



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO (PPGen)**



**ELMA KARINE COSTA CARDOSO**

**ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: A PRESENÇA DO OUTRO E ASPIRAÇÕES DE LIBERDADE**

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

**2019**

**ELMA KARINE COSTA CARDOSO**

**ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: A PRESENÇA DO OUTRO E ASPIRAÇÕES DE LIBERDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGE<sub>n</sub>), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista, como requisito para a obtenção do título de mestre na área de concentração de Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Pacheco Gusmão.

Parecer do Comitê de ética: 3.239.185

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

**2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS DE ALUNOS DA EJA: A INSERÇÃO DO  
OUTRO E DE ASPIRAÇÃO DE LIBERTAÇÃO**

**Autora: Elma Karine Costa Cardoso**

**Data de aprovação: 25 de abril de 2019**

Este exemplar corresponde à versão final da  
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
graduação em Ensino, da Universidade Estadual do  
Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção  
do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação básica

**COMISSÃO JULGADORA:**

Profª. Dra. Maria Aparecida Pacheco Gusmão – Orientadora 

Profª. Dra. Ana Paula Silva Conceição (UNEB) 

Profª. Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza (UESB) 

Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos (UESB) 

C262e

Cardoso, Elma Karine Costa.

Escrita autobiográfica de estudantes da educação de jovens e adultos: a presença do outro e aspirações de liberdade. / Elma Karine Costa Cardoso, 2019.

142f. il.

Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Pacheco Gusmão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2019.

Inclui referência F. 124–129.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Gênero discursivo autobiográfico. 3. Produção textual. 4. Dialogia e Diálogo. I. Gusmão, Maria Aparecida Pacheco. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino - PPGEn.

CDD 374

*Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890*

Bibliotecária UESB campus Vitória da Conquista-Ba.

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Dedico este trabalho aos meus alunos, a quem eu pretendia ensinar, mas que, nesse trabalho, foi de quem muito aprendi.

Aos meus filhos, Davi e Heitor, que a cada “eu te amo” fazem minha existência valer mais a pena.

## AGRADECIMENTOS

À **Deus**, sem Sua graça não teria sequer começado a trilhar essa jornada. A Ele toda honra, glória e Louvor, pois dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas.

À **minha família**, que torceu por mim em cada fase dessa caminhada: **minha mãe**, cuja companhia, compreensão e auxílio foram essenciais para que eu conseguisse alcançar o ponto de chegada. A **meu pai** (*in memoriam*), que esteve comigo no início dessa caminhada, com suporte, apoio e ombro amigo sempre que precisei. **Meus filhos, Davi e Heitor**, que tornaram o cansaço das noites mal dormidas mais leve com sua alegria, carinho e brincadeiras. A meu companheiro **Rossi**, pelas palavras amigas e pela torcida constante. A vocês peço desculpas pelas ausências, falta de tempo, irritação e desânimo. Obrigada a cada um da forma mais sincera.

À minha **orientadora Profª Drª Maria Aparecida Pacheco Gusmão**, carinhosamente Cida. Agradeço pela sua compreensão, sabedoria, incentivo e por compartilhar seu conhecimento comigo.

Aos membros da banca, **Professora Doutora Ana Paula Silva Conceição**, **Professor Doutor José Jackson Reis dos Santos** e a **Professora Doutora Ester Figueiredo Souza** pelas considerações valiosas que enriqueceram muito o nosso trabalho.

**Ao Programa de Mestrado em Ensino, PPGEn**, e ao seu coordenador **Professor Pós-doutor Benedito Gonçalves Eugenio** pela oportunidade de ter um sonho realizado.

À **Alcione**, pelo suporte em casa e por compreender minhas necessidades de afastamento da rotina doméstica.

Aos **amigos** que foram sempre ouvidos atentos nos momentos difíceis e também se alegraram em todas as vitórias alcançadas, em especial a **João Marcos** pela atenção sempre presente.

À **Patrícia Lemos**, pela revisão cuidadosa e pelo socorro prestativo durante a escrita deste trabalho.

À **Maxwell Cunha**, pelo empenho em conseguir meu afastamento.

Aos **meus colegas** da Secretaria Geral de Curso, pela amizade e força.

Aos **colegas professores** do Colégio Fernando Spínola, pela torcida. A minha **diretora Laucimar** por todo apoio e compreensão durante o início desse curso.

Aos **colegas** do Programa de Ensino – PPGEn, pela troca de experiências e pela presença confortante.

Aos **professores** do PPGEn, pela compreensão e atenção.

Aos **alunos participantes** das atividades, que ao falarem de si em suas produções, me proporcionaram rico aprendizado.

A todos, minha mais profunda gratidão!

Cada criatura traz duas almas consigo: “uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro” (...) a alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação... (...) Está claro que o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida como a primeira: as duas complementam o homem, que, é, metafisicamente falando uma laranja. Quem perde uma das metades, perde naturalmente metade da existência: e casos há, não raros em que a perda da alma exterior implica a da existência inteira.

(Machado de Assis, O Espelho)



## RESUMO

O presente estudo trata do trabalho com a produção textual autobiografia no espaço escolar e objetiva compreender, em uma classe do 1º ano, Ensino Médio, de uma escola pública estadual de Vitória da Conquista – BA, como podemos perceber na produção de textos autobiográficos de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a presença do “Outro” (na perspectiva bakhtiniana) e as aspirações de libertação (na acepção freiriana). Está embasado nos fundamentos teóricos de Bakhtin (1997, 2003) e alguns de seus seguidores contemporâneos, a exemplo de Brandão (1998), Bezerra (2016), Gusmão (2015), Schneuwly e Dolz (2008), Geraldi (1991), como também se orienta pela pedagogia libertadora de Freire (2004, 2005, 2006, 2018), entre outros. Este trabalho adota como método a pesquisa qualitativa na modalidade interventiva (Bogdan; Biklen, 1994) e desenvolve por meio de atividades embasadas na Sequência didática (SD) proposta por Dolz e Schneuwly (2008), atividades que proporcionem aos sujeitos envolvidos na pesquisa os conhecimentos linguísticos capazes de ajudá-los no desenvolvimento de sua competência narrativa para a produção de textos autobiográficos escritos. A sistematização, o confronto e a análise dos dados apresentados no desenvolvimento das oficinas didáticas e registrados nas produções inicial e final dos estudantes permitiu um retrato mais preciso de quem são os sujeitos que atuam na modalidade da EJA, como também revelou o estágio de desenvolvimento de cada estudante em relação à sua produção escrita. Pela observação das produções inicial e final foi possível realizar análises interpretativas das duas versões. Foram também relatados episódios ocorridos durante a realização da SD importantes para o encaminhamento da mesma. Quanto aos resultados, esta pesquisa aponta para a possibilidade de trabalho relevante com a escrita de textos autobiográficos no 1º ano do ensino médio. Pudemos constatar que os alunos mostraram progresso na produção dos textos escritos do gênero autobiográfico, assim como também demonstraram reflexão a respeito de si e de sua situação como sujeito social.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Gênero discursivo Autobiográfico Dialogia e Diálogo.

## ABSTRACT

The present study deals with the work with the textual production autobiography in the school space and aims to understand, in a class of the 1st year, High School, of a state public school in Vitória da Conquista - BA, as we can perceive in the production of autobiographical texts of students the presence of the "Other" (in the Bakhtinian perspective) and the aspirations for liberation (in the Freirian sense). It is based on the theoretical foundations of Bakhtin (1997, 2003) and some of his contemporary followers, like Brandão (1998), Bezerra (2016), Gusmão (2015), Schneuwly and Dolz (2008), Geraldi (1991), as is also guided by Freire's liberating pedagogy (2004, 2005, 2006, 2018) among others. This work adopts qualitative research in the interventional modality (Bogdan; Biklen, 1994) and develops by means of activities based on the Didactic Sequence (SD) proposed by Dolz and Schneuwly (2008), activities that provide the subjects involved in the research linguistic skills capable of assisting them in developing their narrative competence for the production of written autobiographical texts. The systematization, comparison and analysis of the data presented in the development of didactic workshops and recorded in the initial and final productions of the students allowed a more precise picture of who are the subjects that act in the modality of the EJA, but also revealed the stage of development of each student in relation to their written output. By the observation of the initial and final productions it was possible to perform interpretive analyzes of the two versions. Episodes that occurred during SD were also reported to be important for referral. Regarding the results, this research points to the possibility of relevant work with the writing of autobiographical texts in the 1st year of high school. We could see that students showed progress in the production of written texts of the autobiographical genre, as well as showing reflection on themselves and their situation as a social subject.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Autobiographic. Discursive genre. Dialogia and Dialogue.

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES: QUADROS, FIGURAS E TABELA

Quadro 1: Breve História – Características da EJA .....	17
Quadro 2: Diálogo em Freire e Bakhtin, comparação e contraste.....	51
Quadro 3: Encontro 01 – apresentação da situação .....	69
Quadro 4: Plano de aula 02 – produção inicial.....	70
Quadro 5: Oficina 1 – 80 minutos .....	74
Quadro 6: Oficina II – 160 minutos.....	76
Quadro 7: Oficina III – 160 minutos .....	80
Quadro 8: Oficina III – 160 minutos .....	82
Quadro 9: Faixa etária .....	84
Quadro 10: Critérios para análise das produções das autobiografias .....	88
Quadro 11: Elementos pertinentes ao gênero Autobiografia.....	89
Quadro 12: Vozes presentes no discurso .....	94
Quadro 13: Produção de sentidos no texto .....	97
Quadro 14: Peculiaridades linguístico-culturais.....	106
Quadro 15: A educação como agente transformador .....	109
Figura 1: Estrutura de Sequência Didática .....	68
Figura 2: Elementos constitutivos do gênero a serem trabalhados nas oficinas.....	73
Figura 3: Resposta do questionário .....	85
Figura 4: Resposta do questionário .....	85
Figura 5: Resposta do questionário .....	85
Figura 6: Resposta do questionário .....	86
Figura 7: PI Ana .....	90
Figura 8: PI Ester.....	91
Figura 9: PI Samuel .....	93
Figura 10: Fragmento PI Silas .....	95
Figura 11: PI Pedro.....	95
Figura 12: Fragmento PI Tiago .....	96
Figura 13: PI Raquel.....	98
Figura 14: PF Raquel.....	98
Figura 15: PI José .....	100
Figura 16: PF José .....	101

Figura 17: PI Silas .....	102
Figura 18: PF Silas .....	102
Figura 19: PI Tiago.....	104
Figura 20: PF Tiago.....	104
Figura 21: Fragmento PF Tiago.....	106
Figura 22: Fragmento PI Tiago .....	106
Figura 23: Fragmento PF José.....	107
Figura 24: Fragmento PI Ester.....	107
Figura 25: Fragmento PI Ester.....	108
Figura 26: Fragmento PF Silas .....	109
Figura 27: Fragmento PI Pedro .....	110
Figura 28: PF Samuel .....	110
Figura 29: Fragmento PI Ana .....	111
Figura 30: Fragmento PF José.....	111
Figura 31: Fragmento PI Ester.....	112
Figura 32: Fragmento PI Maria .....	112
Figura 33: Fragmento PF Tiago.....	114
Tabela 1: Distribuição da população pesquisada por níveis de Alfabetismo e faixas etárias (% por faixa etária).....	32

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BREVE HISTÓRICO, PRINCÍPIOS, ESPECIFICIDADES E LETRAMENTO SOCIAL</b> .....	<b>16</b>
1.1 BREVE HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO .....	16
1.2 SUJEITOS: PRINCÍPIOS E ESPECIFICIDADES .....	21
<b>1.2.1 Empoderamento dos sujeitos da EJA</b> .....	<b>25</b>
1.3 OS SABERES SOCIALMENTE PRODUZIDOS E A EDUCAÇÃO DIALÓGICA .....	29
1.4 O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS LETRADOS NA EJA .....	31
<b>2 A LINGUAGEM E AS RELAÇÕES INTERATIVAS, DIÁLOGO, DIALOGISMO, E O TRABALHO COM O GÊNERO AUTOBIOGRAFIA NA EJA</b> .....	<b>38</b>
2.1 CONCEPÇÕES BAKHTINIANAS DA LINGUAGEM .....	38
2.2 O CARÁTER INTERATIVO NO TEXTO: RELAÇÃO ESCRITOR-LEITOR .....	42
<b>2.2.1 Freire e Bakhtin: diálogo e dialogismo</b> .....	<b>46</b>
2.3 MARCAS DE AUTORIA .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
2.4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA SALA DE AULA .....	53
<b>2.4.1 O Gênero Discursivo Autobiografia</b> .....	<b>56</b>
<b>3 ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>61</b>
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA .....	61
3.2 TIPO DE PESQUISA: PESQUISA DE INTERVENÇÃO .....	62
3.3 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL E DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	64
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS .....	66
<b>3.4.1 Questionário aberto</b> .....	<b>67</b>
<b>3.4.2 Videograções</b> .....	<b>67</b>
3.5 ETAPA DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS .....	68
<b>3.5.1 Apresentação da situação</b> .....	<b>69</b>
<b>3.5.2 Produção Inicial</b> .....	<b>70</b>
<b>3.5.3 As Oficinas</b> .....	<b>74</b>
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>83</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS .....	83
4.2 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> : AS PRODUÇÕES DOS TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS .....	88
<b>4.2.1 Categoria 1: elementos do gênero</b> .....	<b>89</b>

<b>4.2.2 Categoria 2: as vozes no discurso</b> .....	94
<b>4.2.3 Categoria 3: construção de sentido</b> .....	97
<b>4.2.4 Categoria 4: peculiaridades linguístico-culturais</b> .....	105
<b>4.2.5 Categoria 5: A educação como prática libertadora</b> .....	108
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>121</b>
<b>Apêndice A – Termo de Consentimento</b> .....	<b>129</b>
<b>Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	<b>130</b>
<b>Apêndice C – Autorização para coleta de dados</b> .....	<b>133</b>
<b>Apêndice D – Folder do projeto</b> .....	<b>136</b>
<b>Apêndice E – Atividade para produção inicial de texto autobiográfico</b> .....	<b>138</b>

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que o domínio da leitura e da escrita é fundamental no processo educativo, pois favorece ao estudante a aquisição de outros conhecimentos, elaborados ao longo da história da humanidade. Porém, este aprendizado não ocorre de forma espontânea, natural. É necessário que o discente esteja em um contexto pedagógico que lhe apresente situações planejadas com esse intuito. Os professores, nas instituições de ensino, que são os responsáveis por promover ações para que os educandos possam desenvolver o processo da leitura, da escrita e demais habilidades.

Na condição de professora de alunos do 1º ano do Ensino Médio, em turmas de Educação Jovens e Adultos (EJA), há 17anos, tenho observado muitos comprometimentos tanto em relação à compreensão de textos e exposições das ideias como na elaboração de textos. Diante desse contexto, venho me perguntando o que fazer para alterar essa situação.

Na busca pela promoção de um maior desenvolvimento da capacidade linguística de meus alunos, bem como de proporcionar a ampliação do conhecimento de mundo por meio da compreensão textual, deparei-me com os estudos sobre os gêneros orais e escritos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 7), na certeza de que “[...] o gênero não é um instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem.”

Nesse sentido, passei a refletir sobre os gêneros discursivos e sobre a inserção destes na prática da sala de aula, acreditando, como Constantino (2007, p. 15), que “[...] a adoção dos gêneros como objeto de ensino-aprendizagem resulta numa mudança de perspectiva, objetivos, de conteúdo e de metodologia.”

As reflexões teóricas sobre a noção de gênero têm assumido especial importância para a metodologia do ensino e da aprendizagem de línguas, ideia esta que Marcuschi (2002, p. 32) reitera com a afirmação de que “[...] um maior conhecimento do funcionamento do gênero é importante tanto para a produção como para a compreensão”.

Mesmo não apresentando orientações claras sobre como deve se dar o trabalho com os gêneros em sala de aula, Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) apontam os gêneros discursivos como objeto de ensino e os textos como unidade de trabalho, destacando a necessidade de reflexões, questionamentos e debates no ambiente escolar.

Em sua maioria, as turmas de EJA são compostas por alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente diferenciados. Eles vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a

partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos (BRASIL, 2006). Assim, tomamos o gênero autobiográfico como atividade a ser desenvolvida com esses alunos na certeza de que essa prática se apresenta como possibilidade de desvelamento dos saberes dos estudantes, de sua visão de escola e seu pertencimento a esse contexto.

A opção pela autobiografia também foi feita pelo entendimento que temos de que o trabalho com esse gênero possibilita aos estudantes manterem uma relação dialógica com seus textos, por esses retratarem suas histórias de vida e também pela oportunidade de ampliar a relação de diálogo entre educando e educador, no momento em serão conhecidas as trajetórias, aspirações e especificidades dos estudantes por meio das produções.

A relevância desse trabalho foi percebida pela leitura da pesquisa de estado do conhecimento de Laffin e Dantas (2015), na qual as autoras fizeram o levantamento de todas as produções acadêmicas nos programas com cursos de Educação aprovados e recomendados pela Capes do Estado da Bahia em nível de Mestrado e Doutorado desde a sua criação – alguns já antigos, como no caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, criado em 1971 até o ano de 2014. Na identificação dos objetos pesquisados e nas categorias de análise/objetos de pesquisa, Laffin e Dantas (2015) afirmam:

O objeto de pesquisa alfabetização e letramento conta com 16 pesquisas que analisam processos de letramento, aquisição e desenvolvimento de leitura e escrita e de elementos relacionados à apropriação e/ou ensino de Língua, apropriação da gramática e a ludicidade no processo de alfabetização. (LAFFIN; DANTAS, 2015, p. 19)

É importante situar que os dados apresentados pelas autoras englobam o período da criação dos Programas de Educação até o ano de 2014, em que não se contava com os primeiros trabalhos realizados no Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), esses seriam defendidos ao final de 2015, o que certamente aumentaria o número de pesquisas nesse segmento. Ainda, segundo os dados apresentados, em nenhum trabalho, há enfoque em pesquisa de intervenção, dialogicidade ou ainda ênfase em textos autobiográficos em turmas de Ensino Médio.

Assim, essa pesquisa se mostra bastante relevante ao trazer dados ainda pouco discutidos em nosso estado (Bahia), em relação à temática em estudo: a presença do “outro” na construção de sentidos em textos autobiográficos de alunos da EJA e como esses manifestam as aspirações de libertação.

Dessa forma, ampliou-se o desejo de desenvolver um trabalho de leitura, escrita do gênero autobiografia, sob a perspectiva dialógica de Bakhtin (1997; 2004) numa turma de Ensino Médio da EJA.



Assim, para direcionar esse trabalho, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: na produção de textos autobiográficos de alunos da EJA, como podemos perceber a presença do “Outro” (na perspectiva bakhtiniana) e as aspirações de libertação (na acepção freiriana)?

O objetivo pretendido com esse trabalho foi o de investigar na produção de textos autobiográficos de alunos da EJA, como podemos perceber a presença do “Outro” (na perspectiva bakhtiniana) e aspirações de libertação (na acepção freiriana)?

Para alcançar esse objetivo geral, outros objetivos específicos orientaram nosso estudo, a saber:

- Compreender o processo de produção de textos do gênero autobiográfico, por meio de atividades sistematizadas em uma sequência didática como proposta interventiva;
- Averiguar a presença do Outro e indícios do processo de humanização nos textos do gênero autobiográfico produzidos na sequência didática;

Como *corpus* e *locus* da aplicação desse projeto, escolhemos uma turma de 1º ano do ensino médio da EJA, no Colégio Estadual Fernando Spínola, na Cidade de Vitória da Conquista, e delimitamos nossa análise na abordagem produção dos textos do gênero autobiografia, produzidos por estudantes que frequentam essa classe.

Para alcançar nossos objetivos buscamos entrelaçar diversas abordagens teórico-metodológicas: a pedagogia libertadora (FREIRE, 1994, 2004, 2006), alguns estudos sobre os sujeitos e as políticas públicas da EJA (ARROYO, 2005; MOLLICA e LEAL, 2009; PAULA e OLIVEIRA, 2011), os estudos discursivos de gênero, dialogia e interação (BAKHTIN, 1997, 2004; BEZERRA, 2016; SIMÕES, 2012; GERALDI 2009; DOLZ, NOVERRAZ e SCNEWLY, 2011; SAUTCHUK, 2003), a produção textual de (GUSMÃO, 2015) e os estudos sobre o gênero autobiografia (VOLPONI, 2015 e LEJEUNE, 2014).

Para uma melhor fruição da leitura deste trabalho, o dividimos em quatro capítulos após esta introdução. O primeiro, intitulado *Educação de Jovens e Adultos no Brasil: breve histórico, princípios, especificidades e letramento social*, aborda o surgimento da EJA, as características como modalidade que atende a sujeitos com especificidades diferenciadas dentro do contexto educacional, bem como as relações estabelecidas na sala de aula.

No segundo capítulo, com o título *A linguagem e as relações interativas, diálogo, dialogismo, e o trabalho com o gênero autobiografia na EJA*, discutimos sobre postulados do dialogismo e da interação no texto escrito. Para isso, o dividimos em seções que possibilitaram a delimitação de alguns conceitos-chave sobre a temática discutida e também

confrontamos a concepção de dialogismo abordada por Paulo Freire (1987, 2006) e Bakhtin (1997, 2004).

Expomos, no terceiro capítulo, *Aspectos metodológicos*, os procedimentos metodológicos do estudo, apresentando a abordagem cuja opção foi pela pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa interventiva. O perfil dos sujeitos a caracterização do local e o desenvolvimento das atividades interventivas que foram aplicadas durante a intervenção.

O quarto e último capítulo, *Análise e discussão dos resultados*, apresenta a análise dos dados coletados durante o percurso de intervenção, registrados nos questionários, produções inicial e final, e informações contidas nas filmagens.

Na conclusão, retomamos as constatações verificadas, apresentando as conclusões a que chegamos por meio da análise dos dados e, finalmente, fazemos as reflexões acerca do ensino da produção textual em que o gênero autobiográfico é tomado como instrumento de ensino-aprendizagem.

## **1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BREVE HISTÓRICO, PRINCÍPIOS, ESPECIFICIDADES E LETRAMENTO SOCIAL**

Neste capítulo, fazemos um breve resumo dos aspectos históricos e legislativos da EJA, desde a sua implantação no Brasil até os nossos dias. Abordamos sobre os sujeitos que compõem a modalidade, suas especificidades e necessidades educativas. Em seguida, discutimos acerca da teoria de Freire e sobre o ensino de Língua Portuguesa nessa modalidade. Também discorremos, de forma breve, sobre o empoderamento desses sujeitos.

### **1.1 BREVE HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade pertencente à Educação Básica, com oferta de ensino regular, destinada àqueles que não tiveram acesso ou não puderam continuar os estudos na idade adequada<sup>1</sup>. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, aprovada pelo Congresso Nacional no dia 20 de dezembro de 1996, devem ser asseguradas, gratuitamente, a esses jovens e aos adultos oportunidades educacionais apropriadas, com características que considerem as necessidades e disponibilidades dos sujeitos articulados com a sociedade na qual estão inseridos.

Contudo, Paula e Oliveira (2011) ressaltam que a implantação dessa modalidade apresenta uma história de fragilidades e descontinuidades, cuja base só começou a se estabilizar efetivamente a partir do século XX, quando se tornou perceptível que a EJA possuía características próprias e que seus sujeitos apresentavam especificidades que precisariam ser consideradas dentro do contexto de suas lutas individuais e sociais.

Inicialmente, como afirmam Paula e Oliveira (2011), no período colonial, durante a evangelização, a educação brasileira se baseava nos princípios de ensino religioso, e este só foi iniciado com a chegada dos jesuítas, após meio século da chegada dos portugueses ao Brasil. Romão e Gadotti (2007) complementam que no momento em que os jesuítas ministravam aulas para os índios, já adultos, começava a EJA no Brasil.

Paula e Oliveira (2011) ainda afirmam que, após a saída dos jesuítas, não houve um cenário diferenciado para a EJA. Segundo as autoras, muitas práticas, até os dias atuais, estão

---

<sup>1</sup> O termo “idade adequada” foi usado neste parágrafo pelo fato de estar presente no texto oficial da LDB 9394/96, porém cabe aqui o esclarecimento de que algumas discussões já são feitas, a exemplo de Medeiros e Jovino. Esses autores afirmam que “[...] não existe idade ‘certa’ para aprender, pois o ser humano está em constante desenvolvimento” (MEDEIROS; JOVINO, p. 5). Assim, o termo usado em lugar da expressão referida no texto oficial será “idade regular”.

impregnadas pelas influências desse período inicial, como características do paradigma confessional e conservador, aliado à descentralização das responsabilidades com a educação. Segundo Romão e Gadotti (2007), o fato de em todo o período imperial a educação de adultos ter sido responsabilidade das províncias, que tinham que arcar com todo o ensino das primeiras letras, foi o motivo de o Brasil ter chegado ao final desse período com cerca de 85% de sua população analfabeta.

As primeiras décadas do período Republicano não apresentaram muitas mudanças em relação às responsabilidades com essa modalidade educativa. Paula e Oliveira (2011) salientam que em decorrência de a educação elementar ser mantida como incumbência dos estados e municípios isso não favoreceu uma articulação que formasse um sistema educacional sólido. Mesmo com a presença do analfabetismo como assunto nas discussões sobre a educação, a falta de estrutura dos estados e municípios não contribuiu para que a EJA alcançasse uma agenda específica na pauta das políticas públicas (PAULA; OLIVEIRA, 2011).

Somente mais tarde, em 1940, começou a ocorrer um movimento mais sistemático de responsabilização do Estado, paralelo à criação de políticas mais efetivas para a EJA. As referidas autoras mencionam que esse período foi diretamente impactado pelo fim da Segunda Guerra Mundial, quando:

As demandas de uma agenda fundamentada na garantia dos direitos humanos, assim como as contribuições de outros campos do conhecimento, passaram a redefinir paradigmas educacionais cada vez mais progressistas e inclusivos (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 17).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, houve um período que Paula e Oliveira (2011) afirmam ter sido marcado por avanços e retrocessos. A caracterização desse período é resumida por essas autoras no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Breve História – Características da EJA

Período	Características da EJA
1946 - 1958	Período das grandes campanhas voltadas à erradicação do analfabetismo, entendido como causa do subdesenvolvimento, uma “doença a ser curada”. Tal interpretação aprofundou o caráter assistencialista da EJA. A EJA não logrou integração ao sistema educacional, mas seria foco episódico de atenção deste. Destaque para a Campanha de Educação de Adultos, que mais adiante consolidaria a implantação do “ensino supletivo”, presente até hoje na cultura da educação de jovens e adultos nacional.

1958 - 1964	Esse período é marcado pelo avanço de um movimento crítico no âmbito das políticas sociais. O analfabetismo deixa de ser compreendido como causa e passa a ser interpretado como um dos efeitos do subdesenvolvimento e das desigualdades socioeconômicas. Nesse cenário, as contribuições de Paulo Freire ganham visibilidade e ele é convidado a encabeçar a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos. Destaque para o surgimento do Centro Popular de Cultura (CPC) e do Movimento de Educação de Base (MEB), como ações que fortaleceriam a consolidação do paradigma de uma educação popular humanizadora e emancipadora dos sujeitos envolvidos. No Brasil, Paulo Freire e suas teorias passam a ser marco paradigmático na revolução do pensamento pedagógico como um todo e, mais especificamente, da EJA.
1964 – 1985	Esse período representa um rompimento histórico com os processos democráticos e o retorno a concepções mais conservadoras no âmbito da EJA. A ditadura militar esvaziou as ações educativas de seu sentido ético, político e humanizador (como defendia Freire), atribuindo à educação escolar um caráter moralista e disciplinador, e, à EJA, uma posição cada vez mais assistencialista, do qual a expressão máxima foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Por outro lado, a sociedade, diante do cerceamento das liberdades e dos direitos, via-se mobilizada a recuperar a radicalidade das concepções e vivências progressistas e enfrentar tais arbitrariedades alcançando uma crescente organização política que culminaria com o fim da ditadura e com o projeto de redemocratização do Brasil.

Fonte: Paula e Oliveira (2011, p. 18-19).

As autoras, ao discutirem sobre esse quadro, afirmam que, após esse período de constituição da modalidade, foi necessária a existência de um compromisso político para garantir tanto as conquistas das concepções alcançadas quanto o acesso e a plenitude aos direitos educativos (PAULA; OLIVEIRA, 2011).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Brasileira, houve um maior comprometimento do Estado com a educação daqueles que não tiveram acesso à escola na idade regular. Segundo o art. 208, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. A partir desse momento, a EJA foi instituída como uma modalidade obrigatória ao governo, garantida por lei, na forma presencial ou não.

Na década de 1990, houve um conjunto de ações em favor da EJA. Martins e Agliari (2013) destacam que o governo incumbiu os municípios a também se engajarem nesta política. A partir de 1996 vários fóruns de EJA surgiram e foram consolidados e, segundo Paula e Oliveira (2011), essas sessões trouxeram para a história da modalidade a força da mobilização e do debate em torno das políticas públicas.

Segundo Camargo Júnior (2017), a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) apresenta um tratamento específico sobre a educação, em seu capítulo terceiro, Seção I, nos artigos 205 a 214, ao reconhecer o seu direito social a ser garantido pelo Estado. Ainda segundo esse autor, ao falar da obrigatoriedade da Educação Básica, a Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, mudou a redação presente no inciso I do artigo 208 da CRFB/88, amparando a EJA. Conforme o inciso: “I – educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Dessa forma, quando a CRFB/88 afirma que o Estado tem o dever de garantir a Educação Básica, inclusive na modalidade de Jovens e Adultos, garante a essa população, jovem e adulta, o direito à Educação no contexto do direito constitucional, o que denota uma conquista inquestionável. Para Camargo Júnior (2017):

[...] a CRFB/88 [é] a lei que rege todo o ordenamento jurídico pátrio, considerada hierarquicamente superior, toda e qualquer espécie normativa [...] no Brasil [...] não pode legislar de maneira contrária, sob pena de padecer do vício da inconstitucionalidade e, por conseguinte, ser declarada nula (CAMARGO JÚNIOR, 2017, p. 15).

Conforme esse autor, foi para que houvesse uma melhor regulamentação do direito à educação, previsto na CRFB/88, que o Congresso Nacional aprovou a Lei 9.394/96 (LDB). Essa Lei estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Para Martins e Agliari (2013), a LDB 9394/96 foi de grande importância para a educação brasileira, uma vez que em seu texto aparece a valorização do pleno desenvolvimento da pessoa humana, além de buscar a mobilização da sociedade com “[...] uma clara vontade política de mudar” (MARTINS; AGLIARI, 2013, p. 7).

Podemos perceber que a educação profissionalizante já é mencionada no texto da LDB na seção V (Da educação de jovens e adultos) do capítulo II (Da educação básica) e que pertence ao título V (Dos níveis e das modalidades de Educação e Ensino). Nos artigos 37 e 38, que tratam a EJA como modalidade da Educação Básica, existe a menção de que esta deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, a ser assegurada pelos sistemas de ensino de forma gratuita e regular a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental. O art. 37, em seu texto, afirma que “[...] 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”.

Assim, após a aprovação da Lei 9.394/96, vários documentos têm sido elaborados com o fim de regulamentar o direito dos sujeitos jovens e adultos à EJA. Segundo Camargo Júnior (2017), isso é feito com o intuito de normalizar a criação de políticas públicas e também apresentar orientações curriculares que venham a garantir uma educação efetiva a essa modalidade educativa. São documentos criados com contribuições tanto de movimentos nacionais quanto internacionais, como as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinte), que desde o ano de 1949 trazem contribuições relevantes na promoção da EJA como política pública.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), a idade mínima para o ingresso na modalidade é de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio, com o objetivo de representar uma oportunidade para que estes sujeitos possam efetivar seus estudos e obter uma formação escolar que lhes permita uma inserção social de forma igualitária.

Assim, segundo os PCNs/EJA, os componentes curriculares para a modalidade obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, no qual consta a seguinte afirmação:

[...] sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, é lógico que deve se pautar pelos mesmos princípios postos na LDB. E no que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, ela toma para si as diretrizes curriculares nacionais destas mesmas etapas exaradas pela CEB/CNE (BRASIL, 2000, p. 60-61).

As diretrizes a serem seguidas pela EJA se amparam nos pareceres CNE/CEB 4/98 e CNE/CEB 15/98, que são as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. Contudo, faz-se necessário que, haja vista as especificidades dos alunos da EJA, essas diretrizes sejam desvinculadas da idade escolar própria da infância e adolescência, guardando a apreensão e preservação de seus significados básicos, e sejam reorganizadas de acordo com as necessidades do público da EJA (BRASIL, 2000).

Essas especificidades, às quais o texto do Parecer CNE/CEB 11/2000 se refere, tratam também das questões relativas à inserção profissional que, segundo o mesmo Parecer, merece especial destaque já que os alunos do segmento são, em sua maioria, trabalhadores e devem, portanto, receber uma educação que lhes permita melhoria de vida.

Assim, o que consta no currículo do Ensino Médio, CEB 15/98, sobre uma carga horária passível de ser aproveitada em uma provável habilitação profissional, tem um sentido maior para os estudantes da EJA pelo fato de que, em sua maioria, já são pessoas que fazem

parte do mercado de trabalho. Dessa forma, o Parecer CNE/CEB 11/2000 afirma que os princípios constantes no Parecer CNE/CEB 16/99, referentes à Educação Profissionalizante, também devem guiar as diretrizes curriculares para a EJA.

A identidade própria da modalidade, sendo esta uma etapa da Educação básica, segundo o parágrafo único da Resolução CNE/CEB Nº 1, será definida conforme

[...] os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000, p. 1-2).

Estes pressupostos devem ser assegurados mediante um trabalho pedagógico elaborado em conjunto com a comunidade escolar, com princípios que levem em consideração as especificidades de cada educando, seus tempos de vida, suas características sociais e culturais, que são individuais. Tais ações devem, ainda, acontecer de forma que a construção de conhecimentos se dê de forma recíproca entre educandos e educadores, numa atuação mediadora entre alunos e conteúdo, a fim de propiciar o diálogo e o compartilhamento de saberes.

Assim, diante dos indivíduos que procuram essa modalidade, jovens e adultos já amadurecidos e com vivência social consolidada, cabe à EJA não apenas a função de ensinar, mas também a de formar cidadãos conscientes e críticos, pois os sujeitos atendidos, em sua maioria, advêm de classes populares e vulneráveis do ponto de vista socioeconômico. Dessa forma, a EJA torna-se um campo de formação política e investigativa ao se comprometer com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão (ARROYO 2005b).

## 1.2 SUJEITOS: PRINCÍPIOS E ESPECIFICIDADES



Estudos de Arroyo (2005a, 2005b), Freire (2005, 1987), Dayrell (2005), Giovanetti (2005) e Paula e Oliveira (2011) afirmam que os sujeitos das classes de EJA são, em sua maioria, pessoas das classes baixas, que, em algum momento, tiveram que escolher entre o trabalho e a escola. Muitos deles trabalham desde cedo e a maioria está em empregos que não demandam conhecimento pedagógico: são domésticas, pedreiros, vendedores, ambulantes etc. Ainda segundo os autores mencionados e com base nos dados da nossa pesquisa, grande parte dos alunos da modalidade são adultos ou já apresentam idade avançada. Arroyo (2005b) assim os caracteriza:

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais (ARROYO, 2005b, p. 29).

Segundo Dias et al. (2005, p. 50), “[...] cabe destacar que os sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico da EJA têm outras especificidades que ultrapassam a condição de não criança, baixa escolaridade e integrante das camadas populares”. Assim, torna-se nítido que esses alunos da EJA vivenciam uma trajetória de vida que se constitui numa questão complexa.

A pesquisa *Juventude, juventudes: o que une e o que separa* (UNESCO 2004 apud ABRAMOVAY; CASTRO, 2006) destaca os motivos pelos quais os sujeitos deixam a escola: situação socioeconômica, a maioria desses sujeitos deixa a escola para trabalhar; a dificuldade financeira e gravidez. Segundo essa pesquisa, a maioria das gestações é de mães solteiras, o que amplia a dificuldade, já que essas mães precisam trabalhar e cuidar dos filhos ao mesmo tempo.

Como pode ser observado nos dados apresentados, a relação destes alunos com a escola é marcada por dificuldades ocasionadas por fatores diversos. Dessa forma, para Dias et al. (2005, p. 69), “[...] permanecer na escola, tem sido, para esses sujeitos, uma tarefa muito árdua”. Porém, indicadores relacionados a implicações pedagógicas também foram citados na pesquisa da UNESCO (2004, apud ABRAMOVAY; CASTRO, 2006). Dentre eles, a mudança de faixa etária, dificuldade de aprender, desinteresse pelos estudos e reprovação.

Os dados revelados por essa mesma pesquisa, relativos às questões pedagógicas, apontam para a presença dos jovens dentro do segmento<sup>2</sup>. São aqueles que pararam os estudos

---

<sup>2</sup> Segundo Brunel (2004), a presença dos jovens na modalidade da EJA é um fenômeno que começou a partir da década de 1990, e esses representam uma categoria ainda excluída do centro das discussões sobre o segmento.

por um período curto de tempo. Deixaram a escola por meses ou, no máximo, dois anos, mas, segundo Brunel (2004, se sentiram incomodados em estar numa classe regular pela diferença de idade que apresentavam em relação aos colegas que tinham uma relação idade/série regular. Esses jovens acabam buscando a EJA para não se sentirem diferentes.

Quanto aos motivos que levaram esses alunos a retornarem à escola e continuarem estudando, Prado e Reis (2012) apontam para os seguintes fatores: considerarem o estudo essencial para melhorar de vida; pretenderem fazer o ensino fundamental e médio; ser o estudo uma das condições para arrumar um serviço melhor; e para aprenderem um pouco mais. Também foram apontadas razões sociais, como fazerem amigos, passeios, troca de experiências; lerem a Bíblia; ler e escrever bem; fazerem anotações, contas, preencherem cheque; aprenderem a escrever o nome e reconhecerem as letras.

Os motivos apresentados para terem retornado à escola apontam para a crença de que por meio do estudo podem conseguir um futuro mais confortável em relação à vida financeira e pessoal. Com a tentativa de alcançar essa melhoria de vida, Arroyo afirma que “[...] os jovens e adultos que trabalham durante o dia e, à noite, frequentam a EJA dão valor à escola, ao estudo, a ponto de se sacrificar por anos, todas as noites, depois de um dia exaustivo de trabalho” (ARROYO, 2004, p. 118).

Para que a escola seja um ambiente acolhedor, no qual o jovem e o adulto que a procuram tenham o sentimento de que os seus objetivos possam ser alcançados e que seu esforço é valorizado, a instituição precisa ser um lugar que apresente uma configuração adequada às suas especificidades. É importante a percepção de que esses indivíduos já fazem parte de um coletivo social. Eles exercem atividades formais ou informais, em casa ou no comércio, portanto, eles já possuem uma experiência de vida consolidada. Têm suas identidades, cultura, histórias e saberes, assim não são pessoas a serem redimidas pela educação escolar. São indivíduos detentores de grande conhecimento de vida. Como afirma Dias et al. (2005 p. 65), os sujeitos da EJA “são atores sociais que, enquanto membros de uma sociedade, vivenciam tal experiência ativamente, ou seja, são pessoas que ajudam a construir, cotidianamente, a história da sociedade em que vivem”.

Arroyo (2005a) ressalta que o nome Educação de Jovens e Adultos oculta identidades coletivas de negação de direitos, exclusão e marginalização, assim cabe à EJA se consolidar como política afirmativa de direitos coletivos sociais, historicamente negados. É de suma importância reconhecer o educando jovem/adulto como um sujeito de direito e direcionar o olhar para os assuntos adequados a esta etapa da vida, enxergando para além do espaço escolar e englobando outros aspectos, como família, trabalho e lazer.

Segundo Rodrigues e Santos (2017), é de fundamental importância que as potencialidades dos sujeitos que procuram a modalidade sejam incentivadas, “[...] pois existem outras instâncias sociais que produzem e socializam conhecimentos.” (RODRIGUES; SANTOS, 2017, p. 46). Assim, mesmo que o educando da EJA não possua o que os autores chamam de “cultura erudita”, eles carregam consigo um rico acervo de conhecimentos da cultura popular que é necessário para o processo de aprendizagem.

Dessa forma, ao direcionarmos o olhar para essas especificidades dos indivíduos da EJA, com o reconhecimento de suas necessidades como sujeitos de direito, percebemos o quanto é essencial que a prática pedagógica seja conduzida no sentido de mostrar uma direção ao sujeito, para que ele se tornar um ser consciente, político e crítico, pois, como afirma Freire (2005), a prática educativa precisa ser exercida de forma que o sujeito popular possa, por meio da reflexão, ser levado à

[...] discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. [...] A uma certa rebeldia, [...] (FREIRE, 2005, p. 97-98).

O modelo educacional que exerce essa função de formar um ser social reflexivo é, segundo Freire, chamado de “Educação Libertadora”. A base desse modelo educativo é uma pedagogia que se pauta no ser humano, mais propriamente naqueles que sofrem, para os que tiveram o direito da voz negado e a sua humanidade roubada. Esses a quem Freire chama de “oprimidos”.

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para sua “promoção”. Os oprimidos há de ser o exemplo para si mesmos na luta por sua redenção (FREIRE, 2018, p. 23).

Somente quando os oprimidos se descobrem em sua condição é que eles podem, então, ser capazes de identificar quem é o opressor. A partir do momento em que se dá essa tomada de consciência, eles podem se engajar nas lutas pela sua libertação. Contudo, essa luta não pode se limitar ao nível reflexivo, este deve se unir à ação, ao ativismo, para que, assim, seja práxis. Trata-se, dessa forma, de um processo pedagógico que se assume como meio pelo qual o indivíduo pode alcançar a sua liberdade e a sua humanização (FREIRE, 1987).

### 1.2.1 Empoderamento dos sujeitos da EJA

Segundo Baquero (2006), o *empowerment* é um termo cujas raízes estão na Reforma Protestante iniciada por Martinho Lutero no século XVI, na Europa, num movimento de protagonismo popular na luta por justiça social que se opôs ao paternalismo. Porém, esse termo passou a ter mais notoriedade quando os movimentos sociais contra o sistema de opressão, libertação e contracultura norte-americanos se tornaram mais intensos e, então, o termo *empowerment* passou a ser utilizado como sinônimo de emancipação social.

Mais tarde, na década de 1990, conforme afirma Baquero (2006), o movimento de empoderamento:

[...] recebe o influxo de movimentos que buscam afirmar o direito da cidadania sobre as distintas esferas da vida social, entre as quais a prática médica, a educação em saúde, o ambiente físico, a política, a justiça, a ação comunitária (BAQUERO, 2006, p. 79).

Mesmo com toda a ênfase que é dada atualmente ao termo, Baquero (2012) afirma que ele não está presente nos dicionários brasileiros, mas pode ser encontrado no Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea das Ciências de Lisboa e registrado no Mordebe – Base de Dados Morfológica do Português como um anglicanismo que significa “[...] obtenção, alargamento ou reforço de poder” (BAQUERO, 2012, p. 174).

Na contemporaneidade, podemos observar o uso desse termo em vários movimentos emancipatórios relacionados ao exercício de cidadania, como movimento dos negros, das mulheres, dos homossexuais, movimentos pelos direitos da pessoa deficiente etc. Contudo, há também a noção de empoderamento como um processo social diferente da autoemancipação, proposto por Freire (2006) quando apresenta o *empowerment* ou empoderamento como um termo ligado à classe social que se fortalece no coletivo e se constitui como processo e resultante de uma ação social na qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos. Nessa perspectiva, o empoderamento precisa ter compromisso com a transformação da sociedade.

Para Freire (2006), o empoderamento está além da conquista individual ou psicológica, é um processo de ação coletiva que se dá na interação entre indivíduos e envolve, necessariamente, um desequilíbrio nas relações de poder na sociedade. Ele ainda afirma:

Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do empowerment ou da liberdade (FREIRE, 2006, p. 135).

Dessa forma, o empoderamento, segundo mostra Freire (2006), pode ser entendido como resultado do processo de interação ou do diálogo entre os indivíduos dentro de uma sociedade.

Contudo, é importante observar que, conforme esse autor afirma, o empoderamento individual, mesmo que não seja suficiente, é condição necessária para que haja esse processo de transformação social:

A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, na sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. [...] Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta (FREIRE, 2006 p. 138).

Como podemos observar, Freire (2006) chama a atenção para o cuidado necessário com o individualismo que, muitas vezes, pode ser entendido como a necessidade de crescer, aprender e se realizar sozinho. Para esse autor, o empoderamento envolve um processo de conscientização, a passagem de um pensamento ingênuo para uma consciência crítica, um processo que acontece, principalmente, a partir da conscientização que se dá por meio do conhecimento construído mediado pela reflexão e pelo diálogo homem-mundo, num ato de ação-reflexão (FREIRE, 2006).

Ainda conforme aponta Freire (2006), a educação construída por meio dessa interação dialógica é essencial para que seja desenvolvido o senso crítico do sujeito e esse modelo educacional só é possível no interior de uma pedagogia que situe o processo de aprendizagem nas condições reais de cada indivíduo. Para esse autor, a educação construída por meio do diálogo, ou educação dialógica, não é uma técnica de ensino, mas uma postura, o diálogo é um instrumento do processo de conscientização, constitui-se em “[...] um encontro dos humanos para refletirem sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem” (FREIRE, 2006, p. 123).

Nessa perspectiva, o diálogo está além de ser apenas um ato verbal cuja única finalidade seria a transferência de conhecimento, mas, segundo Freire (2006), é a forma de problematizar o aspecto oficial do conhecimento, questionando as relações dominantes que o

produziram. O fim da educação dialógica é a educação para a transformação e a liberdade. De acordo com Freire (2018), “[...] a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 2018, p. 29).

Assim, Freire (2018) nos mostra a ideia de educação como um processo no qual “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediados pelo mundo” (FREIRE, 2018, p. 95).

Nesse ponto, as ideias de Baquero (2012) e Freire (2006, 2018) se assemelham, pois ambos afirmam que a educação tem um papel fundamental no processo no qual o homem se torna um ser reflexivo e empoderado, pois o conhecimento viabiliza a construção do sujeito social.

Segundo Giroux (2012), a educação, mais especificamente a alfabetização, é em si uma prática política que se mostra imbuída de significação para ambas as partes, professor e aluno. Logo, a visão freireana de educação como como prática libertadora, ainda conforme Giroux (2012), deve considerar o aprendizado e as intenções de seu uso tanto pelo professor quanto pelo aluno, pois a noção de empoderamento do indivíduo se vale dessas ações, já que a educação,

[...] é sinal da libertação e da transformação destinadas a desativar a voz colonial e, em seguida, a desenvolver a voz coletiva do sofrimento e da afirmação silenciada sob o terror e a brutalidade de regimes despóticos (GIROUX, 2012, p. 08).

Assim, percebemos a importância do papel da educação como o meio pelo qual o sujeito pode vir a se tornar um ser consciente e livre e essa condição é alcançada no momento em que são estabelecidas relações com outros indivíduos, para, então, haver uma reflexão crítica e coletiva acerca de sua condição. Dessa forma, o espaço escolar na EJA precisa ser configurado de maneira que proporcione diálogos por meio dos quais esses sujeitos possam refletir sobre sua realidade e tornarem-se capazes de expressar suas necessidades, tomar suas decisões e atuar política e socialmente, com o fim de alcançar sua libertação.

Nas palavras de Dayrell (2005),

[...] ao se referir a “jovens” e “adultos”, está explicitado que essa modalidade de ensino abrange os sujeitos, e não simplesmente os “alunos” ou qualquer outra categoria generalizante, e mais: sujeitos que estão situados num determinado tempo da vida, possuindo assim especificidades próprias. Ou seja, deixa claro que essa modalidade lida com dois tipos de sujeitos – jovens e adultos – que, pelo lugar que ocupam nos tempos da vida, possuem realidades específicas e assim apresentam demandas e necessidades também específicas (DAYRRELL, 2005, p. 53-54).

Conforme já mencionado neste trabalho, esses sujeitos apontados por Dayrell (2005) buscam uma instituição de ensino para poderem aprender coisas novas, se aperfeiçoar e ter oportunidade de um emprego melhor ou ainda se especializar. Há também aqueles que sonham em aprender a dominar a leitura e a escrita para ajudar os filhos nas lições de casa. Além disso, de acordo com o autor supracitado, há os indivíduos marginalizados que possuem receios, medos e têm a sua autoestima abalada por não terem concluído o ensino regular no período da vida em que a maioria das pessoas o fizeram.

Assim, a educação tem um papel essencial no desenvolvimento desses sujeitos, pois, como afirma Giroux (2012):

O desenvolvimento de uma política cultural da alfabetização e da pedagogia torna-se um ponto de partida importante para possibilitar que aqueles que têm sido silenciados ou marginalizados pelas escolas, pelos meios de comunicação de massa, pela indústria cultural e pela cultura televisiva exijam a autoria de suas próprias vidas (GIROUX, 2012, p. 4).

A escola, então, para que os sujeitos da EJA se tornem seres reflexivos e que essa reflexão alcance o nível de criticidade, deve ser pautada numa pedagogia que busque a mediação e o diálogo entre o educador e o educando para que esse último seja conduzido a se perceber como sujeito responsável por sua história. Freire (2006) assevera que o diálogo faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos e é uma postura necessária para que os homens se desenvolvam cada vez mais como seres críticos.

Dessa maneira, para que o educando se assuma como ser crítico e empoderado, o educador precisa assumir sua posição de mediador entre o aluno e o conhecimento, não se portar no lugar de autoridade absoluta, ou ainda, como menciona Freire (2018), “opressor”. É preciso conduzir o discente à percepção de que ele deve se portar como agente de seu conhecimento, como produtor de cultura e saber, sejam eles escolares ou da vida.

Nesse sentido, Freire (2004) afirma:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiência feitos’ com que chegam à escola (FREIRE, 2004, p. 37).

Dessa forma, o respeito pelo educando e ao seu protagonismo, na construção do próprio aprendizado, deve ser essencial. Assim, é necessário que o corpo docente considere a

criação de espaços democráticos, lugares nos quais os alunos tenham voz e compartilhem suas dúvidas, conhecimentos e sentimentos sem medos ou constrangimentos. A escola deve auxiliar os sujeitos a lerem e a compreenderem o contexto vivido, para, por meio de reflexões, construir e transformar sua realidade com autonomia, a fim de ampliar os saberes construídos. Essas ações possibilitam que seja constituída uma educação emancipadora, por meio do empoderamento dos educandos da EJA, ratificando o que é afirmado por Giroux (2012) ao afirmar que a educação deve ser considerada mais que uma habilidade a ser adquirida, é preciso que ela seja observada como:

[...] uma habilidade técnica a ser adquirida, mas como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído. Ainda da maior importância, a alfabetização para Freire é, inerentemente, um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla. Neste sentido, a alfabetização é fundamental para erguer agressivamente a voz de cada um como parte de um projeto mais amplo de possibilidade e de *empowerment* (GIROUX, 2012, p.05).

Nesse sentido, a construção de empoderamento dos sujeitos da EJA deve ser mediado pelo processo educacional, pois, como afirma Giroux (2012), a educação é parte do processo pelo qual o indivíduo se torna autocrítico a respeito de sua historicidade no momento em que passa a “ler” o mundo e a refletir sobre os processos sociopolíticos, para, então, se tornar agente de transformação social.

### 1.3 OS SABERES SOCIALMENTE PRODUZIDOS E A EDUCAÇÃO DIALÓGICA

O educador Freire (1987) sistematizou a discussão acerca da importância do respeito às experiências e saberes culturais dos alunos. Os “saberes nascidos de seus afazeres” devem ser valorizados e serem o ponto de partida para a prática pedagógica. É com base nesse diálogo entre o conhecimento de mundo e as informações propostas pelo professor que os alunos vão refletir e, a partir desta reflexão, construir o seu conhecimento escolar. A postura adotada por esse estudioso, ao falar sobre a necessidade desse diálogo, é bastante enfática, pois, segundo sua concepção, esta é uma relação necessária para que haja uma reflexão crítica acerca da realidade e do mundo, e daí a transformação daquela. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1987, p. 44).



Para Freire (2006), o diálogo não é algo simples ou que deva ser banalizado pelo professor como apenas uma tática que sirva para manipular e se aproximar dos alunos, fazendo-os amigos, mas algo muito maior. Para ele, o diálogo é o “[...] caminho para nos tornarmos seres humanos” (FREIRE, 2006, p. 122).

Neste modelo dialógico, o professor deve ter o papel de mediador entre o aluno e as informações técnicas, diferente do professor que é visto como o único detentor do conhecimento, que age “depositando” informações na cabeça dos estudantes, dentro do modelo de educação nomeada por Freire (1987) como “educação bancária”<sup>3</sup>.

Esta proposta, na qual o aluno é levado a assumir uma postura crítica e ativa em relação ao seu aprendizado e, também, ser responsável pela construção de seu conhecimento, requer do educador uma postura de sujeito democrático, um mediador pronto a dialogar com o educando tendo em vista uma educação que seja libertadora. O professor deve ser o guia solidário que desperta no educando tanto a capacidade quanto a vontade de aprender.

A escola, comumente aceita como local de conhecimento científico e sistematizado, é o ambiente mais propício a esse diálogo, pois é onde várias teorias educacionais subsistem com o objetivo de entender os processos de ensino e de aprendizagem. É na instituição que o sujeito se coloca ora passivo, ora ativo, ora participativo do seu aprendizado<sup>4</sup>.

Contudo, Freire (2006) reitera que o papel do professor não deve ser negado; assim, ele afirma ser necessária uma posição não autoritária do educador. Ademais, o lugar que ocupa de mediador dialógico, que aprende e constrói o conhecimento junto aos alunos, não implica em um professor cuja opinião se torne suscetível e que não tenha conhecimento suficiente. É justamente o contrário. Para que o professor tenha a segurança de tomar esta postura diante dos seus alunos, ele precisa conhecer e sua autoridade vem do conhecimento que se renova cada vez que o saber adquirido não responde mais às novas perguntas. Ele ainda afirma:

O que os educadores dialógicos sabem, porém, é que a ciência tem historicidade. Isto significa que todo conhecimento novo surge quando outro conhecimento se torna velho e não mais corresponde às necessidades do

---

<sup>3</sup> Freire (1987) define a educação bancária como aquela na qual o professor é o narrador, único portador do conhecimento, o qual, por sua vez, é “depositado” nas mentes dos educandos que apresentam postura passiva e, portanto, não atuam no mundo como pensadores, ou possíveis transformadores da realidade opressora.

<sup>4</sup> Saviani (2009) faz um apanhado de várias teorias que mostram essa mudança de postura no tratamento que é dado pelas instituições educacionais aos alunos. Ele vai da Pedagogia Tradicional, na qual o aluno era considerado um ser ignorante, portanto, precisava ser salvo desta ignorância pelo sistema educacional, e segue até a perspectiva althusseriana que tinha a escola como Aparelho Ideológico do Estado, nas quais os alunos seriam apenas massa de manobra do governo.

novo momento, não mais responde às perguntas que estão sendo feitas (FREIRE, 2006, p. 126).

Segundo Arroyo (2005a), a história da EJA sempre se debateu com as questões sobre o diálogo. Para ele, sempre houve um querer saber “onde” e “como” se dá o reconhecimento do saber popular como parte do saber socialmente produzido, e a garantia ao conhecimento formal pedagógico. Para Freire (2006), este “fazer pedagógico” não pode, de forma alguma, ser antidialógico, deve sim partir da situação existencial e concreta, deve refletir os desejos e anseios do povo. Por isso, também, o conteúdo a ser ensinado deve partir dessa percepção, a de pautar a educação oferecida aos jovens e adultos numa metodologia que busque a construção dialógica do conhecimento dos valores e das opiniões que os sujeitos detêm e trazem consigo e, baseado nesse conhecimento, desenvolver temas significativos no mundo dos educandos. Esta postura mostra um ensino cuja preocupação passa a ser a de recuperar a “humanidade roubada” (FREIRE, 2018).

Coelho e Eiterer (2005) mencionam que a educação dialógica, que busca a valorização dos saberes culturais dos sujeitos que frequentam a EJA, enfatiza o direito à diferença e assegura o direito identitário como indivíduo, homem, mulher, negro, homossexual etc., enfim, “[...] como pessoa que pertence a um determinado coletivo social e, desse modo, detentora de uma forma de ser e pensar o mundo que é socialmente constituída e partilhada através da linguagem” (COELHO; EITERER, 2005, p. 180).

#### 1.4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS LETRADOS NA EJA

Os dados do relatório preliminar do Indicador de Alfabetismo Funcional (2018, INAF) indicam uma redução do número de analfabetos de 12% nos anos 2001-2002 para 4% em 2015 e crescimento desses indicadores em 2018. Contudo, mesmo com a diminuição do número de analfabetos, os dados mostram que houve redução do número de brasileiros que conseguem fazer uso, mesmo rudimentar, da leitura e da escrita e das operações matemáticas em suas tarefas do cotidiano: 27% em 2001-2002 decresceu para 20% desde 2009. O INAF denomina os indivíduos classificados nesse uso rudimentar como analfabetos funcionais. De acordo com a pesquisa, esses analfabetos equivaleram, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros.

Ao observar diretamente os dados relacionados à variável etária, as tendências indicadas em estudos anteriores do INAF foram mantidas: a população mais jovem apresenta números significativamente superiores de pessoas na condição de Analfabetismo ao ser

comparada aos indivíduos de idades mais avançadas e o número de indivíduos que se enquadram na categoria de analfabetos funcionais apresenta número maior entre a população a partir dos 35 anos. Podemos observar esses números na Tabela 1, abaixo:

Tabela 1 - Distribuição da população pesquisada por níveis de Alfabetismo e faixas etárias (% por faixa etária)

	<b>Total</b>	<b>15 a 24</b>	<b>25 a 34</b>	<b>35 a 49</b>	<b>50 a 64</b>
<b>BASE</b>	<b>2002</b>	<b>475</b>	<b>451</b>	<b>615</b>	<b>461</b>
<b>Analfabeto</b>	8%	1%	2%	8%	20%
<b>Rudimentar</b>	22%	11%	16%	25%	34%
<b>Elementar</b>	34%	37%	36%	36%	27%
<b>Intermediário</b>	25%	35%	30%	20%	15%
<b>Proficiente</b>	12%	16%	15%	11%	5%
<b>Total</b>	100%	100%	100%	100%	100%
<b>Analfabetos Funcionais</b>	<b>29%</b>	<b>12%</b>	<b>18%</b>	<b>33%</b>	<b>53%</b>
<b>Funcionalmente Alfabetizados</b>	<b>71%</b>	<b>88%</b>	<b>82%</b>	<b>67%</b>	<b>47%</b>

Fonte: Inaf 2018. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

Com base nos dados da tabela acima, verifica-se que os níveis de alfabetismo decaem significativamente à medida que aumenta a faixa etária, com aumento considerável nos níveis de analfabetismo e alfabetismo funcionais nas faixas etárias de 50 a 64 anos.

O fato de pessoas com idade avançada estarem em maior número nas estatísticas que mostram as categorias que compõem a população de analfabetos do país torna a EJA, conforme já afirmava o Parecer CNE/CEB 11/2000, uma forma de reparar a dívida social contraída com essa parcela da população. Ou seja,

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p. 5).

Entretanto, é importante lembrar que o fato de a população analfabeta do país ser composta por um número considerável de pessoas em idade avançada não permite que estes indivíduos sejam julgados preconceituosamente como “aculturados”. A pessoa que não possui escolarização não é um sujeito iletrado, ele também não é alheio ao mundo da leitura e da escrita. Ele detém saberes e, mesmo que não tenha frequentado uma instituição de ensino formal, está inserido em uma sociedade com a qual mantém relação, interage e aprende com

um contexto sociocultural rico, no qual estabelece relações de significação com a palavra escrita e com signos numéricos em situações práticas, podendo ser considerado um indivíduo letrado.

O letramento é definido por Kleiman (1995) como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Ainda segundo a autora “[...] o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 18). Esta teórica ainda afirma que a prática do letramento não implica, necessariamente, o envolvimento das atividades específicas de leitura e escrita, mas o uso social que se faz desses elementos.

Ao tratar sobre o mesmo tema, Soares (2000) diferencia alfabetização de letramento ao afirmar que a pessoa alfabetizada possui capacidade de decodificar a tecnologia do ler e escrever, já a pessoa letrada pode não possuir essa habilidade de decodificação, mas

[...] vive num meio em que a leitura tem presença forte, e se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, [...], se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2000, p. 24).

Em sua discussão sobre Letramento, Tfouni (2010) também deixa claro que não deve haver paralelo entre o conceito de letramento e os conceitos de alfabetização. Para essa autora, o letramento é um processo que, diferentemente da alfabetização, envolve questões sócio-históricas e está relacionado com o desenvolvimento das sociedades. A autora segue explicando que:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo (TFOUNI, 2010, p. 23).

Freire (1987) já fazia uso da palavra alfabetização de forma que antecipava o conceito de letramento conforme apresentado por Kleiman (1995), Soares (2000) e Tfouni (2010). Esse autor trata de alfabetização como um ato que não se resume a uma repetição mecânica, mas ao aprendizado significativo e criador,

Inicialmente, me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro de palavras, de sílabas ou das letras (FREIRE, 1987, p. 28).

Visto dessa forma, o letramento não se limita à escola e ultrapassa o processo de alfabetização, apresentando-se como um processo social mais amplo.

O letramento [...] focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (TFOUNI, 1988, p. 89).

Podemos, então, afirmar que o letramento está intimamente relacionado às práticas de uso da leitura e da escrita. Assim, mesmo os adultos considerados analfabetos podem fazer parte de um meio letrado e, portanto, reconhecem a utilidade da leitura e da escrita no seu cotidiano. É o que Freire (1989, p. 9) definiu de forma bastante clara, ao afirmar que “[...] a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas”.

Castela (2009, p. 40) afirma que “[...] não há um conceito de letramento capaz de abarcar todos os sujeitos, as demandas funcionais decorrentes dos lugares sociais ocupados e os contextos espaciais, temporais, culturais e políticos”. A proposição desse autor é ilustrada de forma metafórica por Geraldi (2000), quando este afirma que: “[...] no cotidiano distante dos bancos letrados, gestam-se outros modos de conceber o mundo, outras linguagens e mil formas outras de sobreviver na ‘cidade das letras’. Mas são ‘outros’” (GERALDI, 2000, p. 101).

As expressões “outras linguagens” e “outros modos de sobreviver na cidade das letras” mencionadas de forma figurativa por Geraldi correspondem ao que Soares (2003) chama de letramento social e Freire (1989) denomina conhecimento de mundo.

Há dois conceitos importantes a serem considerados nos estudos do letramento: o de eventos de letramento e de práticas de letramento. O conceito de evento de letramento foi proposto por Heath (1982) e é definido por Kleiman (1995, p. 40 apud HEATH, 1982) como “[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido na situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. As práticas de letramento, segundo Street (2000), referem-se às valorações

que a modalidade escrita recebe nas diversas vivências. Ou seja, as práticas são os modos culturais de usar socialmente a escrita dentro dos eventos.

Assim, o sujeito que não possui a capacidade de decodificar as letras, mas apresenta independência e consegue realizar, sozinho, atividades como pegar ônibus, fazer compras ou usar o caixa eletrônico, realiza práticas de letramento em eventos de letramento, e pode ser considerado, portanto, uma pessoa letrada.

Contudo, para que o indivíduo possa enfrentar as exigências sociais de forma igualitária com os outros indivíduos que dominam o código, ou a tecnologia da leitura e da escrita, é necessário que também possua esse domínio de maneira formal. O Parecer CNE/CEB 11/2000 afirma:

[...] o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada revela-se como problemática a ser enfrentada. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 6).

Dessa forma, mesmo sendo pessoas que não apresentem conhecimento do código escrito, os indivíduos jovens e adultos, mais que as crianças, têm uma experiência de mundo e um entendimento que serão cruciais no ingresso à escola. Para Mollica e Leal (2009), esses indivíduos fazem uso de dispositivos pessoais, a fim de construir eficientemente o letramento social por esse motivo, a postura mediadora do professor frente a essas práticas de letramento é fundamental e deve ser tomada conscientemente para formar um cidadão ciente de seu papel social, levando-o a reconhecer quais identidades o formam. Essas ações que precisam ter em vista a valorização dos conhecimentos que os alunos já possuem devem objetivar, como afirmam as autoras, a construção de um fio condutor que interligue as vivências comuns com as práticas de sala de aula.

Contudo, as questões que devem ser observadas, em relação ao conhecimento linguístico dos alunos jovens e adultos, vão além das questões relativas à linguagem escrita; elas dizem respeito, também, ao fato de o aluno, muitas vezes, não apresentar consciência das regras gramaticais formais e fazer uso, em sua oralidade, de uma variedade linguística de pouco prestígio.

A esse respeito, Freire (2004) problematiza que a prática educacional pode ser tanto libertadora, ao preparar um indivíduo crítico que se percebe como sujeito da realidade, como pode ser reprodutora e castradora. Dessa forma, a escola pode também apresentar duas faces.

A que tem o poder de potencializar a aprendizagem dos educandos, e outra que pode excluir o indivíduo do processo de educação formal.

Segundo Tfouni, Monte-Serrat e Martha (2013), o discurso oral produzido por sujeitos pouco escolarizados e de classe baixa não apresenta um conhecimento sistematizado como na escrita. Conforme as autoras, o discurso escolar, influenciado pela escrita, constitui um tipo de discurso que, ao se pautar numa linguagem padrão, acaba negando o conhecimento que o indivíduo adquire por meio de sua experiência ao se inserir nas práticas sociais. Para elas, esta atitude da escola em separar língua oral e língua escrita consiste num

[...] artifício usado pela escola, numa atitude grafocêntrica. Esse gesto subordina-se a uma ideologia que prega a superioridade da escrita e despreza a importância das práticas discursivas cotidianas [...] para o desenvolvimento do letramento (TFOUNI; MONTE-SERRAT; MARTHA, 2013, p. 32).

As autoras destacam, ainda, que no discurso oral produzido pelos sujeitos pouco escolarizados e de classe baixa, o saber não aparece na forma de definições e explicações como se mostra na escrita e o esforço feito pelos alunos que pertencem a outra classe social para conseguir acompanhar a língua falada da escola e também para representá-la por escrito muitas vezes não é percebido pelos docentes (TFOUNI; MONTE-SERRAT; MARTHA, 2013).

Bortoni-Ricardo (2005) afirma que, mesmo observando a necessidade de valorização da oralidade que o aluno pratica, a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas existentes; é necessário mostrar ao aluno que algumas formas e usos da língua conferem prestígio e outras contribuem para criar uma “[...] imagem negativa diminuindo-lhe as oportunidades” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15). Porém, a forma trazida pelo aluno, que difere da forma erudita, não deve ser negada. Segundo a autora, as peculiaridades linguístico-culturais desses indivíduos devem ser valorizadas e respeitadas, pois são traços de sua cultura e do meio no qual estão inseridos. Também o desrespeito aos antecedentes culturais dos alunos pode trazer uma sensação de insegurança e contribuir para a baixa autoestima, o que conferiria à escola a face excludente mencionada por Freire (2004).

Diante desse pressuposto, trabalhar com EJA requer do professor o conhecimento da identidade social dos sujeitos envolvidos – das modalidades oral e escrita da linguagem. A partir daí, a produção do conhecimento legitimado pela escola, da linguagem formal e de seus usos, será significativa, pois estará partindo da valorização cultural dos alunos, o que possibilitará a oportunidade de uma aplicabilidade social dos saberes construídos.

Assim, torna-se relevante que o professor esteja atento às posturas impregnadas de preconceitos de si próprio e até dos educandos, pois muitos pensam que nada sabem e que o professor é detentor do conhecimento, ou ainda que a cultura oral praticada por eles é inferior. Nesse ponto, é importante que o professor se posicione, mais uma vez, como mediador e mostre a esses sujeitos que suas experiências de vida são ricas, além disso que também faça uma articulação entre o trabalho com a língua formal e a cultura oral.



## 2 A LINGUAGEM E AS RELAÇÕES INTERATIVAS, DIÁLOGO, DIALOGISMO, E O TRABALHO COM O GÊNERO AUTOBIOGRAFIA NA EJA

Neste capítulo, discorreremos acerca das diferentes concepções de linguagem incorporadas aos estudos linguísticos, relacionando-os ao seu contexto histórico e social. Também apresentamos o conceito do gênero autobiográfico e a importância deste para o trabalho em turmas da EJA.

### 2.1 CONCEPÇÕES BAKHTINIANAS DA LINGUAGEM

Bakhtin (2004), estudioso da filosofia da linguagem, afirma que nas divisões metodológicas correspondentes da linguística geral, há duas orientações principais que se distinguem radicalmente. Estas divisões objetivam isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo específico. São elas: o “subjetivismo idealista” e o “objetivismo abstrato”.

O *subjetivismo idealista* tem como objeto de interesse o ato de criação individual e o que fundamenta as leis da criação linguística é o psiquismo individual, além disso as normas que geram sua evolução ou criação são da psicologia, logo são essas as orientações que devem ser estudadas. Segundo esse autor, “A língua é, desse ponto de vista, análoga às outras manifestações ideológicas, em particular às do domínio da arte e da estética” (BAKHTIN, 2004, p. 72). Essa orientação apoia-se numa “enunciação monológica”, e se apresenta como “[...] um ato puramente individual, uma expressão da consciência individual, seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc.” (BAKHTIN, 2004, p. 110).

A segunda orientação, o *objetivismo abstrato*, tem como objeto de estudo uma língua estática e imutável, cuja apresentação é a de uma ciência das linguagens bem definida com sistemas fonéticos, gramaticais e lexicais da língua. Cada ato de criação é individual, mesmo sendo único e em cada um deles:

[...] encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores. São justamente estes traços idênticos, que são assim normativos para todas as enunciações – traços fonéticos, gramaticais e lexicais – que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade (BAKHTIN, 2004, p. 77).

Contudo, Bakhtin (2004) argumenta que, apesar de serem importantes em sua área de estudo, as duas correntes apresentam lacunas que não se mostram capazes de explicar a

complexidade da língua. Para ele, diferente do que prega o subjetivismo idealista, a língua não pode ter seu centro organizacional interior e individual, mas sim exterior e social, pois como tal é tanto determinado pelo meio, quanto pela situação mais imediata, e também pelo contexto maior ao qual pertence toda comunidade linguística. Também, esse objetivismo abstrato que procura estudar a língua como um conjunto de normas fixas e objetivas transmitidas de geração em geração não explica a mobilidade que a língua apresenta com seus diversos usos e significados assumidos diante de diferentes contextos. Bakhtin (2004) afirma que dentro deste tipo de estudo torna-se impossível fazer a análise da língua viva e em constante evolução.

Assim, de acordo com esse renomado autor, ao contrário do que as duas orientações propõem, a língua é constituída nas interações sociais, nas relações entre os interlocutores. Ele afirma:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. *A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua* (BAKHTIN, 2004, p. 123, grifo nosso).

Dessa forma, a língua não pode, segundo o autor, ser compreendida fora da situação concreta de comunicação, já que esta “[...] vive e evolui historicamente na situação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual do falante” (BAKHTIN, 2004, p. 124).

Logo, a palavra, ao ser colocada neste território comum entre os interlocutores, ao se tornar uma ponte entre o “eu e o outro”, modifica-se, ganha novos significados e valores determinados pelo contexto, pelo que há em comum entre locutor e interlocutor, pelos conhecimentos, experiências e vivências por estes partilhados.

Ao mencionar o “eu” e o “outro”, Bakhtin (1997) não fala apenas de dois indivíduos que participam da comunicação, e sim das relações possíveis que o sujeito estabelece consigo mesmo e com o outro. Em suas palavras:

O que é que eu entendo por “eu”, ao falar e ao viver: “eu vivo”, “eu morrerei”, “eu sou”, “eu não serei”, “eu não tenho sido”. Eu-para-mim e eu-para-o-outro, outro-para-mim. O homem frente ao espelho, o **não-eu** em mim, algo que é maior do que eu em mim, o ser em mim (BAKHTIN, 1997, p. 369, grifo do autor).

Para o autor, nas relações dialógicas que se estabelecem entre o “eu” e o “outro”, os elementos existentes vão além do “eu-para-o-outro” e do “outro-para mim”. O novo elemento chamado por Bakhtin (1997) de “não-eu-em-mim” é, segundo o autor, maior que os dois primeiros, já que este se coloca na posição de um novo “outro”.

Renfrew (2017), em sua abordagem sobre as concepções bakhtinianas, afirma que os dois elementos em questão formam uma tríade que rejeita o individualismo fechado e se apresenta como “[...] eu, o outro e o eu-para-o-outro” (RENFREW, 2017, p. 54), e ainda afirma que este eu-para-o-outro ou não-eu-em-mim, é “[...] construído num espaço psíquico interno” (RENFREW, 2017, p. 55).

Dessa forma, ao situar a língua nessa posição de ponte entre sujeitos (o eu e o outro), ou neste movimento de ir e vir pautado na interação, é apreendida uma nova visão de mundo mediada pela linguagem, a qual permite perceber que a produção de sentido do enunciado<sup>5</sup> ocorre na interação, tanto entre os interlocutores quanto com o ambiente que os envolve.

Nesse contexto, para Bakhtin (1997), o enunciado não é uma mera produção individual e tampouco produto de um sistema linguístico, mas sim um produto das relações sociais. Ele afirma:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições (BAKHTIN, 1997, p. 316).

A interação que se dá entre os sujeitos e destes com o mundo que os cerca e com o contexto sócio-histórico no qual estes estão inseridos pode, segundo o autor, influenciar o sentido do enunciado. A língua, então, se apresenta viva na interação entre sujeitos, toda palavra perpassa e é, inevitavelmente, palavra do outro. Bakhtin chama essas relações de sentido que se dão entre os enunciados de *dialogismo* e afirma que todos os enunciados no processo de comunicação são dialógicos. “O dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos” (BRAIT, 1997, p. 98).

---

<sup>5</sup> É importante observar que, para Bakhtin, enquanto as unidades da língua que são os sons e as palavras podem ser repetidos, “[...] os enunciados são irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos únicos, cada vez tendo um acento, uma apreciação, uma entonação próprios” (FIORIN, 2016, p. 23).

A noção de dialogicidade aparece em Bakhtin em três concepções. Conforme Fiorin (2016), na primeira concepção dialógica bakhtiniana, “Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica de outro enunciado” (FIORIN, 2016, p. 27). Assim, ainda segundo esse autor, sob essa concepção subjaz a ideia de que em todo enunciado são ouvidas, pelo menos, duas vozes, que, mesmo não perceptíveis, estão presentes em todos os discursos.

O segundo conceito de dialogismo, segundo Fiorin (2016), trata da incorporação, pelo enunciador, das vozes de outros dentro do seu enunciado. O autor afirma que existem, anteriormente e posteriormente aos enunciados, outros, que vêm de outros, e que se vinculam ao próprio enunciado por algum tipo de relação, e complementa afirmando que há duas formas de se inserir o discurso de outro no enunciado:

- a) uma em que o discurso alheio é abertamente citado e nitidamente separado do discurso citante, é o que Bakhtin chama discurso objetivado;
- b) outra em que o discurso é bivocal, internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida entre o enunciado citante e o citado (FIORIN, 2016, p. 37).

O terceiro conceito de dialogismo, de acordo com Fiorin (2016), traz o princípio de que o indivíduo se constitui em relação ao outro, ou seja, o indivíduo vai se formando discursivamente à medida que apreende vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso. Ainda, segundo esta concepção, o dialogismo é construído “[...] pela emergência de várias vozes relacionadas a um tema específico, dadas pela antecipação da resposta dos outros e das possíveis respostas imaginadas por ele, em função do interlocutor e do contexto” (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p. 251).

Assim, observamos que todo discurso vivo apresenta uma orientação dialógica, já que, a partir do momento em que é elaborado e emitido, ele se encontra com o discurso de outros e, com estes, realiza uma interação viva e ativa (BAKHTIN, 2004). Não há discurso possível sem este princípio, pois todos os enunciados, independentemente de sua forma composicional<sup>6</sup> ou contexto em que ocorrem são dialógicos. “[...] todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio” (FIORIN, 2016, p. 22). Dessa forma, “O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2016, p. 22).

---

<sup>6</sup> A forma composicional, segundo Fiorin (2016, p. 69), “[...] é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo [...], ancorando-o num tempo e num espaço e numa relação de interlocução”.

A palavra, como realização s gnica<sup>7</sup>, não pertence a nenhum dos interlocutores; ela   produto da intera o entre o locutor e o ouvinte, estando, portanto, situada neste território comum. Neste sentido, segundo Bakhtin (2004), a língua   constituída pelo fenômeno social da intera o verbal, o que a torna essencialmente dialógica; ela   constituída nas rela es sociais, não no sistema linguístico e não na consciência individual.

A ideia central da teoria bakhtiniana  , portanto, o caráter interativo/dialógico da linguagem. A concep o de enunciado como uma cria o coletiva que parte de um diálogo entre um e outro sujeito e desses com o mundo e com o contexto sócio-histórico   a base do nosso trabalho. Abordaremos, mais   frente, como o dialogismo ocorre dentro do trabalho com a escrita.

## 2.2 O CARÁTER INTERATIVO NO TEXTO: RELA O ESCRITOR-LEITOR

A concep o interacionista da linguagem com base no paradigma teórico bakhtiniano considera a linguagem uma a o interativa e dialógica. Como discutido anteriormente, essa   a terceira concep o da linguagem, na qual o discurso do indivíduo se constitui   medida que ele apreende vozes sociais. Nessa concep o interacionista da linguagem, há uma contraposi o às visões conservadoras que veem a língua como um objeto sem história e sem interferência do social.

Conforme Gusmão (2015), as rela es dialógicas que se estabelecem entre enunciados são referenciadas pelo todo da intera o verbal, não apenas pelo diálogo em si, “[...] mas com o que pode ocorrer nele, isto  , com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significa es do que   dito ali” (FARACO, 2008, p. 61).

Assim, todo enunciado se caracteriza como um diálogo. Todo diálogo está inserido em outros enunciados, e como tal em um contexto sócio-histórico mais amplo, assim cada enunciado só faz sentido dentro desse contexto.

Conforme Souza (1994),

Dois enunciados distantes um do outro no tempo e no espaço, quando confrontados em rela o ao seu sentido, podem revelar uma rela o dialógica. Portanto, as rela es dialógicas são rela es de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das ideias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaços distintos (SOUZA, 1994, p. 99).

---

<sup>7</sup> Para Bakhtin (1997, p. 36), “A realidade dos fen menos ideológicos   a realidade objetiva dos signos”. Dessa forma, os fen menos ideológicos não podem ser limitados às particularidades da consciência; eles possuem uma encarna o material que coincide com o domínio dos signos, sendo, assim, correspondentes.

Ao afirmar que as relações dialógicas são possíveis entre os enunciados orais ou no discurso das ideias, a autora deixa claro que em todas as ações linguísticas, orais ou escritas há a presença de um outro. Logo há dialogia, também, entre os discursos escritos. Bakhtin, para exemplificar essa ideia de diálogo entre os enunciados escritos, toma o “livro” como ilustração para esse tipo de dialogia. Para ele, o livro, que é o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal; ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as relações impressas, institucionalizadas (BAKHTIN, 2004).

Para Koch e Elias (2009, p. 34), nessa concepção interacional/dialógica da língua escrita, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve “[...] são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”.

Segundo Sautchuk (2003), conferir ao texto este caráter de interação constante entre os interlocutores envolvidos, eleva o texto da posição de material escrito acabado, cuja finalidade seria apenas a pura observação dos usos gramaticais normativos, para uma atividade com a qual o escritor possa dialogar, interagir e também ressignificar.

Simões (2012) afirma que a língua precisa ser vista como um produto dinâmico formado na sua associação com o contexto social, histórico e na sua relação com sujeitos que a constituem e são por ela constituídos. Esta ideia está em conformidade com os postulados bakhtinianos de que a língua, para a consciência dos indivíduos que a falam, de maneira alguma, se apresenta como um sistema de formas normativas ou constructo individualizado.

Dessa forma, assim como ocorre no discurso oral, o discurso escrito também é formado por várias vozes que dialogam entre si em concordância, ou não, umas com as outras. Elias e Koch (2009) afirmam que a existência dessas várias vozes caracteriza o fenômeno da linguagem humana como essencialmente dialógico. Assim, tanto na oralidade como na escrita, os discursos se relacionam de forma contínua, o que, segundo Pereira (2009, p. 4), permite afirmar que a língua não pode ser “[...] concebida como algo estruturado e imutável, mas como um sistema à mercê de indefinidas explorações por parte dos sujeitos da linguagem”.

Sautchuk (2003, p. 31) evidencia que o texto também apresenta a “[...] figura dos interlocutores como alguém encarregado de atuar sobre o material linguístico, produzindo sentidos”. Estes interlocutores, segundo a autora, não são apenas o leitor e o receptor do texto.

Ela enumera um indivíduo-escritor que se desdobra em dois sujeitos, o escritor e o leitor-interno denominado coautor; e um receptor a quem a autora chama de leitor-externo. Para ela, “[...] o texto não faz sentido por si só, mas é resultado de uma tríade em que se preveem os enunciados, as figuras do emissor e do receptor e o próprio processo de elaboração” (SAUTCHUK, 2003, p. 31).

Ainda segundo esta autora, a dialogicidade que faz do texto um constructo compreensível perpassa pela atuação do sujeito escritor que se desdobra em autor e leitor interno, um coadjuvante, no momento da produção. Este indivíduo-escritor é o responsável por formar um texto com aspectos lexicais e morfossintáticos bem estruturados, para que o leitor-interno, coadjuvante no momento da produção, possa reconhecer os aspectos de gramaticalidade e coerência do mesmo, observando se há “boa-formação” textual. É necessário que ambos saibam operacionalizar de forma satisfatória os campos gramaticais, a fim de que o texto seja o resultado de uma “[...] réplica produtiva que faz com que a informação transmitida progrida” (SAUTCHUK, 2003, p. 21).

O leitor externo, que é o destinatário da produção, e segundo Sautchuk (2003) está imbuído de fatores de motivação, finalidade e realização, recebe o produto pronto e confere a este um sentido próprio que pode ou não ser o pretendido pelo emissor. Esta presença de receptores para a produção escrita confere ao texto caráter interativo. Como afirma Gusmão (2015), a presença do outro se faz na escrita, e em todas as ações linguísticas, pois não podemos desvincular autor de leitor.

Para Geraldí (1991), a presença de “um outro” se justifica pela necessidade de publicação do texto. Lembremos, contudo, que a palavra publicação para o autor não pressupõe lançamento impresso, mas “dado a público”, entregue para ser lido.

Brandão (1997) assevera que a escrita, assim como a fala, está inserida em um quadro comunicacional que privilegia a multiplicidade ou, usando o termo de Bakhtin (2003), o dialogismo. Assim, segundo essa autora, tanto escritor quanto leitor são inseridos num contexto de relações intersubjetivas em que um e outro se constituem na condição de sujeitos do discurso.

Percebemos, assim, que, nesse processo de construção dialógico/interativo do texto, a função do outro como um dos interlocutores é essencial, pois é a sua presença que confere ao texto caráter de material inacabado, assim como afirma Geraldí (1991):

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção como condição necessária para que o texto

exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si (GERALDI, 1991, p. 100).

Nesse sentido, percebemos que o texto está em constante construção e reconstrução, tanto o texto oral quanto escrito. Segundo Bakhtin (2003), isso se dá porque o texto sempre busca uma resposta de um “outro” que não é um ouvinte ou destinatário passivo, mas participa ativamente da comunicação verbal.

A importância desta interação escritor-leitor é considerável na formação do texto e Brandão (1997) afirma que este diálogo está presente desde a origem de sua produção. Eco (1968 apud BRANDÃO, 1997, p. 286) assevera que “[...] operar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões dos movimentos do outro”.

Para Leite e Pereira (2012), a escrita é um meio de comunicação e de interação entre pessoas e pressupõe, então, além dos interlocutores, estratégias e habilidades que definem o projeto do que dizer, que é construído por meio de uma relação interativa/dialógica.

Assim, “[...] a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal e social dos locutores” e a enunciação, que é o produto dessa interação, “[...] tem uma estrutura puramente social, dada pela situação histórica mais imediata em que se encontram os interlocutores” (BAKHTIN, 2004, p. 125).

Geraldi (1991) apresenta como fundamentos importantes para que se produza um texto escrito os seguintes pressupostos:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua para tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1991, p. 137).

Ao mencionar estes cinco pressupostos, Geraldi (1997) corrobora as ideias expostas sobre o caráter interativo do enunciado, defendido por Bakhtin:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação a outro (BAKHTIN 2004, p. 113)

Há, nas propostas pedagógicas contemporâneas e nos documentos oficiais para a educação, menções sobre a importância de que o trabalho com a linguagem seja feito de



forma interativa. É importante que o trabalho escrito seja proposto com base em situações significativas de comunicação e que seja observada a necessidade de que o texto dialogue com o contexto sócio-histórico de sua produção. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), ao tratar sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, afirma que o trabalho com a linguagem deve observar as práticas contemporâneas de seu uso, à diversificação dos fenômenos sociais e apontam a necessidade da interação entre os mais variados gêneros discursivos.

Dessa forma, a produção escrita passa a ser vista como forma de interação com propósito e necessidade de ser construída dentro de um contexto específico.

Escrever é como falar, uma atividade de interação de intercâmbio verbal. Por isso é que não tem sentido escrever quando não se está procurando agir com o outro, trocar com alguém alguma informação, alguma ideia, dizer-lhe algo sob algum pretexto. Não tem sentido o vazio de uma escrita sem destinatário, sem alguém do outro lado da linha sem uma intenção particular (ANTUNES, 2005, p. 28).

Em vista disso, como afirma Simões (2012), a produção de texto na sala de aula deve ser feita de forma que proporcione a interlocução e a relação de dialogia entre os interlocutores; também deve vincular os mesmos a seus propósitos sociointeracionais, “[...] procurando torná-los reconhecíveis e reconhecidos” (SIMÕES, 2012, p. 50).

Para o trabalho com a leitura e a escrita que estamos desenvolvendo na EJA, é importante trazer esta perspectiva dialógica para a sala de aula, não apenas pela necessidade de se trabalhar a linguagem sob um ângulo que envolva interação entre os sujeitos e desses com o contexto, mas pela possibilidade de enriquecimento dos discursos dentro desta interação.

### **2.2.1 Freire e Bakhtin: diálogo e dialogismo**

Ao discutirmos sobre as relações dialógicas no processo da escrita e reescrita de textos autobiográficos de estudantes da EJA, optamos por fazer um paralelo entre os conceitos de diálogo de Paulo Freire e o dialogismo bakhtiniano. Elucidaremos em quais pontos elas se encontram, em quais pontos elas divergem e, ainda, em quais elas se complementam.

Como vimos, Freire (1987) afirma que o *diálogo* é um fenômeno humano constituído, essencialmente, pela palavra, que possui duas dimensões intimamente relacionadas: ação e reflexão. Para ele, não existe palavra verdadeira que não deva se constituir sem a reflexão que

leva á ação (práxis), então, segundo esse autor, a função da palavra é transformar o mundo. Para ele, o diálogo é um instrumento de libertação, de democracia, por meio dele há a confirmação da posição do homem como sujeito crítico e atuante, capaz de mudar seu contexto: “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem” (FREIRE, 2006, p, 123).

A concepção freireana de diálogo se assume como o caminho pelo qual os homens se tornam humanos. Esse é o elemento humanizador e transformador da realidade e como tal deve ser entendido como um fator que é inerente ao homem, pois ele faz parte de sua natureza histórica, “É o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2018, p. 109). É uma postura necessária e é por meio dele que o homem se transforma em um ser criticamente comunicativo (FREIRE 2018).

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. [...] É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro (FREIRE, 1987, p. 45).

O diálogo é, assim, uma exigência existencial, “[...] é o encontro dos homens para ser mais [...]” (FREIRE, 2018, p. 114) e, por isso, não pode existir sem a prática do amor, posto que este é o fundamento do diálogo e refuta as relações de dominação. Outra prática necessária para que haja diálogo, segundo Freire (2018), é a humildade, pois a pronúncia e recriação do mundo não pode ser arrogante, nem a postura dialógica admite arrogância ou autossuficiência. Também é necessário que se tenha fé nos homens. Não há sentido no diálogo sem acreditar na capacidade dos homens de por meio deste se tornarem melhores.

Ao partir desses princípios, conforme Freire (2018), cria-se uma horizontalidade nas relações entre os homens e para que essas relações se façam de igual para igual, é necessário que haja confiança, outro princípio mencionado por esse teórico. A confiança é o que torna os homens companheiros, assim é necessário que a fé, o amor e a humildade sejam verdadeiros e tudo isso se faz com esperança. Freire (2018) informa que não há diálogo ou busca na desesperança, pois, se assim fosse, o diálogo se tornaria vazio e estéril. Por fim, é necessário que haja pensar crítico e verdadeiro; Freire (2018) ainda teoriza que há necessidade de que o homem não se atenha ao pensar ingênuo, bem-comportado, pois o princípio gerador do diálogo é o pensar crítico.

Ao atender a esses princípios, o homem passa a ser capaz de adotar uma postura que permita o diálogo de forma verdadeira que nega a “concepção bancária”, pois essa nega a possibilidade de diálogo no momento que não admite posição de igualdade entre os sujeitos. Freire (2006) propõe que a educação autêntica ocorra nessa relação de horizontalidade, quando os professores passam a ser educadores-educandos e os alunos educandos-educadores, sem papéis cristalizados. Por meio dessa relação, ambos trocariam experiências e aprenderiam juntos, sem delimitação de atribuições.

Percebemos, então, que, para esse autor, o diálogo deve ter função transformadora e libertadora, não pode ser tratado como um instrumento alienador que favorece a dominação do sujeito, esse é antes um instrumento de transformação social que aproxima diferentes realidades e promove a solidariedade do homem para com o seu semelhante.

Nos estudos da linguagem, as teorias de Bakhtin (1997, 2004) acerca do dialogismo têm uma posição de destaque e propõem a noção de um constructo sócio-histórico com marcas sociais, culturais e individuais. Para ele, o diálogo não se mostra apenas como ferramenta de mediação e resolução de conflitos, mas como lugar onde os conflitos podem ser construídos, repensados, transformados e reconstruídos.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2004, p. 123).

Essa definição dada por Bakhtin (2004) já nos mostra uma noção de diálogo em movimento. Não é uma simples ação comunicativa, mas um constructo ativo que não se limita à simples transmissão e recepção de mensagens. O diálogo é, segundo Bakhtin (2004), onde reside a verdadeira substância da língua. Conforme discussão já apresentada, este, também, não se restringe à oralidade, pois todo enunciado, oral ou escrito, pressupõe um diálogo, visto que todo enunciado se apresenta como uma produção carregada de noções tanto individuais quanto contextuais prontos a serem entendidos, discutidos, apreendidos e transformados. A ideia de que o diálogo é formado pela palavra do eu e do outro é o prenúncio da concepção dialógica da linguagem bakhtiniana.

Dadas as três concepções dialógicas de Bakhtin: “[...] todos os enunciados constituem-se a partir de outros. [...] há incorporação pelo enunciador da (s) voz (es) de outro (s) no enunciado. [...] o princípio de constituição do indivíduo e o que princípio de ação” (FIORIN, 2016, p. 34, 37 e 60), podemos observar que, para esse autor, o discurso é considerado vivo e

dinâmico. Amorim (2012) afirma que as diferentes linguagens que constituem o discurso não se excluem, elas se interligam dialogicamente de vários modos. Ainda segundo a autora, nesse processo é observável a coexistência de contradições socioideológicas entre os tempos presente e passado e entre diferentes épocas do passado. Também entre diferentes grupos socioideológicos do presente.

Bakhtin (2004) destaca a importância da linguagem humana como elemento privilegiado da comunicação cotidiana; ela está presente em toda criação ideológica e em todos os atos de criação e interpretação. Para o autor, a palavra está sempre carregada de um sentido ideológico, apresenta relação direta com o contexto e carrega um conjunto de significados que socialmente foram dados a ela e permitem a constituição do sujeito por meio da linguagem. Para Bakhtin (2004), a palavra é um signo social, com a função de elemento essencial que acompanha todo ato ideológico.

Scorsolini-Comin (2014) destaca que Freire não usa a palavra dialogismo, tal como Bakhtin, mas sim dialogicidade. Assim, ele sugere a impressão de diálogo como acontecimento em constante ação-reflexão.

Para os dois autores, Freire e Bakhtin, as considerações acerca do diálogo e da linguagem nas relações humanas constituem uma definição de linguagem como atividade e consciência prática, plenamente dimensionada no social.

Moura (2011) afirma que, para Freire, é na perspectiva social da linguagem que se organiza todo o processo de ensino. O diálogo dos sujeitos que fazem parte do processo pedagógico com o levantamento das palavras geradoras. Segundo a autora, a partir da escolha dessas palavras seria feita uma seleção de atividades baseados no termo pragmático do vocábulo, como a riqueza fonêmica e o engajamento dessa nas dimensões social, cultural e política.

Essa autora afirma que nestas atividades não seriam deixados de lado os aspectos materiais, mas seriam acrescidos a estes as impressões sociais trazidas por ela. Neste caso, Moura (2011) acrescenta que, numa perspectiva freireana, a linguagem, a exemplo do que estabelece Bakhtin, “[...] tem as dimensões social e material, ou seja, atividade e sistema inter-relacionam-se” (MOURA, 2011, p. 143).

Diante destas observações, podemos perceber que a dialogia em Freire é vista como uma ação geradora de crescimento, formação e libertação. Em Bakhtin, as relações dialógicas são o meio pelo qual a linguagem se constitui; dessa forma, a linguagem se torna constitutiva da consciência e de toda atividade mental. Nas duas perspectivas, o sujeito se constitui baseado em suas relações com os outros e com o meio. Nenhum discurso é acabado, ele se

faz, refaz e ganha sentidos na interlocução. Logo, o pensamento de ambos os autores converge para a ideia de que o enunciado não faz sentido isolado, ele precisa das figuras dos interlocutores, e destes dentro de um contexto sócio-histórico que produz significado em cada discurso, de acordo com a sua temporalidade.

O fato é que ao criar e usar a língua, tanto em Bakhtin como em Freire, nos posicionamos na condição de intensificar a humanização, colocando-nos em posição de reconhecimento e alteridades. O exercício do diálogo nos posiciona como ouvintes do outro, enunciadore e anunciadore da palavra (SOUZA; BARRETO, 2017, p. 99).

Segundo Souza e Barreto (2017), para esses autores, o diálogo tem a função de aproximar múltiplas realidades e ser agente de transformação social por meio da cooperação e pertencimento. Freire (1987) afirma que só pode haver diálogo quando há igualdade entre os sujeitos, igualdade esta que se faz por meio da harmonia e libertação conseguida pela conquista do mundo. Para este autor, este diálogo não pode nunca ser “doação de um pronunciador” (FREIRE, 1987), mas um ato de criação dialógico que nega a “concepção bancária” e reafirma a educação como prática libertadora. Porém, é preciso que se compreenda a necessidade de que este seja o diálogo verdadeiro, o único capaz de suscitar inquietação e ação. Para Freire, “[...] somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-la” (FREIRE, 2018, p. 114) (educação verdadeira).

Na concepção bakhtiniana, o sujeito é constituído pela linguagem, esta se efetiva na comunicação real. Para Bakhtin (2004), a língua é considerada um signo social, funcionando como elemento essencial que acompanha e comenta todo ato ideológico.

Geraldi (2005) afirma que Freire compartilha desse ponto de partida que considera a dialogia como espaço de construção do humano.

[...] podemos dizer que a linguagem tanto para Paulo Freire [...] quanto para Bakhtin tem uma função constitutiva dos sujeitos [...]. Não há diálogo sem a construção de recursos expressivos, através dos quais pensamentos são organizados e expostos, compreendidos e modificados (GERALDI, 2005, p. 8).

Souza e Barreto (2017) ressaltam que, assim como Bakhtin,

[...] a concepção de linguagem de Freire é um elo da corrente humanizadora da existência da vida em sociedade que requer dos sujeitos um portar-se como ouvintes um do outro, aquele que responde ao outro e também se responde (SOUZA; BARRETO, 2017, p. 103).

Para melhor observarmos as concepções de diálogo de cada autor, onde elas se contrapõem e os pontos de interseção entre os dois teóricos, segue sistematização no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 –Freire e Bakhtin: comparação e contraste

FREIRE	DIÁLOGO	BAKHTIN
Dialogicidade “É o momento em que os humanos se encontram para refletir” (FREIRE, 2006, p. 123) Elemento Humanizador	▶ Palavra com dimensão social;	Dialogismo Toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja;
Caminho para transformação da realidade	▶ O sujeito se constitui a partir de suas relações com os outros e com o meio;	Todo tipo de comunicação verbal; Comunicação entre épocas e espaços diferentes;
Encontro do homem como sujeito crítico e atuante	▶ Agente transformador social;	Lugar de construção, reflexão, mediação e resolução de conflitos;
Instrumento libertador	▶ Função constitutiva do sujeito.	Carregado de significados e sentidos ideológicos;
Princípio humanista da educação		Apresenta sentido no contexto entre interlocutores e no contexto sócio histórico;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com referência em Freire (2006, 2018) e Bakhtin (1997, 2003).

A compreensão das concepções freireanas e bakhtinianas implica no entendimento da forma como se dá o diálogo nas relações entre os sujeitos e desses com o meio sócio-histórico. Adiante, na análise dos dados coletados nesta pesquisa, retornaremos a esses conceitos.

### 2.3 MARCAS DE AUTORIA

No momento em que escreve seu texto, o aluno preocupa-se em organizar as suas apreciações valorativas, considerando as particularidades do texto e também a compreensão do outro sobre a sua escrita. Ele escolhe como usará as palavras para que seu texto transmita a ideia pretendida; assim, com base nessas escolhas de como organizar, do que dizer e como

dizer, o texto adquire características de escrita próprias do autor. Essas características, segundo Faraco (2008), formam o que Bakhtin (2004) chama de posição autoral.

Carrijo e Padilha (2013) informam que no texto, desde sua primeira versão, o indivíduo já se constitui um sujeito-autor, que, segundo Faraco (2008), “[...] é aquele que dá forma ao conteúdo: não apenas registra passivamente os eventos da vida, mas a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente” (FARACO, 2008, p. 39).

Dessa forma, conforme Bakhtin, o autor se constitui não numa pessoa física, mas num autor-criador. É uma posição que toma para si o ato estético de escrever o texto e, conforme suas escolhas artísticas ou a “posição axiológica”, organiza o texto dando-lhe forma.

Assim, como reitera Faraco (2008), “[...] as buscas do autor por sua própria palavra são basicamente buscas por uma posição autoral”. O autor continua, citando Bakhtin, e afirma que “Se autorar é assumir uma posição axiológica, é deslocar-se para outra(s) voz(es) social(is)” (FARACO, 2008, p. 56).

Partindo das ideias apontadas, Carrijo e Padilha (2013) destacam que a subjetividade é uma condição necessária para que haja autoria e nesse processo é necessário que o autor assuma a atitude de dar voz a outros enunciadores mediante uma escolha estética. Diante disso, o autor decide como dizer o que se quer falar. Também é necessário que o autor mantenha distância em relação ao próprio texto para que sejam feitas as escolhas sobre o que se quer dizer em relação ao outro, ou seja, o leitor.

Consoante Faraco (2008, p. 38), “Ele [autor] é entendido fundamentalmente como uma posição estético-formal cuja característica básica está em materializar uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo [...]”. Assim, é em função dessa posição que o autor se preocupará em selecionar o material e escolher a forma composicional do texto que está escrevendo. Ainda segundo Faraco (2008), são as escolhas valorativas que irão reger a construção do objeto estético e é a partir desse objeto construído que será definido quem é o autor do ponto de vista ético. Para Faraco, arte e vida não são o mesmo, mas não podem ser separadas na consideração estética. O autor criador, como diz Faraco, é “uma posição refratada e refratante” (FARACO, 2008, p.39).

Para que o aluno se constitua como autor, é necessária uma apropriação dos mecanismos da língua para que ele se sinta seguro em sua produção. No trabalho com a reescrita, essa tarefa se torna mais complexa, pois é preciso que o aluno saia de sua posição de autor para a de avaliador, reflita sobre sua produção e, então, retorne a sua posição inicial.

Esse processo é complexo para que o aluno entenda, pois é um hábito já consolidado que o professor seja o avaliador final do texto, ao qual deve conferir um conceito final, já que a produção entregue é vista como um produto já acabado.

De acordo com Rocha e Val (2003, p. 55), “[...] o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido, e a lógica escolar elimina, desse modo, a atitude responsiva ativa, pois o aluno sabe de antemão que nada ou muito pouco pode esperar como resposta efetiva ao que produz”.

Portanto, é necessário que a reescrita seja entendida sob outra perspectiva, a de que o aluno em sua primeira versão do texto tenha uma atividade reflexiva centrada em aspectos do “que dizer, como dizer, que palavras usar [...]” (ROCHA; VAL, 2003, p. 73, grifo das autoras), e, no processo de revisão, ele deverá nortear seu foco para questões pertinentes ao plano textual-discursivo, ou seja, “dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito” (ROCHA; VAL 2003, p. 73, grifo da autora), como proposta de compreensão.

Segundo Menegolo e Menegolo (2005), é ainda no processo de reescritura que o aluno precisará se construir como autor. Não é apenas um processo de reconstrução textual, mas é o momento em que há uma nova afirmação de seu discurso. Nesse momento, o aluno tomará novas posições, de acordo com os discursos implícitos e explícitos no texto original, que foi alterado (de alguma forma) pelo professor.

## 2.4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA SALA DE AULA

Segundo Machado (2008), para a teoria clássica dos gêneros, as classificações poéticas se davam em termos de manifestação. A autora afirma que Aristóteles fazia a classificação dos gêneros como obras da voz segundo um critério de representação mimética. A poesia de primeira voz era lírica; de segunda voz, épica; e a de terceira voz, drama. Essa classificação era feita pela observação das formas no interior de um único meio: a voz.

Contudo, continua Machado (2008), antes de Aristóteles, Platão já havia proposto uma classificação de gênero baseada em juízo de valor. Ao gênero sério, pertenciam a epopeia e a tragédia; ao burlesco, pertenciam a comédia e a sátira. Já em a *República*, Platão elabora uma classificação tríade advinda das relações entre realidade e representação. Ao gênero mimético ou dramático, pertenciam a tragédia e a comédia; ao gênero expositivo ou narrativo, o ditirambo, o nomo e poesia lírica; ao misto, a epopeia. Machado (2008) afirma que essas são as bases teóricas que orientam os estudos de gênero até os dias atuais.



Embora esse estudo inicial sobre gênero tenha se constituído no campo da poética, Machado (2008) menciona que foi na literatura que a classificação aristotélica para o gênero se consagrou. No entanto, ainda segundo a autora, com o surgimento da prosa comunicativa, houve uma necessidade de outros parâmetros para a análise das formas interativas que se realizavam pelo discurso. Assim, o desenvolvimento dos estudos de Bakhtin (1997, 2004) sobre os gêneros discursivos considerando as relações dialógicas do processo comunicativo serviu para atender essa emergência. Como expõe Machado (2008, p. 152): “[...] as relações interativas são processos produtivos de linguagem. Consequentemente, gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra”.

A autora afirma ainda que, a partir das teorias de Bakhtin (1997, 2004), houve uma abertura para que os estudos sobre o gênero não se pautassem apenas na esfera das formações poéticas da teoria clássica, mas que atentassem também para a linguagem em seus diferentes usos discursivos. Machado (2008) pontua que foi graças a isso que se tornou possível considerar as formações discursivas no amplo campo das comunicações mediadas, sejam pelos meios de comunicação de massa ou pelas mídias digitais, “[...] sobre o qual, evidentemente, Bakhtin nada disse mas para o qual suas formulações convergem” (MACHADO, 2008, p. 152).

Os estudos sobre o gênero nas escolas de educação básica brasileiras têm se destacado especialmente a partir de 1995, como afirma Rojo (2005). Segundo essa autora, tal fenômeno se deu devido ao fato de os PCN de Língua Portuguesa e estrangeira (BRASIL, 1999) terem feito indicação explícita da necessidade de se pautar o ensino de leitura e escrita nos estudos dos gêneros textuais.

Há nos PCN (BRASIL, 1999) e nas diretrizes para o ensino fundamental de Língua Portuguesa a indicação de que a leitura e a produção de textos, tanto orais quanto escritos, são as práticas discursivas que, combinadas com a reflexão sobre as estruturas da língua, devem ser a base para o trabalho com a língua materna.

O documento acentua que o trabalho com a Língua Portuguesa deve proporcionar aos indivíduos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem o conhecimento necessário para interagir produtivamente com seus pares em diferentes atividades discursivas. Dessa forma, ressalta-se:

[...] no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso

da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1999, p. 32).

Assim, podemos afirmar que as práticas desenvolvidas no ensino da língua portuguesa devem considerar as práticas de linguagem como uma ação orientada com vistas a um propósito comunicativo específico. Tal teoria parte da concepção de que “[...] todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1999, p. 21).

Contudo, ao teorizar sobre os gêneros, podemos notar que existe uma flutuação entre as terminologias gênero textual e gênero discursivo, esses, muitas vezes são usados como sinônimos em trabalhos acadêmicos ou em contextos de sala de aula. Assim, em nosso trabalho, percebemos a importância de que se faça uma distinção entre ambas as expressões, além de esclarecer o nosso posicionamento em relação às mesmas.

Rojo (2005) assinala que as duas teorias, do gênero discursivo e do textual, se fazem amparadas na corrente do pensamento bakhtiniano. A teoria do gênero discursivo tem interesse em estudar “[...] as situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos [...]” e a teoria do gênero textual apresenta interesse na “[...] descrição da materialidade textual” (ROJO, 2005, p. 185). Apesar de afirmar que ambas são amparadas nos estudos de Bakhtin, a definição apresentada mostra que, dentro da perspectiva dialógica, a definição para gênero discursivo se adequa melhor ao nosso interesse, já que nossa pretensão não é simplesmente a materialidade do texto escrito, mas todos os aspectos envolvidos na produção deste.

Bezerra (2017) menciona que um dos autores de maior notoriedade nos estudos de gênero, atualmente no Brasil, Marcuschi, utiliza a terminologia “gênero textual”. Como salienta Silva (1999, p. 98), “A [...] diferença [entre Bakhtin e Marcuschi] é somente de ordem terminológica, e não conceitual”. Essa assertiva da autora pode ser confirmada pelas palavras do próprio Marcuschi, quando afirma:

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Dessa forma, Bezerra (2017, p. 22) afirma que para Marcuschi a questão entre a terminologia gênero textual ou gênero discursivo é “[...] simplesmente, como uma questão de escolha”. Assim, além da definição de Bakhtin (2004) sobre gêneros, traremos também a perspectiva de Marcuschi (2008), por entender que ambos mantêm pontos em comum em suas pesquisas, apesar de não fazerem uso das mesmas expressões.

#### **2.4.1 O Gênero discursivo autobiografia**

De acordo com Massini (2011), a autobiografia é a descrição da vida de um indivíduo feita por ele mesmo. Assim, o gênero autobiográfico narra histórias pessoais de eventos considerados relevantes pelos sujeitos, ao falarem de suas vidas.

Na atualidade, escrever sobre si mesmo tem se mostrado um hábito bastante popular. Há uma visível necessidade de autoconhecimento ou até mesmo de autoafirmação, que faz com que muitos indivíduos escrevam sobre si, seus sentimentos e suas vivências. Há um crescimento significativo no mundo acadêmico de estudos com interesse nesse tipo de gênero à medida que se impõem entre as atividades subjetivas do indivíduo moderno.

A obra *Confissões de Santo Agostinho*, segundo Araújo (2011), é considerada a primeira representante da escrita autobiográfica na história. Na obra, Santo Agostinho narra sua trajetória como homem pecador para dedicar-se a Deus. Trata-se, portanto, de uma coletânea de 13 livros escritos entre 397 e 398 d.C, ou seja, de seu nascimento até o momento no qual escrevia os livros. Araújo (2011) pontua que o entendimento da autoexploração incessante da própria subjetividade por meio da escrita como um caminho de alcançar o divino é uma marca recorrente na escrita sobre si, o que caracteriza o relato como um instrumento de investigação subjetiva.

Porém, são os ensaios de Montaigne, segundo Araújo (2011), que marcaram a gênese da escrita de si tal como a conhecemos hoje. O autor escrevia acerca de si mesmo e sua vida íntima. Em seus ensaios, já não se percebia mais a busca pela bela verdade, como visto nas *Confissões de Santo Agostinho*, mas a narração sobre um indivíduo comum falando de sua própria vida. Araújo (2011, p. 14) ainda afirma que Montaigne não procurou ser um escritor exemplar, “[...] sua autodescrição deveria somente ser fiel à própria ambiguidade do seu eu”.

Entre o século XVI, período em que os ensaios de Montaigne foram escritos, até o século XIX, houve uma mudança de concepção de um ser individualizado para um ser que interagia e se construía por meio das relações com outros seres. Conforme Araújo (2011),

neste período, existia a percepção de que o indivíduo é construído subjetivamente a partir da sua participação nas relações sociais.

Somente após o século XIX, em consonância com Araújo (2011), é que podemos falar, propriamente, em autobiografia. É a partir desse período que a escrita íntima passa a funcionar como “[...] uma busca para reconciliar os cacos da fragmentação decorridas dessa crise. A narrativa do eu é uma tentativa de recuperar e fixar a imagem, sempre dispersa, de um eu coeso, uno, constante” (ARAÚJO, 2011, p. 20). Assim, a escrita de si passa a ter o papel de organizar um sujeito instável, que, ao escrever sobre suas vivências, o faz na busca de significar o mundo e conceder realidade às experiências humanas (ARAÚJO, 2011).

No século XX, segundo Silva (2016), houve uma transição do texto autobiográfico público para o privado. E, para a autora, o que propiciou essa transição foi o diário. Silva (2016) ainda afirma que o diário e a autobiografia são dois gêneros distintos.

Escrever um texto autobiográfico, na perspectiva de Martins (2018), é “[...] construir uma subjetividade, construir imagens do ‘eu’ e, desse modo, partindo do ‘eu’, fazer tentativas de ‘chegar a si mesmo’, mas, sempre em relação com o outro” (MARTINS, 2018, p. 51). Dessa forma, estamos assumindo a autobiografia como um gênero do discurso e como uma esfera da atividade humana, construído numa relação dialógica entre o eu e o outro (interior), para um outro (exterior).

Segundo Camarero (2011, p. 37 apud OSSA, 2016, p. 29), a autobiografia

[..] é uma síntese de uma tripla dimensão conceitual: a) *autos*, identidade, el yo consistente de él mismo y principio de una existencia autónoma; b) *bios*, continuidade vital de esa identidad, su despliegue histórico, el diálogo *auto-bios* es el diálogo de lo uno y de lo múltiple; y c) *grafein*, el médio técnico propio de las escrituras del yo (OSSA, 2016, p. 29)<sup>8</sup>.

Assim, a autobiografia pode ser vista como um texto feito pela tessitura entre discursos, linguagens, signos, histórias, narrações e relatos. Dessa forma, o autor organiza as experiências em uma sequência de episódios que constituem o todo, seleciona os acontecimentos relevantes, as experiências significativas que marcaram sua trajetória e produz sua narrativa, levando em conta os sentidos que esses conhecimentos têm para si e para sua história (BOLOGNANI; NACARATO, 2015).

---

<sup>8</sup> [...] é uma dimensão conceitual tridimensional: a) *autos*, identidade, o eu que consiste em si mesmo e o princípio de uma existência autônoma; b) *bios*, a continuidade vital dessa identidade, seu desdobramento histórico, o diálogo auto-bios é o diálogo do uno e do múltiplo; e c) *grafein*, o meio técnico dos escritos do eu (traduzido pela pesquisadora).

Com o advento das novas tecnologias, a escrita íntima volta a ter uma dimensão pública e são divulgados por meios tecnológicos, a exemplo da *internet*, nos *blogs* pessoais ou nas páginas de redes sociais.

Com a emergência desse gênero textual, houve um crescimento no campo de pesquisa-formação em autobiografia e isso possibilitou a criação dos grupos de pesquisas sobre as histórias de vida. Dentre esses grupos, destacou-se a realização do I Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto)biográfica (CIPA) que culminou com a publicação do livro *A Aventura (Auto) Biográfica – Teoria & Empiria*. Esse Congresso oportunizou a formação de uma rede de pesquisa oriunda do trabalho com as (auto)biografias, as histórias de vida e as narrativas de formação no Brasil.

Lejeune (2014) foi o estudioso responsável por inserir a autobiografia entre os estudos de gênero. O autor define a autobiografia como: “[...] narrativa retrospectiva que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2014, p. 16).

Essa definição indica a existência de quatro elementos pertencentes ao gênero:

1. Forma da linguagem:
  - a) Narrativa;
  - b) Em prosa.
2. Assunto tratado: vida individual, história de uma personalidade.
3. Situação do autor: identidade do autor (cujo nome remete a uma pessoa real) e do narrador.
4. Posição do narrador;
  - a) Identidade do narrador e do personagem principal;
  - b) Perspectiva retrospectiva da narrativa (LEJEUNE 2014, p. 16-17).

O autor deixa claro que estas categorias não são absolutamente rigorosas, mas que há pontos principais que devem ser preenchidos, como a necessidade de que o texto seja uma narrativa com caráter retrospectivo, cujo assunto seja a vida individual do escritor.

Nas narrações, é necessário que seja obedecida a identidade textual do gênero mencionada por Lejeune (2014). Contudo, é importante que os autores se sintam livres para falar de si, retratarem suas vidas, medos, dificuldades, anseios, planos etc. É importante que os sujeitos vejam que eles, além de autores, são os protagonistas de suas histórias e que os textos irão apresentar, dentro de uma ordem esperada, os principais fatos de suas vidas.

A importância do gênero autobiografia neste trabalho justifica-se por possibilitar relatos de experiências vividas pelos educandos da EJA. Ao partir dessa ideia, a escolha do gênero em questão pode facilitar o aprendizado da escrita, pois, ao basear o trabalho nas trajetórias de vida dos alunos, o processo de ensino-aprendizagem pode se tornar mais

agradável e participativo e, ainda, contribuir para a reconstrução de suas histórias de vida e fortalecer suas atitudes cidadãs.

Volponi (2015, p. 61), ao citar Ecléa Bosi, lembra que “[...] enraizar-se é um direito fundamental do ser humano e que negar esse direito traz consequências graves para a cultura e para a vida em sociedade”. Com essa afirmação, a autora destaca a perspectiva de que toda história de vida merece ser contada por ser, cada uma em sua particularidade, extraordinária e rica. As histórias de dificuldades e superação fazem parte da vida de todo ser humano e por isso merecem ser escritas e lidas.

O ser humano fala de si em todo momento: suas dificuldades, suas dores, alegrias, realizações, aventuras, conquistas etc., e essas histórias são contadas de várias formas: oralmente, a seus amigos, colegas e professores; em diários, e mais atualmente deixam registradas sua rotina ou seu estado de humor nas redes sociais. É uma busca diária em registrar sua vivência e sua realidade, provavelmente com o intuito de registrar sua vida e de tornar conhecida sua história.

Com base nesse pressuposto e por considerar a necessidade de ouvir os alunos que frequentam a modalidade de EJA, proporcionamos atividades que facilitaram a esses alunos escreverem sobre si para que cada trajetória pessoal fosse valorizada. Nosso intuito era mostrar a estes indivíduos que eles são sujeitos de direito dentro do sistema educacional, haja vista a marginalização vivenciada pelos alunos que frequentam a modalidade, conforme já mencionado.

Por esses motivos, o gênero autobiografia se mostrou uma rica contribuição, no contexto da EJA, especificamente pela possibilidade de um trabalho de produção textual enriquecido devido à situação, ao contexto e aos indivíduos que fizeram parte das produções.

A importância de um trabalho que valoriza as histórias de vida de alunos que fazem parte uma modalidade educativa cheia de especificidades como a EJA não é apenas didática, mas social e individual, como afirma Huerga (2009). Para Freire (2004), dentro da prática pedagógica, é essencial que o educador, em sua relação com o educando, leve-o a “[...] assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]” (FREIRE, 2004, p. 41).

Rodrigues e Santos (2017) acrescentam que “É fundamental incentivar as potencialidades dos sujeitos que procuram a EPJAI<sup>9</sup>, pois existem outras instâncias sociais

---

<sup>9</sup> Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Os autores fazem uso da sigla com a finalidade de especificar que há um público formado, especificamente, por pessoas idosas que precisam ter sua presença registrada dentro da modalidade.

que produzem e socializam conhecimentos”. Incentivar suas potencialidades e valorizar suas histórias é uma das bases do trabalho com essa modalidade.

Portanto, é preciso assegurar aos sujeitos que cursam a EJA o direito de se manifestarem e a possibilidade de tornarem conhecidas suas histórias, já que a cultura é adquirida por meio do diálogo que ocorre tanto no interior das instituições escolares como nas relações que se estabelecem fora dos muros da escola. O gênero discursivo autobiografia foi um meio para que esses sujeitos pudessem desenvolver seus textos e fazer ouvir sua voz.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos o caminho escolhido e os instrumentos utilizados no decorrer da pesquisa, a fim de responder aos objetivos propostos nesta investigação.

#### 3.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Tendo em vista que a essência deste trabalho é definida com base na necessidade de uma pesquisa prática de determinada realidade, com o objetivo de compreender aspectos do contexto estudado, apresentando-os tanto do ponto de vista prático quanto teórico, é que percebemos que o caminho a ser seguido no trabalho seria o da pesquisa qualitativa.

A abordagem qualitativa se justifica por seu caráter descritivo, relativo a pessoas, locais e conversas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Diante disso, os dados foram recolhidos em ambiente natural, numa sala de aula, sem uso de mensuração ou de análise de variáveis, na busca pela apreensão das diversas perspectivas dos sujeitos em sua complexidade.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a investigação qualitativa que tem origem nos estudos antropológicos e sociológicos “[...] surgiu para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p. 11). No campo educacional, a abordagem assumiu formas variadas para poder dar conta dos temas, problemas, sujeitos, momentos e contextos diversos, quando muitos estudos não davam conta de compreender a imprevisibilidade e irreversibilidade de certos fenômenos e a complexidade das questões educacionais.

A pesquisa de cunho qualitativo, segundo Martins e Teóphilo (2009), precisa apresentar as seguintes características: dados provindos de ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; caráter descritivo; o pesquisador deve compreender que o processo é mais importante que os resultados obtidos na busca destes; e análise indutiva. A pesquisa “Textos autobiográficos de alunos da Educação de Jovens e Adultos: a inserção do outro e aspirações de libertação” foi feita em um ambiente naturalístico, tendo como enfoque a produção e análise de dados, de forma indutiva e descritiva.

Estas duas características apresentam grande importância dentro da pesquisa qualitativa. Para Triviños (2007, p. 129), a descrição “[...] é muito importante na individualização como atividade científica da pesquisa qualitativa”. Conforme Gusmão (2015, p. 28), “[...] a importância de uma descrição dos problemas estudados tal como manifestados



nas atividades, nos procedimentos e nas interações, ou seja, processual, requerem uma atitude de apreensão dos fenômenos de forma complexa”. Assim, nos cercamos da aplicação de questionário e da coleta de textos produzidos durante a aplicação das atividades, a fim de que pudéssemos alcançar uma descrição fidedigna do objeto e ambiente pesquisado.

O aspecto indutivo diz respeito ao comportamento que o pesquisador assume no decorrer do trabalho. Para Bodgan e Biklen (1994, p. 50), os investigadores “[...] não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que forem recolhidos se vão agrupando”. E esclarecem: “O processo de análise de dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

### 3.2 TIPO DE PESQUISA: PESQUISA DE INTERVENÇÃO

Apesar de a palavra intervenção trazer em si uma ideia negativa, pois é vista por muitos como um termo pejorativo que possui conotação autoritária e impeditiva, no contexto educacional ela corresponde a uma interferência em situações de aprendizagens não satisfatórias, com o objetivo de compreendê-las e esclarecê-las, para, então, planejar, elaborar e avaliar ações pedagógicas inovadoras. O trabalho com a metodologia interventiva na educação exige uma relação de proximidade entre pesquisador, envolvidos na pesquisa e o trabalho desenvolvido. Tudo isso de uma maneira interativa e em conjunto com as circunstâncias em que o processo é realizado.

Segundo Aguiar e Rocha (1997),

Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática – variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno (AGUIAR; ROCHA, 1997, p. 97).

Dessa forma, torna-se evidente que a intervenção apresenta como partes de um mesmo processo o pesquisador/pesquisado e o sujeito/objeto/contexto. Sato (2008) salienta que a pesquisa intervenção precisa

[...] estar aberta às particularidades do contexto, em termos econômicos, culturais e psicossociais: a dimensão cultural e a singularidade das trajetórias das instituições e organizações coletivas estão fortemente presentes. A forma de aproximação dos “pesquisadores profissionais” com o coletivo e o trabalho realizado deixam entrever que o processo de desenvolvimento da “pesquisa-intervenção” é o resultado de um processo de negociação entre os envolvidos e que depende das circunstâncias presentes (SATO, 2008, p. 171).

Assim, nossa pesquisa foi organizada em etapas que foram planejadas, avaliadas e documentadas para que não se perdesse uma das características fundamentais deste método, que é o seu aspecto inovador e contínuo. Tivemos a preocupação de observar todos os elementos que pudessem favorecer a compreensão e a elucidação do que estava sendo investigado, por isso consideramos também as particularidades de todos os sujeitos envolvidos: pesquisadora e pesquisados.

Moreira (2008) nos apresenta dois princípios que orientam a pesquisa intervenção: a) A consideração das realidades sociais e cotidianas; b) O compromisso ético e político da produção de práticas inovadoras. Outro aspecto destacado pela autora neste tipo de pesquisa diz respeito à coleta dos dados. Esses devem ser reunidos no espaço em que esta será aplicada e o pesquisador deverá estar atento a tudo que ocorrer, agindo como mediador em constante interação com os sujeitos pesquisados.

Esta pesquisa foi realizada em uma sala de aula da Instituição de Ensino onde os alunos são matriculados. Assim, fizemos a aplicação de um questionário que objetivou conhecer o contexto extraclasse, as experiências e conceitos educacionais que os sujeitos apresentavam e suas vivências nas aulas de Língua Portuguesa. Consideramos para análise, também, os comentários por eles produzidos, tanto nos questionários quanto nas sessões gravadas em vídeos durante a aplicação dessa proposta interventiva e que refletiam aspectos da sua vida social e escolar.

### 3.3 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A escola<sup>10</sup> onde foram aplicadas as atividades de intervenção é o lugar onde a pesquisadora iniciou sua jornada letiva com turmas da EPJAI. Já no início, houve uma admiração imediata pelos sujeitos que estavam em uma fase na qual suas vidas pessoais já tinham um contexto de formação familiar, profissional e pessoal quase completo, cujas histórias (conforme pensava) não teriam mais acréscimos substanciais na fase da vida na qual se achavam, mas que ali estavam, cansados da jornada de trabalho diurna e muitos numa idade já avançada, buscando avidamente o conhecimento pedagógico ao qual não tiveram acesso quando mais jovens.

As turmas que a pesquisadora foi conhecendo com o passar dos anos, traziam sujeitos buscando aprender conteúdos escolares, mas que com suas histórias particulares de luta e superação ensinavam uns aos outros, à pesquisadora e a outros professores.

Com o passar do tempo, a pesquisadora percebeu que, mesmo a maioria dos alunos daquelas turmas sendo muito aplicados, eles apresentavam algumas dificuldades em relação à disciplina de Língua Portuguesa, o que despertou o desejo de fazer um trabalho que pudesse ajudar a esses estudantes a desenvolverem suas habilidades de escrita textual. A aprovação no Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino veio a oportunidade de realizar esse trabalho.

A escola está situada na zona urbana, Zona Oeste da cidade, o Bairro Patagônia, e atende, principalmente, a alunos do bairro onde está situado e de bairros vizinhos.

Semelhante à situação vivenciada por outras instituições de ensino público da cidade, principalmente naquelas de contexto periférico, o número de ameaças e de agressões físicas entre os alunos, e o envolvimento desses com o crime tem aumentado, o que vem preocupando toda a comunidade escolar. É constante o aparecimento dos estudantes da instituição em *blogs* de notícias locais com histórias de prisões ou mortes violentas.

Outro aspecto também preocupante é o fato de que o papel da escola como espaço de aprendizagem e de formação pessoal tem sido cada vez menor para os alunos. As expectativas que eles demonstram em relação ao seu futuro, tendo como base a formação que estão recebendo na instituição, são pequenas e muitos deles não se sentem preparados para concorrerem em um vestibular. Essa desmotivação pode ser percebida pela frequência

---

<sup>10</sup> Como dito no decorrer desta dissertação, o local escolhido para essa pesquisa foi o Colégio Estadual Fernando Spínola, uma escola de Ensino Fundamental II e Médio situada na Cidade de Vitória da Conquista-BA.

irregular, pouca participação em atividades pedagógicas, notas baixas e em alguns depoimentos durante as aulas.

Contudo, mesmo apresentando dados negativos, a escola apresenta desempenho positivo em relação à realização e aplicação de projetos da instituição, como a horta comunitária, feita pelos funcionários em conjunto com alunos e cuidada em alguns horários das aulas de educação física. Essa iniciativa teve destaque no jornal da TV Sudoeste<sup>11</sup>.

A escola apresenta destaque também na realização dos projetos estruturantes propostos pelo Estado da Bahia, elencados adiante.

O Programa Mais Educação (PME), instituído e implantado no país pelo Governo Federal, é uma estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar e também da organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Os alunos que fazem parte desse projeto contam com alimentação, reforço escolar de Língua Portuguesa, Matemática e atividades culturais.

O Projeto Artes Visuais Estudantis (AVE), que visa à promoção de políticas culturais com a juventude estudantil, para o desenvolvimento das diversas linguagens artísticas, como exposições de artes visuais estudantis nas escolas da rede estadual.

O Festival Anual da Canção Estudantil (Face) é uma experiência de implementação de políticas culturais no campo da arte musical, a partir da criação de canções e realização de festivais.

Os alunos da instituição têm se destacado na participação desses projetos. Ademais, em todos houve alunos da escola presentes entre os 15 primeiros colocados; no FACE, um aluno do colégio se destacou entre os 15 primeiros em nível regional.

Além disso, são distribuídos livros didáticos da Secretaria de Educação para serem usados durante o ano letivo, para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, mas, muitas vezes, o número de exemplares que a escola possui não contempla o número de alunos matriculados, o que, quando ocorre, dificulta o trabalho do professor. Os livros que são distribuídos devem ser devolvidos ao final do ano em bom estado.

A escola conta com uma sala de leitura que possui exemplares de livros didáticos, literários e revistas usados como material de pesquisa e ainda podem ser levados para leitura em casa.

---

<sup>11</sup> A TV Sudoeste é um canal de televisão local, filiado à Rede Globo de Televisão.

A estrutura física da escola passou por reforma há 8 anos e atende satisfatoriamente ao número de alunos da instituição. Há equipamentos multimídia, como *data show* e DVD, disponíveis para os professores, que, mediante agendamento prévio, os utilizam em suas aulas. As salas de aula contam ainda com as TVs *pendrive*, porém a maioria delas estão com defeito e a escola não dispõe de verba para consertá-las.

No período diurno a escola oferece aulas de 6º ao 9º ano. No período vespertino, além das aulas, há o funcionamento do Programa Mais Educação, e no noturno há a modalidade de Educação para Jovens e Adultos com 2º e 3º tempos formativos que representam, respectivamente, ensino fundamental II e ensino médio.

Os alunos das turmas de EJA permanecem na escola por quatro anos, dos quais dois são para cursarem o ensino fundamental II e outros dois para o ensino médio. Nesses últimos dois anos na instituição, os alunos cursam as disciplinas da área das ciências humanas no primeiro, e as disciplinas da área das ciências exatas no ano seguinte.

Nossa pesquisa foi feita com alunos<sup>12</sup> do 3º eixo formativo da área de ciências humanas. O desenvolvimento deste trabalho diante da diversidade apresentada tornou-se instigante, pois a perspectiva de evoluir em uma habilidade pedagógica tão essencial como a escrita, a partir de sua própria história de vida, tornou-se incentivo a outros alunos da instituição, e também apresentou a outros professores uma forma de enriquecerem suas aulas.

### 3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a constituição/construção do *corpus* de análise, fizemos uso de três instrumentos usuais em investigações educacionais: questionário aberto, observação com videogravação e análise documental (os textos dos alunos).

#### 3.4.1 Questionário aberto

Com o intuito de coletar informações acerca das vivências dos alunos, sem intervenção direta da pesquisadora, elaboramos um questionário que foi aplicado aos alunos no início dessa pesquisa. Segundo Chizzotti (1998), o questionário é:

[...] um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem tema da pesquisa, com o objetivo de

---

<sup>12</sup> A caracterização dos alunos é detalhada na sessão 4, Análise dos Dados.

suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar (CHIZZOTTI, 1998, p. 55).

Apenas um questionário (Apêndice D) foi aplicado, antes das atividades interventivas, contendo questões gerais que pudessem oferecer informações, de modo rápido, sobre algumas vivências tanto escolares como extraescolares dos alunos e seu parecer sobre algumas atividades na disciplina de língua portuguesa. Perguntamos sua idade, idade em que foram alfabetizados, se ficaram algum tempo fora da escola, motivos para estarem cursando a EJA, relação com os textos escritos, etc.

A aplicação do questionário possibilitou saber um pouco mais sobre as vivências dos sujeitos participantes da pesquisa, os desejos que pretendem realizar com o término de seu curso e o conceito que trazem das atividades de produção textual.

Com base nessas respostas, pudemos direcionar de forma mais objetiva nossas atividades de intervenção.

### **3.4.2 Videograções**

Por ser uma fonte essencial de informações para a pesquisa interventiva, as gravações em vídeo podem ser utilizadas tanto para registrar situações típicas quanto situações criadas de forma deliberada.

Sadalla e Larocca (2004, p. 421), ao retomarem Rosado (1990), conceituam a videogração como “[...] uma técnica que permite a construção de uma representação do real, como espaço, tempo, objetos, personagens, assim como de seus movimentos, suas ações e suas interações”.

O objetivo das gravações audiovisuais em nosso trabalho foi o de registrar as ações, dos alunos e da pesquisadora, ocorridas durante as discussões textuais e a interação entre alunos-pesquisador-colegas que poderiam se mostrar relevantes como dado para nosso estudo, e que não foram registradas por escrito nos textos produzidos durante as atividades. Os alunos estavam cientes e consentiram que o registro audiovisual fosse feito e não se mostraram constrangidos com a presença da câmera.

As gravações foram feitas em dois momentos: na apresentação das atividades de intervenção, porém não houve muita participação da turma, e na última oficina realizada. Neste momento as falas foram muito interessantes e ricas para nosso estudo.

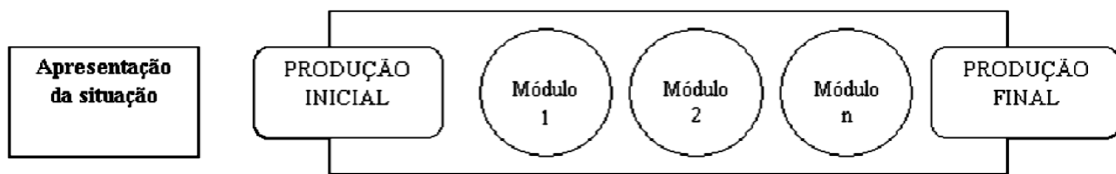
### 3.5 ETAPA DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Para a realização deste trabalho, buscamos desenvolver atividades que direcionassem a reflexão do aluno, no sentido de que este se percebesse como sujeito ativo e reflexivo de seu aprendizado. Com a finalidade alcançar essa percepção, nos pautamos no modelo de Sequência Didática para o ensino de Língua Portuguesa, elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), porém optamos por fazer algumas alterações que para se adequar melhor à nossa turma.

Em uma situação concreta de ensino, dentro de uma esfera prática, a sequência didática pode vir a ser uma forma bastante eficiente de ensino para o gênero autobiografia. Esse gênero traz a oportunidade de conhecimento das origens, histórias de vida, conhecimento de mundo e formação dos alunos. As particularidades e especificidades de cada um enriqueceram os textos, e os aspectos culturais de cada indivíduo foram evidenciados de forma diferenciada.

A estrutura de uma sequência didática, conforme a proposta dos autores, pode ser representada pelo esquema, ilustrado na Figura 1:

Figura 1 - Estrutura de Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011, p. 83.

Neste esquema, o primeiro momento é a apresentação da situação. Nesta fase, o professor deve descrever, de forma detalhada, a atividade que será realizada, expondo minuciosamente os passos a serem seguidos no projeto. Em seguida, os alunos devem realizar a primeira produção, correspondente ao gênero a ser trabalhado. Esta primeira produção trata-se de uma amostra das capacidades dissertativas da turma e permite ao professor avaliar as dificuldades de cada aluno e também observar quais conhecimentos eles trazem sobre o gênero a ser trabalhado. Em seguida, o professor irá propor atividades e exercícios que têm como objetivo a correção dos problemas detectados na primeira produção.

As atividades propostas, segundo o esquema, deverão acontecer em módulos que, segundo os autores, permitem que o desenvolvimento dos alunos no decorrer das atividades seja acompanhado pelos professores.

A produção final, que é o último passo da sequência, é o momento em que o aluno irá demonstrar todo o conhecimento adquirido durante as oficinas e, junto com o professor, avaliar seus ganhos. Ainda segundo os autores, também é possível fazer uma avaliação somativa partindo da produção final esta incidirá sobre os aspectos abordados pelo professor durante a sequência.

Esclarecemos, aqui, que não realizamos a aplicação de uma SD com a fidelidade requerida na proposta dos autores, pois houve problemas logísticos no momento em que essas atividades começaram a ser aplicadas, impedindo que a sequência pudesse ser desenvolvida de forma que atendesse a todas as considerações propostas. Assim, procedemos à aplicação das atividades de intervenção que foram elaboradas à luz da teoria de SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011)

### 3.5.1 Apresentação da situação

Este é o momento da sequência no qual o professor fará a apresentação do trabalho aos alunos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), esse é um momento crucial, pois é a hora em que os alunos irão entender e aceitar o trabalho com o gênero discursivo proposto.

Nesta exposição da proposta, o professor deve levar em conta dois pontos importantes: “a) Apresentar um problema de comunicação bem definido” e “b) Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 84-85). Na primeira dimensão, as indicações dadas pelo professor devem ser bastante claras em relação ao tipo de gênero que será elaborado, quem serão os interlocutores do texto e qual será a forma do texto na produção final (gravação, vídeo, apresentação etc.). Na segunda dimensão, o professor deve deixar claro quais conteúdos serão trabalhados na produção de texto e quais categorias linguísticas e discursivas devem ser dominadas pelos alunos ao final da atividade.

A seguir, o Quadro 3 mostra o planejamento desta etapa:

Quadro 3 - Encontro 01 – apresentação da situação

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO
Gênero: Autobiografia Conteúdo: Projeto de produção escrita do gênero autobiográfico. Objetivo: Conhecer o projeto de produção escrita do gênero autobiográfico.
Procedimentos Metodológicos:  Inicialmente, apresentamos <i>folder</i> informativo e inicia conversa sobre o projeto esclarecendo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é o projeto;</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais são os objetivos do projeto;</li> <li>• Como serão desenvolvidas as atividades;</li> </ul> <p>Em seguida, ouvimos os questionamentos e opiniões da turma.</p>
<p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Folder impress (apêndice C);</i></li> <li>• <i>Data-show.</i></li> </ul>
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>Observar a participação e o envolvimento da lcasse durante as atividades realizadas e a aceitação/adequação da proposta de produção.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### 3.5.2 Produção Inicial

Segundo Geraldi (1995), é preciso que o aluno, no início do processo da produção escrita, tenha o que dizer. Dessa forma, faz-se necessário que sejam criadas, na sala de aula, possibilidades para que ele possa escrever sobre fatos que domina e sobre seu meio. Nesse sentido, o gênero autobiografia poderá ser um auxiliar para que o aluno compreenda seu meio social e demonstre, oralmente ou por escrito, fatos de sua vida.

Assim, este é o momento em que os alunos irão escrever um texto por meio do qual o professor tomará conhecimento das representações que o aluno já tem formadas sobre a atividade. Os autores explicam que essa produção pode ser simplificada e com uma preparação mínima por parte dos alunos, “[...] isto lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos ou outros alunos encontram” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 86).

Também, para o professor, estes textos iniciais representarão um parâmetro de quais atividades devem ser elaboradas nas oficinas, além de permitir um comparativo entre a produção inicial e a produção final, que revelará a evolução que os alunos apresentaram na realização da atividade.

O plano, abaixo, ilustrado no Quadro 4, resume nossa proposta para esta etapa.

Quadro 4 - Plano de aula 02 – produção inicial

PRODUÇÃO INICIAL
<p>Gênero: autobiografia</p> <p>Primeira produção textual do gênero autobiografia</p> <p>Objetivos:</p> <p>- Elaborar um texto narrando a história de sua vida com enfoque para sua chegada à escola;</p>

- Refletir, em seu texto, sobre os motivos pelos quais buscou a escola;

TEMPO: 2 aulas (80 minutos)

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Ouvir a música “Autobiografia” de MC Sid:

*Autobiografia Parte 1*

MC Sid

Isso aqui não é uma musica, é um desabafo  
 Não tem flow, não tem flipada, não tem nada do que vocês querem ouvir  
 Mas tem tanta coisa que eu quero falar  
 Que eu preciso falar  
 Será que cês me entendem?  
 Acho que não  
 Eu também não preciso ser entendido, só escutado

Eu sempre fui a ovelha negra da familia  
 Que o vizinho olhava e falava que o futuro era incerto  
 Eu sempre fui aquele aluno nota zero  
 Fim da sala que nunca levava o professor a sério

Eu sempre dei muito problema pra minha mãe de criação  
 Educação e respeito às autoridades  
 Eu nunca vou entender o que é autoridade  
 Pois envolvem ordens e eu me sinto livre de verdade

Lembro dos meus pais brigando muito alto  
 E eu curioso como sempre pus ouvido na porta do quarto  
 Meu pai falando pra minha mãe que eu era mimado  
 As nota era baixa e que ela tinha me criado errado  
 Lembro do meu pai brindando a meu irmão que passou em medicina  
 Um brinde pro filho mais esforçado  
 Na mesma noite eu fui inventar de dizer que queria ser rapper  
 E arranquei risadas de tão engraçado  
 Eu nem tinha formado no ensino médio  
 Achava escola um tédio e tinha medo de ir pra faculdade  
 Tinha pena dos meus pais por trabalharem tão pesado  
 Só pra ter criado um filho tão covarde  
 Eu queria ser igual os meus irmãos  
 Educados, letrados, doutores de verdade  
 Mas sempre tive um amor pelo underground  
 A rua me encantava mais que os campus da universidade

Após um ano batalhando lembro de chamar minha mãe  
 Pra dar uma volta só pra gente bater um papo  
 Conte pra ela meu sonho de ser mc e ela me abraçou bem forte  
 Tentou não chorar tão alto

Ela sabia a dificuldade de uma carreira independente e do seu filho imprudente  
 O sucesso era incerto e o dinheiro não era certo  
 E a chance de fracasso, era bem mais evidente  
 Ela me apoiou indiferente pois a ideia de ter um filho sorridente já era suficiente  
 Ela não tinha em mente a ideia de que um ano depois  
 Eu ganharia o nacional em nome da gente

Tem quem fale que minha vitória foi um acidente  
 Ou mera questão de sorte na escolha dos meus oponentes  
 Ninguém viveu o que eu vivi então ninguém entende  
 A sensação do mundo nas costas e o peito ardente

O meu lema sempre foi bola pra frente  
 E o engraçado é que eu sou péssimo jogando bola  
 Mais engraçado ainda é pensar  
 Que minhas letras tão na boca da favela e dentro da sala da escola

Hoje o professor me odeia pois eu incentivo as crianças a pensar fora da caixa  
 Hoje o deputado me odeia pois eu incentivo eleitor a votar também fora da caixa  
 Hoje o rapper de rua me odeia pois eu tenho orgulho da minha caminhada  
 O sid se acha  
 Hoje a minha mãe se orgulha pois eu peguei meu esforço  
 E fiz diferente do que todo mundo acha

Mundo me desculpa ser assim, Matheus obrigado por ter tido fé em mim  
 Mundo me desculpa ser assim, mãe obrigado por ter tido fé em mim

Bendita é o fruto do nosso rap irmão, sempre foi  
 Isso aqui é uma família, é nois por nois mano

- 
- Conversar sobre a história narrada na letra da música;
  - Conversar sobre histórias de vidas de pessoas famosas que os alunos conheçam e sobre suas biografias, para que os alunos comecem a criar narrativas de vida;
  - Pedir que os alunos pensem em aspectos da vida que os levam à escola, motivos pelos quais muitos não puderam estar na escola quando eram mais jovens e os motivos que os levaram à modalidade EJA no noturno;
  - Pedir que escrevam textos contando suas histórias, abordando aspectos relativos à suas vidas.

#### RECURSOS

- Letra da música;
- Folha para produção do texto.
- Som.

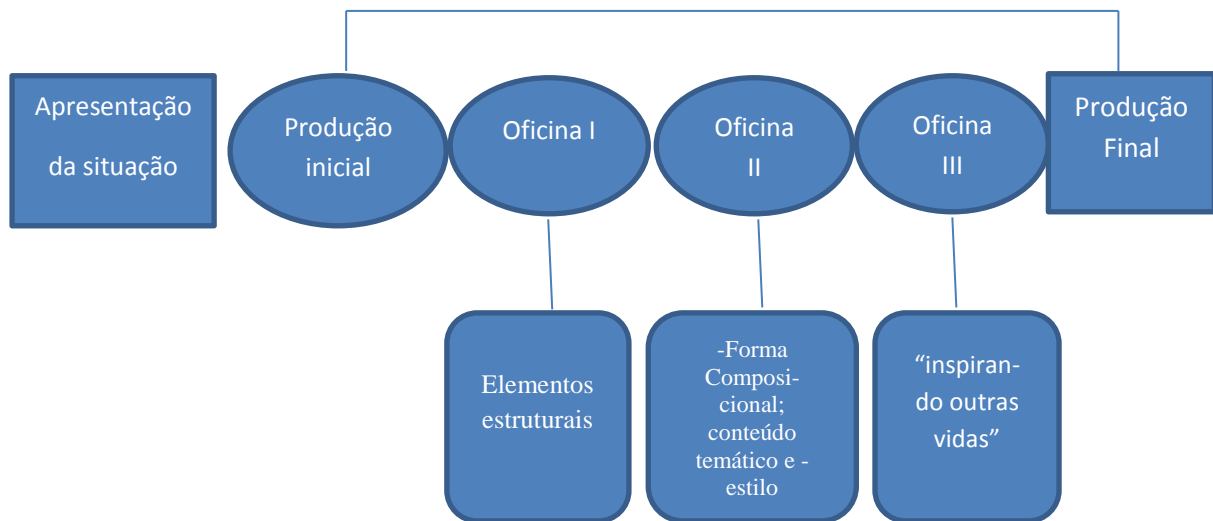
#### AValiação

avaliação pela professora do texto escrito segundo critérios pré-estabelecidos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após avaliar a primeira produção dos alunos do Eixo VI, estabelecemos como critérios a serem trabalhados em cada oficina elementos destacados por Bakhtin (1997), em forma de perguntas, para facilitar a análise, conforme apresentados na Figura 2, a seguir.

Figura 2 - Elementos constitutivos do gênero a serem trabalhados nas oficinas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no gráfico de Sequência Didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83).

As particularidades textuais observadas na primeira produção serão trabalhadas por meio de atividades diversificadas nas oficinas, conforme afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

Produzir textos escritos e orais é um processo complexo, com vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente de um indivíduo. Em cada um desses níveis o aluno depara com problemas específicos de cada gênero e deve, ao final, tornar-se capaz de resolvê-los simultaneamente (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 88).

**Oficina 01:** Elementos estruturais: nessa etapa, os alunos deverão reconhecer características básicas da autobiografia e quais elementos a diferenciam da biografia.

**Oficina 02:** Forma composicional, conteúdo temático e estilo: nessa etapa, os alunos autores deverão perceber que, ao escreverem autobiografias, devem se atentar para: a) o uso correto dos tempos verbais e dos indicadores de espaço, de modo que o leitor possa se situar adequadamente; b) o uso adequado de recursos da linguagem, conferindo ao texto o caráter autobiográfico; c) o texto deve atender às convenções da escrita e quando há rompimento dessas convenções, isso deve ocorrer a serviço do sentido do texto.

**Oficina 03:** Leitura de textos autobiográficos de pessoas anônimas.

Assim, o que os autores propõem é o trabalho com cada um dos problemas identificados dentro de uma SD, para que o aluno desenvolva as habilidades necessárias ao domínio do gênero em estudo.

### 3.5.3 As Oficinas

As oficinas são planejadas pelos professores partindo dos problemas encontrados na primeira produção. A finalidade desta etapa é tentar superar esses problemas. Segundo os autores, o trabalho de sequência didática segue uma dinâmica do complexo (produção inicial) ao mais simples (oficinas), para, enfim, retornar ao complexo novamente (produção final). Argumentam, também, que o professor deve levar em consideração três questões na decomposição do conteúdo a ser trabalhado nas oficinas. São elas: “1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? 2) Como construir módulos para trabalhar um problema particular? 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 88).

Os procedimentos das oficinas são os seguintes:

#### Oficina I

Esta oficina tem como objetivo mostrar as características dos gêneros autobiografia e biografia, com o fim de fazer os alunos perceberem que são dois gêneros distintos. Para tanto, foram apresentados dois textos autobiográficos, e dois filmes com as biografias de MV Bill e Oprah Winfrey, o primeiro por ser um cantor de *rap* bastante popular entre os alunos tanto pelas suas músicas quanto pelo trabalho que realiza com jovens marginalizados, e a segunda por ser uma mulher com história de vida que traz um grande exemplo de superação.

Antes de entregar o texto aos alunos, a professora os orientou para que observassem as diferenças entre os dois textos, no intuito de que percebessem as características que distinguem um gênero do outro. Também foi importante a professora chamar a atenção para o tipo de modalidade linguística e o emprego dos pronomes nos textos trabalhados (tanto orais e escritos). O Quadro 5, portanto, descreve a Oficina 1.

Quadro 5 - Oficina 1 – 80 minutos

Distinção Entre Biografia e Autobiografia
<p>Conteúdo</p> <p>Textos para leitura e discussão:</p> <p>“Aí eu peguei e nasci” (José Simões)</p> <p><b>Aí eu peguei e nasci!</b></p>

Sou filho de árabe com loira e deu macaco na cabeça. E eu não tenho 56 anos. Eu tenho 18 anos. Com 38 de experiência. E eu era um menino asmático que ficava lendo Proust e ouvindo programa de terror no rádio.

Em 69 entrei pra Faculdade de Direito do Largo de São Francisco. Mas eu matava aula com o namorado da Wanderléa pra ir assistir o programa de rádio do Erasmo Carlos. E aí eu desisti. Senhor Juiz, Pare Agora!

E aí eu fui pra swinging London, usava calça boca de sino, cabelo comprido e assisti ao show dos Rolling Stones no Hyde Park. E fazia alguns bicos pra BBC. Voltei. Auge do tropicalismo. Freqüentava as Dunas da Gal em Ipanema. Passei dois anos batendo palma pro pôr-do-sol e assistindo o show da Gal toda noite. E depois diz que hippie não faz nada! (...)

“Das saudades que não tenho” (Bartolomeu Campos Queiroz)

### **...das saudades que não tenho**

Nasci com 57 anos. Meu pai me legou seus 34, vividos com duvidosos amores, desejos escondidos. Minha mãe me destinou seus 23, marcados com traições e perdas. Assim, somados, o que herdei foi a capacidade de associar amor ao sofrimento... Morava numa cidade pequena do interior de Minas, enfeitada de rezas, procissões, novenas e pecados. Cidade com sabor de laranja-serra-d'água, onde minha solidão já presentida era tomada pelo vigário, professora, padrinho, beata, como exemplo de perfeição. (...) Meu pai não passeou comigo montado em seus ombros, nem minha mãe cantou cantigas de ninar para me trazer o sono. Mesmo nascendo com 57 anos estava aos 60 obrigado ainda a ser criança. E ser menino era honrar pai com seus amores ocultos. Gostar da mãe e seus suspiros de desventuras.

(...) Tive uma educação primorosa. Minha primeira cartilha foi o olhar do meu pai, que me autorizava a comer ou não mais um doce nas festas de aniversário. Comer com a boca fechada, é claro, para ficar mais bonito e meu pai receber elogios pelo filho contido que ele tinha. E cada dia eu era visto como a mais exemplar das crianças, naquela cidade onde a liberdade nunca tinha aberto as asas sobre nós.

Mas a originalidade de minha mãe ninguém poderá desconhecer. Ela era capaz de dizer coisas que nenhuma mãe do mundo dizia, como por exemplo: – Você, quando crescer vai ter um filho igual a você. Deus há de me atender, para você passar pelo que eu estou passando. – Mãe é uma só. (...)

(Bartolomeu Campos Queiroz.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

- Exposição de vídeos com biografias:  
Biografia de MV Bill (canal Biografia do Rapp).  
Em: <https://www.youtube.com/watch?v=hUT4h1QtVyc>
- Biografia Oprah Winfrey - Abuso, Estupro e Pobreza. (Canal Nando Pinheiro).  
Em: <https://www.youtube.com/watch?v=bM7DMXGyoOE>
- Ler os textos e ouvir as músicas selecionadas;
- Fazer questionamentos aos alunos:
  - a. Você sabe o que é uma autobiografia?
  - b. Você já leu ou escreveu uma autobiografia? Já assistiu a algum filme que fale sobre a vida de alguém?

<p>c. Qual é o conteúdo de uma autobiografia?</p> <p>d. Qual a linguagem utilizada em uma autobiografia?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assistir aos vídeos escolhidos;</li> <li>• Elencar os pontos característicos de uma biografia;</li> <li>• Estabelecer comparação entre biografia e autobiografia.</li> <li>• Perguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Você sabe o que é uma biografia?</li> <li>b. Você já leu ou escreveu uma biografia? Já assistiu a algum filme que fale sobre a vida de alguém?</li> <li>c. Qual é o conteúdo de uma biografia?</li> <li>d. Qual a linguagem utilizada em uma biografia?</li> <li>e. Qual diferença você percebeu entre a biografia e a autobiografia?</li> </ul> </li> </ul>
<p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Data-show.</i></li> <li>• Textos impressos;</li> </ul>
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>A avaliação será feita a partir da discussão sobre a diferença entre os gêneros biográficos e autobiográficos.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

## Oficina II

Nesta oficina, foram abalhados conteúdo temático, forma e estilo de uma autobiografia. Os alunos terão contato com outros textos de autobiografia, observando, durante as atividades propostas, que, além de ser um gênero discursivo, trabalhado didaticamente no ambiente escolar, os textos também apresentam a função sociocomunicativa. Também foram observadas as categorias gramaticais, como pronomes em 1ª pessoa do singular e o tempo verbal básico do discurso autobiográfico.

As atividades estão apresentadas no Quadro 6, abaixo:

Quadro 6 - Oficina II – 160 minutos

Leitura de textos autobiográficos
Conteúdo: Texto para leitura coletiva e posterior discussão.
Leitura coletiva da autobiografia de Sophia de Mello Breyner Andresen
Nasci no Porto, mas vivo há muito em Lisboa.

Durante a minha infância e juventude passava os verões na praia da Granja, de que falo em tantos dos meus poemas e contos.

Estudei no Colégio Sagrado Coração de Maria, no Porto, e quando tinha 17 anos inscrevi-me na Faculdade de Letras de Lisboa, em Filologia Clássica, curso que, aliás, não terminei.

[...]

Comecei a inventar histórias para crianças quando os meus filhos tiveram sarampo. Era no inverno e o médico tinha dito que eles deviam ficar na cama, bem cobertos, bem agasalhados. Para isso era preciso entretê-los o dia inteiro. Primeiro, contei todas as histórias que sabia. Depois, mandei comprar alguns livros que tentei ler em voz alta. Mas não suportei a pieguice da linguagem nem a sentimentalidade da "mensagem"; uma criança é uma criança, não é um pateta. Atirei os livros fora e resolvi inventar. Procurei a memória daquilo que tinha fascinado a minha própria infância. Lembrei-me de que quando eu tinha 5 ou 6 anos e vivia numa casa branca na duna - a minha mãe me tinha contado que nos rochedos daquela praia morava uma menina muito pequenina. Como nesse tempo, para mim, a felicidade máxima era tomar banho entre os rochedos, essa menina marinha tornou-se o centro das minhas imaginações. E a partir desse antigo mundo real e imaginário, comecei a contar a história a que mais tarde chamei Menina do Mar.

Os meus filhos ajudavam. Perguntavam:

- De que cor era o vestido da menina?

O que é que fazia o peixe?

Aliás, nas minhas histórias para crianças quase tudo é escrito a partir dos lugares da minha infância.

*in De que são feitos os sonhos*

Primeiro momento:

**Conversa dirigida sobre o texto. (Exemplos de questionamentos a serem levantados):**

- a) Em sua opinião, que situações podem levar uma pessoa a deixar de terminar um curso que tenha começado?
- b) Pela leitura do texto, podemos perceber um pouco como foi a infância de Sophia de Melo. Fale o que pôde perceber.
- c) Você acha que a relação da autora com as histórias que sua mãe contava influenciou seu gosto literário? Explique.

Segundo Momento:

Exposição participada sobre o conteúdo temático da autobiografia

- a) Trabalhar questões previsíveis ao gênero: tempo e pessoa verbal;
- b) Ordem cronológica dos acontecimentos.

Entrega de atividades xerografadas com as seguintes questões:

1. Na autobiografia de Sophia de Mello, como os acontecimentos da vida da autobiografada estão organizados?

- a) ( ) Do mais novo para o mais antigo.
- b) ( ) Do mais importante para o menos importante.
- c) ( ) Do mais antigo para o mais recente, ou seja, em sequência temporal.

2. Por quem os fatos são relatados?

- a) ( ) Pela própria pessoa.
- b) ( ) Por outra pessoa.



3. Com base em seus conhecimentos e na leitura do texto, responda:

a. Qual é a finalidade das autobiografias?

---

b. Que tipo de informação a autobiografia pode trazer?

---

4. Marque com x as informações verdadeiras em relação à autobiografia:

- a) ( ) é um texto comprometido com a veracidade das informações  
 b) ( ) é um texto em geral comprometido com a fantasia  
 c) ( ) é dirigida aos leitores que têm curiosidade em conhecer a vida de uma determinada pessoa.

5. Observe a frase retirada do texto:

*Durante a minha infância e juventude passava os verões na praia da Granja, de que falo em tantos dos meus poemas e contos.*

- a) Que pessoa foi utilizada para a narração?  
 ( ) 1ª pessoa                      ( ) 3ª pessoa
- b) Ao escrever sua história, você usaria qual pessoa? O que isso te diz sobre a pessoa que deve ser usada para narrar uma autobiografia?
- 

6. Observe o fragmento abaixo retirado da autobiografia lida:

*Comecei a inventar histórias para crianças quando os meus filhos tiveram sarampo. Era no inverno e o médico tinha dito que eles deviam ficar na cama, bem cobertos, bem agasalhados.*

- a) Qual o tempo verbal é usado na narrativa acima?  
 ( ) presente                      ( ) pretérito                      ( ) futuro
- b) Qual a sua conclusão sobre o tempo verbal que deve predominar numa narrativa autobiográfica?
- 

Leitura de mais um texto autobiográfico para discussão sobre as características da autobiografia:

---

### **Minha História**

Sou João Luis Santos Amorim, nascido no dia 15 de Setembro de 2005, na cidade de Salvador, estado da Bahia, Brasil. Mudei-me com minha família para a cidade de São Paulo aos seis meses de idade, em 15 de março de 2006.

Nosso início naquela cidade desconhecida não foi fácil, mas com o passar do tempo fomos nos adaptando e construindo nossa história. Meus pais tiveram três filhos: eu, o mais velho, Paulo, o do meio, e Lili, a caçula. Gosto muito dos meus pais, irmãos, avós, tios, primos e de toda a minha família. Somos felizes e unidos.

Atualmente estudo na Escola D. Pedro II, na Zona Leste da capital paulista. Gosto de me divertir brincando e jogando bola com os amigos da escola e os vizinhos.

Gosto de aprender coisas novas, estudar, fazer os deveres de casa, e tirar boas notas. No

<p>futuro quero ser Professor de Educação Física, e treinador de basquetebol. Esta é a minha história. Coisas muito boas estão a caminho. Está escrito nas estrelas !</p> <p><b>Texto de autoria da Profa. Claudia Martins. Salvador, Ba, 20/09/2015.</b></p> <hr/> <p>Sugestões de questões para direcionar a discussão:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quem é o protagonista dessa autobiografia?</li> <li>2. Que fato desencadeou a mudança de vida na história do protagonista?</li> <li>3. Vocês conhecem pessoas que deixaram a Bahia para viver em São Paulo? Algum de vocês precisou mudar de cidade para ou da zona rural para a urbana com a finalidade de buscar melhoria de vida? Caso sim, conte-nos sua história.</li> <li>4. Você considera importante a pessoa partilhar sua vivência com outras pessoas, escrevendo suas histórias de vida?</li> </ol>
<p><b>RECURSOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos impressos;</li> </ul>
<p><b>AVALIAÇÃO</b></p> <p>Por meio do reconhecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dos aspectos formais da autobiografia;</li> <li>• Do conteúdo de uma autobiografia;</li> <li>• Dos elementos de estilo em textos autobiográficos.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### Oficina III

Nesta oficina, intitulada “Inspirando outras vidas”, foram trabalhados textos e vídeos que aproximassem os alunos de histórias de vida parecidas com as suas. Os textos abordados são escritos por jovens, adultos ou idosos, que frequentam ou frequentavam a modalidade EJA, que tiveram que deixar os estudos e o concluíram em uma época mais tardia de suas vidas. O objetivo desta oficina é compartilhar as histórias de vida e mostrar aos alunos que seus trajetos dentro da modalidade na qual se inserem podem servir como incentivo a outros que também pretendem continuar seus estudos. É importante mostrar aos alunos que o esforço que fazem para estar na escola, depois de um dia de trabalho, em casa ou no comércio, é algo que precisa ser contado e valorizado, tanto como instrumento político quando educativo.

Estes textos e vídeos servirão para que eles entendam a importância das histórias que estão contando em suas autobiografias e como estes textos, após serem transformados em vídeos, venham a ser algo construtivo tanto para outros alunos, quanto para pesquisas em relação ao público da modalidade da EJA. O Quadro 7, a seguir, mostra a Oficina 3.

Quadro 7 - Oficina III – 160 minutos

Produção escrita de textos autobiográficos
<p>Conteúdo: Leitura e discussão textual.</p> <hr/> <p><b>TEXTO I</b> Leitura coletiva da autobiografia de Maria da Silva <sup>13</sup></p> <p>Eu me chamo Maria da Silva, conhecida entre meus amigos por Lia. Nasci em 14 de junho de 1997, sou filha de Narciso que é carpinteiro e Luzia que é dona de casa. Eu tenho mais duas irmãs. Uma mais velha, Néia e outra mais nova Eny.</p> <p>A vida em casa nunca foi fácil, meu pai trabalhava muito para manter a família, às vezes ficava a semana toda fora de casa e minha mãe não era uma pessoa cuidadosa e carinhosa. Descuidava de nossa alimentação e costumava ter intimidade com alguns amigos. Meus pais se separaram quando eu tinha 5 anos e Néia 7. Nós duas ficamos com meu pai e minha mãe levou Eny com ela.</p> <p>Meu pai continuava trabalhando muito e eu ficava só em casa com minha irmã. Nós duas cuidávamos uma da outra.</p> <p>Estudei numa escola perto de casa, na zona rural onde morava, da alfabetização até a 4ª série, sempre com boas notas. A vida não era difícil nessa época, pelo menos é o que eu achava. Eu ia todos os dias com minha irmã mais velha, caminhava muito, mas era divertido. Havia os pés de manga, de laranja no caminho até a escola, muitas coisas que tornavam a caminhada de quase uma hora bastante divertida. Sempre tive boas notas em algumas disciplinas, era considerada boa aluna pelos meus professores.</p> <p>Mais tarde fui pra uma escola do município, ainda na zona rural e tinha um bom relacionamento com os professores e funcionários da escola. Meu pai tinha a ideia de que a gente tinha que estudar pra não ter a mesma vida que ele tinha. Segundo ele, trabalhava duro e ganhava pouco porque não estudou.</p> <p>Aos 15 anos saí de casa e fui estudar na zona urbana e trabalhar, continuei em outra escola do município até a 8ª série e trabalhava ao mesmo tempo. Era legal porque eu gostava de minhas colegas. A gente tinha um time de futebol na escola, eu gostava muito de jogar nos finais de semana nos torneios.</p> <p>Quando fui para o ensino médio fiquei um ano sem estudar para trabalhar e voltei a estudar em uma escola estadual em Vitória da Conquista. Hoje tenho 22 anos, trabalho e estudo ao mesmo tempo. Não gosto muito de estudar, mas sei que é necessário pra poder ter um emprego melhor. Ainda pretendo fazer um curso técnico para poder me profissionalizar e conseguir trabalhar em alguma coisa diferente.</p>

<sup>13</sup> Texto produzido por um aluno da EJA, do Colégio Fernando Spínola, no ano de 2017 (foram usados nomes fictícios).

## TEXTO II

Eu, Severino, nasci numa linda cidade de Minas Gerais, localizada na Zona da Mata, onde vivem mais ou menos 4 a 5 mil habitantes. Vivi a infância no sítio dos meus pais, com muito entusiasmo, brincadeiras e fantasias que eram criadas com objetos da natureza. Pisava na lama, na areia, na terra que dava o sustento, com uma liberdade sem igual. Eu adorava correr, subir nos pés de coqueiros e nas árvores, como as grandes laranjeiras, além das paisagens que meus olhos conseguiam ver.

Admirava os peixes que havia no lago em frente de casa e no quintal da casa da minha avó. Adorava nadar, tomar banho de cachoeira, observar os peixes e pensar sobre como eles respiravam dentro e fora d'água. Mas o tempo foi passando, fui chegando aos oito anos. Meus pais me matricularam numa escola onde estudei até os dez anos, mas eu não podia continuar lá. Fui para outra escola, onde estudei até a 4ª série e parei por não ter condições, e também porque a escola era muito longe e não tinha condução. Preferi ajudar meus pais. Trabalhando arando a terra, puxando cana para fazer rapadura, passando o tempo, completei dezoito anos, então não queria mais ficar trabalhando ali. O salário era pequeno e meu tio me convidou para vir para São Paulo. Em Diadema, estava difícil arranjar emprego, mas logo consegui. Algum tempo depois, resolvi morar sozinho. Uns quatro anos depois, conheci a Joana e resolvemos casar. Ainda pagando aluguel, comprei uma casa em Santo Amaro, mas não gostei e voltei para Diadema, onde moro até hoje.

Estamos casados há quatro anos, ainda não temos casa, mas brevemente terminarei a construção. Em 1999 resolvi continuar os estudos, consegui uma vaga na Escola Municipal, onde estou até hoje, na 7ª série e pretendo estudar até a 8ª série.

Texto produzido por um aluno da EJA

(Retirado do livro Caminhar e transformar – Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental - Priscila Ramos de Azevedo Ferreira – FTD). In:

<http://issuu.com/editoraftd/docs/caminharportuguessample>. Acesso em 05/01/2015.

## RECURSOS

- *Data show*
- Texto impresso.

## AVALIAÇÃO

- Por meio do reconhecimento de aspectos formais da autobiografia, do conteúdo e dos elementos de estilo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

## Produção Final

Nessa fase, espera-se que os alunos já consigam atingir o nível de escritores proficientes de suas autobiografias. Registramos que a primeira produção deve ser devolvida a cada aluno para que eles tenham contato com a primeira escrita e vejam em quais aspectos eles terão que melhorar. Os alunos terão, nessa etapa, a liberdade para escreverem um novo

texto ou reescreverem a primeira produção, observando os aspectos estruturais, discursivos, linguísticos e de sentido do mesmo. O Quadro 8, adiante, apresenta a Oficina III.

Quadro 8 - Oficina III – 160 minutos

Produção escrita de textos autobiográficos
<p>Conteúdo: Leitura, produção e reescrita da autobiografia.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer revisão e aprimoramento do primeiro texto produzido;</li> <li>- Escrever individualmente a primeira versão do texto final;</li> <li>- Reescrever o texto final depois da revisão.</li> </ul> <p>Etapa 01: Leitura e análise da primeira escrita; reescrita do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrega aos alunos da primeira versão do texto para que eles analisem com base nos critérios estudados.</li> <li>- Solicitação para que os alunos escrevam um novo texto, com base nos critérios analisados.</li> </ul> <p>Etapa 02: Revisão do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeção de um texto de aluno para leitura e discussão sobre as sugestões de como melhorar, aprimorar o texto.</li> <li>- Entrega a cada aluno do seu texto para que faça a revisão com base no roteiro.</li> </ul> <p>Etapa 03: Reescrita e avaliação do texto final</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitação para que os alunos refaçam o texto com base no roteiro de revisão e na percepção do que precisa ser melhorado.</li> </ul>
<p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Data show</i></li> </ul>
<p>AVALIAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar se o texto final produzido pelos alunos constitui uma autobiografia e se atende às categorias em estudo.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, descrevemos e analisamos as respostas dos alunos no questionário diagnóstico sobre experiências com leitura e escrita e também o processo de efetivação da intervenção no trabalho realizado com o gênero autobiográfico, as atividades desenvolvidas nos módulos e as produções inicial e final. Serão transcritas também as falas dos alunos durante a interação ocorrida em todo o processo, conforme constam em gravação no arquivo pessoal da pesquisadora.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Na condição de professora-pesquisadora, sentimos a necessidade de aplicar um questionário diagnóstico, conforme explicitado no capítulo anterior, com a finalidade de conhecer mais detalhes sobre o grupo e, assim, fazer um planejamento do qual pudéssemos obter resultados mais eficientes. O questionário é um instrumento de fundamental importância nas situações de interação e reconhecimento do público a ser trabalhado. Por meio dele, o pesquisador consegue ter uma interação pessoal, na qual pode ter percepções do outro e de si, incluindo expectativas, sentimentos e impressões de ambos.

No início da aula, percebemos que seria importante fazer uma reapresentação com a turma na condição de, então, pesquisadora, para que fossem dadas informações sobre nosso Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE/UESB).

Logo após a apresentação, entregamos um *folder* (Apêndice C) explicativo com informações sobre os objetivos, distribuição das oficinas e a relevância do trabalho. Essa exposição deixou os alunos mais seguros sobre o trabalho a ser realizado e sobre a importância do engajamento de todos.

Quanto à faixa etária, a classificação que usamos para definir os sujeitos segue orientações do Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>14</sup> (ECA) (BRASIL, 1990), que define a idade do adolescente como o período entre os 12 e 18 anos completos. Para a classificação dos nossos alunos idosos, seguimos os parâmetros contidos no Estatuto do Idoso<sup>15</sup> (BRASIL, 2003), que coloca nessa categoria pessoas com idade igual ou superior a 60 anos. Assim,

<sup>14</sup> BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 16 dez. 2018.

<sup>15</sup> BRASIL. LEI Nº 10.741, DE 1º DE OUTUBRO DE 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, 1º de outubro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2019.

classificamos como adultos as pessoas que se enquadram neste intervalo de 19 a 59 anos. Segundo Silva (2013), adultos são os indivíduos entre os 19 até 44 anos de idade e a classificação etária proposta pela Organização Mundial da Saúde (OMS) considera na meia-idade pessoas com 45 a 59 anos.

Dessa forma, com as respostas da nossa primeira pergunta do questionário, elaboramos o Quadro 9, a seguir, com as respectivas idades por categorias:

Quadro 9 - Faixa etária

Idade	Número de alunos
Adolescentes	01
Adultos	24
Meia idade	04
Idosos	00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Assim, o nosso público maior da EJA trata-se de adultos, com a faixa etária entre 18 e 44 anos.

Em seguida, perguntamos sobre a idade em o aluno foi alfabetizado. Com exceção de uma aluna que afirma ter sido alfabetizada já na fase adulta, aos 21 anos, os outros alunos responderam que a alfabetização se deu entre os 4 e 8 anos de idade, e um deles, mais tardiamente, aos 12.

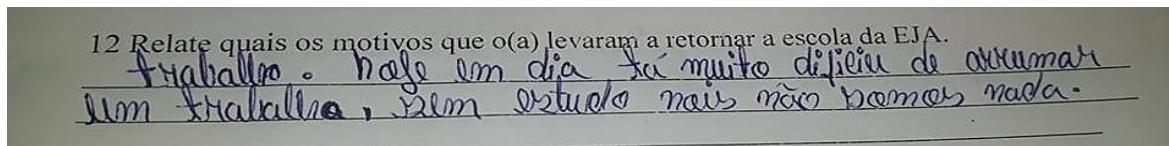
Ao serem perguntados sobre os motivos que os levaram a estar cursando a modalidade de EJA, a maioria (23) respondeu que havia ficado algum tempo fora da escola, outros (03) por terem sido reprovado várias vezes nas séries anteriores. Outros motivos, como facilidade de aprovação na modalidade, mudança de escola e falta de tempo para estudar, também foram apontados, cada uma com uma única resposta.

Perguntamos também se haviam parado os estudos por algum tempo e os motivos. A maioria (26) respondeu afirmativamente. dentre esses, grande número das justificativas foram trabalho (13). Outros motivos apontados foram falta de motivação (09), gravidez ou necessidade de cuidar de filhos pequenos (04) e afazeres domésticos (01). Duas pessoas não responderam a essa questão.

Sobre os motivos que os trouxeram de volta à escola, o maior número de alunos (27) deu respostas que nos mostraram a visão que eles têm, ou seja, de que a educação é um meio

para alcançarem melhoria de vida e melhores oportunidades de emprego. Algumas respostas podem ser observadas, adiante, conforme as Figuras 3, 4 e 5, seguidas de sua transcrição:

Figura 3 - Resposta do questionário



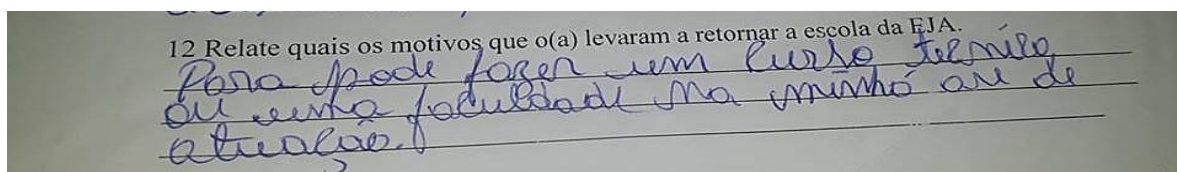
Fonte: Dados da pesquisa.

Transcrição da figura 1

12 Relate os motivos que o (a) levaram a retornar a escola da EJA.

*Trabalho. Hoje em dia tá muito difícil de arrumar um trabalho, sem estudo nós não somos nada.*

Figura 4 - Resposta do questionário



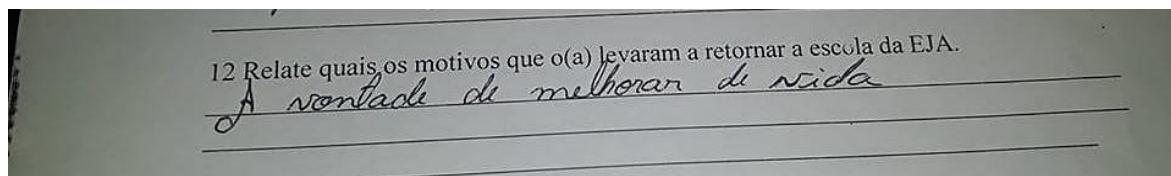
Fonte: Dados da pesquisa.

Transcrição da figura 2

12 Relate os motivos que o (a) levaram a retornar a escola da EJA.

*Para poder fazer um curso técnico ou uma faculdade na minha área de atuação.*

Figura 5 - Resposta do questionário



Fonte: Dados da pesquisa.

Transcrição da figura 3

12 Relate os motivos que o (a) levaram a retornar a escola da EJA.

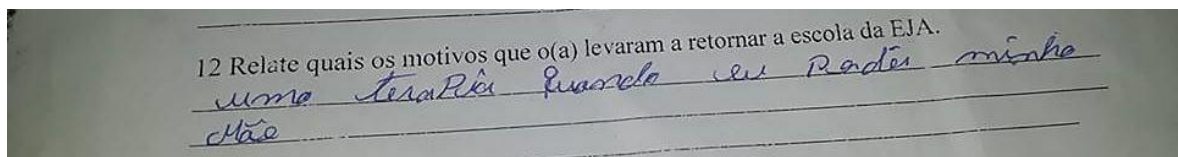
*A vontade de melhorar de vida*



Pelas respostas anteriores, é possível perceber que esses alunos ainda guardam consigo a perspectiva de mudança de vida por meio da formação escolar, com a expectativa da oportunidade de conseguirem um trabalho mais promissor, chance de se aperfeiçoarem na área de atuação e, ainda, poderem alcançar melhoria de vida. Tais respostas justificam o que já foi dito na parte inicial deste trabalho, ao discorrermos sobre as especificidades do currículo da EJA. Segundo o já citado Parecer CNE/CEB 11/2000, ao tratar das questões relativas à inserção profissional, o currículo da modalidade deve ser direcionado de forma que seja ofertada uma educação que permita aos sujeitos que ali estão melhores oportunidades de emprego e melhoria de vida.

Ademais, conforme já mencionado anteriormente neste trabalho, Prado e Reis (2012) afirmam que, além da busca por fatores que podem oportunizar melhoria de vida, os jovens e adultos que buscam a EJA também o fazem por razões sociais: fazer amigos, interagir, compartilhar experiências e, no caso específico da resposta abaixo (Figura 6), conforto emocional.

Figura 6 - Resposta do questionário



Fonte: Dados da pesquisa.

#### Transcrição da figura 4

12 Relate os motivos que o (a) levaram a retornar a escola da EJA.

*uma terapia quando eu perdi minha mãe.*

Em relação à pergunta se exerciam alguma atividade profissional e, caso exercessem, qual seria essa atividade, percebemos, pelas respostas dadas, que o perfil da turma estudada é de alunos, em sua maioria, adultos que apresentam rotina de trabalho extraclasse. 21 alunos responderam que exercem atividade extraclasse e 8 alunos disseram que não. Dentre os que responderam afirmativamente, as profissões citadas foram: motoboy (01), montador (02), manicure (02), costureira (01), pedreiro (02), mecânico (03), encanador (01), vendedor (02), gari (01), marceneiro (01), balconista (01), babá (02), cobrador (01) e cozinheira (01).

Questionados se gostavam de ler e escrever e por qual motivo, a maioria (17) disse que gostava, e as justificativas foram em relação à necessidade de se praticar essa atividade. Apenas um (01) aluno respondeu que não gostava de ler e escrever porque considera essas atividades “chatas” e outros (11) responderam que não gostam muito e as justificativas convergiram para três motivos específicos: cansaço, dificuldade e falta de tempo.

Percebemos, então, que a maioria dos alunos considera importantes as atividades de leitura e escrita, principalmente por possibilitar crescimento pessoal e intelectual.

À pergunta “que conceito dariam aos textos que escrevem”, 15 alunos responderam regular, 06 responderam ruim, 05 disseram bom e 03 afirmaram que consideram seus textos ótimos. Esses conceitos nos deram a ideia de que, apesar de o interesse que demonstraram pela escrita na questão anterior não ser algo rotineiro, eles constroem textos nos quais conseguem encontrar qualidade, segundo sua própria avaliação, “razoável”.

Para nós, as perguntas sobre a prática escrita desses alunos e a autoavaliação que fazem de seus textos já nos deram um parecer de como planejar o início da intervenção, a produção inicial.

Como nosso trabalho se baseia nas atividades de escrita textual, na qual é necessário que o autor tenha um diálogo com o próprio texto, colocando-se no papel de primeiro leitor, “interno” (BAKHTIN, 2003, 2004), para então ressignificar e dar sentido à sua escrita, foi importante perguntar se é costume destes alunos lerem os textos que eles mesmos escrevem, e os motivos de tal leitura. As respostas de 19 alunos que responderam sim, bem como os motivos apontados foram: lembrar o que escreveram (01), verem se tem algum erro (04), saberem se o texto ficou bom (02), entenderem o que escreveu (01), verem se não se esqueceram alguma coisa (02), ter um bom desempenho (01) ver se tem algum sentido (01) e às vezes gosta de ler (01); 6 alunos não justificaram. Entre os 10 que disseram que não costumam reler o que escrevem e justificaram, afirmaram que não o fazem porque: não gostam (04), não sabem (01), falta de tempo (01), preguiça (01), quase não escreve (01). Apenas 2 alunos não justificaram.

Diante das respostas,, pudemos observar que a maioria dos alunos que revisam o texto (04) o fazem com a finalidade de observar os erros ou correção. Poucos falaram que fazem uma releitura a fim de dar sentido ao texto. Outros, poucos, afirmaram que não releem o que escrevem. É importante frisar que este fato deve ser observado no trabalho metodológico do professor em sala de aula e que, inclusive, deve ser mote em todos os planejamentos de produção escrita de textos.

## 4.2 ANÁLISE DO *CORPUS*: AS PRODUÇÕES DOS TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS

Nesta subseção, apresentamos a análise dos aspectos discursivos e linguístico-culturais apresentados pelos alunos durante as atividades de intervenção pedagógica e registrados nas produções inicial e final, a partir das cinco categorias elencadas por nós: elementos do gênero, tipos de interlocutores, produção de sentido, peculiaridades linguístico-culturais e a educação como agente de transformação social.

As categorias mencionadas e seus respectivos critérios estão dispostos no Quadro 10, abaixo, com o intuito de uma melhor visualização.

Quadro 10 - Critérios para análise das produções das autobiografias

CATEGORIAS	CRITÉRIOS
Elementos do Gênero	Narrativa em prosa
	Narrativa com perspectiva retrospectiva
	Identidade do autor/vida individual
	Predominância do “eu”
Várias vozes (Interlocutores)	Pai
	Mãe
	Filho(s)
	Grupos sociais
	Cônjuge
Produção de sentido	Leitor Externo
	Leitor Interno
	Outro (s)
Peculiaridades linguístico-culturais	Expressões
	Elementos Gramaticais
A educação como agente de transformação social	Melhoria de vida
	Oportunidade de crescimento profissional
	Mudança de comportamento/Empoderamento

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A análise deste estudo ocorreu com base em um *corpus* selecionado dentro de uma turma com 30 alunos matriculados, no entanto apenas 29 participaram das atividades. Visto não terem apresentado frequência em todas as aulas em que foram aplicadas as atividades e não terem feito a produção final requerida, escolhemos apenas textos de 12 alunos para representar a nossa análise.

As produções investigadas, portanto, fazem parte de um universo de 12 textos escritos na etapa de produção inicial (PI), e outros 12 escritos no final das atividades de intervenção, ou produção final (PF). Será feito o uso das siglas PI e PF e nomes fictícios para identificar os autores.

Também trazemos para análise algumas falas transcritas de gravações feitas durante a aplicação da SD.

Baseados na escolha de um gênero discursivo para o trabalho de produção textual, atendemos a uma orientação dos PCNs (BRASIL, 1998) e também da BNCC (BRASIL, 2017) e o consideramos, segundo Bakhtin (2003), nas suas dimensões do conteúdo, forma e de estilo, já mencionados no corpo desse trabalho. Também observaremos o discurso, sua concepção sobre a educação e o significado desta para sua firmação humana.

Ressaltamos que na transcrição dos textos produzidos pelos estudantes não foi apresentada a adequação à norma padrão. Optamos por apresentá-los da forma como os alunos os consideraram “prontos”, para que melhor pudéssemos analisá-los, conforme a categorização que elaboramos.

#### 4.2.1 Categoria 1: elementos do gênero

Nesta categoria, tratamos dos aspectos pertinentes ao gênero autobiografia. Para nossa análise, buscamos elementos estruturais do gênero em nosso referencial teórico, a partir de Lejeune (2014), como já dito. Considerando esses aspectos, relacionados no Quadro 11, a seguir, verificamos nos textos dos alunos como eles construíram a narrativa de sua autobiografia.

Quadro 11 - Elementos pertinentes ao gênero Autobiografia

Elementos do Gênero	Narrativa em prosa
	Narrativa com perspectiva retrospectiva
	Identidade do autor/vida individual
	Predominância do “eu”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Lejeune (2014, p. 16).

Os elementos apontados no quadro acima foram trabalhados no primeiro módulo (aqui, neste trabalho, em forma de oficina). Abordamos a diferenciação entre dois gêneros que podem ser confundidos nas narrativas de vida: biografia e autobiografia. Falamos sobre esses aspectos num tempo de 80 minutos, o que correspondeu a duas horas/aula da unidade escolar. Desde o início, os alunos já demonstraram conhecimento acerca dos elementos que compõem o gênero em estudo.

Neste momento de interação e conversa sobre o tipo de gênero a ser trabalhado na SD, pudemos perceber que os sujeitos já falavam de si e já produziam textos orais do gênero autobiografia. Assim, a construção do conhecimento foi acontecendo de forma conjunta entre os sujeitos na sala de aula e entre esses e os textos apresentados pela pesquisadora. Essa etapa de composição interativa entre os sujeitos proporcionou a elaboração de textos – orais –, num contexto dialógico com os outros colegas, e esse tipo de construção pode ser percebida na teoria de Garcez (2010), quando ela afirma que “[...] o texto do aprendiz está imerso numa rede de outros textos de seu próprio ambiente escolar e mantém com eles essas relações dialógicas” (GARCEZ, 2010, p. 60).

Neste cenário de participação oral tão rica, continuamos com as atividades de intervenção pedindo aos alunos que narrassem por escrito suas histórias. Mesmo o gênero discursivo autobiografia possuindo uma estrutura determinada, o fato da temática ser a vida individual do narrador permite que vários aspectos da vida possam ser abordados. Assim, no caso desse trabalho, solicitamos aos alunos que narrassem sua trajetória de vida, considerando, principalmente, os aspectos que os trouxeram à modalidade da EJA e seus sentimentos em relação a esse contexto.

Adiante, apresentamos a produção inicial da aluna Ana, ilustrada na Figura 7, seguida de sua transcrição:

<p>Figura 7 - PI Ana</p>	<p><b>Transcrição da Figura 7: PI Ana</b></p> <p>Me chamo “Ana”, nasci na data 04/10/1998, Sou natural de Jequié-Ba e atualmente moro em Vitória da Conquista-Ba.</p> <p>Atualmente não trabalho só estudo.</p> <p>Eu entrei na escola tarde já com 8 anos fui crescendo e comecei a enjoar da escola, começava a ir pra escola na metade do ano desistia, e quando ficava o ano todo acabava perdendo de ano, ficava na sala de aula só brincando matando aula e tal.</p> <p>Depois de um tempo cresci,</p>
--------------------------	--

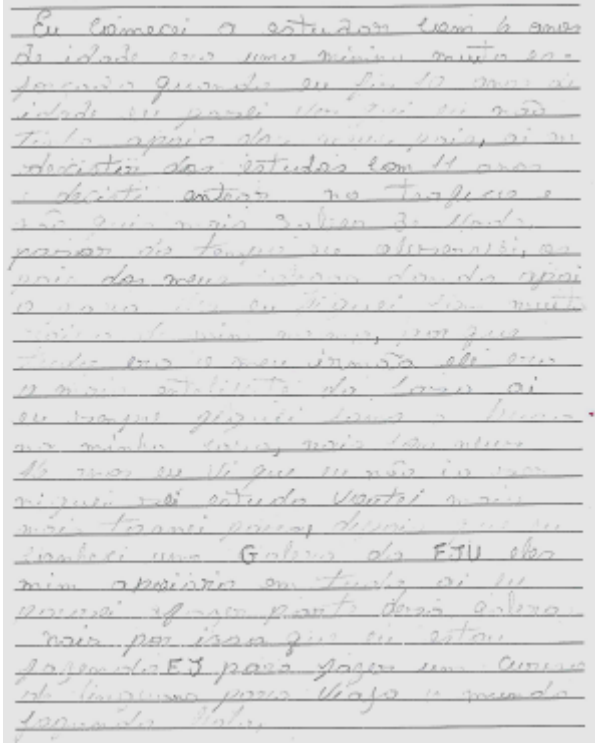
<p>Ma Phama, nasci em 04/10/1998, Sou natural de Igarapé-BA e atualmente moro em Vitória da Conquista-BA.</p> <p>Atualmente não trabalho de carteira assinada.</p> <p>Eu entrei na escola tarde já com 6 anos - fui excluído e comecei a frequentar a escola, comecei a ir pra escola na metade do ano de 1998, e quando fiz o ano todo acabava faltando de ano, fiz o ano de aula e não conseguindo matricular aula e fui.</p> <p>Desde de um tempo atrás, amadureci e vi que aquilo tudo não passava de ilusão, foi quando engravidei com 17 anos e precisava ser uma mãe exemplar pro meu filho, precisava arranjar um trabalho, aí foi que eu decidi voltar pra escola, voltei a estudar com 17 anos grávida tive que parar um mez depois que parir fiquei um mez fora da escola e depois do resguardo todos na escola mim ajudaram e passei.</p> <p>Hoje em dia faço o 1º e 2º ano que vem com fé em deus termino os estudos.</p>	<p>amadureci e vi que aquilo tudo não passava de ilusão, foi quando engravidei com 17 anos e precisava ser uma mãe exemplar pro meu filho, precisava arranjar um trabalho, aí foi que eu decidir voltar pra escola, voltei a estudar com 17 anos grávida tive que parar um mez depois que parir fiquei um mez fora da escola e depois do resguardo todos na escola mim ajudaram e passei.</p> <p>Hoje em dia faço o 1º e 2º ano que vem com fé em deus termino os estudos.</p>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Na produção inicial dessa aluna, podemos observar que há uma preocupação em iniciar a narrativa situando o leitor sobre a sua identidade, origem e o início da sua trajetória escolar. Elementos estruturais como tempo verbal passado e a perspectiva de narrativa de fatos da vida pessoal são também contemplados nesse texto.

O texto, a seguir, na Figura 8 e sua transcrição ao lado, é a produção inicial da aluna Ester.

<p><b>Figura 8 - PI Ester</b></p>	<p><b>Transcrição da Figura 8: PI Ester.</b></p> <p>Eu comecei a estudar com 6 anos de idade era um menino muito esforçado quando eu fiz 10 anos de idade eu passei ver qui eu não tinha apoio dos meus pais, aí eu dexistir dos estudos com 11 anos e decisti entrar no tráfico e não quis saber de nada. Passar dos tempos eu observei os pais dos meus colegas dando apoio para eles eu fiquei com muita raiva de mim mesmo, porque tudo era o meu irmão ele era o mais inteligente da casa aí eu fiquei como o burro na minha casa, mais com os meus 16 anos eu vi que não ia ser niguei sem estudo voutei mais mais tornei para depois que eu conheci uma galera da FJU eles mim apoiaria em tudo aí eu</p>
-----------------------------------	--

 <p>Eu comecei a estudar com 11 anos de idade era uma menina muito es- forçada quando eu fiz 10 anos de idade eu passei ver qui eu não tinha apoio dos meus pais, ai eu desisti dos estudos com 11 anos e desisti entrar no tráfico e não quis saber de nada, depois de tempo eu abandonei, as pais dos meus pais da da pai e mãe eu fiquei com muito medo de ir pra escola, mas que tinha em a meu irmão ali em a mais estudava de longe ai eu fiquei feliz de ir pra escola na minha escola, mais sou aluno de mais eu li que eu não ia pra escola sei estudar voltar a ir mais fiquei feliz de ir pra escola eu fiz uma Galeria da ETV dos mim aprendiz em total ai eu fiz uma parte de ir pra escola mais por isso que eu estou fazendo EJ para fazer um curso de linguagens para viajar o mundo jogando bola.</p>	<p>procurei fazer parte dessa galera mais por isso que eu estou fazendo EJ para fazer um curso de linguagens para viajar o mundo jogando bola.</p>
---	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

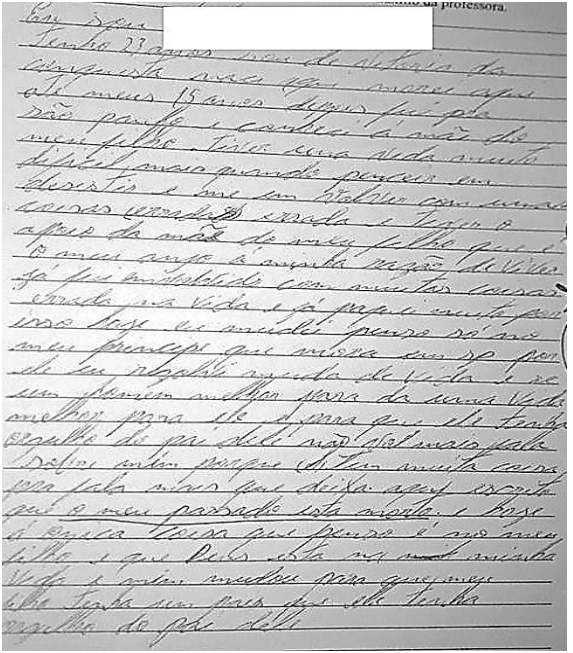
No texto acima, observamos os elementos estruturais da autobiografia assim como os observamos no texto de Ana. Também nos dois textos, encontramos traços pessoais da trajetória do autor e a presença de subjetividade, como podemos perceber nas passagens de Ana: “Depois de um tempo cresci, amadureci e vi que aquilo tudo não passava de ilusão, foi quando engravidei com 17 anos e precisava ser uma mãe exemplar pro meu filho [...]”; e Ester: “[...] quando eu fiz 10 anos de idade eu passei ver qui eu não tinha apoio dos meus pais, ai eu desistir dos estudos com 11 anos e decidi entrar no tráfico e não quis saber de nada”. Essa subjetividade deixa perceptível marcas de autoria, nas quais a organização dada ao texto nos permite perceber, como afirma Faraco (2008), a sua posição axiológica<sup>16</sup>.

Um dos aspectos em comum observados nos dois textos acima é a predominância do “eu”, conforme postulado por Lejeune (2014) como um princípio estrutural do gênero. Na teoria de Bakhtin (2012), encontramos reflexões sobre o ato responsável que podem ser observadas quando, ao escrever, o aluno apresenta uma clara análise acerca de seus atos e a assunção da responsabilidade sobre os mesmos. Essa característica pode ser observada na PI de Ana: “[...] começava a ir pra escola na metade do ano desistia, e quando ficava o ano todo

<sup>16</sup> Conforme Bakhtin (2004), posição axiológica são as escolhas artísticas que o autor toma para si durante o ato estético de escrever o texto.

acabava perdendo de ano, ficava na sala de aula só brincando matando aula e tal.”; e na PI de Ester, quando esta afirma: “[...] eu decidir dos estudos com 11 anos e decisti entrar no tráfico e não quis saber de nada”. Observamos que as alunas narram fatos de sua história ao mesmo tempo que se colocam como realizadoras responsáveis dos acontecimentos. Ana assume as ações de desistir e de brincar na sala de aula, Ester mostra que ela resolveu entrar no tráfico e não quis saber de nada. Percebemos, de forma clara, a afirmação de Bakhtin (2012) quando postula que a autobiografia é uma forma de reviver, de assumir suas ações “[...] um pensamento que age e se refere a si mesmo como único ator responsável” (BAKHTIN, 2012, p. 102).

A seguir, podemos observar o texto do aluno Samuel (Figura 9), que apresenta aspectos em comum ao texto da aluna Ester:

Figura 9 - PI Samuel	Transcrição da Figura 9: PI Samuel
	<p><b>Transcrição da Figura 9: PI Samuel</b></p> <p>Eu sou “Samuel” tenho 23 anos sou de vitória da Conquista naci aqui morei aqui até meus 15 anos depois fui pra são Paulo e conheci a mãe do meu filho. tiver uma vida muito difícil mais quando penceir desisitir e me em volver com umas coisas errada tiver o apoio da mãe do meu filho que é o meu anjo a minha razão de viver já fui envolvido com muitas coisas errada na vida e já paguei muito por isso hoje eu mudei penso só no meu prícipe que mora em sp por ele eu rezolvi muda de vida e se um homem melhor para da uma vida melhor para ele e para que ele tenha orgulho do pai dele não vol mais falar sobre mim porque tem muita coisa pra falar mais que deixa aqui escrito que o meu passado está morto e hoje a onica coisa que penso é no meu filho e que Deus está na minha vida e mim mudou para que meu filho tenha um pais que ele tenha orgulho do pai dele.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O texto de Samuel, assim como o texto da aluna Ester, nos mostra uma trajetória complexa, com acontecimentos marcantes e, logo em seguida, narra como se deu mudança de vida. Ester muda sua trajetória por meio da FJU e Samuel pelo início de um relacionamento. Ambos, após terem se redimido dos acontecimentos do passado, buscaram solidificar a essa mudança, Ester por meio da escola e Samuel com a finalidade de deixar seu filho orgulhoso.

Na PI de Samuel, podemos observar que na narrativa não há citação direta da importância do contexto escolar para que ele atinja seus objetivos, que, como ele repete no



texto, é ser exemplo para seu filho, “[...] hoje eu mudei penso só no meu príncipe que mora em sp por ele eu rezolvi muda de vida e se um homem melhor para da uma vida melhor para ele e para que ele tenha orgulho do pai dele [...]”.

Os elementos narrativos inerentes ao gênero autobiográfico, citados por Lejeune (2014) e trazidos para esta análise, narrativa em prosa com perspectiva retrospectiva e narração da vida individual do autor, são todos contemplados nesse texto.

Nosso discurso, segundo Bezerra (2016), é organizado por meio de gêneros, da mesma forma que as orações são organizadas de forma sintática ou gramatical. Segundo esse autor, quando ouvimos o discurso alheio, já percebemos, nas primeiras palavras, a qual gênero esse discurso pertence. Dessa forma, podemos observar nos trechos apresentados, que os alunos já tinham internalizada a estrutura do que constitui a autobiografia.

#### 4.2.2 Categoria 2: as vozes no discurso

Para Bakhtin (2008), ao tratar de dialogismo, estamos tratando da palavra em constante movimento, pois, em consonância com o autor, ao mesmo tempo em que o sujeito é influenciado pelo meio quando se encontra em contato com enunciados carregados de inúmeras vozes, ele também age sobre o seu meio social, transformando-o a partir das vozes que traz em suas produções orais e escritas. Assim, segundo esse estudioso, o homem é constituído na interação e pela interação, pois, nesse processo, ele modifica o seu discurso e também é modificado pelos outros.

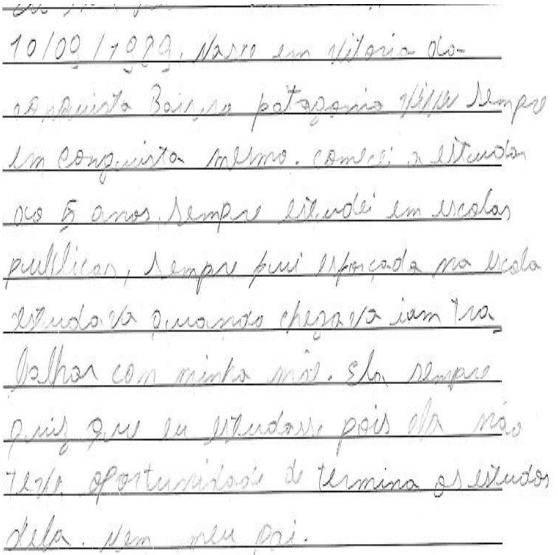
Desse modo, nessa segunda categoria, analisamos as produções textuais a partir de sua construção dialógica. Observamos as várias vozes do discurso que, por meio da interação, constituem os enunciados dos autores. O Quadro 12, abaixo, apresenta os aspectos que foram considerados na análise da estrutura discursiva dos textos autobiográficos.

Quadro 12 - Vozes presentes no discurso

Vozes presentes no discurso (Interlocutores)	Pai
	Mãe
	Filho(s)
	Grupos sociais
	Cônjuge

Fonte: Produzido pela pesquisadora. 2019.

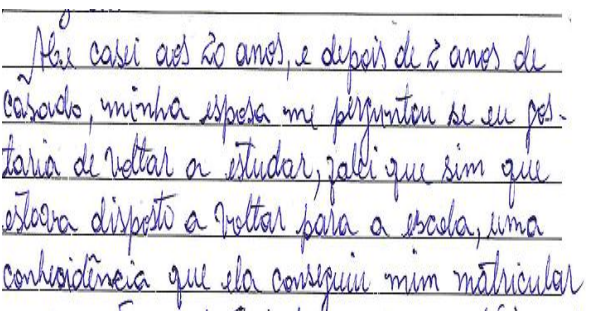
A seguir, temos um trecho da PI de Silas, conforme ilustra a Figura 10, transcrita.

Figura 10 - Fragmento PI Silas	Transcrição da Figura 10: Fragmento PI Silas
 <p>10/09/1999, nasci em Vitória da conquista Bairro patagônia Vila Sempre em conquista mesmo. comecei a estudar aos 5 anos. sempre estudei em escolas públicas, sempre fui forçado na escola estudava quando chegava iam tra- balhar com minha mãe. Ela sempre quis que eu estudasse pois ela não teve oportunidade de terminar os estudos dela nem meu pai.</p>	<p>[...] Nasci em Vitória da Conquista Bairro patagônia vivi sempre em conquista mesmo. comecei a estudar com 5 anos, sempre estudei em escolas públicas, sempre fui esforçado na escola estudava quando chegava iam trabalhar com minha mãe. Ela sempre quis que eu estudasse pois ela não teve oportunidade de terminar os estudos dela nem meu pai.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Percebemos, nesse fragmento da PI de Silas, o desejo da mãe para que ele estudasse pelo fato de ela não ter tido oportunidade, assim como o pai dele também não teve. Há, então, “um outro” cuja presença, conforme já postulado neste trabalho ao tratarmos da teoria de Bakhtin (2004), não é apenas simples transmissão de informação, mas também uma interação que pode ser verbal ou não verbal.

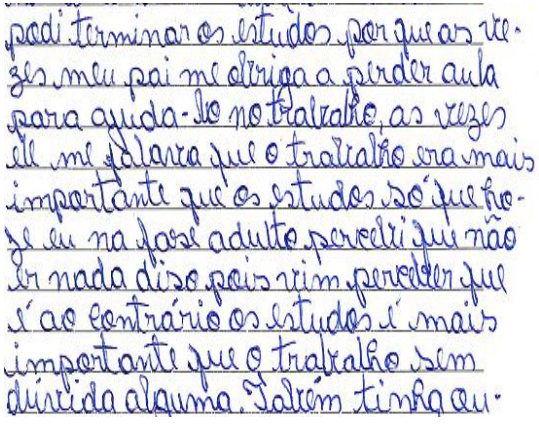
No trecho da PI do aluno Pedro, como mostra a Figura 11 e transcrita, adiante, também podemos observar interação.

Figura 11 - PI Pedro	Transcrição da Figura 11: Fragmento PI Pedro
 <p>Me casei aos 20 anos, e depois de 2 anos de casado, minha esposa me perguntou se eu gos- taria de voltar a estudar, falei que sim que estava disposto a voltar para a escola, uma conhecida que ela conseguiu mim matricular</p>	<p>Me casei aos 20 anos, e depois de 2 anos de casado, minha esposa me perguntou se eu gostaria de voltar a estudar, falei que sim que estava disposto a voltar para a escola, uma conhecida que ela conseguiu mim matricular [...]</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Nesta transcrição, percebemos a interação entre ele e a esposa quando ele diz: “[...] minha esposa me perguntou se eu gostaria de voltar a estudar, falei que sim”. Podemos observar, nessa afirmação, algo já discutido nesta pesquisa sobre a teoria de Bakhtin (2003), ou seja, para ele o sujeito constitui-se na e pela interação, já que na relação dialógica ele modifica seus ideais e também influencia o(s) do(s) outro(s).

A seguir, selecionamos um trecho da PI do aluno Tiago (Figura 12):

<p>Figura 12 - Fragmento PI Tiago</p> 	<p><b>Transcrição da Figura 12:</b> Fragmento PI Tiago</p> <p>[...] não pode terminar os estudos por que as vezes meu pai me obriga a perder aula para ajuda-lo no trabalho, as vezes <b>ele me falava que o trabalho era mais importante que os estudos só que hoje eu na fase adulto percebi que não era nada disso pois vim perceber que é ao contrário os estudos é mais importante que o trabalho sem dúvida alguma.</b></p>
--	---

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

No fragmento destacado na transcrição anterior, percebemos a construção do enunciado do autor Tiago a partir de um discurso proferido pelo seu pai. Essa construção interativa do discurso do aluno é atestada, conforme já afirmamos no corpo deste trabalho, com base em Bakhtin (1997), quando mencionamos que o enunciado não consiste apenas em uma simples produção individual e nem é apenas o produto de um sistema linguístico, mas sim produto das relações sociais.

Também com base em Bakhtin (1997) e a partir do trecho destacado na PI de Tiago, podemos atestar que as relações dialógicas são atemporais, ou seja, os discursos podem interagir em várias épocas diferentes. A afirmação feita pelo pai de Tiago no período de sua infância só foi confrontada muito tempo depois, após o sujeito ter formado seu discurso, após se relacionar com outros enunciados num contexto sócio-histórico.

Como podemos perceber nesses textos, os discursos são constituídos por meio da interação entre discursos anteriores, os que estão por vir e a antecipação do discurso do outro. Assim, à medida que os alunos estão inseridos em um momento de diálogo, eles se apropriam ativamente da palavra do outro, transformando-a e agregando a essas suas próprias palavras,

experiências de vida, opiniões pessoais, transformando-as em sua própria palavra, para, então, conceber um novo discurso, conforme afirma Bakhtin (2003, p. 295): “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos”.

#### 4.2.3 Categoria 3: construção de sentido

Conforme Sautchuk (2003), quando conferimos ao texto caráter de construção interativa entre interlocutores, este deixa de ser um material escrito acabado e se torna uma atividade com a qual o escritor está em constante interação e diálogo. Portanto, nessa categoria, analisamos a interação entre escritor, leitor interno e leitor externo e os sentidos construídos nos textos no processo de escrita da PI e da PF.

Conforme já mencionado anteriormente, Sautchuk (2003) afirma que a dialogicidade que faz do texto um constructo compreensível se faz pela ação do sujeito escritor, ao se desdobrar em autor e leitor interno, um coadjuvante no momento da produção. Ainda segundo a autora, este indivíduo-escritor é o responsável por formar um texto bem estruturado, para que o leitor-interno, coadjuvante no momento da produção, possa reconhecer os aspectos de gramaticalidade e coerência do mesmo. Assim, nesta categoria, analisamos a operacionalização desses dois agentes na construção da PI e sua reestruturação em PF, com base nas categorias mencionadas no Quadro 13, abaixo:

Quadro 13 - Produção de sentidos no texto

Produção de sentido	Autor
	Leitor Interno
	Outro (s)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. 2019.

Abaixo, apresentamos a PI da aluna Raquel, conforme a Figura 13, transcrita ao lado.

Figura 13 - PI Raquel	Transcrição da Figura 13: PI Raquel
<p>Meu nome é [redacted] nasci no dia 24-10-1985 na cidade de São Paulo atualmente moro na cidade de Vitória da Conquista. Sou casada sou dona de casa tenho uma filha de 12 anos.</p> <p>Parei de estudar quando me casei parei de estudar no 1º ano por conta da distância onde fui morar já tenho 13 anos fora do colégio. Eu desistir voltar este ano a para concluir não escolher fazer 1º 2º e 3º ano porque pra mim é mais difícil por conta de cuidar da minha casa e pela idade já avançada imagina eu com 32 anos no meio de jovens seria muito engraçado risos.</p> <p>E como o EJA é mais rápido para concluir por ser 2 anos apenas preferi.</p> <p>A minha principal conquista é concluir os meus estudos.</p>	<p>Meu nome é “Raquel” nasci no dia 24-10-1985 na cidade de São Paulo atualmente moro na cidade de Vitória da Conquista. Sou casada sou dona de casa tenho uma filha de 12 anos.</p> <p>Parei de estudar quando me casei parei de estudar no 1º ano por conta da distância onde fui morar já tenho 13 anos fora do colégio. Eu desistir voltar este ano a para concluir não escolher fazer 1º 2º e 3º ano porque pra mim é mais difícil por conta de cuidar da minha casa e pela idade já avançada imagina eu com 32 anos no meio de jovens seria muito engraçado risos.</p> <p>E como o EJA é mais rápido para concluir por ser 2 anos apenas preferi.</p> <p>A minha principal conquista é concluir os estudos.</p>

Fonte: Dados da pesquisa. 2019.

Apresentamos, a seguir, o texto completo da PF da mesma aluna, de acordo com a Figura 14 e sua transcrição.

Figura 14 - PF Raquel	Transcrição da Figura 14: PF Raquel
<p>Meu nome é [redacted] nasci no dia 24 de outubro de 1985 na cidade de São Paulo atualmente moro na cidade de Vitória da Conquista. Sou casada sou dona de casa tenho uma filha de 12 anos.</p> <p>Parei de estudar quando me casei porque logo engravidei, e também pela distância.</p> <p>Fiquei 13 anos em estudar por querer e conseguir um trabalho fazer um curso profissional para eu conseguir um trabalho todos os trabalhos estão exigindo ensino médio completo desistir voltar.</p> <p>Agora que estou gostando de estudar vou te que parar porque o colégio que fica melhor pra mim estudar vai ser do município.</p> <p>Todo esforço que eu fiz de está aqui vai por água abaixo, o colégio que vai ter o ensino eja fica longe pra mim ir.</p>	<p>Meu nome é “Raquel” nasci no dia 24 de outubro de 1985 na cidade de São Paulo atualmente, moro na cidade de Vitória da Conquista. Sou casada sou dona de casa tenho uma filha de 12 anos.</p> <p>Parei de estudar quando me casei porque logo engravidei, e também pela distância.</p> <p>Fiquei 13 anos em estudar por querer e conseguir um trabalho fazer um curso profissional para eu conseguir um trabalho todos os trabalhos estão exigindo ensino médio completo desistir voltar.</p> <p>Agora que estou gostando de estudar vou te que parar porque o colégio que fica melhor pra mim estudar vai ser do município.</p> <p>Todo esforço que eu fiz de está aqui vai por água abaixo, o colégio que vai ter o ensino eja fica longe pra mim ir.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Na PI e PF da aluna Raquel, percebemos, já no primeiro parágrafo, uma troca, quando ela opta por escrever a data usando o nome do mês em vez dos dados numéricos escritos na PI, o que deu ao parágrafo um aspecto mais formal.

No segundo parágrafo da PI, a aluna escreveu:

### **Fragmento PI Raquel**

Parei de estudar quando me casei parei de estudar no 1º ano por conta da distância onde fui morar já tenho 13 anos fora do colégio. Eu desidir voltar este ano a para concluir não escolher fazer 1º 2º e 3º ano porque pra mim é mais difícil por conta de cuida da minha casa e pela idade já avançada imagina eu com 32 anos no meio de jovens seria muito engraçado risos.

Na reestruturação de seu texto, ela optou por desdobrar as informações contidas no segundo parágrafo em dois parágrafos, o que deu maior clareza a este período. Contudo, percebemos falta de sentido no parágrafo seguinte. Vejamos:

### **Fragmento PF Raquel**

Parei de estudar quando me casei porque logo engravidei, e também pela distância.  
Fiquei 13 anos **sem estudar por querer** e conseguir um trabalho fazer um curso profissional para eu conseguir um trabalho todos os trabalhos estão exigindo ensino médio completo desidir voltar.

A falta do sujeito do verbo “querer” em “Fiquei 13 anos sem estudar por querer e conseguir [...]” tornou a afirmação incompreensível, o que nos mostra que a comunicação entre autor e leitor interno, nesse ponto, não foi efetiva.

Adiante, ao apontar os motivos pelos quais optou pela modalidade da EJA, a autora faz mudanças de elementos que dão mais formalidade ao texto. A retirada da frase “[...] imagina eu com 32 anos no meio de jovens seria muito engraçado risos.” para “[...] conseguir um trabalho fazer um curso profissional para eu conseguir um trabalho todos os trabalhos estão exigindo ensino médio completo desidir voltar.” demonstra que a autora buscou acrescentar informações que considerava mais relevantes ao seu texto.

### Conclusão PI Raquel

E como o EJA é mais rápido para concluir por ser 2 anos apenas preferi.  
**A minha principal conquista é concluir os estudos.**

### Conclusão PF Raquel

**Agora que estou gostando de estudar vou te que parar porque o colégio que fica melhor pra mim estudar vai ser do município.**  
**Todo esforço que eu fiz de está aqui vai por água abaixo, o colégio que vai ter o ensino eja fica longe pra mim ir.**

Nos fragmentos acima, observamos que a aluna modificou completamente o final de seu texto, isso se deu porque na época em que estávamos aplicando essas atividades, foi noticiado que a escola onde estávamos fazendo a pesquisa seria fechada e em seu lugar abriria uma escola municipal de ensino fundamental. Houve uma grande preocupação por parte dos alunos sobre qual escola os acolheria ou se haveria a modalidade da EJA em outra instituição nas proximidades. Assim, podemos observar que as partes destacadas em PI e PF e que retratam a mudança feita no texto mostram a preocupação da aluna em correr o risco de ficar sem estudar. Na sua PI ela narrava qual seria sua maior conquista após a conclusão do ensino médio, na PF ela transformou essa narrativa em um desabafo gerado pelo receio de não mais conseguir alcançar seu desejo. O sonho mencionado pela estudante na PI foi desconstruído com a eminência do fechamento da instituição escolar.

A seguir, temos as PI e PF do aluno José, ilustradas pelas Figuras 15 e 16, também transcritas:

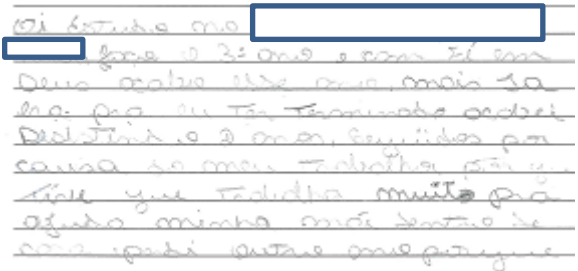
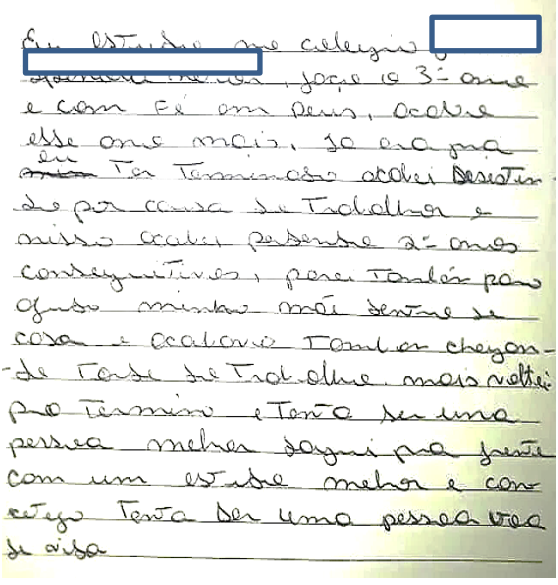
Figura 15 - PI José	Transcrição da Figura 15: PI José
	<p>Eu estudo no “Colégio”, faço o 3º ano e com fé em Deus acabo esse ano, mais já era pra eu ter terminado acabei desistindo 2 anos, seguidos por causa do meu trabalho por que tive que trabalhar muito pra ajuda minha mãe dentro de casa <b>perdi outro ano porque</b></p>

Figura 16 - PF José	Transcrição da Figura 16: PI José
 <p>Eu estudo no colégio, [redacted]    [redacted] faço o 3º ano    e com fé em Deus, acabei    esse ano mais, já era pra    eu ter terminado acabei desistindo    de por causa de trabalho e    nisso acabei perdendo 2 anos    consecutivos, parei também para    ajudar minha mãe dentro de casa    e acabava também chegando    tarde de tarde de trabalho mais voltei    pra terminar e tenta ser uma    pessoa melhor daqui pra frente    com um estudo melhor e con-    tento tenta ser uma pessoa boa    de vida</p>	<p>Eu estudo no Colégio, faço o 3º ano e com fé em Deus, acabo esse ano mais, já era pra eu ter terminado acabei desistindo por causa de trabalhos e nisso acabei perdendo 2 anos consecutivos, parei também para ajudar minha mãe dentro de casa e acabava também chegando tarde do trabalho. mais voltei pra termina e tenta ser uma pessoa melhor e conceteza tentar ser uma pessoa boa de vida.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Como já afirmado, Sautchuk (2003) postula que o que torna um texto compreensível é a atuação do sujeito escritor ao se desdobrar como autor e leitor da própria produção. Na PI e PF acima, percebemos um trabalho de reelaboração e ressignificação que aprimorou e deu sentido mais completo ao texto, quando observamos que, no texto final, José mantém as informações trazidas na primeira escrita e acrescenta informações importantes para a compreensão de sua história. Também, há o acréscimo do parágrafo conclusivo na PF, parte que percebemos nitidamente estar faltando na PI, já que a conjunção explicativa “porque” encontra-se sem complemento: “perdi outro ano porque”.

Nesses textos, percebemos a interação que o autor do texto tem com o “outro”, que ainda não é um leitor externo, mas, conforme postula Sautchuk (2003) e já mencionado na teoria bakhtiniana, é o desdobramento do autor em leitor, o primeiro receptor de seu próprio texto. Quando há esse desdobramento, o leitor interno, que é o “outro” no qual o autor se torna ao ler sua produção, percebe os problemas e as fraquezas constantes em seu texto e o reestrutura para que a informação pretendida pelo autor possa progredir.

Selecionamos, a seguir, as PI e PF de Silas (Figuras 17 e 18). Nessas produções, podemos perceber também a interação entre os interlocutores citados.



Figura 17 - PI Silas

Eu sou [redacted] eu nasci em 10/09/1989, nasci em Vitória da Conquista Bairro patagônia. Sempre em Conquista mesmo. Comecei a estudar aos 5 anos, estudei sempre em escolas públicas, sempre fui esforçado, na escola estudava quando chegava da escola iam trabalhar com minha mãe. Ela sempre quis que eu estudasse pois ela não teve oportunidade de terminar os estudos dela nem meu pai. Estudei até os 18 anos tive que parar para trabalhar, voltei estudar esse ano. Para concluir o ensino médio para ter mais opção para o mercado de trabalho fazer curso de capacitação na minha profissão ou até mesmo fazer uma faculdade. Eu gosto de sair com os colegas jogar futebol, sair com a família, ir a praia.

Transcrição da Figura 17: PI Silas

Eu sou “Silas” eu nasci em 10/09/1989. Nasci em Vitória da Conquista Bairro patagônia. Vive sempre em Conquista mesmo. Comecei a estudar aos 5 anos, estudei sempre em escolas públicas, sempre fui esforçado, na escola estudava quando chegava da escola iam trabalhar com minha mãe. Ela sempre quis que eu estudasse pois ela não teve oportunidade de termina os estudos dela nem meu pai.

Estudei até os 18 anos tive que para para trabalhar. Voltei estudar esse ano.

para concluir o ensino médio para ter mais opção para o mercado de trabalho fazer curso se capacitar na minha profissão ou até mesmo fazer uma faculdade.

Eu gosto de sair com os colegas jogar futebol sair com a família sair de moto, ir a praia

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Figura 18 - PF Silas

Eu sou [redacted] nasci em Vitória da Conquista Bairro patagônia, sempre em Vitória da Conquista, Bairro Patagônia. Eu estudei até os 18 anos tive que parar de estudar para trabalhar, por conta que tive que trabalhar durante o dia, pois arrumei esposa e logo filho. Fiquei 9 anos fora da escola, resolvi voltar no ano de 2018. Voltei para concluir o ensino médio para ter mais opção para o mercado de trabalho fazer curso de capacitação na minha profissão sou motorista de caminhão, ônibus, fazer um curso de instrutor de auto escola se capacitar ou até mesmo um vestibular depois faculdade. Comecei a estudar dos 5 anos, sempre estudei em escolas públicas sempre fui esforçado na escola, quando chegava iam ajudar minha mãe trabalhar. Ela sempre quis que eu estudasse, pois ela não teve oportunidade de terminar os estudos, ela não teve pai. Gosto de sair, jogar bola, sair com a família.

Transcrição da Figura 18: PI Silas

Eu sou “Silas” eu nasci em Vitória da Conquista Bairro patagônia, vive sempre em Vitória da Conquista, Bairro Patagônia.

Eu estudei até os 18 anos tive que parar de estudar para trabalhar, por conta que tive que trabalhar durante o dia, pois arrumei esposa e logo filho.

Fiquei 9 anos fora da escola, resolvi voltar no ano de 2018.

Voltei para concluir o ensino médio para ter mais opção para o mercado de trabalho fazer curso de capacitação na minha profissão sou motorista de caminhão, ônibus, fazer um curso de instrutor de auto escola se capacitar ou até mesmo um vestibular depois faculdade.

Comecei a estudar aos 5 anos, estudei sempre em escolas públicas, sempre fui esforçado na escola, quando chegava iam ajudar minha mãe trabalhar. Ela sempre quis que eu estudasse, pois ela não teve oportunidade de termina os estudos, e até meu pai.

Eu gosto de sair, jogar bola, sair com a família.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Notamos que na reestruturação do texto o aluno procura retirar palavras que não são essenciais para o entendimento do período, como a data de seu nascimento e a palavra “mesmo” usada na PI com o fim de confirmar que sempre viveu em Vitória da Conquista.

Em seguida, Silas opta por uma reordenação de parágrafos e acréscimo de informações, como o motivo de ter parado de estudar por ter “arrumado esposa e filho”. A substituição de “[...] voltei a estudar esse ano” para “[...] resolvi voltar no ano de 2018” situou formalmente o período em que ele voltou à escola. Ao falar do motivo de retorno ao curso, na PF percebemos uma melhora em suas informações. Na PI ele inicia o período com a preposição “para”, enquanto na PF ele deixa claro que está falando do motivo de seu retorno aos estudos: “Voltei para concluir o ensino médio [...]”

Observamos que na intervenção feita, entre os textos iniciais e os finais, 10 alunos, acrescentaram ou mudaram informações que ficaram incompletas na PI, o que conferiu melhoria à estrutura e entendimento do texto e 01 aluno construiu um texto totalmente diferente da proposta feita no início da intervenção, não atendendo nem à reestruturação requerida, nem ao gênero discursivo solicitado. 01 aluna entregou a folha de atividade de PF em branco. Com isso, observamos que houve efetividade entre o diálogo de autor e leitor interno no processo de escrita e reestruturação do texto durante a atividade de intervenção<sup>17</sup>.

Abaixo, conforme a Figura 19, podemos observar os textos, PI e PF, do aluno Tiago; ele construiu no final das atividades interventivas um texto que não atendeu à nossa solicitação.

---

<sup>17</sup> Queremos também esclarecer, que havíamos planejado uma atividade de reescrita para que os alunos, por meio de mediação da pesquisadora, pudessem refazer os seus textos e reestruturá-los quanto a aspectos linguísticos, porém o afastamento da professora-pesquisadora que saiu de licença coincidiu com o final do ano letivo e rumores de fechamento da escola, criaram algumas dificuldades para que as atividades continuassem a ser aplicadas.

Figura 19 - PI Tiago

depois será lida, analisada e reescrita por vocês com o auxílio da professora.

Na minha infância sempre fui um sonhador, como sou até hoje. Minha infância foi muito difícil, eu estudava e trabalhava isso acontecia com apenas 7 anos de idade. Em relação a escola não pedi terminar os estudos por que as vezes meu pai me obriga a perder aula para ajudar. Ele no trabalho, as vezes ele me falava que o trabalho era mais importante que os estudos. Só que hoje eu na fase adulta percebi que não é nada disso pois vim perceber que é ao contrário os estudos é mais importante que o trabalho sem dúvida alguma. Também tinha outro sonho de ser jogador de futebol outro objetivo que foi interrompido por conta do trabalho, já passei por vários momentos difíceis na vida só que Deus sempre esteve comigo a todos os momentos da minha vida. Hoje aos 28 anos tenho um lindo filho que se chama Artur uma boa profissão e graças a Deus a 4 anos retornei aos estudos em busca de novos conhecimentos e uma melhora de vida ou até mesmo em busca de um bom lugar no mercado de trabalho para poder dar uma vida melhor para minha família.

Transcrição da Figura 19: PI Tiago

Na minha infância sempre fui um sonhador, como sou até hoje. Minha infância foi muito difícil eu estudava e trabalhava isso acontecia com apenas 7 anos de idade. Em relação a escola eu não pude terminar os estudos por que as vezes meu pai me obriga a perder aula para ajuda-lo no trabalho, as vezes ele me falava que o trabalho era mais importante que os estudos só que hoje eu na fase adulta percebi que não é nada disso pois vim perceber que é ao contrário os estudos é mais importante que o trabalho sem dúvida alguma. Também tinha outro sonho de ser jogador de futebol outro objetivo que foi interrompido por conta do trabalho, já passei por vários momentos da minha vida. Hoje aos 28 anos tenho um lindo filho que se chama Artur uma boa profissão e graças a Deus a 4 anos retornei aos estudos em busca de novos conhecimentos e uma melhora de vida ou até mesmo em busca de um bom lugar no mercado de trabalho para poder dar uma vida melhor para minha família.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Figura 20 - PF Tiago

Na minha opinião em relação ao outro texto que escrevi falando sobre a minha infância o conselho que eu deixo pra essa nova geração é que a escola é muito importante para a humanidade. Com a escola podemos chegar onde queremos e conquistar vários obstáculos podemos descobrir mundos novos e se tornar alguém de verdade na vida por isso que eu resolvi retomar meus estudos nessa jornada eu recomendo no ano de 2015.

Transcrição da Figura 20: PF Tiago

Na minha opinião em relação ao outro texto que escrevi falando sobre a minha infância o conselho que eu deixo pra essa nova geração é que a escola é muito importante para a humanidade.

Com a escola podemos chegar onde queremos e conquistar vários obstáculos podemos descobrir mundos novos e se tornar alguém de verdade na vida por isso que eu resolvi retomar meus estudos essa jornada eu recomencei no ano de 2015.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Podemos observar que o aluno Tiago em vez de fazer a reestruturação de seu texto da PI fez uma nova produção que, contudo, dialoga com a primeira. Ao observarmos a introdução de sua PF: “Na minha opinião em relação ao outro texto que escrevi falando sobre a minha infância [...]”, percebemos que sua intenção foi reafirmar o que havia dito, e complementar com conselhos para “as novas gerações”.

Retomamos, aqui, a discussão bakhtiniana sobre a concepção interacionista da linguagem. O autor afirma que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal (BAKHTIN, 2004) e, sendo um fenômeno de interação social, não pode ser compreendida isolada. Para esse autor, a língua ganha significado ou significados numa ponte virtual que liga “o eu” e “o outro” e esses são os responsáveis pelo sentido do enunciado. Percebemos nesses textos que os alunos realizaram esse desdobramento ao reestruturarem seus textos, eles conseguiram sair da posição de autor (eu) e se colocaram no papel do “outro” que poderá ler seu texto. Também cabe lembrar, aqui, que há o “outro” que se desdobra em dois indivíduos: leitor interno (próprio autor do texto) e o leitor externo (quem irá receber o texto sem ter participado ativamente da escrita do mesmo). Esse “outro” leitor tem presença essencial na escrita textual, pois é para ele que o texto é escrito. É por ele que o autor realiza o processo de se desdobrar em dois para formar um texto com sentido. Como afirma Geraldi (1991), é para esse outro indivíduo que o texto é escrito, ele é a medida, a condição necessária para que o texto exista. Logo, os textos são construídos e reestruturados para atender a esse “outro” que, mesmo não fazendo parte física do processo de escrita, só pelo autor já sabê-lo, já faz parte desse processo.

#### **4.2.4 Categoria 4: peculiaridades linguístico-culturais**

Conforme já afirmamos, os indivíduos da EJA são, em sua maioria, indivíduos provenientes de camadas mais populares, de famílias com baixo nível de escolaridade. Segundo Tfouni, Monte-Serrat e Martha (2013), o discurso oral produzido por sujeitos pouco escolarizados e de classe baixa, em grande parte, não apresenta uma sistematização de elementos gramaticais, o que acaba sendo reproduzido na linguagem escrita. Assim, nesta categoria, analisamos as peculiaridades linguístico-culturais encontradas nos textos construídos durante este estudo (Quadro 14).

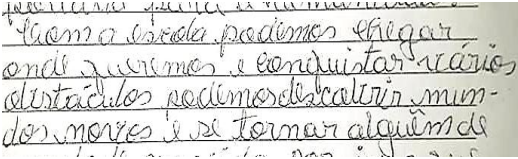
Quadro 14 - Peculiaridades linguístico-culturais

Peculiaridades linguístico-culturais	1	Expressões
	2	Elementos Gramaticais

Fonte: Organizado pela autora, 2019.

Observamos na análise desta categoria as expressões e elementos gramaticais utilizados pelos alunos que não são pertinentes à linguagem escrita, mas são caracterizadores de suas vivências.

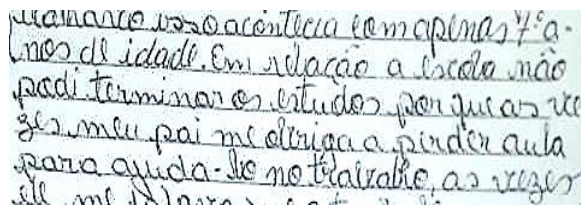
Abaixo, temos um exemplo dessas peculiaridades no trecho da PF do aluno Tiago, na Figura 21 e transcrito:

<p><b>Figura 21 - Fragmento PF Tiago</b></p> 	<p><b>Transcrição da Figura 21:</b> fragmento PF Tiago</p> <p>Com a escola podemos chegar onde queremos e conquistar vários obstáculos <b>podemos descobrir mundos novos e se</b> tornar alguém [...]</p>
---	---

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Podemos observar, no trecho apresentado, a falta de paralelismo entre os pronomes utilizados pelo autor, quando este usa um verbo conjugado na primeira pessoa do plural em “podemos descobrir” e logo à frente concorda esse verbo com o pronome oblíquo “se”, terceira pessoa.

Selecionamos, agora, um trecho da PI de Tiago (Figura 22):

<p><b>Figura 22 - Fragmento PI Tiago</b></p> 	<p><b>Transcrição da Figura 22:</b> fragmento PI Tiago</p> <p>[...] isso aconteceu com apenas 7 anos de idade. Em relação a escola não podei terminar os estudos porque as vezes <b>meu pai me obriga</b> a perder aula para <b>ajuda-lo</b> no trabalho[...]</p>
--	---

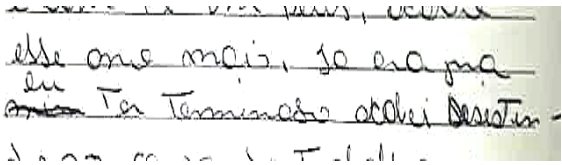
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Há, no trecho anterior, uma forma verbal conjugada no presente, quando a forma pretendida é retratar um tempo passado, quando seu pai o obrigava a perder aula. Contudo, logo em seguida, o aluno faz uso de outra forma gramatical bastante erudita, que é o uso

enclítico do pronome oblíquo, “ajuda-lo”, o que demonstra que o aluno, mesmo com marcas de oralidade nítidas em sua escrita, apreende as formas gramaticais e as usa.

Percebemos, na transcrição do texto desse aluno, que, tanto no fragmento da PF quanto no fragmento da PI, o aluno apresenta uma prática escrita com desvios gramaticais que, provavelmente, é influenciada por sua oralidade. Conforme postula Tfouni Monte-Serrat e Martha. (2013), o sujeito proveniente de classes sociais menos privilegiadas não apresenta, em sua maioria, um discurso oral tão sistematizado e essa oralidade influencia diretamente na escrita. Contudo, ainda de acordo com a autora, o caminho reverso também acontece, quando o indivíduo apreende a linguagem utilizada na escola e passa a usá-la em seu discurso. A forma “ajuda-lo” exemplifica essa afirmação.

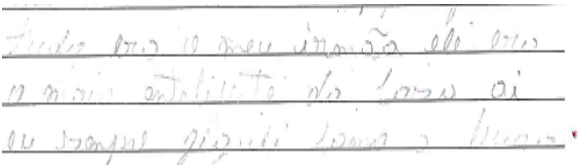
No fragmento seguinte, na Figura 23, da PF do aluno José, observamos outro exemplo de como a escrita já mostra indícios de uma linguagem sistematizada.

<p>Figura 23 - Fragmento PF José</p> 	<p><b>Transcrição da Figura 23:</b> fragmento PF José</p> <p>[...] esse ano mais, já era pra <b>mim</b> eu ter terminado acabei desistindo [...]</p>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Percebemos, no fragmento anterior, que o aluno já pratica a autocorreção ao perceber que sua escrita está em desacordo com a norma do português. Ele percebe que a forma pronominal que pretendia usar era inadequada do ponto de vista gramatical, e fez a correção utilizando da forma pertinente ao período, ilustrando, também, a afirmação de Tfouni Monte-Serrat e Martha. (2013) acerca da assimilação feita pelo aluno, da forma sistematizada, vista na escola, em seu discurso.

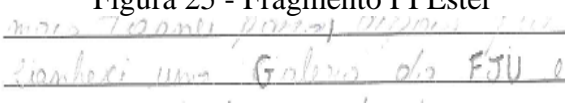
Vejamos o fragmento da PI de Ester, na Figura 24, a seguir.

<p>Figura 24 - Fragmento PI Ester</p> 	<p><b>Transcrição da Figura 24:</b> fragmento PI Ester</p> <p>[...] tudo era o meu irmão ele era o mais inteligente da casa ai eu sempre fiquei como <b>a burra</b> [...]</p>
---	---

Fonte: Dados da pesquisa., 2019.

Notamos o uso de uma expressão bastante popular no fragmento apresentado. A aluna afirma que nesse momento de sua vida não se sentia valorizada e define a visão que seus pais tinham sobre ela: como “burra”. Esta é uma gíria, tipo de palavra característica da linguagem oral e bastante forte para qualificar o intelecto de alguém. Ela demonstra o quanto essa aluna apresentava baixa autoestima em relação a si mesma.

Mais adiante, percebemos outra expressão bastante popular usada por essa mesma aluna, a palavra “galera”, para indicar grupo, conforme a Figura 25.

<p><b>Figura 25 - Fragmento PI Ester</b></p> 	<p><b>Transcrição da Figura 25:</b> fragmento PI Ester</p> <p>[...] conheci uma galera da FJU [...]</p>
--	---

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Verificamos, com esses exemplos, que os alunos registram a sua oralidade nos textos escritos, apesar de alguns deles, a exemplo de José e Tiago, já fazerem uso de formas mais características da linguagem escrita, a exemplo do uso do pronome oblíquo em próclise.

Como nos propomos a trabalhar com alunos do Ensino Médio, temos em nossa pesquisa sujeitos que, além de letrados, já foram alfabetizados. Esses indivíduos possuem conhecimento do código escrito e conseguem, como podemos observar nos textos transcritos, compor textos com os quais conseguem se expressar de forma satisfatória.

Apesar de percebermos que ainda há muitos registros de informalidade na escrita desses alunos, eles apresentam, conforme visto no conteúdo de seus textos, um conhecimento de mundo bastante amplo, com experiências diversas que nos remetem às discussões de Bortoni-Ricardo (2005) e Tfouni Monte-Serrat e Martha (2013), ao afirmarem que a escola precisa ter o cuidado de receber o aluno valorizando seu conhecimento de mundo e suas particularidades linguístico-culturais e construir um fio condutor que interligue esses elementos às práticas da sala de aula, para que a prática escolar, como nos afirma Freire (2004), em vez de apresentar a esses indivíduos a sua face excludente, mostre a eles uma prática libertadora, que irá prepará-los de forma crítica.

#### 4.2.5 Categoria 5: A educação como prática libertadora

Segundo Arroyo (2005b), a EJA é uma modalidade que recebe indivíduos possuidores de identidades variadas de negação de direitos, exclusão e marginalização. Dessa forma, a

prática pedagógica da modalidade deve se consolidar não apenas como função educativa, mas como política afirmativa de direitos coletivos e sociais.

Assim, analisamos, nessa categoria, como os sujeitos percebem a importância da escola para suas vidas e de que forma a escola age como meio de libertação e empoderamento social, com base no Quadro 15, que se segue.

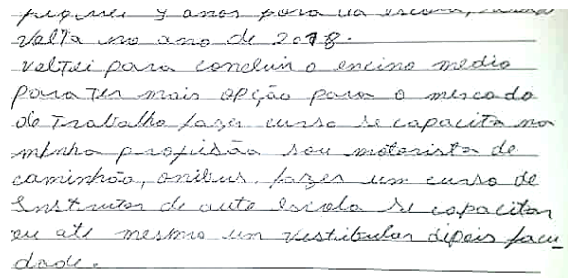
Quadro 15 - A educação como agente transformador

A educação como agente de transformação social	Oportunidade de crescimento profissional
	Melhoria de vida
	Empoderamento

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Tomemos inicialmente o primeiro grupo para análise. Para muitos alunos, estar na escola representa a possibilidade de conseguirem um emprego e para os que já trabalham é a chance de poderem ter uma melhor colocação, ou ainda, segundo mencionaram, conseguirem fazer um curso técnico ou faculdade após a conclusão do ensino médio.

Temos, como exemplo dessa afirmação, o trecho retirado da PF do aluno Silas, como ilustra a Figura 26, a seguir:

<p><b>Figura 26 - Fragmento PF Silas</b></p> 	<p><b>Transcrição da Figura 26: Fragmento PF Silas</b></p> <p>[...] voltei para concluir o ensino médio para ter mais opção para o mercado de trabalho fazer curso se capacita na minha profissão sou motorista de caminhão, ônibus, fazer um curso de instrutor de auto escola se capacitar ou até mesmo um vestibular depois faculdade.</p>
--	---

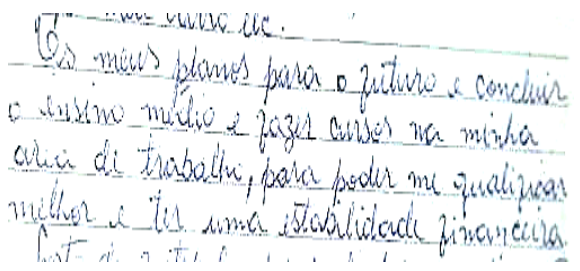
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme já mencionado, dentre os vários motivos elencados pelos sujeitos para justificar seu retorno à sala de aula encontra-se a crença de que por meio dos estudos podem conseguir um futuro mais confortável, já que para esses indivíduos a conclusão do ensino médio significa a possibilidade de alcançarem um nível mais elevado em sua carreira, poderem ingressar em um curso de capacitação ou ainda cursar o nível superior. Podemos



perceber essas afirmações na transcrição da PF de Silas: “[...] concluir o ensino médio para ter mais opção para o mercado de trabalho fazer curso se capacita na minha profissão [...] ou até mesmo um vestibular depois faculdade”.

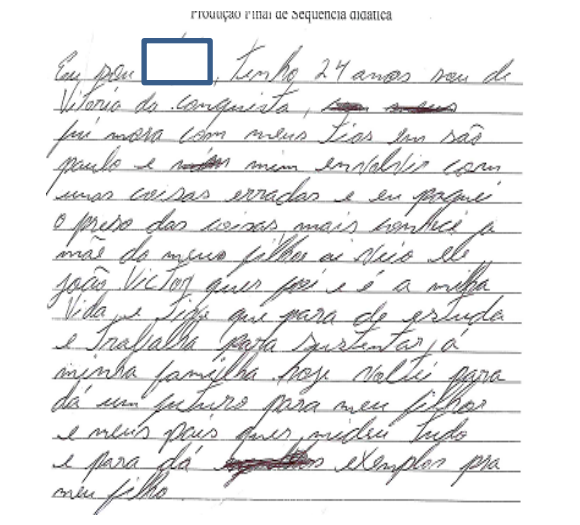
Observamos também as afirmações feitas por Pedro na PI (Figura 27):

<p><b>Figura 27 - Fragmento PI Pedro</b></p> 	<p><b>Transcrição da Figura 27: Fragmento PI Pedro</b></p> <p>Os meus planos para o futuro e concluir o ensino médio e fazer cursos na minha área de trabalho, para poder me qualificar melhor e ter uma estabilidade financeira [...]</p>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Notamos que a mesma ideia expressa por Silas também consta no fragmento da PI de Pedro, quando ele afirma que com a conclusão do ensino médio pretende: “[...] fazer cursos na minha área de trabalho, para poder me qualificar melhor e ter uma estabilidade financeira.”. Conforme afirmação de Arroyo (2005b) e discutido neste trabalho, os jovens e adultos que trabalham durante o dia e estão na escola à noite enfrentam essa exaustiva rotina por terem consciência do que buscam e, por isso, dão valor aos seus estudos.

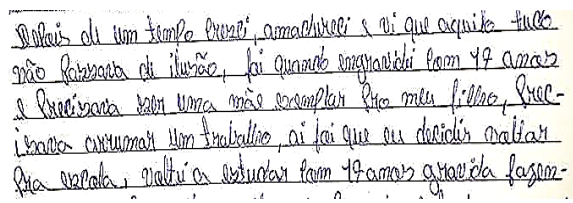
Abaixo, na PF de Samuel (Figura 28), podemos observar os motivos de seu retorno à escola:

<p><b>Figura 28 - PF Samuel</b></p> 	<p><b>Transcrição da Figura 28: PF Samuel</b></p> <p>Eu sou “Samuel” tenho 24 anos sou de Vitória da Conquista, fui morar com minhas tias em São Paulo e me envolvi com umas coisas erradas e eu paguei o preso das coisas mais conheci a mãe do meu filho aí veio ele João Vitor quer ser e é a minha vida eu sei que para de estudar e trabalhar para sustentar a minha família. hoje voltei para dá um futuro para meu filho e meus pais que mideu tudo e para dá exemplo para meu filho.</p>
---	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Nesse texto final, percebemos que a escola representa a possibilidade de dar um futuro melhor para seu filho, e, como mencionado anteriormente, para esse aluno, a escola é o meio pelo qual ele conseguirá alcançar seus objetivos.

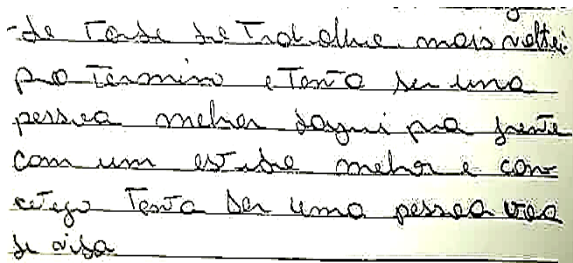
Na transcrição adiante, do fragmento da Figura 29, percebemos que para Ana, assim como observado no fragmento da PF de Samuel, estudar demonstra bom comportamento, isso pode ser percebido quando afirmam que o fato de estarem na escola deve servir de bom exemplo para seus filhos.

<p><b>Figura 29 - Fragmento PI Ana</b></p> 	<p><b>Transcrição da Figura 29:</b> fragmento PI Ana</p> <p>[...] Depois de um tempo cresci, amadureci e vi que aquilo tudo não passava de ilusão, foi quando engravidei com 17 anos e <b>precisava ser uma mãe exemplar pro meu filho, precisava arrumar um trabalho, aí foi que eu decidir voltar pra escola, voltei a estudar com 17 anos grávida [...]</b></p>
--	--

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Notamos que a percepção da importância de estudar é uma lição que querem passar para seus descendentes, assim como a perspectiva de conseguir um melhor emprego. Essa é mais uma das razões sociais que encontramos na discussão de Prado e Reis (2012), ao discutirem sobre os motivos que levam os alunos a retornarem à sala de aula da EJA.

Outra visão do papel da escola pode ser vista no trecho transcrito da PF do aluno José, na Figura 30, adiante.

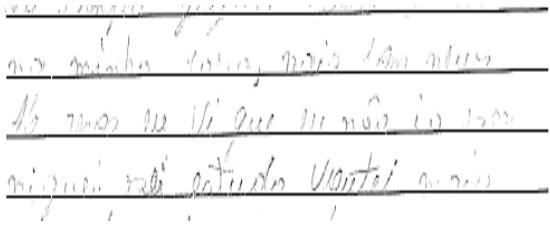
<p><b>Figura 30 - Fragmento PF José</b></p> 	<p><b>Transcrição da Figura 30:</b> fragmento PF José</p> <p>[...] mais voltei [a estudar] <b>pra terminar e tenta ser uma pessoa melhor</b> daqui pra frente com um estudo melhor e com certeza tenta ser uma pessoa boa de vida.</p>
---	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

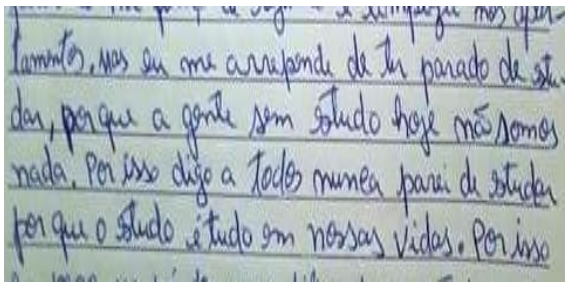
Para muitos sujeitos, conforme observamos anteriormente, a escola não representa apenas a possibilidade de conseguir um melhor emprego e assim poder melhorar o padrão de

vida financeiramente, simboliza também a possibilidade de melhorar como pessoa. O fragmento “[...] pra terminar e tentar ser uma pessoa melhor” mostra que para esse aluno a educação também pode gerar crescimento pessoal.

A seguir, selecionamos dois trechos, o primeiro da PI da aluna Ester (Figura 31) e outro da PI da aluna Maria (Figura 32) – apresentamos esse fragmento do texto dessa aluna, mesmo ela não tendo participado da PF, pois julgamos interessante mostrar que a sua ideia sobre a escola se assemelha a de sua colega Ester:

<p><b>Figura 31 - Fragmento PI Ester</b></p> 	<p><b>Transcrição da Figura 31:</b> fragmento PI Ester</p> <p>[...] mas com meus 16 anos eu vi que eu não ia ser ninguém se não estuda vou ter [...]</p>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

<p><b>Figura 32 - Fragmento PI Maria</b></p> 	<p><b>Transcrição da Figura 32:</b> fragmento PI Maria</p> <p>Mas eu me arrependi de ter parado de estudar, porque a gente sem estudo hoje não somos nada. Por isso digo a todos nunca parei de estudar porque o estudo é tudo em nossas vidas.</p>
--	---

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

As duas falas nas transcrições anteriores nos remetem a uma ideia bastante antiga de que “sem educação a pessoa não é ninguém”. Essa é uma ideia ainda mencionada por muitas pessoas em nossos dias, inclusive nas classes de EJA. Essa afirmação nos remete à teoria de Freire (2018): de que um dos papéis da educação é humanizar o homem.

Conforme já teorizamos, a educação é o meio pelo qual o homem se torna um sujeito reflexivo e crítico que pode se libertar por meio da conscientização, consciência essa que, ainda segundo Freire (2018), “[...] abre-se para a prática da liberdade [...]”, por meio da qual o homem se “hominiza” e se coloca num processo de humanização. Ao alcançar sua

humanização, o homem se torna um ser consciente e livre, empoderado, capaz interagir politicamente e de lutar pelos direitos de outros indivíduos também se tornarem livres.

Contudo, é importante retomar uma afirmação já apresentada neste trabalho, de que o empoderamento do homem por meio da educação não acontece de forma isolada. Conforme postulado por Freire (2018), o homem se educa em união, de forma dialógica, quando o sujeito constrói seu senso crítico por meio de reflexões que se constituem sempre nas relações do homem com o mundo.

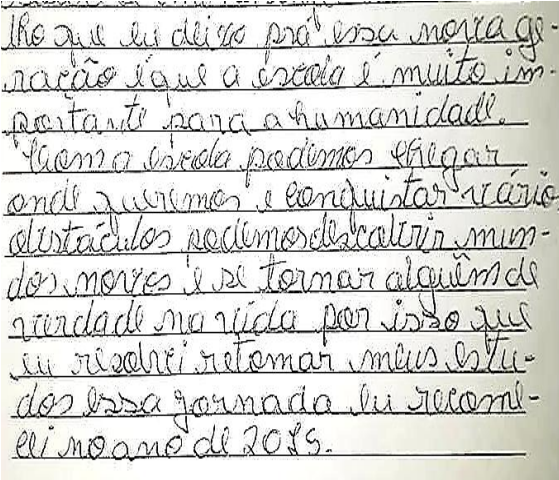
Assim, a função do homem que alcançou sua libertação, se tornou empoderado mediante a educação é agir a fim de levar outros a também refletirem sobre sua condição e por meio dessa reflexão alcançarem a práxis, a transformação do mundo.

Este modelo problematizador da educação, o qual deve romper com o que Freire (2018) chama de “educação bancária” e cuja concepção de educação é tida como uma “caridade” praticada pelos “detentores do saber” que consideram os educandos como uma “tábula rasa” ou sujeitos que não participam do processo pedagógico, deve realizar-se como prática da liberdade por meio do diálogo. Dessa forma se dá o processo conscientizador cuja intenção é o desenvolvimento crítico e a tomada de consciência e esses dois culminam na atitude crítica, que se opõe à alienação (FREIRE, 2018).

Assim, no processo de ensino-aprendizagem é fundamental, como já discutido no corpo deste trabalho, que a dialogicidade seja o fio condutor para uma consciência crítica, dessa forma, a educação se mostra como um meio para que o educando desenvolva o ato de libertação em comunhão com outros sujeitos.

Para Freire “[...] é preciso fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 1980, p. 90). Para essa conquista, Freire (2006, 2018) defende o diálogo como veículo pedagógico principal da educação conscientizadora que busca a liberdade como um processo humanizador, contra a alienação e contra a opressão. Para ele, “[...] a educação é um ato de amor, por isso, de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir da discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (2018, p. 96). Assim, como base fundamental para a democracia, o diálogo tem a função de viabilizar o entendimento político e a formação humana.

Apresentamos, a seguir, o fragmento do aluno Tiago, na Figura 33 e transcrito, o qual resume as ideias apontadas acerca do papel da educação para os indivíduos deste estudo.

Figura 33 - Fragmento PF Tiago	Transcrição da Figura 33: fragmento PF Tiago
 <p>     O que eu deixo pra essa nova geração é que a escola é muito importante para a humanidade. Com a escola podemos chegar onde queremos e conquistar vários obstáculos podemos descobrir mundos novos e se tornar alguém de verdade na vida por isso que eu resolvi retomar meus estudos essa jornada eu recomencei no ano de 2015.   </p>	<p>       [...] [conselho] que eu deixo pra essa nova geração é que a escola é muito importante para a humanidade.     </p> <p>       Com a escola podemos chegar onde queremos e conquistar vários obstáculos podemos descobrir mundos novos e se tornar alguém de verdade na vida por isso que eu resolvi retomar meus estudos essa jornada eu recomencei no ano de 2015.     </p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

É importante mencionar, aqui, que, mesmo os alunos buscando mudança ou melhoria de vida por meio da escola, eles apresentam consciência de algumas debilidades existentes tanto em relação à postura do professor quanto à qualidade de ensino oferecido.

Apesar de essas afirmações não estarem presentes em seus textos, elas foram mencionadas na sala de aula durante a aplicação desse projeto, as quais foram gravadas em dois momentos das atividades de intervenção (apresentação da situação e módulo 03). Assim, julgamos interessante apresentar aqui essas ideias apresentadas pelos alunos.

Inicialmente, expomos a transcrição de um trecho da gravação feita durante o módulo 3, quando discutimos sobre histórias de vidas.

As falas, a seguir, foram retiradas do vídeo de número 3, feito no dia 05-11-2018:

Ao falarmos sobre a representação da escola para a vida deles, tempo, houve muitas respostas dadas ao mesmo tempo, algum barulho, alguns falavam que a escola era um lugar agradável, quando Jonas falou, em tom mais alto:

**Jonas:** só com os outros alunos, nas outra escola que eu estudava os professor conversava com os alunos, aqui não.

**Pesquisadora:** Você acha o que disso? Fica mais estressante?

**Tito:** Pode ter certeza. Assim, tem umas disciplina que o professor dá pra conversar, outras não.

**Silas:** E cria umas amizade que vai levar pra vida toda.

Apesar de nesse ponto os alunos não terem falado em função da escola para si, ou numa perspectiva de futuro, é importante observar que eles apresentam um parecer em relação à postura de seus professores e o motivo disso. Na transcrição seguinte, ainda referente ao vídeo de número 3, do dia 05-11-2018, os alunos continuam falando sobre a postura dos professores, só que nesse momento, em relação ao modo como se dá o processo de ensino:

Continuando o contexto anterior:

**Pesquisadora:** A escola acolhe o esforço de vocês?

**Tito:** não é na hora do ensino também, os professor deixa a desejar também, assim não explica direito e isso prejudica, prejudica muito aí se a gente passar, perguntar o que a gente aprendeu. Aprendeu nada.

**Davi:** O professor quando passa uma atividade, às vezes passa uma atividade e quer uma resposta do jeito que tem que ser a resposta e não quer que a gente crie uma resposta, quer a resposta do jeito que tá no texto.

**Silas:** eu acho que é pela forma de ensino, tipo a dificuldade que a gente passa durante o dia, acho que eles pega menos pesado com a gente, assim, porque a forma desse ensino não é como se fosse o ensino médio, porque eu já fiz ensino médio já fiz 1º ano e não concluí voltei. E o ensino aqui é totalmente assim mais fácil do que o ensino médio.

É interessante observar nessas falas que os alunos já demonstram criticidade em relação ao ensino que é oferecido na modalidade. Eles têm consciência da necessidade de estudarem, mas ao mesmo tempo demonstram percepção das debilidades ocorridas durante o processo.

Continuamos a conversa a respeito do ensino oferecido pela instituição (vídeo de número 3, do dia 05-11-2018):

**Pesquisadora:** Então assim, vocês acham que vão conseguir alcançar o que desejam com esse ensino?

**Pedro:** No meu caso, eu mesmo tô aqui pra concluir e depois fazer um curso né? Porque aqui mesmo é só passar pra concluir e depois fazer esse curso, no meu caso é mais importante o curso específico no meu trabalho.

**Mateus:** Tipo assim, é mais por causa da especialização do trabalho, entendeu?

Assim como foi deixado claro nos textos analisados, esses alunos pretendem, com a conclusão do ensino médio, alcançar uma melhor colocação, ou especialização, conforme

dizem, em seu emprego. Eles demonstram, pelas falas, consciência e objetividade em suas metas.

A clareza desses alunos ao falarem de seus objetivos nos mostra que esses indivíduos já se apresentam num estágio no qual que têm a posse de sua própria vida. Conforme já discutido, Freire (2018) afirma que, apesar de o empoderamento individual precisar ser visto com certo cuidado e, também, de não ser suficiente, ele é necessário, pois é condição essencial para o processo de transformação social. Dessa maneira, conforme as palavras desse autor, “[...] indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico em que a educação é a frente de luta” (FREIRE, 2018, p. 138).

Assim, percebemos que para a escola cumprir o papel de ser o local onde o sujeito alcançará sua libertação é preciso que, antes de tudo, ela seja um ambiente acolhedor, no qual os indivíduos sintam que podem realizar todas as suas aspirações, e isso só será possível no momento em que a prática pedagógica se fizer, como ressalta Freire (2018), de forma problematizadora, capaz de romper com a prática educativa que apenas transfere conteúdos de forma impositiva. Nesse sentido, é necessário que o modelo educacional abraçar esses sujeitos respeite suas especificidades e leve-os a uma construção dialógica do seu conhecimento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mergulhando ao fundo de si mesmo o homem encontra os olhos do outro ou vê com os olhos do outro.

(Bakhtin, 1997, p. 328 )

O presente estudo objetivou investigar, na produção de textos autobiográficos de alunos da EJA, como podemos perceber a presença do “Outro” (na perspectiva bakhtiniana) e as aspirações de libertação (na acepção freiriana). Para atingir tal intento, desenvolvemos uma intervenção pedagógica baseada na Sequência Didática estruturada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

Cumprindo o propósito de sistematizar, confrontar e analisar os dados produzidos nas oficinas didáticas e registrados nas produções inicial e final, pudemos constatar que os alunos mostraram progresso na produção dos textos escritos do gênero autobiográfico, bem como demonstraram reflexão a respeito de si e de sua situação como sujeito social.

Em relação à questão que norteou esta pesquisa: como percebemos, na produção de textos autobiográficos de alunos da EJA, a presença do “Outro” (na perspectiva bakhtiniana) e as aspirações de libertação (na acepção freiriana)? observamos que, ao serem colocados em um contexto teórico e objetivo de produção textual, a presença do “outro” mencionado por Bakhtin, como mais um envolvido no processo de produção, se faz presente, pois esses alunos/autores foram capazes de se desdobrar em autor (eu) e “outro” leitor, subentendendo, assim, a presença do leitor externo para quem o texto é construído. Percebemos, também, que esses alunos têm a educação como um meio para alcançarem uma posição melhor em seu trabalho ou em sua vida social, de forma que buscam, depois de concluir o ensino médio, fazer cursos técnicos, ou cursar faculdade.

Quanto ao encaminhamento metodológico adotado, a opção pela pesquisa qualitativa na modalidade de intervenção, com a aplicação de atividade num modelo de Sequência Didática, permitiu que o planejamento incorporasse episódios significativos do cotidiano escolar. A SD, por sua vez, permitiu um olhar particular e coletivo para o grupo adequando interesses/necessidades à proposta de trabalho.

A proposta de produção baseada em situação real de comunicação revelou textos coerentes, adequados ao gênero em estudo que dialogavam entre si e, muitos deles, evoluíram para uma PF melhor elaborada. As situações comunicativas registradas nas filmagens demonstram que os alunos apresentam consciência de si como sujeitos de direito e buscam,



por meio da escola, alcançar uma melhor colocação em seu emprego, ou ainda a possibilidade de especialização no mesmo.

Consideramos, portanto, que os resultados desta pesquisa apontam para a possibilidade de trabalho exitoso com a escrita textual na turma de 1º ano do Ensino Médio da EJA. Em relação às cinco categorias analisadas: elementos do gênero, várias vozes, produção de sentido, peculiaridades linguístico-culturais e a educação como agente de transformação social, os textos mostram progresso e consciência rumo à aquisição de uma competência discursiva e de aspirações pessoais.

Contudo, não podemos tomar as avaliações escritas dos alunos como padrões para textos considerados como ideais sob um olhar avaliativo, ou ainda como o ponto de chegada esperado dentro de uma atividade de produção escrita em sala de aula, pois apresentam desvios linguísticos e alguns trechos confusos, no entanto, essas produções revelam aquisições de uma etapa com ricas informações acerca do público trabalhado, tanto informações relativas à língua quanto às suas especificidades como sujeitos sociais.

Quanto às contribuições deste estudo, as produções revelam o interesse dos estudantes em discutir questões acerca de suas vidas e de suas necessidades dentro do contexto educacional, o que pode contribuir tanto para continuidade de sua formação como sujeitos de direito, como também nos mostra o interesse em adquirir proficiência na linguagem escrita escolar.

É importante também mencionar os ganhos que os estudos feitos no percurso deste trabalho proporcionaram para o nosso crescimento pessoal. Durante esse processo, conhecemos a EJA mais profundamente em sua história, legislação e teorias; tomamos posse dessa teoria de forma que pudemos retomá-la, à medida que fomos analisando criticamente o contexto, elaborando e reelaborando as metas. Esses conceitos teóricos contribuíram para dinamizar e motivar ações fundamentadas não só em circunstâncias reais, mas também em estudos científicos.

Nesse caminho de conhecimento mais profundo da modalidade, percebemos o quanto, em nossa prática, por vezes, não víamos os sujeitos com suas especificidades, mas sim como um conjunto de alunos com características parecidas. Enxergamos, de forma mais próxima, o quanto cada indivíduo luta para estar presente na sala de aula, possuindo expectativas reais, muitas vezes não percebidas pelo fato de já terem vida pessoal e profissional estabelecida.

Outro fator que julgamos importante a ser considerado refere-se à visão estereotipada que apresentávamos em relação aos alunos mais jovens do segmento. Ao olharmos com o olhar do “outro”, percebemos o quanto esses jovens também lutam para cursarem o ensino

médio e que suas dificuldades não são menores que as apresentadas pelos colegas mais velhos, apenas diferentes.

Além disso, as reflexões feitas em relação à EJA nos possibilitaram produzir novos conhecimentos que enriquecerão nossa prática em sala de aula, mostrando-nos como devemos buscar entrelaçar as práticas diárias e os conhecimentos adquiridos.

Além disso, é importante mencionar que entre os muitos ganhos com o desenvolvimento desta pesquisa, ressaltamos que a fundamentação teórica foi uma ferramenta imprescindível, que, apesar de complexa e, por vezes, fatigante, nos permitiu refletir com mais clareza sobre as questões relacionadas aos estudos da linguagem e, certamente, a partir desse trabalho, teremos um olhar mais apurado em relação à prática de ensino da língua portuguesa, mais especificamente ao trabalho com textos.

Não obstante, houve alguns percalços que tornaram nosso caminho árduo e doloroso. Problemas pessoais enfrentados, dentre eles a perda inestimável de meu pai, cuja ausência foi sentida em cada fase seguinte desse trabalho, pois, desde a etapa de seleção, ele esteve de forma bastante presente.

A menção feita sobre a possibilidade de fechamento da escola, no decorrer da aplicação das atividades de intervenção também nos afligiu, pois os alunos começaram a se mostrar desanimados e mais faltosos, já que a estabilidade de onde continuariam os seus estudos, ou se poderiam continuar dentro da mesma modalidade, ainda era incerta.

Contudo, o fechamento deste trabalho nos traz bastante alegria e a sensação de realização; esperamos, assim, ter contribuído para as reflexões acerca do trabalho com a produção textual em turmas de ensino médio da EJA, torcendo para que sua relevância seja reconhecida como muito mais que uma simples atividade de redação em sala de aula, mas que se mostre como uma produção dialógica entre os sujeitos envolvidos e o próprio texto. Também esperamos ter contribuído para que o olhar dos educadores para as especificidades dos sujeitos das turmas de EJA seja mais atencioso e procurem trabalhar de forma respeitosa essas particularidades. Além disso, queremos colocar em relevo a importância de se buscar uma prática que tenha em vista o entrelaçamento da pedagogia com as experiências de vida desses alunos.

Ainda poderia falar de muitas outras questões aprendidas e apreendidas nessa caminhada, falar sobre muitos aspectos que foram pertinentes, mas, aqui, terminam as minhas palavras. Portanto, espero que este texto dialogue com outras vozes e espero que surjam outros olhares, porque, tanto para Bakhtin quanto para Freire, sem o outro, sem a possibilidade de diálogo, de ouvir outras vozes, o homem não interage, não se percebe como

ser social, não realiza aprendizagens, não forma sua consciência ou sua reflexão, enfim não se constitui como sujeito.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Juventude, juventudes: o que une e o que separa**. Brasília: Unesco, 2006.
- AMORIM, K. S. **Linguagem, comunicação e significação em bebês**. Tese de Livre Docência, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.
- ANTUNES, I. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, P. de C.; SILVA, A. M. Elementos sobre a concepção de Meia-Idade, no processo de envelhecimento humano. **Revista Kairós Gerontologia**, 16(5). p. 123-140. Online ISSN 2176-901X. Print ISSN 1516-2567. São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP. 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/viewFile/18926/14090>>. Acesso em: 12 out. 2018.
- ARAÚJO, P. G. **Trato desfeito: o revés autobiográfico na literatura contemporânea brasileira**. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9975/1/2011\\_PedroGalasAraujo.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9975/1/2011_PedroGalasAraujo.pdf)>. Acesso em: 22-11-2018.
- ARROYO, M. Os sujeitos educandos na EJA. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. **Boletim**, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <<https://tvescola.org.br/tve/video/salto-para-o-futuro-educacao-de-jovens-e-adultos-em-debate>>. Acesso em: 22 out. 2018.
- \_\_\_\_\_. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005a.
- \_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N.L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b. p. 19-50.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Forense, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução do inglês de Valdemir Miotello & Carlos Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012
- BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: questões conceituais e metodológicas – **Redes**, Santa Cruz do Sul, v 11. n. 2, p. 77-93, maio /agosto 2006.

BAQUERO, R. V. A. A situação das américas: democracia, capital social e empoderamento. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012.

BEZERRA, B. G. **Os Gêneros do Discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo, Editora 34, 2016.

BEZERRA, B. G. **Gêneros no Contexto Brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo, Parábola, 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Codex Porto, 1994.

BORTINI-RICARDO, S. M. **Nós Chegemu na Escola, e agora?:** São Paulo: Parábola, 2005.

BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

BRANDÃO, H. H. N. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997. p 281-288.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 11 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEB nº:11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**. Segundo Segmento do Ensino Fundamental. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, v.2, 2000.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAMARGO JÚNIOR; S. B.; SANTOS, J. J. R.; Teorias dos direitos fundamentais e suas contribuições para o campo da educação de pessoas jovens, adultas e idosas. In: SANTOS, J. J. R.; PEREIRA, S. M. C.; WESCHENFELDER, L. M.; **Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: interfaces entre direito à educação popular, currículos (s) e saberes experienciais**. Passo Fundo: UFP, 2017. 21-43.

\_\_\_\_\_. Teoria dos direitos Fundamentais e suas contribuições para o Campo da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. In: SANTOS, J. J. R. dos; PEREIRA, S. M. C.; WESCHENFELDER, L. M. **Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas Interfaces**

**entre Direito à Educação, Educação Popular, Currículo(s) s Saberes Experienciais.** Passo Fundo: UPF, 2017.

CARRIJO, V. L. S.; PADILHA, S. de J. O Ensino Reflexivo e Dialógico da Reescrita: contribuições da teoria bakhtiniana. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 20, n. 27, p. 189-207, jan./jun., 2013.

CASTELA, G. da S. **A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE).** 2009. 256 f. Tese de Doutorado Letras Neolatinas. Estudos Linguísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1998.

COELHO, A. M. S.; EITERER, C. L.: A didática na EJA: contribuições epistemológicas de Gaston Bachelard. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 169-184.

DAYRELL, J. T. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 53-67.

DIAS, F. V. et al. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da educação de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a diferença:** estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 49-82.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).

FARACO, C. A. Autor e Autoria. In: BRAIT, B. **Conceitos-chave.** Contexto, São Paulo, 2008.

FIAD, R. S. Reescrita de textos: Uma prática social e escolar. **Organon**, Porto Alegre, n 46, jan-jun, 2009, p. 147-59.

FIORIN, J. L.; **Introdução ao Pensamento de Bakhtin.** São Paulo, Contexto, 2016.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia, O cotidiano do Professor.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GARCEZ, L. **A Escrita e o Outro: os modos de participação na construção do texto.** Brasília: UnB, 2010.

GERALDI, J. W. A linguagem em Paulo Freire. **Educação sociedade e Culturas**, n. 23, p. 7-20, 2005a. Disponível em: <[https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Joao\\_Geraldi.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Joao_Geraldi.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2018.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Educação e sociedade, 1991.

GERALDI, J. W. **Culturas orais em sociedades letradas.** São Paulo: Educação e sociedade, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4209.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.

GIROUX, H. Alfabetização e a Pedagogia do Empowerment Político. In: Freire e Macedo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra.** São Paulo, Paz e Terra, 2002.

GUSMÃO, M. A. P. **A (re)escrita de textos: a prática pedagógica da professora Maria.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2015.

KLEIMAN, A. B. **OS significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2009.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. A Construção da autoria na Reescrita de Textos: efeitos da interação professor-aluno. **Revista Letras**, Curitiba, n. 85, p. 11-27. jan./jun. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/24673/19479>>. Acesso em 09 set. 2018.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet.** Belo Horizonte: UFMG, 2014.

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, B. **Conceitos-chave.** Contexto, São Paulo, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDEZCZKA, Beatriz; BRITO, Karin Siebeneicher. **Gêneros Textuais: reflexões e ensino.** Palmas e União da Vitória, PR: Kaugangue, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise e Gêneros e Compreensão.** São Paulo, Parábola, 2008.

MARTINS, R. Notas sobre (auto)biografia, narrativas, imagens digitais e artes. In: MIGNOT, A. C.; MORAES, D. Z.; MARTINS, R. **Atos de Biografar: narrativas digitais, história, literatura e artes.** Editora CRV. Curitiba, 2018.

MARTINS, A. T. de O.; AGLIARDI, D. A. **A Legislação de Educação de Jovens e Adultos a partir da Constituição Federal de 1988.** 2013. Disponível em:

<[http://ucsobservatorios.com.br/uploads/2013/Políticas\\_de\\_EJA/Trabalho/07\\_05\\_50\\_A\\_LEGISLACAO\\_DE\\_EDUCACAO\\_DE\\_JOVENS\\_E\\_A.pdf](http://ucsobservatorios.com.br/uploads/2013/Políticas_de_EJA/Trabalho/07_05_50_A_LEGISLACAO_DE_EDUCACAO_DE_JOVENS_E_A.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2018.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MEDEIROS, L. B.; JOVINO, I. da S. **A educação de jovens e adultos no olhar de seus alunos e professores**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1548-8.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013. p. 105-131

MENEGOLO, E. D. C. W.; MENEGOLO, L. W. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor. **Ciências & Cognição**. 2005. Disponível em: <<http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/512/283>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOURA, E. M. de. **Freire e Bakhtin, um diálogo possível**. 2011. 190 f. Tese de doutorado (Letras). – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/2332/1/Edite%20Marques%20de%20Moura.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2018.

OSSA, D. L. M. Autobiografia, imagens y pantallas: el aprendizaje del autoconocimiento por experiência mediatizada. In: MORAES, D. Z.; CORDEIRO, V. M. R.; OLIVEIRA, O. V. **Narrativas digitais, história, literatura e artes na pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba, Editora CRV, 2016.

PAULA, C. R. de; OLIVEIRA, M. C. de. **Educação de jovens e adultos ao longo da vida**. Curitiba: IBPEX, 2011.

PEREIRA, J. C. F. **(Re)escrita e autoria: um olhar longitudinal em dados de aquisição sob a ótica bakhtiniana**. 2009. 51 f. Monografia. Unicamp, Campinas, 2009.

PRADO, D. P. F.; REIS, S. M. A. de O. Educação de Jovens e Adultos: O que revelam os sujeitos? **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012**. Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/3479p.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3479p.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2018.

RENFREW, A. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2017.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.



ROCHA, G.; VAL, M. G. C. (2003). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros, Teorias, Métodos, Debates**. São Paulo, Parábola, 2005. p. 184-207.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Educação de Adultos: identidades, cenários e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2007.

RODRIGUES, Z. A.; SANTOS, José Jackson Reis dos. Currículo(s) na EPJAI: Considerações sobre o caráter múltiplo e diferenciado dessa modalidade educativa. In: SANTOS, J. J. R.; PEREIRA, S. M. C.; WESCHENFELDER, L. M.; **Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: interfaces entre direito à educação popular, currículos (s) e saberes experienciais**. Passo Fundo: UFP, 2017 \_\_\_\_\_

SAUTCHUK, I. **A Produção Dialógica do Texto Escrito: um diálogo entre leitor e escritor interno**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

SCORSOLINI-COMIN, F. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. **Educação em Revista Belo Horizonte**, v. 30, n. 03, p. 245-265, Julho-Setembro 2014.

SILVA, J. B. **O EU Autobiográfico e suas Funções: escrever a vida para que e para quem?** 2016, 144 f. – Dissertação de Mestrado. UESB, Vitória da Conquista, 2016.

SILVA, J. Q. G. **Gênero Discursivo e Tipo Textual**. Belo Horizonte, Scripta, 1999.

SIMÕES, L. J. **Leitura e Autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, M. Língua Escrita, Sociedade e Cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: Soares, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: contexto, 2003.

\_\_\_\_\_, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, E.; BARRETO, D. A. B. Intersecções metodológicas entre as ideias freireanas e bakhtinianas para o trabalho de orientação científica. In: AMADO, J.; CRUSOÉ, N. M. de C. **Referenciais Teóricos e Metodológicos de Investigação em Educação e Ciências Sociais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. p. 95-111.

SOUZA, S. J. e. **Infância e linguagem**. Campinas: Papirus, 1994.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M.; MARTHA, D. J. B. **A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade**. 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6137310.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, o a fenomenologia, o marxismo.** São Paulo: Atlas, 2007.

VOLPONI, M. de L. **Gênero Textual Autobiografia em Aulas de Língua Portuguesa na EJA: uma perspectiva de aprendizagem na terceira idade.** Dissertação de Mestrado. 2015, 161 f. UFRN, Proletras, Maringá, 2015.

## APÊNDICES

## Apêndice A – Termo de Consentimento

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Elma Karine Costa Cardoso e Maria Aparecida Pacheco Gusmão do projeto de pesquisa intitulado “Textos autobiográficos de alunos da EJA: a inserção do outro e da aspiração de libertação” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Jequié - BA, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

\_\_\_\_\_

Elma Karine Costa Cardoso

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável pelo projeto

## Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Atende à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

**Título do Projeto:** Textos autobiográficos de alunos da Educação de Jovens e Adultos: a inserção do outro e da aspiração de libertação

**Pesquisadora responsável:** Elma Karine Costa Cardoso

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Aparecida Pacheco Gusmão

Prezado (a) Senhor (a)

Eu, Elma Karine Costa Cardoso, discente do Mestrado Acadêmico em Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) estou realizando, juntamente com a pesquisadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Aparecida Pacheco Gusmão, o Projeto de Pesquisa intitulado: “Textos autobiográficos de alunos da EJA: a inserção do outro e da aspiração de libertação”. O objetivo geral desse projeto de investigar na produção de textos autobiográficos de alunos da EJA, como podemos perceber a presença do “Outro” (na perspectiva bakhtiniana) e aspirações de libertação (na acepção freiriana)

Para alcançar esse objetivo geral, outros objetivos específicos orientaram nosso estudo, a saber: Investigar o processo de produção de textos do gênero autobiográfico, por meio de atividades sistematizadas em uma sequência didática como proposta interventiva; Averiguar a presença do Outro e indícios do processo de humanização nos textos do gênero autobiográfico produzidos na sequência didática; Como *corpus* e *locus* da aplicação desse projeto, escolhemos uma turma de 1º ano do ensino médio da EJA, no Colégio Estadual Fernando Spínola, na Cidade de Vitória da Conquista, e delimitamos nossa análise na abordagem produção dos textos do gênero autobiografia, produzidos por estudantes que frequentam essa classe.

Esta pesquisa terá, como participante, dois professores do Colégio Estadual Fernando Spínola em Vitória da Conquista -BA. No desenvolvimento da pesquisa, serão utilizados os

seguintes instrumentos para coleta de dados: a) Questionário aberto e) Registro em filmagem durante a aplicação das atividades;

Assim, venho convidá-lo(a) a participar desta pesquisa, lembrando que sua participação é voluntária e consistirá em participar de encontros e reuniões objetivando a apresentação do projeto, estudo e ajustes dos instrumentos da pesquisa. Em alguns momentos, as visitas às escolas serão registradas por meio de filmagens e fotografias.

Ao participar desta pesquisa, você não será identificado(a), permanecendo em anonimato, e o/a Senhor(a) poderá retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, sem sofrer nenhum prejuízo. Esta pesquisa não traz gastos financeiros para Vossa Senhoria, nem qualquer forma de ressarcimento ou indenização financeira por sua participação.

Os riscos, desconfortos ou constrangimentos apresentados pela pesquisa são mínimos, mas, se isso ocorrer, o(a) Senhor(a) poderá solicitar o seu afastamento ou deixar de participar de alguma das etapas ou de todo o projeto, pois a sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e seu consentimento pode ser retirado em qualquer momento se isso lhe for mais conveniente. Esta pesquisa também não implica em gastos financeiros para o(a) Senhor(a) e nem qualquer forma de ressarcimento ou indenização financeira por sua participação.

Os resultados desta pesquisa serão publicados numa dissertação de Mestrado e em revistas acadêmicas especializadas. As filmagens, as fotografias e as gravações, além da transcrição em papel ou via formulário *online*, serão arquivados pelos pesquisadores por cinco anos.

O(A) Senhor(a) poderá solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da sua participação na pesquisa. Quaisquer esclarecimentos podem ser obtidos: a) com a pesquisadora, Elma Karine Costa Cardoso, por meio do e-mail [elma\\_karine@yahoo.com.br](mailto:elma_karine@yahoo.com.br), ou por telefone (77) 98808-0410 (*whatsapp*); b) Com a orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Pacheco Gusmão, pelo e-mail [prof.cida2011@gmail.com](mailto:prof.cida2011@gmail.com), ou pelo fone: (77) 988441048; c) e também no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que autorizou a realização desta pesquisa, através do e-mail [cepuesb.jq@gmail.com](mailto:cepuesb.jq@gmail.com) ou do telefone (73) 3528-9727 ou ainda no seguinte endereço: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Comitê de Ética em Pesquisa da Uesb (CEP/Uesb), Módulo Administrativo, Sala do CEP/Uesb, Rua José Moreira Sobrinho, s/n, Jequiezinho, Jequié – BA, CEP 45.206-510.

Se o(a) Senhor(a) aceitar o convite e concordar em participar desta pesquisa, precisará assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias: uma via ficará com

o(a) Senhor, na condição de participante colaborador, e a outra sob a guarda da pesquisadora que arquivará o presente termo por cinco anos.

Desde já agradeço sua atenção e colaboração com a pesquisa!

Vitória da Conquista, BA, 06 de abril de 2018.

---

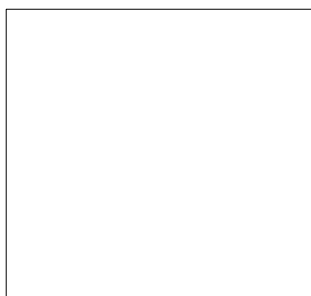
**Elma Karine Costa Cardoso**

Pesquisadora responsável

---

**Pai/Mãe/Responsável Legal do estudante**

Impressão digital (se for o caso)



## Apêndice C – Autorização pala coleta de dados



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGen**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

---

### **AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS**

Eu, Najla de Souza Vieira Andrade, ocupante do cargo de Diretora do Colégio Estadual Fernando Spínola, localizado na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, AUTORIZO a coleta de dados para a realização do projeto de pesquisa intitulado “Textos autobiográficos de alunos da Educação de Jovens e Adultos: a inserção do outro e da aspiração de libertação”, após a aprovação do referido projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). O projeto é de autoria da pesquisadora Elma Karine Costa Cardoso, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

Vitória da Conquista, BA, 22 de maio de 2018.

---

ASSINATURA



## Apêndice D – Folder do projeto



Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=IDENTIDADE&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiv1OvBx8jcAhVEiFkKHU1gBHEQ\\_AUICigB&biw=819&bih=382#imgrc=7aiHk1MdUbtpnM](https://www.google.com.br/search?q=IDENTIDADE&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiv1OvBx8jcAhVEiFkKHU1gBHEQ_AUICigB&biw=819&bih=382#imgrc=7aiHk1MdUbtpnM): em 31/07/2018.

### POEMA AUTOBIOGRÁFICO

Quando eu nasci,  
Meu pai batia sola,  
Minha mana pisava milho  
no pilão,  
Para o angu das  
manhãs...  
Portanto eu venho da  
massa,  
Eu sou um trabalhador...

Ouvi o ritmo das  
máquinas,  
E o borbulhar das  
caldeiras...  
Obedeci ao chamado das  
sirenes...  
Morei num mucambo do  
"Bode",  
E hoje moro num barraco  
na Saúde...  
Não mudei nada..  
. **Solano Trindade**

**Idealizadoras do  
projeto:  
Professora Elma Karine  
Costa Cardoso  
(Mestranda)**

**Professora Doutora  
Maria Aparecida  
Pacheco Gusmão  
(Orientadora)**

**Programa de Mestrado  
Acadêmico em Ensino  
(PPGen)  
Colégio Estadual  
Fernando Spínola  
Projeto: Textos  
autobiográficos de  
alunos da Educação de  
Jovens e Adultos: a  
inserção do outro e da  
aspiração de libertação**



***Uma autobiografia não  
é um mero catálogo de  
eventos e experiências  
em que a pessoa esteve  
envolvida, mas serve  
também como uma  
espécie de anteprojeto  
em que os outros  
podem modelar as suas  
vidas.***

*Nelson Mandela*

## APRESENTAÇÃO

O projeto Textos autobiográficos de alunos da Educação de Jovens e Adultos: a inserção do outro e da aspiração de libertação do desejo de aprimorar as habilidades de leitura e escrita textual e a competência comunicativa dos alunos que estão cursando a Educação de Jovens e Adultos, nas turmas do eixo VII da área de humanas no Colégio Estadual Fernando Spínola. A aquisição das habilidades referidas é condição precípua nas sociedades letradas, pois permite ao cidadão ter voz ativa e auxilia o mesmo na formação de uma consciência crítica.

Para a realização deste projeto, o gênero autobiográfico foi escolhido pelo fato de o mesmo se apresentar como possibilidade de desenvolvimento dos saberes dos alunos, de sua visão de escola e seu pertencimento.

Diante disso, o projeto em questão tem como foco o trabalho com gêneros textuais, mais especificamente o gênero *memórias literárias*, por meio de um modelo didático denominado sequência didática, que é um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, e organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos.

O nosso objetivo com esta atividade é

elaborar e aplicar uma sequência didática de leitura, escrita e reescrita, a partir do trabalho com o gênero autobiografia, proporcionando interlocução e relação dialógica na qual o aluno se coloque como escritor/leitor/autor de seu próprio texto.

### **PROGRAMAÇÃO**

O trabalho será realizado em oficinas que têm por objetivo a real aprendizagem do gênero *autobiografia*.

**Oficina 01:** Elementos estruturais:

**Oficina 02:** Forma Composicional, conteúdo temático e estilo:

**Oficina 03:** “inspirando vidas”

## Apêndice D – Questionário

### QUESTIONÁRIO

1 Nome do entrevistado:

---

2 Sexo:

A ( ) masculino B ( ) feminino

3 Qual é a sua idade?

---

4 Qual é seu estado civil?

A ( ) solteiro (a) B ( ) casado (a) C ( ) viúvo(a) D ( ) divorciado

5 Iniciou seus estudos, ou seja, foi alfabetizado com quantos anos?

---

6 Qual a última série cursada e concluída antes de ingressar na EJA?

---

7. Está na EJA por ter sido reprovado em anos anteriores ou por ter ficado algum tempo sem estudar?

---

8 Caso tenha parados os estudos por algum tempo, quantos anos ficou fora da escola antes de se matricular na EJA?

---

9 Quais os motivos que o (a) levou a parar de estudar na idade adequada (caso tenha parado)?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> dificuldade financeira      | <input type="checkbox"/> falta de motivação  |
| <input type="checkbox"/> problemas de saúde          | <input type="checkbox"/> afazeres domésticos |
| <input type="checkbox"/> dificuldade de aprendizagem | <input type="checkbox"/> trabalho            |
| <input type="checkbox"/> gravidez ou filhos pequenos | <input type="checkbox"/> outros .....        |

10 Exercia alguma atividade profissional antes de se matricular na EJA?

A ( ) sim B ( ) não

Qual?

11. Se trabalha, o que faz e em que horário? Você acha que trabalhar prejudica o seu rendimento na escola? Por quê?

---



---

12 Relate quais os motivos que o(a) levaram a retornar a escola da EJA.

---

---

13 Das atividades realizadas na escola qual você considera mais fácil?

Ler  Escrever

14 Você gosta de ler e escrever?

Sim  Não  às vezes

Por quê

---

15

Você gosta de falar sobre si mesmo?

Sim  Não

Por quê?

---

16 Você sabe o que é biografia?

Sim  Não

17 Você sabe o que é autobiografia?

Sim  Não

18 Qual conceito você daria para os textos que você escreve?

Ótimo  Bom  Regular  Ruim

Por quê?

---

19 Você costuma ler o que você mesmo escreve?

Sim  Não

Por quê?

---

20 Você já leu uma biografia ou autobiografia de pessoa famosa?

Sim  Não

Qual?

---

*Obrigada pela colaboração!!*

## Apêndice F – Atividade para produção inicial de texto autobiográfico

Colégio Estadual Fernando Spínola

Professora Elma Karine Costa Cardoso

Aluno \_\_\_\_\_ Série/Turma \_\_\_\_\_

Atividade: Produção Inicial de Texto autobiográfico

- Ouça a música do MC Sid, intitulada “Autobiografia parte 1”.

### *Autobiografia Parte 1*

*MC Sid*

Isso aqui não é uma musica, é um desabafo  
 Não tem flow, não tem flipada, não tem nada do que vocês querem ouvir  
 Mas tem tanta coisa que eu quero falar  
 Que eu preciso falar  
 Será que cês me entendem?  
 Acho que não  
 Eu também não preciso ser entendido, só escutado

Eu sempre fui a ovelha negra da família  
 Que o vizinho olhava e falava que o futuro era incerto  
 Eu sempre fui aquele aluno nota zero  
 Fim da sala que nunca levava o professor a sério

Eu sempre dei muito problema pra minha mãe de criação  
 Educação e respeito às autoridades  
 Eu nunca vou entender o que é autoridade  
 Pois envolvem ordens e eu me sinto livre de verdade

Lembro dos meus pais brigando muito alto  
 E eu curioso como sempre pus ouvido na porta do quarto  
 Meu pai falando pra minha mãe que eu era mimado  
 As nota era baixa e que ela tinha me criado errado  
 Lembro do meu pai brindando a meu irmão que passou em medicina  
 Um brinde pro filho mais esforçado  
 Na mesma noite eu fui inventar de dizer que queria ser rapper  
 E arranquei risadas de tão engraçado  
 Eu nem tinha formado no ensino médio  
 Achava escola um tédio e tinha medo de ir pra faculdade  
 Tinha pena dos meus pais por trabalharem tão pesado  
 Só pra ter criado um filho tão covarde  
 Eu queria ser igual os meus irmãos  
 Educados, letrados, doutores de verdade  
 Mas sempre tive um amor pelo underground  
 A rua me encantava mais que os campus da universidade

Após um ano batalhando lembro de chamar minha mãe  
 Pra dar uma volta só pra gente bater um papo  
 Conte pra ela meu sonho de ser mc e ela me abraçou bem forte

Tentou não chorar tão alto

Ela sabia a dificuldade de uma carreira independente e do seu filho imprudente  
O sucesso era incerto e o dinheiro não era certo  
E a chance de fracasso, era bem mais evidente  
Ela me apoiou indiferente pois a ideia de ter um filho sorridente já era suficiente  
Ela não tinha em mente a ideia de que um ano depois  
Eu ganharia o nacional em nome da gente  
Tem quem fale que minha vitória foi um acidente  
Ou mera questão de sorte na escolha dos meus oponentes  
Ninguém viveu o que eu vivi então ninguém entende  
A sensação do mundo nas costas e o peito ardente

O meu lema sempre foi bola pra frente  
E o engraçado é que eu sou péssimo jogando bola  
Mais engraçado ainda é pensar  
Que minhas letras tão na boca da favela e dentro da sala da escola

Hoje o professor me odeia pois eu incentivo as crianças a pensar fora da caixa  
Hoje o deputado me odeia pois eu incentivo eleitor a votar também fora da caixa  
Hoje o rapper de rua me odeia pois eu tenho orgulho da minha caminhada  
O sid se acha  
Hoje a minha mãe se orgulha pois eu peguei meu esforço  
E fiz diferente do que todo mundo acha

Mundo me desculpa ser assim, matheus obrigado por ter tido fé em mim  
Mundo me desculpa ser assim, mãe obrigado por ter tido fé em mim

Bendita é o fruto do nosso rap irmão, sempre foi  
Isso aqui é uma família, é nois por nois mano

Agora, o que você acha de falar um pouco de sua história? Conte sua autobiografia para que possamos conhecer sua trajetória de vida. Aborde pontos que considere interessantes, os quais você não se importe em falar a respeito.

Primeira Produção: Este não é um texto definitivo, é apenas uma primeira versão que depois será lida, analisada e reescrita por vocês com o auxílio da professora.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---