dos adultos.
Sebastião Xavier	Significa uma oportunidade de vencer na vida e conseguir um trabalho melhor .
Valdice Ivanete	A chance de concluir os estudos porque no regular para mim seria mais difícil.

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar o que a EJA representa para o(a)s participantes da pesquisa, notamos, nas respostas, uma incidência em dizeres como: “oportunidade” (8), “vencer na vida” (2), “conseguir um trabalho melhor” (4), “concluir/terminar os estudos mais rapidamente” (4).

Fatores como *ser comunicativo*, *estudar* e *aprender* também foram registrados. Vale destacar que 3 do(a)s participantes demarcam a importância do estudo independente da faixa etária. Esperançoso, o Francisco de Assis assume que “nunca é tarde pra recomeçar”.

Enquanto respondiam à primeira pergunta, foi observado e registrado em diário de campo que alguns dos sujeitos enunciavam em voz alta que perderam várias chances de conseguir determinados empregos por não possuírem a escolaridade exigida. Desse modo, esse grupo de sujeitos da EJA compreende que necessita seguir estudando para obtenção de melhor qualificação junto ao mercado de trabalho e, também, não se sentir inferior como relata a

estudante Maria Miranda: “ela representa a chance de eu concluir os estudos e não me sentir inferior diante de minha irmã que é professora”.

As considerações do(a)s participantes desaguam em uma percepção de (re)começo que se sobrepõe aos estereótipos comumente ligados a essa modalidade de ensino. Não é difícil inferir que as realidades que o(a)s conduziram à modalidade EJA são diversas, mas, comumente, revistas no cerne desse ensino. Dito isso, é possível que se reafirme o perfil do(a)s estudantes que, de acordo com Pinheiro (2020), são jovens e adultos de periferias ou zona rural, que trabalham um ou dois períodos e que enfrentaram algum tipo de violência, vícios ou gravidez, sofrem com algum tipo de discriminação social, racial ou econômica.

O enunciado de Débora Maza: “representa uma oportunidade de vida para aqueles que não teve oportunidades”, endossa a percepção de que a EJA representa um percurso de reparo, ao ponto em que oferta a possibilidade de que a vida escolar desses sujeitos seja retomada e que, a partir desse marco, haja a oportunidade de progressão e conclusão de uma etapa fundamental de escolarização.

Para além da obtenção de um diploma, como muitos ainda insistem em reduzir a EJA, convém-nos assinalar a potencialidade dessa modalidade como uma expressão do entrelaçado mais genuíno entre educação e direitos humanos (ARROYO, 2005). Nesse entendimento, o referido autor ratifica que é desse entrelaçado que advêm interrogações estimulantes para que haja uma recolocação da educação no campo dos direitos.

Apesar de estarmos inseridos em um contexto social que tanto privilegia e incentiva a educação mecanicista, sob os domínios de uma concepção cada vez mais rendida ao neoliberalismo, é coerente destacar que a EJA atravessa ecos de uma representação simbólica e econômica. A confluência da palavra *oportunidade* tão vozeada pelo(a)s participantes associada à palavra *sonho*, seja ele movido pelo desejo de conclusão dessa etapa ou pela vontade de aprender mais, de não se sentir inferiorizado e, de resgatar, com pouco ou muito fôlego, o conhecimento que é compartilhado em sala de aula.

Entre o(a)s participantes, 4 dele(a)s destacam a possibilidade de que a finalização dessa etapa educacional promova o ingresso em *um trabalho melhor*, mirando o fato de que a conclusão do ensino possa diminuir disparidades e uma melhoria de condição de vida.

As ressonâncias da EJA nas representações dessa modalidade na vida dos educandos lembram-nos de contribuições de Freire (1987, 1996) para a percepção de uma educação libertadora e inclusiva. Pensada pela ótica dos avanços, há de se concordar que a EJA, contrária aos postulados do projeto ideológico Mobral, que fora desenvolvido no cerne do governo na ditadura civil-militar, como ratifica Jannuzzi (1987), contribui hodiernamente para uma

educação mais contextualizada com características pertencentes à prática transformadora. Os projetos Mobral e EJA comungam algumas características, a princípio, a integração de jovens e adultos numa modalidade educacional confluyente e conflitante. O primeiro projeto enfatizava a oportunidade de aceleração, característica também encontrada na EJA que, na voz do aluno Antonio Lopes: “representa um término mais rápido”.

Devido à necessidade de se operacionalizar o aprendizado, a educação de jovens e adultos do Mobral “não era somente de controlar a educação de toda a sociedade, mas principalmente preparar mão de obra no perfil desejado pelo mercado de trabalho, por meio da imposição de uma educação de caráter tecnicista” (BELUSO; TONIOSO, 2015, p. 207). Assim é possível afirmar que a tarja social/educacional da época era “aprender para ter”.

Contrariamente à educação que Freire (1996) buscava afirmar antes de ter seu trabalho interrompido pela ditadura civil-militar, o Mobral restringiu-se a uma educação maquinária que resvalou no declínio de tal projeto. Já a EJA, não sucessora direta, mas modalidade que ocupa o espaço de integração de jovens e adultos atualmente, parece resguardar, no seu interior, resquícios do primeiro projeto, principalmente quando observamos que 4 aluno(a)s enxergam a conclusão do ensino como uma oportunidade de mudar de vida.

Não é de nosso interesse, vale ressaltar, fazer comparações entre as modalidades citadas, mas, acreditamos ser oportuno perceber que apesar de os contextos sociais serem distintos, ambos acompanham as relações de poder que emergem do capitalismo e reforçam a noção de educação como um produto mormente ligado a uma resposta econômica e pouco vinculada à prática transformadora, dita crítico-reflexiva. Nesse sentido, no caminho para o aprofundamento das reflexões acerca das visões do(a)s participantes sobre a EJA, as respostas à pergunta 2 somam-se ao mapeamento das percepções dos sujeitos acerca dessa modalidade de ensino.

Quadro 2: Respostas à questão 2 do questionário discursivo

Questão 2: Você acha que aprende coisas novas aqui, nas aulas da EJA? Por favor, comente um pouco sobre isso.	
Pseudônimo	Resposta (<i>ipsis litteris</i>)
Anita Maria	A aula de ontem ao ver você se recuperando.
Antonio Ferreira	Sim! Pois até mesmo devido aos avanços das coisas como estão hoje, temos as matérias antigas e temos outras matérias novas, que colocamos em nosso cotidiano.
Antonio Lopes	Sim porque explica bem direito
Débora Maza	Sim. Muitas coisas importantes para o dia a dia
Francisca de Brito	Para mim sim é muito bom fazer atividade poder escrever e ler
Francisca de França	Nós não aprendemos o suficiente por conta do livro que nós não temos.
Francisco de Assis	Representa muita coisa, principalmente que nunca é tarde pra recomeçar.
Francisco Evaristo	Sim
Geraldo Alexandre	Sim muitas coisas muitos assuntos interessantes
Idália Marrocos da Silva	Sim, aprendemos muitas coisas importantes.

Manoel	Sim aprendo a escrever corretamente e me expressar melhor
Maria Eneide de Araújo Melo	Com certeza. Eu sou curiosa, e embora eu tenha ficado 24 anos fora da escola, eu nunca deixei de estudar, mas ainda assim, tenho aprendido muito, principalmente em história e filosofia.
Maria Gildenora	Sim
Maria Lúcia	Sim porque em cada aula consigo aprender um pouco de cada aula.
Maria Miranda	Sim, eu já consigo resolver alguma coisa de rua e também não me ligo com comentários bobos de professores.
Maria Pequena	Sim! Porque os professores são muito prestativos.
Maria Pureza	Sim eu aprendo. Apesar de ser diferente de quando eu estudava
Paulo Alves de Souza	Sim.
Sebastião Xavier	Sim, aprendo a escrever corretamente e me comportar melhor
Valdice Ivanete	Sim. Aprender que nos cidadãos temos direitos e deveres.

Fonte: Dados da pesquisa

É notória a confluência a respeito dos novos conhecimentos partilhados na sala de aula da EJA. Na mesma direção, é possível, também, notar a dificuldade em justificar linearmente o que fora questionado. As respostas mencionam que as coisas novas aprendidas são “importantes”, “interessantes”, no entanto, nem todo(a)s o(a)s estudantes exemplificam ou mencionam quais conhecimentos novos são esses. Assim, os aprendizados citados fazem menção à noção de direitos e deveres, convivência com as diferenças e assuntos de história e filosofia, como citam as três alunas que exemplificaram os novos saberes.

Durante o percurso reflexivo deste 2º questionamento, é oportuno também focalizar a contribuição da estudante Francisca de França que ressalta: “nós não aprendemos o suficiente por conta do livro que nós não temos”. A ausência a que se refere não poderia passar despercebida, tendo em vista que, apesar de uma série de discursivizações a respeito desse material, na escola campo da pesquisa, o livro didático parece não ser visto como um dos principais orientadores da exposição de conteúdo, como exploramos mais à frente.

Retomando as considerações sobre os novos conhecimentos nas aulas da EJA, é possível considerar que o(a)s participantes reconhecem a entrada nesses novos saberes, interessante, ainda, o gesto de mobilização de avaliações didáticas do corpo docente (17). A visão subjacente da presente indagação conforta-nos ao dar-nos a oportunidade de visualizar que para o grupo novos conhecimentos são promovidos nas aulas.

Ademais, com a questão seguinte, buscamos localizar recortes mais precisos de memórias de didatizações e(m) objetos de ensino.

Quadro 3: Respostas à questão 3 do questionário discursivo

Questão 3: Você consegue se lembrar qual foi a sua aula da EJA preferida até hoje? Sobre o que foi essa aula?	
Pseudônimo	Resposta (<i>ipsis litteris</i>)

Anita Maria	Sim, qualquer conhecimento pode ser muito bom na minha vida principalmente quando falamos de conhecimentos de vida.
Antonio Ferreira	Há um tempo, na aula de história, na época era professor X, que eu fiz um trabalho para ele, pois só precisava de uma nota dele para passar de ano, aí eu fiz o trabalho e passei.
Antonio Lopes	Ed. Física
Débora Maza	Biologia Pois aprendemos sobre o corpo
Francisca de Brito	Para mim todas aulas são muito bom e importante
Francisca de França	Português, porque nós nos divertimos no dia que a prof. fez trabalho em grupo ou apresentação, isso é o que me deixa mais contente.
Francisco de Assis	Não me recordo.
Francisco Evaristo	Todas matérias
Geraldo Alexandre	Não respondeu
Idália Marrocos da Silva	Minhas aulas preferidas até hoje foram aula de Biologia e Geografia.
Manoel	Foi a aula de inglês
Maria Eneide de Araújo Melo	Foi uma aula da professora de português.
Maria Gildenora	De inglês foi sobre os alimentos, verduras, frutas, comidas saudáveis
Maria Lúcia	Arte fazer desenhos
Maria Miranda	Sim, Filosofia, a forma de pensamento, inglês, cognatos e geografia, o relevo da terra.
Maria Pequena	De inglês. Por motivo que a professora teve um carinho com todos, ótimas aulas e ela sempre pensou na gente.
Maria Pureza	sim as aulas de português, inglês, Arte
Paulo Alves de Souza	Aula de Português! Projeto Estruturante.
Sebastião Xavier	Foi a aula de inglês, tenho uma curiosidade de aprender essa língua.
Valdice	Biologia. Porque fala sobre o corpo humano e eu aprender muita coisa que eu não sabia.

Fonte: Dados da pesquisa

O(a)s participantes, mais uma vez, trazem considerações mais gerais a respeito do que lhes foi questionado. Sobre as aulas preferidas, há certa confluência entre as aulas de Inglês (cognatos e alimentos), Português e Biologia (repetição das aulas sobre o corpo humano). As aulas de Educação Física, Artes e Geografia também são mencionadas, porém, de modo mais conciso. Não há como negar que todo enunciado tem grande valia e toda expressão produz sentidos variados que tendem a convocar provocações epistemológicas mais profundas em nós. A exemplo, vale destacar a resposta da participante Maria Pequena que salienta que sua aula preferida foi “De inglês. Por motivo que a professora teve um carinho com todos, ótimas aulas e ela sempre pensou na gente”. Diante dessa valoração, acreditamos ser significativo refletir, no campo das representações sociais, sobre a aproximação tanto professor(a)/aluno(a), quanto aluno(a)/conteúdo.

Essa perspectiva reforça a percepção evocada por Maria Pequena ao reconhecer que o carinho da professora foi um diferencial da aula. Ancoradas nessa reflexão, há de se considerar que a afetividade se bifurca, podendo desenvolver-se tanto nas relações instituídas entre

professor(a) e aluno(a), quanto na relação de aproximação do estudante e dos conteúdos escolares (LEITE; GASOLI, 2012).

Ao avançarmos para as próximas discursivizações, indagamos sobre a construção de significados e a contextualização deles, a fim de provocar o(a)s participantes a relacionar o conhecimento aprendido em sala e suas ressonâncias fora dela.

A seguir (Quadro 4), é notada a convergência dos pontos de vista apresentados e faz-nos rever que as respostas do(a)s estudantes desaguam em um “sim” com poucos acréscimos discursivos. A participante Maria Eneide destaca que os conhecimentos aprendidos em sala têm refletido na forma como ela interage em sociedade. De acordo com a estudante, “as questões abordadas nas aulas de Protagonismo Estudantil sobre preconceito têm ajudado a compreender melhor a forma de tratar as pessoas, independente de cor, crença, etnia etc...”.

A asserção da aluna ratifica a noção de construção de significado, tendo em vista a possibilidade não somente de refletir, mas de agir perante o que fora anteriormente pensado. Maria Eneide evoca a necessidade de se repensar e transformar o trato social a partir do que ela aprendeu. Aspecto significativo, principalmente, quando falamos de preconceito, como a aluna relatou. Com vistas à confluência entre as respostas, podemos inferir que os saberes compartilhados em sala de aula têm provocado ressonâncias na vida fora da sala de aula, bem como têm consubstanciado projeções e ajudado na aprendizagem formal, como pontuam o(a)s participantes.

Quadro 4: Respostas à questão 4 do questionário discursivo

Questão 4: Você sente que o que está aprendendo aqui, na sala de aula, está te ajudando fora da escola? Por favor, explique.	
Pseudônimo	Resposta (<i>ipsis litteris</i>)
Anita Maria	Cada aula aprendo mais
Antonio Ferreira	Sim! Porque toda forma de aprendizagem é ótimo, tenho levado tudo que aprendo na sala de aula para o meu cotidiano e me tornei até mais crítico quando preciso.
Antonio Lopes	Sim depende da pessoa também
Débora Maza	Sim.
Francisca de Brito	Sim é muito por ler e escrever é tem mim ajudando quando vai para outra cidade eu consigo me virar sem perguntar as placas dos ônibus e das ruas.
Francisca de França	Sim. Por que através dos estudos eu pretendo fazer um curso de manicure e cabelereira pra mim ter meu próprio dinheiro.
Francisco de Assis	Sim, aprendemos que temos novas chances de reconstruir o tempo “perdido”.
Francisco Evaristo	Sim.
Geraldo Alexandre	Sim novos conhecimentos
Idália Marrocos da Silva	Sim, porque eu estou aprendendo muita coisa importante na escola.
Manoel	Sim ta mim arudando a expressar melhor nas minhas conversas
Maria Eneide de Araújo Melo	Sim, com a escola consigo ser uma pessoa educada etc.
Maria Gildenora	Sim. Porque já sei várias coisas que antes eu não sabia.
Maria Lúcia	Com certeza, um exemplo é isto que relatei na resposta anterior. Também, as questões abordadas nas aulas de Protagonismo Estudantil sobre preconceito têm ajudado a compreender melhor a forma de tratar as pessoas, independente de cor, crença, etnia etc...

Maria Miranda	Sim, eu tenho dificuldade de socializar entre turmas, hoje eu até consigo, e resolver algumas coisas hoje eu consigo de uma forma mais educada.
Maria Pequena	Sim, me ajuda ser uma pessoa melhor todos os dias e mim ensina a pença melho
Maria Pureza	Sim principalmente na comunicação em público
Paulo Alves de Souza	Sim! Comunicação.
Sebastião Xavier	Sim tá me ajudando a expressar melhor nas minhas conversas em família.
Valdice	Sim. Aprender que o sistema nervoso comanda todo o corpo.

Fonte: Dados da pesquisa

Na sequência (Quadro 5), buscamos perceber sentimentos do(a)s aluno(a)s durante as explicações, buscando possíveis relações com o conteúdo abordado e com a prática pedagógica agenciada.

Apesar de a escrita se tratar de um elemento simbólico, há de se considerar, mediante os achados, que a representação da linguagem sobredita intervém na forma como o(a)s participantes acessam o mundo. A escrita, nessa direção, é o elo entre a acessibilidade, o empoderamento social e a possibilidade de interpretar as relações de poder que o(a)s/nos cercam, entre tantos outros fatores que fazem com que, a modalidade EJA seja valorada de tal modo.

Na mesma direção, é oportuno assinalar que os achados nos permitem também lançar luzes sobre o viés interpretativo de “reparação do tempo”. Esta unidade reflexiva, torna perene a discussão sobre a potencialidade do ensino da EJA como uma alternativa que acolhe^r ou deveria acolher as diversas histórias que romperam com os estigmas do tempo, e tornaram a vislumbrar possibilidades e novos caminhos, a partir do retorno para o espaço escolar.

Vale também salientar, mediante as vozes revisitadas, que a EJA, assim como pontua Manoel, é valiosa no aprimoramento dos processos comunicativos. O estudante destaca a oportunidade de se “expressar melhor” por meio das aulas, o que deixa evidente, que muito dos receios em se manifestar, em seguir na modalidade, são diminuídos, ou desconstruídos, no processo interativo. Neste sentido, a interação social estabelecida em sala de aula não é somente formadora, mas constituinte de novos posicionamentos e de novas percepções de si e do outro.

Continuando nosso gesto de análise, é perceptível a oscilação na resposta do(a)s participantes. Apesar de dois alunos (Antonio Lopes e Paulo) destacarem que se sentem “normal”, os sentimentos de *medo* e *vergonha* prevalecem nas devolutivas. É oportuno destacar duas questões diante dos textos destacados.

O primeiro aspecto que merece atenção é o que se interliga também ao aspecto de afetividade anteriormente citado. A exemplo de Maria Gildenora, quando menciona que “as

vezes me sinto bem porque, entendo, quando é ruim eu não entendo aí fico confusa”, ao ponderar que a sua relação com o conteúdo e sua compreensão interferem no seu bem-estar.

Quadro 5: Respostas à questão 5 do questionário discursivo

Questão 5: Como você, frequentemente, se sente nas aulas, durante as explicações do(a) professores(as)?	
Pseudônimo	Resposta (<i>ipsis litteris</i>)
Anita Maria	Cada aula aprendo mais.
Antonio Ferreira	No momento, bem melhor, pois no início foi mais complicado porque a sala estava lotada de aluno jovem e muitos deles só queriam mesmo era bagunçar na sala.
Antonio Lopes	Normal
Débora Maza	As vezes Pensativa e medrosa
Francisca de Brito	Eu acho bom e ajuda muito as explicação é importantes
Francisca de França	Eu não me sinto à vontade para poder fazer as perguntas que eu tenho dúvida porque eu tenho vergonha..
Francisco de Assis	Sim, principalmente a lidar com pessoas mais experientes.
Francisco Evaristo	Vergonha porque sou fraco
Geraldo Alexandre	As vezes mal entendido
Idália Marrocos da Silva	Tem aula que eu me sinto bem, mais tem aula que não me sinto bem.
Manoel	Precisa prestos atenção pra apreder
Maria Eneide de Araújo Melo	Cada professor explica diferente tem aula que aprendo os assuntos já tem outras que não consigo aprender.
Maria Gildenora	As vezes me sinto bem porque, entendo, quando é ruim eu não entendo aí fico confusa
Maria Lúcia	Interessada. Eu gosto de, sempre que posso, interagir nas aulas e tirar minhas dúvidas.
Maria Miranda	Bem! Mas com um pouco de vergonha de fazer algumas perguntas com medo dos professores me achar burra.
Maria Pequena	As vezes não consigo compreender muito mas tenho medo de perguntar.
Maria Pureza	Em algumas aulas eu mim sinto a vontade, mas tem algumas que mim sinto amendrotada pelo fato do professor ser muito rígido
Paulo Alves de Souza	Normal
Sebastião Xavier	Procuro prestar atenção para aprender mais sobre a aula.
Valdice Ivanete	As vezes eu tenho duvidas e tenho vergonha de perguntar.

Fonte: Dados da pesquisa

Sob esta ótica, Leite e Tassoni (2000) defendem que a relação que o(a) aluno(a) institui com os conteúdos desenvolvidos e, muitas vezes, cobrado(a)s em sala de aula, refletem no modo como esse(a) educando(a) se relacionará com o objeto de conhecimento aprendido ou não. Tal fato é comumente percebido nos discursos de corredores, quando o(a)s aluno(a)s indagam qual disciplina gostam, a resposta, frequentemente, está associada à disciplina que o(a) discente compreende o conhecimento partilhado.

Na mesma direção, acreditamos ser relevante refletir sobre os sentimentos de *medo* e *vergonha* mencionados por alguns participantes. Especula-se, mediante as enunciações dispostas, que o receio em se manifestar pode estar atrelado à concepção de “erro”. Comumente, observamos que nosso(a)s aluno(a)s se sentem acanhados em interagir ou manifestarem-se a

respeito de qualquer tema por acharem que se equivocariam, seriam criticados pelos colegas se falassem algo errado, assim, o receio e a vergonha acabam tornando-se barreiras interativas da sala de aula. Nesse sentido, é perceptível que a noção de “erro” deva ser revista em sala de aula, uma vez que por meio dele, se trabalhado, através de uma metodologia que o reconheça como parte significativa no processo de ensino aprendizagem, docentes e discentes estarão envolvidos em uma atmosfera de acolhimento e respeito mútuo:

Essa metodologia de ensino provoca no aprendiz a sensação de não mais se amedrontar por acreditar que o erro seja sinônimo de falta de inteligência, de fracasso ou inabilidade para aprender, mas que é um processo natural e o ajudará a alcançar o seu objetivo: a aprendizagem. O erro, nessa perspectiva, será ressaltado, discutido e analisado mediante as dificuldades do sujeito e, a partir daí, ele vai buscar o acerto e, conseqüentemente, a concretização da aprendizagem (SOUZA, 2020, p. 48).

No tocante às representações sociais e da afetividade em sala de aula, errar não representa ausência de conhecimento, mas parte significativa e, quiçá, inevitável para a efetivação da aprendizagem. Sob o ponto de vista de Souza (2020), é imperioso que se dialogue sobre os aspectos mencionados, pois os levantes de transformação carecem de novas posturas que (re)nomeiem para (re)pensar conceitos e práticas.

No Quadro 6, a seguir, as respostas foram bastante diversas. Dois participantes se abstiveram de responder e a Anita Maria ressalta que não se lembra de nenhuma situação em especial que tenha marcado a sua trajetória estudantil. Duas alunas destacaram que os momentos marcantes partiram de uma prática contextualizada. A apresentação de um “casamento matuto” despertou a atenção do Paulo e da Francisca o que trouxe, possivelmente, sentimentos positivos para a aula de português, além do aspecto cultural representativo dessa atividade, por estar em consonância com a geopolítica do(a)s envolvido(a)s, sendo todo(a)s, eles e elas, na prática representado(a)s. Uma sala de aula com sorrisos também faz parte do processo educativo, sobretudo, quando esses sorrisos refletem que suas identidades e representatividades são preponderantes para a construção do conhecimento.

Valdice Ivanete, Anita Maria e Maria Pureza reportam-nos mais uma vez para as noções de representações e afetividade. A primeira aluna destaca que um momento marcante foi quando viu sua foto no mural como boa aluna, a segunda aluna menciona um momento que inferimos ser um momento negativo “sim, um professor disse que eu tenho uma voz de homem...”, de igual modo, Maria Pureza narra que “eu sou uma pessoa muito tímida e por isso a professora me chamou de sonsa e por isso eu não conseguia participar das aulas”.

Nas três respostas, temos exemplos de situações que deixaram marcas significativas, sendo a primeira positiva e a segunda e terceira, negativas. Defronte a esses casos, é possível repensar práticas que podem trazer ânimo para o(a)s estudantes em seu processo educativo e as que podem desmotivar, na mesma proporção. Vale reiterar, que de acordo com Leite e Gasoli (2012), a afetividade se estabelece também na escola, nos espaços comuns e trabalha cognitivamente para que a existência do outro possa ser respeitada e provoque bem-estar.

Quadro 6: Respostas à questão 6 do questionário discursivo

Questão 6: Por gentileza, você poderia descrever alguma experiência vivenciada durante a sua trajetória estudantil na EJA que te marcou de forma bastante significativa.	
Pseudônimo	Resposta (<i>ipsis litteris</i>)
Anita Maria	Não que eu lembro não
Antonio Ferreira	Foi neste ano ainda, quando vi uma aluna discutindo feio com professor Beltrano ¹⁶ . E ela chegou a voltar a tomar seus medicamentos por conta disso.
Antonio Lopes	NÃO RESPONDEU
Débora Maza	As vezes os olhares das pessoas! As indiferenças.
Francisca de Brito	Para eu a importancia de depois de tanto tempo ir para a escola pela primeira vez
Francisca de França	Sim, uma coisa que me marcou muito foi a apresentação de Português que foi um casamento matuto.
Francisco de Assis	Sim, minha experiência foi de saber que a eja não é só para um e sim para todos.
Francisco Evaristo	Quando o professor não deixou fazer a prova por que tava atrasado do serviço
Geraldo Alexandre	NÃO RESPONDEU
Idália Marrocos da Silva	As amizades com os colegas.
Manoel	Os momentos de Sala de aula comos colegas tirando duvidas
Maria Eneide de Araújo Melo	Sim, quando tenho vontade de perguntar para o professor mais tenho vergonha dele achar que a pergunta besta e também das risadas dos colegas. Isso foi ruim.
Maria Gildenora	Teve uma vez que eu fui falar para o professor que ele esqueceu de cortar o T aí ele mim perguntou se eu queria ir pra frente da aula se eu queria ser professora fiquei com muita vergonha e nunca mais falei nada na aula dele
Maria Lúcia	Vários professores no início do ano tentava explicar a matéria, mas alunos mais jovens atrapalhavam bastante, o que nos dificultou a aprendizagem.
Maria Miranda	Sim, um professor disse que eu tenho uma voz de homem,...
Maria Pequena	Quando uma pessoa mim chama para patissipa de grupos e atividades em grupos.
Maria Pureza	Eu sou uma pessoa muito tímida e por isso a professora me chamou de sonsa e por isso eu não conseguia participar das aulas.
Paulo Alves de Souza	Uma peça que aprendi com meus colegas. Casamento matuto!
Sebastião Xavier	O memento de sala de aula de com as colegas tirando as dúvidas é vida mais bom a em sala.
Valdice Ivanete	Quando fui a melhor aluna da sala e tive minha foto no mural.

Fonte: Dados da pesquisa

Outras respostas despertaram-nos a atenção e caminham na mesma direção discursiva do nosso confronto, a exemplo da devolutiva de Maria Gildenora, que ressalta “[...] teve uma vez que eu fui falar para o professor que ele esqueceu de cortar o T aí ele mim perguntou se eu queria ir pra frente da aula se eu queria ser professora fiquei com muita vergonha e nunca mais

¹⁶ Usamos o termo “beltrano” para manter sigilo da identidade do docente mencionado pelo participante.

falei nada na aula dele”, a resposta do Francisco Evaristo revela outra que reverbera desrespeito e hierarquização de poder (FOUCAULT, 2004), ele lembra “quando o professor não deixou fazer a prova por que tava atrasado do serviço”. A necessidade de se atrasar por causa do trabalho reporta-nos a uma situação comumente encontrada nas turmas de EJA e, por isso, tal modalidade precisa “partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los” (RIBEIRO, 2001, p. 23)

Sob esse ponto de vista, não podemos negar oportunidades didáticas a alunos que não conseguem sair do trabalho no momento devido, se atrasam, encontrando, muitas vezes, a intransigência docente. Voltamos ao princípio de que para se lecionar em uma turma de EJA, é preciso estar a par da realidade do(a)s seus/suas estudantes, convidando a cada escola a atualizar regimentos e regras que não atendam de modo adequado a esse público, torna-se mais que imprescindível que o(a) docente flexibilize ou busque alternativas para acolher a demandas desse(a)s estudantes.

Analisando a resposta da Maria Lúcia “vários professores no início do ano tentava explicar a matéria, mas alunos mais jovens atrapalhavam bastante, o que nos dificultou a aprendizagem” nos deparamos com a problemática concernente à juvenilização da EJA, fenômeno decorrente da mudança do perfil etário da EJA, sinalizado por Haddad (2015). A participante faz-nos perceber que uma das implicações desse fenômeno está voltada aos conflitos geracionais relacionados aos comportamentos considerados inadequados de estudantes mais jovens (bagunça decorrente de desarrumação das carteiras, barulho, conversas paralelas etc) que resultam no mal aproveitamento das aulas e tornam menos prazerosas a estada do(a)s discentes mais velho(a)s naquele espaço de construção do conhecimento.

A juvenilização, mormente atrelada à marginalização de estudantes da EJA, aparenta também englobar a discência da modalidade em uma visão uma e limitante. Não há como furtar dessa reflexão que há, principalmente mediante os relatos, discentes que causam certos conflitos por se comportarem de modos distintos em sala de aula. Há, também, o(a)s aluno(a)s que são/estão desinteressado(a)s, ou que parecem estar enfadado(a)s das dinâmicas de sala de aula e corrompem a visão de aluno(a)s da EJA. A fundante reflexão nos torna mais lúcidas sobre o assunto, mas também ancora a necessidade reflexiva sobre quais possibilidades, enquanto docentes, deveríamos vislumbrar para acolher também esse público que enfrenta diversos desafios, dentre eles, a compreensão de que precisam adotar certo comportamento quando adentram um ambiente de aprendizagem.

A indagação disposta, a seguir, enfatiza o modo como os estudantes da EJA valoram estereótipos mobilizados nos discursos acerca dessa modalidade de ensino. Foi perceptível, em campo, uma espécie de catarse por parte do(a)s aluno(a)s, enquanto lidavam com a pergunta em tela.

Quadro 7: Respostas à questão 7 do questionário discursivo

Questão 7: Alguma vez, na escola, você se sentiu discriminado(a) por ser aluno(a) da EJA? Se sim, pode descrever alguma situação ou situações nas quais você percebeu que sofreu alguma forma de discriminação?	
Pseudônimo	Resposta (<i>ipsis litteris</i>)
Anita Maria	Sim que eu não aprendia mais
Antonio Ferreira	Eu acredito que, pelo simples fato que a turma do regular ter os livros didáticos para estudo e agente do EJA não; isso deixa agente desfavorável.
Antonio Lopes	NÃO RESPONDEU
Débora Maza	Sim. Várias vezes e sempre existiu isso. Diferença de cor, corpo sempre refletiu muito.
Francisca de Brito	Não porque todos ajuda e se uni na Eja todo mundo e mas velho ter as mesmas dificuldade vida
Francisca de França	Quando eu perguntei pro professor porque a gente não ia visitar a UESB e ele disse que era só para o regular. Que eles ia fazer e nos não. Nem me perguntou se eu vou fazer faculdade.
Francisco de Assis	Sim, por dizerem que não tive méritos por estudar na EJA.
Francisco Evaristo	Sim no dia que ia ter passeio pra faculdade e nós da eja não foi chamado
Geraldo Alexandre	Sim
Manoel	Sim
Idália Marrocos da Silva	Sim. Porque tem pessoas que falam que eu já estou velha e não aprendo mais nada.
Maria Eneide de Araújo Melo	Sim, porque tem professor que só explica para os outros colegas mais do que para outros.
Maria Gildenora	Sim porque os outros olha pra gente como se eles fosse melhor que agente não sabe muito
Maria Lúcia	Uma vez, alguns alunos mais jovens disse que os velhos deveriam sentar na frente e afastados deles.
Maria Miranda	Não exatamente! Mas eu ouvir boatos desnecessários que o meu colega era velho feio, Fui na secretaria questionar, não pelo fato dele ser velho, mas porque ele ficou triste.
Maria Pequena	Não no eja, mas sim do regular.
Maria Pureza	sim por achar que minha aprendizagem é menos. Eu pedir o professor o livro que a turma do 3º ano tava lendo o professor disse que não, que agente não ia ler. E eu queria ler.
Paulo Alves de Souza	Não!
Sebastião Xavier	Sim uma vez um professor disse que podia consultar o caderno na hora da prova porque nos não ia saber nada mesmo
Valdice Ivanete	Nunca fui discriminada por ser aluna da EJA.

Fonte: Dados da pesquisa

(Re)vozear situações de discriminação vivenciadas pelo(a)s participantes confirma a conjuntura de estereótipos e discursos negativos que imbuem a modalidade de ensino EJA. O primeiro exemplo desse segmento é citado pela participante Idália que afirma “Sim. Porque tem pessoas que falam que eu já estou velha e não aprendo mais nada”. Os estereótipos ligados à idade corroboram, muitas vezes, com evasões, que acabam por sentenciar, mais longos anos de

distanciamento do(a) estudante ao processo de aprendizagem escolar, como acentuam Leite e Gasoli (2012).

Ao depararmos-nos diante das sinceras asserções do(a)s estudantes, é perceptível o reconhecimento de ações discriminatórias por parte dos envolvido(a)s, bem como sua insatisfação e constrangimento com as situações vivenciadas. Nesse questionamento, em especial, não há como não se sensibilizar diante dos preconceitos que, nada velados, atravessam a retomada do(a)s educando(a)s e acabam deixando-o(a)s ainda mais inseguro(a)s e marginalizado(a)s frente ao processo de educação que tanto se enfatiza como democrático.

É custoso acreditar, em meio às considerações elencadas por esse(a)s participantes, que docentes, ou seja, profissionais que deveriam defender o ensino, independentemente de sua modalidade, profiram asserções tão ácidas e desrespeitosas como as expostas a seguir. De Sebastião Xavier: “sim uma vez um professor disse que podia consultar o caderno na hora da prova porque nos não ia saber nada mesmo” (*sic*). De Maria Pureza: “sim por achar que minha aprendizagem é menos. Eu pedir o professor o livro que a turma do 3º ano tava lendo o professor disse que não, que agente não ia ler. E eu queria ler” (*sic*). De Francisca de França: “Quando eu perguntei pro professor porque a gente não ia visitar a UESB e ele disse que era só para o regular. Que eles ia fazer e nos não. Nem me perguntou se eu vou fazer faculdade” (*sic*).

Diante dos ditames, há de se recapitular postulados de Freire (1996, p. 33) como os que enfatizam “o respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola”. Vale ponderar que:

Não se pode separar o direito à escolarização, dos direitos humanos. Os ‘jovens-adultos’, mesmo que tenham estacionado o processo de escolarização, não ‘paralisam’ os ‘processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política’. É preciso um olhar mais positivo, reconhecendo que os sujeitos da EJA, ‘protagonizam trajetórias de humanização’, participando em lutas sociais pela garantia de seus direitos (ARROYO, 2005, p. 25)

Diante dessa percepção e das provocações textualizadas pelo(a)s participantes, é pertinente (re)pensar se a própria instituição escolar empodera seus alunos e suas alunas da EJA para que, de fato, progridam e busquem novos percursos dentro do sistema educacional ou se apenas cumprem um papel, muito restrito por sinal, ocupando seus/suas respectivo(a)s docentes em suas cargas-horárias, distanciando-se de uma prática pedagógica que liberte e que acabe por mais aprisionar e incutir um pseudoprocessos de ensino aprendizagem forjado na hierarquia e arbitrariedade. O que vale, não somente para a EJA, mas para todas as modalidades de ensino.

Nós, docentes, precisamos de uma formação discursiva que nos habilite para melhor lidarmos responsabilmente com estereótipos, desmistificando-os para empoderar e encorajar nosso(a)s estudantes.

Muito sensibiliza-nos a lembrança de um acontecimento que marcou a discursivização da Francisca de Souza acerca da viagem à UESB, que conduziu apenas o(a)s aluno(a)s da modalidade regular até à visita de campo na instituição, excluindo as turmas da EJA. Esse tipo de posicionamento institucional deve ser revisto, dada a força simbólica de subalternização que evoca. Em turmas de EJA, existem, sim, estudantes que pretendem dar continuidade aos seus estudos e que não estão atualmente, vale lembrar, estudando apenas por um diploma da educação básica.

Acreditamos que muito se deve caminhar para que a EJA seja tratada de modo igualitário e para que se enxergue esses sujeitos numa perspectiva igualitária de direitos. É imperioso que seja validada a voz desse(a)s estudantes na instituição e que seja enfatizando que, assim como em qualquer outra modalidade, há estudantes que se dedicam, querem aprender e precisam contar com condições interacionais apropriadas.

Pelo teor aproximado do que descrevemos na questão anterior, as respostas à questão 8 não serão descritas aqui, tampouco suas análises, tendo vista que o texto seria repetitivo, sem ganhos significativos para este capítulo. Sigamos, então, para a próxima reflexão que trata sobre a diferenciação, ou não, sentida pelo(a)s participantes em relação às turmas regulares.

Há, na questão ilustrada pelo Quadro 8, grande confluência sobre a percepção diferenciada no modo em que as turmas da EJA são tratadas na escola. O(a)s estudantes mencionam que tal distinção vai desde as oportunidades oferecidas, como viagens, passeios, participação em projetos, até a utilização do livro didático pela turma da modalidade regular.

Quadro 8: Respostas à questão 9 do questionário discursivo

Questão 9: Você acha que o tratamento que a sua turma de EJA recebe por parte da comunidade escolar (professores(as), gestores(as), colegas etc.) é o mesmo daquele oferecido às turmas do Ensino Regular? Explique, por favor!	
Pseudônimo	Resposta (<i>ipsis litteris</i>)
Anita Maria	eu acho que não
Antonio Ferreira	Em algumas coisas sim, outras não. Até mesmo em questão de viagem para fora, para conhecermos outras coisas, termos outro tipo de aula fora não tivemos ainda ou não sabemos se vamos ter.
Antonio Lopes	Não porque muda muito
Débora Maza	Não. Totalmente diferente das outras turmas. A falta de atenção com os alunos. tratamento diferente.
Francisca de Brito	Eu acho que não porque é como se todos da Eja só está aqui para apeder ler e escrever tem pessoas que tem capacidade de ir alernde
Francisca de França	Não. Muitas outras oportunidade que os outros alunos tem nos não temos.

Francisco de Assis	Não, a maioria das vezes o regular tem a oportunidade de novas experiências que a EJA não tem.
Francisco Evaristo	Não os passeios pra universidade, os livros, o Enem
Geraldo Alexandre	Não! Lá eles dão mais moral até nos passeios ETC
Idália Marrocos da Silva	Não, somos totalmente tratados diferentes dos alunos do Ensino Regular.
Manoel	Acho que a EJa é tratada de ferente
Maria Eneide de Araújo Melo	Não, porque os alunos do EJA não recebem nei livro para estudar.
Maria Gildenora	eu acho que não
Maria Lúcia	Não. Nós não recebemos livros didáticos. Muitas vezes, somos excluídos de alguns projetos. Somos excluídos do Provão do Enem, etc...
Maria Miranda	Não, eles tem mais prioridade em quase tudo, na merenda, explicação das aulas, uma atenção voltada mais pra eles.
Maria Pequena	Não porque o regular tem mais aulas e tem atividades diferentes e livro.
Maria Pureza	Sim. Porque nos não temos livros, agente não é convidados para conhecer a faculdades e o regular é, Quando tem teatro é só para o regular igual essa semana.
Paulo Alves de Souza	Não! Participação de alguns projetos, aulas de campo etc.
Sebastião Xavier	Acho que a EJA é tratada diferente. Por exemplo no conteúdo da sala de aula.
Valdice	Sim. Porque o regular tem ums privilégio como: preparação pro enem e nós do Eja não tem.

Fonte: Dados da pesquisa

Sobre essa diferenciação, vale lembrar as palavras de Goffman (2004, p. 5):

[...] a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com ‘outras pessoas’ previstas sem atenção ou reflexão particular.

Sob essa ótica, podemos deduzir que há uma discrepância entre as duas modalidades de ensino já sinalizada no modo socialmente escolhido para referenciá-las. Quando dizemos que uma modalidade é regular, pressupõe-se que a EJA seja uma modalidade irregular.

Somadas às diferenciações expostas pelo(a)s participantes, entendemos que a modalidade regular abrange ensino infantil, fundamental e médio. Assim, é válido salientar que a EJA integra, de todo modo, a modalidade regular e merece referenciar seus/suas discentes como importantes agentes do processo educativo, destacando o uso das funções reparadora, equalizadora e qualificadora permanente como estabelece a LDBEN (BRASIL, 1996).

Quadro 9: Respostas à questão 10 do questionário discursivo

Questão 10: Como você se sente, constantemente, quando precisa falar durante as aulas para expor suas dúvidas e/ou ideias para o(a)s colegas e/ou professores(as)?	
Pseudônimo	Resposta (<i>ipsis litteris</i>)
Anita Maria	Eu não pergunto porque sou tímida.
Antonio Ferreira	Eu me sinto a vontade, até mesmo por eu ser extrovertido, porém vejo que tem colegas meu que não consegue se expressar como queria por vergonha e medo.
Antonio Lopes	Fico normal

Débora Maza	Tenho vergonha de mim comunicar.
Francisca de Brito	Eu sinto muita vergonha de falar porque ter professor que não ente a difícunde do aluno desfarze
Francisca de França	Eu me sinto normal. So não gosto de perguntar algo para os professores e eles não me responderam. Uma vez eu chamei o professor mais de três vezes e ele fingiu que não escutou.
Francisco de Assis	Me sinto medo e com vergonha .
Francisco Evaristo	Eu tenho vergonha
Geraldo Alexandre	Pra mim e tranquilo
Idália Marrocos da Silva	Eu praticamente não faço nenhuma pergunta para os professores porque fico com vergonha de conversar
Manoel	Tenho difícil darde mim expressos em sala de aula
Maria Eneide de Araújo Melo	Sou tímida , falo muito pouco.
Maria Gildenora	Sinto vergonha e medo de tomar, sermão do professor
Maria Lúcia	Eu amo!!! Sou muito falante e gosto muito quando tenho a oportunidade de expor as dúvidas e ideias.
Maria Miranda	Recuada sem conseguir sai uma palavra, vergonha de falar em público
Maria Pequena	Mal por motivo que não vou tirar duvidas.
Maria Pureza	Por ser tímida eu tenho um pouco de dificuldades, para mim expressar, tenho medo do que os professores e colegas vão achar do que estou falando
Paulo Alves de Souza	Normal!
Sebastião Xavier	Tenho dificuldade de me expressar em sala de aula.
Valdice Ivanete	Eu não falo sobre minhas dúvidas porque sou muito tímida .

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à pergunta que evoca percepções sobre participações oralizadas em sala de aula, apenas 4 participantes responderam que se sentem *normal* ou *tranquilo* para falar e/ou expor suas dúvidas na dialogia com seus professores e suas professoras.

Observamos que sentimentos como: “medo”, “timidez” e “vergonha” estão presentes nas respostas de 11 participantes, o que nos leva a crer que esses sujeitos não se sentem seguros e à vontade em demonstrar, na interação didática, suas dificuldades.

Como já mencionamos durante outros gestos de análise, o sentimento de insegurança pode estar atrelado a uma série de questões, a exemplo de representações, como “uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 2012, p. 27). Representações vinculadas a erro, rigidez metodológica de alguns/algumas docentes, pelo modo como o(a)s discentes dizem serem tratado(a)s, estão nas respostas indicadas.

À luz dessas representações, retomamos a noção de afetividade que imbrica tanto discussões em torno da relação professor(a)/aluno(a) quanto aluno(a)/conteúdo(a) e professor(a)/profissão.

Quadro 10: Respostas à questão 11 do questionário discursivo

Questão 11: Como se sente em relação ao livro didático? Você acha que ele te ajuda a compreender melhor os conteúdos abordados pelo(a) professor(a).	
Pseudônimo	Resposta (<i>ipsis litteris</i>)
Anita Maria	Não porque eu so queria terminar porque não sou capaz
Antonio Ferreira	Sentimos muita falta, apesar da tecnologia nos ajudar, mas nada se compara ao livro, é por conta disso que existe a diferença entre o EJA e o regular, pois ele tem livro e nós não.
Antonio Lopes	Acho que sim porque explica melhor
Débora Maza	Sim com certeza se a gente tivesse o livro ajudaria.
Francisca de Brito	Sim e muito o livro ajuda a compreender muito melhor as coisas mas não temos
Francisca de França	Eu me sinto que eu aprendo mais. Nos não temos os livro no EJA nos não recebemos, so os alunos do regular.
Francisco de Assis	Sim, nos ajudaria muito porque não temos tempo de terminar ou aprender na escola e poderíamos levar o livro pra casa.
Francisco Evaristo	a eja não recebeu livro
Geraldo Alexandre	eu e a turma não ganhou!
Idália Marrocos da Silva	Não temos livro.
Manoel	NÃO RESPONDEU
Maria Eneide de Araújo Melo	Não tenho livro. Sim, com o livro consigo entender melhor as leituras.
Maria Gildenora	Não tem livro no “EJA”. Acho que ajudava se tivesse
Maria Lúcia	Se nós tivéssemos recebido, nos ajudaria bastante, certamente.
Maria Miranda	Sinto muita falta não tenho ele em mãos que eu possa levar pra casa e fazer uma leitura até o momento não me ajudou em nada,
Maria Pequena	Se a gente tivesse ajudaria muito
Maria Pureza	Se tivesse ajudava
Paulo Alves de Souza	Sem o livro dificulta a aprendizagem do aluno.
Sebastião Xavier	Não temos.
Valdice Ivanete	Tou na dúvida ainda porque as aulas sem o livro eu gosto também.

Fonte: Dados da pesquisa

A convergência sobre o sentimento de carência em relação ao livro didático seria unânime se um participante não tivesse se absterido da resposta. O(a)s participantes, antes mesmo de adentrarem nessa discussão, já mencionaram, em suas respostas a questões anteriores, o desejo de terem esse material de apoio, que a escola não ofereceu, o que gerou insatisfação e sentimento de diferenciação frente às turmas ditas regulares.

Independente de entendermos que o livro não é o único apoio didático, não se pode negar que esse suporte é dos principais meios de escolarização e letramento para grande parte do país, como defende Batista (2005). No entanto, diante dessa questão, acreditamos ser prudente entender que a escola, apesar de não sabermos os reais motivos, deve estar amparada por alguma justificativa para não fazer uso desse material.

Enquanto respondiam ao questionário, alguns estudantes comentavam entre si que o(a)s docentes desenvolveram outros materiais didáticos equivalentes, como apostilas, impressões de textos, sugestões de páginas e *sites* de busca na *internet* e que parte docentes ainda utilizavam os Cadernos de Aprendizagens oferecidos como material de apoio didático durante o período

de aulas remotas em ocasião da pandemia da Covid-19. Tais iniciativas parecem ter minimizado os impactos da falta do livro didático.

No Quadro 11, percebemos que as genuínas respostas acerca da indagação disposta fazem-nos perceber quão rica é a visão do(a)s participantes sobre a EJA. No que se refere aos aspectos positivos, dimensionados pela palavra *gosto*, o(a)s participantes ratificaram gostar de fazer novas amizades/encontrar colegas (8), dos trabalhos em grupo (3), das merendas (7), do(a)s professore(a)s (3), do horário reduzido das aulas (1) e, pela confluência vista, o que acredito ser primordial destacar, a retomada da palavra *oportunidade*, mencionada por 1 participante. A percepção de que a EJA oferta oportunidades reporta-nos mais uma vez para noção de recomeço, reparo e possibilidades.

Partindo da experiência da professora pesquisadora com as turmas de a EJA, convém mencionar que a *merenda* (citada por 7 participantes) é aspecto fundamental a ser dito, principalmente, frente às difíceis realidades sociais que os alunos EJA enfrentam.

Há de se levar em consideração que, muitas vezes, a merenda escolar é uma das únicas refeições que esse(a)s estudantes farão à noite. Se voltarmos para o seu cotidiano cansativo, e até mesmo para a carência financeira de muitas famílias, podemos dimensionar a relevância da alimentação escolar tanto para a permanência desse(a)s educando(a)s quanto para que se combata, também, em alguma medida, uma insegurança alimentar.

Quadro 11: Respostas à questão 12 do questionário discursivo

Questão 12: Quais são as coisas que você mais gosta e as que você menos gosta na EJA?	
Pseudônimo	Resposta (<i>ipsis litteris</i>)
Anita Maria	As coisas que eu mais gosto é trabalho em grupo .
Antonio Ferreira	Nos ajuda a adiantar um pouco mais os estudos, até mesmo pelo tempo perdido, aí nos ajuda a recuperar. E o que menos gosto, é a forma de tratamento ser desigual perante o ensino regular, onde deveria sermos tratados iguais.
Antonio Lopes	Gosto de tudo
Débora Maza	Gosto do companheiros . E alegre que todos está por o mesmos motivos.
Francisca de Brito	Eu gosto de faz amigos e da merenda e dos gosto de alguns professores . não gosto do braulhos dos alunos mas novos não gosto cando os professores falar das notas e criticar que tinha notas baixa
Francisca de França	Coisas que eu mais gosto é de ter feito muita amizade e conhecer pessoas novas, gosto das merendas também. Coisas que eu não gostava era de um professor que falava só para os alunos da frente. Ele também não gostava quando eu precisei levar minha filha quando minha mãe não pode cuidar. Não gosto que acham que nos é mais fraco.
Francisco de Assis	Gosto do trabalho em equipe , não gosto de muita imaturidade na EJA.
Francisco Evaristo	gosto dos amigos e das merendas
Geraldo Alexandre	Gosto da história de cada um que não desistil.! E o que não gosto? E que não é igual as salas normais.
Idália Marrocos da Silva	As oportunidades que temos na EJA, as merendas ...
Manoel	Podia comuelos o caderno no bora do mais sobre a aula

Maria Eneide de Araújo Melo	Gosto de fazer trabalho em equipe , menos gosto é de fazer prova sozinha.
Maria Gildenora	Gosto de alguns professores , gostos dos amigos , gosto da merenda não gosto de alguns, professores, não gosto de alguns alunos mais novos porque acha que é o dono da escola.
Maria Lúcia	Eu gosto de todos os profs , amigos que conquistei aqui e, claro, a merenda (kkk). Eu não gosto da mistura de alunos mais “experientes” e interessados com alunos jovens que só vem para bagunçar.
Maria Miranda	Escrever os textos e de uma minoria de colegas. Eu não gosto de fofocas.
Maria Pequena	Quando eu indendo os assuntos. Quando eu não endendo os assuntos.
Maria Pureza	Eu gosto porque vai adiantar meus estudos, gosto porque tenho colegas das mesma idade que eu, gosto da merenda . Não gosto do alunos mais jovens que não levam o estudo a sério.
Paulo Alves de Souza	Não tenho nada a reclamar.
Sebastião Xavier	As coisas que eu mais gosto é que eu chego na escola, vejo meus colegas na sala de aula. Eu não gosto quando me chama de preguiçoso.
Valdice Ivanete	Gosto do horário porque posso ir embora mais cedo porque às vezes tou muito cansada. Por em quanto eu acho que não tem nado que eu não gosto.

Fonte: Dados da pesquisa

Sobre o que os alunos afirmaram não gostar, as asserções não são surpresa, visto que já fora pontuado a percepção da discriminação e o comportamento de alguns colegas que parecem não aproveitar as oportunidades e comportam-se de modo inadequado, aspecto comum em praticamente todas as salas de aula, sejam elas de turmas regulares ou não.

Caminhando para as últimas impressões sobre as dialogias com o(a)s participantes, via questionário discursivo, é/foi possível, até aqui, constatar que suas respostas nos conduziram a compreender melhor as especificidades que permeiam o espaço da educação de jovens e adultos e, nessa direção, acreditamos que a última indagação enfatiza de modo explícito e conciso os horizontes almejados pelo(a)s estudantes da EJA.

Quadro 12: Respostas à questão 13 do questionário discursivo

Questão 13: Você pretende, depois que terminar a EJA, dar continuidade aos seus estudos? Por favor, explique sua resposta.	
Pseudônimo	Resposta (<i>ipsis litteris</i>)
Anita Maria	Eu acho que não porque não sou capaz.
Antonio Ferreira	Sim! Porque eu pretendo me formar em médico veterinário, trabalhando em meu consultório e fazer serviço voluntário pra pessoas sem condições para fazer tratamento em seus animais.
Antonio Lopes	Talvez se eu não for trabalhar
Débora Maza	Sim meu sonho e ser enfermeira mais por vários motivos na vida não tive a chance de terminar.
Francisca de Brito	Sim fazer cursos
Francisca de França	Sim. Pretendo terminar tudo e ficar por dentro de tudo e quero fazer um curso.
Francisco de Assis	Sim.
Francisco Evaristo	Eu quero ser uma pessoa importante
Geraldo Alexandre	Sim quero fazer faculdade e ter uma boa profição mais leve
Manoel	NÃO RESPONDEU
Idália Marrocos da Silva	Sim. Pretendo fazer uns cursos.

Maria Eneide de Araújo Melo	Sim, mas eu acho dificio para mim.
Maria Gildenora	Não sei ainda,acho, que não consigo
Maria Lúcia	Sim. Como eu relatei nas respostas anteriores, eu pretendo fazer enfermagem e, posteriormente, pedagogia.
Maria Miranda	Talvez, pois não tenho dinheiro para mi formar em uma faculdade.
Maria Pequena	Pretendo, fazer cursos, enem, vestibular e faculdades.
Maria Pureza	Sim mais não tenho condições financeiras
Paulo Alves de Souza	Sim!
Sebastião Xavier	Sim, pretendo fazer uma faculdade de medicina.
Valdice Ivanete	Eu ainda não sei por enquanto quero só concluir.

Fonte: Dados da pesquisa

Antes de falarmos da convergência do “sim”, torna-se impreterível destacarmos as falas de Anita Maria e Maria Gildenora: “Eu acho que não porque não sou capaz” e “Não sei ainda, acho, que não consigo”. Frente às duas respostas notamos a necessidade de credibilizar a voz do(a) aluno(a) da EJA em sala de aula e fomentar a percepção de que são, sim, capazes de traçar os voos que quiserem, desde que se dediquem e encontrem condições favoráveis para desenvolver suas potencialidades. Apesar de alguns/algumas participantes mostrarem dúvidas quanto à tentativa de ingresso em uma universidade, a confluência do “sim” nos dá certeza de que esses sujeitos resistem, persistem e possuem muita aspiração para a aprendizagem.

Entende-se, por meio das análises, que o(a)s aluno(a)s da EJA apontam caminhos para um prosseguimento acadêmico distinto. Embora se perceba que uma parte significativa dele(a)s precisam, *a priori*, de seus diplomas, outra parte compreende que o papel por si só não garante, ou garantirá possibilidades de melhoria de vida. Há imbricada nas asserções, anseios e idealizações que são coesas à projeção individual de sonhos e aspirações para uma vida melhor. Indagar sobre quais caminhos espreitam o processo de progressão de cada um(a) é traçar um percurso especulativo que, diante dos desafios vivenciados por cada sujeito estudante, não conseguiríamos responder.

Apesar de haver sinuosa compreensão em torno da governança do capitalismo contrapondo-se a muitos dos sonhos citados, acreditamos que os alunos e as alunas que persistirem rumo a direções educativas, poderão concorrer, mais democraticamente, à ascensão de vida que almejam.

O otimismo que resguarda este estudo, vislumbra caminhos que, apesar de não lineares, e imersos nas realidades sociais que discrepa e confronta diariamente cada participante da pesquisa, acredita que se lançados esforços em direção do que aspiram, ainda que muito custe, o(a)s discentes conseguirão alcançar os voos maiores que tanto desejam.

Seguindo os achados à luz das categorias de análise, é válido lembrar que a afetividade, também posta em evidência durante o desenvolvimento do estudo, traz ressonâncias em torno das relações sociais, suas formações e seus processos construtivos. Sobre esta, convém ratificar que, no bojo das discussões sobre interações e seus reflexos, é comum destacar um olhar esfriado, de parte do(a)s docentes, em torno da potencialidade de criação de laços nas aulas citadas.

É congruente dessa reflexão, que a ausência de afetividade ressona sobre o modo como estudantes interagem entre si, com o(a)s docentes e com o conteúdo abordado. Nesta perspectiva, é possível notar, que as barreiras fomentadas pela ausência de afetividade resvalam em ansiedade, desânimo, e muitas vezes até em evasão.

Acredita-se, portanto, que a criação de laços afetivos pode diminuir outro aspecto refletido ao longo do estudo, o constrangimento por parte dos alunos. O aspecto sobredito, como vimos discutindo, desampara a visão lúcida sobre o ensino da EJA, para enfatizar os desafios, bem como entorpece, segrega e estereotipa o(a)s estudantes da modalidade, englobando-o(a)s numa abordagem muitas vezes preconceituosa.

Em síntese, a ruptura que buscamos eleger a partir das reflexões descoloniais, abrem espaço para esse movimento de ruptura e de libertação de noções rasas sobre as relações de poder que perpassam os processos citados. Neste sentido, buscamos suscitar novas interpretações a respeito das questões alumbradas, bem como, avistamos diante desse tocante, a imersão em compreensões que são fundantes a todo(a) docente. Por esse prisma, no intento de ampliarmos o trabalho com o dizer do(a)s participantes da pesquisa, encarregamo-nos de refletir, no próximo tópico, sobre os dados provindos das *biograficzines*.

3.2. Análise das produções verbo-visuais

Apresentamos, nesta seção, vinte e duas *biograficzines* produzidas pelo(a)s participantes da pesquisa, o(a)s quais são referenciado(a)s a partir de pseudônimos elegidos conforme justificativa presente no capítulo de metodologia. Partimos para esse tópico com a percepção de que as *biograficzines*, expostas projetam discursos construídos nas diversas relações dialógicas que a linguagem oportuniza e, a nosso ver, são produções riquíssimas que materializam anseios, sonhos, crenças e vivências que nos ofertam a oportunidade de refletir sobre essas questões atreladas à noção de sujeito em seu contexto sócio-histórico e cultural, bem como todas as heterogeneidades que marcam essa cultura escolar que é a EJA. Os quadros que seguirão as *biograficzines* retratarão a cenas de maneira *ipsis litteris*.

A seguir, publicizamos as biograficzones que revelam percepções de constrangimentos vivenciadas e/ou testemunhadas por estudantes da/na EJA.

3.2.1. Análise das produções verbo-visuais: o que as *biograficzones* dizem sobre as percepções de constrangimento do(a)s/no(a)s estudantes da EJA

Leremos, nas *biograficzones* deste agrupamento, destaques feitos por alguns/algumas participantes a respeito de certas instâncias de relações constrangedoras presentes em salas de aula. Vale ressaltar que de acordo com Goffman (2011), o constrangimento é visto como parte do comportamento social dos sujeitos e, embora haja grande esforço para ocultá-lo, voluntariamente ou não, estamos expostos a ele.

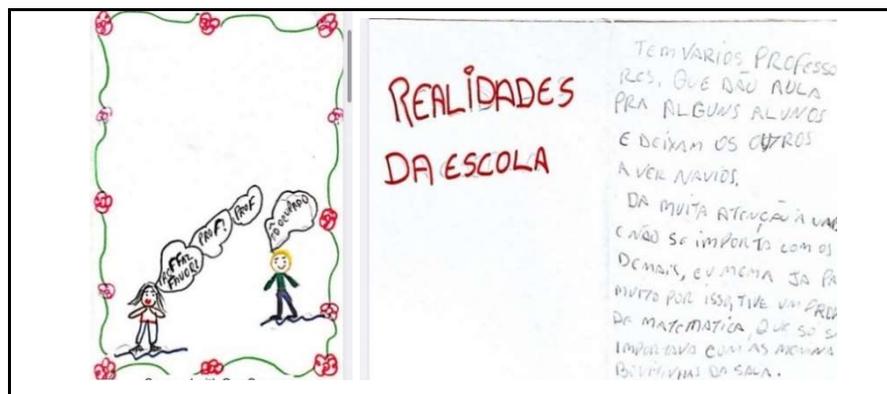
Percebemos, em outros momentos do desenvolvimento dessa análise, que alguns dizeres dos professores e das professoras endossam as percepções desse(a)s estudantes. Vale assentir que, principalmente por se tratar de sujeitos que buscam encorajamento para seguirem nessa jornada, seria de grande valia que o quadro docente fosse preparado para fomentar o desejo pela continuidade da convivência escolar e que essa continuidade fosse igualmente aguçada por uma prática mais respeitosa, contextualizada e igualitária.

Dessa forma, para melhor socialização do modo como lemos os dados, destacamos subtópicos decorrentes dos movimentos de análise.

3.2.2. Textos verbo-visuais que indiciam tratamento discriminatório e excludente por parte do(a) docente.

Analisamos, neste subtópico, duas produções que (d)enunciam verbo-visualmente práticas discursivas que apontam para tratamentos discriminatórios e excludentes na sala de aula. As *biograficzone* 1 e 2 trazem, como pontos de regularidades, o constrangimento e/ou mal-estar provocados por alguma(s) situação(ões) em que o(a)s estudantes sentiram-se ignorado(a)s por um(a) determinado(a) docente.

Na *biograficzone* 1, Débora Maza retrata-se chamando um professor que só parece a ela responder em sua terceira tentativa. Ainda assim, não atende à demanda da estudante alegando estar ocupado. Na sequência, a participante narra o que ela própria intitula “realidades da escola”.

Biografizine 1: Débora Maza

Fonte: Dados da pesquisa

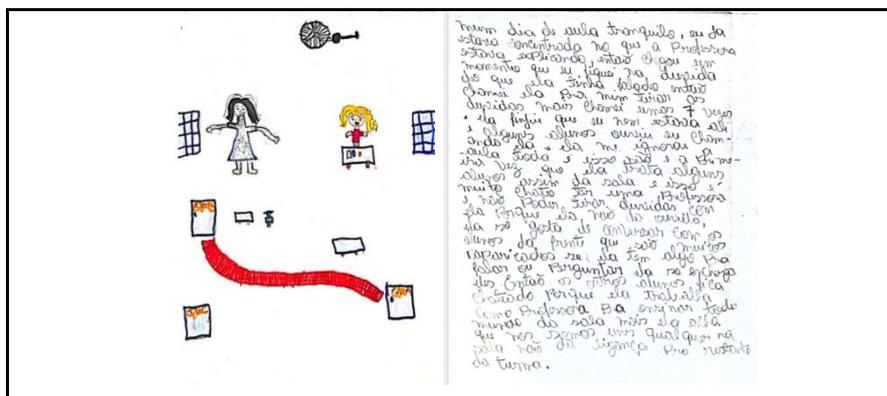
Quadro 13: Cenas da *biografizine* de Débora Maza

<p>REALIDADES DA ESCOLA</p> <p>Cena 1</p> <p>“PROF FAZ FAVOR! PROF! PROF</p> <p>“TÔ OCUPADO”</p> <p>Cena 2</p> <p>TEM VÁRIOS PROFESSORES, QUE DÃO AULA PARA ALGUNS ALUNOS E DEIXAM OS OUTROS A VER NAVIOS.</p> <p>DA MUITA ATENÇÃO, E NÃO SE IMPORTA COM OS DEMAIS, EU MEMA JA PASSEI MUITO POR ISSO, TIVE UM PROF DE MATEMÁTICA QUE SÓ SE IMPORTAVA COM AS MENINAS BONITINHAS DA SALA.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

A seguir, a *biografizine* produzida pela participante Francisca França ilustra o interior de uma sala de aula onde pode-se visualizar: um ventilador e duas janelas gradeadas nas paredes, uma mesa e duas pessoas que inferimos ser a participante e uma professora. A porta da sala, onde está inscrito EJA B, se localiza em um corredor que dá acesso às salas das outras turmas, a EJA A e a EJA C. Há, também, uma sinuosidade vermelha entre as salas B e A. Francisca narra que, em determinado dia, ela “já estava concentrada na explicação da professora”, mas, quando a dúvida surgiu, uma professora ignorou seu chamado, posição por ela mantida, já que ela repete o chamado por sete vezes, aproximadamente.

Biografizine 2: Francisca França



Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 14: Cenas da *biografizine* de Francisca França

“Num dia de aula tranquilo, eu já estava concentrada no que a professora estava explicando, então chegou um momento em que eu fiquei na dúvida do que ela tinha falado então chamei ela pra mim tirar as dúvidas mais chamei umas 7 vezes e ela fingiu que nem estava ali e alguns alunos ouviu eu chamando ela e ela me ignorou a aula toda e isso não é a primeira vez que ela trata alguns alunos assim da sala e isso é muito chato ter uma professora e não poder tirar dúvidas com ela porque ela não dá ouvidos, ela só gosta de conversar com alunos da frente que são muitos paparicados se, ela tem algo pra falar ou perguntar ela só encheria eles. Então os outros alunos fica chateado porque ela trabalha como professora pra ensinar todo mundo da sala mais ela acha que nós somos uns qualquer na sala não dá ligância pro restante da turma.”

Fonte: Dados da pesquisa

Vemos que as *biografizines* 1 e 2 têm em comum a reiteração de fatos que elas enquadram como cotidianos. Lemos enunciados cujos efeitos de sentidos geram certos incômodos e/ou constrangimentos nos sujeitos que ocupam dentro dos discursos a posição-sujeito estudante. Depreendemos que os sujeitos estudantes se sentem desconfortáveis quando “uma professora dá mais atenção um do que outros” (*biografizine 2*), quando eles/elas chamam várias vezes e a docente “não dá ouvidos” (*biografizine 2*) e/ou o(a)s deixam “a ver navios” (*biografizine 1*).

As ilustrações (d)enunciam também a percepção de predileções de docentes por determinados grupos presentes em sala de aula, as autoras das *biografizines* deixam isso marcado através das seguintes descrições: “dá muita atenção a uns e não se importa com os demais, [...] um prof [...] só se importava com as meninas bonitinhas” (*biografizine 1*). O texto ratifica tal postura docente salientando que uma certa professora “só gosta de conversar com os alunos da frente que são muito paparicados, se ela tem algo pra falar ou perguntar ela só encheria eles” (*biografizine 2*). Observamos, nos textos verbais, que expressões como “um, uns,

meninas bonitinhas, alunos da frente, ela só enxerga eles” indiciam predileção docentes por determinados grupos na sala de aula.

Por outro lado, conforme relatos, o(a)s estudantes excluído(a)s ou discriminado(a)s são representado(a)s por “outros, os demais” (*biograficine* 1), “outros alunos, uns qualquer, restante da turma.” (*biograficine* 2). Esses enunciados explicitam a herança da colonização incutida nos discursos perpetrados em sala de aula, até este momento.

Como funcionam? Suponhamos que pertence à categoria de *anthropos*, ou seja, o que na maioria dos debates contemporâneas sobre a alteridade corresponde a categoria de ‘outro’. O ‘outro’, entretanto, não existe ontologicamente. É uma invenção discursiva. Quem inventou o ‘outro’ senão o ‘mesmo’ no processo de construir-se a si mesmo? Tal invenção é o resultado de um enunciado. Um enunciado que não nomeia uma entidade existente, mas que a inventa. O enunciado necessita um (agente) enunciador e uma instituição (não é qualquer um que pode inventar o *anthropos*); mas para impor o *anthropos* como “o outro” no imaginário coletivo é necessário estar em posição de gerenciar o discurso (verbal ou visual) pelo qual se nomeia e se descreve uma entidade (o *anthropos* ou ‘o outro’), e conseguir fazer crer que esta existe. Hoje a categoria de *anthropos* (‘o outro’) vulnera a vida de homens e mulheres de cor, gays e lésbicas, gentes e línguas do mundo não-europeu e não-estadunidense desde a China até o Oriente Médio e desde a Bolívia até Gana (MIGNOLO, 2017, p. 18).

É preciso que em nossos discursos deixem de perpetrar a lógica do colonizador, para que isso ocorra, faz-se necessário descolonizarmos nossa prática pedagógica, percebendo que os nossos não são outros e sim, mais um de nós.

Inferimos que os enunciados “a ver navios”, “chamei umas 7 vezes”, “ela me ignorou a aula toda”, “é muito chato”, “ela acha que nós somos uns qualquer (*sic*)”, “não dá ligança (*sic*) pro restante da turma” revelam formas de desconforto das alunas ao não se sentirem assistidas pelo(a)s docentes. Tais sentimentos são evidenciados quando se exterioriza que determinado(a)s aluno(a)s ficam chateado(a)s por tais experiências em sala de aula.

Na realidade da EJA, como poderemos avistar, as diversas instâncias de constrangimento podem estar atreladas, principalmente, ao fato de a atenção do(a) professor(a) não ser igualitariamente distribuída, dada à seletividade que alguns/algumas professore(a)s, na percepção do(a)s participantes, aparentam dar a aluno(a)s que se destacam deixando o(a)s demais à margem de explicações e da atenção didática que deveria ser franqueada a todo(a)s. O constrangimento citado é avistado por meio de práticas excludentes e desrespeitosas que emergem também do descuido e despreparo interacional de docentes frente às turmas da EJA.

Não podemos afirmar se tais situações expostas nas *biograficines* estejam atreladas a questões de comportamento ou no despreparo de alguns/algumas docentes. No entanto, é injustificável que aluno(a)s solicitem o auxílio do(a) docente na realização de determinada tarefa, a exemplo do que será exposto, e não seja ouvido, tampouco sua demanda validada.

A arquitetura dos excertos apresentados, permite-nos avistar relações simbolicamente vinculadas a de alguém oprimido ou opressor que, retomando os pressupostos freireanos, nos condicionam a refletir sobre a hierarquização do poder em exemplos de enunciados que consubstanciam essas relações, direção analítica que corrobora à percepção de que os sujeitos são essencialmente ideológicos e históricos, levando em consideração o marco de tempo e lugar. Assim, nossos discursos são posicionados em relação ao discurso de outrem, já que relações dialógicas que se constroem e fomentam as interpretações que nos permitem construir significados, entre eles, a presença nítida da linguagem mais eloquente do colonizador, em relação ao colonizado: violência, seja ela representada pela palavra ou linguagem corporal.

Seguimos para a percepção dos textos verbo-visuais tematizando o sentimento de vergonha exposto pelo(a)s participantes da pesquisa.

3.2.3. Textos verbo-visuais que tematizam sentimento de vergonha

Nas *biograficizines* 3, 4 e 5 pertencentes a esse grupo cujo sentimento vergonha é destacado, tal sentimento é tematizado das seguintes formas:

Biograficizine 3: Maria Lúcia

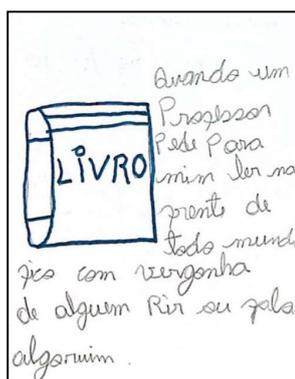


Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 15: Cena da *biograficizine* de Maria Lúcia

“Quando Eu entrei no Escola todo mundo Ficou olhando pra mim e eu fequi com vergonha de entrar na sala e aula”

Fonte: Dados da pesquisa

Biografizine 4: Manoel

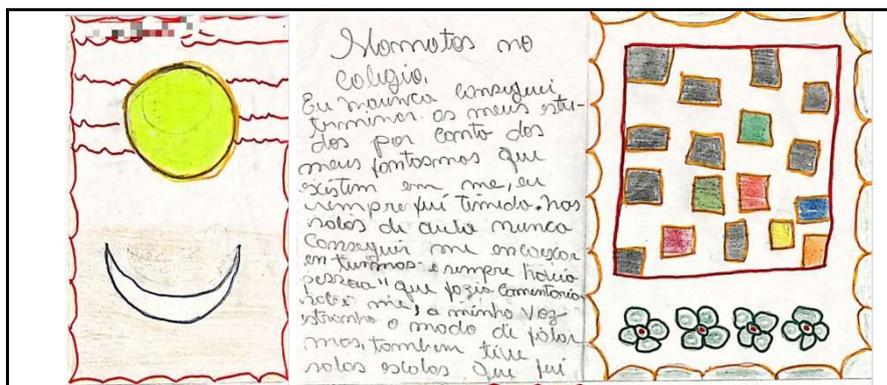
Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 16: Cena da biografizine de Manoel

LIVRO

“Quando um professor pede para mim ler na frente de todo mundo fico com vergonha de alguém Rir ou falar algo ruim”

Fonte: Dados da pesquisa

Biografizine 5: Maria Miranda

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 17: Cena da biografizine de Maria Miranda

Momentos no colégio,

“Eu nunca consegui terminar os meus estudos por conta dos meus fantasmas que existem em me, eu sempre fui tímida. Nas salas de aula nunca conseguir me encaixar em turmas e sempre havia pessoa que fazia comentários sobre mim, a minha voz estranha o modo de falar mas também tive escolas que fui”

Fonte: Dados da pesquisa

Na *biografizine 3*, a estudante diz que já sentiu vergonha de entrar na escola por se perceber alvo de olhares, enquanto na *biografizine 4*, o gatilho para a vergonha é a leitura em voz alta. Na *biografizine 5*, por sua vez, esse sentimento está implícito na afirmação da estudante ao assumir que sempre foi tímida.

Não se sabe, ao certo, de quem partiu o olhar que fez com que a participante Maria Lúcia se sentisse constrangida (*biografizine 3*), já que em sua narração, ela generaliza “todo mundo

Ficou (*sic*) olhando para mim”, não se sabe nem a razão desses olhares fazerem com que ela se sentisse envergonhada, mas o sentimento se fez presente ao ponto de desconcertá-la. O desconcerto é visualmente transparecido na disformidade do traçado das partes superiores do desenho que representa o corpo da estudante. A expressão facial não é de alegria e nem de boa expectativa por estar diante da escola. Parece que a estudante está insegura e/ou temerosa por entrar na escola. Na *biograficine* 4, o participante Manoel revela que sente vergonha de ser alvo de risada ou de algum comentário ruim, tal sentimento se aflora quando “um professor” solicita uma leitura “na frente de todo mundo”.

Na *biograficine* 5, a menção ao termo “fantasmas” remete à percepção de que houve uma somatória de circunstâncias que corroboraram para que a participante Maria Miranda se sentisse inibida frente aos demais em sala de aula. A ausência da noção de “encaixe”, de não pertencimento a aquele espaço, denota que a Maria Miranda pode ter atravessado, de modo latente, relações de poder que acabaram por cerceá-la de algum modo.

À luz das ressonâncias analíticas expostas, concordamos com Volochinov (2018, p. 181), ao considerar que “a palavra está sempre repleta de conteúdo e significação ideológica ou cotidiana” e seu sentido está completamente determinado pelo seu contexto, acompanhando ou comentando todo ato ideológico, haja vista que para compreendermos os atos ideológicos, torna-se necessário a “participação do discurso interior”, uma vez que “Todas as manifestações da criação ideológica, isto é, todos os outros signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele e não podem ser nem isolados nem separados dele por completo. (*ibid.*, p. 100-101).

Retomando a pressuposição de poder exercida por um sujeito em local socialmente marcado pelo encontro de diferentes crenças, identidades e culturas, neste caso, a escola, o dito “sempre havia pessoa que fazia comentário sobre me, a minha voz estranha, o modo de falar...” (*biograficine* 5), também está imbuído de noções de certo e errado que concretam uma das características do poder, que é disciplinar. A esse respeito, Foucault (2004, p. 153) assevera que essa tentativa de disciplinar deve-se a instrumentos simples como “o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e a sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame”.

Ao passo em que refletimos sobre processos de hierarquização implícitos nas referidas relações e processos, torna-se pertinente também destacarmos as ressonâncias reflexivas que obtivemos ao analisarmos os textos verbo-visuais que explicitam tais práticas.

3.2.4. Textos verbo-visuais que explicitam práticas docentes hierarquizadas

Biografizine 6: Antonio Lopes



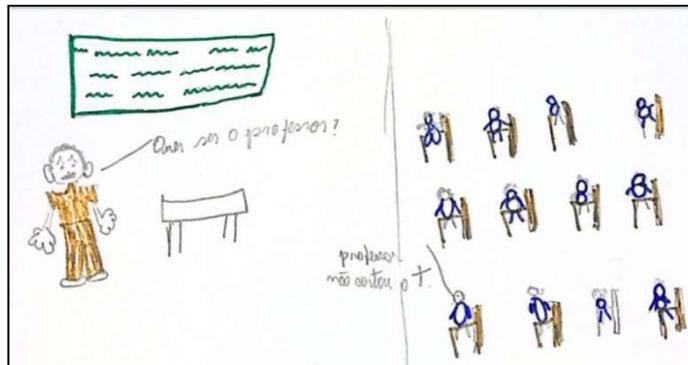
Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 18: Cenas da *biografizine* de Antonio Lopes

Cena 1
 “Preguiçoso kkk”
 Cena 2
 “Zzzz zz zz”
 “é pra fazer agora, seu preguiçoso”

Fonte: Dados da pesquisa

Biografizine 7: Maria Gildenora



Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 19: Cenas da *biografizine* de Maria Gildenora

Cena 1
 “professor não cortou o T”
 Cena 2
 “Quer ser o professor?”

Fonte: Dados da pesquisa

Biografizine 8: Maria Pureza

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 20: Cenas da biografizine de Maria Pureza

Cena 1
 “Abre o livro na pág. 63”
 Cena 2
 “Professora qual página mesmo?”
 “Eu tenho preguiça dessa turma”
 “você é surda?? Sua sonsa!”
 “só pode ser retardada”
 “Desculpa é que não ouvi”

Fonte: Dados da pesquisa

Biografizine 9: Maria Eneide

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 21: Cenas da biografizine de Maria Eneide

Cena 1
 “PROF”
 “ALUNOS”
 Cena 2
 “Relatos de uma PROF”
 “certo dia, uma professora chegou na sala de aula, segundo estressada falando que ela não tava bem que tinha até atestado que podia matar um, como que pode um professor agir assim em sala de aula, eles que ir pra sala pra ensinar e não pra ameaçar seus alunos.”

Fonte: Dados da pesquisa

Biografizine 10: Sebastião Xavier

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 22: Cenas da *biografizine* de Sebastião Xavier

Cena 1

“PROF”

“ALUNOS”

Cena 2

“Relatos de uma PROF”

“certo dia, uma professora chegou na sala de aula, segundo estressada falando que ela não tava bem que tinha até atestado que podia matar um, como que pode um professor agir assim em sala de aula, eles que ir pra sala pra ensinar e não pra ameaçar seus alunos.”

Fonte: Dados da pesquisa

Ao retomarmos as reflexões em torno das produções expostas, apresentam as *biografizines* 6, 7, 8, 9 e 10, práticas discursivas que nos trazem a lume, mediante essa discussão, algumas posições identificadas como hierarquizadas e que se configuram em relações de poder instituídas ao longo dos anos na escola, esse espaço de aprendizagem também denominado por Althusser (1970) como Aparelho Ideológico de Estado (AIE).

Notamos, nas *biografizines* já referidas, tanto nas linguagens verbais quanto nas linguagens visuais, elementos que indiciam traços de verticalização de poder nas relações entre professor(a)-aluno(a). Preliminarmente, chamou-nos a atenção o tamanho dos desenhos que representam as personagens docentes e discentes. Nas *biografizines* 6, 7, 8, 9 e 10, a figura docente é retratada em tamanho maior que a dos discentes e sempre apresenta-se posicionado em pé e em frente aos sujeitos que representam o(a)s estudantes, que, sentados ou não, sempre aparecem enfileirado(a)s.

Na *biografizine* 8, a personagem professora está posicionada exatamente acima do desenho da personagem que representa a estudante. Os elementos verbais também apontam posturas linguísticas apoiadas em práticas tradicionais, opressoras, excludentes e silenciadoras.

Quadro 23: Excerto da *biografizine* 6

Professor- é pra fazer agora seu preguiçoso Aluno- zzzzzzz

Fonte: Dados da pesquisa

Mediante os delineamentos oportunizados pelas *biografizines*, avistamos as implicações que os discursos de outrem têm por efeito da linguagem nas práticas cotidianas. Analisamos, então, a produção dos enunciados verbais e não verbais da *biografizine* por dois vieses. O primeiro é a parte percebida em que focalizamos a perspectiva do professor, produtor do dizer “é pra fazer agora seu preguiçoso” (*biografizine* 6). O segundo é a noção de julgamento. A parte percebida é aquela que inviabiliza as interpretações sobre o que se vê, não levando em consideração as ideologias e contextos que integram determinada situação. Já a noção de julgamento, dá-se pela palavra utilizada para designar o comportamento de recusa ou evitação que fora vista, levando à adjetivação *preguiçoso*.

Ao dizer “é para fazer agora, seu preguiçoso”, o professor tracejado faz uso de uma atividade de linguagem imperativa. A denotação de ordem dá-se pela exigência de se fazer a atividade naquele exato momento: “agora”.

O participante ilustrado por Antonio é julgado como “preguiçoso”. Na *biografizine* em análise, fitamos o nosso olhar também, para a presença de duas onomatopeias “zzz zz zz” e “kkk”. De acordo com especialistas em Histórias em Quadrinhos (HQs), a sequência de “Z” graficamente representa os sons emitidos por alguém que está sonolento/dormindo e, por sua vez a segunda sequência produz uma onomatopeia de riso/gargalhada.

Partindo das experiências da professora pesquisadora com turmas da EJA, inferimos que o sono acometido por alguns/algumas desse(a)s estudante(a)s quase sempre é provocado pelas condições de trabalho que antecedem a aula no noturno, muitas vezes, representadas em um trabalho braçal, que acaba por levar para as salas de aula corpos exaustos, sem energia e disposição para desenvolver as atividades propostas em sala de aula, fato que leva alguns professores e/ou professoras a confundirem, muitas vezes, cansaço com preguiça.

Suspeitamos que a onomatopeia de riso apresentada não seja um riso de alegria, mas, um riso carnavalizado (BAKHTIN, 1999). Intrínseco à cosmovisão carnavalesca, o riso é um dos aspectos de maior representação. Um riso como sinal de responsividade é por si só um enunciado concreto e, pensando-o numa cadeia enunciativa tal qual a apresentada na *biografizine* analisada, ele responde de modo jocoso, irônico, sarcástico. O riso como resposta

traz uma das nuances da carnavalização. Outro elemento simbólico carnavalizado é a máscara. A resposta do nosso participante talvez seja um recurso encontrado pelo estudante para mascarar seu estado emocional diante da interação constrangedora, intimidadora e autoritária. Por meio desse riso, é revogado para o estudante, de acordo com Bakhtin (1981, p. 105) “[...] antes de tudo o sistema hierárquico e todas as formas conexas de medo, reverência, devoção, etiqueta etc.”

Goffman (2011, p. 99) assegura que “o sorriso fixo, o riso vazio nervoso, as mãos ocupadas, o olhar para o chão que esconde a expressão dos olhos, tudo isso tornou-se famoso como sinais para ocultar o constrangimento.” Presumimos, ainda, que o riso do estudante em questão seja de ironia e/ou sarcasmo pelo fato de seu professor julgá-lo sem conhecer as razões do seu sono.

Sob essa ótica, inferimos que, ao verbalizar tal julgamento, o professor representado na *biograficizine*, aparentemente, desconsidera a conexão existente entre o contexto social e a identidade do sujeito aluno em sala de aula, elementos importantes para um diálogo ético e responsável com os sujeitos da EJA. Nesse sentido, retomamos Volochinov (2018, p. 220), “a comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta”.

Assumimos, portanto, que o contexto imediato não pode ser encarado também como uma sentença, mas como um direcionamento reflexivo que nos dá a oportunidade de (re)pensar as relações dialógicas estabelecidas pela linguagem e externadas no discurso cotidiano no dia a dia interacional de uma noite na escola. Sob esse prisma, notamos que o juízo de valor, empregado pelo enunciado “preguiçoso”, desampara reflexões atreladas ao sujeito pertencente à turma da EJA, já que não podemos omitir que, em grande parte, esses sujeitos possuem desafiadoras rotinas diárias. Assim, adjetivar um estudante da EJA de tal forma parece que o contexto circundante não é levado em consideração.

A cena protagonizada por Maria Gildenora quando diz: “professor não cortou T” e o professor a responde “quer ser o professor?” (*biograficizine* 7) tensiona relações de poder, que deixam implícitas o autoritarismo docente no que foi retratado. O sujeito professor demonstra sentir-se afrontado com a observação feita por Maria Gildenora a um lapso de grafia seu e tal sentimento é evidenciado através de uma pergunta-resposta nada polida direcionada à estudante, indicando para nós um exercício de explícito de opressão/repressão/autoridade/autoritarismo.

Há, ainda, uma divisão espacial bastante acentuada entre o docente e o(a)s estudantes, o que também nos possibilita vislumbrar a figura do professor como um sujeito que preza por certo distanciamento e, aparentemente, faz questão de delimitar os lugares sociais de cada

sujeito na sala de aula. Chama-nos, também, a atenção o posicionamento das carteiras enfileiradas, acomodando o(a)s estudantes, visualmente, em tamanhos menores que o professor (*biografizine 7*), o que nos lembra da reflexão amparada na crítica foucaultiana à instituição escolar quando essa usa desses mecanismos como forma de manter o controle e a disciplina do corpo e da mente do sujeito, “forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (FOUCAULT, 2014, p. 135). Sob essa ótica, a disciplina é uma fábrica de corpos submissos e dóceis. Percebemos, ainda, nos elementos verbais e visuais presentes nas *biografizines* apresentadas, salas de aula onde imperam as relações verticalizadas.

Quadro 24: Excerto da *biografizine 8*

Professora- Abre o livro na pág. 63 Maria Pureza- Professora qual página mesmo? Professora- Eu tenho uma preguiça dessa turma, você é surda? Sua sonsa!! Só pode ser retardada Maria Pureza- Desculpa é que não ouvi

Fonte: Dados da pesquisa

Em face ao excerto da *biografizine 8*, da participante Maria Pureza, podemos notar que o diálogo exposto traz ressonâncias a respeito do discurso opressor empregado no enunciado violento: “Eu tenho uma preguiça dessa turma, você é surda? Sua sonsa!! Só pode ser retardada”. A docente, ilustrada na imagem em uma posição acima da figura da aluna, endossa a premissa de autoritarismo empregado em sua fala e posicionamento, discurso colonizador e totalitário que evoca binarismos de superioridade/inferioridade, forte/fraco, grande/pequeno etc.

Tanto os elementos verbais quanto os não verbais dão-nos a oportunidade de refletir sobre as axiologias empregadas no interior das relações dialógicas. Apesar de não podermos escutar a entonação, outro elemento destacado por Bakhtin (2010). O recurso semiótico balão de fala é precedido por traços que remetem a um alto falante, o que remete à ideia de que tais enunciados vieram atrelados a uma entonação grave, alta, pautada em extrema rigidez.

Maria Pureza registra dois momentos dessa interação, no primeiro, ela aparece perguntando: “professora qual a página mesmo?” (*sic*) ainda que expressasse não ter ouvido a instrução dada pela professora para abrir o livro na página 63, a aluna, por meio do primeiro semblante ilustrado, demonstra estar feliz e confiante, parece não fazer ideia de que sua pergunta provocaria-uma reação tão negativa por parte da docente em uma postura de falta de polidez enunciativa, esbraveja com a estudante: “Eu tenho uma preguiça dessa turma, você é surda? Sua sonsa!! Só pode ser retardada”.

O que, aqui, extrapola as projeções e compreensões sobre determinada situação são os xingamentos e o modo como a docente repele o questionamento da aluna. A pronta resposta da aluna ao enunciado violento empregado pela professora foi um pedido de desculpa explicando-lhe o motivo da pergunta: “Desculpa é que não ouvi” (*sic*). O impacto imediato desses enunciados é, perceptivelmente, acompanhado de choro e pedido de desculpa que externa a admissão de uma culpa imaginária, frente à relação de poder ali explicitada. Há a necessidade de colocarmos em relevo a colonialidade do poder, visto que:

Uma das vantagens do projeto acadêmico – político da decolonialidade reside na sua capacidade de esclarecer e sistematizar a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando em estratégias para mudar a realidade (COSTA; GROSFOGUEL; TORRES, 2019, p. 10).

É possível destacar que tal cenário pode implicar no silenciamento da estudante que, a partir de uma situação forjada pela presença de um diálogo opressor, pode desencadear uma postura de confinamento ideológico por acreditar que suas dúvidas e seus pensamentos não merecem respostas satisfatórias por se encontrarem dentro da perspectiva do colonizador (que vê no outro apenas o bárbaro, o incivilizado, o incompetente), bloqueando, assim, a possibilidade do “outro” (MIGNOLO, 2017) mobilizar-se intelectualmente com respeito e confiança.

Os elementos verbais e não verbais permitem-nos, assim, (re)pensar exemplos de relações de poder corporificadas em ambiente escolar e suas possíveis implicações para o desenvolvimento da identidade do sujeito estudante, bem como suas influências para que se tenha mais apreço para se participar dos espaços escolares de aprendizado e, também, os possíveis processos de resistências a serem fundamentados a partir de tais práticas.

Quadro 25: Excerto da *biografizine* 9

Relatos de uma Prof

Certo dia, uma professora chegou na sala de aula, segundo ela expressada falando que ela não tava bem que tinha até atestado que podia matar um, como que pode uma professora agir assim em sala de aula, eles tem que ir para sala pra ensinar não para ameaçar seus alunos.

Fonte: Dados da pesquisa

Mobilizamos, aqui, discursivizações acerca do enunciado de Maria Eneide (Quadro 37). Não há como refratar o juízo de valor, atribuído pela estudante a uma determinada professora. Maria Eneide relembra uma interlocução em que uma professora, mesmo de posse de um atestado médico, estava em sala, tendo dito que “podia matar um”, fato que além de provocar

indignação, desperta na estudante questionamentos sobre o exercício da docência: “eles tem (*sic*) que ir para sala pra ensinar não para ameaçar seus alunos.”

O texto imagético reflete a forma pela qual Maria Eneide percebe a professora que protagoniza seu relato verbal. A figura que representa a professora tem suas dimensões bastante ampliadas e parece estar em um plano mais elevado do que o do(a)s estudantes, ilustrado(a)s em dimensões minimizadas. Mostra, mais uma vez, de um *modus operandi* colonial, perpetrado nos enunciados e nas vidas de quem não teve uma educação libertadora (FREIRE, 1996) se transformando em opressor. Maria Eneide produz uma réplica para os enunciados proferidos pela professora, “como que pode uma professora agir assim em sala de aula.”. Tal responsividade evoca a sua indignação perante a postura linguística da professora e figura reflexões a respeito da conduta docente. Partindo do caráter responsivo da linguagem, entendemos que o enunciado é a unidade real da comunicação. Desse modo, assumimos o princípio de dinamicidade do uso real da língua, outorgando a percepção de que, em meio a esse contexto, a palavra se torna um elo entre o eu e o outro (BAKHTIN, 2014).

Frente às análises não podemos negligenciar a descrição de Maria Eneide de que uma professora aparece na sala de aula “extressada (*sic*) falando que ela não tava (*sic*) bem”. Não podemos nos esquecer de que, muitas vezes, nós, professores e professoras, estamos condicionados à precarização do trabalho de nossa categoria profissional, que tem como uma das marcas a desvalorização que nos acompanha em várias instâncias do nosso fazer educativo. Assim como para o(a)s aluno(a)s, outros aspectos, para além dos muros escolares, confrontam o exercício da docência, podendo implicar o modo como o(a) professor(a) age e reage em sala de aula.

Diante da experiência profissional da pesquisadora, cabe-nos acentuar que o aparente “estresse” manifestado pela ilustração da professora da cena é, comumente, é enunciado no interior das salas de professore(a)s e, como evidenciado, até mesmo na sala de aula para os alunos e alunas. Por se tratar de um sistema de representação da realidade, a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta. É avivada, portanto, nas interações verbais/sociais. Assim, não se pode desvinculá-la dos seus falantes, bem como dos seus valores ideológicos (BAKHTIN, 2014).

Quadro 26: Excerto da *biografizine* 10

Professor- fizeram o dever de casa?
Aluno- fiz
Aluna- não tive tempo meu filho teve febre.
Professor- Assim não da

Fonte: Dados da pesquisa

Os elementos visuais presentes na produção do participante Sebastião não deixam visíveis, como nas imagens anteriores, o notório distanciamento entre professor e estudante. Parece-nos se tratar de um diálogo mais brando, o docente também não é desenhado em tamanho maior, como nas outras produções. Nesse sentido, damos centralidade à incompreensão figurada pela provocação enunciada em “assim não dá”, atitude responsiva que é reflexo das relações dialógicas estabelecidas no âmbito da sala de aula. Assim como é comum que muito(a)s alunos(a)s da EJA consigam realizar suas atividades, como retratado no diálogo, conforme mostra o Quadro 38, é também rotineiro, e plenamente compreensível, que haja situações que implicam a não realização delas por parte desse coletivo de estudantes.

Sebastião retrata uma cena de sala de aula de checagem do dever de casa. Nela, o participante demonstra certa insatisfação do profissional com a (não) devolutiva de uma aluna. Em uma resposta curta e direta, o professor desconsidera a justificativa da aluna, afastando-se de uma relação alteritária que mobilize empatia, afetividade e responsabilidade na interação, tal qual preconiza Levinas (1982; 2004). O registro dá-nos a oportunidade de observar dois lados, duas atividades responsivas que são abarcadas por resistências e experiências diversas em uma mesma turma.

A docência, bem como outras esferas de experiência humana, move transformações identitárias e ideológicas. Os sujeitos trazem para o espaço escolar resquícios de abrutadas metamorfoses humanas que perpassam outros contextos culturais, políticos, históricos e sociais dos quais eles também participam. Há de se reconhecer a força dos enunciados para processos de encaixes e desencaixes que cooperam para identidades e estereótipos ora do ditador ou autoritário, ora de preguiçosa ou desinteressada conferidos aos interlocutores e interlocutoras dos diálogos.

Vimos, por meio das análises, que apesar de cansado(a)s, de discriminado(a)s e tarjado(a)s, constantemente, por uma série de discursos desrespeitosos, a EJA deve ser referenciada e reverenciada por sua garra e coragem vertidas para o processo de retomada, bem como por sua singularidade na forma como acreditam em rumos melhores e fazem sua parte, à duras penas, para isso. Portanto, conhecendo a realidade da EJA, é impossível desluzir suas lutas e enfrentamentos diários, bem como, ocultá-las na composição de nossas discursivizações.

Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. Las luchas

sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. Tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados. Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entrelazan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización (WALSH, 2018, p. 29).¹⁷

Com o intuito, também, de derrubar a situação atual e tornar possível outra coisa para os sujeitos da EJA, tal processo de ação, tipicamente realizado coletivamente e não individualmente, contribuirá para a (res)significação dessa modalidade de ensino, bem como dos seus/suas participantes, sejam da docência e/ou coordenação pedagógica, gestão e, sobretudo, o(a)s discentes.

Com o propósito de uma pedagogia descolonizadora, unimo-nos aos significantes: afetividade, pré-construído e descolonialidade que devem ser considerados no espectro curricular como meios de uma educação verdadeiramente inclusiva em que as diferenças sejam representadas e celebradas como parte de uma escola libertadora e (trans)formadora de vidas descolonizadas, posto que tratar de representações requer que repensemos relações sociais, produções do discurso. Reconhecer o poder mobilizador das representações evocou em nós a imperiosidade de se refletir sobre facetas de contextos sócio-históricos e culturais que rodeiam e atravessa(ra)m o(a)s participantes da nossa pesquisa. Há de se “cavar mais um pouco” para que possamos nos deparar com as raízes coloniais dessas relações.

¹⁷ Obviamente, pedagogia e pedagógico aqui não são pensadas no sentido instrumentalista de ensino e transmissão de saberes, nem se limitam ao campo da educação ou aos espaços escolares. Em vez disso, e como Paulo Freire disse uma vez, a pedagogia é entendida como uma metodologia essencial dentro e para as lutas de libertação social, política, ontológica e epistêmica. As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. É apenas para reconhecer que as ações que visam mudar a ordem do poder colonial muitas vezes partem da identificação e reconhecimento de um problema, anunciam o desacordo e a oposição à condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir; o objetivo: derrubar a situação atual e tornar possível outra coisa. Tal processo de ação, tipicamente realizado coletivamente e não individualmente, suscita reflexões e ensinamentos sobre a própria situação/condição colonial e o projeto inacabado de descolonização ou decolonização, ao mesmo tempo em que desperta atenção para a luta política, epistêmica, experiencial e existencial que lutam para transformar os padrões de poder e os princípios sobre os quais o conhecimento, a humanidade e a própria existência foram circunscritas, controladas e subjugadas. Pedagogias, nesse sentido, são as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e se constroem tanto na resistência e na oposição, quanto na insurgência, na fuga, afirmação, re-existência e re-humanização (WALSH, 2018, p. 29, tradução nossa).

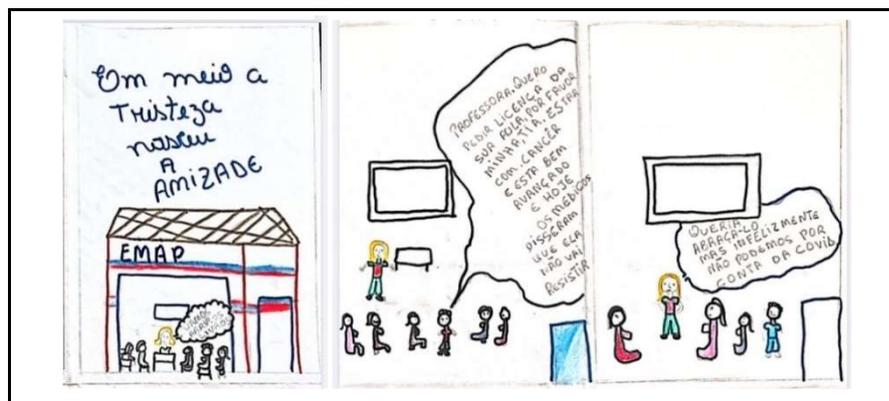
A prática pedagógica engajada e libertadora deve amparar-se não somente no desenvolvimento educativo, por meio do compartilhamento de saberes, mas também no encadeamento de novas relações nos espaços escolares que visem instaurar uma atmosfera de respeito, mas que também se atente ao fomento dos laços de afetividade. A dimensão afetiva pode polir os clichês, diluir os estereótipos e fomentar ressonâncias mais otimistas para essa modalidade de ensino, como podemos constatar nas próximas seções.

3.2.5. Análise das produções verbo-visuais: o que as *biograficzones* (re)velam sobre as percepções de afetividade dos sujeitos em relação à EJA

Acessar sentimentos e projeções de grupos de estudantes da EJA informam sobre relações dialógicas e seus (d)efeitos naqueles que vivenciam, como estudantes, a EJA. Falar acerca de dialogia afetiva lembra-nos de que a linguagem é o principal produto social para (trans)formar e (re)agir intra e intersubjetivamente, com ela e por ela materializamos as projeções de quem somos, como agimos e de quem queremos nos tornar.

O olhar para a afetividade adveio de nossa leitura dos dados, momento em que percebemos ser possível um agrupamento das respostas a partir dessa entrada, já que “afetar e ser afetado é condição inerente às interações humanas” (Szymanski *et al*, 2011, p. 89 *apud* CAMARGO, 2017, p. 3). Nesse sentido, a dimensão afetiva está profundamente ligada ao desenvolvimento humano e se manifesta nas produções a fio. Na sequência, apresentamos as *biograficzones* reunidas em três subgrupos, quais sejam: acolhimento e empatia, amizade e companheirismo e, por fim, conquista e realização

3.2.6. O que as *biograficzones* dizem sobre o sentimento de acolhimento e empatia entre os sujeitos da EJA

Biografizine 11: Luzia Andrade

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 27: Cenas da biografizine de Luzia Andrade

Em meio a Tristeza nasceu a AMIZADE

Cena 1

“– VAMOS ABRIR OS LIVROS”

Cena 2

“PROFESSORA, QUERO PEDIR LICENÇA DA SUA AULA, POR FAVOR MINHA, TIA, ESTAR COM CÂNCER E ESTÁ BEM AVANÇADO E HOJE OS MÉDICOS DISSERAM QUE ELA NÃO VAI RESISTIR”

Cena 3

“QUERIA ABRAÇA-LO MAS INFELIZMENTE NÃO PODEMOS POR CONTA DA COVID”

Fonte: Dados da pesquisa

A *biografizine* 11 é de autoria da participante Luzia Andrade que representa três cenas de uma sala de aula em que uma professora interage com um grupo de aluno(a)s. O título escolhido para enquadrar a produção coloca em evidência elos que podem ser formados a partir das interações sociais. Ao textualizar, “Em meio a tristeza nasceu a amizade”, são indiciados sentimentos de amizade, consolo e afetividade envolvidos no vozeamento da discente.

A segunda cena, por sua vez, retrata um estudante endereçando a palavra para a docente a fim de justificar a sua saída da aula, antes do fim do horário escolar. O que nos aponta como uma situação árdua de enfrentamento da existência humana chega ao chão da sala de aula. A participante Luzia Andrade ilustra um diálogo em que um de seus colegas expõe a necessidade de se ausentar da aula, pois sua tia estava atravessando o estágio final de uma grave enfermidade. Em resposta ao pedido de seu aluno, a docente manifesta o desejo de abraçá-lo, o que não se concretizou dado ao cronotopo da pandemia da Covid-19 que exigiu distanciamento físico. Ao entender a situação e demonstrar empatia frente ao problema exposto, a professora ilustrada, na terceira cena, evidencia um dos critérios inerentes à discussão sobre afetividade nas relações sociais: a solidariedade (FREIRE, 1996). Cabe acrescentar que muito mais que

gestos de solidariedade, a afetividade está na capacidade que um sujeito possui de suscitar transformações no outro, através das interações permeadas por respeito e troca de conhecimento.

Biografizine 12: Maria Pequena



Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 28: Cenas da *biografizine* de Maria Pequena

Cena 1
 “2014”
 “PROVA 0”
 Cena 2
 “CERS EJA 2022”
 “AC”
 “VOCÊ É ESPECIAL”

Fonte: Dados da pesquisa

Na *biografizine* 12, a participante Maria Pequena ilustra duas situações em cronotopos diferentes. No ano de 2014, a estudante aparece com uma atividade com nota zero e, na sequência, oito anos mais tarde, ela presentifica uma cena ocorrida em 2022 em que ela aparece em uma sala de EJA recebendo um conceito também considerado muito baixo “AC”. E, o que mudou nessa relação interacional, já que nas duas cenas a estudante é avaliada com nota e conceito baixos? Na primeira cena, Maria Pequena está em um cenário que parece ser de solidão e desolamento. Já na segunda cena, apesar de ter em mãos uma avaliação com conceito baixo, ela se encontra diante de uma professora que a acolhe com palavras de incentivo acompanhadas de uma expressão facial de alegria. Observamos, assim, que a expressão facial da estudante parece manifestar entusiasmo, levando-a a sentir-se parte daquele ambiente escolar. Inferimos, assim, que o dizer da docente no ano 2022 impactou positivamente na sua percepção sobre si enquanto estudante quanto na sua percepção sobre a EJA enquanto modalidade a qual está inserida.

Os textos verbo-visuais 11 e 12 encenam dois momentos em que a tristeza é um dos sentimentos que se destaca nas memórias evocadas pelas práticas discursivas dos sujeitos para, nas cenas seguintes correspondentes, em ambas as produções, a tristeza ser transformada em algo bom, salientando-se palavras e gestos de apoio advindos do acolhimento por parte de docentes na interação didática.

Tendo em vista que a palavra é um fenômeno ideológico por excelência e é “o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2014, p. 36), pairamos defronte à asserção “Você é especial”, entendendo os mecanismos envolvidos na *biografizine* e suas representações, o dizer sobredito aparentemente condiciona a inserção dos elementos visuais presentes na imagem, lembrando-nos da indissociabilidade entre imagem e palavra.

Sob essa ótica, inferimos que o coração e os sorrisos são signos ideológicos, reflexo/resposta valorativas. Bakhtin e Volochinov (2014) formulam que

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo o que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. *Sem signos não existe ideologia* (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 31 grifos dos autores).

A compreensão de que imagem e palavra são fenômenos ideológicos deixa-nos a par da percepção de que cada elemento, seja ele verbal ou não, responde à materialização das nossas vivências e é representado por meio do nosso olhar frente ao dito e vivido.

Biografizine 13: Valdice Ivanete



Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 29: Cenas da *biografizine* de Valdenice Ivanete

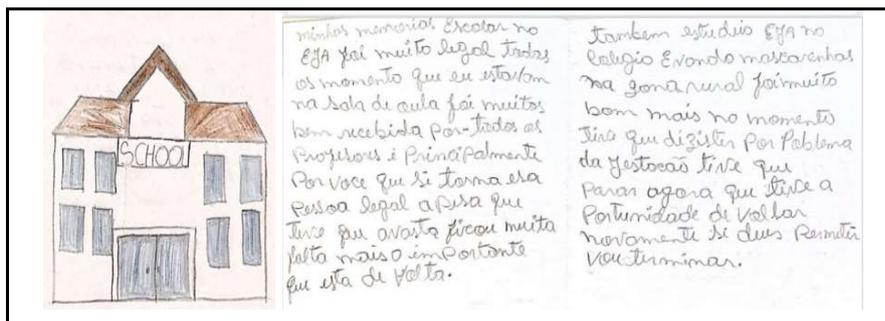
Cena 1

“Eu voutei a estudar depois de 27 anos fora da sala de aula foi estudar no eja e sempre foi bem recebida por todos os profe-ssores e e diretores e meus colegas de classe em todos os colégios que eu estudei só tenho lem-branças boas da eja -”

Cena 2

“CSRS”

Fonte: Dados da pesquisa

Biografizine 14: Idália

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 30: Cenas da *biografizine* de Idália

Cena 1

“SCHOOL”

Cena 2

“minhas memoriais Escolar no EJA foi muito legal todos os momento que eu estavam na sala de aula foi muito bem recebida por - todos os Professores e Principalmente Por Você que si torna esa Pessoa legal apisa que tive que avasta ficou muita falta mais o importante que esta de Volta.”

Cena 3

“também estudeio EJA no Colegio Evando Mascarenhas na zona rural foi muito bom mais no momento tive que dizistir Por Poblema da Jestação tive que parar agora que tive a Portunidade de Voltar novamente si deus Permitir Vou terminar.”

Fonte: Dados da pesquisa

Biografizine 15: Anita Maria

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 31: Cenas da *biografizine* de Anita Maria

Cena 1 “Biggrofia Autobiografia E memoriaS” “livro” “AULA DE INGLÊS”

Fonte: Dados da pesquisa

As produções intituladas “Boas lembranças da EJA” e “Boas memórias da EJA” trazem imagens que ilustram o prédio escolar juntamente com narrativas de memórias sobre a participação na modalidade EJA. Os signos ideológicos presentes conferem-nos também a impressão de que as duas representações são também afetivas.

Reiteramos a percepção de que a vida afetiva e a cognitiva são inseparáveis, mesmo que distintas (PIAGET, 1977). Segundo o autor, tais elementos são inseparáveis, pois todo intercâmbio com o meio pressupõe tempo, estruturação e valorização. Nesse sentido, o raciocínio precede sentimentos que são aflorados em meio aos acontecimentos tempo-espaço na vida de cada sujeito social.

No que tange à forma como a escola é ilustrada pelos sujeitos, levando-se em conta a estrutura física, na *biografizine* 13, notamos semelhanças de arquitetura com uma casa/lar, um lugar que parece oferecer confiança, conforto, intimidade, aconchego. Acreditamos que a participante Valdice Ivanete desejou representar a instituição escolar enquanto um espaço aconchegante e produtor de “lembranças boas”, o que se pode entrever nas cores utilizadas, o que se textualiza, também, verbalmente: “[...] no (*sic*) eja e sempre foi bem recebida por todos os professores e diretores e meus colegas de classe [...] só tenho lembranças boas do (*sic*) eja”.

Já na *biografizine* 14, vemos nos traços da representação do prédio da *School*, como decide referenciar, cores mais sóbrias e uma arquitetura mais institucionalizante. Notamos, no entanto, que não há um afastamento nas relações interacionais nesse espaço: “[...] no (*sic*) EJA foi muito legal todos os momentos [...] muitos bem recebida por todos os professores [...]”

Destacam-se as manifestações de empatia nesses dizeres. As demais práticas discursivas em análise deixam entrever verbo-visualmente a escola como um ambiente de amparo e bem-estar. Tais aspectos são nitidamente identificados na incidência de elementos visuais como: coração vermelho (*biografizines* 11, 12 e 13), expressões faciais de alegria (*biografizines* 12, e 13) e na variação de cores como vermelho, azul, amarelo, verde e laranja, que predominam no agrupamento em análise. Nesse contexto, “o principal objetivo de uma manifestação visual é a expressão [...] de ideias, informações e sentimentos” (DONDIS, 1991, p. 110). Assim, para

compor a análise desse agrupamento, demos enfoque, também, às cores como elementos semióticos.

Conforme ponderações de Guimarães (2004, p. 47), as cores atendem a propósitos que ultrapassam o convencional, uma vez que elas implicam aprendizagem e suas escolhas carregam detalhes sutis, que podem passar despercebidos. Além disso, as cores podem ser utilizadas para indiciar mensagens subliminares, além de serem uma forma de expressão de sentimentos e emoções. Cada uma das cores também tem inúmeros significados associativos e simbólicos. “[...] o vermelho é a mais ativa e emocional; o azul é passivo e suave. O amarelo e o vermelho tendem a expandir-se, o azul, a contrair-se” (DONDIS, 1991, p. 61). Nessa direção, as cores têm grandes afinidades com as emoções.

Nos textos verbo-visuais deste agrupamento, o acolhimento (*biograficines* 11, 12, 13 e 14) e a empatia (*biograficines* 11 e 12) são aspectos facilmente perceptíveis nos enunciados e posturas das professoras e, também, nos dizeres. Inferimos, assim, que uma das motivações que lhes garantem a permanência na modalidade de ensino EJA parece ser, justamente, a certeza de que no ambiente escolar eles/elas irão encontrar, além de colegas de classe com o(a)s quais podem contar, um corpo docente amigo, compreensivo e uma interação afetuosa com todo(a)s que integram o grupo do qual fazem parte.

A representatividade entre o que se estuda e o que se vive é de fundamental importância. De acordo com Freire (1982 p. 29), “Não há educação sem amor”. Assumimos, assim, que com amor essa aprendizagem pode se desenvolver com mais facilidade, pois esse afeto é capaz de mobilizar as pessoas. E, desse modo, elas podem se reinventar nas situações mais adversas que, porventura, venham a surgir e, também, superar as agruras vividas.

3.2.7. O que as *biograficines* dizem sobre a amizade e companheirismo entre os sujeitos da EJA

As *biograficines* desse agrupamento se destacam pela amizade e companheirismo demonstrados nesse coletivo de estudantes da EJA, componentes fundamentais para a retroalimentação das afeições firmadas no ambiente escolar. Foucault (1981), define amizade como uma espécie de tecido afetivo que baliza as relações sociais e ampara-nos diante do caos. Não obstante, o viés filosófico abstrativo, o autor alude a importância de um laço afetivo em cenários de guerra, haja vista o amparo, consolo, à força adjutória que comunga com anseios e partilha das vitórias, pois, “a honra, a coragem, a dignidade, o sacrifício, sair da trincheira com

o companheiro, diante do companheiro, isso implicava uma trama afetiva muito intensa” (FOUCAULT, 1981, p. 38).

Iniciamos com as *biograficines* 16 e 17.

Biograficine 16: Antonio Ferreira



Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 32: Cenas da *biograficine* de Antonio Ferreira

Cena 1
 ANTES DAS AULAS PRESENCIAIS
 “Porque vai desistir”
 “Não tenho tempo por conta do trabalho”
 Cena 2
 DIAS ANTES DA AULA
 “Mais você tem chance de passar • no ano que vem você vai está no ensino médio”
 “Tá bom Vou tentar”
 Cena 3
 PRIMEIRO DIA DA AULA PRESENCIA
 “cadê Ariusa?”
 Cena 4
 “Nice? Você veio”
 “Sim e vou conseguir graças a você, obridado!”
 Cena 5
 FINAL DO ANO
 “ROGER MAURÍCIO NICE MONICA DAIANE NETE”
 “PARABÉNS!”
 “UBRIGADO”
 “QUE BOM!”
 “OBA”
 Cena 6
 “PARABÉNS NICE, VOCÊ MERECE”
 “MUITO OBRIGADO ROGER”

Fonte: Dados da pesquisa

Biografizine 17: Francisco de Assis

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 33: Cenas da *biografizine* de Francisco de Assis

Cena 1
 CONVIDANDO UM AMIGO PRA ESTUDAR
 “Eu estou indo pra escola vamos?”
 “Eu não! Tu já viu papagaio velho aprender falar?”
 “Quem disse isso pra você?”
 “É por conta da idade”
 Cena 2
 NO OUTRO DIA COM SEU AMIGO
 “Moço! vai ser bom”
 “Vou pensar”
 Cena 3
 “E aí já pensou?”
 “Amanhã eu te falo”
 Cena 4
 “Beleza”
 “Tchau!”
 Cena 5
 NA ESCOLA
 “Boa noite professor”
 “Boa noite!”

Fonte: Dados da pesquisa

Na *biografizine* 16, o participante Antonio narra um diálogo situado no período pandêmico da COVID 19, ocorrido antes das aulas presenciais em que ele, ao descobrir que uma colega desistiria por causa do trabalho, pressupondo que ela poderia estar preocupada com uma possível reprovação, incentiva-a dizendo que ela “tem chance de passar” e que, no ano seguinte, ela estaria no Ensino Médio. Em resposta, a colega diz que vai tentar. Na sequência, Antonio descreve o primeiro dia de aulas presenciais, momento em que se surpreende

positivamente ao saber que seus/suas colegas vão estudar com ele novamente, na mesma sala de aula.

Ao analisar as *biograficzines* desse grupo, conseguimos inferir sobre alguns aspectos que são sensíveis às nossas problematizações, a exemplo, o sentimento de pertencimento frente a unidade de grupo. Como aferido nas discussões antes, aqui descritas, evidenciamos o sentimento de amizade atrelado às construções afetivas diárias, principalmente, no que tange à fala “Você veio? Sim e vou conseguir graças a você, obrigada!” é possível perceber que o suporte afetivo criado pelas relações de amizade, fomentaram o desejo de progressão e de encorajamento da estudante.

Essas construções condicionam, notoriamente, o desenvolvimento de vínculos, que perpassam os constructos socioemocionais que tornam um ambiente acolhedor ou não. Assim, ao invés de consubstanciar as consoantes tribulações que repelem o(a) jovem/adulto(a) do processo de aprendizagem em uma instituição escolar, a amizade faz-se fator substancial para que o(a) estudante se sinta motivado(a) a prosseguir.

A *biograficzine* 17 também registra um estudante convidando um amigo para estudar e, recebe um “não” como resposta, seguido de uma justificativa formulada a partir do dito popular “Tu já viu papagaio velho aprender falar?” O intertexto evoca pré-construídos como de que pessoas com idade mais avançadas são incapazes de aprender coisas novas e de que existe idade adequada para aprender. Pré-construídos como esses são opressores e cooperam para que estudantes que não conseguiram ingressar e/ou permanecer na instituição escolar em “idade própria” tendam ao conformismo “cego” de que já “passaram do tempo” de estudar.

A naturalização de tais pré-construídos, além de reforçar estereótipos negativos, pode contribuir para que seus integrantes se sintam incapazes de romper ideologias dominantes e, assim, conquistarem novos espaços. Em suma, acabam por aceitar certos assujeitamentos, já que “o mecanismo pelo qual a ideologia leva o agente social a reconhecer o seu lugar é o mecanismo da sujeição” (ALTHUSSER, 1992, p. 8).

Dando continuidade à análise concernente ao lugar conferido à amizade e ao companheirismo nesse agrupamento, vemos mostras de uma alegria de estar na sala de aula em companhia de amigo(a)s e não somente colegas estão ilustradas tanto nos elementos verbais, quanto nos elementos não verbais. Neste ínterim, as *biograficzine* 18, 19, 20, 21 e 22 trazem à tona projeções dos sujeitos em relação aos seu grupo de pertença. Acreditamos, diante das asserções dispostas, que o sentimento de pertencimento, dos alunos EJA, bem como sua percepção enquanto sujeitos de unidade/grupo, estão atrelados ao desenvolvimento do campo afetivo.

Biograficizine 18: Paulo Alves

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 34: Cenas da *biograficizine* de Paulo Alves

10/01/2022
 Cena 1
 The alphabets
 The cognats
 “EU E MEUS AMIGOS NO COLÉGIO ROBERTO SANTOS APRENDENDO INGLÊS C/ PROF CRIS”
 “PUPIL TEACHER”
 Cena 2
 COLÉGIO ESTADUAL DR: SANTOS
 “COLÉ ROBERTO SANTOS ONDE EU ESTUDO E CONSTRUI MUITOS AMIGOS”
 BIKE

Fonte: Dados da pesquisa

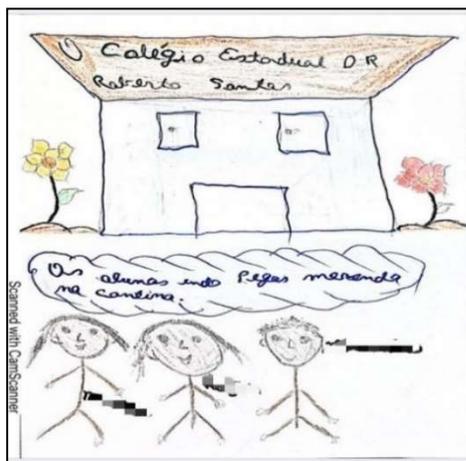
Biograficizine 19: Geraldo Alexandre

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 35: Cena da *biograficizine* de Geraldo Alexandre

Cena 1
 “eu gosto de esta com os amigos da escola”

Fonte: Dados da pesquisa

Biografizine 20: Francisco Evaristo

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 36: Cena da *biografizine* de Francisco Evaristo

Cena 1
“eu gosto de esta com os amigos da escola”

Fonte: Dados da pesquisa

Biografizine 21: Severino

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 37: Cena da *biografizine* de Severino

Cena 1
“comendo merenda com os amigos”

Fonte: Dados da pesquisa

O participante Paulo registra, na *biografizine* 18, uma aula de Língua Inglesa, na escola campo da pesquisa. Ao dirigir-se ao seu coletivo, ele usa o léxico “amigos”, o mesmo ocorre na *biografizine* 19. Não podemos furtar dessa análise, a importância da alimentação escolar. O compartilhamento da merenda também é destacado pelos participantes Francisco Evaristo (*biografizine* 20) e Severino (*biografizine* 21) como um momento de companheirismo em que

o(a)s estudantes demonstram, através dos elementos visuais, a alegria de estarem socializando entre amigo(a)s.

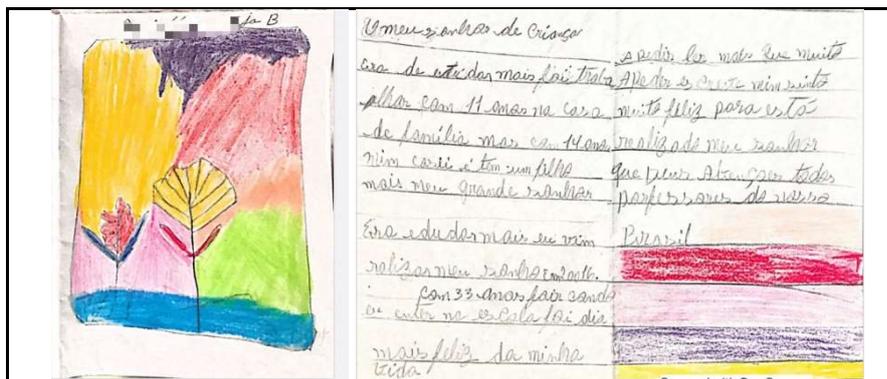
As cinco *biograficzines* têm em comum as relações de amizade e companheirismo firmadas entre a EJA como um coletivo de estudantes, seja para incentivarem-se, seja para compartilharem momentos de aprendizagem e/ou da merenda escolar. Vale elucidar que, para parte dos estudantes da EJA, a escola representa um “espaço social de lazer, de bem viver, de afetividade, compensando uma condição que muitos desses sujeitos não encontram em suas casas” (SANTOS; PEREIRA; AMORIM, 2018, p. 131). Desse modo, ao analisarmos os textos verbo-visuais, não podemos ignorar as relações dialógicas afetivas que permeiam essas produções.

Nessa perspectiva, há de se considerar que a afetividade manifestada nas relações professor(a)-aluno(a) é elemento fundante (FREIRE, 1996) e inseparável (WALLON, 2007) do processo de construção do saber. Desse modo, partindo do pressuposto de que toda representação ideológica é derivada de uma situação estruturada por sujeitos sociais, como ratifica Bakhtin (2014), lemos, a partir das *biograficzines*, que o Colégio Estadual Roberto Santos é espaço interacional, também, de empatia e acolhimento.

Para que essa interação ocorra, é necessário que o(a) professor(a) se permita descolonizar sua prática pedagógica, presentificando um discurso acolhedor como os proferidos nas *biograficzines* desse agrupamento. Estados se tornam reais por meio das palavras, ações e organização de pessoas e objetos, como postula Bakhtin (2014).

3.2.8. O que as *biograficzines* dizem sobre conquista e realização dos sujeitos da EJA com tal modalidade

Continuamos a caminhar pelas esferas porosas da articulação entre o linguístico, o ideológico e o social nas relações intra e intersubjetivas. Os textos verbo-visuais presentificam diferentes discursos que permeiam as dialogias existentes na realidade da EJA. Bakhtin (2014) pondera que relações sociais são irredutíveis às relações lógicas. Assim, o autor assevera que elas se personificam na linguagem, tornando-se enunciados e convertem-se em posições de diferentes sujeitos expressas na/pela linguagem para que assim possam surgir novas relações dialógicas. Analisamos, nesta seção, a *biograficzine* 22 que traz uma série de elementos que testemunham a realidade de muitos estudantes da EJA.

Biografizine 22: Francisca de Brito

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 38: Cenas da biografizine de Francisca de Brito

O meu sonho de criança

“O meu sonho de criança Era de estudar mas foi trabalhar com 11 anos na casa de família mas com 14 anos me casei e tem um filho mais meu grande sonho Era estudar mais eu vim realizar meu sonho em 2016.

Com 33 anos foir cando eu enter na escola foi dia mais feliz da minha vida.

Apedir ler mais que muito apeder escreve mim sinto muito feliz para está realizado meu sonho que Deus abençoe todos professores do nosso Brasil”

Fonte: Dados da pesquisa

Em sua narrativa, Francisca de Brito se refere a “estudar” como um “sonho de criança”, tendo as ações de ler e escrever se concretizado na realização desse sonho. A participante relata, também, os seus atravessamentos para ingressar na escola durante a sua infância, já que, desde tenra idade, precisou trabalhar em casa de família. Inferimos que aos onze anos de idade ela já prestava atividades laborais para compor renda familiar e, ainda adolescente, aos quatorze anos de idade, se casou e teve um filho.

O seu sonho de estudar permanecia e só pôde ser concretizado no ano de 2016. A narrativa de Francisca de Brito indicia que o seu processo de alfabetização se deu na idade adulta, aos 33 anos de idade. Infere-se, de acordo a nossa participante, ao entrar na escola, aos 33 anos, ela sentiu que fora a experiência mais feliz de sua vida.

As condições materiais em que a estudante cresceu foram determinantes para o não acesso à educação enquanto criança. Não é necessária uma análise profunda para identificar que a condição socioeconômica de Francisca foi o maior entrave para o ingresso da estudante na escola.

Como indicia a *biografizine 22*, à estudante não foi oportunizada uma infância com possibilidades de desenvolvimento de suas potencialidades escolares, já que aos onze anos de idade precisou arcar com responsabilidades que compreendemos que em muito ultrapassam

condições físicas, emocionais e cognitivas que deveriam ser asseguradas às crianças como orientam parâmetros sociais da Organização Mundial da Saúde (OMS) para citar um exemplo.

Assim, indo “trabalhar em casa de família”, adultizada, a Francisca foi exposta a situações e regras para as quais não estava preparada, conduzindo-a a ter a sua própria família muito precocemente: “com 14 anos me casei e tem um filho” (*sic*). Na atualidade, podemos afirmar que sendo a Francisca arrebatada de seus direitos básicos, ainda de criança, pudesse estar amparada pelo artigo 4º do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA):

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p. 11).

A presente *biografizine* revela vários direitos negados, entre eles o direito à educação. Diante da negação de direitos fundamentais, depreendemos que a estudante muito pouco ou quase nada sabe que muito mais do que a realização de um sonho, estudar é, antes de tudo, um exercício de sua cidadania, previsto nas leis vigentes específicas, tal qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), dentre as demais leis e compromissos assinados em fóruns nacionais e internacionais que asseguram o direito da educação para todos e todas.

A participante, assim como muitos estudantes da EJA, não teve acesso a esses direitos. De acordo com Gadotti (2011, p. 38), “[...] o analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta”. Inferimos que pertencer a uma classe social desfavorecida foi o fator decisivo para que um direito básico fora transformado em sonho.

O “sonho de criança”, descrito por Francisca de Brito, convoca-nos à percepção de resistência e se há processos de resistência, há também relações de poder implícitas e implicadas. Convém assinalar nessa direção que “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 2014, p. 241). O retorno à escola precede um insurreto e corajoso ato que regride às projeções econômicas e sociais impostas ao adulto em processo de aprendizagem.

A força exercida pela necessidade econômica na época de estudo regular não fora suficiente para cessar o desejo por conhecimento e pela concretização de uma etapa cidadã. Nesse sentido, retomamos a premissa de que os textos verbo-visuais não expressam somente as vivências e as situações dialógicas hodiernas. Na verdade, tais materializações oferecem-nos, também, a possibilidade de nos reportarmos, em movimentos exotópicos, para construções

forjadas antes, durante e, até mesmo, depois de atravessamentos de construções dialógicas marcantes e decisivas de certos cronotopos da vida.

Em suma, o que Francisca descortina de seu passado dimensiona um enfrentamento de questões econômicas que ceifaram o seu acesso aos estudos na infância e adolescência. Sobre o cronotopo presente, notamos que ela resiste ao aprisionamento do poder exercido pela necessidade econômica, tendo em vista que a estudante adentra a escola no ano de 2016, entrada que sinaliza o início da modificação do processo de dominação a ela imposto. Ademais, requerendo o conhecimento que lhe fora anteriormente negado, ela caminha rumo à construção de novas perspectivas, rumo à autonomia do saber.

Sobre autonomia, em uma interlocução bastante emocionante, Francisca revelou-nos, naquele instante, enquanto as lágrimas corriam seu rosto, que peregrinou por um longo período, à procura de quem aceitasse escrever uma carta, que a participante referenciou de “uma carta muito difícil”. Ela enunciou que necessitava saber notícias de seu filho, ora detento, no estado de São Paulo e, ao mesmo tempo, noticiar seus sentimentos.

Francisca revelou não ter encontrado quem redigisse aquela missiva, entretanto, ela encontrou-se consigo mesma por meio das letras, conseguindo escrever e endereçar para seu filho aquela “carta tão difícil”. Ficou perceptível, naquele momento, que o choro de Francisca, ao desvelar essa história era de muita alegria, nesse momento em que sua memória lhe lembrava a felicidade de ter conquistado o direito de traçar uma carta com palavras, originalmente suas, preenchendo o vazio do papel em branco com, muito mais que letras, signos e significados. Aquela carta caracterizou sua liberdade de movimentos, enquanto seu filho não podia movimentar-se livremente em meio às amarras impostas por suas atitudes concretas.

O processo reflexivo mediante que alude a obstinação, força, coragem e os movimentos de mudança e resistência, nos permitem galgar para percepções mais sucintas em detrimento do percurso analítico já avistado. Nesse sentido, seguimos rumo à seção que desencadeia no vozear da professora-pesquisadora e sua percepção a partir dos processos e progressos vivenciados. Nessa direção, o espaço nas linhas seguintes, é cedido às considerações da pesquisadora, que ancorada em Paulo Freire, anseia a esperança enquanto um verbo, e acredita que novos horizontes podem ser avistados a medida em que nos propomos a vislumbrar novos processos.

CONSIDERAÇÕES DE UMA PESQUISADORA OBSTINADA A ESPERANÇAR

Trago¹⁸ algumas considerações com intuito de traduzir os meus incômodos e compreensões acerca do meu processo de fazer pesquisa. A inquietude, a busca por respostas e soluções para problemas que afetam o meu coletivo e o desejo de mudança são questões que me acompanham enquanto pesquisadora, desde a fase inicial. Ciente estou, antes de tudo, que a pesquisa científica, com seus resultados, é o que possibilita a ação teórico-metodológica para a mudança. Afinal, a mudança é uma questão de práxis (FREIRE, 1988). Tal mudança nasce quando se pretende conhecer (em meu caso, também reconhecer) uma realidade a partir de minhas inquietações. Ainda que, para isso, seja necessário, como foi para mim, ensimesmar-me em subjetivações marcadas por incômodos e dores.

Não foi fácil tematizar sobre dizeres que discriminam e subjagam, sobretudo, estudantes da EJA porque, em alguma medida, eles chegaram a se confundirem com os que já ouvi enquanto discente de ensino a distância e/ou da PARFOR. Por outro lado, com essa pesquisa, também tive momentos de regozijo, pois, revelou-me posturas docentes permeadas por enunciados e ações em que a afetividade e empatia foram as protagonistas, o que aponta práticas engajadas com pedagogias descoloniais com vistas a fixar horizontes genuinamente emancipatórios, protagonizadas por docentes que estimulam a conexão necessária em sala de aula e que, respeitosamente, escutam e são capazes de se colocarem no lugar de seus alunos e de suas alunas através de uma alteridade tal qual defende Levinas (2004). Do mesmo modo, eu encontrei na PARFOR, docentes que percebiam na permuta de conhecimentos e troca de afetos um ensino-aprendizagem humanizador.

Submeter o meu projeto de mestrado ao PPGCEL foi, para mim, a primeira atitude de coragem, pois necessitava o quanto antes de me libertar das amarras simbólicas que me prenderam durante quinze anos. Sabia que não seria um processo fácil, por tratar-se de uma atitude transgressora: é preciso coragem para transgredir. Ter o projeto aprovado e conquistar uma vaga junto ao Programa foi o início do tratamento para minhas dores. Ainda assim, durante parte do curso, demorei a acreditar que aquele espaço de construção de conhecimento também me pertencia. O mestrado foi para mim, desde o momento da aprovação, o desafio mais agradecido que já enfrentei durante toda a minha trajetória estudantil. Não houve um único dia em que eu não agradecesse por ter uma orientadora sensível, com postura humanizante e práticas pedagógicas descoloniais que, além de ter me despertado as potencialidades e acolhido

¹⁸ Assumo a 1ª pessoa para, assim, narrar as minhas inquietações e (in)conclusões sobre o processo de dar vida a um projeto de pesquisa entranhado em mim, em minha pele, em minha existência.

as minhas fragilidades, ajudou-me a “tirar os monstros para fora do armário” e a (res)significar esse espaço de construção de conhecimento que é a universidade. Assim, com seu apoio e palavras de carinho e incentivo, fui me construindo, cada dia mais encorajada e esperançada, ciente de que:

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim, convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita de água despoluída.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 2011, p. 14).

Imbuída dessa esperança, volto para a prática, a fim de (res)significar o ensino da EJA e revelar, como fez Freire (2011, p. 27-28), outras dinâmicas de mim para

religar lembranças, reconhecer fatos, feitos, gestos, unir conhecimentos, soldar momentos, reconhecer para conhecer melhor. Neste esforço de lembrar momentos de minha experiência que, necessariamente, não importa o tempo em que se deram, se constituíram como fontes de minhas reflexões [...] Essa experiência de que resultou um aprendizado real para mim, para minha compreensão teórica da prática político-educativa, que, se progressista, não pode desconhecer, como tenho afirmado sempre, a leitura do mundo vem fazendo os grupos populares, expressa no seu discurso, na sua sintaxe, na sua semântica, nos seus sonhos e desejos.

Em síntese, recorrendo-nos mais uma vez à perspectiva de Freire para a Educação, precisamos reconhecer as tantas trajetórias de pessoas que persistem, não desistem e acreditam em percursos melhores, rumo a uma educação que, de fato, liberte, descolonizando enunciados pré-construídos na EJA, fomentando a liberdade de docentes e discentes em direção a uma educação mais humanizada. Sobre humanizar a educação, nós, docentes cuja matérias primas de trabalho são as linguagens, não podemos nos esquecer que:

[...] em tempos como os nossos, em que no campo do discurso é que são travadas as grandes batalhas, palavra é munição. Faz-se, portanto, tanto mais urgente quanto necessário, o entendimento de que o ensino de línguas deve ser o espaço para, numa etapa anterior à da apropriação da palavra, ensinar a povoá-la, digeri-la, conviver com

ela, extrair-lhe o sumo, onde reside a coisa mesma, a realidade (PEREIRA, 2021, p. 13)

Que nessas batalhas às quais a palavra é munição, imaginários e representações estereotipadas sobre a modalidade EJA sejam por ela e com ela combatidos, que povoemos nossas salas de aulas com sonhos, esperanças e, principalmente, engajamento descolonizador, permeado de afetividade e alteridade.

As minhas memórias estão embricadas na investigação como parte da realidade, todos os letramentos existentes nesse contexto, como nossas visões progressistas devem perpassar pela descolonização. Todo o percurso de pesquisa encheu-me de perspectivas de mudanças, esperando caminhar por minha (re)construção identitária enquanto mulher, aprendiz, professora e pesquisadora. Confesso que não foi um trajeto simples, harmônico nem linear. Entretanto, para quem carregava na bagagem o fardo dos clichês, estereótipos, invisibilidade, pré-construídos e baixa autoestima, erigido pelo viés de discursos perpetrados pelos colonos, considero que trocar toda essa morfossintaxe desses enunciados pela metamorfose discursiva do amor, afeto, esperar e descolonização, trouxe-me para uma representatividade em que os paradigmas dantes exaltados, neste momento, são (re)considerados, (res)significados e desconstruídos e reconstruídos por mim, uma professora nordestina, poçoense e representante de construções de conhecimentos marginalizados como EAD, PARFOR e EJA, perfazendo outros caminhos, por meio da valorização dos não vistos e acolhendo as diferenças.

A pesquisa, cujos resultados aqui se publiciza, tem como relevância social colaborar para restaurar a autoestima de estudantes que, assim como eu, tiveram suas vidas atravessadas pela necessidade de priorizarem o trabalho à escola pela dificuldade de avançar estudando e tentar transpor as barreiras impostas por uma distribuição de renda desleal e, também, por estereótipos colonizadores.

A história que nos foi ensinada, pelo viés do colonizador, continua retirando a nossa população dos espaços a que ela tem direito de ocupar, exatamente como eles fizeram com a população originária, permanecemos replicando o *modus operandi* do colonizador. Nesse sentido, a “descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 13). Por isso, urge que descolonizemos nosso *ethos*, a fim de que acolhamos os nossos estudantes da EJA, que nossas palavras sejam ponte, nunca arena e que os nossos discursos não sejam mais um meio de os afastarem dos espaços a que têm direitos:

Daqui em diante, a opção descolonial não é só uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de 'estudo', mas uma opção de vida, de pensar e de fazer. Ou seja, de viver e con-viver com quem acha que a opção decolonial é a sua e com quem tem encontrado opções paralelas e complementares à descolonial (*ibid.*, p. 31).

Esperançosa, vislumbro uma EJA descolonizada da ontologia e epistemologia que limita e reduz o desenvolvimento do(a)s estudantes. Afinal, há vários lados dessa história que necessitam ser contados, ouvidos e visibilizados, já chega de uma única história! Por essas razões, surge aqui, o início de outras histórias, outros paradigmas e, sobretudo, outros caminhos. Com essa perspectiva, convido a todos e todas a caminharmos em direção a palavras como cura, afetividade, gestos de amor e, sobretudo, dos dizeres terapêuticos e corretivos de um débito social que nos atravessa há séculos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUILAR, Aleksander. SOCCIO, Carolina. **A Análise do Discurso na perspectiva Pós-colonial: uma via para a decolonização**. 2014, p. 1-22.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Louis Althusser; tradução de Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Editorial Presença, Martins Fontes, 1970.

AMOSSY, R (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2008.

AMOSSY, Ruth; HERSCHBERG PIERROT, Anne **Estereótipos e clichês**. Coordenação da tradução: Mônica Magalhães Cavalcante; tradução de Alena Ciulla *et al* -São Paulo: Contexto, 2022. 160 p.

ANDRAUS, Gazy; SANTOS NETO, Elydio dos. Dos Zines aos BiograficZines: compartilhar narrativas de vida e formação com imagens, criatividade e autoria. In: MUNIZ, Cellina (org.). **FANZINES: autoria, subjetividade e invenção de si**. Fortaleza/CE: Editora UFC, 2010.

ANDRAUS, Gazy. HQs e Fanzines como construtos educacionais-artísticos. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 26, p. 2 - 23, 2022.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogo na educação de jovens e Adultos**. 4. ed. Autêntica: Belo horizonte, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. (P. Bezerra, trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981. 341 p.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch **Estética da criação verbal** / Mikhail Mjkhailovitch Bakhtin: prefácio à edição francesa Tzevetan Todorov : introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 5ª ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16.ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 203 p.

BARTHES, Roland. **Aula**. Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França pronunciado dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. (De)Colonialidade da linguagem, locus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma “new mestiza”. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 26, n.44, p. 01-163, out.-dez., 2019.

BATISTA, A. A. G. Política de materiais didáticos, do livro e da leitura no Brasil. In: Brasil. Ministério da Educação *In: Materiais didáticos: escolha e uso*. Boletim, TV Escola, Salto para o Futuro. 14 ago. 2005.

BELUZO, M.F; TONIOSO, J.P. **O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas**. 2015. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cader nodeeducacao/sumario/35/06042015_200716.pdf>. Acesso em: 20 jan 2023.

BENVENISTE, Émile, 1902-1976, **Problemas de linguística geral**; tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri; revisão do Prof. Isaac Nicolau Salunl (Biblioteca universitária. Série 5ª. Letras e linguística, v. 8). Ed. da Universidade de São Paulo, Ed. Nacional, 1976.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc. 1982.

BRASIL. [**Constituição (1924)**]. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 mar.1824. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. [**Constituição (1934)**]. Constituição da República dos Estados Unidos Do Brasil. Constituição da República, promulgada em 16 jul. 1934 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. [**Constituição (1988)**]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. **Lei N. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Regulamenta o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, p. 13563 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. **Lei N. 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, p. 27833. 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. **Resolução CSN N° 466/2012. Conselho Nacional de Saúde**. Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União. Brasília, DF, n. 12, p. 59. 13 jul. 2013. Seção 1.

BRASIL. **Resolução CSN Nº 510/2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Diário Oficial da União. Brasília, DF, n. 98, p. 44-46. 24 mai. 2016. Seção 1.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos, 2017. Representações Sociais de Docentes da EJA: afetividade e formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1567-1589, out./dez. 2017.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Carlos Willer, ilustração de Marcelo D'Saete. Cronologia de Rogério de Campos-São Paulo: Veneta, 2020.

COELHO, F. C. B. de. **Construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos (um alemão, um brasileiro)**. 2011. 266 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

COELHO, Fernanda de Castro Batista. **O discurso didático e o seu funcionamento: ressonância de vozes e formação discursivas**. 2006. 156 f. **Dissertação** (Mestrado em Língua Portuguesa) -Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *In: Educação e Pesquisa*, vol. 30, nº 03, São Paulo: set/dez, 2004.

DONDIS, Donis A. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, pp. 51-83.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIORIN, José Luís. Linguagem e Interdisciplinaridade. **ALEA**, Volume 10, Número 1, Janeiro-Junho, 2008, p. 29-53.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa** / Uwe Flick; trad. Sandra Netz. -2. ed.-Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **De l'amitié comme mode de vie**. *Gai Pied*, n. 25, p. 38-39, abr. 1981. (Tradução de Wanderson Flor do Nascimento disponível em: <www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/amitie.html>.)

FOUCAULT, Michel, **Microfísica do Poder**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel, Parte II – **Arqueologia do Saber** - 7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GOFFMAN, E. **A Elaboração da Face**. FIGUEIRA, S. A. (Org.) *Psicanálise e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, [1967] 1980.

GOFFMAN, Erving. Capítulo I: Estigma e identidade social. In: **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução: Mathias Lambert. 4. Ed Publicação Original: 1891. Data da digitalização: 2004, p. 5-37.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face I**. Erving Goffman; tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise, 1995. A Análise do Discurso: Conceitos e Aplicações *In: Alfa*, São Paulo, 39: 13-21.

GRIGOLETO, Evalndra. A Noção de Sujeito em Pêcheux: uma reflexão acerca do Movimento de Desidentificação. **Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista, n. 1, p. 61-67, junho/2005. Pag 126.

GUIMARÃES, Luciano. **A cor como informação: a construção biofísica, lingüística e cultural da simbologia das cores**. 3ª. ed. rev. São Paulo: Annablume, 2004.

GUIMARÃES, Luciano. **As cores na mídia: a organização da cor-informação no jornalismo**. São Paulo: Annablume, 2004.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *In: Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, mai. /jun./jul./Ago. 2000, nº 714, p.108-130. Disponível em: Acesso em: 24 nov. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Educação 2019**: mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Disponível em: PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Agência de Notícias. 15 jul. 2020 (ibge.gov.br). Acesso em: 07 dez. 2022

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2022**: divulgação dos resultados. Brasília, DF, 31 jan, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 07 fev. 2023

INSTITUTO UNIBANCO. Educação de Jovens e Adultos: a luta pelo direito à aprendizagem. *In: Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão*, 202-. Disponível em: institutounibanco.org.br. Acesso em: 25 set. 2022

JANNUZZI, Gilberta Martino. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e Mobral. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1987.

LEITE, Antonio da Silva; GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon. Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos. *In: EJA em debate*, Florianópolis, v.1, n. 1, p. 79-104. nov. 2012.

LEITE, S. A. S; TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. *In: 23ª Reunião Anual da ANPED*, 2000, Caxambu, MG. Anuário-2000 Psicologia: análise e crítica da prática educacional. Goiás: Gráfica e Editora Vieira, 2000.

LÊNIN, W. **Cahiers philosophiques**. Paris: Sociales, 1965. p. 28.

LEVINAS, E. Entre nós – **Ensaio sobre a alteridade**. Trad. Pergentino Stefano Pivatto (coord.) et al. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**. Trad. João Gama. Lisboa: Edições 70, 1982.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSFOGUEL, Ramón (orgs.) **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MATIAS, M. B. **EJA-Educação de Jovens e Adultos: O Papel dos Gestores para a Permanência dos Alunos e suas Ações Motivadoras**. 2014. Disponível em: <http://www.academia.edu> Acesso em: 15 nov. 2022.

MATOS, S.M.N. **Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares**. Educação em Revista. Nº 44. Curitiba, 2012. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bxzbkp57YmNzqQQvhMjd4Xp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 jan. 2020.

MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, Tânia et alii. **Linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador- BA: EDUFBA, 2012.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203–222, 2015.

MICHAELLIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: Afetividade | Michaelis On-line (uol.com.br). Acesso em: 30 set. 2022.

MIGNOLO, Valter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. In **Revista brasileira de ciências sociais** - vol. 32 n° 94, p.1-18, 2017b

MIGNOLO, Valter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), pp. 12-32, 2017.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, 17(3):621-626, 2012

MINAYO, M. C. S.; S. G. Assis & E. R. Souza (org.). **Avaliação por triangulação de métodos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.9, n.22, p. 521-539, dez. 2021

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Capítulo 1, O DESAFIO DA PESQUISA SOCIAL. In **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 18. Ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 09-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MODL, Fernanda de Castro. Interação didática: apontamentos (inter) culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, 1º sem. 2015.

MOITA LOPES, L.P. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 17-26.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

MOITA LOPES, L.P.; FABRÍCIO, B. F., 2019. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos emLinguística Aplicada. **Calidoscópico** – v. 17, n. 4, dezembro 2019, p. 711-723

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**/ Maria da Glória Carvalho Moura – Curitiba: Educarte, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Do sujeito na história e no simbólico. In: ORLANDI, E. **Discurso e texto**. Formulação e circulação dos sentidos. 1ª. ed. Campinas: Editora Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. TEXTO E DISCURSO. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 2012. DOI: 10.22456/2238-8915.29365. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29365>. Acesso em: 16 jun. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos** / Eni P. Orlandi. – Campinas, SP : Pontes, 12ª edição, 2015.

ORLANDI, E. P. A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica. Com Ciência - **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**. 2007. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=26&id=296>. Acesso em: 16 julho 2021, p. 1-3.

PAIS, José Machado. **A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse**. Saúde Soc. São Paulo, v.18, n.3, p.371-381, 2009.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis: FAPERJ, DP, 2009.

PAIVA, Marlúcia Menezes de (Org.). **Escolas Radiofônicas de Natal: uma história construída por muitos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2009. 49-121.

PARAQUETT, Márcia. **Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros**. Brasília: MEC, 2010. Coleção Explorando o Ensino. Espanhol, v. 16. p. 137-292. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file> acesso: 23 ago. 2023

PARAQUETT, Márcia. Questões imprescindíveis à formação de professores interculturais latino-americanos: o lugar da cultura de tradição oral e afrodescendente. In: **Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol**/ Doris Matos, Marcia Paraquett (organizadoras). Salvador: EDUFBA,2018.

PÊCHEUX, M. [1983] **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: Gadet F, Hak T, organizadores. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2a ed. Campinas (SP): Ed Unicamp; 1993

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre (et al.). **Papel da memória**. Trad. de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2014.

PEREIRA, Helitânia dos Santos. **Por um Ensino humanizador: a formação de professores de língua materna, línguas estrangeiras e literatura** / organização Helitânia dos Santos Pereira, Romário Sena Oliveira. – São Paulo: Editora Dialética, 2021. 152 p.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

PINHEIRO, Salomé Maria da Silva. **O perfil do aluno da EJA na atualidade**. VII Congresso Nacional de Educação, Maceió – AL, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais**. p. 117-142. Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial. ISBN 85- 88456-13-3. Pp.144, 2003

RAJAGOPALAN, K. Sobre os fundamentos ideológicos da teoria dos atos de fala. Trad. de Karla Cristina dos Santos. In: RAJAGOPALAN, K. **Nova pragmática: fases e feições de um fazer**. São Paulo: Parábola, 2010b. p. 119-142.

RAJAGOPALAN, K. Uma Linguística Aplicada Plenamente Emancipada: um Sonho ou uma Perspectiva Concreta?. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 13-18, 2019.

RIBEIRO, V. M. M. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento**. Coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2022

RIBEIRO, Vera Maria Mosagão. **Educação de Jovens e Adultos: ensino fundamental proposta curricular**. São Paulo: Ação Educativa. 2001.

RODRIGUES, M. **Psicologia Educacional: Uma Crônica do Desenvolvimento Humano**, MEC Graw – Hill. 2002.

SALES, Sandra e PAIVA, Jane. As muitas invenções da EJA. In: **AAPE/EJA DOSSIÊ II**. Arizona/EUA. jun.2014, v. 22, nº 58, p.1-19

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do Educador**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, M. L. L. **Educação de jovens e adultos: marcas da violência na produção poética**. Passo Fundo: UPF, 2003.

SANTOS, B. de S. **Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E para além de um e outro**. Centro de Estudos Sociais, Universidade do Minho, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reiventar el poder**. Motevideo, Uruguay: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, Juliana Silva dos; PEREIRA, Marcos Villela; AMORIM, Antonio. Os sujeitos estudantes da EJA: um olhar para as diversidades. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 01, n. 01, jan./jun. 2018, p. 122-135.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 4 ed; 2013.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo, Cultrix, 1995 [1971], 18ª ed. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein.

SEVERO, Cristine Gorski. Bakhtin e Foucault: apostando em um diálogo. *In*: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa Bonvino (Orgs.). Série Bakhtin – Inclassificável. Volume 3 – **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143-166.

SIQUEIRA, Vinícius. **Análise do Discurso: Conceitos fundamentais de Michel Pêcheux**. 1ª Edição. Edição Colunas Tortas, Mauá-SP., 2017.

SOUZA, Iris Nunes de. **Nadar contra correnteza: navegar com o erro promovendo-o de antagonista a protagonista nas aulas de língua espanhola como língua estrangeira**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

SOUZA, Iris Nunes de. Necessidade de uma representação linguística para uma pandemia (in)visível que, historicamente, afeta e mata mulheres. *In*: **Por um Ensino humanizador: a formação de professores de língua materna, línguas estrangeiras e literatura / organização Helitânia dos Santos, Romário Sena Oliveira**. – São Paulo: Editora Dialética, 2021. 152 p.

VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem/ Valentin Volóchinov; tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo** - São Paulo: Editora 34, 2018 (2ª Edição), p. 173-200.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; & CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, Volume 26, Número 83, 23 de julho 2018, ISSN 1068-2341, p.1-16.

WALLON, H. **Afetividade e aprendizagem – Contribuições de Henry Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ZAULI, Fernanda. 1ª turma do método Paulo Freire se emociona ao lembrar das aulas. **G1**, Rio Grande do Norte, 03 abr. 2013. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2013/04/1-turma-do-metodo-paulo-freire-se-emociona-ao-lembrar-das-aulas.html>. Acesso em 16 fev. 2023.

APÊNDICE 1: Questionário Discursivo



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL
 Mestranda: Cristiane Campos Marques
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Modl

QUESTIONÁRIO DISCURSIVO

Boa noite, querido(a) estudante! Tudo bem? Este questionário faz parte da pesquisa sobre a qual conversamos, lembra? Espero que você esteja bem e tranquilo para ler e responder às perguntas desse questionário. Saiba que, aqui não há resposta certa ou resposta errada. Responda, por favor, conforme o que você pensa e se sente sobre cada pergunta. Responda com tranquilidade e sinta-se à vontade para me perguntar sobre o que te parecer confuso, pois estou pronta para ajudar com qualquer dúvida que ocorrer enquanto você responde. Tudo bem?!

Novamente, eu agradeço por sua participação e, acredite, ela tem muito valor para nossa pesquisa.

Conhecendo você:

Nome _____ Idade _____

Gênero: Masculino () Feminino () Outro () _____

Etnia: Branco/a () Preto/a () Pardo(a) () Amarelo/a () Indígena ()

Quanto tempo você ficou afastado(a) da escola antes de vir para a EJA?

Qual(is) razões te motivaram a estudar na EJA?

Você trabalha durante o dia? Se sim, qual é a sua ocupação?

Sua renda mensal corresponde a: menos que o salário mínimo () mais que o salário mínimo ()

Você reside em: zona urbana () zona rural ()

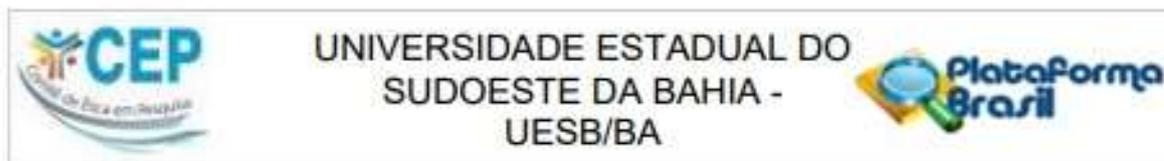
VAMOS ÀS DEMAIS PERGUNTAS?

1. Pode me contar o que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa para você?
2. Você acha que aprende coisas novas aqui, nas aulas da EJA? Por favor, comente um pouquinho sobre isso.
3. Consegue se lembrar qual foi a sua aula da EJA preferida até hoje? Sobre o que foi essa aula?
4. Você sente que o que você está aprendendo aqui, na sala de aula, está te ajudando fora da escola? Por favor, explique.

5. Como você, frequentemente, se sente nas aulas, durante as explicações do(a)s professores(as)?
6. Por gentileza, você poderia descrever alguma experiência vivenciada durante a sua trajetória estudantil que te marcou de forma bastante significativa.
7. Alguma vez, na escola, você se sentiu discriminado(a) por ser aluno(a) da EJA? Se sim, pode descrever alguma situação ou situações nas quais você percebeu que sofreu alguma forma de discriminação?
8. Algum colega ou alguma colega já lhe contou sobre alguma forma de discriminação sofrida por ser aluno(a) da EJA? Se sim, qual foi a forma de discriminação?
9. Você acha que o tratamento que a sua turma de EJA recebe por parte da comunidade escolar (professores(as), gestores(as), colegas etc.) é o mesmo daquele oferecido às turmas do Ensino Regular?
10. Como você se sente, constantemente, quando precisa falar durante as aulas para expor suas dúvidas e/ou ideias para o(a)s colegas e/ou professores(as)?
11. Como você se sente em relação ao livro didático? Você acha que ele te ajuda a compreender melhor os conteúdos abordados pelo(a)s professor(as)es?
12. Quais as coisas que você mais gosta e as que você menos gosta na EJA?
13. Você pretende, depois que terminar a EJA, dar continuidade aos seus estudos? Por favor, explique sua resposta.

Estou muito feliz e agradecida por mais essa sua colaboração na nossa pesquisa!

ANEXO 1: Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DISCURSO DOCENTE E SUAS REVERBERAÇÕES NOS DISCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EJA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO

Pesquisador: CRISTIANE CAMPOS MARQUES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 59898722.4.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.665.014

Apresentação do Projeto:

O presente projeto tem como principal objetivo investigar de que modo os discursos docentes colaboram ou não para a aprendizagem dos discentes de Educação de Jovens Adultos-EJA do Colégio Estadual Roberto Santos no Município de Poções-Ba, analisando como eles se sentem frente a tais enunciados. A escola, por ser um espaço de interação social está suscetível às mais variadas situações e formações discursivas, das mais afetuosas às mais constrangedoras. Por acreditar que a nossa linguagem ainda difunde traços da colonização e por perceber a língua com enunciados concretos na interação social e da conotação de que a palavra pode ser "arena ou ponte", impactando de forma positiva ou negativa na trajetória do sujeito estudante da EJA, instanciamos esta pesquisa no arcabouço da Linguística Aplicada com Rajagopalan (2003) e Moita Lopes(2019); Bakhtin (1997), Volochinov (2010, 2018); da Análise do Discurso Francesa, Althusser (1970), Foucault (2008), Pêcheux (1995), além de autores que fundamentam conceitos como interação didática Modl (2015); "estigma e constrangimento", Goffman (1982, 2011), "pedagogia decolonial" Freire (1987,1996), Walsh (2017), Souza (2020, 2021) entre outros. A metodologia utilizada é qualitativa de cunho etnográfica, a partir dos estudos de Minayo (2001, 2011, 2021) e Flick (2004). Os dados serão gerados em sala de aula, a hermenêutica será a chave de análise.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510

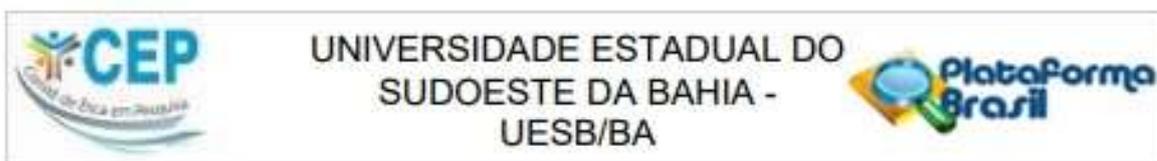
UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6883

E-mail: cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.665.014

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário

- Investigar de que modo os discursos docentes colaboram ou não para a aprendizagem dos discentes de Educação de Jovens Adultos-EJA do Colégio Estadual Roberto Santos no Município de Poções-Ba, analisando como eles se sentem frente a tais enunciados.

Objetivo Secundário:

- Analisar como os enunciados e as enunciações utilizadas pelo sujeito professor na exposição de conteúdos e diálogos com os sujeitos estudantes da EJA do Colégio Estadual Roberto Santos de Poções – Ba afetam e/ou influenciam na aprendizagem desse público;
- Examinar se os discursos docentes acolhem ou constroem os sujeitos estudantes da EJA do Colégio Estadual Roberto Santos;
- Identificar de que modo a linguagem verbal e não verbal dos sujeitos professores da EJA do Colégio Estadual Roberto Santos, em Poções Ba, (re)velam possíveis traços da colonização;
- Viabilizar práticas pedagógicas a fim de amenizar possíveis impactos negativos provocados por enunciados colonizadores na trajetória dos sujeitos estudantes da EJA do Colégio Estadual Roberto Santos em Poções-Ba;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

A possibilidade de riscos nesta pesquisa é mínima, por utilizarmos questionário discursivo, os sujeitos colaboradores podem demonstrar desconforto e cansaço ao responder as questões, receio em responder equivocadamente, preocupação com o uso indevido de sua imagem e apreensão por terem suas identidades reveladas, entretanto todos os desconfortos e as dúvidas poderão ser esclarecidos a qualquer momento pelo pesquisador. Além disso, como atenuante das possíveis ameaças, os sujeitos colaboradores da pesquisa terão a opção de levar o questionário para responder em casa e devolver posteriormente, mediante prazo combinado entre as partes, terão também a garantia de total sigilo de suas identidades, bem como a proteção da imagem, no caso da utilização da mesma.

Benefícios:

Os benefícios começam com a oportunidade de o colégio tornar-se palco de discussões acerca da Análise do Discurso e da Linguística Aplicada; colégio também pode sensibilizar mais professores

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 5.955.014

à necessidade de maior atenção aos sentimentos dos estudantes da EJA de maneira contribuir com a aprendizagem; a pesquisa visa retornar para esse público mais dignidade e visibilidade social positiva, promover a valorização das multiculturas inseridas no contexto da EJA. Além de oportunizar aos sujeitos professores uma importante reflexão a respeito de suas posturas enunciativas

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa. Será desenvolvida como proposta de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Para esta versão II foram submetidos os seguintes termos para avaliação deste CEP

- 1) Folha de Rosto (ok)
- 2) PB_ Informações Básicas (ajustes serão necessários - continua o uso do termo sujeito)
- 3) Projeto (ajustes serão necessários - continua o uso do termo sujeito)
- 4) Declaração de Compromisso de Pesquisas com Seres Humanos (ok)
- 5) Autorização para Coleta de dados (ok)
- 6) Instrumento para Coleta - Questionário (ok)
- 7) TCLE (necessita de ajustes - continua com o uso do termo sujeito)
- 8) Justificativa ao CEP (ok)

Recomendações:

Observar em "Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória" quais documentos ainda precisam de ajustes.

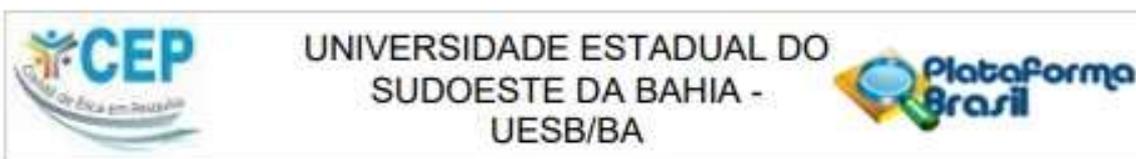
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Para esta versão, todos os documentos necessários foram apensados.

Verificou-se que não houve alteração em relação ao termo "sujeito", conforme solicitado no parecer anterior:

1. PB_ Informações Básicas (ajustes serão necessários - continua o uso do termo sujeito)
2. Projeto (ajustes serão necessários - continua o uso do termo sujeito – caso faça parte de uma teoria, explicitar no corpo no projeto ou numa nota de rodapé)

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepj@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.865.014

3. TCLE (necessita de ajustes - continua com o uso do termo sujeito) A Resolução 466/2012 apresenta a palavra participante em substituição ética ao termo "sujeito". Nos documentos públicos apontados NÃO pode constar tal termo (com exceção de referenciais teóricos constantes nos documentos).

No entanto, considerando-se que o protocolo desta versão está adequado em todos os outros aspectos éticos, sugere-se a aprovação, com a seguinte recomendação: Que nos próximos protocolos submetidos ao sistema CEP/CONEP, seja utilizado "participante do estudo" ou "participante da pesquisa" no lugar de "sujeito do estudo/sujeito da pesquisa", em consonância com as Resoluções 466/2012 e 510/2016.

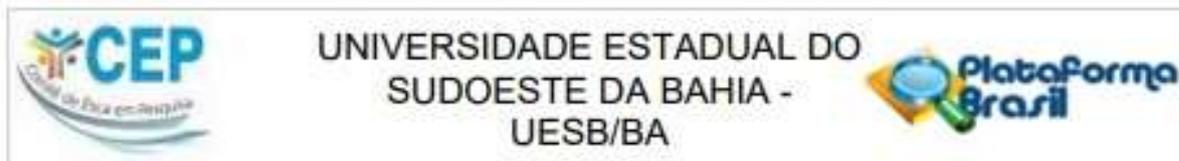
Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 23/09/2022, por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB acatou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1941776.pdf	29/08/2022 10:50:03		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_ajustado.pdf	29/08/2022 10:49:23	CRISTIANE CAMPOS MARQUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ajustado.pdf	29/08/2022 10:46:29	CRISTIANE CAMPOS MARQUES	Aceito
Outros	justificativa_de_ausencia_dos_documentos_TCLE_e_TALE.pdf	07/07/2022 13:37:51	CRISTIANE CAMPOS MARQUES	Aceito
Declaração de concordância	Termo_uso_de_imagens.pdf	05/05/2022 16:08:22	CRISTIANE CAMPOS MARQUES	Aceito
Outros	DeclaracaodeCompromisso.pdf	05/05/2022 16:07:28	CRISTIANE CAMPOS MARQUES	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	05/05/2022 15:53:00	CRISTIANE CAMPOS MARQUES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacaoparacoletadedados.pdf	05/05/2022 15:51:22	CRISTIANE CAMPOS MARQUES	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
 Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510
 UF: BA Município: JEQUIE
 Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-8683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.665.014

Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	05/05/2022 15:43:57	CRISTIANE CAMPOS MARQUES	Aceit
----------------	------------------	------------------------	-----------------------------	-------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 26 de Setembro de 2022

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

ANEXO 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Caro(a) estudante,

Este documento é um CONVITE para que você participe da pesquisa intitulada **“(RES)SIGNIFICAÇÕES DE POSIÇÕES DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) ACERCA DESSA MODALIDADE DE ENSINO E DE SI COMO REPRESENTANTES DESSE GRUPO SOCIAL”** do Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, com o estudo, eu procuro investigar as percepções que você tem sobre si mesmo(a), bem como sobre o seu estar na escola. Pretendemos também, propor atividades que promovam um aprofundamento de alguns dizeres que circulam a sala de aula.

Assim, caso você escolha participar da pesquisa, estaremos junto(a)s em três momentos, todos na escola, sendo um por dia. O primeiro momento será para que você faça um desenho que ilustre alguma situação que, de alguma forma, marcou a sua trajetória estudantil na EJA, pode ser uma cena, um diálogo, o que você quiser. O segundo momento será para você responder a um questionário contendo algumas questões também relacionadas à sua vida estudantil. Com base nos questionários, alguns/algumas estudantes serão convidado(a)s para participarem da Roda de conversa que acontecerá no terceiro encontro. Todas as atividades propostas serão realizadas, aqui, na escola. Eu vou observar você, enquanto conversamos, gravar nossas rodas de conversas e, também, fazer anotações em um caderno chamado diário de campo. Essas ações ocorrerão entre os dias 03 e 30 do mês de novembro deste ano. O tempo estimado de duração para cada sessão é de 90 minutos

As gravações, desenhos e respostas ficarão armazenados em local apropriado e colocados à disposição por um período de cinco anos, passado esse período, o material será destruído. Ao final da pesquisa, os resultados serão utilizados para a construção de minha dissertação de mestrado e publicado para livre acesso de todos. Informo ainda, que a pesquisa não terá nenhum custo para você. As imagens e o seu nome não serão divulgados de forma alguma e pode ficar tranquilo(a) que o estudo não oferece riscos. Você também pode parar, a qualquer momento, de participar da pesquisa.

Qualquer dúvida, pode entrar em contato comigo pelo número (77) 99199-4381 ou pelo e-mail criscampos4396@hotmail.com, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa agora ou a qualquer outro momento.

Conto, desde já, com a sua participação para junto(a)s trabalharmos em prol da nossa educação! Esteja certo(a) de que a pesquisa tem como objetivo apenas contribuir para uma educação cada vez melhor e a sua aceitação é o primeiro passo para isso. Caso você concorde em colaborar, por favor, assine no local abaixo reservado, declarando assim o seu consentimento livre e esclarecido. Desde já, agradeço por sua atenção,

Assinatura do(a) participante da pesquisa
Poções-Bahia, 07 de novembro de 2022.