



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO- CCAE
CAMPUS IV- MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

EDILSON BARBOSA MARTINS

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR
MEIO DO GÊNERO DISCURSIVO AUTOBIOGRAFIA

MAMANGUAPE-PB

2021

EDILSON BARBOSA MARTINS

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR
MEIO DO GÊNERO DISCURSIVO AUTOBIOGRAFIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, em conformidade com a área de concentração Linguagens e Letramentos e com a linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade e práticas docentes, do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.

Orientador: Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda

MAMANGUAPE-PB

2021

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M379p Martins, Edilson Barbosa.

Práticas de letramentos na educação de jovens e adultos
por meio do gênero discursivo autobiografia / Edilson
Barbosa Martins. - Mamanguape, 2021.

157 f. : il.

Orientação: Joseval dos Reis Miranda.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEE.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Letramento. 3.
Produção escrita. 4. Autobiografia. I. Miranda, Joseval
dos Reis. II. Título.

UFPB/BC

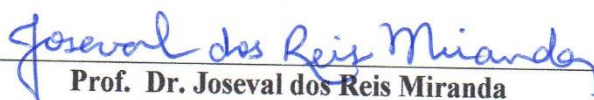
CDU 374.7

EDILSON BARBOSA MARTINS

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
POR MEIO DO GÊNERO DISCURSIVO AUTOBIOGRAFIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba – UFPB, no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, aprovada em 25/02/2021.

Banca examinadora



Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
Orientador – PROFLETRAS/UFPB



Profa. Dra. Laurênia Souto Sales
Avaliadora Interna – PROFLETRAS/UFPB



Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino
Avaliadora Externa – PROFLETRAS/UEPB

Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau
Avaliadora suplente – PROFLETRAS/UFPB

Mamanguape-PB

25 de fevereiro de 2021

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu cuidado e carinho, por ter tornado possível a realização desse sonho.

Ao meu orientador Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda, pelo carinho, cuidado e presteza, sempre à disposição na condução dos momentos de orientação e pela partilha de conhecimentos.

À minha esposa Marinalva, pelo cuidado e compreensão em muitos momentos na condução deste trabalho.

À minha filha Maysa, por ser essa pessoinha amável e fonte de inspiração em nossas vidas.

À Profa. Dra. Laurênia Souto Sales, pelo belo trabalho que desempenha frente à coordenação do Mestrado PROFLETRAS/UFPB-Campus IV, e pelas ricas contribuições dadas a este pesquisador no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino, pelas excelentes contribuições e sugestões de leitura no momento da qualificação.

A Fábio Jales, secretário do PROFLETRAS, por seu cuidado e empenho, sempre pronto a nos ajudar.

À turma 6 do PROFLETRAS, pelos ricos momentos de aprendizado e partilha de conhecimentos.

Aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, II Ciclo, por suas contribuições para a nossa pesquisa.

À CAPES, por disponibilizar bolsas de estudo.

MARTINS, Edilson Barbosa. **Práticas de letramentos na Educação de Jovens e Adultos por meio do gênero discursivo autobiografia**. Orientador: Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2021.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de ensino assume, segundo documentos oficiais, o papel de reparar e conceder igualdade de oportunidade, dando acesso a bens como a leitura, a escrita e a oralidade àqueles que, em outro tempo, não puderam usufruir, recolocando-os como capazes de participar efetivamente na sociedade letrada e grafocêntrica. Nesse contexto, torna-se imperioso que as práticas de ensino desenvolvidas para tal modalidade contemplem a escrita como foco, sem desconsiderar a leitura e a oralidade que perpassam todas as atividades, e que estas sejam postas de modo significativo, assentadas nos usos reais que se faz nas diversas esferas sociais, constituindo-se efetivamente em práticas de letramento. Dessa maneira, esse trabalho teve como intenção, a partir de um diagnóstico, conceber um projeto de letramento envolvendo o gênero discursivo autobiografia e outros, que pudessem contribuir tanto para o aprimoramento do processo de escrita, como para uma melhor inserção na cultura letrada dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, II Ciclo do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Santa Rita-PB. Nesse sentido, desenvolveu-se a pesquisa de natureza qualitativa, configurada enquanto pesquisa exploratória, cujos instrumentos de coleta de dados foram um conjunto de atividades diagnósticas e questionários, além da aplicação da metodologia de conversa informal, utilizados de forma remota. Enquanto técnica para a análise dos dados obtidos, tomamos a análise de conteúdo, amparada em Bardin (1977). Compreende-se que tais instrumentos e metodologia de geração e análise de dados auxiliaram no respaldo das proposições que foram feitas com foco no gênero discursivo autobiografia, tomado para a promoção de letramentos. A construção teórica utilizada traz o entendimento da legislação brasileira no tocante à EJA como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), bem como o entendimento de autores entre os quais estão: Gadotti e Romão (2000); Paiva; Machado e Ireland (2007) e Gadotti (2008). No que diz respeito ao entendimento sobre práticas de letramentos, Tfouni (2005), Oliveira, Tinoco e Santos (2014), Kleiman (1995, 2000, 2005, 2007), Rojo (2009) e Soares (2017); a respeito da escrita enquanto interação discursiva corroboram-nos Bakhtin (2003), Koch e Elias (2014), e no tocante à discussão em torno do gênero discursivo autobiografia, amparam-nos Larrosa (1994), Cunha (1997), Belon e Maciel (2004), Lejeune (2014), entre outros. As análises dos dados permitiram a compreensão dos anseios e das perspectivas postos através das vozes dos sujeitos pesquisados, tomados como ponto de partida para a proposição de um conjunto de atividades que se configuraram enquanto projeto de letramento. Portanto, trabalhando com a escrita enquanto foco, mas sem desconsiderar igualmente a leitura e a oralidade imbricadas nas possibilidades de atividades abordadas, espera-se contribuir para que o processo educativo desenvolvido na EJA possa auxiliar na melhoria da competência comunicativa dos alunos, traduzindo-se em melhor exercício da cidadania.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Letramento. Produção escrita. Autobiografia.

MARTINS, Edilson Barbosa. **Teaching practices in Youth and Adult Education through the discursive autobiographical genre.** Advisor: Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda. 2021. 157 f. Dissertation (Professional Master in Letters - Profletras) - Center of Applied Sciences and Education, Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2021.

ABSTRACT

According to official documents, Youth and Adult Education as a teaching modality assumes the role of repairing and granting equal opportunities, giving access to goods such as reading, writing and orality to those who were unable to enjoy it in the past, replacing it. Those as able to participate effectively in the literate and graphocentric society. In this context, it is imperative that the teaching practices developed for this modality include writing as a focus, without disregarding the reading and orality that permeate all activities, and that these be put in a meaningful way, based on the real uses that are it does in the various social spheres, effectively constituting literacy practices. Thus, this work had the intention, from a diagnosis, to conceive a literacy project involving the discursive genre autobiography and others, which could contribute both to the improvement of the writing process, as well as to a better insertion in the literate culture of the students. Youth and Adult Education, 2nd Cycle of Elementary Education, from a public school in the municipality of Santa Rita-PB. In this sense, qualitative research was developed, configured as an exploratory research, whose data collection instruments were a set of diagnostic activities and questionnaires, in addition to the application of the informal conversation methodology, used remotely. As a technique for analyzing the data obtained, we take the content analysis, supported by Bardin (1977). It is understood that such instruments and methodology for data generation and analysis helped to support the proposals that were made with a focus on the discursive genre autobiography, taken to promote literacies. The theoretical construction used brings the understanding of Brazilian legislation regarding EJA as the Law of Directives and Bases of National Education (BRAZIL, 1996), the Curricular Guidelines for the Education of Youth and Adults (BRAZIL, 2000) and the Common National Base Curricular (BRASIL, 2018), as well as the understanding of authors, among which are: Gadotti and Romão (2000); Paiva; Machado and Ireland (2007) and Gadotti (2008). With regard to the understanding of literacy practices Tfouni (2005), Oliveira, Tinoco and Santos (2014), Kleiman (1995, 2000, 2005, 2007), Rojo (2009) and Soares (2017); Bakhtin (2003), Koch and Elias (2014) corroborate writing as a discursive interaction and with regard to the discussion around the discursive genre autobiography, Larrosa (1994), Cunha (1997), Belon and Maciel (2004), Lejeune (2014), among others. The analysis of the data allowed the understanding of the desires and perspectives put through the voices of the researched subjects, taken as a starting point for proposing a set of activities that were configured as a literacy project. Therefore, working with writing as a focus, but without also disregarding reading and orality intertwined with the possibilities of activities addressed, it is expected to contribute so that the educational process developed at EJA can help in improving students' communicative competence, translating itself better exercise of citizenship.

Keywords: Youth and Adult Education. Literacy. Written production. Autobiography.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas que versam sobre Educação de Jovens e Adultos e Práticas de Letramento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	18
Quadro 2 - Pesquisas que versam sobre Educação de Jovens e Adultos e Autobiografia na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	22
Quadro 3 - Elementos constitutivos do gênero discursivo autobiografia.....	60
Quadro 4 - Modelo de autobiografia.....	61
Quadro 5 - Atividades diagnósticas.....	74
Quadro 6 - Sugestão de quadro para listagem das problemáticas.....	101
Quadro 7- Sugestões de vídeos autobiográficos.....	107
Quadro 8 - Síntese da relação Habilidades da BNCC/ Atividades propostas.....	131

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Respostas dadas pelos alunos ao primeiro questionamento.....	81
Figura 2: Respostas dadas ao segundo questionamento.....	84
Figura 3: Produção textual da aluna Rosinha.....	93
Figura 4: Produção textual da aluna Rosália.....	95
Figura 5: Modelo de convite.....	104
Figura 6: Sugestão de folha para a transcrição dos textos autobiográficos.....	112
Figura 7: Sugestão de convite.....	114
Figura 8: Sugestão de perguntas para condução da atividade.....	116
Figura 9: Modelos de fatura de água e energia elétrica.....	119
Figura 10: Modelos das folhas para auxiliar no desenvolvimento da atividade.....	121
Figura 11: Ficha de solicitação de emprego.....	125
Figura 12: Charge Entrevista com o vírus.....	128
Figura 13: Sugestão de roteiro para entrevista.....	129

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CCAE - Centro de Ciências Aplicadas e Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONFITEA - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEJAS - Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras

PNE - Plano Nacional de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 DEMARCANDO POSIÇÕES INICIAIS.....	14
2.1 Estado da Arte.....	17
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS E PERCURSOS.....	25
3.1 Um pouco da trajetória dessa modalidade.....	25
3.2 O lugar da Educação de Jovens e Adultos na legislação.....	29
3.3 A Educação de Jovens e Adultos e a organização do trabalho pedagógico.....	34
4 LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	39
4.1 Letramentos: algumas reflexões.....	39
4.2 O projeto de letramento na Educação de Jovens e Adultos.....	42
4.3 O trabalho com a escrita por meio do projeto de letramento: reflexões pertinentes.....	45
4.3.1 As práticas de escrita na Educação de Jovens e Adultos: um olhar sob a perspectiva bakhtiniana.....	47
4.4 O trabalho do professor na Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do letramento.....	49
5 O GÊNERO DISCURSIVO AUTOBIOGRAFIA.....	55
5.1 Situando e conceituando o gênero discursivo em questão.....	55
5.2 A autobiografia: sua estrutura enquanto gênero discursivo.....	59
5.3 Letramentos a partir do gênero discursivo autobiografia na Educação de Jovens e Adultos: caminhos possíveis.....	62
6 PERCURSO METODOLÓGICO.....	68
6.1 Tipo de pesquisa.....	68
6.2 Local de pesquisa.....	69
6.3 Instrumentos de geração de dados.....	70
6.4 O trabalho de campo	72
6.5 Como analisamos os dados gerados.....	76
7 O QUE A PESQUISA REVELOU E O QUE PROPOMOS.....	79
7.1 Conhecendo os participantes da pesquisa.....	79
7.2 O que dizem os alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre suas vivências e práticas de letramentos.....	80
7.3 Possibilidades de atividades pedagógicas envolvendo a autobiografia e outros gêneros discursivos na Educação de Jovens e Adultos a partir de um projeto de letramento.....	98

7.3.1 Propostas de atividades.....	99
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO.....	147
APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA.....	150
APÊNDICE C - ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS DESENVOLVIDAS.....	151
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	154
ANEXO B - TEXTO UTILIZADO NA PROPOSTA DE ATIVIDADE 05.....	157

1 INTRODUÇÃO

O trabalho intitulado Práticas de letramentos na Educação de Jovens e Adultos por meio do gênero discursivo autobiografia surge em meio a desafios constantes, enfrentados pela modalidade da Educação de Jovens e Adultos(EJA), no que diz respeito a manter um ensino que cumpra seu papel enquanto processo transformador e que de fato ofereça a seu público, que é o jovem, o adulto e o idoso, condições de inserir-se nas mais variadas situações sociais, interagindo satisfatoriamente e utilizando-se dos aparatos de leitura, escrita e oralidade, condições necessárias para um atuar na sociedade com dignidade e qualidade.

No entanto, o que vemos de forma recorrente são práticas, muitas vezes equivocadas, como o transpor de encaminhamentos já balizados para o ensino regular, sendo largamente readaptados para uma aprendizagem que em pouco contribui para que esses jovens, adultos e idosos tornem-se emancipados e preparados para as situações que a sociedade lhes impõe, enquanto cidadãos que assumem responsabilidades na construção de um todo social.

Diante da problemática acima exposta, vivenciada pelo pesquisador e também professor da Educação de Jovens e Adultos, atuante na área há dezessete anos, é que se situa a pesquisa desenvolvida, na busca por tornar mais claras e mais embasadas cientificamente posturas, atuações e práticas pedagógicas que esperamos culminar em ganhos para os educandos, participantes da EJA, no caso os alunos jovens, adultos e idosos.

Esperamos, também, que de algum modo contribua para suscitar discussões em torno de práticas de escrita mais condizentes, voltadas à Educação de Jovens e Adultos, e que de fato faça valer a sua condição de modalidade educativa própria, assegurada na legislação atual, com suas especificidades, contribuindo para despertar um olhar mais aguçado e respeitoso daqueles que a fazem, promovendo cidadania, na medida que oferta um ensino que prepare o educando para a vida, a qual determina todos os dias tomadas de posições daqueles que fazem a sociedade, exigindo, consequentemente, uma visão de mundo mais apurada, menos opaca e obscura.

Assim, ao investigarmos as práticas de escrita desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos, estejamos também contribuindo para dar visibilidade a esta modalidade de ensino, que por vezes e em variados períodos foi vista de forma equivocada, o que só lhe trouxe prejuízos na forma de práticas de ensino pouco pretensiosas e desprovidas da criticidade necessária, tão bem abordada por Freire (1996). Desta maneira, se através desta pesquisa conseguirmos lançar luz sobre as práticas destinadas à EJA, de forma que as mesmas sejam vistas com mais responsabilidade, criticidade, seriedade e compromisso, já estaremos dando um grande passo.

A seguir, dispomos a base teórica com a qual dialogamos no percurso deste trabalho, formada por eixos teóricos, a saber: o primeiro eixo é o da Educação de Jovens e Adultos, no qual nos amparam legal e teoricamente a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9394/96, as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, ancoradas no Parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) nº 11/2000, e ainda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No tocante a autores que corroboram conosco neste primeiro eixo teremos: Freire (1996); Paiva, Machado e Ireland (2007); Gadotti (2008), entre outros.

Para o segundo eixo teórico envolvendo letramento, amparam-nos Tfouni (2005); Kleiman (1995, 2005, 2007); Oliveira, Tinoco e Santos (2014) e Soares (2017). Ao versarmos sobre a escrita enquanto interação discursiva na perspectiva do letramento, recorremos a autores como: Bakhtin (2003); Koch, Elias (2014). No terceiro eixo dialogaremos com Larrosa (1994); Cunha (1997); Lejeune (2008) e Neves (2009), entre outros, no que diz respeito às concepções e entendimentos envolvendo o gênero discursivo autobiografia.

Nossa pesquisa é de natureza qualitativa, amparada em Bogdan e Biklen (1994); Vilela (2003); Minayo (2009); Esteban (2010), entre outros. Configura-se enquanto pesquisa exploratória, na medida em que intencionamos, a partir de um conjunto de atividades diagnósticas, explorar concepções e entendimentos que envolvem o contexto e os sujeitos participantes da pesquisa, com intuito de propor melhorias para a dada realidade pesquisada.

Prosseguimos mostrando a organização deste trabalho, com seus capítulos e subdivisões para um melhor entendimento de como se estrutura a nossa pesquisa.

Em um primeiro momento e a partir desta introdução, expomos as nossas inquietações enquanto pesquisador e professor da Educação de Jovens e Adultos, que nos levaram a propor tal investigação. No decorrer, no capítulo “Demarcando posições iniciais” expomos um pouco da nossa trajetória acadêmica e profissional, através dos motivos que justificaram o desenvolvimento de tal pesquisa, juntamente com as questões que nos orientaram na busca por respostas; em seguida, descrevemos os nossos objetivos de pesquisa, ainda lançamos mão de análises envolvendo estudos, que de algum modo tivessem relação com o que estávamos a pesquisar, o que denominamos como estado da arte, na intenção de melhor especificar a pertinência e relevância do que nos propomos a desenvolver, a partir dos estudos já realizados.

No terceiro capítulo discorremos sobre a Educação de Jovens e Adultos, mostrando alguns aspectos do seu percurso histórico e as implicações advindas de certas compreensões que fazemos ao analisarmos histórico-socialmente os sujeitos envolvidos. Ainda vemos como a legislação contempla tal modalidade de ensino e como deve ser o trabalho pedagógico.

Já no quarto capítulo discorremos sobre os letramentos voltados à Educação de Jovens e Adultos e como precisam ser levados em consideração quando falamos no desenvolvimento de propostas educativas que fazem sentido e são viáveis para a modalidade educativa em discussão. Em uma subdivisão do mesmo capítulo, discorremos sobre o projeto de letramento e como entendemos que o mesmo possa vir a ser desenvolvido, de forma que proporcione aprendizagens significativas¹ relacionadas a tal modalidade educativa.

Ainda no quarto capítulo, reservamos uma seção sobre o trabalho com a escrita direcionada à Educação de Jovens e Adultos, mencionando nossa posição por uma concepção de escrita interacional-discursiva e dialógica, que viabilize um trabalho emancipador envolvendo o alunado jovem, adulto e idoso. Desse modo, condizente enquanto proposta emancipatória.

Dedicamos o quinto capítulo para conceituarmos o gênero discursivo autobiografia e mencionarmos como o tomaremos na perspectiva do letramento, para o desenvolvimento de um trabalho que, valendo-se do referido gênero discursivo, conduza a uma proposta emancipadora.

No sexto capítulo, expomos o caminho metodológico percorrido, explicitando todos os procedimentos desenvolvidos para um melhor entendimento do que realizamos em nossa pesquisa.

Apresentamos o que nos foi revelado através da análise dos dados no sétimo capítulo; caracterizamos ainda os participantes da pesquisa e traçamos as proposições em termos de atividades que possam ser desenvolvidas futuramente com as turmas da Educação de Jovens Adultos, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atividades que possam se configurar como possibilidades para o envolvimento com práticas de letramentos.

Na sequência, expomos as nossas considerações acerca dos nossos percursos de pesquisa, fazendo também algumas ponderações entre o que a pesquisa revelou e o que propomos.

Em seguida, temos as referências que embasaram nossos estudos e nos ampararam enquanto construção teórica, lançando luz sobre os questionamentos que procuramos melhor compreender. Na sequência, temos os apêndices e os anexos.

Assim, desejamos a todos uma boa leitura!

¹ Moreira e Masini (1982), apropriando-se da teoria de Ausubel, conceituam aprendizagem significativa como sendo o processo pelo qual se relacionam as novas aprendizagens aos conhecimentos que os sujeitos já trazem consigo em sua estrutura cognitiva. Fonte: MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

2 DEMARCANDO POSIÇÕES INICIAIS

O que chamamos de posições iniciais é o momento em que nos situamos como sujeito e explicitamos a nossa relação com o objeto de pesquisa, mostrando as nossas implicações. Nesta seção definimos os objetivos para este estudo e ainda expomos a sua relevância acadêmica.

A pesquisa em questão é voltada à análise das práticas desenvolvidas no seio da escola, envolvendo o trabalho com a escrita, sem desconsiderar a leitura e a oralidade, em específico aquelas que são encaminhadas na Educação de Jovens e Adultos. O trabalho concebido na Educação de Jovens e Adultos sempre nos despertou interesse e curiosidade desde o tempo da minha primeira graduação em Pedagogia, quando refletíamos sobre concepções de educação e maneiras de tornarmos a prática educativa mais condizente e atrativa para o público jovem, adulto e idoso.

Tornamo-nos professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, professor atuante na Educação de Jovens e Adultos desde o ano de 2002 e a curiosidade e interesse por ressignificar as práticas então encaminhadas para tal modalidade de ensino só aumentaram. Voltamos a estudar, ingressamos no curso de Letras - Língua Portuguesa, no qual pudemos compreender melhor o funcionamento da língua/linguagem, adquirimos conhecimentos e experiências que nos fizeram um melhor professor, e continuaram aguçando o nosso interesse em contribuir com melhorias que tornassem a prática educativa na Educação de Jovens e Adultos mais coerente e condizente para o público que a frequenta.

Com o ingresso no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), buscamos resgatar e trazer toda essa preocupação que nos impulsiona em ver práticas mais condizentes e eficazes, que contemplem a Educação de Jovens e Adultos, aprofundando o estudo que lançasse luz sobre a nossa prática. Assim, esta pesquisa propõe-se a revisitar a nossa prática, com o intuito de compreendê-la sob um olhar mais científico, que estimule de algum modo uma compreensão menos mitificada, envolvendo o ensino praticado na Educação de Jovens e Adultos.

Dessa maneira, a pesquisa em questão configurou-se como fruto das nossas inquietações em torno das práticas que vêm sendo elaboradas para esta modalidade educativa, na qual vemos de forma recorrente o transpor de atividades resgatadas do ensino regular, atividades organizadas para o trabalho com crianças e que são transpostas para o trabalho com os jovens, adultos e idosos subtendendo-se, de certa maneira, que esses chegam à escola como tábula rasa.

O aluno jovem, adulto e idoso deve ser concebido como aquele que tem uma vasta vivência e experiência de mundo – o que precisa ser considerado quando pensamos em práticas educativas voltadas para tal modalidade de ensino. Nesse contexto, a legislação vigente, entendendo a especificidade da Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade educativa, reconhece que as práticas desenvolvidas para a mesma precisam ser balizadas pensando-se na emancipação de seus alunos enquanto jovem/adulto/idoso/cidadão, com experiências ricas e que devem ser aproveitadas e tomadas como ponto de partida para aprendizagens significativas.

Assim, a pesquisa se justifica por procurar situar a Educação de Jovens e Adultos como modalidade que precisa sobretudo, valorizar e resgatar os conhecimentos que os alunos trazem, conduzindo, desta forma, suas práticas educativas sob um olhar de valorização e resgate dos saberes que devem ser reelaborados pela escola.

Justificou-se ainda, por conduzir uma proposta educativa na perspectiva dos letramentos, tomando o gênero discursivo autobiografia como meio no qual o aluno vai sendo levado a refletir sobre sua vida, suas vivências, conseqüentemente situando-o como protagonista do processo educativo, de certa maneira, levando-o ao entendimento que, enquanto cidadão, pode e deve identificar-se como participante de uma sociedade melhor.

Comungamos do entendimento que a escolarização sempre será caminho para uma sociedade mais justa e com menos desigualdade, que promova desse modo cidadania, e a nossa compreensão encontra respaldo em Miranda (2008), quando assim afirma:

Ratificamos o quanto a Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida com seriedade, comprometimento, sensibilidade, amorosidade, lançando olhares para os retratos culturais dos seus sujeitos, oportunizará cada vez mais a inserção de jovens e adultos no processo de desenvolvimento da cidadania, considerando a escolarização como instrumento indispensável para a transformação da sociedade, promovendo a inclusão desses estudantes que, em vários momentos da história, ficaram e, talvez, ainda permaneçam excluídos não só da educação, mas da cultura, da economia e até de si mesmos, pois não se percebem como sujeitos na maioria dos casos (MIRANDA, 2008, p.16).

É no sentido tomado por Miranda (2008), em se promover uma Educação de Jovens e Adultos com seriedade e respeito que a pesquisa em questão procura situar-se. Desse modo, orienta-se pela seguinte questão geral:

- Como um projeto de letramento, com o gênero discursivo autobiografia, pode contribuir tanto para o aprimoramento do processo de escrita, como para uma melhor inserção na cultura letrada dos alunos participantes da Educação de Jovens e Adultos?

Partindo dessa questão mais ampla, tomamos por objetivo geral da pesquisa:

—> Conceber um projeto de letramento, envolvendo o gênero discursivo autobiografia, que contribua tanto para o aprimoramento do processo de escrita, como para uma melhor inserção dos alunos da Educação de Jovens e Adultos na cultura letrada.

Para auxiliar-nos na compreensão da questão geral lançamos mão dos seguintes questionamentos específicos:

- O que dizem os estudos e pesquisas acerca da Educação de Jovens e Adultos, letramento e o gênero discursivo autobiografia?
- Quais são as vivências ou práticas de letramentos com as quais os alunos da Educação de Jovens e Adultos costumam se envolver?
- De que maneira, por meio de um projeto de letramento, o gênero discursivo autobiografia pode servir de instrumento para melhoria da escrita e inserção dos alunos da Educação de Jovens e Adultos na cultura letrada?
- Como subsidiar os profissionais atuantes na Educação de Jovens e Adultos na busca por alternativas metodológicas que contribuam para a efetivação de práticas de escrita por meio de um projeto de letramento?

Dos questionamentos específicos temos os objetivos específicos a seguir:

- > Revisitar estudos teóricos acerca da Educação de Jovens e Adultos, práticas de letramentos e o gênero discursivo autobiografia.
- > Diagnosticar, a partir de uma atividade de sondagem aplicada por via remota, as vivências ou práticas de letramentos com as quais os alunos da Educação de Jovens e Adultos costumam se envolver.
- > Propor atividades pedagógicas, por meio de projeto de letramento, nas quais o gênero discursivo autobiografia sirva como instrumento para a melhoria da escrita e inserção dos alunos da Educação de Jovens e Adultos na cultura letrada.
- > Elaborar um caderno pedagógico para subsidiar um projeto de letramento voltado para ações docentes que visem desenvolver à competência escrita na Educação de Jovens e Adultos.

O questionamento geral e os específicos, bem como os objetivos da pesquisa, conforme elencados, orientaram-nos na busca por respostas às inquietações em torno da problemática que escolhemos para pesquisar, envolvendo a Educação de Jovens e Adultos, Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Consideramos ainda pertinente apresentar o levantamento das pesquisas encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e que contemplam de algum modo a temática na qual nos propomos a pesquisar, no sentido de verificarmos a sua relevância.

2.1 Estado da arte

Para Ferreira (2002, p. 259), o Estado da Arte consiste em “[...] pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema [...]” com a intenção de “[...] conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito [...]”.

O Estado da Arte apresenta-se como uma pesquisa válida e balizada cientificamente, pois, na medida em que procura investigar as produções desenvolvidas em determinada área do conhecimento, propicia um conhecimento maior sobre temáticas variadas, que pode indicar rumos futuros envolvendo a pesquisa científica, seja em relação à área de conhecimento que se quer investigar ou melhor conhecer, apontando novos caminhos que necessitam maior aprofundamento de estudos, seja mostrando as possíveis soluções para determinada prática ou situação investigada. Contribui, desse modo, para alargar horizontes no campo da pesquisa e na produção de novos conhecimentos. Neste entender Romanowski e Ens (2006) reforçam:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Nessa direção, desenvolvemos o tópico Estado da Arte com o intuito de melhor entender como estão disseminados os estudos que envolvem a temática investigada, tentando compreender como apontam Romanowski; Ens (2006), quais são as experiências inovadoras e em que ponto nosso estudo diferencia-se ou converge com as temáticas encontradas em torno do tema Práticas de letramentos, Educação de Jovens e Adultos e Autobiografia.

Consideramos pertinente apresentar como conduzimos o desenrolar da pesquisa referente ao Estado da Arte para que o leitor(a) possa compreender quais foram os termos que utilizamos na busca por trabalhos, que de algum modo tivessem ligação como o que nos propomos a pesquisar.

No transcorrer da busca por tais trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a qual recorremos por ter um acervo bastante vasto e que ajuda o pesquisador na busca por informações relevantes, nos valem, em um primeiro momento, dos seguintes termos: **Educação de Jovens e Adultos/Práticas de Letramentos**, o que nos retornaram enquanto resultado, a listagem de 135 trabalhos realizados, entre teses e dissertações, desenvolvidas no período de 2001 a 2020.

Ao mudarmos os termos de pesquisa para **Letramento/ Educação de Jovens e Adultos**, tivemos como retorno da busca, a apresentação de 179 trabalhos, entre teses e dissertações, desenvolvidas também no período de 2001 a 2020.

Ainda para melhor afunilarmos as pesquisas, analisamos, em conjunto, os termos **Educação de Jovens e Adultos/Autobiografia**, o que obtivemos como resultado o resgate de 36 trabalhos realizados no espaço de tempo entre 2006 a 2020.

Fazendo uma síntese do que conseguimos explorar através das pesquisas realizadas, e como constatamos que os trabalhos pesquisados, mesmo possuindo alguma relação ou ponto de intersecção, ainda abrangiam questões mais amplas que não iam de encontro ao que queremos pesquisar e como contemplavam também um espaço temporal de aproximadamente dezenove anos. Quando nos referimos aos termos Educação de Jovens e Adultos e práticas de letramentos/ Letramento e Educação de Jovens e Adultos, optamos por recortar e apreciarmos os trabalhos desenvolvidos no período de 2015 a 2020, contemplando assim o período dos últimos seis anos de produção. O mesmo recorte, em termos de período, também foi feito quando trabalhamos na pesquisa dos termos Educação de Jovens e Adultos/Autobiografia.

Apresentamos, a seguir, o levantamento realizado envolvendo as pesquisas desenvolvidas nos últimos seis anos, a saber (2015-2020)², versando sobre Práticas de Letramentos na Educação de Jovens e Adultos, envolvendo o gênero discursivo autobiografia que se configura como temática desta pesquisa, no intuito de verificarmos a pertinência e relevância do que pretendemos pesquisar.

Estruturamos dois quadros. No primeiro detalhamos a pesquisa envolvendo a temática Práticas de letramentos e Educação de Jovens e Adultos; e, no segundo, Educação de Jovens e Adultos e Autobiografia. Vejamos:

Quadro 1: Pesquisas que versam sobre Práticas de Letramentos e Educação de Jovens e Adultos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) segundo ano de publicação, área e estado

ANO	ÁREAS DE ESTUDO	ESTADO	QUANTIDADE POR ANO/ÁREA/ESTADO	TOTAL POR ANO/ÁREA	TOTAL POR ANO
2015	Letras	Rio Grande do Norte	01	01	02
	Educação	Distrito Federal	01	01	

² Levantamento realizado até o mês de outubro de 2020.

2016	Letras	Paraíba	03	03	03
2017	Educação	Pernambuco	01	01	04
	Linguística	Paraíba	01	03	
		Minas Gerais	01		
		Rio Grande do Sul	01		
2018	Educação	Pernambuco	01	02	02
	Letras	Paraíba	01		
2019	Letras	Paraíba	02	02	04
	Educação	São Paulo	01	01	
	Linguística	Rio Grande do Sul	01	01	
2020	—	—	—	—	—

Fonte: BDTD

No primeiro levantamento encontramos quinze trabalhos de pesquisa envolvendo a temática Educação de Jovens e Adultos e Práticas de Letramento, sendo onze dissertações e quatro teses, nos quais os autores abordaram o letramento em suas variadas percepções e concepções voltadas ao trabalho desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos. Uma questão que nos chamou a atenção: a maioria das pesquisas desenvolvidas referia-se a sujeitos atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental, algumas voltavam-se para o trabalho com alunos e, em outras, as propostas destinavam-se à produção de material didático que viesse auxiliar o trabalho do professor atuante na Educação de Jovens e Adultos. Encontramos ainda trabalhos destinados à Educação de Jovens e Adultos voltados ao Ensino Médio Profissionalizante (PROEJA³).

Destacaremos algumas produções que apresentaram semelhanças em algum ponto com o que pretendemos pesquisar, dando ênfase para aquelas que, além de se proporem a trabalhar com práticas de letramentos e Educação de jovens e Adultos, também se dedicaram ao público que frequenta os Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos.

³ Segundo consta no site do Ministério da Educação, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é um programa que tem por objetivo atender à demanda de acesso de jovens e adultos à educação profissional e tecnológica de forma articulada com a elevação da escolaridade. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/proeja/perguntas-frequentes>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Dentre as variadas produções destacamos a tese de Lima (2018), intitulada: **Práticas de letramento dos estudantes jovens e adultos dentro e fora do espaço escolar: protagonismo, resistência e emancipação**, que buscou examinar as relações existentes entre as diversas práticas de letramento vivenciadas dentro e fora da escola.

Depreendemos que a autora da pesquisa considera que a escola voltada para a Educação de Jovens Adultos precisa ressignificar suas práticas de modo que o que a escola venha produzir colabore com a ampliação dos diversos letramentos vivenciados fora do espaço escolar, o que consideramos importante, pois toca em pontos abordados no nosso projeto, quando ressaltamos que o ensino voltado ao jovem e ao adulto deve prepará-los para a vida e suas variadas situações sociais, configuradas enquanto espaço de letramento.

Destacamos também Fernandes (2015), com a dissertação que tem por título: **Impactos de práticas de letramento escolar na escrita de alunos do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA**, que analisou as implicações das práticas de letramento nos Anos Finais do Ensino Fundamental, tomando o uso das sequências didáticas, envolvendo o gênero discursivo crônica. Essa pesquisa difere da nossa, pois embora procure trabalhar com as práticas de letramento e suas implicações, o faz com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e utiliza-se de outro gênero discursivo, no caso, a crônica.

Trazemos ainda Dorini (2017), com a tese intitulada **Letramentos cotidianos e escolares: interfaces na Educação de Jovens e Adultos**. A pesquisa voltada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental buscou entender de que maneira os letramentos vernaculares de um grupo de alunos da EJA se relacionam aos letramentos escolares nas aulas de Língua Portuguesa. Chegou-se à compreensão de que ainda há um distanciamento entre o que a escola entende como prática letrada, enquanto práticas escolares de letramento, e o que se compreende como letramentos cotidianos. No entender da autora, precisa-se de cautela para poder relacionarmos e entrelaçarmos os letramentos cotidianos e os letramentos escolares, tendo-se ainda o cuidado para não reduzirmos os letramentos escolares apenas a questões mais técnicas que envolvem a escrita.

O que nos chamou a atenção na tese de Dorini (2017) foi a preocupação e o entendimento desse entrelaçamento do que o aluno vivencia enquanto letramento cotidiano com o que a escola traz enquanto prática letrada, os letramentos escolares, e a compreensão de letramento enquanto prática enraizada na sociedade. Nesse contexto, a escola precisa reconhecer e valorizar tais práticas cotidianas, trazendo-as para seu espaço, promovendo assim a interação necessária entre o vivido e o que a escola apresenta como letramento escolar, em uma concepção mais ampla de letramento, não se restringindo apenas a trabalhar aspectos

técnicos que envolvem a escrita, compreendendo, dessa maneira, que o trabalho escolar tem repercussões individuais, sociais e históricas, que vai mais além do que simplesmente ensinar aspectos técnicos.

Salientamos que tal preocupação também converge com o que queremos desenvolver, no sentido de que entendemos de forma mais ampla e abrangente o conceito de letramento. Outro ponto que também converge com o nosso estudo é no tocante aos sujeitos de pesquisa tomados pela pesquisadora - os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Entendemos que Dorini (2017), ao abordar os letramentos cotidianos e escolares toca em questões pontuais que também abordamos, porém, não trabalha com nenhum gênero discursivo específico como fazemos.

Outro trabalho que optamos em destacar é a dissertação de Brito (2019), intitulada **“CALMA, PERA AÍ QUE NÓS VAMOS TE AJUDAR!”: as práticas de Alfabetização e Letramento em uma Turma de Etapa Mista da Educação de Jovens e Adultos**, quando propõe-se a conhecer as práticas de ensino desenvolvidas para uma turma da EJA, Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A autora chegou à compreensão de que, embora o livro didático apresente sugestões diversificadas para o trabalho com a modalidade em questão (o que se mostrou significativo, no tocante ao desenrolar do processo educativo), ainda se presencia muitos preconceitos em torno do ensino desenvolvido; também constatou que é preciso um olhar mais aguçado para as particularidades que a envolve, enquanto modalidade educativa.

Brito (2019) se propôs a investigar as práticas educativas para Educação de Jovens e Adultos, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, levando em conta o processo como um todo. Como também ocorreu com Dorini (2017), que não se deteve a trabalhar com um gênero discursivo em específico, o que não tira o mérito de sua pesquisa, pois colocou em evidência o processo educativo voltado à EJA, o que consideramos válido e que de algum modo contribuiu para dar visibilidade à Educação de Jovens e Adultos.

Enfim, depois de analisarmos o primeiro quadro e após uma breve leitura daqueles trabalhos que de alguma maneira mantinham pontos de intersecção com o que estamos a pesquisar, passemos a compreensão e análise do segundo quadro, dessa vez, contemplando pesquisas que versam sobre Educação de Jovens e Adultos e o gênero discursivo Autobiografia.

Quadro 2: Pesquisas que versam sobre Educação de Jovens e Adultos e Autobiografia publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) segundo ano de publicação, área e estado

ANO	ÁREAS DE ESTUDO	ESTADO	QUANTIDADE POR ANO/ÁREA/ESTADO	TOTAL POR ANO/ÁREA	TOTAL POR ANO
2015	Letras	Paraná	01	01	01
2016	História	Santa Catarina	01	01	04
	Letras	Sergipe	01	02	
		Paraíba	01		
	Educação	Ceará	01	01	
2017	Letras	Rio Grande do Sul	02	01	02
	Linguística			01	
2018	—	—	—	—	—
2019	Educação	São Paulo	01	01	01
2020	Educação	São Paulo	01	01	01

Fonte: BDTD

Quando afunilamos a pesquisa e passamos a analisar trabalhos desenvolvidos envolvendo a temática Educação de Jovens e Adultos e Autobiografia, obtivemos nove trabalhos, sendo duas teses e sete dissertações, dentre os quais destacaremos cinco, por mostrarem pontos de interesse em comum com a nossa pesquisa.

Começamos com a dissertação intitulada: **Gênero textual autobiografia em aulas de língua portuguesa na EJA: uma perspectiva de aprendizagem na terceira idade**, de autoria de Volponi (2015), na qual se aborda o trabalho envolvendo o gênero discursivo autobiografia, propondo a produção de material didático para o ensino de língua portuguesa para ser aplicado junto aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Desse modo, destina-se aos professores de língua materna.

Santos (2016) com a dissertação: **Prática de retextualização a partir do gênero autobiografia no eixo 5 (8º e 9º anos) da educação de jovens e adultos: da oralidade para a escrita**, pretendeu analisar as questões que envolvem o processo de retextualização, fala e escrita, através do gênero autobiografia e as necessidades de aprendizado nas quais estão envolvidos os alunos jovens e adultos. Nesse sentido, a autora se propôs a entender como a

oralidade interfere no processo de escrita, utilizando-se do gênero autobiografia - pesquisa voltada também aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Marinho (2016), na dissertação que tem por título: **Letramento e práticas de escrita na educação de jovens e adultos: aplicabilidades didático-pedagógicas do gênero autobiografia**, procurou abordar o trabalho com a escrita na escola na perspectiva do letramento enquanto prática social, objetivando ressignificar as atividades teórico-metodológicas de produção de texto escrito aplicáveis à Educação de Jovens e Adultos, Anos Finais do Ensino Fundamental.

Por sua vez, Martinez (2017), na dissertação: **“Pra que(m) eu escrevo?” A escrita em eventos de letramento com gêneros autobiográficos na Educação de Jovens e Adultos**, procurou relatar e analisar a implementação de eventos de letramento que envolvem a escrita de gêneros autobiográficos, na Educação de Jovens e Adultos, pesquisa destinada à totalidade 6, conforme indicação da autora, correspondente ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Por fim, Bersi (2020), com a dissertação: **O blog escolar em um centro de educação de jovens e adultos: a autobiografia como emancipação dos sujeitos**, procurou desenvolver uma proposta educativa utilizando-se do blog enquanto suporte de linguagem digital para atividades pedagógicas de letramento. O autor utilizou-se do gênero discursivo autobiografia como elemento de emancipação dos sujeitos pelo uso da linguagem nas atividades escolares, a partir das postagens em um blog.

Após uma breve menção envolvendo as cinco dissertações apresentadas, destacamos as de Marinho (2016), Martinez (2017) e Bersi (2020), por apresentarem semelhanças com o que pretendemos desenvolver na nossa pesquisa. Elas trabalharam com o mesmo gênero discursivo que nos propomos a trabalhar, a autobiografia, evidenciando a escrita enquanto prática social que se configura nos mais variados letramentos. No entanto, as pesquisas mencionadas destinaram-se aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental; a nossa pesquisa, por sua vez, difere-se quanto ao público a quem se destina: pretendemos trabalhar com as práticas de letramentos na Educação de Jovens e Adultos⁴ mediadas pelo gênero discursivo autobiografia, pesquisa voltada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Destacamos ainda um ponto de convergência entre a nossa pesquisa e a de Bersi (2020), quando o autor diz valer-se do gênero discursivo autobiografia para colaborar com a

⁴ A Educação de Jovens e Adultos no município de Santa Rita-PB, local dessa pesquisa, encontra-se organizada da seguinte forma: I Ciclo (correspondente a Alfabetização, 1º, 2º e 3º anos), II Ciclo (4º e 5º anos), III Ciclo (6º e 7º anos) e IV Ciclo (correspondente ao 8º e 9º anos).

emancipação dos sujeitos educativos, na medida em que lhes concede voz, através da escrita autobiográfica.

Desse modo, compreendemos que tal levantamento tornou-se pertinente e esclarecedor, revelando-nos, também, que a pesquisa ora pretendida se encaminhou promissora, uma vez que as análises desenvolvidas anteriormente nos apontaram que são poucas as pesquisas na área, voltadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme vimos, alguns pesquisadores mesmo trabalhando com o letramento e a autobiografia na Educação de Jovens e Adultos, o fizeram para uma etapa de ensino diferente da que pretendemos pesquisar. Mesmo quando nos deparamos com pesquisas como a de Dorini (2017), que também atuou com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vemos que o foco de pesquisa da autora diverge do nosso: Dorini (2017) teve como foco de pesquisa o processo educativo voltado para a EJA como um todo; nosso foco é utilizarmos um gênero discursivo específico, para a partir do qual promovermos atividades e práticas de letramentos.

Na sequência, traçamos o aparato teórico que embasa a nossa pesquisa, visando alcançar o nosso primeiro objetivo específico, ao revisarmos estudos teóricos acerca da Educação de Jovens e Adultos, práticas de letramentos e o gênero discursivo autobiografia. A seguir, discorreremos sobre os caminhos e percursos da Educação de Jovens e Adultos.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS E PERCURSOS

Neste capítulo apresentamos o cenário em que se encontra a Educação de Jovens e Adultos, a sua trajetória histórica, fazendo um recorte que compreende o início dos anos 2000, começo do século XXI, até os dias atuais. Procuramos mostrar, também, como a legislação brasileira contempla e trata a Educação de Jovens Adultos, como vem norteando o seu percurso, em termos de normas legais.

Dialogam conosco, nesta discussão, alguns documentos oficiais como LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997) e autores como Gadotti e Romão (2000); Paiva, Machado e Ireland (2007); Gadotti (2008), entre outros.

Discorreremos ainda sobre o papel da escola enquanto promotora de aprendizagem, como se compreende o aluno jovem, adulto e idoso, sujeito desse processo, e como reinterpreta e organiza o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, passemos agora para um olhar histórico dessa modalidade de ensino.

3.1 Um pouco da trajetória histórica dessa modalidade

Para início de conversa, convém lembrar que a Educação de Jovens e Adultos nasceu e tem seu sentido de ser ligada à Educação Popular (GADOTTI, 2008), uma vez que assume pressupostos defendidos por ela, quando se propõe a propiciar meios para que o aluno jovem, adulto e idoso venha inserir-se de modo satisfatório nas tomadas de decisões em sociedade, autoafirmando-se enquanto promotor e participante ativo, nesse processo formativo que é o viver em sociedade.

Nas linhas que se seguem, não temos a pretensão de percorrer toda a história da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que autores como Paiva (2003); Gadotti (2008) e tantos outros já assim o fizeram. Intencionamos, conforme dissemos, trazer um diálogo que mostre como governos e outras entidades governamentais ou não se posicionaram a respeito de políticas públicas que viessem viabilizar uma Educação de Jovens e Adultos que de fato se mostrasse emancipadora em toda sua forma de concepção.

Ao traçarmos esse panorama da Educação de Jovens e Adultos, pretendemos vislumbrar e entender como o trato desta modalidade educacional, de alguma maneira, esteve a favor de políticas governamentais que nem sempre se pautavam na melhoria da qualidade educacional

oferecida, mas de algum modo visavam atender as demandas mercadológicas, desvinculadas do real sentido que deveria ser atribuído a determinada modalidade educacional. Nesse sentido, começamos por destacar um marco importante nos rumos tomados pela Educação de Jovens e Adultos no país, ocorrido no final do século passado, porém com repercussões nos anos vindouros, a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFITEA).

Começemos por citar os pontos definidos em comum na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFITEA), ocorrida em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha. Entre os pontos elencados na declaração, o segundo, de forma contundente, reforça o sentido e o entendimento entre os países participantes de tal conferência, sobre a importância da contribuição da Educação de Jovens e Adultos nos rumos que seriam tomados no século vindouro (séc. XXI), quanto à questão de desenvolvimento socioeconômico e científico. Assim consta na declaração: “a educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade [...]” (UNESCO, 1997, item 2 da declaração).

Tal entendimento, na nossa compreensão, vem reforçar a importância da modalidade de ensino em questão e, de alguma maneira, fazer com que países como o Brasil repensassem a sua política educacional voltada para o jovem, o adulto e o idoso, pois no transcorrer dos anos anteriores, o que se pôde constatar foram meras adaptações feitas no sistema educacional vigente, sem termos uma política educacional consistente, embora a LDBEN (Lei 9394/96) já mencionasse em seus artigos um aceno para a estruturação da Educação de Jovens e Adultos no país.

O século XXI, que se apresenta com grandes transformações sociais, políticas e econômicas, exigirá, portanto, uma sociedade bem mais atuante e atenta aos avanços tecnológicos emergentes, e, assim, já não se concebe uma política educacional que despreze o jovem, o adulto e o idoso, não o instrumentalizando para o enfrentamento de problemas sociais decorrentes de um novo modo de conceber a vida em sociedade, em seus contextos sócio-históricos e econômicos. Esse contexto novamente é percebido e posto em pauta na V CONFITEA, vejamos:

[...] Os desafios do século XXI não podem ser enfrentados por governos, organizações e instituições isoladamente [...]. A educação de jovens e adultos é um dos principais meios para se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade, transformando-as numa condição indispensável para se enfrentar os complexos problemas de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade e riscos (UNESCO, 1997, item 9 da declaração).

Vislumbramos em tal declaração mais uma reafirmação da importância dada à Educação de Jovens e Adultos, reiterando, assim, que os países envolvidos e participantes de tal conferência, ao assinarem o documento, firmariam o compromisso de promover e estimular políticas públicas das mais variáveis possíveis, colocando o jovem, o adulto e o idoso como protagonistas do processo educacional, tornando-os aptos a participarem da sociedade redesenhada para o século XXI, com seus avanços e desafios.

Nesse percurso histórico envolvendo a Educação de Jovens e Adultos, ainda merecem destaque os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS), por delinearem metas e outras proposições voltadas à modalidade educativa em questão.

Demarcamos os principais aspectos, nos diversos ENEJAS ocorridos em diversos pontos do país, tentando resgatar as principais metas e tomadas de decisões que foram se configurando e tomando forma, enquanto política educacional consistente, que atendessem de fato aos anseios já tão bem discutidos e postos como emergentes na V CONFITEA.

Do I Encontro de Educação de Jovens e Adultos, ocorrido em 1999 no Rio de Janeiro, logo após a V CONFITEA, podemos sintetizar o seguinte: ele veio alargar o entendimento do conceito que se tinha de Educação de Jovens e Adultos, vista agora como educação para a vida, devendo incorporar, em seus processos formativos, uma educação para a cidadania e para o convívio em uma sociedade em constante transformação.

O ENEJA/RIO buscou contribuir para a ampliação e a melhoria da qualidade da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, mediante o estabelecimento de políticas articuladas de cooperação entre as esferas de governo e os segmentos governamental e não-governamental. Ao renovar o interesse pela temática da alfabetização, da educação para a cidadania e a formação para o trabalho, o encontro pretendeu colaborar para a revisão e o alargamento do conceito de EJA [...] (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p.84).

No II ENEJA, ocorrido em 2000, em Campina Grande-PB, entrou em pauta a discussão a respeito do conceito de alfabetização de pessoas jovens e adultas, especificamente sobre a questão do alfabetismo e letramento. Ainda constatou que as políticas até então lideradas pelo MEC davam muito mais prioridade para o Ensino Fundamental de crianças e adolescentes, negligenciando assim a Educação de Jovens e Adultos, conforme apontam Paiva, Machado e Ireland (2007).

Como não será nossa pretensão nos estender no estudo dos ENEJAS, mas frisar as decisões e apontamentos mais significativos voltados à Educação de Jovens e Adultos, continuaremos ressaltando, a seguir, detalhes mais importantes que contribuíram de algum modo para um repensar das políticas e decisões governamentais para o trato da Educação de Jovens Adultos. O III ENEJA, ocorrido em São Paulo, no ano de 2001, veio discutir e

problematizar a quem cabe cumprir as metas traçadas anteriormente, reafirmando, de certa maneira, a educação como direito inalienável e o dever do Estado em ofertá-la: começa-se a discutir um currículo próprio voltado para tal modalidade de ensino.

O IV ENEJA aconteceu em agosto de 2002, em Minas Gerais, e priorizou, segundo Paiva, Machado e Ireland (2007), questões voltadas à Educação de Jovens Adultos nas seguintes áreas: diretrizes e bases, as articulações entre os fóruns regionais e estaduais. O IV ENEJA se propôs basicamente discutir a Educação de Jovens e Adultos em meio a um cenário de mudanças e instabilidades ocasionadas por ocorrência das eleições presidenciais que estavam prestes a acontecer.

Já o V ENEJA, que teve sua realização no ano de 2003, em Mato Grosso, ressaltou a construção dos planos estaduais e municipais de educação, enquanto políticas públicas concretas, envolvendo a modalidade educativa. Outro ponto a favor da Educação de Jovens e Adultos é que o cenário político voltou a priorizar o processo de alfabetização depois de muitos anos, o que de certo modo coloca em debate a alfabetização voltada para o jovem, o adulto e o idoso.

O percurso histórico da Educação de Jovens Adultos, no tocante aos ENEJAS, nos mostram um trilhar minucioso quanto à sua construção e legitimação como modalidade de ensino, perpassando anos de lutas e reivindicações para estruturar-se, de maneira que seu público jovem, adulto e idoso viesse a ter seu espaço assegurado e resguardado, teórica e legalmente.

Ao traçarmos esse trajeto, compreendemos que o caminho trilhado pela Educação de Jovens e Adultos estende-se desde a Educação Popular, com seus primórdios em educar para a cidadania e emancipação do ser enquanto cidadão, passando ainda por impasses de ordem política e governamental que ora inviabilizavam, ora mostravam-se mais promissoras.

O que podemos deduzir é que a Educação de Jovens e Adultos caminha, construindo seu percurso e se fortalecendo enquanto modalidade educativa, que luta para ter reconhecimento e ver garantido aos seus educandos, o direito a uma educação de qualidade.

Diante do já exposto, passemos então a compreender como a legislação brasileira aborda a questão da Educação de Jovens e Adultos, como estão especificados, em termos de lei, os conceitos entorno do que se pretende ensinar, o que se quer com o que se pretende ensinar, como são considerados os sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Tais questionamentos são primordiais quando falamos em educação; mais primordial e relevante ainda quando falamos de uma modalidade de ensino, que durante anos a fio, veio sendo relegada a segundo plano,

tratada como uma modalidade menor e nem sempre compreendida, sem ter a cientificidade e respeito merecidos.

Os preceitos legais, que ora vamos nos reportar, envolvendo a Educação de Jovens e Adultos, têm muito a nos dizer sobre que sociedade queremos formar, e se as discussões e entraves envolvendo tal modalidade de ensino, mencionadas anteriormente, ganharam ou não forma em termos de políticas públicas viáveis, conscientes e bem estruturadas, visando a tão comentada formação para a vida.

3.2 O lugar da Educação de Jovens e Adultos na legislação

Pretendemos, de agora em diante, mostrar como a legislação brasileira contempla e vem tratando a Educação de Jovens Adultos, em termos de normas legais, como vem norteando o seu percurso, como são considerados os sujeitos envolvidos no processo, no caso em questão, o jovem, o adulto e o idoso, e que implicações tais entendimentos acarretam sobre esses sujeitos, repercutindo nas práticas desenvolvidas.

Revisitamos documentos oficiais como: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), o que traz o Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024) sobre tal modalidade. Ainda apresentamos os preceitos constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outras legislações e diretrizes que se fizerem necessárias para a compreensão legal da modalidade educacional denominada Educação de Jovens e Adultos.

Ao tratarmos da Educação de Jovens e Adultos na legislação, não podemos deixar de lançarmos um olhar para a lei maior da nação, que é a Constituição Federal de 1988, para entendermos qual visão é dispensada pelo legislador acerca da educação do país, vejamos:

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

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando. (BRASIL,1988).

A análise que fazemos da constituição é que há na legislação a compreensão da educação enquanto direito de todos e o dever do Estado em ofertá-la, isso inclui a Educação de Jovens e Adultos. A Lei ainda salienta que a obrigatoriedade sobre sua oferta gratuita abrange, “todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” - reforça-se, mais uma vez, um lugar de destaque que o legislador dedicou à Educação de Jovens e Adultos.

Ressaltamos, por considerar oportuno, que a Educação de Jovens e Adultos, enquanto direito de todos, ainda abrange aquelas e aqueles privados de liberdade, conforme o Parecer CNE/CEB nº 4, de 9 de março de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, contudo não nos aprofundaremos na análise, uma vez ser nosso objeto de estudo a Educação de Jovens e Adultos, ofertada em espaço escolar.

Trazemos, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) como norte maior em termos de estruturação de políticas públicas voltadas para a educação brasileira. Nela estão postuladas, como não poderia ser diferente, conceitos em termos ideológicos, históricos e sociais, expressos em seus 92 artigos, que envolvem questões do tipo: que sociedade queremos formar, em que moldes, seguindo quais preceitos filosóficos, históricos e sociais, definidos e respaldados por uma sociedade em constante transformação. Consideramos pertinente tal explanação sobre a LDBEN, para que percebamos que nada do que está nela proposto, em termos de lei, é ideologicamente neutro. Ressalvas feitas, vamos procurar compreender com a LDBEN aborda a questão da Educação de Jovens e Adultos, como interpreta os sujeitos alvos do processo educativo, e o que propõe em termos legais, para a concretização das ações educativas.

Passamos a transcrever o trecho tal qual consta na LDBEN em seu artigo 37, vejamos: “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL,1996).

Pelo que observamos tanto na Constituição quanto na LDBEN (9394/96), ao menos em termos legais, é assegurado ao jovem, adulto e idoso continuidade de estudos com aprendizado que os preparem para a vida. Percebemos o amparo legal como um ponto positivo, que revela, se lançarmos um olhar para um passado não tão distante, quando não se tinha uma política

voltada para Educação de Jovens e Adultos concreta e respaldada, que as lutas e debates anteriores, entorno desta modalidade de ensino, ganharam visibilidade, vez e voz, configurando-se em atitudes resguardadas em lei.

A LDBEN (9394/96) também menciona ser de responsabilidade da União a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), atualmente em vigor sob Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Tal plano orienta metas a serem atingidas na educação do país, por um período de 10 anos. Continuando nosso percurso pela legislação brasileira, enfocaremos, para o momento, como o Plano Nacional de Educação aborda a Educação de Jovens e Adultos, e que contribuições ou acréscimos trazem em termos de melhorias e avanços pertinentes à modalidade em questão.

Em vários pontos das suas metas e estratégias, para consolidação da educação pública brasileira, o PNE (2014-2024) aborda a Educação de Jovens e Adultos. Destacaremos aqui uma estratégia, a 8.2, contida no plano e que menciona o seguinte:

8.2) implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial (BRASIL, 2014).

Mais uma vez, vemos o reforço da legislação para garantir e legitimar o espaço da Educação de Jovens e Adultos. Contudo, como visto em outro ponto desse trabalho, mesmo assegurando o direito ao jovem, ao adulto e ao idoso de estar na escola, ainda não deixa claro como seria estruturada tal modalidade educativa, o que mais adiante vem a ser tratado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, Parecer CNE/CEB 11/2000, constituiu-se como um avanço em termos de norteamientos curriculares e pedagógicos voltados ao ensino de jovens e adultos, uma vez que, em suas 68 páginas, aborda, conceitua, delimita e especifica todo um proceder, no nosso entendimento coerente e único, voltado para esta modalidade de ensino, que antes só era contemplada em termos gerais, ou seja, pura e simplesmente como uma modalidade de ensino, que deveria, como pertencente à Educação Básica, seguir orientações curriculares gerais.

Tais diretrizes, contidas no Parecer CNE/CEB 11/2000, vêm apontando caminhos possíveis, reconhecendo equívocos passados cometidos, conforme constatamos em parte do mesmo documento, quando menciona:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e 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).

Essas mesmas diretrizes curriculares ainda apontam que a dívida social, a ser reparada, tem raízes histórico-sociais que envolvem segregação entre escolaridade de ponta para as elites sociais, e uma educação “menor”, para as classes menos favorecidas (negros, indígenas, caboclos, migrantes, entre outros).

Nesse sentido e seguindo um caminhar mais promissor, as citadas diretrizes apontam para a busca de uma Educação de Jovens e Adultos mais igualitária, reparando e dando oportunidades aos sujeitos participantes, direitos esses que um dia lhes foram negados em um passado não tão distante.

Fizemos ainda uma breve análise do documento, no qual verificamos que apresenta a Educação de Jovens e Adultos como aquela modalidade possuidora de um caráter próprio, com suas especificidades e um histórico tão peculiar, em que perpassam conceitos de sociedade e sujeitos que se mostram histórico-socialmente vulneráveis, como sustentados em vários pontos das referidas diretrizes. Levando-se em consideração tais especificidades, deve a Educação de Jovens e Adultos pautar-se pelas seguintes funções: função reparadora, equalizadora e qualificadora. Especificaremos cada uma das funções a seguir.

O parecer CNE/CEB 11/2000 assim especifica a função reparadora:

[...] a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimimento (BRASIL, 2000, p.7).

Tal função, como bem especifica o documento, visa reparar danos quanto ao acesso e a permanência do sujeito a uma educação de qualidade, acesso a bens comuns como leitura e escrita, que propiciarão aos seus detentores melhores condições de interação em uma sociedade em constante efervescência tecnológica.

O mesmo parecer apresenta da seguinte maneira a função equalizadora:

[...] A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (BRASIL, 2000, p.9).

Essa função, conforme especificada pelas diretrizes, vem de alguma maneira procurar redistribuir, de forma mais igualitária entre as camadas menos favorecidas da sociedade, os bens considerados sociais, entre os quais estão a apropriação da leitura e da escrita, de forma que tal apropriação garanta aos sujeitos envolvidos, no caso o jovem, o adulto e o idoso, condições de igualdade para participar das interações sociais, sendo estas as mais diversas possíveis.

Trazendo, portanto, a terceira função da Educação de Jovens e Adultos, o parecer CNE/CEB 11/2000 especifica:

[...] propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (BRASIL, 2000, p. 11).

Mencionamos a função qualificadora como aquela que expressa o caráter de incompletude do conhecimento e também do sujeito aprendente, ou seja, estamos aprendendo por toda a vida. Aprendemos constantemente e em variados espaços e épocas.

Cabe, pois, a Educação de Jovens e Adultos proporcionar aos sujeitos, por meio da função reparadora, equalizadora ou qualificadora, “um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles” (BRASIL, 2000, p. 11).

Em meados de 2017 veio configurando-se no cenário educacional brasileiro, em termos de normas e preceitos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que segundo apontam os documentos oficiais, vem com um caráter normativo, definir e regulamentar as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver em todas as etapas da Educação Básica - nesses moldes, engloba a Educação de Jovens e Adultos. Procuramos entender que olhar é dispensado para a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade educativa, e se, de algum modo, reforçam o seu caráter específico, respaldando e mantendo sua legitimação conquistada através de muita luta e esforço das mais variadas classes e entidades sociais, como pudemos verificar nas análises das legislações que a antecederam.

A BNCC tal como aprovada recentemente, e conforme análise no que concerne à Educação de Jovens e Adultos, apresenta breve menção apenas na página dezessete, afirmando que a EJA, enquanto modalidade de ensino, deve seguir os mesmos preceitos defendidos e organizados para os níveis fundamental e médio, quanto à orientação e organização curricular.

Analizando as seiscentas páginas que compõem o documento, encontramos essa breve menção no tocante à Educação de Jovens e Adultos, que transcrevemos a seguir:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais [...] (BRASIL, 2018, p. 17).

Consideramos que a BNCC faz uma abordagem insuficiente, simplista e técnica quando se refere à Educação de Jovens e Adultos, englobando os demais níveis de ensino, sem abordá-la de modo mais criterioso, contemplando as especificidades em termos de público que compõe esta modalidade. Desconsidera, ainda, seu percurso histórico e social para legitimar-se enquanto modalidade de ensino reconhecida e valorizada por repensar suas práticas voltadas ao jovem, ao adulto e ao idoso, de modo mais científico e com mais equidade. Tal abordagem contribuirá de forma reducionista e minimalista para um esvaziamento enquanto proposta educativa eficiente e eficaz para a modalidade de ensino, indo, assim, na contramão dos avanços conquistados até agora.

Diante de todas as legislações que foram mencionadas e tratadas no transcorrer deste nosso diálogo, o que nos fica enquanto certeza é que a Educação de Jovens e Adultos tem assegurado o seu lugar, legalmente conquistado e traçado com muita clareza nas leis detalhadas anteriormente. Cabe, contudo, aos que a fazem acontecer, fazer valer o que a legislação traça, enquanto letra fria.

Nas linhas que traçaremos logo mais, procuraremos discorrer sobre a organização da escola, o fazer pedagógico e o currículo adequado à modalidade educativa em questão, o papel do professor e quem é o público jovem, adulto e idoso, atendido pela Educação de Jovens e Adultos.

Ainda veremos que ao pensarmos nesses pontos relevantes sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, estaremos sempre nos remetendo às legislações que ora mencionamos, uma vez que influenciam todo o fazer pedagógico.

Trataremos de tais inquietações e questionamentos no tópico a seguir.

3.3 A Educação de Jovens e Adultos e a organização do trabalho pedagógico

Quando falamos em organização do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos, devemos lembrar que o ato educativo em si nunca será despretenso e neutro. Desta forma, todo processo ensino-aprendizagem, em qualquer esfera educativa, precisa ser precedido de planejamento e organização.

Na Educação de Jovens e Adultos não seria diferente. Ao tratarmos da organização do trabalho pedagógico nesta modalidade de ensino nos remetemos ao planejamento, com intencionalidade e criticidade que precisa anteceder o trabalho do professor em sala de aula, desde prévia compreensão sobre o que vale a pena ser ensinado, até o como efetivar, na prática, tal aprendizado.

Deste modo, passamos a descrever atitudes, ações que consideramos pertinentes na condução do ensino que se volta ao adulto, jovem e idoso, perpassando sobre o currículo, sobre práticas pedagógicas que precisam ser adequadas para esta modalidade de ensino, até posturas condizentes, no que diz respeito ao professor que se propõe a trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos.

Outra questão que precisa ser levada em consideração é a característica do público atendido pela Educação de Jovens e Adultos: um público com uma vasta experiência de vida, em que valerá muito mais a pena resgatar toda essa vivência, propondo um currículo vivo, acima de tudo, dinâmico e emancipador.

Nesse contexto, as diretrizes reforçam: “[...] a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p. 9).

Na Educação de Jovens e Adultos encontramos um perfil de aluno diferenciado do ensino regular. É o aluno cidadão, trabalhador, que precisou ingressar no mercado de trabalho desde cedo ou que por algum motivo abandonou a escola. Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico voltado à Educação de Jovens e Adultos precisa ser dinâmica e flexível, não transpondo situações pedagógicas próprias do ensino regular para a modalidade educativa em questão.

O currículo regular foi e é pensado para um determinado público, geralmente, a criança ou o adolescente. Um dos pontos mais relevantes ao pensarmos um currículo para a Educação de Jovens e Adultos é que este deve ser emancipador, condizente e estruturado para um alunado jovem, adulto e idoso, isto implica dizer que deve abster-se de atividades e programas infantilizados.

Precisamos atentar para um trabalho pedagógico que, envolvendo as mais variadas situações de ensino-aprendizagem voltado à Educação de Jovens e Adultos, leve em conta as necessidades, anseios de um alunado que está emancipado enquanto cidadão. Desta maneira, é preciso pensarmos em um fazer pedagógico que, de forma mais eficiente, contribua para que o aluno jovem, adulto e idoso possa inserir-se nas tomadas de decisões que afetam ou influenciam o seu viver em sociedade.

Nesse sentido, é preciso levar em consideração, ao pensarmos sobre uma proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos, que os conteúdos escolares devem estar atrelados às situações vivenciadas pelos alunos, trazendo assim atividades que estimulem ao máximo o enfrentamento, confronto com problemas postos diariamente na convivência enquanto cidadão, pai, mãe, aluno, morador de um determinado bairro. Assim, enquanto influenciado por essas mesmas situações sociais, consiga posicionar-se criticamente, quando oportuno e necessário, compreendendo-se como sujeito socialmente ativo e participativo, no tocante às decisões que afetam diretamente sua convivência, não como mero espectador, mas enquanto cidadão que vive, discute, planeja, conscientiza e é conscientizado.

Nas circunstâncias mencionadas, um projeto de letramento que envolva práticas de letramentos diversificadas e situadas justifica-se e ganha real significado, enquanto situação pedagógica rica e apropriada à Educação de Jovens e Adultos.

Posto isto, entendemos que o currículo da Educação de Jovens e Adultos deve ser vivo, dinâmico, consciente e que venha dar protagonismo aos sujeitos dessa modalidade de ensino, sujeitos esses que refletem sobre si, sobre o outro, sobre os problemas e os enfrentamentos de tais problemas. Enfim, a escola, conseqüentemente o currículo, deve ir mais além do que simplesmente propor atividades sem a necessária reflexão sobre o que é proposto. Sobre esta questão Freire (1996) reforça que é mais significativo fazermos sempre a associação dos conteúdos que a escola ora traz como ensináveis com a realidade concreta dos educandos.

Vale ainda salientar que é no currículo voltado à Educação de Jovens e Adultos que devemos ver expresso o desejo de emancipação e liberdade, a emancipação do sujeito enquanto protagonista de um viver consciente, que produz como fruto dessa consciência um atuar na sociedade mais crítico e proficiente, conforme discurremos anteriormente.

Que possamos, nessa perspectiva, enxergar a Educação de Jovens e Adultos enquanto espaço que humaniza, que valoriza o ser com suas subjetividades, que contribui para alargar a visão de mundo dos sujeitos que dela participam.

No mesmo entendimento que envolve reflexão e dinamismo, também deve ser visto o papel do professor atuante na Educação de Jovens e Adultos para assim poder dar conta de um currículo tão vivo e dinâmico.

Ao tratarmos da atuação do professor nesta modalidade, lembramos do educador Paulo Freire, quando nos remete a uma série de posicionamentos e posturas que competem a todo aquele que pretende ensinar – o que não seria diferente para o professor da Educação de Jovens e Adultos. Assim, Freire (1996) nos alerta que ensinar exige criticidade, pesquisa. Seguindo esse raciocínio, acrescento que cabe ao professor dessa modalidade, enquanto aquele que se

propõe a ensinar, postura crítica e pesquisadora diante dos fatos que lhe cercam e diante das responsabilidades enquanto professor.

Ainda em consonância com Freire (1996), cumpre ao professor respeitar os saberes que os alunos trazem consigo, neste sentido, cabe a ele dar um tratamento aos conteúdos curriculares de modo que sejam entrelaçados pelos saberes que os alunos trazem consigo. O professor deve sempre remetê-los às situações reais, vivenciadas em sociedade, despertando assim a curiosidade para a resolução de conflitos, atrelando os conteúdos ao vivido, dando-lhes sentido. Caso sejam abordados em outra perspectiva se esgotariam pura e simplesmente quando findada a discussão em aula; porém, se os conteúdos são discutidos de modo a repercutir fora dos muros da escola, cumpre o seu papel humanizador.

Reforçamos mais do que nunca o papel do professor enquanto pesquisador, problematizador, que tem sensibilidade suficiente para ir além dos meros conteúdos ditos ensináveis, não desprezando a criticidade e o conhecimento de que ensinar também é uma forma de intervir sobre o mundo, como postula Freire (1996).

O professor da Educação de Jovens e Adultos precisa perceber-se enquanto mediador entre o aluno e o conhecimento que se pretende problematizar, tornando-se fundamental nesse processo, mostrando que o aluno é capaz de reinterpretar o conteúdo apresentado pela escola, dando-lhe meios de interagir com os problemas e situações que precisa enfrentar na sociedade.

Dessa forma, compreende-se que o que a escola lhe traz como conhecimento deve, de alguma maneira, potencializá-lo, instrumentalizá-lo para um agir em sociedade de forma mais crítica e consciente. Dito de outra forma, o conhecimento que a escola se propõe a ensinar só fará sentido se for revestido de criticidade, funcionando como despertar de consciência, levando o aluno a compreender que pode intervir no meio em que vive, e essa intervenção pode e deve ser feita com a sua participação consciente.

O fazer pedagógico do professor da Educação de Jovens e Adultos necessita, portanto, ser carregado de significado e intencionalidade, um atuar pautado na crítica e reflexão constante sobre sua prática, compreendendo que sua ação nunca será tomada como neutra: o nosso agir, de uma maneira ou de outra, está sempre atrelado a uma concepção de mundo, sociedade, de anseios que nos impulsionam a tomar esta ou aquela atitude enquanto ser situado no mundo. Enfim, mesmo quando não percebemos que essas implicações permeiam nossas práticas sociais constantemente, até aí, vemos presente, consciente ou inconscientemente, uma atitude política e ideologicamente conduzida.

Reforçamos que o professor da Educação de Jovens e Adultos venha ser um profissional que se veja política e ideologicamente como aquele que deva estar comprometido, seguramente,

com as causas que impulsionam um agir em favor das classes menos favorecidas, pois ao analisarmos historicamente o percurso de tal modalidade educativa, chegaremos à conclusão que ela precisa mais do que nunca, em nome da reparação de anos de negação de direitos básicos, conduzir-se como caminho emancipador.

Que este caminho priorize um atendimento àqueles que a frequentam, de forma que possam refletir sobre essa condição de negação aos direitos básicos, proporcionando a superação dessas condições pelo direito a uma educação de qualidade, que com cientificidade os conduza a reflexões conscientes, instrumentalizando-os para poder decidir e intervir na sociedade, anteriormente vista como intocável e absoluta, cabendo-lhes resignar-se e acatar toda e qualquer decisão que os envolvia.

Compreendemos que a organização do trabalho pedagógico, conforme expomos, precisa assentar-se na realidade vivida pelos educandos e dela utilizar-se para a elaboração das diversas atividades escolares, sempre pautadas de forma dialógica, crítica e reflexiva. Daí tomarmos como um bom ponto de partida o projeto de letramento.

O letramento como caminho possível nesse processo é o que veremos nas próximas linhas, pois um melhor acesso ao uso da leitura e da escrita apresenta-se como maneira de reparação e incentivo à participação mais efetiva e igualitária na sociedade atual.

No próximo capítulo, procuraremos dialogar sobre o letramento e compreender como as práticas de letramentos tornam-se possíveis, quando tratamos de um ensino significativo voltado para a Educação de Jovens e Adultos, que conduza seus participantes a um aprendizado capaz de fazê-los entender que eles precisam tomar as rédeas, se assim podemos dizer, das decisões que os afetam enquanto moradores de um determinado bairro, cidade ou país.

Assim como afirma Kleiman (2005), como sendo o letramento um conjunto de práticas que envolvem o uso da escrita que não se restringem apenas ao âmbito escolar, mas o extrapolam, a nossa pretensão é que as práticas que aqui serão propostas ultrapassem as paredes escolares produzindo atuações mais conscientes e humanizadoras.

4 LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Como viemos discorrendo anteriormente, neste capítulo refletimos sobre o letramento enquanto processo que poderá conduzir o aluno jovem/adulto/idoso/cidadão para uma participação em sociedade mais concreta e eficiente.

Dialogamos com autores como Tfouni (2005); Kleiman (1995, 2000, 2005, 2007); Oliveira; Tinoco; Santos (2014); Soares (2017) entre outros, no que concerne ao letramento, mostrando-nos que na sociedade em constante evolução se faz usos diferenciados da escrita e da leitura em suas diferentes instâncias, levando-nos, por conseguinte, aos diversos letramentos, interpretados como os variados usos sociais da escrita e da leitura, efetivando-se como práticas sociais orientadas.

Trazemos também para este diálogo Bakhtin (2003); Koch; Elias (2014), entre outros, no tocante ao trabalho voltado para a escrita, ressaltando a nossa opção por um entendimento de escrita enquanto interação discursiva.

Procuramos, ainda, compreender em meio aos diversos letramentos configurados na sociedade, como deve inserir-se o atuar do professor da Educação de Jovens e Adultos, como promotor de aprendizagem significativa, na perspectiva do letramento. Neste item dialogam conosco Freire (1996, 2003); Kleiman (2007) e Silva (2011).

4.1 Letramentos: algumas reflexões

Conceituar letramento não nos parece uma tarefa tão fácil e simplória, visto que muitos autores se debruçam a poder defini-lo de forma que tal conceito abarque ou contemple todos os aspectos, em termos de mudanças na sociedade atual em que vivemos, não deixando de fora transformações, fatos e fenômenos que surgem ou que emanam como fruto do envolvimento da sociedade com a escrita e leitura.

Para efeito de definição do termo letramento, buscamos compreendê-lo sob o olhar de Tfouni (2005, p. 20) que o apresenta como aquele processo no qual se “[...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade [...]”. Buscando ainda reforçar nosso entendimento sobre o sentido e amplitude do termo letramento na sociedade atual, Soares (2017) vai além e busca na origem da palavra seus significados. Vejamos:

[...] o termo **letramento** com o sentido que hoje lhe damos. Onde fomos buscá-lo? Trata-se, sem dúvida, da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*[...] ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências

sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la [...] (SOARES, 2017, p.17, grifo da autora).

Ainda na busca por melhor entender o conceito de letramento nos valem das considerações de Kleiman (2005, p.19), que em acordo com o que diz Soares (2017), o compreende desta forma: “[...] o letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna”.

Convergem assim no entendimento sobre letramento Tfouni (2005), Soares (2017) e Kleiman (2005), quando, em termos mais amplos, o definem como sendo as mais diversas situações sociais nas quais fazemos uso efetivo da leitura e da escrita. É nesse sentido que defendemos as práticas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos como práticas que promovam e estimulem os variados letramentos em que estão envolvidos os alunos jovens/adultos/idosos/cidadãos.

Os letramentos são múltiplos e variados porque assim se configuram as atividades desempenhadas por aqueles que vivem e interagem em sociedade. Sendo, pois, múltiplas e variadas as práticas cotidianas para atender a essas demandas sociais que envolvem a leitura e a escrita, teremos os variados letramentos.

Nesta mesma percepção, Oliveira (2010, p. 329-330) menciona: “[...] os estudos de letramento reenquadraram-se, passando a destacar a complexidade da vida social, a pluralidade dos contextos sociais e culturais, a força das mudanças sociais e a implicação dessas mudanças nas práticas de letramento cotidianas”.

O nosso entendimento, que também coaduna com o de Oliveira (2010), é o de que sendo variadas as práticas sociais, culminarão em diferentes modos dos quais nos valeremos da leitura e da escrita, na construção dessas mesmas práticas.

Entendamos, pois, os variados letramentos enquanto o desdobramento de atividades e atuações múltiplas, que decorrem do viver em sociedade, no qual nos valem dos processos de leitura e escrita, em suas múltiplas facetas, para interagir, atuar, modificar ou confirmar o nosso viver em sociedade.

É com esta compreensão que envolve os múltiplos e variados letramentos presentes na sociedade, fundamentada em Kleiman (1995, 2000, 2005, 2007) e Soares (2017), que abordaremos o processo da escrita, no qual deverá vir cumprindo o papel de habilitá-los à participação consciente, em termos de fazê-los compreender que de posse da leitura e da escrita vislumbram-se caminhos mais dignos, com menos estigmas e com maior poder decisório nas instâncias sociais nas quais participam.

Dessa maneira, quando o aluno passa a estar consciente e podendo valer-se da escrita como instrumento que potencializa sua participação em sociedade, estamos promovendo, de fato, como menciona a legislação sobre a Educação de Jovens e Adultos, uma educação para a vida.

Somos de acordo que o trabalho promovido com tal modalidade de ensino, sempre que possível, seja assentado nas práticas sociais desencadeadoras de ações de leitura e de escrita, como postula Kleiman (2007). Vejamos o que a autora nos diz a esse respeito:

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objeto estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Nesse sentido, concordamos com Kleiman (2007), quando coloca como sendo pertinente que o trabalho desenvolvido na escola (esta enquanto agência privilegiada para a promoção do letramento) seja um trabalho assentado em práticas sociais, em que a escrita contribua efetivamente para propiciar mudanças e transformações tão necessárias ao viver no contexto atual da sociedade moderna.

Compreendemos que o trabalho voltado à Educação de Jovens e Adultos deve ancorar-se em um pressuposto que venha permitir aos seus sujeitos vivenciar mudanças e transformações. Nesse contexto, de acordo com Oliveira (2010, p. 340), que a sala de aula venha funcionar “[...] como uma comunidade de aprendizagem em que todos ensinam e todos aprendem, conciliando interesses, conhecimentos e sentimentos”.

Ressaltamos, ainda, que os novos estudos sobre letramento e os seus desencadeamentos apontam para diferentes enfoques de abordagem no que diz respeito ao trabalho desenvolvido no âmbito escolar.

Entre essas abordagens, destacamos os estudos desenvolvidos por Street (1984), ratificados por Kleiman (1995) e Rojo (2009), que apontam o letramento sob os enfoques autônomo e ideológico, logicamente esses enfoques tomam direções distintas e acarretam diferentes formas em se tratando do trabalho ou processos educativos que serão desenvolvidos nas escolas, envolvendo etapas ou modalidades educativas.

Trazemos as considerações apresentadas por Kleiman (1995), no tocante às diferenças entre letramento sob o enfoque autônomo e o letramento sob o enfoque ideológico:

[...] Essa é a concepção denominada por Street (1984) de **modelo autônomo**. Essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com progresso, a civilização, a mobilidade social [...] esse é o modelo que hoje em dia é prevalente na

nossa sociedade e que se reproduz, sem grandes alterações, desde o século passado [...] A esse modelo autônomo, Street (1984) contrapõe o **modelo ideológico**, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida (KLEIMAN, 1995, p. 20-21, grifos nossos).

Conforme especificado anteriormente, diferentes enfoques levam a diferentes atuações, e da maneira que viemos defendendo o trabalho desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos, o tomamos sob o enfoque ideológico, no qual as práticas de letramento são tidas como plurais e variadas, condicionadas social e culturalmente, nas quais a escrita assume, conforme Kleiman (1995), significações variadas e situadas.

Sob esta perspectiva de letramento, abordaremos o projeto de letramento, enquanto aquele que, segundo Oliveira (2010), vem inserir-se no contexto escolar como alternativa eficaz e viável, na qual a partir da utilização de gêneros discursivos diversos, tomados como meio e não um fim em si mesmos, poderão contribuir para a produção de conhecimentos.

4.2 O projeto de letramento na Educação de Jovens e Adultos

O trabalho com um projeto de letramento pressupõe que a prática social seja o ponto de partida, no qual os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e de aprender constroem significações - essas mesmas práticas, agora, tratadas sob um olhar de resgate e valorização das vivências tanto dos alunos como do professor, constituem-se em um campo amplo para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Kleiman (2000) apresenta-nos uma definição para projetos de letramento como sendo:

[...] um conjunto de atividades que se originam de um interesse real da vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000, p. 238).

No mesmo encaminhar Oliveira, Tinoco e Santos (2014) acrescentam que os projetos de letramento não precisam ser entendidos como novidades pedagógicas, mas como prática recontextualizada, que pode contribuir para a produção de mudanças, levando a um ensino significativo, no qual alunos e professores passam a serem vistos como protagonistas do processo ensino-aprendizagem, promovendo atuações conscientes e consistentes, contribuindo assim para a emancipação de ambos.

Vejamos como as autoras compreendem o trabalho desenvolvido a partir de um projeto de letramento:

[...] queremos aqui evidenciar a prática de projetos não como uma novidade didática ou um instrumento de renovação do ensino na língua materna que pretende resolver problemas de exclusão e insucesso escolar na área da linguagem, mas como uma antiga prática recontextualizada pelas atuais demandas sociais, ou seja, uma alternativa que promete priorizar a inclusão, a participação e o reposicionamento identitário do aluno, favorecendo também interações de confiança, afeto e satisfação pessoal.

Os projetos de letramento assim orientados destacarão a importância de a leitura e a escrita serem trabalhadas como ferramentas para a agência social, garantindo a mudança, a emancipação e a autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 13).

É nesta compreensão mais ampla do fazer pedagógico e das implicações enquanto prática situada, repercutindo diretamente na sociedade que queremos construir ou que almejamos enquanto espaço de convivência mais igualitário, que pensamos em desenvolver um projeto de letramento que venha dar mais visibilidade às práticas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos, e que essas práticas contribuam, conforme descrevem Kleiman (2000), Oliveira, Tinoco e Santos (2014), para um construir-se uns com os outros, alunos e professores, ambos em um caminhar que certamente conduzirá a mudanças, a autonomia e a emancipação.

Nos moldes acima elencados, sustentamos que é necessário e tem real significado o trabalho com um projeto de letramento na Educação de Jovens e Adultos, no caso em questão, no II Ciclo (Anos Iniciais), que coloque o aluno cidadão enquanto sujeito do processo, no qual o mesmo veja-se como participante efetivo na construção da sua identidade.

Sustentamos que um projeto de letramento, entendido como pontuam Oliveira, Tinoco, Santos (2014, p. 7), enquanto “[...]ferramenta que favorece uma aprendizagem contextualizada, e por isso, significativa [...]” enriquece as atividades desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos, de alguma maneira resgatando o que o aluno já sabe, problematizando esse saber através das suas vivências, constituindo-se um bom ponto de partida para promovermos as reparações na qual as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos mencionam como necessárias, quando falamos em um currículo para tal modalidade.

Nesse caminho, quando pensamos em um projeto de letramento, busca-se a implementação de ações que visam a construção da identidade do aluno enquanto sujeito que discute, opina, reelabora temas que a escola possa vir a propor, ressignifica tais temáticas com sua vivência, enfim, a ideia é colocar o aluno construindo sentido para o que a escola traz como temática de estudo.

Compreendemos que dessa maneira estarmos propiciando uma construção de conhecimentos que instrumentalizem para uma atuação em sociedade, diminuindo assim a

distância que muitas vezes é posta pela escola, quanto ao que é ensinado e o que a vida em sociedade exige de seus cidadãos.

Há muito se questiona o papel da escola enquanto reprodutora de conhecimentos, as práticas de ensino-aprendizagem que apenas tomam os alunos como receptáculos nos quais depositam-se conhecimentos não se sustentam mais, uma vez que, mediante o amplo debate científico em torno de questões que envolvem o ensino e a aprendizagem, se comprova que quando há problematização, reflexão e quando os alunos conseguem ver relação quanto ao que é ensinado com as exigências sociais postas cotidianamente, é que se cumpre o papel da escola enquanto promotora de aprendizagem significativa (FREIRE, 1996).

Por esse motivo, a pretensão em trabalharmos com um projeto na perspectiva do letramento torna-se promissora e sustenta-se, pois, através do projeto, resgatamos e trazemos à tona conhecimentos que são significativos para o aluno. Procura-se também envolver a escola com questões que de fato fazem parte do viver em sociedade e que são vivenciados pelo aluno/cidadão, sujeito do processo educativo desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, a escola passa de mera reprodutora de conhecimentos a problematizadora de questões sociais mais amplas, que se mostram ricas enquanto processo educativo emancipatório.

Ainda salientamos que um projeto de letramento precisa reunir, segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014), alguns princípios e aspectos no tocante a sua condução, dentre os quais mencionamos os seguintes: o **processo educativo baseado na interação dos sujeitos**: professor e alunos, pois no entender das autoras: “[...] nesse processo, não há ensinantes nem aprendentes. Juntos, todos ensinam e aprendem [...] (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 44)”. Outro princípio que, segunda as autoras, devemos atentar-nos é o **entendimento do aluno como ser de cultura**, isto é, traz consigo um vasto conhecimento de mundo, que muito servirá como ponto de partida para as diversas aprendizagens desencadeadas ou pensadas para o desenvolvimento do projeto.

Deixamos registrado também, e conforme já pontuamos, que um projeto de letramento precisa como tal se conduzir através das práticas sociais nas quais estão imersos os sujeitos mencionados anteriormente, respondendo às necessidades vivenciadas por eles, traduzindo-se assim em aprendizagem coletiva.

Pontuamos, ainda, que o projeto de letramento é uma boa opção enquanto prática condizente de ensino, mas é preciso que o professor tenha compromisso com a formação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, aspecto este que falaremos mais adiante.

Logo, um projeto de letramento que envolva não somente o aluno, ou que não seja apenas compreendido como um conjunto aleatório de atividades, mas, pensado para que haja

interação e aprendizagem entre ambos, professor e alunos, mostra-se como prática promissora que pode contribuir para alargar as possibilidades de aprendizagens voltadas para essa modalidade de ensino.

Em um projeto de letramento estruturado de maneira que as práticas sociais venham dar sentido às atividades que a escola pretende implementar, não faltarão oportunidades para se trabalhar significativamente questões que envolvem a escrita, a leitura e também a oralidade, uma vez que essas práticas se dão em meio aos usos conscientes desses instrumentos.

Nas próximas linhas discorreremos sobre como deve ser o trabalho com a escrita na Educação de Jovens e Adultos, a escrita tomada enquanto meio que contribui para uma participação mais efetiva enquanto cidadão, sendo priorizada com base em atividades de letramentos.

4.3 O trabalho com a escrita por meio do projeto de letramento: reflexões pertinentes

Neste tópico, pontuamos que é preciso deixarmos em evidência uma concepção em torno de língua/linguagem, na qual culminará, conseqüentemente, em um determinado tratamento no que concerne a um entendimento de escrita. Essa concepção, por sua vez, dirá muito sobre a atividade desenvolvida pelo professor da Educação de Jovens e Adultos, pois sob o entendimento de uma ou outra vertente, que compreende de uma dada forma como deve ser o trabalho com a escrita, estarão postas em jogo atuações que restringirão sobremaneira as atividades que envolvem a escrita, ou, se pautadas em um entendimento mais abrangente de língua/ linguagem, resultarão em posturas e atividades mais condizentes e em consonância com um projeto voltado à promoção de aprendizagens que, de alguma forma, instrumentalize o educando para uma vivência em sociedade.

Defendemos, neste sentido, que o ensino desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos deve-se pautar em uma concepção interativa de língua/linguagem, em uma perspectiva dialógica e responsiva, conforme defendem Bakhtin (2003), Koch e Elias (2014).

A respeito do entendimento que envolve a língua/linguagem enquanto interação discursiva, vejamos o que nos acrescenta Koch e Elias (2014):

Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, 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 [...] O sentido da escrita, portanto, é produto dessa interação, não resultado apenas do uso do código, nem tão-somente das intenções do escritor [...] (KOCH; ELIAS, 2014, p. 33, 34).

Assentado pois na concepção de língua/linguagem enquanto interação, na qual a escrita passa a ser um construto social e historicamente construído e situado, é que tomamos as práticas aqui propostas, práticas essas que situem os educandos enquanto protagonistas.

Assim, na perspectiva do protagonismo, torná-los visíveis enquanto sujeitos, que se envolvem em tal processo, é favorecer seu aprendizado e contribuir, ao mesmo tempo, na formação do cidadão que compreende seu papel na sociedade, com suas opiniões bem fundamentadas, na qual a escrita vem a ser sua aliada no enfrentamento das tomadas de decisões, em situações que se deparam todos os dias – caso contrário, não estando bem apropriados da escrita, enquanto instrumento libertador, tornam-se presas fáceis em um sistema que sempre privilegia os que melhor fazem uso desse bem social.

Reiteramos ser a prática do professor que deseja desenvolver a formação cidadã do aluno por meio de um projeto de letramento, viabilizando o uso mais efetivo da escrita enquanto instrumento que pode possibilitar interações sociais mais dignas, como um caminho promissor. Que se desvencilhando de velhos conceitos que permeiam as práticas educativas desenvolvidas na Educação de Jovens Adultos, caminhe na direção de uma proposta mais consciente.

Nesse mesmo sentido, a BNCC (2018), embora não oferecendo um lugar de destaque para a EJA enquanto modalidade, apresenta algumas diretrizes para a Educação Básica e que podemos adaptar para a modalidade de ensino em questão:

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67-68, grifos próprios do documento original).

Reafirmamos, ainda, que somente sob a condução de um olhar mais científico, que compreenda se queremos uma educação de qualidade, que contribua para que o sujeito venha ascender-se socialmente falando, é que devemos, inevitavelmente, rever nossos conceitos sobre sociedade, ensino, proposta educativa.

Em meio a este emaranhado de conjunturas, colocar-se a favor de uma Educação de Jovens e Adultos, sobretudo que priorize a construção de uma sociedade mais justa para os menos favorecidos, que desde longa data são excluídos dos processos de decisão, que só encontram-se acessíveis para aqueles que de maneira mais concreta têm o domínio efetivo da escrita, ao desenvolvermos determinadas habilidades como a escrita, estamos nos tornando aptos a adentrarmos para poder interagir de forma mais satisfatória, em situações sociais que outrora nos excluía.

Se assim o fizermos, estaremos cumprindo o papel delegado à escola, como aquela que da forma mais democrática possível deveria possibilitar aos que dela participam perceberem-se enquanto construtores de uma tão sonhada sociedade mais igualitária.

Diante do que já foi exposto, da reafirmação da concepção que traz a língua/linguagem como interação dialógica e responsiva, baseada em estudos que tomam Bakhtin (2003) como pressuposto teórico que sustenta a nossa compreensão de escrita, compreendemos ser pertinente uma breve análise das práticas que envolvem o uso da escrita sob o olhar bakhtiniano.

4.3.1 As práticas de escrita na Educação de Jovens e Adultos: um olhar sob a perspectiva bakhtiniana

Como dito anteriormente, temos a compreensão da linguagem enquanto interação viva e responsiva, pressupostos postulados por Bakhtin (2003), e nessa mesma circunstância, entendemos que o trabalho desenvolvido com a escrita deve ser um trabalho, que contextualizado enquanto interação, promova o aprimoramento das capacidades do indivíduo.

Nesse contexto, ao trabalharmos com a escrita enquanto processo de interação, que envolve o seu dizer e o dizer do outro, em um processo dialógico, leva-se à descoberta de novos horizontes, no qual descortinam-se novas aprendizagens.

Aprendizagens que sempre serão permeadas por situações discursivas, configuradas em determinados gêneros discursivos, pois as nossas interações em sociedade sempre são desencadeadas por meio de um gênero discursivo. A esse respeito, vejamos o que diz Bakhtin: “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

No entendimento de Bakhtin (2003) e com o qual concordamos, sempre interagimos por meio dos gêneros do discurso. Nesse sentido entendemos que a escola deve atuar para, a partir das situações reais de interação em sociedade, e valendo-se dos gêneros discursivos desencadeados nessas mesmas situações de interação, promover real aprendizado, utilizando-se sempre desses gêneros como meio no qual podemos ver refletidas nossas ações enquanto aluno/cidadão.

Desse modo, os gêneros discursivos, tomados como textos, devem fazer parte do repertório enquanto prática situada de ensino, por refletirem, como já foi dito, as interações reais configuradas na convivência em sociedade, servindo como um amplo recurso que pode e

deve ser explorado, nas diversas atividades de ensino-aprendizagem, envolvendo disciplinas e áreas variadas do conhecimento.

Compreendemos e concordamos com Bakhtin/Volochinov (1986) quando afirmam que nossas interações, sejam elas orais ou escritas, nunca são constituídas no vazio, mas em contato com o outro:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. 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 ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986, p.113).

Acreditando que é esse dialogismo entre a nossa palavra e a palavra do nosso interlocutor, seja ele quem for, que nos conforma enquanto ser social, que nos propomos a dar voz aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, através de práticas de letramentos, configuradas em diversificadas atividades.

Nesse contexto, quando tomamos o gênero discursivo autobiografia, para desenvolvermos uma proposta de letramento que promova o aprimoramento da escrita, consequentemente promovendo também a ampliação da visão de mundo do educando jovem e adulto, estamos tentando mostrar que a partir de situações reais de interação, que serão promovidas e estimuladas, colocando o aluno como protagonista do seu aprendizado, contribui-se para a conformação ou transformação das muitas situações sociais que hoje vivemos.

O que queremos deixar esclarecido é que a proposta baseada na utilização de um gênero discursivo específico, envolvendo reflexão sobre o “eu”, tem pretensão clara de fazer com que o aluno jovem, adulto e idoso, emancipado enquanto cidadão, compreenda-se como participante de um determinado grupo social, que deixa marcas enquanto ser individual, com identidade própria; porém deve compreender que sua atuação individual tem repercussões no coletivo, pois ele participa e vive em um dado grupo social. O nosso entender a esse respeito coaduna com o de Neves (2009), quando afirma:

[...] as experiências ao nos marcarem também nos formam, provocam novas elaborações. Os comportamentos, os princípios e os valores têm sustentação em nossas histórias de vida e, que por sua vez constituem poderosos dispositivos que impulsionam ou influenciam nossas ações, mesmo quando não nos damos conta disso (NEVES, 2009, p.128).

Dessa maneira, com o uso do gênero discursivo autobiografia, para fins de aprimoramento da escrita, enquanto habilidade social indiscutivelmente necessária, compreendemos que o aluno da Educação de Jovens e Adultos é colocado a ver-se como elemento importante dessa mesma sociedade, e, como tal, deve empenhar-se de modo que desenvolva bem o seu papel como agente social, melhorando assim sua vida e a vida daqueles com quem convivem em determinado grupo social.

Com relação ao uso dos gêneros discursivos configurados enquanto texto, vale fazer menção à BNCC, que, embora falhando, quando se omite em considerar e traçar em suas orientações algo que realce as especificidades que demarcam a Educação de Jovens e Adultos como modalidade própria, em suas orientações gerais para o ensino regular, aponta que o trabalho com tais gêneros, como viemos defendendo, tendem a ser mais promissores. Observemos o que menciona a BNCC (2018):

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Passemos a uma melhor compreensão de como o professor dessa modalidade de ensino precisa desenvolver suas atividades, levando em consideração os diversos letramentos, configurados como o uso eficiente da leitura e da escrita em diferentes situações sociais.

Veremos as atribuições delegadas ao professor, enquanto agente de letramento que se propõe a ser, e o quanto sua atuação precisa estar envolta em criticidade e reflexão.

4.4 O trabalho do professor na Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do letramento

O trabalho do professor na Educação de Jovens e Adultos, levando em consideração que sua prática venha pautar-se como práticas de letramentos, precisa ser coerente e desafiador, considerando todas as implicações já mencionadas, que não seja apenas um mero reproduzidor das atividades propostas no livro didático. Por outro lado, certas atividades, em vez de explorarem a criatividade e trazer situações concretas que ponham o aluno a refletir sobre tal temática, muitas vezes conduzem ao comodismo, o que leva o aluno a entender que os conteúdos que a escola apresenta são apáticos à sua realidade, encerrando-se sua eficácia quando termina a atividade em sala.

Entendemos que o professor que queira desenvolver um trabalho na Educação de Jovens e Adultos, baseado em projetos de letramento, precisa compreender que seu trabalho deve estar diretamente interligado com as situações sociais vivenciadas por seus alunos.

Esses alunos assumem papéis sociais variados - são trabalhadores da construção civil, domésticas e donas de casa, entre outros papéis sociais assumidos pelos educandos. Com isso queremos dizer que toda atuação e abordagem de conteúdos precisam ser ressignificados dentro dessa identidade social vivenciada, não para produzir conformação, mas, a partir da tomada de posição e da compreensão do seu lugar na sociedade, interagir de forma consciente.

Dessa maneira, podendo interagir socialmente, questionar ou ratificar suas posições sociais, porém de forma consciente, enfrentando as situações que lhes são impostas com respaldo, que só serão efetivados, de fato, com a apreensão e uso proficiente da escrita. Esta precisa ser compreendida enquanto poder que os conduzem a uma participação mais efetiva e consciente na sociedade letrada, assim, cabe ao professor reelaborar suas práticas para além da mera transmissão de conteúdo, problematizando suas atividades, reconduzindo-as de maneira que sejam sempre colocadas a partir de situações-problemas advindas da participação das diversas esferas sociais nas quais os alunos participam, pois são essas situações, verdadeiros eventos de letramentos⁵, ricos de vivência, na qual pode dar-se o aprendizado e aprimoramento da escrita.

Ao professor, cabe valorizar todo esse conhecimento que o aluno já traz consigo, mostrando que o conhecimento que ele tem pode ser o ponto de partida para um aprendizado mais sistemático, consciente e politizado.

O docente nesse meio termo apresenta-se como mediador, como aquele que partindo dos conhecimentos de mundo trazidos pelo aluno problematiza, reelabora certas maneiras e formas de apresentar determinadas temáticas, estando consciente de suas posturas, e tendo bem claro qual o seu papel enquanto formador de opinião e desencadeador de novas atitudes de seus alunos, enquanto aluno/jovem/adulto/idoso/cidadão. Kleiman (2007) ratifica o nosso pensar, pois compreende o professor, nesse processo, como agente de letramento:

O agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo (KLEIMAN, 2007, p. 21).

⁵ Adotamos o conceito de Kleiman (2005) para evento de letramento, como sendo a “ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão” (KLEIMAN, 2005, p. 23).

Reforça-se, conforme vimos, o professor como agente de letramento, mediador das situações de aprendizagem e que também se compreende como aprendente da situação proposta.

Paulo Freire, nesse mesmo percurso, acerca de termos uma postura clara enquanto educadores, menciona o seguinte: “[...] Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, umas das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação [...]” (FREIRE, 2003, p.23). Em consonância com Freire (2003), reafirmamos que a nossa postura enquanto professor atuante na Educação de Jovens e Adultos, seja uma postura questionadora, que compreenda que educar envolve relações de poder, cuja postura deva privilegiar uma educação que se ponha a favor de seus alunos e dele mesmo.

Ainda concordamos com Freire (1996), quando nos alerta que ensinar exige reflexão sobre a nossa prática, levando-nos a entender o professor como aquele que ao pensar o fazer pedagógico o faz de maneira que os conteúdos não se encerrem em si mesmos, mas, problematizados, cumpram sua função libertadora, esclarecedora, enfim, ganhem visibilidade e utilidade fora dos muros da escola, dessa forma, estaremos, repito, preparando para a vida.

Entendemos que quando o professor atenta para sua atuação e toma os projetos de letramento como embasamento da sua prática, constrói, junto com seus alunos, um caminho promissor que conduz seus educandos à reflexão produtiva, que conseqüentemente repercutirá na sociedade, pois os conteúdos ora trabalhados na escola brotaram de situações resgatadas dessa mesma sociedade e voltam-se a ela reelaborados, cheios de vida, como possíveis soluções, construídas por todos, alunos, professores, enquanto sujeitos sociais que se tornam protagonistas desse processo educativo.

Desta maneira, bem mais que o simples depósito de conhecimentos, haverá uma ressignificação do que é ensinado e do que precisa ser aprendido; haverá uma construção coletiva que pode resultar em solução de problema para a comunidade, ou reivindicações de algo para a própria escola.

Depreende-se que tanto Kleiman (2007) quanto Freire (1996, 2003) entendem o professor não como o senhor absoluto, que detém o conhecimento a ser retransmitido aos educandos, mas como um agente de letramento, que também aprende junto com os alunos. O professor entendido como aquele que organiza o que for preciso, em termos de estruturas que venham dar suporte a um aprendizado coletivo, e que se coloca também como aprendiz, na medida que dialoga com o grupo de educandos sobre o que é interessante aprender e de que forma podem, juntos, chegar a uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Que possamos em um contexto de aprendizagem significativa, considerando que as práticas que pretendemos desenvolver sejam realmente práticas letradas, cunhadas na realidade dos sujeitos que frequentam as salas de aula da EJA, incentivá-los a escreverem sobre suas vidas, desencadeando processos bem mais significativos que a mera e simples transmissão de conteúdo, esvaziado de significado.

Entendemos que há na proposta da escrita sobre suas vidas o envolver-se enquanto sujeitos de um processo que é a vida em sociedade, há, portanto, um significado que extrapola a simples prática conteudista, tão propalada no meio educacional e mais ainda na Educação de Jovens e Adultos. Quando são convidados a escreverem suas autobiografias, estão inscrevendo-se enquanto autores e autoras, que de algum modo constroem-se, quando refletem sobre suas vivências.

Esse construir-se junto com os outros é fundamental, quando a escola cumpre adequadamente o seu papel enquanto aquela que deve preparar para a vida em sociedade, tornando aqueles que a frequentam capazes de interagir satisfatoriamente nas mais diversas situações sociais, e não apenas apresentando domínio elementar do código escrito, daí atentarmos para o trabalho na perspectiva do letramento.

São nas situações reais de uso da escrita que podemos vislumbrar a eficácia ou não dos projetos e propostas educativas para a Educação de Jovens e Adultos, pois podemos ver que muitos dos que passaram por ela, dominando em maior ou menor grau o código escrito, não conseguem fazer uso em suas práticas sociais efetivas.

A respeito do letramento enquanto caminho para o exercício da cidadania, assim pontua Silva (2011, p. 20): “o letramento é um tema que se torna relevante como passaporte para o pleno exercício da cidadania, e, conseqüentemente, da inclusão social”.

Nesse contexto, o trabalho voltado para as práticas de letramentos torna-se urgente e necessário. Um trabalho que inscreva o aluno jovem e adulto como escritor de sua história de vida constitui-se como um caminho viável para estimular a prática da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos. Dessa maneira, o aluno vem sendo colocado como participante na construção de aprendizagens contextualizadas, falando de si, passando de mero receptor de informações a construtor da sua identidade, situando-se histórico-socialmente, compreendendo que a história da sociedade também tem um pouco dele, enquanto cidadão que vota, que toma decisões, que reivindica e que também deixa sua marca.

Compreendemos que o desenvolvimento de uma proposta educativa para a Educação de Jovens e Adultos (II Ciclo), que contemple situações que coloquem o aluno a situar-se enquanto sujeito produtivo e participativo, tem razão de ser e sustenta-se enquanto prática educativa na

perspectiva dos letramentos, pois situa o aluno como responsável por colaborar na construção do seu próprio conhecimento, resgatando e valendo-se das suas experiências enquanto cidadão.

Ainda reafirmamos que as práticas educativas, tomadas enquanto práticas de letramento, que contribuem para que os sujeitos do processo educativo, no caso, o aluno jovem, adulto e idoso atue conscientemente, valendo-se da escrita como aparato que lhes possibilita exercer de forma mais digna a cidadania, seja o caminho que deva ser seguido. Nessa mesma linha de pensamento, Silva (2011) expressa-se:

O letramento deve ser o vetor principal do currículo da educação básica, capacitando sujeitos para que possam transitar com autonomia no contexto de uma sociedade letrada, caracterizada pelo uso diversificado da linguagem escrita, em suma, do letramento (SILVA, 2011, p. 37).

Percebemos mais uma vez que o trabalho desenvolvido na perspectiva do letramento, tomando os gêneros discursivos, conforme estamos nos propondo a desenvolver, sustenta-se, pois prioriza o ensino significativo da linguagem, corroborado por documentos oficiais que orientam o Ensino Fundamental.

Nessa compreensão, entendemos que estamos elevando a prática educativa na Educação de Jovens e Adultos, para além das paredes escolares, promovendo mudanças de atitudes, possibilitando conscientização e sentimento de pertencimento a determinado grupo social, o que acarretará em aprendizagem para a vida.

O que além de estimular o aprendizado do código escrito (alfabetização), irá além, viabilizando letramento, pois ao promover-se o domínio consciente desse código escrito, assentado em interações discursivas reais, de maneira que tal aprendizado instrumentalize para uma atuação consciente em sociedade, estamos envolvendo nossos alunos em práticas de letramentos.

Na verdade, tais letramentos passam a configurar-se em aprendizagem para a vida, dessa forma, cumprindo, conforme especificam as diretrizes que regem tal modalidade de ensino, a função permanente ou qualificadora (BRASIL, 2000), quando promovemos a construção de conhecimentos significativos, preparando-os para o entendimento de que estamos aprendendo constantemente e que enquanto estivermos vivos, podemos aprender e esse aprendizado reflete-se em mudanças individuais e coletivas.

O professor, diante da escolha em trabalhar com o letramento, compreendido dentro desse contexto também como ser aprendiz, passa a atuar com uma nova postura que, sem dúvidas, colaborará para o crescimento de ambos sujeitos do processo educativo, contribuindo

para torná-los, nessa caminhada, mais autônomos, mais críticos, mais cidadãos de fato e de direito, consequentemente repercutindo em melhorias para o viver em sociedade.

Diante do que foi exposto neste capítulo, em que vimos nos conduzindo sob o entendimento no qual o letramento vem sendo tomado enquanto prática social, envolvendo o uso da leitura e da escrita, pode significar as aprendizagens desenvolvidas na escola, práticas essas situadas social e historicamente. Assim, sustentamos e corroboramos ser o projeto de letramento um caminho produtivo para professores e alunos, e ainda reforçamos o papel do professor enquanto agente de letramento, mediador, mas também participante ativo, esclarecendo qual a nossa postura frente ao trabalho que pretendemos desenvolver na Educação de Jovens e Adultos.

No capítulo seguinte dialogaremos sobre o gênero discursivo autobiografia e sobre as possibilidades, ao tomá-lo como caminho que poderá conduzir-nos aos variados letramentos.

5 O GÊNERO DISCURSIVO AUTOBIOGRAFIA

Neste capítulo discorreremos sobre o gênero discursivo autobiografia, procurando apresentar um pouco da sua trajetória histórica, e também algumas conceituações abordadas por autores e autoras, que se propuseram a defini-lo enquanto gênero discursivo voltado à escrita do eu. Nesse caminho, dialogamos também sobre como tomá-lo enquanto alternativa possível para a condução dos variados letramentos, que, por sua vez, promovam e estimulem um melhor uso da escrita, efetivado em práticas sociais conscientes e consistentes.

Participam conosco nesta discussão Larrosa (1994); Cunha (1997); Belon; Maciel (2004); Moisés (2004); Neves (2009); Lejeune (2014), entre outros, no intuito de melhor compreendermos alguns conceitos e ideias.

5.1 Situando e conceituando o gênero discursivo em questão

Conforme expõem Belon e Maciel (2004), as narrativas autobiográficas passam a circunscreverem-se enquanto gênero a partir do momento em que no Ocidente começa-se a compreender a noção de indivíduo, e esta passa a adentrar o mundo literário e ganhar reconhecimento.

Segundo os autores, somente com o crescimento da população é que as narrativas autobiográficas começam a tomar forma. Vejamos:

O crescimento da população é o dado que impulsiona as narrativas autobiográficas pois, com o aumento do número de pessoas, começa-se a reconhecer o valor íntimo de cada indivíduo por suas vivências e interioridade. Outro fator importante quando pensamos na afirmação deste tipo de narrativa está relacionado ao mundo de então: a religião perdia força e o homem não encontrava apoio na ciência- é neste ambiente de desencanto que começa a ser cultivada a subjetividade. Diante da descoberta do “eu individual”, a burguesia passa a interessar-se por tudo que possa aclarar este mundo interior recém-descoberto (BELON; MACIEL, 2004, p. 79, grifos dos autores).

O posicionamento dos autores mostra-nos que é recente o interesse pela narrativa autobiográfica como aquela que pode esclarecer questionamentos de um “eu individual”, que no transcorrer dos estudos das narrativas sempre foi deixado de lado ou visto como gênero menor.

Ainda segundo Belon e Maciel (2004), é somente no século XX que as narrativas ditas autobiográficas têm seu apogeu, quando a sociedade, agora interessada na subjetividade humana, passa a envolver-se e a consumir tais gêneros discursivos, com o intuito de desvelamento daquilo que antes era tido como secreto.

Os autores ainda ressaltam que os gêneros autobiográficos despertam um interesse ímpar na sociedade, uma vez que apontam conflitos, sonhos e atuações vivenciadas por um “eu individual” que pode refletir e representar seguramente sentimentos, apreensões e expectativas vivenciadas por um todo social e coletivo.

Em vista disso, o gênero discursivo autobiografia poderá contribuir para um melhor entendimento do “eu coletivo” e social, presente e tipificado no ambiente escolar. Dessa maneira, contribui para que os sujeitos atuantes na Educação de Jovens e Adultos possam aprimorar suas habilidades de escrita, valendo-se das suas vivências passadas, que podem impulsioná-los à reflexão sadia, produzindo assim conhecimentos, experiências significativas que acabam por culminar em atitudes responsivas enquanto cidadão.

Procuramos, a seguir, apresentar uma definição para o gênero discursivo autobiografia ancorada em autores como Belon e Maciel (2004), Moisés (2004) e Lejeune (2014). Para Lejeune (2014, p. 16), a autobiografia pode ser definida como “[...] narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”.

Na definição acima citada, o autor reúne quatro elementos que considera pertinente e próprio do gênero autobiografia. Vejamos tais elementos:

1- Forma de 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, grifos nossos).

Os elementos que foram citados, em maior ou menor grau, estão presente em gêneros que se aproximam da autobiografia, como memórias, diário e biografia. Porém, o autor pontua que somente a autobiografia reúne, ao mesmo tempo, todos os elementos que foram elencados.

Já Belon e Maciel (2004, p. 84), retomando a definição de Lejeune (2014), compreendem o gênero discursivo autobiografia como sendo “[...] um relato retrospectivo em prosa que um indivíduo com vida extratextual comprovada faz de sua própria existência, enfatizando sua vida pessoal e sua personalidade [...]”.

Para ampliar e enriquecer o nosso entendimento acerca do conceito dado ao gênero discursivo autobiografia, lançamos ainda mão do entender de Moisés (2004), em sua obra intitulada: Dicionário de termos literários, na qual vai buscar na etimologia da palavra

autobiografia o sentido para tal gênero discursivo. Então observemos: segundo o autor, o termo autobiografia vem da junção dos termos gregos *autós* = mesmo, *bíos* = vida e *gráphein* = escrever. Para o autor e conforme aponta a etimologia, a autobiografia traduz-se como: “[...] história de uma vida, que o próprio autor elabora [...]” (MOISÉS, 2004, p.46).

Os autores tomados para conosco dialogar sobre o gênero discursivo em questão convergem no entendimento sobre autobiografia como sendo uma narrativa, feita de forma retrospectiva em primeira pessoa, na qual o indivíduo expõe a história de sua vida. Nesta perspectiva de entendimento tomamos o gênero discursivo em questão como ponto de partida para conhecermos um pouco das histórias de vida que permeiam as salas da Educação de Jovens e Adultos, tentando resgatar tais histórias e valorizá-las em meio a outras propostas de atividades voltadas para suas realidades.

Após compreendermos um pouco do campo histórico em que se situa o gênero com o qual trabalhamos, consideramos pertinente trazer uma breve explanação sobre a diferenciação entre este e demais gêneros vizinhos, que embora reunidos enquanto gênero confessional que se propõem a dar conta da escrita do “eu”, o fazem sob perspectivas diferenciadas.

Trazemos para a discussão as diferenciações e limites existentes entre autobiografia e demais gêneros que se assemelham como memórias e diário, pois alguns estudiosos apontam ser muito tênue essas diferenças, pois conforme Belon e Maciel (2004, p.81) há: “[...] semelhanças indiscutíveis entre autobiografias, memórias e diários (todas formas autobiográficas centradas na figura de um narrador em primeira pessoa que se revela) [...]”. Os autores no mesmo encaminhar das discussões revelam ser possível situar o espaço de escrita de cada gênero mencionado, e é o que intencionamos a seguir.

A autobiografia, segundo a conceituação de Lejeune (2014), a qual já citamos em outra parte deste mesmo trabalho, apresenta a autobiografia diferenciando-se do gênero discursivo diário pela perspectiva retrospectiva da narração.

No entanto, Belon e Maciel (2004) explicitam e dizem que tanto os diários quanto as autobiografias são narrativas em tese mantidas em perspectiva retrospectiva, e, consequentemente, não seria esse aspecto que diferenciaria um gênero do outro. O que diferenciaria o gênero discursivo diário da autobiografia é a matéria em termos do que se estar sendo narrado, ou o assunto; na autobiografia o assunto tratado é conhecido do autor, podendo ser lembrado; já no gênero diário, o autor “[...] mantém apenas uma conexão, mas sem deixar de ser retrospectiva, com a realidade descrita (BELON; MACIEL, 2004, p. 83)”.

Os mesmos autores apresentam também a diferença entre o gênero memórias e a autobiografia. Para eles enquanto nas memórias acontece uma narrativa que, semelhante à

historiografia, busca no passado aquilo que explique o presente; na autobiografia a tentativa é de reforçar a história de uma personalidade. Assim pontuam Belo e Maciel (2004):

A diferença entre a memória e a autobiografia é também tênue e parece estar evidenciada na busca específica para qual este “eu”, de vida comprovada (ou não), se remete: se a busca das memórias equivaleria a de um historiador que procura no passado aquilo que explique o presente e o desenrolar de fatos diversos, na autobiografia o relato se daria segundo critérios que sirvam para reforçar a história de uma personalidade, ou seja, da existência deste eu-narrador. Se nas memórias temos um “eu” que quer tirar do passado uma leitura de mundo, na autobiografia temos um “eu” que quer tirar do mundo o que seja a sua própria história (BELON; MACIEL, 2004, p. 85).

Logo, resumidamente, compreendemos que tanto a autobiografia, como o diário e as memórias são gêneros discursivos considerados confessionais, pois traduzem-se enquanto narrativas retrospectivas, porém, com especificidades tênues que as diferenciam.

Na narrativa autobiográfica persegue-se a história da personalidade narrada. Autobiografia, se assim podemos dizer, procura apreender, de um todo que é a história e a leitura de mundo mais ampla, apenas a história particular e própria de uma dada personalidade. Enquanto na narrativa memorialista procura-se, de forma também retrospectiva, indícios no passado que possam possibilitar-lhe uma melhor leitura de mundo para uma melhor compreensão do tempo presente, não se detendo em dada personalidade.

Por sua vez, os diários também compreendidos enquanto narrativa retrospectiva de um eu, vão diferir da autobiografia e das memórias, quando tais narrativas passam a centrar-se em determinada e recente parcela do passado narrado: os fatos vão sendo escritos conforme acontecem. Em outras palavras, no diário narra-se, também de forma retrospectiva, porém, tal narrativa deter-se-á em uma parcela de tempo menor que em outras narrativas - se nas memórias a intenção é resgatar o passado, nos diários intenciona-se guardar o presente.

Reforçando tais diferenças entre o texto autobiográfico, as memórias e o diário, trazemos Moisés (2004):

Enquanto a autobiografia permite supor o relato objetivo e completo de uma existência, tendo ela própria como centro, as memórias implicam um à vontade na reestruturação dos acontecimentos e a inclusão de pessoas com as quais o biógrafo teria entrado em contato. Por outro lado, ao passo que o diário constitui o registro do dia a dia de uma vida, quer dos eventos, quer das suas marcas [...] (MOISES, 2004, p.46).

Posto tais esclarecimentos que se fizeram necessários quanto a situarmos o espaço de escrita da autobiografia, memórias e diário, mostraremos a estrutura da autobiografia enquanto gênero discursivo.

Dialogamos, a seguir, sobre a estrutura que dá forma ao gênero discursivo autobiografia enquanto texto, ancorados nos estudos de Bakhtin (2003) e outros, tomando-o enquanto enunciação discursiva.

5.2 A autobiografia: sua estrutura enquanto gênero discursivo

Sustentamos e defendemos um trabalho na Educação de Jovens e Adultos no qual a compreensão de língua/linguagem venha ser entendida enquanto processo interativo-discursivo, permeado por diferentes vozes, um construto social e histórico (BAKHTIN, 2003).

Nesses moldes, a compreensão que se tem de ensino-aprendizagem passará a ser uma compreensão na qual ensinar e aprender será muito mais que a simples codificação/decodificação de signos linguísticos, mas, partindo da compreensão processual e interativa de língua/linguagem, se compreenderá tais processos permeados por situações que estarão inevitavelmente envolvendo situações de comunicação, que consequentemente exigirá a utilização desse ou daquele gênero discursivo, pois conforme preconiza Bakhtin (2003), nossas interações sempre se dão em torno de um gênero discursivo.

Os gêneros discursivos, dessa forma, passam a ser compreendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados com os quais agimos sobre o mundo, dizemos o que queremos dizer, sempre adequando o nosso dizer a uma intenção comunicativa. A esse respeito também afirma Marcuschi (2008, p. 154): “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual [...]”.

Desse modo e compreendendo que nossas interações se dão sempre em torno de um gênero discursivo, é preciso considerar que cada gênero discursivo é organizado em torno de elementos específicos que o estruturam enquanto gênero, que são: **conteúdo temático, estilo e estrutura composicional**.

Apresentamos, a seguir, cada elemento que citamos anteriormente e que compõe um gênero discursivo, tal como apontado por Bakhtin (2003), para posteriormente observarmos como tais elementos estão estruturando e compondo um modelo do gênero discursivo autobiografia que traremos para uma melhor explicação.

O **conteúdo temático** de um gênero diz respeito ao tema ou assunto tratado. Torna-se o elemento mais importante, porém indissociável dos demais, pois, dependendo do que queremos

comunicar (assunto), o fazemos baseando-nos em uma determinada estrutura ou composição, utilizando-nos, ainda, de um estilo próprio e adequado para aquilo que queremos comunicar.

O **estilo**, por sua vez, diz respeito às escolhas linguísticas que fazemos para formularmos os enunciados (o que queremos dizer), considera o léxico (vocabulário), a estrutura frasal (sintaxe) e a forma como registramos o que queremos dizer (linguagem formal ou informal).

A **estrutura composicional** tem a ver com a organização e acabamento do enunciado como um todo coerente.

Para um melhor entendimento dos elementos que compõem o gênero discursivo com o qual nos propomos a trabalhar, trazemos um quadro adaptado de Baccin (2008); em seguida expomos um modelo de autobiografia no qual analisamos e tentamos verificar como tais elementos entrelaçam-se formando o todo enunciativo, que, na nossa análise, configura-se no gênero discursivo autobiografia.

Quadro 3: Elementos constitutivos do gênero discursivo autobiografia

Conteúdo temático	Estilo	Estrutura Composicional
• História de uma pessoa real narrada por ele próprio.	• Uso frequente de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa (singular e plural); • Predomínio de verbos no pretérito perfeito e imperfeito, algumas poucas vezes no presente; • O uso de palavras com valor de tempo (“há três anos”, “naquela época”, “um tempo depois” etc.); • O uso de expressões que demarcam espaço/lugar (“era uma região”, “naquela cidade”, etc.).	• Texto predominantemente narrativo, seja curto ou longo; • Correspondência entre narrador/autor/personagem. • O narrador/autor/personagem narra em primeira pessoa sua própria história; • Descrição do espaço, tempo e fatos de ordem individual; • Escrita pontuada por lembranças e o compromisso em dizer a verdade.

Fonte: Adaptado das proposições de Baccin (2008).

Observamos, a seguir, um modelo de autobiografia no qual veremos algumas das características elencadas no quadro acima como sendo próprias do gênero em questão, características que o tornam único, e o diferenciam de outros gêneros, enquanto enunciação discursiva.

Quadro 4: Modelo de autobiografia

Autobiografia
Helena Kolody Nasci no dia 12 de outubro de 1912, no núcleo colonial de Cruz Machado, em pleno sertão paranaense. Eram 8 horas da manhã de um dia de sol e geada. Meus pais eram ucranianos, que se conheceram e casaram no Paraná. Eu sou a primogênita e a 1ª brasileira de minha família. Miguel Kolody, meu pai, nasceu na parte da Ucrânia chamada Galícia Orienta, em 1881. Tendo perdido o pai na grande epidemia de cólera que assolou a Ucrânia em 1893, Miguel, no ano seguinte, emigrou para o Brasil com a mãe e os irmãos. Mamãe, cujo nome de solteira era Victoria Szandrowska, também nasceu na Galícia Oriental, em 1892. Veio para o Brasil em 1911. Vovô radicou-se em Cruz Machado, onde papai trabalhava. "Seu" Miguel conheceu a jovem Victoria e apaixonou-se por ela. Casaram-se em janeiro de 1912. Estava escrito o primeiro capítulo da minha história. Cursei a Escola Normal de Curitiba (atual Instituto de Educação do Paraná), diplomando-me em 1931. Sou uma simples professora normalista e tenho muito orgulho disso. Escolhi o Magistério levada pelo impulso irresistível da vocação. A poesia foi um imperativo psicológico. Ao Magistério, dediquei os melhores anos de minha vida. Lecionei com prazer e entusiasmo. Amei meus alunos como se fossem meus irmãos, meus filhos. Muitas de minhas melhores amigas de hoje foram minhas alunas. O Magistério e a poesia são as duas asas do meu ideal.

Fonte: Texto retirado do Livro "Helena Kolody - Sinfonia da vida"; Organização: Tereza Hatue de Rezende. Coleção Antologia poética. D.E.L. Editora/Letraviva, 1997.

Em uma breve análise da autobiografia tomada como modelo do gênero discursivo em questão, observamos que o transcorrer da narrativa dá-se em torno da história de vida da personagem/narradora Helena Kolody, ou seja, o conteúdo temático é a própria história de vida da autora. Observamos ainda que enquanto estrutura de composição, o texto apresenta-se como uma narrativa, curta e retrospectiva. Vemos claramente descrições de ordem pessoal, quando a autora descreve o local do seu nascimento e o de seus pais; são pontuadas ainda suas lembranças do passado, na medida em que fala do tempo que lecionou. Quanto às marcas linguísticas ou o estilo presente no texto, observa-se o predomínio de pronomes pessoais e possessivos na

primeira pessoa, como em expressões do tipo: “meus pais”, “minha história”, “minha vida”, “eu sou a primogênita”. Ainda o uso recorrente de verbos no pretérito como em: “nasci”, “conheceram”, “casaram”, “dediquei”, entre outros.

Através de tal análise, mesmo de forma sucinta, podemos perceber e entrever todos os elementos constitutivos do gênero discursivo autobiografia, estruturando e dando forma a uma enunciação discursiva constituída como um todo. Deixamos certos, que a divisão do gênero em suas partes constitutivas foi assim ordenada para entendermos melhor cada um dos elementos, na prática, ou seja, quando nos valem de tal enunciado enquanto gênero discursivo que é, encontraremos tais elementos entrelaçados formando um todo discursivo.

Após discorrermos sobre o gênero autobiografia, conceituando-o e apresentando o seu percurso histórico e sua estrutura enquanto gênero, e também colocarmos um pouco das motivações que nos levaram a sua escolha como caminho para conhecermos um pouco a história de vida dos educandos da Educação de Jovens e Adultos, passaremos a discorrer sobre como o tomaremos, em meio a outras atividades propostas, para levar o aluno da Educação de Jovens e Adultos, que é o jovem, o adulto e o idoso a uma melhor compreensão do seu “eu individual”, e como este “eu” colabora e participa na construção de um todo que podemos denominar de “eu coletivo”.

Abordamos nas linhas seguintes como tomaremos o gênero discursivo autobiografia, para, a partir daí, inserir os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em práticas de letramentos.

5.3 Letramentos a partir do gênero discursivo autobiografia na Educação de Jovens e Adultos: caminhos possíveis

Ao escolhermos trabalhar como gênero discursivo autobiografia não o fizemos no vazio. Pensamos em dar visibilidade aos sujeitos atuantes na Educação de Jovens e Adultos, procurando, de certa maneira, atrelar o que os alunos vivem e vivenciam no cotidiano, trazendo suas histórias de vida para serem escritas e contadas. A escrita de suas histórias de vida passam a ser conteúdos escolares ressignificados e contextualizados, desse modo, o gênero discursivo autobiografia ganha sentido e razão de ser, pois, trabalhamos com a língua/linguagem conforme preceituam os documentos oficiais que regem à Educação Básica do país, como a BNCC, quando aponta como escolha a concepção enunciativo-discursiva, para a compreensão do

ensino de língua/linguagem, o que também já era anunciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de noventa, século passado.

Para uma melhor compreensão do que viemos sustentando quanto a um ensino assentado, conforme discorreremos neste mesmo capítulo, em uma concepção de língua/linguagem, ancorada em pressupostos bakhtinianos e que priorizam as interações discursivas, configuradas nos gêneros discursivos reconhecidos nos textos que circulam na sociedade, expomos, a seguir, como a BNCC interpreta e recomenda tais práticas, o que também reforça o trabalho com os gêneros discursivos conforme pretendemos desenvolver. A BNCC (2018) assim assinala:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2018, p. 67).

Diante do que expomos, assumimos o trabalho com o gênero discursivo autobiografia enquanto atividade que procura resgatar a história de vida dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, e, a partir dessa escrita, melhorar a maneira como se compreendem. Assim, ao resgataremos o entendimento de que eles, além de indivíduos que têm resguardadas suas individualidades, participam de uma sociedade que é construída e reconstruída, e, enquanto agentes sociais que são, exercem influência direta nessas transformações sociais, estamos contribuindo para que exerçam sua cidadania.

Nessa perspectiva, tomamos o referido gênero, como aquele que de forma privilegiada propicia ao aluno, enquanto reflete sobre si, condições de ver-se como pertencente a um dado grupo social, que influencia como recebe influências, que o transforma e faz com que, enquanto ser social, construa sua identidade.

Compreendemos que quando o aluno é colocado a refletir sobre suas vivências na escrita do texto autobiográfico, entrelaçam-se suas experiências do passado com o momento vivenciado no presente, contribuindo para mudanças e transformações. Há, na verdade, o entrecruzamento do eu (individual) com o eu (social), o que culminará em aprendizagens significativas. Acerca disso, Neves (2009) reforça:

A aventura autobiográfica permite o encontro de múltiplas possibilidades onde o eu pessoal dialoga com o eu social, aqui sou a autora e a narradora do texto ao mesmo tempo e, por meio da auto-escuta comunico ao mundo determinadas coisas que avalio serem importantes (NEVES, 2009, p. 31).

Diante do exposto, pontuamos que o encaminhar das atividades, enquanto momentos ricos de vivências, tomados como eventos de letramentos, podem promover ricas experiências e aprendizagens.

Logo, as histórias de vida dos educandos constituem-se, assim, como desencadeadoras de aprendizagens que contribuem para a formação do aluno jovem/adulto/idoso/cidadão, elevando-o para além do simples rótulo de alfabetizado, inscrevendo-o, dessa maneira, como agente transformador da sociedade que ajuda a construir, enquanto cidadão, que vota, decide e participa das decisões em sociedade. A esse respeito, Cunha (1997) acrescenta:

[...] toda a construção do conhecimento sobre si mesmo supõe a construção de relações tanto consigo quanto com os outros. Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 1997, p. 187).

Na caminhada da escrita sobre o (eu), compreendemos que o aluno adquire uma nova visão sobre si e conseqüentemente reelabora seus valores e compreensão de sociedade, melhora sua visão de mundo, e, nesse percurso, constitui-se como sujeito social, que de posse de instrumentos como a escrita, consegue melhor participação na sociedade, construindo-se de forma mais igualitária. Nessa construção, entra em cena todo um aparato de vivências passadas, constituídas historicamente e que nos formam enquanto ser social. Larrosa (1994) corrobora o nosso entender quando afirma:

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. Por último, essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas (LARROSA, 1994, p.49).

É conveniente salientar, que a proposição de atividades mediadas pelo gênero discursivo autobiografia vem sendo tomada como forma para dar visibilidade aos sujeitos do processo educativo desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos. Por conseguinte, mostrando que tais sujeitos, que para muitos seriam apenas números nas estatísticas educacionais, têm nome, têm uma história, que precisa ficar registrada, o que não impede de modo algum, que no transcorrer da proposta, tenhamos melhorias na aprendizagem, no que diz respeito à escrita.

O gênero discursivo autobiografia será tomado como prática interativa e dialógica, que enquanto reflexão do eu, poderá propiciar-lhes condições para enxergarem-se enquanto cidadãos que pensam e interagem; e, através de suas histórias, constroem-se enquanto ser

socialmente produtivo. Nesse contexto, a escrita sobre si ultrapassa o limite que a restringiria apenas como atividade pedagógica estanque, passando a configurar-se como prática de letramento, pois a atividade de escrita vem cunhada de significado e realidade, ou seja, enquanto escrevem sobre suas vidas, colocam-se como sujeitos que influenciam e são influenciados, dessa forma estruturam-se e se fortalecem enquanto sujeitos sociais, histórico-socialmente constituídos.

Quando escolhemos o gênero autobiografia para trabalharmos em uma perspectiva que viesse contribuir para a melhoria do processo de aquisição da escrita, tomando-a como primordial para o desenrolar das diversas atribuições que o aluno jovem/adulto/idoso precisará assumir enquanto cidadão que participa, que opina, que age e interage na sociedade em que vive, procuramos promover no alunado a reflexão sobre o seu papel enquanto cidadão ativo.

Nesse sentido, quando contamos nossas histórias também somos postos a compreender que participamos, conforme mostramos, da construção de um todo social: entra em cena o eu social que é construído de um emaranhado de saberes e atitudes que vão se constituindo ao longo da nossa vida e que nos forma enquanto sujeitos individuais, mas com repercussões diretas na convivência em sociedade, pois somos seres individuais, com identidade própria, mas interagimos socialmente, deixando nossas marcas enquanto sujeito social. A respeito disso, Thompson acrescenta:

[...] Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente, e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas do passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais. Assim, podemos dizer que nossa identidade molda nossas reminiscências [...] (THOMSON, 1997, p. 57).

Nessa perspectiva, ao refletir sobre nossas vidas, em um discurso autobiográfico, compreendemos estar suscitando, também, reflexões conscientes sobre o nosso papel desempenhado nessa mesma sociedade, que nos forma e nos condiciona, de maneira que tais reflexões constituem situações de aprendizagem que ultrapassam o mecanicismo de muitas atividades que costumam ser traçadas para a Educação de Jovens e Adultos, colocando o aluno enquanto sujeito social ativo e participativo.

A escrita sobre si, nesse contexto, passa a ser o ponto que, trabalhado de maneira a possibilitar reflexões, contribui para tornar mais aguçada a criticidade do aluno, tornando-o melhor cidadão, compreendendo seu papel enquanto construtor de uma sociedade mais justa, consequentemente tendo melhores condições de interagir com maior propriedade nas diferentes instâncias sociais nas quais participa.

Compreendemos que a escrita, trabalhada e utilizada de maneira que sirva de instrumento para efetiva participação social, configura-se com uma prática de letramento, pois vai ao encontro do entendimento postulado por Soares (2017) e outros, quando compreendem o letramento como sendo o uso da escrita, de maneira a possibilitar e mediar as diversas situações sociais de forma eficiente e produtiva.

Quando nos propomos a tomar o gênero discursivo autobiografia, a intenção é ir mais além do que simplesmente trabalhar um gênero discursivo e sua estrutura, em termos de conteúdos gramaticalmente ensináveis, é tomar o referido gênero discursivo, em uma perspectiva dialógica e interativa de linguagem/língua, mostrando que o aluno pode valer-se dessa língua para interagir e transformar o mundo que o cerca.

Dessa forma, tomando o gênero discursivo autobiografia, enquanto enunciação discursiva que é, faz-se com que os alunos se apropriem do gênero discursivo em questão, gradativamente escrevendo sobre suas vidas, em um processo sempre dialógico, colocando-se ao mesmo tempo como sujeito individual e social; compreendendo-se como construtores, reelaboradores dos variados contextos sociais, além disso, produzindo aprendizagens que serão levadas para a vida.

A partir do entendimento e contextualização do gênero discursivo autobiografia, a pretensão é trabalhar com atividades que aprimorem a escrita dos educandos da Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva do letramento, enquanto uso significativo e real da escrita, efetivado em práticas sociais reais. Indo mais além, valorizar a história de vida desses educandos, dando-lhes visibilidade, mostrando que por trás de um nome, existe uma história única, que constrói e produz a história, conforme explicitamos anteriormente.

O que é postulado por Oliveira, Tinoco e Santos (2014) sobre projetos de letramento, levam-nos a entender que um projeto que se denomina como sendo de letramento, que dê significado às atividades de escrita para esta modalidade de ensino, vem a ser um processo educativo que *a priori* sustenta-se, pois se bem conduzido, produz as transformações e reflexões necessárias que devem sustentar toda boa proposta educativa. Nesse contexto, vejamos o que as autoras compreendem como sendo objetivo de um projeto de letramento:

[...] o objetivo maior desses projetos é promover uma reaproximação entre os saberes linguísticos e os modos de apropriação desse saber, selecionados pela escola, e os saberes necessários ao aluno para o efetivo exercício da cidadania, no qual se inclui o direito de aprender a língua para usá-la na sociedade e em seu próprio benefício (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p.58).

Nos moldes defendidos pelas autoras, esperamos que o resultado dessa pesquisa estimule, através do trabalho com gênero discursivo autobiografia, não só os usos sociais da leitura e da escrita enquanto práticas letradas, mas traga à tona histórias de vida, cheias de vontade de mostrarem-se e serem vistas, enquanto seres que produzem, que choram, que riem, que, na verdade, fazem o que podemos chamar de sociedade.

Desse modo, esperamos estar inserindo os educandos da Educação de Jovens e Adultos em práticas que estimulem uma melhor participação social, consequentemente, conduzindo-os ao efetivo exercício da cidadania. Para Rojo (2009, p.107, grifos da autora): “[...] um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**”.

No próximo capítulo, detalharemos o percurso metodológico seguido, especificando como foi o caminho percorrido.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

Entendemos o percurso metodológico como caminho a percorrer para poder chegarmos a um determinado fim. Entendido desta maneira, pode ser considerado como parte essencial em uma pesquisa. Portanto, descrever em detalhes os passos que a pesquisa percorreu é o que pretendemos com este capítulo.

Discorreremos sobre a pesquisa qualitativa, que nos amparou nesse percurso metodológico, explicitando como foi desenvolvido o trabalho de campo. Apresentamos o local da pesquisa e seus participantes, com vista ao alcance dos objetivos pretendidos; dialogamos sobre os instrumentos de geração de dados e como nos auxiliaram na compreensão do que nos propomos a entender com a referida pesquisa, assim como descrevemos o procedimento de análise dos dados obtidos.

Neste capítulo, dialogam conosco, dando embasamento ao nosso percurso metodológico, Bardin (1977); Bogdan; Biklen (1994); Vilela (2003); Minayo (2009); Esteban (2010), entre outros.

6.1 Tipo de pesquisa

Compreendemos a pesquisa qualitativa como sendo a mais adequada e própria para investigações de cunho social, cujas nuances e variáveis não permitem interpretações fechadas e imutáveis. Esteban (2010), ao discorrer sobre pesquisa qualitativa, a coloca como aquela capaz de lançar luz sobre a compreensão em profundidade de fenômenos educativos.

Entendemos que assim como o processo de vida em sociedade, da qual decorrem problemas e indagações diversas, a escola e suas práticas também necessitam ser refletidas, por meio de questionamentos que merecem um olhar mais apurado e científico. Desse modo, reafirmamos a pesquisa qualitativa como aquela que nos amparou durante todo o percurso investigativo.

A pesquisa qualitativa foi tomada como meio de investigação que nos amparou quanto ao tratamento dos nossos questionamentos de sala de aula, uma vez que concordamos com (VILELA, 2003), quando reforça que a pesquisa educacional, na atualidade, cada vez mais se articula com os debates sobre as dimensões gerais da vida em sociedade. Nesse contexto, o tipo de pesquisa ora mencionado configurou-se como capaz de respaldar-nos em nossos

questionamentos e suas possíveis respostas, os quais surgem como questões de um dado grupo, dentro de uma dada sociedade.

Corroborando ainda mais com o nosso entendimento de que a pesquisa qualitativa respalda nossas pretensões enquanto pesquisador participante, Minayo (2009, p. 21) afirma ser a pesquisa qualitativa aquela que “[...] se ocupa de questões muito particulares [...] com um nível de realidade que não se pode ou não deveria ser quantificado”. E é justamente nesse nível de subjetividade que se encontram os questionamentos que envolvem à prática pedagógica que se pretende analisar.

Na medida em que procuramos explorar e compreender como um projeto de letramento pode contribuir tanto para o aprimoramento do processo de escrita, como para uma melhor inserção na cultura letrada dos alunos participantes da Educação de Jovens e Adultos, entendemos que estamos procurando apreender uma dada realidade, para assim poder melhorá-la.

Nesses moldes, nossos questionamentos de pesquisa encontram amplo respaldo no tipo de pesquisa mencionado, pois conforme Minayo (2009), questionamentos dessa natureza, que não podem ser medidos ou quantificados, são justamente tomados como objetos de análise para a pesquisa de cunho qualitativo.

Portanto, especificados os motivos da escolha da pesquisa qualitativa como aquela que mais se adequa aos nossos propósitos de investigação, passemos à descrição do local da pesquisa.

6.2 Local da pesquisa

A referida pesquisa foi desenvolvida no município de Santa Rita, localizado na região metropolitana de João Pessoa, no estado da Paraíba. Santa Rita é tida como a quarta maior economia do estado, em virtude do seu distrito industrial. Conta ainda com 45 escolas públicas municipais para atendimento escolar da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Situado o município da referida pesquisa, passo a caracterizar a escola.

Desenvolvemos a pesquisa em uma escola da rede pública municipal, que atende alunos do Ensino Fundamental desde o ano de 1997, ano de sua fundação.

A escola fica localizada no bairro Heitel Santiago, bairro periférico da cidade de Santa Rita. Atende cerca de 920 alunos nos três turnos; especificamente no turno noite, atende alunos da Educação de Jovens e Adultos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Relembramos que a Educação de Jovens e Adultos, modalidade educativa na qual desenvolvemos nossa pesquisa, no município de Santa Rita, encontra-se assim organizada: I Ciclo, atende desde a alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental, II Ciclo, atende alunos do 4º e 5º anos, III Ciclo, atende alunos do 6º e 7º anos, e IV Ciclo, que atende alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Lecionamos para o II Ciclo da EJA (4º e 5º anos), turma que tomamos como participante da referida pesquisa, procurando, assim, revisitar caminhos já trilhados, propondo um trabalho com a escrita que viabilize aos sujeitos envolvidos no processo, a participação ativa enquanto cidadãos que constroem e fazem o seu meio mais produtivo, mais vivo, mais dinâmico.

No tocante aos participantes da pesquisa, detalhamos melhor as informações no próximo capítulo, pois faremos algumas reflexões a respeito deles, o que consideramos que melhor se encaixa no capítulo dedicado às análises.

A escolha desta escola deve-se ao fato de sermos docentes atuantes em um dos anos do Ensino Fundamental e desenvolvermos nossa pesquisa voltada para nossa prática pedagógica, porque o objetivo do mestrado PROFLETRAS é que o mestrando reflita sobre a sua prática e se torne um pesquisador do processo de ensino e aprendizagem.

6.3 Instrumentos de geração de dados

Para a geração de dados relevantes à nossa pesquisa utilizamos os seguintes instrumentos/procedimentos: conversas, via aplicativo *WhatsApp*, nas quais pudemos explicitar os objetivos da pesquisa para os participantes das aulas remotas, e também colher determinadas impressões sobre escola e ensino; ainda utilizamos outras três atividades diagnósticas, que envolviam gravações de áudios nas quais os alunos expunham seus pontos de vista sobre a utilização da leitura e da escrita no seu dia a dia, um questionário, que também foi respondido de forma remota, com o qual pretendíamos identificar quais práticas e eventos de letramento os alunos do II Ciclo da EJA estavam envolvidos e, por fim, trabalhamos com a escrita de um pequeno texto autobiográfico, procurando apreender e conhecer um pouco mais as histórias de vida dos alunos participantes da Educação de Jovens e Adultos, que estavam, no momento, acompanhando as aulas remotas.

Esses quatro instrumentos, quais sejam as conversas informais, a entrevista *on-line*, na qual realizamos as gravações contendo as apreensões dos alunos envolvendo o uso da leitura e escrita no seu cotidiano, a aplicação de um questionário, também de forma *on-line*, sobre práticas e eventos de letramentos, juntamente com a produção dos textos autobiográficos,

consistiram em instrumentos privilegiados para a geração de dados, que serão melhor detalhados no capítulo seguinte.

No que diz respeito ao uso de mais de um instrumento na geração de dados para a pesquisa, nos respaldam Bogdan e Biklen (1994), quando afirmam que em uma pesquisa qualitativa, costuma-se reunir, na maioria das vezes, mais de uma técnica para coleta de dados.

Quanto ao uso das conversas informais nos valem delas com o intuito de auxiliarmos na compreensão de questões mais pontuais sobre o contexto no qual estavam envolvidos os sujeitos pesquisados e que de algum modo influenciam as suas interpretações de dada realidade, pois para Barcinski (2014, p. 280) a pesquisa qualitativa “[...]deve privilegiar os discursos espontâneos e as interações que tomam lugar na vida cotidiana [...]” como ferramenta importante na busca pela interpretação que esses sujeitos fazem de sua própria realidade.

As entrevistas *on-line* constituíram-se como instrumento útil e bastante condizente, tendo em vista o contexto de pandemia que estamos a vivenciar, o que não permitiu que se dessem de forma presencial. No tocante a este formato de entrevista, Nicolaci-da-Costa; Romão-Dias; Di Luccio (2009) afirmam:

[...] as entrevistas on-line podem ser usadas para investigar qualquer temática desde que seja atendida a condição de que entrevistado e entrevistador estejam familiarizados com os ambientes em que as entrevistas serão realizadas [...] são necessárias quando são o único meio de alcançar os entrevistados (NICOLACI-DA-COSTA; ROMÃO-DIAS; DI LUCCIO, 2009, p. 39).

Concordamos com a posição das autoras, quando apontam que as entrevistas *on-line* se prestam para uso em investigações que envolvem diferentes temáticas. No nosso caso específico, contribuíram para o bom andamento da pesquisa, levando em consideração o contexto vivido pelos sujeitos de pesquisa.

A título de esclarecimentos, utilizamos o questionário adaptado de Rojo (2009), para a geração de dados para a pesquisa. Foi elaborado da forma convencional e apenas utilizamos meios eletrônicos para enviá-los aos alunos. No caso, enviamos o questionário pelo aplicativo *WhatsApp*, o mesmo meio utilizado para as aulas remotas. Severino (2007), assim o define:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos[...] (SEVERINO, 2007, p. 125).

Na nossa pesquisa utilizamos tal instrumento para conhecermos melhor quais eram as práticas e eventos de letramentos com as quais os alunos estavam envolvidos, pois, em

consonância com Lakatos; Marconi (2008), o questionário possibilita a obtenção de respostas mais rápidas e exatas.

Utilizamos a produção de texto no intuito de fazer com que os sujeitos de pesquisa contassem suas histórias de vida, o que nos levaria a conhecermos um pouco mais seus anseios enquanto estudantes da Educação de Jovens e Adultos, enquanto cidadãos, enquanto moradores de determinado bairro, mostrando um pouco dessa trajetória de suas vidas, e como os conhecimentos aprendidos na escola lhes ajudavam, de certa maneira, no desempenho desses papéis sociais. Deixamos registrado que as escritas dos textos autobiográficos foram arquivadas para uma análise futura, e que não nos detivemos meramente em correções ortográficas ou gramaticais, uma vez que a nossa intenção era conhecer melhor esses sujeitos pesquisados e buscar compreender como eles se viam atuando na sociedade, assumindo determinados papéis sociais, conforme falamos.

A intenção maior ao trabalharmos com gênero discursivo autobiografia foi deixar com que os alunos, sujeitos da pesquisa, imprimissem no papel, através de uma escrita livre, sua história, seus momentos passados e presentes, deixando fluir suas concepções, seus valores, aquilo que os formam como sujeitos sociais.

No atual contexto pandêmico que já mencionamos, os instrumentos de coleta de dados foram todos utilizados de forma remota, *on-line*, uma vez que pesquisador e sujeitos de pesquisa passaram a utilizar-se de tais meios de interação, agora como instrumento no qual também deve dar-se o processo ensino-aprendizagem, mesmo que de forma provisória. Esse foi o meio por nós encontrado para que pudéssemos, ao mesmo tempo, gerar dados para a pesquisa e não comprometer a nossa saúde nem a dos sujeitos então pesquisados.

Esses instrumentos foram de grande valia, pois através dos mesmos, pudemos fazer um apanhado da real situação de aprendizagem na qual encontravam-se os sujeitos pesquisados, para a partir de então, elaborarmos um projeto que pudesse vir a ser desenvolvido nas turmas da Educação de Jovens e Adultos, Anos Iniciais.

6.4 O trabalho de campo

Para Minayo (2009, p. 26): “o trabalho de campo consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada” anteriormente. É nesse momento que confrontamos tudo que encontramos teoricamente sobre a nossa problemática de estudo que estamos a pesquisar, com a realidade vivenciada enquanto pesquisador.

Cabe explicitar que o trabalho de campo foi desenvolvido de forma remota, uma vez que nos encontramos em um atual contexto de pandemia de coronavírus, o que acabou impossibilitando que as atividades pretendidas fossem feitas de modo presencial.

Nesse atual contexto vivido, os trabalhos da rede pública municipal na qual desenvolvemos nossa atividade de docência passaram a ser realizados de modo remoto: foram organizados grupos de *WhatsApp* por ano de ensino, por meio desses grupos o professor organiza as rotinas de atividades e interage com os alunos, esclarecendo as atividades propostas e auxiliando no desenvolvimento do que foi proposto. Postos tais esclarecimentos, prosseguimos detalhando o desenrolar do trabalho de campo, especificando melhor como conduzimos as atividades diagnósticas.

A nossa intenção com o trabalho de campo, em um primeiro momento, através do diagnóstico realizado de forma remota, foi fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos sujeitos atuantes na Educação de Jovens e Adultos, II Ciclo, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre suas vivências e práticas de letramentos.

Buscamos resgatar, por meio das atividades diagnósticas, quais eram os eventos de letramentos com os quais os alunos estavam envolvidos, em que situações cotidianas se utilizam da leitura e da escrita, quais dificuldades enfrentavam envolvendo o uso da escrita como meio que lhes possibilita uma melhor interação social. Ainda apreendemos um pouco da história de vida desses sujeitos, como se percebem e se enxergam envolvidos nesse contexto social e histórico, que é a Educação de Jovens e Adultos.

Iniciamos o percurso diagnóstico em 16/07/2020, explicando, por meio de conversa através do aplicativo *WhatsApp*, que, no transcorrer das nossas aulas remotas, estaríamos desenvolvendo a pesquisa, encaminhando algumas atividades que colaborariam para conhecermos um pouco das necessidades que eles, enquanto sujeitos atuantes na modalidade educativa em questão, enfrentam cotidianamente, por não lidarem com maior desenvoltura com questões que envolvem a escrita – o que nos ajudaria na busca por melhorias para as aulas que são organizadas para a Educação de Jovens e Adultos.

No quadro, a seguir, detalhamos as atividades diagnósticas realizadas e os objetivos pretendidos.

Quadro 5: Atividades Diagnósticas

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	OBJETIVOS
1. Conversas Informais	Explicitar os objetivos da pesquisa para os participantes das aulas remotas, e também colher determinadas impressões sobre escola e ensino.
2. Entrevista <i>on-line</i> , partindo do seguinte questionamento: Como você costuma se utilizar da leitura e da escrita em situações do dia a dia?	Identificar quais as situações do dia a dia em que os alunos se veem envolvidos com a leitura e a escrita.
3. Questionário <i>on-line</i> : Práticas e eventos de letramentos	Identificar que práticas e eventos de letramentos os alunos costumam se envolver.
4. Produção de pequeno texto autobiográfico	Conhecer um pouco da história de vida dos alunos, regatando como se veem enquanto alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Acervo do pesquisador, 2020

No dia 20/07/2020 realizamos a segunda atividade diagnóstica, que teve duração de duas horas/aula, na qual foi solicitado aos alunos que gravassem um áudio de no máximo três minutos, contando quais as situações do dia a dia em que costumavam se utilizar da escrita e da leitura para interagir socialmente. Enviamos um áudio, através de um aplicativo de mensagens com a seguinte pergunta: Como você costuma se utilizar da leitura e da escrita em situações do dia a dia? Concedemos um tempo para que os alunos pudessem gravar os áudios com suas respostas, e, em seguida, fazer a devolutiva por meio do aplicativo utilizado para as aulas remotas. Nos dias seguintes, fomos recebendo a devolução dos áudios, que foram arquivados e posteriormente transcritos.

Ao propormos tal atividade, objetivamos levantar as posições dos alunos jovens e adultos sobre como interpretavam o uso da escrita, e se sentiam necessidade ou não de um maior aprofundamento quanto ao seu uso nas situações cotidianas.

Em uma terceira atividade, realizada no dia 03/08/2020, lançamos mão de um questionário, adaptado de Rojo (2009), no qual intencionamos conhecer as práticas e eventos de letramentos com as quais os alunos se envolviam. Esse questionário era formado por questões nas quais os alunos deviam marcar sim ou não para um determinado número de práticas letradas, ou, que de alguma maneira, envolvem o uso da escrita como habilidade para poder interagir. Marcariam sim, para aquelas práticas que costumavam realizar; e não, para aquelas que não costumavam realizar.

Os questionários foram enviados via *WhatsApp* para os alunos, com as devidas orientações para que respondessem. Essa atividade teve uma duração de 2 horas/aula, levando-se em consideração a sua postagem no grupo reservado para as aulas, explicação de como deviam responder ao questionário e outros esclarecimentos que se fizeram necessários.

Os questionários foram sendo devolvidos dias após terem sido entregues, depois de entrarmos em contato novamente, via celular, perguntando e convencendo os alunos participantes sobre a importância de tais documentos para nossa atividade de pesquisa. Arquivamos todo o material gerado através dos questionários para posterior análise.

Vale ressaltar que tivemos um pouco de dificuldade na devolutiva da atividade, pois, conforme explicitamos, o novo contexto pedagógico, redesenhado por conta da pandemia⁶, obrigou-nos a reinterpretar e reinventar as práticas educativas, e também a compreender e ter sensibilidade de que tal situação mexeu, e ainda mexe, com a estrutura familiar como um todo, o que acaba repercutindo nas interações e processos educativos desempenhados pelos alunos.

A quarta atividade foi solicitada no dia 20/08/2020, após a devolutiva da terceira, também com uma duração de 2 horas/aula. Solicitamos que os alunos completassem um pequeno texto com palavras que de algum modo tivessem ligação com suas histórias de vida.

A ideia era que, ao final, tivéssemos um pequeno texto autobiográfico com informações sobre suas histórias de vida. Optamos por fazer dessa maneira, pois alguns alunos apresentavam muita dificuldade na escrita de um texto completo, de forma individual, e para não deixarmos de fora nenhum aluno, essa foi a melhor alternativa encontrada.

No decorrer da semana seguinte fomos recebendo a devolutiva de alguns alunos, essas atividades, assim com as demais, foram arquivadas para uma análise futura. Registramos, ainda, que nem todos os alunos devolveram as atividades propostas, mesmo diante de muito apelo e seguidas ligações.

Pontuamos que todo o material recebido dos alunos como áudios gravados, fotos dos questionários e escrita dos textos autobiográficos foram arquivados para uma posterior análise, o que nos auxiliou quando da proposição das atividades que pudessem melhor se adequar às necessidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, e que de fato fosse consoante com o nosso objetivo geral de pesquisa que é conceber um projeto de letramento, pensado a partir de um diagnóstico, para que possa contribuir para o aprimoramento do processo de escrita, bem como para uma melhor inserção na cultura letrada dos alunos participantes da modalidade educativa em questão.

⁶ Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu o surto da doença Covid-19 como pandemia. Fonte: <https://pebmed.com.br/coronavirus-tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-a-nova-pandemia>

As atividades propositivas mencionadas são detalhadas em um capítulo mais à frente.

Nas próximas linhas explicitamos como analisamos os dados gerados, seguindo os princípios da análise de conteúdo defendida por Bardin (1977).

6.5 Como analisamos os dados gerados

Para analisarmos os dados coletados, tomamos como referência a análise de conteúdo, pois conforme preconiza Pimentel (2001), a mesma nos auxilia no processo de interpretação das informações coletadas, desvelando tanto o que está facilmente manifesto, quanto o que está latente, contribuindo para enriquecer e até responder determinados questionamentos desencadeados ao longo da pesquisa.

Tomamos a análise de conteúdo tal como é proposta por Bardin (1977), no intuito de ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura que fazemos da realidade pesquisada, tentando ir além do que está meramente explícito.

Bardin (1977) conceitua a análise de conteúdo como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Desse modo, apresenta-se como viável quando nos valem da análise de conteúdo para analisarmos desde documentos que expressam compreensão e entendimento sobre a Educação de Jovens e Adultos, passando também pela análise dos registros que foram colhidos através das entrevistas e questionários *on-line* e dos textos autobiográficos. De modo mais abrangente, a intenção é reconstituir e entrever os significados expostos nas falas das entrevistas e respostas dadas aos questionários, bem como o que também foi exposto na escrita do texto autobiográfico, pondo em evidência questões que estão por trás do simples falar.

Fica evidente que a análise de conteúdo, enquanto aquela que nos ampara na análise dos dados da pesquisa em questão, aplica-se a um vasto campo da comunicação, de forma que claramente pode fornecer-nos uma visão mais ampliada das situações e dos fatos encontrados no percurso pesquisado, sempre auxiliando-nos a ver além do que está explicitado nos documentos, nas falas e nas concepções manifestas em determinados discursos, produzindo interpretações mais clareadas, que não seriam possíveis somente com um olhar superficial que envolve a realidade ora pesquisada.

Segundo Bardin (1977), a técnica de análise de conteúdo organiza-se em três etapas: sendo a primeira a pré-análise, a segunda a exploração do material, e a terceira o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Todo o material coletado através da entrevista e questionário *on-line*, juntamente com os textos autobiográficos produzidos foram submetidos a uma análise criteriosa, seguindo as etapas descritas acima, com a intenção de produzirmos as generalizações que se faziam pertinentes, na busca por respostas às questões suscitadas na pesquisa.

Detalhamos, a seguir, como procedemos em cada etapa descrita.

Na fase da **pré-análise**, organizamos o material que tínhamos à disposição, reunimos as transcrições das entrevistas, dos questionários *on-line* e da escrita do texto autobiográfico. Para Franco (2007, p. 51) este material “corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais[...]”. Este material reunido constituiu-se no *corpus* da nossa análise. Nesta pesquisa entendemos por *corpus* todo o conjunto de materiais que foram reunidos para a análise, conforme defende Bardin (1977).

Reunidos tais materiais, passamos a lê-los, estabelecendo o primeiro contato com todo o material que tínhamos, deixando-nos invadir por impressões, descobertas e representações, a fim de verificarmos quais elementos seriam mais pertinentes e quais poderiam ser dispensáveis diante do *corpus* que organizamos, como preconiza Franco (2007).

Na etapa de **exploração do material**, tomamos as respostas dadas ao questionário e à entrevista e também as asserções postas na escrita dos textos autobiográficos enquanto indicadores, que foram codificados. A partir da codificação dos indicadores, extraímos as unidades de análise, quais sejam a unidade de registro e a unidade de contexto. Para Franco (2007, p. 41), a unidade de registro é “[...] a menor parte do conteúdo” extraído em um *corpus* que “é registrada de acordo com as categorias de análise levantadas”. A autora ainda explicita que uma unidade de registro pode ser a palavra, o tema, o personagem ou o item.

No caso da nossa pesquisa, escolhemos trabalhar com o tema enquanto unidade de registro, pois concordamos com Franco (2007), quando afirma ser o tema “[...] a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo. Indispensável em estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos [...]” (FRANCO, 2007, p.43). Na referida pesquisa estão seguramente envolvidas representações sociais, valores e conceitos que estruturam os sujeitos pesquisados e que imprimem certas condutas e atitudes, as quais interessam à nossa pesquisa.

Estruturadas as unidades de registro, determinamos a unidade de contexto. Como o próprio nome diz, é o contexto mais amplo do qual extraímos a unidade de registro. Segundo

Franco (2007, p. 46) é ela “que imprime significado às unidades de análise”. A título de exemplo, podemos considerar como unidade de contexto um parágrafo do qual retiramos uma frase como tema ou unidade de registro.

Em seguida, as unidades de análise foram categorizadas. Assim, pontuamos mais uma vez as unidades de análise enquanto unidade de registro e unidade de contexto, e as categorias enquanto classes ou agrupamentos que passam a conter um conjunto de temáticas semelhantes ou um certo número de unidades de registro sob um título. Sintetizando esta etapa, podemos compreendê-la como Bardin (1977) a apresenta, enquanto etapa na qual administramos as técnicas sobre o corpus.

Como passo seguinte, passamos para a etapa de **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**. Nesta etapa prosseguimos com a análise propriamente dita, depois de codificarmos e categorizarmos todo o achado, em termos de *corpus* da nossa análise, nos restou fazermos as inferências sobre os resultados obtidos, confrontando logicamente com o referencial teórico traçado anteriormente.

Tais inferências buscaram, de algum modo, trazer à tona significados e apreensões que estavam por trás do que foi dito e registrado, e que podiam ser enriquecedoras, lançando luz sobre as nossas questões de pesquisa.

Explicitadas as etapas pelas quais submetemos o *corpus* analítico da pesquisa, apresentamos no próximo capítulo, as análises do material gerado.

7 O QUE A PESQUISA REVELOU E O QUE PROPOMOS

Neste capítulo caracterizamos os sujeitos participantes da pesquisa, expomos todo o achado, em termos do *corpus* analítico gerado através das conversas informais, entrevista e questionário que foram aplicados remotamente e ainda a produção do texto autobiográfico.

Os achados foram analisados tal como mencionado e especificado no capítulo anterior e em consonância com Bardin (1977), revelando-nos questões bastantes pertinentes e que nos ajudaram a melhor compreender anseios e expectativas postas e reveladas nas falas e produções diagnósticas produzidas pelos sujeitos pesquisados. Por sua vez, tais revelações foram o alicerce, se assim podemos definir, para as proposições que estivessem de acordo com o objetivo de pesquisa - conceber um projeto de letramento - sendo conduzido a partir das necessidades diagnosticadas previamente. Essas proposições serão melhor detalhadas na terceira seção deste capítulo.

7.1 Conhecendo os participantes da pesquisa

Como participantes da pesquisa tomamos os alunos do II Ciclo da EJA (4º e 5º anos), turma com um total de 22 alunos matriculados, com idade entre 18 e 50 anos. Alunos moradores do bairro Heitel Santiago, alguns trabalhadores da construção civil, domésticas, e outros apenas estudantes.

Dos vinte e dois alunos matriculados regularmente, após o processo de pandemia que estamos vivenciando, só conseguimos reunir oito para o grupo das aulas remotas; desses oito, apenas quatro desenvolveram as atividades diagnósticas propostas. Portanto, contamos efetivamente como participantes da nossa pesquisa com os quatro que se propuseram a desenvolver as atividades solicitadas.

Esclarecemos que todo o material utilizado para a análise da pesquisa foi produzido por esses quatro participantes, que desenvolveram as atividades propostas e fizeram a devolutiva para que pudéssemos realizar a devida análise. Sendo a nossa pesquisa qualitativa, buscou-se pela compreensão em profundidade das relações sociais que se desenvolvem em meio ao universo pesquisado, conforme posto por Minayo (2009).

Tal grupo de participantes foi escolhido por compor a turma na qual leciono e tenho pretensão de compreender questões pontuais que envolvem à prática educativa voltada à Educação de Jovens e Adultos. Também esclarecemos que foi mantido o anonimato dos

participantes, cujas informações e anotações que ocorreram, no decorrer da pesquisa, apenas nos orientaram para um melhor entendimento do objeto da pesquisa – as práticas de ensino desenvolvidas para o ciclo em questão.

Deixamos certo que foram respeitados todos os dispositivos descritos na legislação em vigor, que devem ser levados em conta, quando se trata de pesquisa envolvendo seres humanos. Esclarecemos que o projeto recebeu parecer favorável à execução por parte do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba, conforme consta no anexo A.

Interessa-nos ainda comentar que a não participação de um número considerável de alunos nas interações remotas dá-se pelo motivo de não terem à disposição aparelhos celulares que sejam compatíveis para o uso do aplicativo *WhatsApp* - muitos utilizam apenas aparelhos mais antigos, para receber e fazer ligações; outros, quando dispunham de aparelho compatível para a utilização do aplicativo, não tinham *internet* disponível, e mesmo a escola disponibilizando material impresso, eram poucas as pessoas que se interessavam em buscar tal material.

Contextualizando esta realidade, entendemos que a pandemia, de uma forma ou de outra, acentuou ainda mais a desigualdade social, que sempre esteve a flor da sociedade brasileira - o que também afetou os sujeitos atuantes na Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade educativa que sofreu, e ainda sofre com incompreensões e certas descaracterizações. No nosso caso em particular, fomos afetados pela pouca participação nas aulas remotas e o elevado número de evasão que atingiu a escola como um todo, o que dificultou a nossa atividade enquanto docente.

Na próxima seção expomos os achados, as vivências e práticas letradas nas quais estão imersos os sujeitos pesquisados e questões pontuais que são reveladas quando aguçamos o nosso olhar para além do que foi dito, em busca da produção de sentido para as práticas, dizeres, posturas que são encontradas e se conformam enquanto Educação de Jovens e Adultos.

7.2 O que dizem os alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre suas vivências e práticas de letramentos

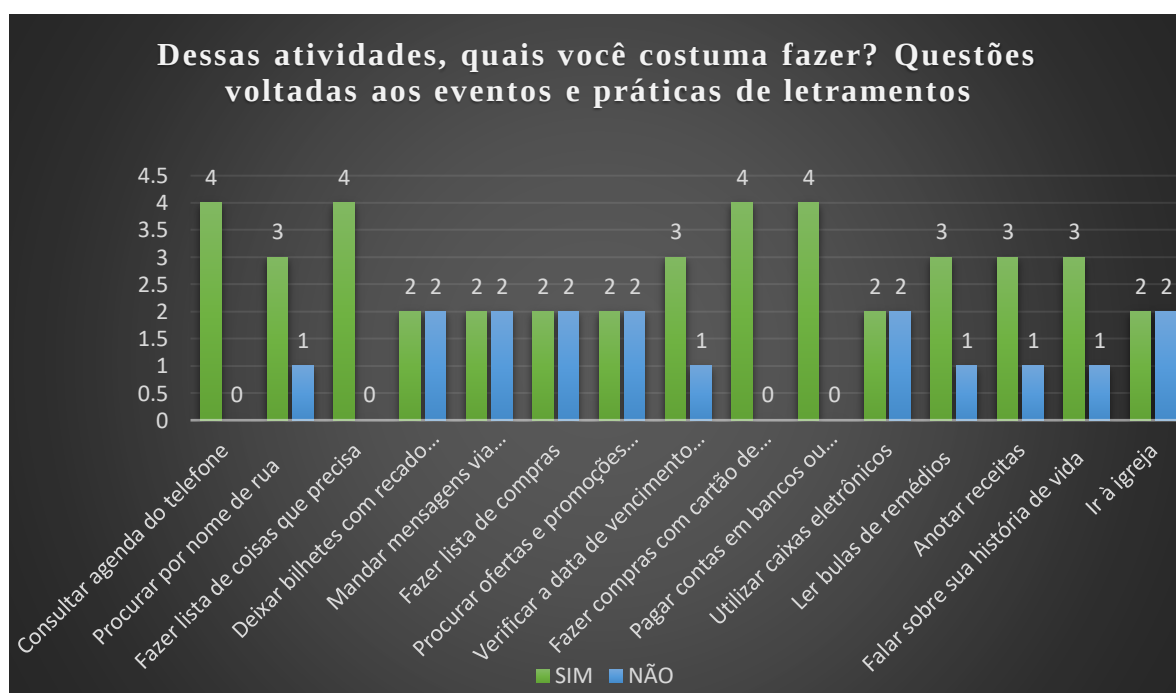
Na busca por melhor compreender como os sujeitos de pesquisa, alunos do II Ciclo da EJA, viam-se lidando com práticas sociais de leitura, escrita e oralidade (letramentos), utilizamos alguns instrumentos de geração de dados, os quais já foram explicitados no capítulo anterior. Entre esses materiais recorreremos a um questionário com perguntas semiestruturadas,

através do qual pretendíamos identificar que práticas e eventos de letramentos os alunos costumam se envolver.

Este questionário⁷ aplicado de forma remota contou com dois questionamentos principais. No primeiro, a intenção era saber quais os eventos e práticas de letramentos com as quais os alunos se envolviam - deveriam marcar sim ou não em uma sucessão de práticas letradas. No segundo, a intenção era saber a quais materiais escritos e impressos os alunos tinham acesso, também deveriam marcar sim ou não quanto aos materiais impressos que estavam em suas residências.

Reunimos as respostas dadas aos questionamentos em dois gráficos para melhor visualizarmos. Após a exposição de cada gráfico, passamos a expor as nossas impressões e achados referentes ao que nos dizem os alunos jovens, adultos e idosos sujeitos desta pesquisa. Vejamos os dados:

Figura 1: Respostas dadas pelos alunos ao primeiro questionamento



Fonte: Dados do pesquisador (2020)

Ao analisarmos as respostas dadas quanto às atividades letradas que costumavam efetivamente fazer parte das vivências dos alunos pesquisados, encontramos peculiaridades no tocante a como esses sujeitos interagem com situações que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade enquanto práticas de letramentos.

⁷ O modelo do questionário encontra-se no apêndice C.

Agrupamos aquelas práticas que mais pontuaram no sentido afirmativo (Sim), mostrando que os sujeitos pesquisados estavam familiarizados com tais atividades no seu dia a dia, recebendo destaque: consultar agenda de telefone, fazer lista de coisas que precisa, fazer compras com cartão de crédito e pagar contas em bancos ou casas lotéricas. Para estas atividades, todos os pesquisados marcaram o sim, afirmando que lidavam com tais eventos de letramentos de maneira corriqueira e usual.

Destacamos também que as atividades como: procurar nomes de ruas, anotar receitas e falar sobre suas histórias de vida, da totalidade dos participantes (4), 75%, ou seja (3) participantes, responderam que estas práticas costumavam fazer parte das suas vivências. Ainda podemos observar no gráfico que outras atividades como mandar mensagens pelo *WhatsApp*, utilizar caixas eletrônicos pontuaram meio a meio.

Mas o que efetivamente nos dizem tais colocações postas nas respostas dadas ao questionário? Levam-nos a melhor compreender quais são as instâncias sociais com as quais os alunos mais interagem e se relacionam, valendo-se, de um modo ou de outro, de aparatos da escrita e da leitura como práticas que orientam o viver em sociedade. Como afirma Dionísio (2007, p. 214): “[...] sabendo como as pessoas aprendem, como usam os textos para aprender, a escola consegue criar condições para que essas aprendizagens tenham lugar”. Nesse contexto, ao buscarmos resgatar as práticas de letramentos com as quais os alunos estavam envolvidos, temos melhor respaldo sobre a condução de propostas mais viáveis e que de fato possuam significação para os educandos da Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, cabe à escola, cabe à Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade educativa, atentar-se para as práticas que vêm sendo desenvolvidas, na intenção de fazê-las verdadeiramente significativas para os sujeitos que a frequentam, propiciando a esses sujeitos práticas que caminhem na perspectiva dos letramentos, levando-os a uma aprendizagem verdadeiramente inclusiva. Nesse ínterim, mais vez recorremos a Dionísio (2007a, p.217), quando sustenta ser papel da escola “[...] criar as melhores condições para que aqueles que não têm contato com essas literacias⁸ dominantes possam ter as melhores das condições de inclusão, e não exclusão”.

Os dados nos revelaram ainda que os sujeitos pesquisados vivenciam diversificadas práticas de letramentos, nas quais valem-se da escrita, da leitura e da oralidade para agirem e interagirem em sociedade. No entanto, para uma melhor convivência e atuação em uma sociedade que é altamente grafocêntrica e letrada, é necessário o desenvolvimento de diversas

⁸ Entendamos o termo **literacias**, empregado no português europeu, enquanto letramentos no português brasileiro. Fonte: Dionísio (2007a).

outras habilidades linguísticas: a escola precisa estar atenta para tais questões, na intenção de propor atividades que contemplem estas habilidades, de modo a atender com qualidade os alunos da EJA.

A BNCC (2018) especifica que é responsabilidade da escola oferecer um aprendizado de modo que “[...] os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua” estejam “[...] a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas” (BRASIL, 2018 p. 67).

A seguir, listamos algumas competências e habilidades dispostas na BNCC (2018) para o ensino de língua portuguesa, Ensino Fundamental Anos Iniciais, que podem nos dar uma melhor noção em termos de qual caminho trilhar, ao propormos atividades que contribuam para uma participação social mais efetiva.

Observem as competências que destacamos:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual (BRASIL, 2018, p.87).

Estas competências por si já nos mostram que as atividades a serem desenvolvidas para esta etapa do Ensino Fundamental - e a estendemos à EJA - devem contemplar uma concepção de uso da língua na perspectiva da interação, cujas atividades que venham a ser propostas devem acompanhar este entendimento, possibilitando aos sujeitos participantes desta etapa educacional um conhecimento que possa ser acessado, na medida que as situações da vida forem lhes solicitando. O que só reforça que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos precisam ser envolvidos em atividades que lhes possibilitem atingir tais competências.

A BNCC (2018) apresenta dezenove habilidades para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa. Destacaremos algumas delas, por corroborarem quanto ao que acreditamos ser possível efetivar-se em termos de atividades condizentes à Educação de Jovens e Adultos. Eis as habilidades:

(EF15LP01)⁹ Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

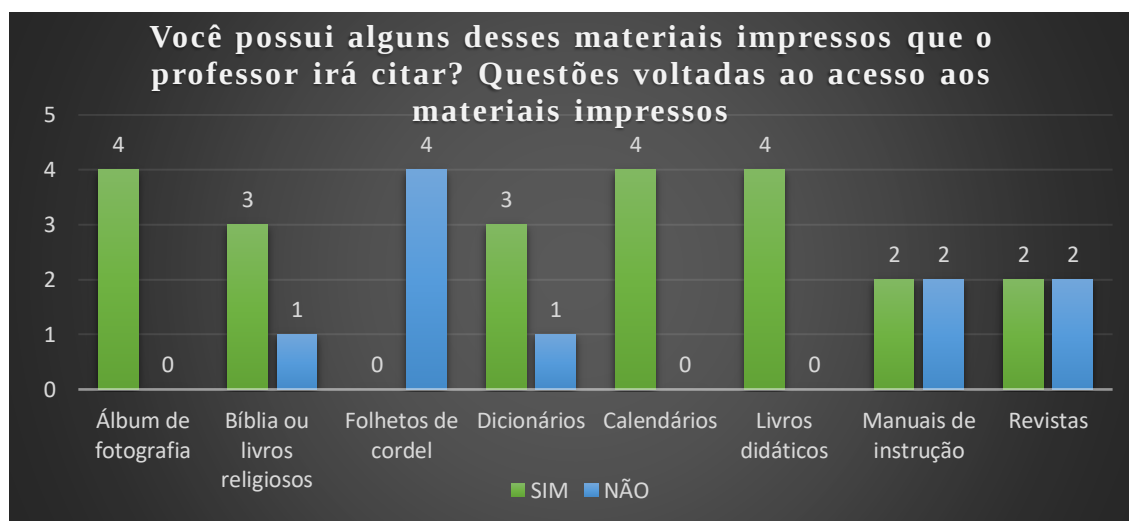
(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas (BRASIL, 2018, p. 95).

Observando agora as habilidades que destacamos, ao relacioná-las às competências acima, vimos que além das interações que os sujeitos de pesquisa declararam vivenciar, precisam envolver-se com práticas de letramentos que possibilitem a sua melhor interação e entendimento, envolvendo o uso das diferentes linguagens (escrita, leitura e oralidade). Assim, as propostas de atividades, sempre que possível, precisam ser práticas situadas e orientadas.

Nessa direção, em uma próxima seção deste mesmo capítulo, propomos um conjunto de atividades que contemplem a utilização do gênero discursivo autobiografia e outros, em uma perspectiva de prática situada de ensino, que atenda essa necessidade evidenciada a partir da interpretação das informações expostas no gráfico anterior, como também estejam em consonância com as competências e habilidades elencadas na BNCC.

Agora, disponibilizamos um outro gráfico trazendo as respostas dadas quanto ao acesso aos materiais impressos por parte dos alunos participantes da pesquisa. Vejamos

Figura 2: Respostas dadas ao segundo questionamento



Fonte: Dados do pesquisador (2020)

⁹ Segundo consta na BNCC, o primeiro par de letras corresponde a etapa de ensino, o primeiro par de números se refere aos anos que correspondem a habilidade, o segundo par de letras indica o componente curricular e o último par de números indica a posição da habilidade. Fonte: Brasil (2018).

Neste segundo gráfico, a intenção era colher informação sobre quais eram os materiais impressos que os alunos costumavam ter acesso e como esses materiais tinham certa influência nos processos que envolvem leitura e escrita enquanto práticas letradas. Observamos que, de modo geral, a totalidade dos participantes respondeu que tinha acesso a livros didáticos; 75 % afirmaram possuir dicionários; a totalidade dos participantes também afirmou possuir álbuns de fotografias.

Se analisarmos ainda que os sujeitos de pesquisa responderam não terem acesso a folhetos de cordel, e a metade (50%) respondeu não ter acesso a material como revistas em suas casas, enquanto material impresso, podemos entender que tais materiais podem ser explorados em atividades que conduzam a práticas letradas mais significativas e que lhes mostrem que muitas são as possibilidades de expressão ou envolvimento com a leitura e a escrita que podemos nos valer na convivência em sociedade.

Em uma leitura mais atenta podemos dizer que uma grande parte dos que participaram da pesquisa possuíam em suas residências algum material impresso que os possibilitavam um melhor acesso à cultura letrada, o que não podemos afirmar ser o suficiente, pois o convívio em sociedade exige cada vez mais de seus cidadãos, que estejam engajados em práticas de leitura e de escrita atreladas às situações que são vivenciadas em sociedade.

Mais uma vez recorremos à BNCC, quando especifica as práticas de linguagem que precisam ser implementadas para os Anos Iniciais, o que inclui a Educação de Jovens e Adultos. Esse documento entende que essas práticas precisam ser postas de maneira a se tornarem significativas para o aluno, daí serem organizadas por campo de atuação¹⁰. Um desses campos é o denominado Campo da vida cotidiana. Observem como é ratificada a necessidade de propiciarmos ao aluno variadas formas de contato e acesso a diferentes gêneros discursivos que compõem o cotidiano. Assim propõe a BNCC (2018):

CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras (BRASIL, 2018, p. 96).

Nesse sentido, considerando que os sujeitos pesquisados mesmo revelando terem acesso a determinados materiais impressos, estes mostraram-se insuficientes para um bom contato com

¹⁰ Na BNCC as práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) são organizadas por campo de atuação, a saber: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública. Fonte: Brasil (2018).

práticas de linguagem mais consistentes, que pudessem lhes conduzir a interações sociais mais satisfatórias. Reiteramos, mais uma vez, que as atividades propostas para tal modalidade de ensino precisam lhes garantir melhores condições de participação em sociedade. Considerar os gêneros discursivos do cotidiano, conforme dispõe a BNCC, é uma boa opção metodológica. É nesta direção que seguimos quando organizamos as proposições de atividades.

Kleiman (2007), confirmando o nosso entender, enfatiza ser a escola a agência por excelência para a promoção do letramento. Dessa forma sustentamos que tal entendimento também deve ser o ponto principal, quando pensamos em uma Educação de Jovens e Adultos que atente para os anseios dos sujeitos que a frequentam, pois, esses sujeitos vêm com a expectativa de que cabe a escola lhes propiciar os meios necessários para a superação das exclusões e desigualdades tão presentes em suas vidas.

Como sustentam Lima e Leal (2019):

[...] necessitamos, pois, escutar as expectativas e vivências que esses sujeitos expressam em relação às práticas de letramento escolar, de forma a fomentar uma educação que possibilite aos discentes compreender, interpretar a realidade ao seu redor e nela interferir de forma ativa (LIMA; LEAL, 2019, p. 34).

Os dados até aqui gerados nos mostram que os sujeitos atendidos pela Educação de Jovens e Adultos participam ativamente de eventos e práticas de letramentos, os quais precisam ser melhor trabalhados pela escola em suas práticas de ensino, explorados de maneira a valorizar e estimular a melhoria do processo de escrita desses alunos a partir das situações sociais reais por eles vivenciadas, tornando-os protagonistas de suas histórias e de seu aprendizado, pois as aprendizagens estarão cunhadas das suas vivências, histórias e ganharão sentido, despertando-lhe maior interesse.

As práticas de letramentos que precisam ser propostas para os jovens, adultos e idosos, público atendido pela Educação de Jovens e Adultos, precisam ser bem pensadas e estruturadas. Daí procurarmos compreender através de suas vozes como concebem a utilidade da leitura e da escrita em suas vidas.

Ainda dando continuidade ao diagnóstico para uma melhor proposição das atividades, a partir de agora, algumas outras questões pertinentes são levantadas e se somarão às revelações até aqui postas pelas respostas dadas ao questionário.

Passamos à análise do que nos responderam os sujeitos pesquisados quando foram entrevistados. A entrevista foi conduzida com o objetivo de identificar quais as situações do dia a dia em que os alunos se veem envolvidos com a leitura e a escrita. Conduzimos a entrevista sob o seguinte questionamento: **Como você costuma se utilizar da leitura e da escrita em situações do dia a dia?**

Pretendemos compreender a importância que o letramento tem para a vida daqueles que dele se utilizam, pois, conforme viemos defendendo em outras partes deste trabalho, o tomamos como os usos sociais que fazemos da leitura e da escrita, propositura defendida por Tfouni (2005); Kleiman (2007); Soares (2017), entre outros. Sabemos que muitas são as implicações subjacentes aos conceitos e ideologias que nos conformam enquanto seres sociais. Então, se queremos práticas mais condizentes que façam sentido para os sujeitos pesquisados que buscam ascensão e superação da negação de direitos básicos, como leitura e escrita, devemos seguramente demonstrar, através de nossa atuação como docente, com práticas explicitamente voltadas ao favorecimento dos que mais precisam.

Deixamos explicitadas tais colocações, pois compreendemos que a nossa postura enquanto educador, professor e pesquisador é seguramente afetada por atribuições, conceitos e ideologias que permeiam o viver em sociedade. Desse modo, deixamos certo que a maneira como vemos o letramento vem sendo imbricada de conceitos sociais e ideológicos que nos levam a compreendê-lo como prática social e processual, que envolve o uso da leitura, da escrita e da oralidade, e, como tal, não está esvaziada de cumprir funções que lhe são atribuídas social e historicamente, funções essas que cabem ao professor reinterpretá-las e conduzi-las de maneira que cumpra o seu papel libertador e emancipador para as vidas daqueles que dela se utilizam.

Passemos as colocações postas nas entrevistas, que nos revelaram questões bastantes interessantes.

Dividimos as falas dos sujeitos pesquisados em três categorias analíticas para uma melhor compreensão dos dados emanados de suas vozes. Eis as categorias elencadas: na primeira categoria agrupamos vozes que remetiam para *a necessidade de independência nas situações sociais reais em que a leitura e a escrita se fazem presentes*; na segunda, agrupamos vozes que abordavam a *necessidade de maior compreensão leitora dos gêneros discursivos que circulam na sociedade em meio às interações sociais reais vivenciadas*; e, na terceira, reunimos as vozes que remetiam para a *necessidade de melhor aperfeiçoamento da escrita de gêneros discursivos diversos que circulam em suas interações sociais reais*.

Ao trabalharmos com estas categorias analíticas, a pretensão era extrairmos a maior quantidade de inferências possíveis, que estas fossem férteis o bastante, produzindo reflexões sobre a problemática de pesquisa, pois compactuamos com Franco (2007) quando assim se expressa:

Um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis. Férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora (FRANCO, 2007, p.68).

Destacamos, a seguir, as falas que foram transcritas tais quais postas nas gravações, quando os alunos foram entrevistados. Identificamos as falas dos sujeitos pesquisados com (A) remetendo-nos aos alunos, seguida da numeração 1, 2, 3 em uma sequência que pode ser entendida como A1 (aluno 1) e A2 (aluno 2), sempre de forma sequencial. Desta forma preservamos a identidade dos sujeitos de pesquisa e ressaltamos suas vozes que, para o estudo em questão, constituem revelações das quais podemos extrair válidas contribuições.

Analizamos as transcrições que agrupamos enquanto primeira categoria analítica, sob o título: **Necessidade de independência nas situações sociais reais em que a leitura e a escrita se fazem presentes.**

*“A1... e é importante pra gente saber onde a gente vai, **quando a gente vai pegar um ônibus, quando a gente entrar numa loja, lê o nome da loja.**”*

*“A2... Então, é a leitura na vida da gente é muito importante, né? No nosso dia-a-dia a gente não pode ficar sem a leitura, é assim, **quando eu vou no supermercado**, por exemplo, né! É, eu preciso muito da leitura porque eu preciso ver o nome dos alimentos, né! Também inclui a matemática, porque eu tenho que ver o preço, a data de validade, né isso?... **Quando a gente também vai sair, vai pegar um ônibus**, a gente precisa também saber, não é professor? É, por onde aquele ônibus vai? Qual é o bairro que ele vai? Então eu preciso lê também, saber!... Às vezes a gente não sabe aquela palavra que é muito grande, aí eu vou lá peço ajuda de uma minina (sic) minha, mas eu vou tentando porque é muito importante na vida da gente, a leitura! **Às vezes, a gente tá assim, na rua, aí vê assim um banheiro. A gente tem que saber qual é feminino, qual é o masculino.** Às vezes ele tem aquela plaquinha das bonequinha (sic), às vezes não. Às vezes a gente tem que lê mesmo, então é isso aí, professor!...**a gente vai numa padaria, né?...**”*

*“A3... Hoje tá desenvolvendo a leitura e a escrita tá sendo muito importante pra mim, porque hoje tudo precisa ler e escrever, então por exemplo: quando eu vou no mercado, eu desenvolvo a leitura, **quando eu ensino a tarefa a minha filha**, eu desenvolvo a leitura e a escrita, então quando eu vou pra casa do meu pai, eu leio as placas...”*

*“A4 pra mim a escrita a cada dia tá tenho (sic) utilidade, porque cada dia que eu escrevo, cada dia eu aprendo mais as palavras de alimento, né? **Que eu vou no supermercado e preciso comprar alimentos**, aí cada dia eu tô (sic) aprendendo a fazer o nome arroz, feijão, macarrão, açúcar, café e aí eu vou, pra mim tá sendo importante porque eu vou aprendeno (sic) aonde é que é o acento, aonde é que é o acento ciconflexo (sic), acento agudo, e aí eu vou praticano (sic) na escrita e cada dia eu vou aprendeno (sic) uma palavra, né?” (Dados do pesquisador, 2020).*

Diante do recorte das falas acima elencadas, podemos inferir que os sujeitos pesquisados, estudantes na Educação de Jovens e Adultos, quando perguntados sobre como costumavam se utilizar da leitura e da escrita em suas atividades cotidianas, em sua maioria

reportaram-se ao processo de ler e escrever como aquele que pode lhes proporcionar maior autonomia na execução de suas atividades diárias enquanto cidadão.

Quando explicitam “[...] *é importante pra gente saber onde a gente vai, quando a gente vai pegar um ônibus, quando a gente entrar numa loja, lê o nome da loja*” ou “[...] *quando eu vou no supermercado, por exemplo, né! É, eu preciso muito da leitura porque eu preciso ver o nome dos alimentos*”. Ou ainda: “[...] *às vezes, a gente tá assim, na rua, aí vê assim um banheiro. A gente tem que saber qual é feminino, qual é o masculino. Às vezes ele tem aquela plaquinha das bonequinha(sic), às vezes não. Às vezes a gente tem que lê mesmo, então é isso aí, professor!...a gente vai numa padaria, né?...*” são anúncios claros dessa autonomia tão desejada pelos sujeitos atuantes nesta modalidade de ensino, logo, a escola não pode fechar os olhos para tais constatações, pois esses sujeitos vêm a escola na expectativa que ela lhes propicie meios pelos quais venham a ter resgatada tal autonomia, podendo garantir maior participação social de forma autônoma e consciente. Como pontuam Lima e Leal (2019, p. 51) acerca do que esperam da escola: “o que esperam da escola são os usos da escrita para um processo de socialização mais consciente e de luta contra as discriminações”.

O resgate e conhecimento das práticas de letramentos nas quais estão envolvidos esses sujeitos constituirá um caminho importante a ser trilhado, não para que as práticas de uso da leitura e da escrita fiquem restritas ao seu convívio social imediato, mas, partindo delas, que se possa mostrar e estruturar novas práticas de uso da leitura e da escrita (letramentos) para propiciar-lhes melhor inserção em outras instâncias sociais.

Desse modo, potencializando seu poder de atuação, pois o que mais ouvimos falar em termos de ensino de língua eficiente é que devemos priorizar o ensino consciente da língua materna, de modo que os conhecimentos apreendidos se constituam em um potencial linguístico à disposição do aluno, falante da língua, no nosso caso o jovem, o adulto e o idoso. Que saiba fazer bem as escolhas comunicativas mais adequadas às infinitas formas de interação que irá se deparar enquanto cidadão de uma dada comunidade. Nesse sentido, sustenta Possenti (1996, p. 47): “o domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas [...]”.

A seguir, expomos as vozes dos sujeitos pesquisados, as quais agrupamos sob o título: **Necessidade de maior compreensão leitora dos gêneros discursivos que circulam na sociedade em meio às interações sociais reais vivenciadas** - enquanto segunda categoria de análise. Observemos:

A1 a leitura pra mim é importante porque a gente lê um livro, uma blíbia(sic), uma história pro filho da gente...

A2 Às vezes eu gosto também de assistir uns filme(sic), gosto também de ver o título do filme, aí eu vou lendo devagarzinho...

A3 ...e quando eu tô mexendo no celular, mandando mensagem ou recebendo mensagem, eu desenvolvo muito a leitura e a escrita, então ler pra mim e escrever, tá sendo muito importante, porque tudo precisa ler e escrever, então tá desenvolvendo isso hoje, cada vez mais tá sendo muito importante na minha vida, me ajuda muito, muito mesmo, em tudo. Pra comprar alguma coisa, pra mim lê o que é aquela coisa, é pra mim (sic) ir pra algum lugar, lê placa, pra saber aonde é que eu tô (sic), pra onde eu vou, então é muito importante a leitura e a escrita também, é muito importante” (Dados do pesquisador, 2020).

As vozes acima foram agrupadas em tal categoria analítica, por sempre remeterem à importância de uma melhor compreensão leitora dos diversificados gêneros discursivos que se mostraram presentes em suas práticas de letramentos, que fazem parte da rotina dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Observamos mais uma vez o sentido que é atribuído a tais gêneros discursivos, cuja expectativa dos sujeitos pesquisados é a de que quanto melhor forem trabalhados pela instituição escolar, que na sua visão pode lhes capacitar para tal compreensão mais apurada, mais sentido e significado será atribuído ao estudo da leitura e da escrita, uma vez que estará lhes capacitando para verdadeiramente interagirem em meio as situações reais por eles vivenciadas.

Excertos de falas como: “[...] a leitura pra mim é importante porque a gente lê um livro, uma blíbia (sic), uma história pro filho da gente...” ou ainda “[...] e quando eu tô (sic) mexendo no celular, mandando mensagem ou recebendo mensagem, eu desenvolvo muito a leitura e a escrita” confirmam o sentido de que os alunos da Educação de Jovens e Adultos, verdadeiramente buscam. Assim, as atividades ora oferecidas pela escola, enquanto aprendizagem da língua, fazem sentido para suas atuações fora dos muros desta, reforçando o entender de Possenti (1996), sobre o ensino assentado em práticas reais de uso da língua, postura essa que também concordamos.

Nesse mesmo entendimento, no que diz respeito às atividades desenvolvidas pela escola, devem partir de necessidades reais dos educandos, como pontuam Pelandré e Aguiar (2009, p.57): “[...] o almejado é que as atividades escolares possam ser desenvolvidas articuladamente com as experiências dos alunos, partindo dessas vivências para outras socialmente valorizadas”.

Entendemos que os anseios anunciados pelos sujeitos pesquisados, que também já foram observados em contextos semelhantes de pesquisa voltados às práticas de ensino destinadas à Educação de Jovens e Adultos, como nos estudos desenvolvidos por Pelandré e Aguiar (2009), só endossam que estamos no caminho certo, quando nos propomos a ouvir as vozes dos sujeitos

de pesquisa para, a partir dessas, propor atividades verdadeiramente significativas, que façam valer as reivindicações oriundas dessas vozes.

Verificamos ainda que diferentes gêneros discursivos entrelaçam o viver dos sujeitos de pesquisa e certos anseios como ler para um filho, enviar mensagens via aplicativo *WhatsApp*, ler a bíblia demonstram que esses gêneros discursivos são amplamente utilizados, mesmo que de forma pouco explorada, porém se confirmando que as interações sociais reais sempre se dão por meio de algum gênero do discurso (Bakhtin, 2003).

Compreendemos com tais constatações que o quanto pudermos explorar esses gêneros discursivos presentes nas interações vivenciadas por esses educandos e gradativamente ir propiciando contato com outros, mais significação e sentido atribuímos às atividades escolares e melhor estamos os capacitando para poderem agir e interagir enquanto cidadãos conscientes, que têm vez e voz.

Destacamos, a seguir, as colocações postas pelos entrevistados, que agrupamos como terceira categoria analítica intitulada: **Necessidade de melhor aperfeiçoamento da escrita de gêneros discursivos diversos que circulam em suas interações sociais reais.**

*A1... E a escrita é importante também porque pra gente **fazer uma carta**, pra gente **fazer uma lista de compras**, pra gente **assinar o nome da gente**, tudo isso é importante, né?*

*A4 E pra mim também é importante porque o que eu mais queria era **aprender fazer nome de pessoas**, que eu já fui fazer uma entrevista e não fiquei porque eu não sabia **fazer o endereço**, o **nome da rua**, é não sabia fazer, então por isso eu não fiquei por conta de não saber preencher uma ficha, né? E cada dia eu pratico (sic), um dia eu vou chegar lá, vou **conseguir preencher uma ficha**, fazer uma entrevista, né? Que pra fazer uma entrevista precisa preencher uma ficha, né? E eu não consegui, aí eu não fiquei no emprego porque eu não consegui preencher a ficha (Dados do pesquisador, 2020).*

Resgatamos alguns trechos das falas que nos dão uma noção melhor dos gêneros discursivos escritos que os sujeitos pesquisados disseram se envolver ou querer ter melhor habilidade para escrevê-los. Eles ressaltaram querer dominar melhor a escrita “pra gente fazer carta”, “fazer uma lista de compras” ou ainda “fazer o endereço, o nome de rua”, nos chamando atenção para a aluna denominada **A4**, quando responde querer “conseguir preencher uma ficha” pois não conseguiu ficar em determinada vaga de emprego por não saber preencher tal ficha.

Vemos na fala da aluna **A4**, mais uma vez, o entendimento de que a escola, e o que por ela é ofertado enquanto ensino, apresenta-se como forma de melhor colocar-se em instâncias sociais com as quais interagem e que os conformam enquanto sujeito social e histórico. Através da instituição escolar, vislumbram que podem adquirir mais desenvoltura para poder lidarem com a escrita de modo satisfatório, podendo transitar entre os variados segmentos sociais sem

que sejam impedidos de conseguir um emprego, como no caso em questão. Em outras palavras, esperam que melhor munidos de instrumentos como a escrita, possam exercer sua cidadania de forma plena.

Ao lançarmos ainda um olhar mais aguçado para a aluna denominada de **A1**, quando diz que a escrita é importante para “assinar o nome da gente”, o que mesmo em uma visão que diríamos “inocente”, já é uma tentativa de mostrar que o resgate da nossa identidade enquanto pessoa, enquanto cidadão, passa pela escrita do nosso nome.

Diante das falas analisadas e que foram dispostas em três categorias analíticas distintas, de forma a nos fazer compreender um pouco os anseios dos estudantes jovens, adultos e idosos, sobre o querem aprender ou como se veem envolvidos em situações reais de uso da leitura e da escrita, algumas questões podem ser inferidas. Uma delas é que nem sempre a escola colabora para que os anseios desses sujeitos sejam atendidos, muitas vezes as expectativas que fazem sobre a escola e o que ela pode oferecer não são atendidas. Outra questão é que a instituição escolar falha enquanto aquela que deveria democratizar o saber quando não procura dispor aos alunos práticas adequadas e condizentes. Nesse sentido, voltamos a reforçar que o trabalho com a leitura e a escrita seja posto conforme pontua Dionísio (2007b):

[...] a leitura e a escrita são sempre vistas como inseparáveis do falar, ouvir, interagir, pensar e agir no mundo e são práticas que ocorrem no âmbito de práticas sociais mais vastas, em que os indivíduos se envolvem para realizar objectivos pessoais ou colectivos. Assume-se também que os significados do que se lê e do que escreve estão intimamente ligados às experiências de cada um no mundo material e social (DIONÍSIO, 2007b, p. 101).

Dessa maneira, trabalhando a leitura e a escrita enquanto práticas sociais que precisam fazer sentido para aqueles e aquelas que interagem e agem sobre o mundo é que entendemos estar proporcionando ao aluno jovem, adulto e idoso melhores oportunidades de construírem-se de fato, de serem cidadãos que podem contribuir de maneira crítica e participativa na vida do bairro e da cidade na qual vivem. Dando continuidade ao diagnóstico para melhor propor as atividades, solicitamos que os alunos escrevessem sobre suas histórias de vida.

Buscamos, através da escrita do pequeno texto autobiográfico, conhecer os anseios e expectativas que mantinham os sujeitos de pesquisa com relação ao que a escola deveria os ensinar. Tentamos compreender como se viam envolvidos em práticas e eventos de letramentos, utilizando-se da leitura e da escrita enquanto habilidade necessária para melhor se conduzirem nas mais diversas instâncias sociais das quais participam.

A pretensão foi conhecer um pouco da história de vida de alguns desses sujeitos, para a partir do exposto em seus pequenos textos autobiográficos, fazermos ligações em busca de

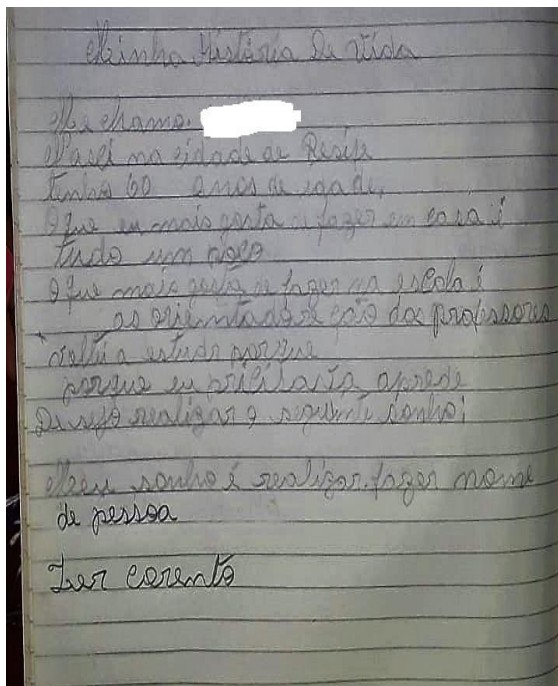
sentido para o que foi expresso nesses textos e que venham enriquecer nossa pesquisa, dando-nos indícios dos caminhos e alternativas que podemos tomar para contemplarmos uma Educação de Jovens e Adultos que de fato faça sentido para os seus envolvidos.

Esclarecemos que a produção do pequeno texto autobiográfico foi conduzida de modo que os sujeitos pesquisados completaram as lacunas existentes no texto formulado previamente, com informações que julgavam pertinentes sobre suas vidas. Dessa maneira, contornamos a dificuldade que tinham quanto a produzir de forma coerente um texto completo, pois esses alunos ainda apresentam dificuldades para escreverem textos com autonomia. Também contamos com um agravante, no tocante aos impasses, pois as atividades diagnósticas, conforme já relatado, foram conduzidas de forma remota.

Ao final da condução da proposta de formulação de um pequeno texto que contasse um pouco suas histórias de vida, dois sujeitos pesquisados fizeram a devolutiva da atividade que passamos a analisar.

Expomos, a seguir, os dois pequenos textos autobiográficos que foram tomados para nossa análise, nos quais os sujeitos pesquisados expõem fatos sobre suas vidas, que se forem melhor analisados, podem nos revelar mais algumas questões a respeito das expectativas que fazem sobre escola, aprendizado e muitas outros temas.

Figura 3: Produção textual da aluna Rosinha



Minha história de vida
Me chamo XXXXX
Nasci na cidade de Resife.
Tenho 60 anos de idade
O que eu mais gosto de fazer em casa é tudo um pouco
O que mis gosto de fazer na escola é as orientação dos professores
Voltei a studia porque
Porque eu precisava aprede
Desejo realizar o seguinte sonho:
Meu sonho é realizar fazer nome de pessoa
Ler corento

Salientamos que ao analisarmos os textos formulados não nos detivemos à mera correção ortográfica e gramatical do texto produzido. Nossa intenção maior foi apreender o sentido e significado do que foi posto nesta forma de comunicação, pois como afirma Franco (2007, p. 27): “a fala humana é tão rica que permite infinitas extrapolações e valiosas interpretações”.

Ao analisarmos as colocações da aluna Rosinha¹¹, observamos que aos 60 anos de idade tem uma expectativa voltada para a escola na qual a mesma compreende o espaço escolar como lugar institucionalizado do saber e que este espaço pode garantir-lhe melhor participação e desenvoltura nas diversas situações com as quais se depara no seu viver em sociedade.

Quando Rosinha expressa-se dizendo: “*Meu sonho é realizar, fazer nome de pessoa. Ler correto*”, depreende-se por trás de tal expressão o desejo de melhor participação social real e maior desenvoltura nas situações que envolvem o uso da leitura e da escrita, pois em outro momento da pesquisa a aluna mostrou-se também preocupada em não conseguir ficar em determinado emprego por não saber preencher uma ficha com informações básicas sobre sua vida. Em um contexto geral, compreendemos e interpretamos as expressões “fazer nome de pessoa” e “ler correto” como sinais que mostram que o que os alunos esperam da escola seja essa melhor qualificação, em termos de melhor domínio de bens culturais como a leitura e a escrita, de modo que lendo e escrevendo com autonomia, possam fazer escolhas comunicativas acertadas e necessárias em meio às diversas interações sociais que se desenvolvem na nossa vivência em sociedade.

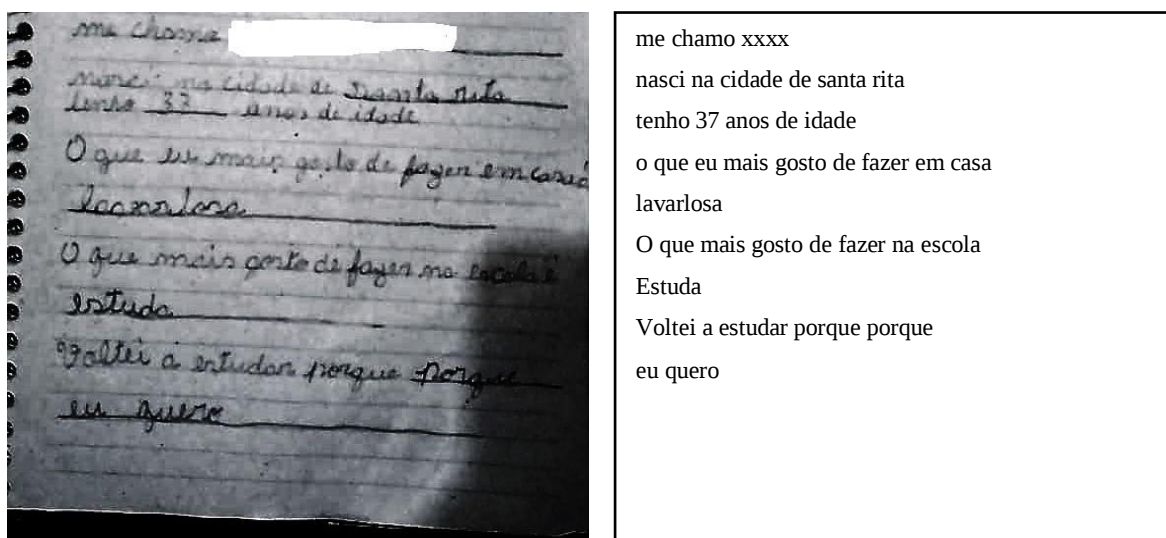
Nesse caminho, conhecer as práticas que envolvem o uso da leitura e da escrita enquanto práticas de letramentos em que os alunos se envolvem, assume um sentido promissor, pois concordamos com Dionísio (2007a, p. 216) quando afirma que é importante para a escola conhecer “quais são as práticas dos sujeitos para as potenciar como recursos para a aprendizagem”.

Passamos a observar a produção da aluna Rosália¹², que mesmo com pouco domínio da escrita expressa-se contando sobre sua história de vida e dando indícios do que deseja ao frequentar a escola:

¹¹ Nome fictício dado a aluna na intenção de mantê-la no anonimato.

¹² Nome fictício dado a aluna na intenção de mantê-la no anonimato.

Figura 4: Produção textual da aluna Rosália



Fonte: Dados do pesquisador, 2020

Rosália tem 37 anos, nasceu em Santa Rita-PB, expressa-se pouco, uma vez que possui pouca habilidade com a escrita, limita-se a completar as perguntas que trariam mais informações sobre sua vida.

Quando perguntada sobre o que mais gosta de fazer na escola, responde genericamente que “estudar”. Ao conversarmos em outro momento com Rosália sobre os motivos que a fizeram voltar a estudar, constatamos que ela pretendia adquirir melhor habilidade com a escrita e a leitura, para poder melhor resolver suas situações do cotidiano, como interagir fazendo a leitura da Bíblia na igreja em que costuma frequentar.

Se analisarmos a fala de Rosália que declarou que o que mais gosta de fazer na escola é estudar, conjuntamente fazendo um paralelo com sua declaração em conversa informal, veremos que o termo “estudar” ganhará um sentido maior, pois poderá ser tomado como um caminho que a aluna vislumbra para não ficar excluída do grupo social do qual faz parte, que no caso é a igreja.

Não é que Rosália, com sua pouca habilidade com a escrita, não consiga estar integrada a tal grupo social, mas o que faz com que procure a escola é a necessidade que ela sente de aprimorar as práticas de leitura e de escrita para melhor integrar-se ao grupo que assim utiliza-se de tais instrumentos em suas interações ou eventos letrados. Dessa forma, estudar para Rosália, ganha sentido na medida que ela compreende que é a escola aquela que legitima o saber sistematizado pela sociedade.

Compreendemos que compete à escola propiciar meios para atentar-se às demandas e necessidades daqueles que a procuram, nesse sentido concordamos com Lima e Leal (2019) quando afirmam:

[...] quando as práticas de letramento escolares se relacionam às múltiplas situações nas quais a escrita se faz presente e necessária, elas possibilitam não só o atendimento às especificidades dos sujeitos jovens e adultos, seus tempos e espaços de aprendizagem, mas, principalmente, a valorização de suas experiências, conhecimentos, reflexões sobre si e sobre o mundo no processo de elaboração de quais habilidades, saberes e reflexões precisam ser contempladas nas práticas escolares de letramento (LIMA; LEAL, 2019, p. 34).

Ao ouvir as vozes que emanam dos sujeitos pesquisados sobre seus anseios e necessidades expressos em suas falas, quando de um modo ou de outro expõem que a escola, sobretudo aquelas que atendem ao público jovem, adulto e idoso, precisa lhes ofertar uma educação de qualidade, a intenção é fazer com que as práticas educativas destinadas a esses sujeitos venham ser trabalhadas na perspectiva de valorização das práticas sociais de leitura e de escrita que permeiam sua convivência em sociedade, propondo atividades que contemplem essas reais necessidades elencadas, de maneira que melhor atendam suas solicitações.

Entendemos que quando partimos para diagnosticar as reais necessidades dos sujeitos educativos participantes da Educação de Jovens e Adultos, para, posteriormente, propor um projeto de letramento, possa também proporcionar-lhes melhorias no tocante ao uso da leitura, da escrita e, conseqüentemente, também da oralidade, fazendo-os refletir e se utilizar desses mecanismos de escrita e de leitura em uma perspectiva real de uso, estamos contribuindo para a implementação de práticas de letramentos que melhor atendem aos anseios e necessidades postos nas vozes que participaram desta pesquisa.

Nessa mesma linha de entendimento corroboram Souza e Oliveira (2017), quando apontam o trabalho envolvendo o letramento e a história de vida dos educandos como fatores que merecem ser melhor examinados quando queremos maior compreensão sobre dadas interações e processos, o que estendemos a nossa posição, visto que buscamos resgatar as vivências e práticas letradas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos para propor atividades que possibilitem uma melhor atuação em sociedade. Vejamos as colocações dos autores com as quais concordamos:

O letramento é inseparável dos contextos sócio-histórico e ideológico nos quais a leitura e a escrita são utilizadas. Esses contextos abrangem, inclusive, a história de vida dos sujeitos, que são encarados como atores ativos e imprescindíveis, por isso, suas experiências de vida são um dos fatores que contribuem para a compreensão de uma dada interação. As pessoas usam o letramento para fazer mudanças em suas vidas, o letramento, por conseguinte, muda as pessoas (SOUZA; OLIVEIRA, 2017, p. 141).

Diante do levantamento das necessidades e anseios dos discentes atuantes na Educação de Jovens e Adultos, e da análise do material que constituiu o *corpus* analítico desta pesquisa, podemos considerar que os sujeitos pesquisados se envolvem constantemente em práticas sociais que são mediadas pelo uso, consciente ou não, da leitura e da escrita. Podemos dizer que participam de eventos nos quais há a mediação de textos escritos, constituindo-se, portanto, em eventos de letramentos, quando afirmaram frequentar igreja, fazer compras em supermercados e outros tantos eventos, que podem vir a ser ricas situações tidas como ponto de partida para a exploração enquanto práticas escolares.

Ao ouvirmos atentamente as vozes dos participantes pesquisados percebemos que anseiam por melhor formação, quanto ao uso da leitura e da escrita, de modo que possibilite real compreensão da utilidade das atividades de ensino que a instituição escolar muitas vezes lhes oferta.

Nessa direção, atentando-nos às revelações que emanaram quando expuseram suas vivências e práticas sociais atreladas ao uso que faziam da leitura e da escrita enquanto práticas de letramentos, observamos que sentem falta que as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos ressignifiquem suas práticas de ensino para além de simplesmente ensinar conteúdos programáticos previamente definidos. Tais conteúdos programáticos mostram-se muitas vezes desvinculados das situações interativas reais de uso da língua, o que passa a desmotivá-los.

Evidenciamos a necessidade de uma abordagem educativa mais condizente com as peculiaridades encontradas na Educação de Jovens e Adultos, que esteja assentada em práticas sociais reais, oportunizando uma reflexão e atuação envolvendo o uso da língua, de modo a envolver as práticas sociais, as quais dão sentido a esse mesmo uso.

Assim, na seção adiante, reunimos algumas possibilidades de atividades, que procuram postular o ensino de língua portuguesa na EJA, Anos Iniciais, levando-se em consideração os usos reais que fazemos da leitura e da escrita para agir sobre o mundo, em uma perspectiva de valorização das práticas letradas e da história de vida desses educandos, mais ainda, tentando responder de maneira satisfatória as necessidades e desejos que foram revelados no decorrer da análise que até aqui foi conduzida.

7.3 Possibilidades de atividades pedagógicas envolvendo a autobiografia e outros gêneros discursivos na Educação de Jovens e Adultos a partir de um projeto de letramento

A partir do diagnóstico realizado e procurando contemplar as reais necessidades que nos foram reveladas através da análise do material tomado enquanto *corpus* analítico desta pesquisa, procuramos desenvolver algumas possibilidades de atividades que, de modo sequencial, dessem conta de ampliar os horizontes em termos de melhorias das práticas de leitura e de escrita dos educandos da Educação de Jovens e Adultos, como também atendessem ao nosso objetivo de pesquisa quando objetivamos propor atividades pedagógicas, nas quais o gênero discursivo autobiografia sirva como instrumento para a melhoria da escrita e inclusão participativa dos alunos da Educação de Jovens e Adultos na cultura letrada. Não esquecendo, também, de contemplar os anseios e necessidades que foram postos e revelados através das vozes dos sujeitos pesquisados, que nos mostraram a necessidade de ressignificação das práticas educativas que lhes são destinadas, atribuindo-lhes maior significação e sentido. Apontaram ainda que tais práticas precisam necessariamente lhes conduzir a uma maior autonomia no uso da leitura e da escrita, o que conseqüentemente proporcionará uma participação mais consciente nas diversas instâncias sociais nas quais interagem.

As atividades propostas têm como foco o gênero discursivo autobiografia, no entanto também propomos atividades que envolvem outros gêneros que vêm ao encontro dos anseios revelados nas análises.

A nossa intenção não é apresentar receita pronta, uma vez que cada contexto de ensino é único e singular, no sentido de disporem de questões mais pontuais e que precisam ser melhor exploradas e atendidas. No entanto, intencionamos apresentar sugestões de atividades nas quais se trabalha o gênero discursivo autobiografia, enquanto resgate da história de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo pesquisado, paralelamente intercalando com outros gêneros discursivos que colaborem e se mostrem necessários para o desencadeamento de um projeto de letramento, que venha dar sentido e contemplar as necessidades reais de uso da leitura e da escrita, em situações sociais reais que demandem esses usos.

Dessa maneira estamos procurando melhor significar o ensino de língua portuguesa, levando em consideração o princípio de língua viva e interativa, utilizada para agir sobre o mundo e que produz sentido quando compreendemos que podemos nos valer da mesma para confirmação, conformação e até negação das questões sociais e históricas mais amplas e que nos tornam cidadãos de fato e de direito, exercendo a cidadania de forma plena, o que também

passa pelo uso consciente e real da escrita e da leitura. Este nosso posicionamento é ratificado por Tinoco (2008) quando menciona:

Tomar a língua como práxis social é considerar, portanto, os usos da língua(gem) em relação aos interlocutores, suas posições sociais, seus interesses e metas e as condições sócio histórico-culturais que delimitam esses usos. Assim, o foco não está no ‘sistema’ nem na ‘comunicação’, mas na ‘interação’, ou seja, na ação interindividual que se realiza através de usos variados de linguagem em funcionamento na sociedade (TINOCO, 2008, p. 100).

Nesse sentido, as atividades que aqui estão sendo propostas pretendem viabilizar uma prática pedagógica mais contextualizada para o público da EJA no tocante ao uso da escrita, da leitura e da oralidade, enquanto prática social situada que, valorizando o seu uso real e significativo, assentadas em práticas de letramentos, podem contribuir para a superação da exclusão a que são submetidos os alunos atendidos pela Educação de Jovens e Adultos.

Pensadas para esse momento, as dezessete atividades irão seguir uma sequência de desenvolvimento que, ao serem trabalhadas, possibilitem melhoria da escrita desses educandos e a sua inclusão mais participativa na cultura letrada. Relembrando que essas atividades poderão ser ressignificadas a partir de cada contexto e atores sociais das turmas da Educação de Jovens e Adultos.

7.3.1 Propostas de atividades

Projeto de letramento: Pensando a minha história a partir do meu contexto local

Carga horária total: 53 horas/aula

Período: Sugerimos que as atividades que compõem o projeto sejam desenvolvidas em um semestre letivo. No entanto, esse período pode ser revisto para que se adeque a cada contexto de ensino.

Objetivo geral: Vivenciar situações de letramentos na escola com alunos da Educação de Jovens e Adultos a partir da sua história local, produzindo textos autobiográficos, entrelaçando-os com situações que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade.

Conteúdos: Problemas que envolvem o bairro. Gêneros discursivos que serão abordados na medida em que as situações comunicativas e interacionais forem exigindo como: lista, convite, autobiografia, entrevista, entre outros.

Procedimentos metodológicos: Rodas de conversa envolvendo as situações de aprendizagem que serão desencadeadas em cada atividade. Leitura Compartilhada¹³ envolvendo os gêneros discursivos que se fazem necessários nas interações desenvolvidas durante a execução do projeto; Discussão Grupal, entre outros.

Recursos: Será preciso a utilização de recursos e materiais variados, que são especificados em cada atividade.

Avaliação: Os alunos serão avaliados pela participação nas interações e pelas produções escritas que se desenvolverão no decorrer do projeto.

Referências:

- KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna.** 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014.
- PELANDRÉ, Nilcéa Lemos; AGUIAR, Paula Alves de. Práticas de Letramento na Educação de Jovens e Adultos. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 55-65, jul./dez. 2009.
- TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de letramento:** ação e formação de professores de língua materna. 2008. 254f. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

Atividade 01: *Lista de problemáticas¹⁴ que causam inquietação no Bairro Heitel Santiago-Santa Rita, PB*

¹³ Entendemos por leitura compartilhada aquela realizada em conjunto, professor e alunos. Fonte: BRÄKLING, Kátia Lomba. **Sobre a leitura e a formação de leitores.** São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.

¹⁴ Empregamos genericamente o termo problemática no decorrer das atividades, que pode ser atribuído a qualquer situação que incomoda no bairro, desde a falta de estrutura da única praça pública do bairro, até mesmo situações mais pontuais dentro da escola. Como a intenção é apenas propor situações de aprendizagem que pudessem ser mediadas pelo uso real da escrita e da leitura enquanto prática de letramento, compreendemos ser adequado nomear as situações com tal terminologia.

Tempo estimado para desenvolvimento da atividade: 3 horas/aula (essas três horas, no nosso caso específico, demandariam dois dias de aula, uma vez que são ministradas 2 horas de aula por noite).

Objetivo: Oportunizar a sistematização e registro em lista específica de algumas situações ou problemas que os estudantes possam estar vivenciando na comunidade em que vivem.

Material: papel a4 ofício, canetas, lousa, celular, etc.

Desenvolvimento:

- Antes de iniciarmos as conversas sobre os problemas do bairro, podemos lançar a sugestão para aqueles que possuam celular e quiserem gravar um pequeno vídeo sobre um ponto do bairro que apresente um problema, que mereça um olhar mais atento para melhor sensibilizar os outros colegas de sala.
- Através de roda de conversa, procurar dialogar sobre as questões que os inquietam no bairro e sobre as possíveis maneiras viáveis para encontrarmos soluções ou amenizações.
- Após o período de conversa sobre os problemas ou questões que os inquietam, os alunos podem ser convidados a formarem duplas para listar o problema ou os problemas que foram discutidos em conversa. Para tal procedimento, pode-se organizar um pequeno quadro no qual poderão listar os problemas ou questões que preferem discutir ou problematizar de um lado, e, do outro, as possíveis maneiras de resolução ou forma de amenizar. Este quadro pode ser disponibilizado em forma de cópia para as duplas.

Quadro 6: Sugestão de quadro para a listagem das problemáticas

Problemas do meu bairro	
Problemas	Possíveis soluções ou amenizações

Fonte: Acervo do pesquisador, 2020

O quadro pode ser reproduzido para as duplas que terão que listar um ou mais problemas e suas possíveis soluções ou formas de amenização. Dessa maneira, haverá a possibilidade de um aluno ajudar o outro na escrita da lista de problemas, e também que duplas diferentes auxiliem aqueles que mais precisam de ajuda na questão da escrita.

- Sugerimos que o professor enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem peça que cada dupla faça a leitura das suas listas, auxiliando na leitura, caso se faça necessário. Após, pode-se fazer uma única listagem na lousa, que resuma as problemáticas apresentadas em dupla, obtendo-se, dessa maneira, uma única lista que represente o anseio da turma. Em seguida organiza-se uma votação para a escolha de apenas um único problema para que se possam ver as maneiras e possibilidades para solucioná-lo ou encontrar uma forma de amenizá-lo. A lista de problemáticas vem para que se percebam enquanto sujeito de um determinado contexto, e que podem dialogar sobre em busca de soluções coletivas.
- Como fechamento da atividade, o professor pode pedir que um ou mais alunos que se sentirem confortáveis em falar, explanarem se lembram algum outro momento das suas histórias de vida em que se reuniram para dialogar sobre problemas e questões que afetavam uma coletividade e como foi o desenrolar dessa discussão. Esse momento já irá preparando o ambiente para novas atividades que envolverão o gênero discursivo autobiografia. O professor pode, ao final, avaliando o processo desenvolvido durante a atividade, pedir que os alunos resumam com uma palavra como se sentiram ao participar dela.

Esclarecemos que a proposta apresentada abrange o atendimento de alunos da Educação de Jovens e Adultos do II Ciclo do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, que muitas vezes não dominam plenamente o processo de leitura, o que não os impede de participarem de atividades letradas como a que está sendo sugerida, pois vemos que o processo de ler e escrever vem assentado em uma necessidade real - a listagem de problemas que afetam diretamente suas vidas - na qual podem opinar, reclamar, expor suas ideias e convicções que serão aceitas e de alguma forma registrada. Além de explorarmos a oralidade em diversos momentos na condução da atividade proposta.

Podemos dizer que estão mobilizando de forma compartilhada conhecimentos e saberes que envolvem a leitura, a escrita, e a oralidade de modo a se discutir questões sociais mais amplas, portanto, estão envolvendo-se em práticas sociais de leitura e escrita ou práticas de letramento. Na esteira desse pensamento, Kleiman (2012, p.30) reforça que é preciso “[...] repensar o ensino da escrita a fim de que esta passe a fazer parte do mundo social do aluno”.

Acreditamos que da maneira que a atividade está sendo proposta, seguramente fará sentido para o aluno, pois estará vendo significação para o uso da escrita e da leitura, que vem dando voz as suas inquietudes a respeito do bairro. A atividade sugerida vai além de apenas cumprir obrigações escolares, pois os alunos utilizam-se de um gênero discursivo, no caso a lista, para sistematizar questões de ordens sociais mais amplas, que podem ser retomadas em outras atividades posteriores, que também se configurem enquanto práticas de letramento, mediadas pelo uso da leitura e da escrita.

Vemos que são as situações sociais que desencadeiam a necessidade desse ou daquele gênero discursivo, que vem cumprindo sempre uma finalidade, um propósito comunicativo. Na proposta de atividade acima, o gênero lista surge da necessidade de listar-se algumas problemáticas que os afetam.

Diante da problemática escolhida na atividade anterior, sugerimos que a próxima atividade seja uma roda de conversa que envolva as soluções viáveis para o problema em questão. Antes da roda de conversa, podemos pensar em fazer um convite para uma autoridade do município se fazer presente, para ouvir as reivindicações e também propor alternativas. Até aqui já temos encaminhamentos para mais duas atividades sequenciadas, **pensar e organizar a escrita do convite** que pode ser encaminhado ao secretário de infraestrutura do município ou a um vereador que poderá articular com outras instâncias, e **organizar e promover a roda de conversa**.

Atividade 02: *Estruturando a escrita do gênero discursivo convite¹⁵, que será direcionado a uma autoridade do município*

Tempo estimado: 4 horas/aula (distribuídas em dois dias letivos)

Objetivo: Promover a apropriação das partes constitutivas do gênero discursivo convite e utilizá-lo em favor da busca por melhorias para o bairro.

Material: Modelos de convites, papel a4 para a confecção e impressão do convite, canetas, etc.

Desenvolvimento:

- O professor pode começar retomando o processo que culminou na necessidade da produção escrita do gênero convite. Pode retomar em forma de conversa, a situação da escolha do

¹⁵ Esclarecemos que se trata apenas de sugestões ou alternativas viáveis para o trabalho com o referido gênero discursivo, mediante às proposições que estamos a desenvolver, no intuito de trabalharmos com a escrita enquanto prática social, não nos detendo a um tratamento aprofundado no tocante ao gênero discursivo em questão.

problema que será retomado na roda de conversa na qual a autoridade a ser convidada estará presente, até se chegar ao ponto de compreensão da razão de estarmos a produzir o convite.

Desse modo, compreendemos que o professor estará oferecendo aos alunos a oportunidade de refletir sobre o ensino da língua enquanto interação e promovendo também a compreensão de que a utilização desse ou daquele modelo, expresso em formato de algum gênero discursivo específico, obedecerá a uma intencionalidade específica, determinada pela necessidade de interação. Assim,

[...] o trabalho com a Língua Portuguesa requer, antes de tudo, refletir sobre... os usos que o aluno estabelece socialmente, com conteúdos inerentes à língua materna... de forma que a língua seja portadora de significação social e seja reconhecida pelo aluno como instrumento de interlocução mediante a uma intencionalidade (COSTA-HÜBES; SARAIVA, 2014, p. 3).

- Compreendida a razão de escrevermos um convite para que uma autoridade municipal possa estar presente na roda de conversa, é o momento da escrita de tal gênero. O professor pode levar diferentes modelos de convite para que os alunos possam se familiarizar com a estrutura do referido gênero. Vejamos um modelo retirado da internet:

Figura 5: modelo de convite



Fonte: <http://escolaemas.blogspot.com/2015/11/convite-roda-de-conversa-com-o-tema.html>

Por meio do modelo de convite acima exposto podemos explorar as seguintes questões que estruturam o gênero convite: pessoa a quem nos dirigimos para enviar o convite (vocativo), o tipo de linguagem (mais formal ou menos formal), o uso de pronomes de tratamento adequado (no nosso caso iremos nos dirigir a uma autoridade do município). Podemos ainda explorar

outras informações que são de suma importância em um convite como: o tipo de evento para o qual estamos a convidar, local, data e hora do evento, e não menos importante, a assinatura de quem o envia.

Assim, estamos trabalhando e enriquecendo o estudo da língua, sempre na perspectiva do uso real que fazemos nas diversas interações que se desencadeiam em sociedade.

- Para este próximo momento é interessante um tempo maior para trabalharmos a escrita coletiva, reescrita e escrita final, por isso sugerimos que seja reservado duas horas/aula. Prosseguimos para a escrita do convite que poderá ser endereçado a um vereador ou secretário de infraestrutura da cidade. Tal escrita pode ser primeiro coletiva, na lousa, para depois, após ajustes, proceder-se a escrita final do convite. Ao final da escrita podemos pedir a colaboração da diretora da escola para entregá-lo a quem se destina. Para avaliar o transcorrer da atividade, retoma-se uma conversa sobre as partes que constituíram o convite que acabaram de escrever.

Muitas são as possibilidades para o desenvolvimento da atividade em questão, desde que estejamos atentos às possibilidades reais de uso da linguagem.

Atividade 03: *Roda de conversa sobre a problemática escolhida*

Tempo estimado: 2 horas/ aula

Objetivo: Discutir a problemática tomada como mais importante pela turma, procurando viabilizar possíveis soluções.

Desenvolvimento:

- Organiza-se previamente o local para a roda de conversa, formando-se com as cadeiras um círculo, seguindo as devidas precauções em tempos de pandemia, se assim houver a necessidade quando da aplicação da atividade. O professor pode solicitar que um aluno fique na incumbência de recepcionar o convidado que, como previsto, pode ser um vereador ou secretário da infraestrutura do município ou ainda outro colaborador que possa contribuir para encaminhar soluções para a situação que os inquieta.
- O professor poderá mediar a discussão concedendo a palavra aos presentes; um aluno que possui melhor habilidade na escrita anota os encaminhamentos sugeridos como caminhos para a solução do problema. Ou, pode-se ainda, com o devido consentimento dos presentes, gravar as conversas, para posteriormente transcrição dos possíveis encaminhamentos sugeridos pela autoridade constituída.

Se bem conduzida, a atividade poderá representar um rico momento para a apropriação da escrita e da leitura, sempre mediando as interações que se estruturam em sociedade, pois lidamos com a linguagem para agir sobre o mundo. Em conformidade com o nosso entender, expressam-se Souza e Oliveira (2017):

[...] as práticas de escrita dos alunos que ocorrem fora do espaço escolar podem ser uma importante fonte de inspiração para os direcionamentos e redirecionamentos das práticas didático-pedagógicas preocupadas com o ensino da escrita, principalmente aquelas que consideram fundamental o agir no mundo orientado por questões relacionadas ao meio social (SOUZA; OLIVEIRA, 2017, p. 140).

- Ao final da roda de conversa, o professor pode elencar na lousa os pontos mais importantes e que foram tocados enquanto solução viável para o que foi discutido pelos participantes; pode ainda solicitar que um aluno leia esses pontos e outros opinem sobre as soluções apresentadas. É interessante que haja o registro em foto dos momentos da roda de conversa e dos possíveis encaminhamentos sugeridos pelos alunos participantes e também pela autoridade presente para uma posterior exposição. Avaliando este momento, podemos listar oralmente pontos positivos e negativos que ocorreram durante a roda de conversa.

Na verdade, são muitas as opções didático-pedagógicas que podem surgir tendo como ponto de partida uma questão que inquieta a comunidade escolar, servindo de alicerce a aprendizados significativos em que o uso da leitura e da escrita possuem real sentido.

Como também pretendemos envolver os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos entrelaçando suas posturas, afirmações e pontos de vista, mostrando que são eles que constroem e reconstroem suas histórias e que estas histórias fundem-se com a história do próprio bairro, propomos, a seguir, atividades que valorizem a história de vida desses educandos através do gênero discursivo autobiografia, sem desconectar-se das atividades anteriores, mostrando que os sujeitos que ora estão reivindicando melhorias para o bairro, a partir do estudo de problemáticas pontuais, também são seres de história e que também têm histórias para contar.

Atividade 04: *Vídeos autobiográficos: um primeiro contato com o gênero discursivo*

Tempo estimado: 2 horas/aula

Objetivo: Promover um primeiro contato com o gênero discursivo autobiografia, procurando compreendê-lo como a história de uma personalidade narrada por ela própria.

Material: Pequenos vídeos do *YouTube* que reportem personagens narrando suas autobiografias, *pen-drive* ou *notebook*, *data show*, etc.

Desenvolvimento:

- Primeiramente o professor prepara o ambiente no qual fará a exibição dos vídeos, evitando assim que eventuais situações não previstas atrapalhem o transcorrer da atividade.
- Solicitar que assistam aos vídeos observando como as pessoas contam suas histórias, aspectos importantes de suas vidas que mencionaram, locais e pessoas que fazem parte de suas vidas e que também foram citadas.
- Após assistirem aos vídeos, relatar que aspectos consideraram importantes e quais aspectos acharam que não foram mencionados, mas que deveriam ser, quando narramos nossas histórias de vida.

Quadro 7: Sugestões de vídeos autobiográficos



Minha Autobiografia
3B info2020 · 521 visualizações · há 2 anos



ESSA GENTE INVENTA CADA COISA - AUTOBIOGRAFIA MINHA
3B info2020 · 1 mil visualizações · há 2 anos



Minha Autobiografia
Wilma Maia · 9 visualizações · há 5 meses

<https://www.youtube.com/watch?v=h9gKE3xYEBc&t=4s>

Fonte: www.youtube.com

Atividade 05: *Leitura da autobiografia de Patativa do Assaré*¹⁶

Tempo Estimado: 2 horas/aula

Objetivo: Aprofundar o contato com as características do gênero autobiografia quanto a estrutura composicional.

Material: Cópias da autobiografia de Patativa do Assaré, lousa, canetas, etc.

Desenvolvimento:

- O professor retoma em conversa os vídeos trabalhados anteriormente, questiona sobre o que acharam da maneira como os personagens dos vídeos expuseram suas histórias de vida e o que poderiam trazer como exemplo se fossem expor as suas histórias de vida. Em seguida, deve-se providenciar cópias para todos os alunos presentes em sala para que façam uma leitura compartilhada da autobiografia de Patativa do Assaré. Aquele que tem maior domínio da leitura pode auxiliar um outro com maior dificuldade. É interessante que aqueles que leem pouco, participem ouvindo a leitura feita por outros colegas.
- Após a leitura, o professor pode anotar na lousa algumas características que são próprias do gênero, como: nome do autor, local e data de nascimento, além de fatos importantes da vida do narrador do texto autobiográfico.
- O professor também pode pedir que os alunos anotem as características escritas na lousa, para posteriormente ir pensando quais dessas características irão aparecer nas suas autobiografias.
- Como fechamento da atividade, só a título de avaliar se assimilaram os aspectos que precisam compor uma autobiografia, podemos pedir para um aluno que não se incomode, oralizar de forma breve sua história de vida para os outros colegas de sala, levando em consideração os aspectos que apareceram tanto nos vídeos autobiográficos como na autobiografia de Patativa do Assaré.

Atividade 06: *Conhecendo a história dos sujeitos que formam o bairro (Parte I: Primeira escrita autobiográfica)*

Tempo estimado: 2 horas/aula

Objetivo: Oportunizar um momento para a primeira escrita do texto autobiográfico.

Material: caderno, canetas, lousa, etc.

Desenvolvimento:

¹⁶ O texto encontra-se no anexo B.

- Como primeiro momento, é interessante promover um diálogo sobre a condução das atividades anteriores, como escolhemos a problemática que os inquietava, como formulamos os convites e a condução da roda de conversa, fazendo sempre um paralelo sobre nossa atuação enquanto ser de história, enquanto personagens de uma situação social maior que é a construção do bairro, que as supostas melhorias requeridas, também fazem parte da nossa construção humana e enquanto cidadão/cidadã que exerce sua cidadania. A intenção ao propor este diálogo inicial é conduzi-los gradativamente à compreensão de que são seres de história e, como tal, torna-se interessante a escrita das suas histórias de vida, reforçando o quanto contribuem para a construção da história do próprio bairro.
- Após a conversa inicial, relembrar os vídeos assistidos nos quais as pessoas contavam suas histórias de vida, rememorar a leitura da autobiografia de Patativa do Assaré, retomar as características anotadas quando da leitura da história de vida de Patativa. Reforçar as características que marcam a escrita do gênero autobiografia e que precisam aparecer na escrita dos textos dos alunos. Podemos acordar que, ao escreverem seu texto, podem abordar um pouco da sua chegada ao bairro, enriquecendo as suas autobiografias.
- Pedir que os alunos retomem as anotações sobre as características do texto autobiográfico feitas anteriormente. Alertá-los sobre questões pontuais que precisam aparecer em seu texto: uma breve apresentação sobre a pessoa que escreve, local de nascimento, pessoas e acontecimentos importantes na vida do autobiografado, entre outras.
- O professor solicita que organizem um espaço no caderno para a primeira escrita autobiográfica, sempre mencionando as características trabalhadas na aula anterior, um colega pode livremente auxiliar quem mais precisa de ajuda no quesito escrita, juntamente como o professor. Após a escrita dos textos, um aluno pode ser convidado para ler a sua autobiografia, ou ainda, o professor pode pedir autorização para escrever a autobiografia de um dos alunos na lousa, para juntos organizarem a reescrita. Aspectos que precisam ser melhorados quanto a escrita, podem ser abordados nessa reescrita e também ajudar aos demais colegas de sala. Combina-se com os alunos que na próxima aula retomam a primeira escrita do texto autobiográfico para melhorá-lo, dessa vez já podem acrescentar as questões mais pontuais que foram discutidas quando analisavam o texto que foi escrito na lousa.

Atividade 07: *Conhecendo a história dos sujeitos que formam o bairro (Parte II: Reescrita do texto autobiográfico)*

Tempo estimado: 2 horas/aula

Objetivo: Oportunizar um momento para a reescrita do texto autobiográfico, melhorando-o após discussão sobre questões apontadas na aula anterior.

Material: caderno, canetas, lousa, etc.

Desenvolvimento:

- O professor inicia esse momento, recordando que na aula anterior analisaram coletivamente a autobiografia de um dos colegas que se dispôs a ceder seu texto para análise. Convida os alunos a reverem às questões discutidas no texto coletivo.
- Após a reescrita do texto, momento no qual foram alteradas as questões mais pontuais para uma melhor escrita do texto autobiográfico, o professor pode promover uma roda de leitura dos textos reescritos, dessa forma podem verificar se há mais alguma outra questão que passou despercebida quando reescreviam.
- Nesse momento o professor esclarece que desde a primeira escrita, e agora com a reescrita, o texto autobiográfico foi melhorado e que já podem, na próxima aula, prosseguirem para a escrita final.

Atividade 08: *Conhecendo a história dos sujeitos que formam o bairro (Parte III: Escrita Final do texto autobiográfico)*

Tempo estimado: 2 horas/aula

Objetivo: Oportunizar um momento para a escrita final do texto autobiográfico, que será escrito em folha própria disponibilizada pelo professor.

Material: caderno, canetas, lousa, cópia para a escrita do texto final, etc.

Desenvolvimento:

- Para esse momento é interessante retomar o percurso dialogando sobre a primeira escrita do texto autobiográfico, conversar também sobre a reescrita que ocorreu na aula anterior e deixar um período de tempo para que se expressem sobre o caminho percorrido, apontando o que consideraram como pontos positivos e negativos nesse percurso.
- Para a escrita final, o professor disponibiliza cópias da folha preparada previamente para este fim na qual devem transcrever o texto que foi melhorado nas atividades anteriores.
- Como fechamento da atividade, sugerimos que se organize um momento no qual o professor possa combinar com os alunos para tirar fotos para serem coladas junto à produção final. As produções finais podem ser organizadas para posteriormente serem expostas com as fotos dos outros momentos didáticos que antecederam as produções autobiográficas. O que poderia vir a ser a culminância das atividades. Para avaliar o transcorrer da atividade proposta, pode-se

formar uma roda de conversa na qual cada um expõe brevemente como se sentiu sendo autor de sua própria história.

O trabalho com a história de vida dos alunos produz reflexões sadias e que em certa medida contribuem para tomadas de decisões futuras, estimulam o pensar sobre ações e projeto de vida futuro. Como afirma Cunha (1997):

As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Às vezes, torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito (CUNHA, 1997, p. 1).

Registramos que esta atividade pode ser trabalhada em uma perspectiva interdisciplinar, em consonância com a BNCC, que apresenta as unidades temáticas de modo bem amplo, na qual uma temática de estudo pode perpassar diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento, uma vez que o trabalho desenvolvido nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental envolve diferentes áreas do conhecimento. Com a temática história de vida, por exemplo, podemos abordar subtemas do ensino da geografia, como: o sujeito e o seu lugar no mundo, ou ainda conteúdos de história como: eu, meu grupo e meu tempo; o lugar em que vivo e muitos outros, conforme (BRASIL, 2018).

O interessante é não perder de vista a significação da temática que se quer trabalhar. Atentando-se para isto, o professor poderá adequar a atividade de acordo com seus objetivos de ensino, trabalhando sempre com a intenção de valorização dos conhecimentos que são trazidos pelos alunos e de modo interdisciplinar. Para Gadotti e Romão (2000):

As experiências inovadoras que almejam uma nova qualidade em educação básica de jovens e adultos, orienta-se na perspectiva epistemológica que torna o jovem e o adulto como construtores de conhecimentos, interagindo com a natureza e o mundo social, tendo como ponto fundamental o respeito à cultura dos sujeitos (GADOTTI; ROMÃO, 2000, p. 123).

Nesse entendimento, não somente esta, mas as demais atividades, podem sempre ser trabalhadas envolvendo os conhecimentos de mundo do aluno, respeitando-se a sua cultura, promovendo aprendizagem que os capacitam para poder atuarem tomando decisões, exercendo assim com autonomia a sua cidadania.

A seguir, apresentamos uma sugestão de folha para a transcrição dos textos autobiográficos:

Figura 6: Sugestão de folha para transcrição dos textos autobiográficos

Nome: _____ Data: ____/____/____

EJA

ESCREVENDO MINHA HISTÓRIA DE VIDA
(AUTOBIOGRAFIA)

FOTO



Atividade 09: *Exposição EJA: Histórias de vida que dão vida ao bairro*

Tempo estimado: 4 horas/ aulas (distribuídas em dois dias de aula)

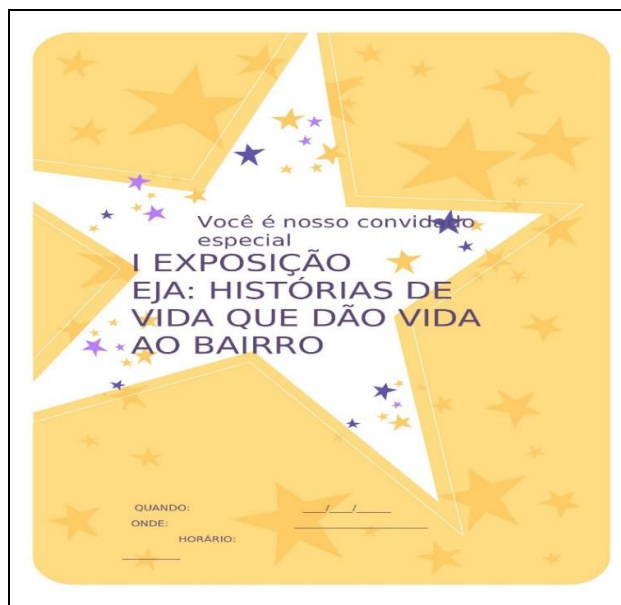
Material: Fotos selecionadas previamente, barbante, tesoura, cola, emborrachado, moldes das letras do alfabeto, papel a4, textos autobiográficos produzidos, entre outros.

Objetivo: Expor, através de fotografias, os momentos de aprendizagem desenvolvidos nas atividades anteriores, bem como, expor as histórias das vidas dos sujeitos que conformam o bairro.

Desenvolvimento:

- O professor pode, juntamente com os alunos, providenciar material para organizar um letreiro com o título da exposição para que fique em destaque.
- Para esse momento (como tiveram o contato com o gênero convite) pode ser acertado a escrita de novos convites para serem entregues aos colegas das demais turmas da escola, convidando-os para prestigiarem a exposição. Após a confecção dos convites, escolhe-se um ou mais alunos para fazerem a entrega. Podemos combinar a entrega de um convite por turma.
- Em um segundo momento, organiza-se o espaço no qual se dará a exposição, que poderá ser o pátio da escola ou qualquer outro espaço que comporte um bom número de pessoas/ alunos das outras salas, até mesmo pessoas da comunidade.
- Podemos ainda, organizar uns varais com barbantes para servir para a exposição das fotos das atividades desenvolvidas como o momento da listagem da problemática escolhida que os incomodava, fotos dos momentos da roda de conversa com a autoridade competente do município e dos momentos em que produziam seus textos autobiográficos, entre outras. Podemos, também, organizar um mural para a exposição dos textos autobiográficos produzidos.
- Combinamos previamente com uma dupla de alunos para que recebam os convidados e apresentem as várias produções que acabaram por culminar na exposição.

Deixamos abaixo uma sugestão de convite para a exposição, caso os professores ou leitores possam a vir interessar-se na reprodução da atividade:

Figura 7: Sugestão de convite

Fonte: Acervo do pesquisador, 2020

As atividades até aqui propostas configuram-se seguramente enquanto projeto de letramento, pois assim como expõe Kleiman (2000), em um projeto de letramento reúne-se um conjunto de atividades que se originam do interesse real dos educandos, no qual a leitura, a escrita e ainda acrescentamos a oralidade assumem papel primordial, auxiliando na resolução dos problemas, promovendo, através da utilização de gêneros discursivos variados, o uso real e significativo dos recursos discursivos e linguísticos para conviver em sociedade, confirmando ou modificando suas atuações enquanto cidadão que exerce a sua cidadania.

Desse modo, rompendo com um modelo excludente de educação, no qual se priorizam em demasiado práticas de uso da leitura e da escrita descontextualizadas, que pouco ou em nada contribuem para cumprir com o objetivo que é delegado à escola - o de universalizar e democratizar o saber linguístico, em se tratando do ensino de língua materna.

Ao ouvirmos os alunos da Educação de Jovens e Adultos, participantes desta pesquisa, que em suas falas mostraram a necessidade de um envolvimento com práticas de letramentos que os conduzissem a uma melhor autonomia no uso da leitura e da escrita e que estas fossem tomadas a partir das suas vivências reais, percebemos a necessidade de propormos mais algumas outras atividades.

A intenção é ampliar o repertório das possibilidades de ensino significativo da língua materna. Estas atividades, embora não sejam assentadas na mesma temática das nove primeiras que as antecederam, não fogem aos princípios que norteiam aquilo que acreditamos como produtivo para o ensino que pode ser desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos, ou seja,

um ensino no qual se valorizam as práticas sociais como desencadeadoras de aprendizagens reais, cujo uso da leitura, da escrita e da oralidade estão situadas socialmente e são parte significativa e real das interações que são desenvolvidas em sociedade.

Como postulam Souza e Oliveira (2017) acerca do ensino baseado em práticas de letramentos:

[...] diferentemente do que ocorre no ensino tradicional, elas têm uma função social real que não a de comprovar ao professor que já se sabe ler e escrever. Nesse dispositivo didático, a leitura e a escrita são instrumentos para que outras ações se realizem: ações sociais que ultrapassam os muros da escola (SOUZA; OLIVEIRA, 2017, p. 142).

Vejamos as demais atividades:

Atividade 10: *Os usos públicos da escrita no bairro*

Tempo estimado: 6 horas/ aula (distribuídas em três dias letivos).

Objetivo: Analisar os usos públicos que os moradores e os próprios alunos fazem da escrita através de fotografias.

Material: Cadernos para anotações, celular com câmera, fotos que mostram os usos da escrita pelo bairro, cartolina para confecção de cartaz, etc.

Desenvolvimento:

➡ Nas duas primeiras aulas:

- Para o primeiro momento da atividade, o professor pode iniciar um diálogo breve sobre como costumam ver o uso da escrita pelo bairro. Sempre fazendo-os entender que a escrita permeia as nossas vidas e mesmo sem nos apercebermos estamos inseridos em situações cotidianas que a envolvem.
- Combinar um passeio pelo bairro para fotografarem letreiros ou locais afins nos quais observam-se o uso da escrita.
- Ao voltarem do passeio, selecionar as fotos mais interessantes para que sejam impressas e possam vir a servir para discussões futuras nas próximas aulas.

➡ Nas duas aulas seguintes:

- Para esse momento, o professor providencia a impressão das fotos selecionadas na aula anterior, monta junto com os alunos um mural, para posteriormente pensar como percebem a escrita em meio aos ambientes e locais que costumam frequentar pelo bairro.
- Pode ainda providenciar uma ficha com alguns questionamentos para enriquecimento das discussões, a exemplo:

Figura 8: Sugestão de perguntas para condução da atividade

Escola: _____
 Nome: _____ EJA

Atividade: OS USOS PÚBLICOS DA ESCRITA NO BAIRRO

Após fotografar os locais que apresentam o uso da escrita em fachadas ou outros locais visíveis, responda os questionamentos abaixo para dialogar com seus colegas:

- 1) Qual foto chamou mais sua atenção?
- 2) Os escritos encontrados cumpriram a missão de comunicar o que queriam?
- 3) Foram encontrados alguns “erros” na escrita apresentada em alguma fachada ou letreiro fotografado?
- 4) Os supostos “erros” dificultaram a transmissão da informação que se pretendia comunicar?
- 5) Na sua opinião qual a finalidade dos escritos encontrados nas fachadas ou letreiros fotografados pelo bairro?

Fonte: Acervo do pesquisador, 2020

- Dando sequência a atividade, o professor pode dividir a turma em pequenos grupos e entregar uma cópia diferente para cada grupo de uma das fachadas fotografadas (suprimindo previamente a mensagem escrita), para que o grupo venha criar sua própria mensagem. Promove-se, em seguida, a apresentação por grupo da nova mensagem criada e o professor conduz um novo diálogo que ressalte a presença da escrita e a sua importância nas interações e situações sociais vivenciadas por todos, alunos e professores.

➡ Nas duas próximas aulas:

- Como forma de conectar a atividade proposta as histórias de vida dos alunos, sugerimos que seja promovida uma roda de conversa sobre as mudanças ocorridas na estrutura do bairro como: construções de novos estabelecimentos que não existiam quando chegaram para morar no bairro e se essas novas construções trouxeram mais benefícios ou mais problemas. Podemos questioná-los de que forma eles acham que contribuíram para essas mudanças, pois são seres de história e que fazem história. É interessante questionar se algum aluno tem em sua memória algum fato que contribuiu para a construção da história do bairro e que se confunde com sua própria história de vida.
- Para fechamento da atividade, sugere-se que sejam formados grupos de estudo e que seja entregue a cada grupo uma cartolina para montarem um cartaz com uma das fotos utilizadas nas primeiras aulas, e que consideram que representa uma transformação no bairro, cuja transformação tem a sua participação enquanto cidadão que reivindicou ou que participou da construção de algum modo.

- Após a escolha da foto, é interessante propor que escrevam um pequeno texto, representando o grupo e a foto escolhida, contando como um ou mais alunos contribuíram para a mudança ou transformação mostrada e como as suas histórias de vida estão presentes nestas mudanças que identificaram através das fotos. Muitas são as opções que os alunos podem fazer como: escolherem a foto do único Posto de Saúde da Família (PSF), a foto da praça, contando como foi feita, se por vontade própria dos governantes ou por reivindicação dos moradores, ou ainda uma foto da associação de moradores do bairro contando como foi formada e quais moradores participaram.
- Ao final, os grupos apresentam seus cartazes e leem seus textos. Promove-se, em seguida, uma discussão para avaliarem a atividade proposta para aquele dia letivo. Solicita-se também que tragam para a próxima aula faturas de água e energia elétrica, que nos ajudarão a entender melhor o uso da escrita em outras situações cotidianas.

Atividade 11: *Leitura e interpretação de contas e faturas do cotidiano (faturas de água, energia elétrica)*

Tempo estimado: 4 horas/aula (distribuídas em dois dias letivos)

Objetivos: Promover a leitura e compreensão das informações contidas em faturas de água e energia elétrica, oportunizando o reconhecimento e utilização da escrita e da leitura em situações do cotidiano. Compreender-se como cidadão que constrói sua história, reivindicando seus direitos. Escrever sobre sua história de luta em busca de melhor qualidade dos serviços prestados no bairro.

Material: faturas de água ou energia elétrica, cópias da fatura de água ou energia, cadernos, canetas, etc.

Desenvolvimento:

➡ Nas duas primeiras aulas:

- Sugere-se que o professor retome através de diálogo a produção da atividade anterior, quando analisaram os usos da escrita pelo bairro e montaram um cartaz com fotos e textos, mostrando como as suas histórias também se misturavam com a história da construção e transformação do próprio bairro. Em continuidade, discute-se sobre nossas obrigações enquanto cidadão, entre as quais se encontra o pagamento por serviços básicos como o consumo de água e energia elétrica; após a discussão serão analisadas as faturas que trouxeram.

- Para esse momento, o professor pode agrupar os alunos em dois grupos, de acordo com o tipo de fatura que conseguiram providenciar - o grupo daqueles que providenciaram a fatura de energia elétrica e o grupo dos que providenciaram a fatura de água.

- Solicita-se que cada grupo observe a sua fatura procurando por questões como: a primeira informação que aparece logo após nome da prestadora do serviço (a intenção é que eles reconheçam que se trata da identificação do consumidor, trazendo nome e endereço).

- Pode-se ainda lançar os seguintes questionamentos para os alunos:

- 1) O que primeiro você verifica quando recebe a fatura/ conta de água ou energia?

- 2) Você compreende as informações contidas na sua fatura/ conta de água ou energia elétrica?

- 3) Você sabe verificar as informações constantes na fatura de modo a saber qual o dia correto para o pagamento?

Tais questionamentos podem servir de motivação para discussões sadias a respeito do uso da escrita e da leitura presentes no nosso dia a dia e como lidamos com tais situações enquanto consumidor e cidadão.

- Como fechamento da atividade, o professor pode levar cópias da fatura de água ou energia elétrica e distribuir para que os alunos preencham com seus dados e informações constantes em suas faturas reais. Ao final da atividade, pode-se, ainda, montar um cartaz com as cópias das faturas preenchidas para ficar exposto na sala.

➡ Nas duas aulas seguintes:

- Para esse momento o professor relembra o preenchimento das faturas e inicia um diálogo sobre a qualidade dos serviços como consumo de energia elétrica e água no bairro. Poderá questionar se já precisaram fazer reclamações sobre a prestação desses serviços. Em meio a condução da conversa, podem surgir alguns questionamentos sobre o abastecimento de água, que no bairro costumeiramente deixa a desejar. O que pode ser tomado como ponto de partida para mais uma atividade, que entrelaçada com a análise das faturas, seja conduzida de modo a envolver também a colocação desses sujeitos como pessoas que lutam por melhorias na qualidade de vida da coletividade, podendo ser contada através de um texto que aborde a sua história de vida enquanto sujeito que luta por melhorias.

- Dando continuidade, o professor enquanto mediador solicita que escrevam um pequeno texto que conte algum momento das suas histórias de vida no bairro em que precisaram lutar para que serviços como o consumo de água e energia fossem melhor oferecidos. Abre-se oportunidade para aqueles que quiserem fazer a leitura de suas produções. Discute-se se alcançaram ou não êxito em suas solicitações enquanto consumidor.

● Pode-se ainda fazer a escolha de uma produção para analisarem de forma coletiva com o intuito de melhorarem aspectos pontuais que envolvem a escrita. A condução da proposta pode e deve ser reelaborada de forma a atender certas especificidades que envolvem cada contexto de ensino. Apresentamos aqui sugestões que podem ganhar diferentes contornos produtivos, que só dependerá da criatividade e inventividade de cada professor. Enquanto avaliação, é interessante discutir se alcançaram ou não êxito em suas solicitações enquanto consumidor, e de que forma a análise das faturas contribuiu para a sua formação enquanto aluno da EJA.

Disponibilizamos um modelo das faturas a serem preenchidas:

Figura 9: Modelos de fatura de água e energia elétrica

The image displays two utility bills side-by-side. The left bill is from CAGEPA (Companhia de Água e Esgoto da Paraíba) and the right bill is from Energisa (Energia de Pernambuco).

CAGEPA Bill Details:

- Header:** CAGEPA logo, address: Rua Policiana Cirne, 230 - Jaguaribe João Pessoa - PB, CEP: 56.015-070 - CNPJ: 06.123.054/0001-97.
- Customer Info:** Nome, Endereço, CEP, Matrícula, Referência.
- Consumption Data:** Inscricao, SMI, Quantidade de Economias, Responsável, Hidrômetro, Data de Instalação, Localização, Situação Água, Situação Esgoto.
- Table of Consumption:**

Ante (l)	Atual (l)	Consumo (l)	Nº de Dias	Proxima Leitura
000	100	100	30	130
- Table of Parameters:**

Parametro	Exigido	Analisado	Conforme
TURBIDEZ	0	0	0
CLORO	0	0	0
PH	0	0	0
COR	0	0	0
COL. TOTAIS	0	0	0
- Table of Dates:**

Hist.	Consumo	Ano	Let.	Qualid.	Agua	Anexo	20	Port.	05/2017	Hs.
NOV/2020	12									
OUT/2020	11									
SET/2020	9									
AGO/2020	8									
JUL/2020	8									
JUN/2020	10									
MEDIAN	9									
- Payment Info:** DATA DA IMPRESSÃO: 22/12/2020, HORA DA IMPRESSÃO: 11:24:47, DESCRICAO AGUA, RESIDENCIAL 1 UNIDADE(S), CONSUMO DE AGUA ESGOTO, VALOR APROXIMADO DE TRIBUTOS: R\$ 3,51 PIS E COFINS LET 32,743/12, VENCIMENTO: / /, Total a Pagar: R\$.
- Footer:** CAGEPA logo, MATRICULA, REFERENCIA, VENCIMENTO, TOTAL A PAGAR, R\$. Includes a barcode.

Energisa Bill Details:

- Header:** Energisa logo, address: Rua Policiana Cirne, 230 - Jaguaribe João Pessoa - PB, CEP: 56.015-070 - CNPJ: 06.123.054/0001-97.
- Customer Info:** Nome, Endereço, CEP, Matrícula, Referência.
- Consumption Data:** Unidade Consumidora (UC), Valor da Fatura, Referência, Vencimento, Consumo, Média Mensal.
- Table of Consumption:**

Consumo	Valor	Referência	Vencimento	Consumo	Média Mensal
100	100	100	100	100	100
- Table of Parameters:**

Parametro	Exigido	Analisado	Conforme
TURBIDEZ	0	0	0
CLORO	0	0	0
PH	0	0	0
COR	0	0	0
COL. TOTAIS	0	0	0
- Table of Dates:**

Hist.	Consumo	Ano	Let.	Qualid.	Agua	Anexo	20	Port.	05/2017	Hs.
NOV/2020	12									
OUT/2020	11									
SET/2020	9									
AGO/2020	8									
JUL/2020	8									
JUN/2020	10									
MEDIAN	9									
- Payment Info:** DATA DA IMPRESSÃO: 22/12/2020, HORA DA IMPRESSÃO: 11:24:47, DESCRICAO AGUA, RESIDENCIAL 1 UNIDADE(S), CONSUMO DE AGUA ESGOTO, VALOR APROXIMADO DE TRIBUTOS: R\$ 3,51 PIS E COFINS LET 32,743/12, VENCIMENTO: / /, Total a Pagar: R\$.
- Footer:** Energisa logo, MATRICULA, REFERENCIA, VENCIMENTO, TOTAL A PAGAR, R\$. Includes a barcode.

Fonte: Acervo do pesquisador, 2020

Ao trabalharmos com o preenchimento de informações essenciais que aparecem nas faturas, intencionamos levá-los à compreensão de que a leitura e escrita permeiam todas as situações sociais que vivenciamos, logo, precisamos todos os dias aperfeiçoar o modo como lidamos com tais bens sociais, sempre com o propósito de melhor integrarmos e interagirmos

de maneira consciente e consistente nas diversificadas interações sociais que conformam a sociedade grafocêntrica na qual vivemos.

A produção de texto sobre sua atuação enquanto sujeito de história que luta pelos seus direitos, reforça o papel dos estudantes enquanto sujeitos que deixam marcas e que essas histórias confirmam suas atuações como cidadãos que contribuem para a melhoria do bairro em que vivem. Corroborando com o nosso entender expressam-se Ferreira et al. (2013, p. 184-185): “[...] é importante que os docentes entendam também que seus alunos [...] participam constantemente de eventos e práticas de leitura e escrita, o que não pode ser desconsiderado, ao pensar às práticas docentes da EJA”.

Atividade 12: *Lista de compras do mês*

Tempo estimado: 2 horas/ aula

Objetivo: Propiciar o uso da escrita e da leitura em situações sociais reais como a listagem de produtos que fazem parte das compras do mês.

Material: encartes de supermercado, folha contendo o carrinho de supermercado para colagem das imagens dos produtos, cola, tesoura, folha elaborada para a listagem final dos produtos.

Desenvolvimento:

- Providenciar previamente os encartes de supermercado, que podem facilmente ser encontrados nos supermercados do bairro.
- Iniciar uma conversa remetendo aos diversos usos que fazemos da escrita no nosso cotidiano. Entre esses usos, destacar o da lista de compras, sua utilidade e praticidade na hora de irmos ao supermercado. Mencionar que na aula de hoje irão trabalhar com o gênero lista.
- Entregar encartes de supermercados e solicitar que façam uma leitura dos produtos que estão sendo oferecidos, observando marcas, preço, quantidade, etc.
- Após a leitura e diálogo sobre os produtos contidos nos encartes, pedir que recortem aqueles produtos que cada um costuma adquirir nas suas compras do mês, colando, em seguida, na folha que o professor disponibilizará com a imagem de um carrinho de compras. Tal carrinho com as figuras coladas simulará as suas compras do mês.
- Como passo seguinte, o professor solicitará que os alunos voltem a observar as figuras dos produtos colados em seu carrinho de compras, para, em seguida, proceder a sua listagem em folha própria. Ainda podemos pedir, para aqueles alunos que se sentirem à vontade para ler, que leiam as suas listas já formadas e organizadas na folha que o professor previamente disponibilizou.

Estamos disponibilizando os modelos de folha contendo o carrinho de supermercado e a folha para a escrita final da lista de compras.

Figura 10: Modelos das folhas para auxiliar no desenvolvimento da atividade

The figure displays two educational templates side-by-side. The left template is titled 'ORGANIZANDO MINHAS COMPRAS DO MÊS' and includes a dashed box containing a shopping cart illustration. The right template is titled 'MINHAS COMPRAS (LISTA)' and features a clipboard illustration with a list of horizontal lines for writing.

Both templates include a header section with the following fields:

- Escola: _____
- EJA _____
- Ciclo: _____
- Data: ____/____/____

The left template also includes the instruction: 'Cole aqui os produtos que você recortou do encarte e que costuma comprar.'

Fonte: Acervo do pesquisador, 2020

Esta atividade vem somar-se às demais já propostas, em uma perspectiva de valorizarmos os conhecimentos que os alunos trazem, em função dos mecanismos que utilizam para se envolverem com sua história, sua cultura, o que demandam o uso da leitura e da escrita, pois como apontam Pelandré e Aguiar (2009), a escola precisa lidar de forma eficiente com as novas demandas que envolvem o uso da leitura e da escrita, fazendo com que os alunos participem de atividades que efetivamente constituam-se em práticas sociais reais, nas quais o uso da leitura e da escrita cumpra propósitos comunicativos específicos.

Acrescentamos que esta atividade pode ser trabalhada em uma perspectiva interdisciplinar, pois abordam conceitos matemáticos, valores, preços de produtos, etc. O que

pode facilitar o trabalho com a EJA dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que precisa trabalhar com outras disciplinas além do ensino de língua portuguesa.

Nessa perspectiva de uso real da língua/linguagem, propomos mais algumas atividades.

Atividade 13: *Pesquisa de preços em supermercados do bairro*

Tempo estimado: 4 horas/ aula (dois dias letivos)

Objetivos: Vivenciar o uso da escrita e da leitura em situações cotidianas como uma pesquisa de preços; dialogar em aula sobre como perceberam-se envolvidos com a leitura e a escrita no momento da visita ao supermercado.

Material: Lista de produtos a serem pesquisados e que já foi organizada na aula anterior, cartolina, canetas para confecção de cartaz.

Desenvolvimento:

- Para o primeiro momento, o professor dialoga com os alunos e procura esclarecer como se dará a atividade; menciona a lista de compras que fizeram na aula anterior para ser utilizada na pesquisa de preço pelos supermercados do bairro.
- Os alunos podem ser agrupados por dupla. É interessante juntar aqueles que morem mais próximo para facilitar a pesquisa. Pode-se ainda orientá-los a escolher um momento propício, que seja diferente do horário da aula. Na sequência marca-se um dia para que todos concluam sua pesquisa e possam dialogar em aula sobre os preços e como perceberam-se em meio à visita utilizando-se ou não da escrita e da leitura.
- No momento marcado para o diálogo sobre o andamento da pesquisa, o professor recapitula os objetivos da atividade de pesquisa, que envolvia além da consulta de preço, as impressões que as duplas tiveram sobre o uso da leitura e da escrita permeando a visita ao supermercado.
- O professor pode ir anotando as partes que considerar mais interessante durante a apresentação das duplas para posterior comentários. Pode, ainda, valer-se de questionamentos do tipo: Quais momentos você se viu fazendo uso da leitura e da escrita no momento da pesquisa? De que maneira a escrita lhe ajudou na pesquisa de preço? Quais as dificuldades que surgiram?
- Como fechamento da atividade pode-se convidar as duplas participantes da pesquisa para a confecção de um cartaz para ficar exposto no pátio da escola com os seguintes dizeres (enquanto sugestão que poderá ser modificada pelo grupo): **SUPERMERCADO QUE APRESENTA OS MELHORES PREÇOS NO BAIRRO SEGUNDO PESQUISA.** Em seguida nomeia-se o supermercado ou os supermercados.

A atividade poderá ter outros desdobramentos que não seja necessariamente o que aqui está proposto, desde que se encaminhe para o uso efetivo da leitura e da escrita, em situações reais de uso. O que pretendemos é deixar certo as muitas possibilidades existentes para o encaminhar de práticas mais condizentes que atendam as solicitações dos sujeitos pesquisados, quando relataram sentir a necessidade de a escola promover atividades que melhor os envolvessem enquanto jovem, adulto e idoso; e que essas atividades de algum modo viessem a contribuir para uma percepção mais aguçada sobre os usos que tais sujeitos fazem da leitura, da escrita e da oralidade.

Esta atividade justifica-se quando tentamos, de algum modo, resgatar situações letradas como a ida ao supermercado e todas as implicações contemplando escrita, leitura e oralidade advindas de tal evento. Relatos de uma participante da pesquisa (constam nas transcrições das entrevistas *on-line*) mostram que ela procurou a escola para poder adquirir melhor habilidade na leitura, pois, sempre que vai ao supermercado, depara-se com dificuldades que envolvem a leitura – este fato confirma que a proposta de atividade não foi posta por acaso.

Atividade 14: *Preenchimento de ficha de solicitação de emprego*

Tempo estimado: 2 horas/aula

Objetivos: utilizar-se da leitura e da escrita em situação do cotidiano como o preenchimento de uma ficha de solicitação de emprego. Refletir sobre os dados a serem preenchidos e a importância do preenchimento correto.

Material: ficha de emprego preparada previamente pelo professor, caneta, etc.

Desenvolvimento:

- O professor inicia a aula dialogando sobre o emprego no Brasil e no nosso Estado, quem está trabalhando de carteira assinada e quem está procurando emprego. No decorrer das conversas pode lançar os seguintes questionamentos: Quem já precisou preencher alguma ficha para concorrer a uma vaga de emprego? Sentiu dificuldade? Quais? Ou outros questionamentos que se fizerem necessários à introdução da atividade. Nesse momento, pode-se retomar oralmente certos momentos da história de vida dos estudantes nos quais precisaram preencher uma ficha de emprego ou momentos de suas histórias que não ficaram no emprego pretendido por não conseguirem preencher determinada ficha. Assim, vincula-se a atividade ao gênero discursivo autobiografia, mesmo que trabalhado de forma oral.
- Em seguida, é interessante esclarecer que são muitas as situações cotidianas em que nos deparamos usando a escrita e a leitura para interagirmos socialmente. O mundo do trabalho é

uma delas. Por isso é interessante aprimoramos esses usos para que cada vez mais tenhamos êxito em nossas interações. A partir de então, especifica-se que irão trabalhar com o preenchimento de uma ficha de solicitação de emprego, cuja intenção é fazer com que tal instrumento se torne mais familiar aos alunos, para quando precisarem utilizá-lo já estarem melhor habituados. Nesse momento entrega-se uma ficha para cada aluno para que preencham com as informações solicitadas.

- Podemos dividir a turma em grupo de três, no qual possam estar pessoas com níveis de aprendizagens variados, de modo que interajam, favorecendo principalmente aquele que mais precisa de ajuda, podendo encontrá-la por meio de um colega do grupo. Essa troca de experiência torna-se rica e produtiva. O professor, enquanto mediador, pode visitar os grupos esclarecendo situações mais pontuais que porventura venham surgir.
- Na medida que a atividade for sendo desenvolvida, o professor pode ir problematizando algumas informações que geralmente aparecem nessas fichas como naturalidade/nacionalidade, órgão emissor e outras informações com as quais os alunos mostrem pouca familiaridade, sempre conduzindo-os a uma reflexão sobre tais nomenclaturas e conceitos. Algumas informações como local de nascimento e outras podem até serem resgatadas das suas autobiografias trabalhadas anteriormente.
- Pode-se, ainda, escrever na lousa aquelas palavras que causar confusão na hora da escrita, levando também à reflexão sobre a escrita desse modo em vez de outro. São variadas as possibilidades para esta atividade. O professor com sua percepção e atentando-se ao conceito de língua enquanto interação, poderá adequá-la ao seu objetivo de ensino, fazendo com que se torne significativa para o aluno. Enriquecendo ainda mais a atividade, sugerimos ao professor propor uma roda de conversa sobre os empregos que fizeram ou fazem parte da história de vida dos estudantes. Dessa forma contextualizamos a atividade com suas histórias de vida.

Tal proposta de atividade vai ao encontro dos anseios explicitados nas falas dos sujeitos pesquisados quando expressaram o desejo de que a escola propiciasse um conhecimento maior sobre determinados gêneros textuais, que fazem parte das situações reais por eles vivenciadas. Essas atividades podem proporcionar uma maior desenvoltura quanto a usar com autonomia a escrita, a leitura e a oralidade para satisfazer suas necessidades reais.

Ao preencherem uma ficha de solicitação de emprego, os conhecimentos linguísticos mobilizados poderão ser utilizados quando necessitarem pleitear determinada vaga de emprego. Ao oralizarem em roda de conversa sobre seus empregos passados e atuais, percebem-se como sujeitos sociais. Há uma intencionalidade na proposta de atividade: além de se promover momentos de oralidade ricos de vivências, a escrita produzida difere, portanto, das atividades

que estão centradas no conhecimento do código linguístico, como costumamos ver constantemente produzidas apenas para que o professor as corrija e dê uma determinada nota.

Compreendemos que a atividade ora proposta se acosta ao que é postulado por Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p.57), quando afirmam que é preciso atribuímos sentido “às práticas de leitura e de escrita efetivadas nas situações de ensino-aprendizagem de língua materna”.

Na sequência, deixamos um modelo de ficha de solicitação de emprego, que pode facilitar o trabalho para quem pretende valer-se da atividade proposta.

Figura 11: Ficha de solicitação de emprego

Escola: _____		EJA		Ciclo: _____	Data: _____
FICHA DE SOLICITAÇÃO DE EMPREGO					
<u>DADOS PESSOAIS</u>					
Nome: _____			Data de nascimento: _____		
Endereço: _____					
RG: _____			CPF: _____		
CTPS: _____					
<u>EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL</u>					
Empresa: _____			Cargo: _____		
Data de entrada: ____/____/____			Data de saída: ____/____/____		
Empresa: _____			Cargo: _____		
Data de entrada: ____/____/____			Data de saída: ____/____/____		
<u>ESCOLARIDADE</u>					
Escolaridade: () Ensino Fundamental Completo () Ensino Fundamental Incompleto					
() Ensino Médio Completo () Ensino Médio Incompleto					
Estuda atualmente: () Sim () Não					
Salário pretendido: _____					
Assinatura do solicitante					

Atividade 15: *Entrevista com egressos da EJA*

Tempo estimado: 4 horas/aulas (divididas em dois dias letivos)

Objetivos: Reconhecer as características que envolvem o gênero discursivo entrevista. Aprimorar a capacidade linguístico-discursiva a partir do gênero discursivo em questão. Entrevistar um aluno egresso da EJA e que está em outro nível de ensino.

Material: caderno, caneta, cópia da Charge Entrevista com o vírus, cópia de roteiro para a realização da entrevista.

Desenvolvimento:

➡ Nas primeiras aulas:

- Sugerimos começar dialogando sobre o preenchimento da ficha de emprego, os textos produzidos nos quais falaram dos empregos que já fizeram parte de suas vidas. É interessante falar sobre a importância dos conhecimentos oferecidos pela escola e como podem propiciar-lhes certa ascensão social. Este diálogo servirá de introdução para perguntar-lhes se conhecem colegas que já estudaram na modalidade EJA e hoje estão em outros níveis de ensino; e o que achariam de entrevistar esses colegas.
- Ao continuar o diálogo, o professor indaga se os alunos já leram ou assistiram alguma entrevista, lançando perguntas como: Quais as características de uma entrevista? Quem era o entrevistado? E o entrevistador? E outras perguntas que podem ser desencadeadas no decorrer da conversa.
- Após o diálogo, que serviu de introdução para o que será trabalhado na aula, é o momento para a distribuição das cópias da Charge Entrevista com o vírus, do chargista Cellus, que apresenta uma discussão bem humorada sobre o coronavírus em formato de entrevista. O professor pede que estejam atentos a algumas características apresentadas no texto, como perguntas e respostas por se tratar de uma entrevista. Tal leitura e discussão pode ser tomada como um primeiro contato que favorece o entendimento dos alunos sobre uma entrevista escrita: texto estruturado em perguntas e respostas, interlocutores bem definidos (entrevistador e entrevistado), características que marcam o gênero discursivo em questão.
- Terminada a leitura, o professor abre espaço para dialogarem sobre o conteúdo do texto, sua estrutura e formato e outras questões que se fizerem necessárias. Encerra o diálogo deixando acertado que na próxima aula trará um roteiro de entrevista, para que juntos analisem se precisam alterar alguma questão do roteiro; e agora que já conheceram como se estrutura uma entrevista, eles irão entrevistar um amigo ou qualquer morador do bairro, que já estudou na EJA e agora está em outro nível de ensino.

➡ Nas aulas seguintes:

- Conforme combinado, o professor distribui uma cópia do roteiro de entrevista para cada aluno para analisarem se suprimem ou acrescentam perguntas, sempre dialogando com todos os alunos presentes. Se ajustes foram feitos no roteiro, providencia-se uma nova escrita desse roteiro, para que levem para casa para entrevistar o amigo ou morador do bairro e trazerem na próxima aula.
- Na aula seguinte, o professor organiza uma roda de conversa sobre como foram conduzidas as entrevistas, se enfrentaram dificuldades ou resistência por parte dos entrevistados. Solicita que um aluno possa fazer a leitura da sua entrevista para os demais presentes, aqueles que apresentarem dificuldades pode ser auxiliado por um colega ou mesmo pelo professor. É interessante que se estimule a participação de todos que conseguiram realizar a entrevista.
- Ao final das apresentações, o professor poderá lançar questionamentos do tipo: Que mensagem ficou após entrevistarem seus colegas que já passaram pelo mesmo estágio de ensino que vocês estão cursando e agora estão em cursos técnicos, outros ainda no ensino médio e alguns no ensino superior? O que pode levar a discussões sadias e estimulantes para um grupo de estudantes que muitas vezes se veem menosprezados e excluídos, contribuindo para a elevação de suas autoestimas.
- Como fechamento da atividade, combina-se previamente com um desses ex-alunos da EJA para que dialogue sobre suas vivências e experiências exitosas enquanto aluno egresso, concluindo assim a atividade. Ao término da conversa, abre-se o diálogo para toda a turma e juntos avaliam oralmente o transcorrer da atividade.

Acreditamos que muitas outras formas de conduzir esta atividade poderão ser implementadas, o que está aqui exposto são apenas sugestões que podem contribuir para um ensino de língua materna mais significativo, que também promova e estimule a participação dos alunos que fazem a Educação de Jovens e Adultos em situações de aprendizagem cunhadas de vivências reais.

Na sequência, deixamos cópia e *link* para acesso ao texto utilizado na proposta desta atividade e uma sugestão de roteiro para entrevista com alunos egressos. O roteiro pode ser adaptado se assim for preciso.

Figura 12: Charge Entrevista com o vírus

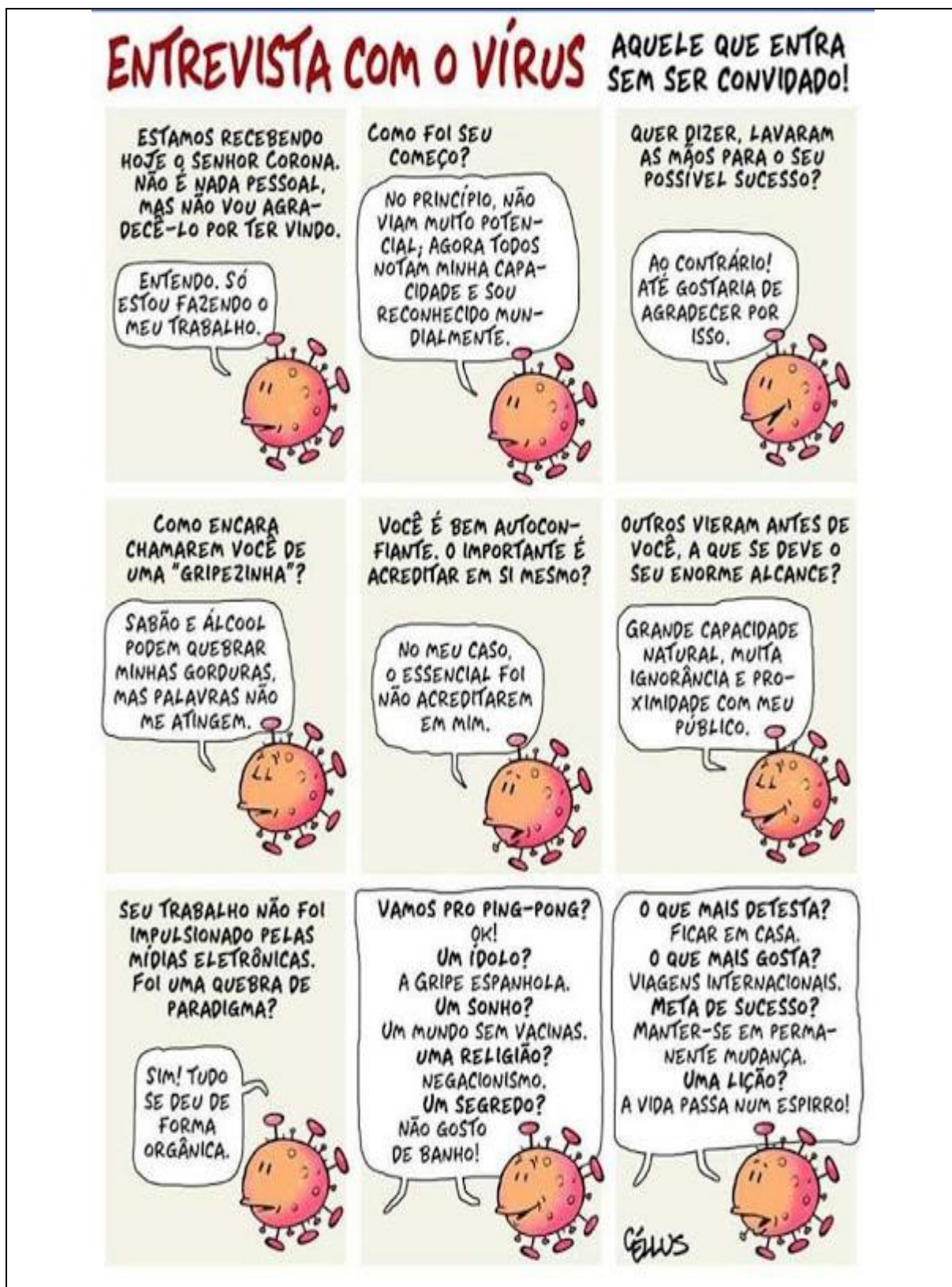
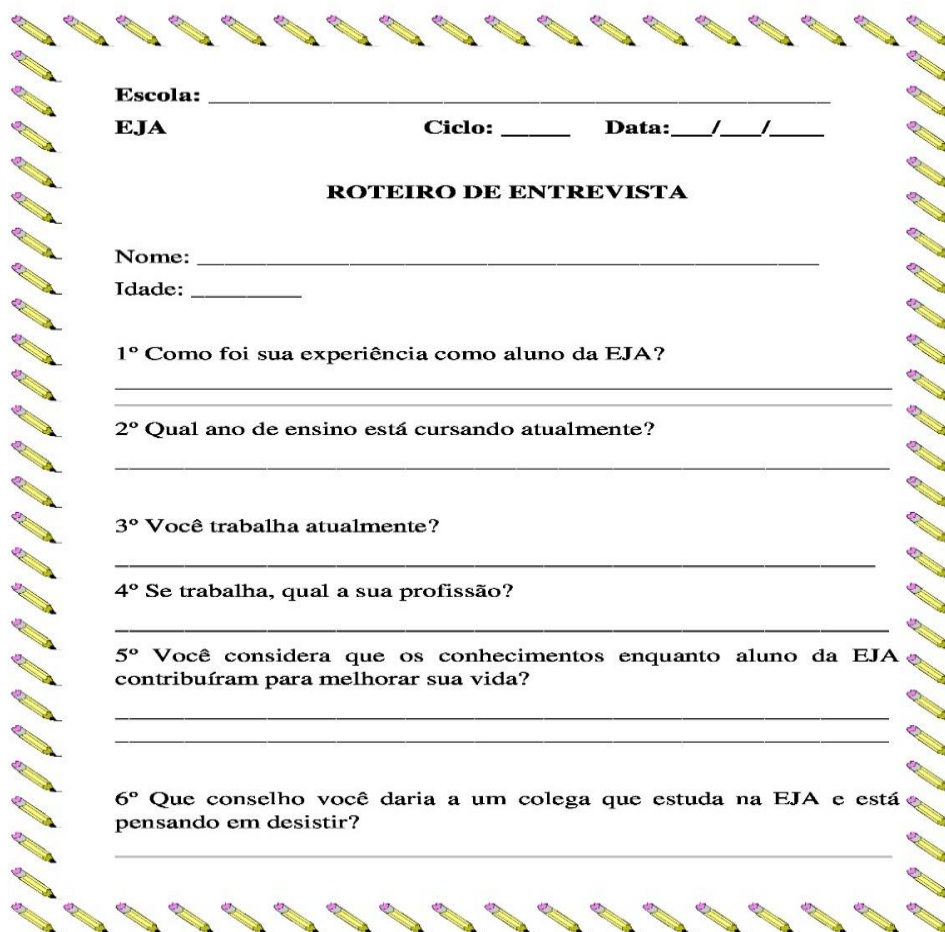


Figura 13: Sugestão de roteiro para entrevista



Escola: _____

EJA **Ciclo:** _____ **Data:** ____/____/____

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome: _____

Idade: _____

1º Como foi sua experiência como aluno da EJA?

2º Qual ano de ensino está cursando atualmente?

3º Você trabalha atualmente?

4º Se trabalha, qual a sua profissão?

5º Você considera que os conhecimentos enquanto aluno da EJA contribuíram para melhorar sua vida?

6º Que conselho você daria a um colega que estuda na EJA e está pensando em desistir?

Fonte: Acervo do pesquisador, 2020

A proposta da próxima atividade vem fazer com que os sujeitos da EJA envolvidos no projeto, resgatem todo o percurso percorrido por eles, enquanto seres de história, colocando-se enquanto construtores de conhecimentos e melhorias para o bairro. A atividade seguinte visa deixar registrado esse momento através da escrita de um outro texto autobiográfico, dessa vez ressaltando o percurso das atividades desenvolvidas anteriormente e como se colocaram nesse percurso.

Atividade 16: *Histórias de vida: escrevendo sobre os contextos vivenciados nas atividades do projeto*

Tempo estimado: 2 horas/aula

Objetivo: Escrever sobre as suas histórias de vida, colocando-se como construtores de melhorias para o bairro e como sujeitos históricos, participantes ativos desse processo educativo desencadeado por meio de um projeto de letramento.

Material: caneta, cadernos, lápis, etc.

Desenvolvimento:

- Inicia-se um diálogo sobre as atividades anteriores, desde a escolha da problemática que os inquietava no bairro, passando pela roda de conversa, a escrita, reescrita do texto autobiográfico, sobre as demais atividades desenvolvidas como: os usos públicos da escrita pelo bairro, até as entrevistas realizadas com egressos da EJA. A intenção é fazê-los compreender o percurso de aprendizagem percorrido com as atividades do projeto e como se perceberam como seres de história e que colaboraram na construção da história coletiva do próprio bairro.
- O professor solicita que organizem o caderno para a escrita de um novo texto autobiográfico, agora que já dominam um pouco das características do gênero. Dessa vez devem colocar-se como seres de história, contando como as atividades desenvolvidas no decorrer do projeto de letramento contribuíram para a sua formação como pessoa e como morador do bairro.
- Reserva-se um momento para a leitura dos textos produzidos, abre-se nova roda de conversa sobre as aprendizagens que ficaram depois do desenvolvimento das diversas atividades do projeto.

Como atividade final, sugerimos uma mostra na qual serão expostos, através de fotos e outros meios, todos os momentos vivenciados durante o projeto.

Atividade 17: *EJA MOSTRA: Saberes e vivências produzidos durante o semestre*

Tempo estimado: 6 horas/aula (distribuídas em três dias letivos)

Objetivo: Apresentar todas as atividades desenvolvidas durante o semestre para a comunidade escolar e moradores do bairro.

Material: Materiais diversos para ornamentação do pátio da escola, caneta, papel, moldes de letras para confecção do tema da mostra, atividades diversas que foram desenvolvidas durante o semestre letivo.

Desenvolvimento:

- No início da semana, esclarecer que estamos propondo para a sexta-feira uma mostra de todas as atividades que foram desenvolvidas durante o semestre e que juntos vamos organizar uma faixa com o seguinte tema: EJA MOSTRA: SABERES E VIVÊNCIAS DURANTE O SEMESTRE. Os alunos podem ser divididos em grupos para a confecção do tema.

- Em outro momento da semana reserva-se um tempo para escolha das atividades desenvolvidas como: os textos autobiográficos produzidos em atividades anteriores, os convites escritos para a exposição do que foi realizado nas sete primeiras atividades propostas, atividades e fotos envolvendo a roda de conversa quando discutiam as problemáticas do bairro, os textos produzidos sobre lutas por melhorias na qualidade dos serviços prestados no bairro, entre outros materiais que os alunos considerarem interessante expor.
- Reunido todo esse material, podemos juntar mesas da sala de aula para irmos organizando o que será exposto. É interessante a escrita de pequenas placas que indiquem o que foi realizado em cada mesa de exposição.
- Outra sugestão é combinar com os alunos para formarem duplas que ficarão junto às mesas da mostra para dialogarem e explicar como foram desenvolvidas as atividades ali expostas.
- O professor pode ainda convidar um dos que estão prestigiando a mostra, para que fale sobre o que achou das atividades ali apresentadas, que sugestão deixaria para melhorarmos as futuras apresentações. O que se constitui enquanto momento de avaliação.

Muitas são as possibilidades e variadas são as estratégias que poderão ser adotadas na intenção de valorizar os conhecimentos trazidos pelos alunos e também contribuir para o aprimoramento das habilidades que envolvem a leitura, a escrita, e a oralidade, estas compreendidas como bens sociais imprescindíveis para o exercício da cidadania.

Apresentamos abaixo um quadro síntese mostrando como as atividades propostas estão relacionadas com as habilidades especificadas na BNCC para o ensino de língua portuguesa, Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Relembramos que embora não apresente um conjunto específico de habilidades voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, podemos adaptá-las, conforme orientação que consta no próprio documento normativo. Segue o quadro:

Quadro 8: Síntese da relação Habilidades da BNCC/ Atividades propostas

Habilidades da BNCC	Atividades propostas relacionadas
(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.	Atividade 01: Lista de problemáticas que causam inquietação no Bairro Heitel Santiago, PB. Atividade 02: Estruturando a escrita do gênero discursivo convite. Atividade 05: Leitura da autobiografia de Patativa do Assaré. Atividade 06: Escrita autobiográfica: Conhecendo a história dos sujeitos que formam o bairro (Parte I: Primeira escrita autobiográfica). Atividade 07: Conhecendo a história dos sujeitos que formam o bairro (Parte II: Reescrita do texto autobiográfico).

	Atividade 08: Conhecendo a história dos sujeitos que formam o bairro (Parte III: Escrita Final do texto autobiográfico). Atividade 10: Os usos públicos da escrita no bairro. Atividade 11: Leitura e interpretação de contas e faturas do cotidiano (faturas de água/energia elétrica). Atividade 12: Lista de compras do mês. Atividade 14: Preenchimento de ficha de solicitação de emprego. Atividade 15: Entrevista com egressos da EJA Atividade 16: Histórias de vida: escrevendo sobre os contextos vivenciados nas atividades do projeto.
(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.	Atividade 01: Lista de problemáticas que causam inquietação no Bairro Heitel Santiago, PB. Atividade 05: Leitura da autobiografia de Patativa do Assaré. Atividade 11: Leitura e interpretação de contas e faturas do cotidiano (faturas de água/energia elétrica).
(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.	Atividade 01: Lista de problemáticas que causam inquietação no Bairro Heitel Santiago, PB. Atividade 05: Leitura da autobiografia de Patativa do Assaré. Atividade 10: Os usos públicos da escrita no bairro. Atividade 11: Leitura e interpretação de contas e faturas do cotidiano (faturas de água/energia elétrica). Atividade 12: Lista de compras do mês. Atividade 14: Preenchimento de ficha de solicitação de emprego.
(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.	Atividade 15: Entrevista com egressos da EJA, quando nos valem de uma charge para a compreensão de questões pontuais que serão trabalhadas na atividade sugerida.
(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.	Atividade 01: Lista de problemáticas que causam inquietação no Bairro Heitel Santiago, PB. Atividade 02: Estruturando a escrita do gênero discursivo convite. Atividade 06: Escrita autobiográfica: Conhecendo a história dos sujeitos que formam o bairro (Parte I: Primeira escrita autobiográfica). Atividade 07: Conhecendo a história dos sujeitos que formam o bairro (Parte II: Reescrita do texto autobiográfico).

	Atividade 08: Conhecendo a história dos sujeitos que formam o bairro (Parte III: Escrita Final do texto autobiográfico). Atividade 12: Lista de compras do mês. Atividade 14: Preenchimento de ficha de solicitação de emprego. Atividade 15: Entrevista com egressos da EJA. Atividade 16: Histórias de vida: escrevendo sobre os contextos vivenciados nas atividades do projeto.
(EF15LP06) Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.	Atividade 01: Lista de problemáticas que causam inquietação no Bairro Heitel Santiago, PB. Atividade 02: Estruturando a escrita do gênero discursivo convite. Atividade 06: Escrita autobiográfica: Conhecendo a história dos sujeitos que formam o bairro (Parte I: Primeira escrita autobiográfica). Atividade 12: Lista de compras do mês.
(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.	Atividade 02: Estruturando a escrita do gênero discursivo convite. Atividade 06: Escrita autobiográfica: Conhecendo a história dos sujeitos que formam o bairro (Parte I: Primeira escrita autobiográfica). Atividade 07: Conhecendo a história dos sujeitos que formam o bairro (Parte II: Reescrita do texto autobiográfico). Atividade 08: Conhecendo a história dos sujeitos que formam o bairro (Parte III: Escrita Final do texto autobiográfico). Atividade 12: Lista de compras do mês. Atividade 14: Preenchimento de ficha de solicitação de emprego.
(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	Atividade 03: Roda de conversa sobre a problemática escolhida. Atividade 09: Exposição: Histórias de vida que dão vida ao bairro. Atividade 15: Entrevista com egressos da EJA, quando nos valem de uma charge para a compreensão de questões pontuais que serão trabalhadas na atividade sugerida. Atividade 17: EJA MOSTRA: Saberes e vivências produzidos durante o semestre.
(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	Perpassa todas as propostas de atividades.
(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala,	Perpassa todas as propostas de atividades.

selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.	
(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	Atividade 03: Roda de conversa sobre a problemática escolhida. Atividade 09: Exposição: Histórias de vida que dão vida ao bairro. Atividade 15: Entrevista com egressos da EJA, quando nos valem de uma charge para a compreensão de questões pontuais que serão trabalhadas na atividade sugerida. Atividade 17: EJA MOSTRA: Saberes e vivências produzidos durante o semestre.
(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	Perpassa todas as propostas de atividades.

Fonte: Adaptado da BNCC (BRASIL, 2018, p. 95-97).

Embora a BNCC (2018) apresente dezenove habilidades para o ensino de língua portuguesa, Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, nem todas foram expostas no quadro, pois, conforme mencionamos, tais habilidades precisam ser readaptadas ao contexto educacional da Educação de Jovens e Adultos e algumas não estão correlacionadas com o que estava pretendido para esta pesquisa.

De todo modo, o quadro apresentado nos dá uma visão geral das habilidades, às quais precisamos estar atentos quando pensarmos em atividades que contemplem esta etapa do Ensino Fundamental. As propostas de atividades sugeridas contemplam um bom número dessas habilidades e esperamos que possam ser aproveitadas e ressignificadas, produzindo assim práticas mais embasadas e coerentes quanto ao atendimento do público jovem, adulto e idoso.

Que possamos estar atentos para oferecer uma educação de fato de qualidade, e que venhamos dar realmente prioridade ao ensino de língua materna na Educação de Jovens e Adultos em uma perspectiva de língua viva, utilizada para agir e interagir no mundo e com o mundo. A respeito da especificidade da EJA e da qualidade do ensino que dever ser oferecido nesta modalidade, concordamos com Gadotti e Romão (2000) quando expressam:

[...] há que se destacar a qualidade de que deve se revestir a educação de jovens e adultos. Ela não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltado para uma clientela específica (GADOTTI; ROMÃO, 2000, p. 55).

Nessa direção, esperamos que as atividades propostas sejam repensadas e utilizadas por outros profissionais, que, assim como nós, acreditam que podem fazer mais na busca por uma

educação que de fato liberte, capacite e dê condições para que os sujeitos que adentrem os muros da escola possam conquistar cidadania. Que estes, por sua vez, façam valer o seu direito a uma educação que atenda seus anseios e necessidades, contribuindo assim para minimizar as muitas situações de exclusão a que são expostos diariamente.

O conjunto de atividades proposto pode ser compreendido como alternativa envolvendo a valorização das práticas de escrita, de leitura e de oralidade que são desenvolvidas em sociedade. O resgate e valorização dos usos reais que fazemos desses instrumentos apresentam-se como caminho promissor para a promoção de uma sociedade mais igualitária, que não deixa para trás cidadãos que muitas vezes buscam na escola a superação de determinadas problemáticas que a vida ou a própria sociedade lhes impõe, constituindo-se em um abismo chamado desigualdade social.

Foram postas sugestões de atividades nas quais trabalhamos com gêneros discursivos variados, que foram sendo solicitados na medida em que as situações comunicativas exigiam, entrelaçados pelo gênero discursivo autobiografia, na tentativa de fazer com que os sujeitos pesquisados fossem compreendidos como seres de história, que marcam seus locais de vivência com suas posturas. A partir do momento em que são conduzidos a refletirem sobre suas histórias de vida, pontuam suas ações passadas e colocam-se com sujeitos que podem melhorar suas ações futuras.

Conduzimos as propostas de atividades que dão forma ao projeto, de maneira a trabalhar sempre com situações que podem ser extraídas das situações reais que vivenciamos em sociedade. Tentamos propor atividades nas quais os alunos pudessem ter oportunidade de discutir sobre problemas e questões que os interessam, refletindo concomitantemente sobre o uso da língua, permeando essas interações, o que sempre será também oportunidade para melhorar a maneira como lidam com a escrita, com a leitura e a oralidade.

Observamos que não foram propostas atividades estanques com a intenção de fazer com que os alunos assimilem esta ou aquela regra gramatical ou coisa do tipo - estas questões podem e serão trabalhadas no decorrer das atividades, mas, não de maneira descontextualizada. No decorrer das atividades as oportunidades surgirão e o professor deve ter a sensibilidade e habilidade para saber quais aspectos e questões que envolvem a língua precisam e podem ser trabalhados momento a momento.

Reafirmamos ser o trabalho com um projeto de letramento uma prática que se mostra mais cidadã e que pode conduzir os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no intuito de exercerem melhor a cidadania pelo exercício da reflexão e do agir, uma vez que promove a

participação mais ativa dos alunos, inserindo-os em contextos comunicativos reais que envolvem as diferentes linguagens como a escrita, a leitura e a oralidade.

Pontuamos que as atividades aqui configuradas em um projeto de letramento foram pensadas para serem executadas dentro de um certo limite de tempo. Assim sendo, salientamos a necessidade de o professor atentar-se para sempre buscar alternativas pedagógicas viáveis e que de alguma maneira ponham o protagonismo dos estudantes em evidência. Se nos atentarmos para a realidade dos alunos, veremos que elas nos mostrarão muitas possibilidades.

Consideramos urgente o repensar das práticas educativas voltadas a esses sujeitos e é na condição de propor melhorias e novas propostas de ensino que este trabalho se insere. Assim, esperamos estar cumprindo com os objetivos propostos para esta pesquisa, quando nos propomos diagnosticar as práticas de letramentos vivenciadas por esses sujeitos educativos para, a partir delas, propor atividades pedagógicas que contemplassem as necessidades postas em evidência nas falas desses sujeitos, no intuito de o uso real da leitura, da escrita, e da oralidade inseri-los (com autonomia) nas diversas situações sociais que compõem a cultura dita letrada.

Longe de compreendermos as atividades aqui propostas como solução para todos os problemas enfrentados por tal modalidade de ensino e pelos sujeitos que dela participam, procuramos garantir um direito há muito negado, o direito a uma educação significativa e de qualidade, que se proponha a dignificar os sujeitos envolvidos em um processo chamado Educação de Jovens e Adultos, conduzindo-os com criticidade, respeito e compromisso, um caminhar que venha sobretudo colocar-se a favor de quem mais precisa.

Diante dessa conjuntura a qual denominamos Educação de Jovens e Adultos, que prevaleça a máxima proposta por Paulo Freire (1987):

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 48).

Na seção a seguir, tecemos as considerações finais, retomando algumas questões pertinentes quanto ao percurso percorrido durante o desenvolvimento da pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenrolar desta pesquisa, envolvendo práticas de letramentos a partir de um projeto, partiu da preocupação em contemplar uma parcela da população estudantil que poucas vezes se apresenta valorizada no cenário educacional brasileiro, a Educação de Jovens e Adultos.

Buscamos contribuir para que tal modalidade pudesse vir a ser pensada com mais cientificidade, apresentando uma proposta educativa que valorizasse o pressuposto da língua viva, sendo utilizada para interação entre indivíduos e destes com o mundo, a partir da utilização do gênero discursivo autobiografia e outros, tomados como modelos que pressupõem formas de ação a favor de determinados fins comunicativos, contribuindo para o aperfeiçoamento do processo educativo.

A escolha do gênero discursivo autobiografia deu-se na intenção de fazer com que os alunos se percebessem como sujeitos de suas histórias e, como tal, compreendessem que podem agir e interagir em busca de melhorias sociais e coletivas.

Em consonância com o exposto, rememoramos a questão geral de pesquisa, assim configurada: Como um projeto de letramento, com o gênero discursivo autobiografia, pode contribuir tanto para o aprimoramento do processo de escrita, como para uma melhor inserção na cultura letrada dos alunos participantes da Educação de Jovens e Adultos? Esta questão deu origem ao objetivo geral: Conceber um projeto de letramento, envolvendo o gênero discursivo autobiografia que contribua tanto para o aprimoramento do processo de escrita, como para uma melhor inserção dos alunos da Educação de Jovens e Adultos na cultura letrada.

Para um melhor entendimento da questão geral, relembremos que foi desmembrada nas seguintes questões específicas: O que dizem os estudos e pesquisas acerca da Educação de Jovens e Adultos, letramento e o gênero discursivo autobiografia? Quais são as vivências ou práticas de letramentos com as quais os alunos da Educação de Jovens e Adultos costumam se envolver? De que maneira, por meio de um projeto de letramento, o gênero discursivo autobiografia pode servir de instrumento para melhoria da escrita e inserção dos alunos da Educação de Jovens e Adultos na cultura letrada? Como subsidiar os profissionais atuantes na Educação de Jovens e Adultos na busca por alternativas metodológicas, que contribuam para a efetivação de práticas de escrita por meio de um projeto de letramento?

Em resposta aos questionamentos específicos lançamos os seguintes objetivos específicos: revisar estudos teóricos acerca da Educação de Jovens e Adultos, práticas de letramentos e o gênero discursivo autobiografia; diagnosticar, a partir de uma atividade de sondagem aplicada por via remota, as vivências ou práticas de letramentos com as quais os

alunos da Educação de Jovens e Adultos costumam se envolver; propor atividades pedagógicas, por meio de projeto de letramento, nas quais o gênero discursivo autobiografia sirva como instrumento para a melhoria da escrita e inserção dos alunos da Educação de Jovens e Adultos na cultura letrada; elaborar um caderno pedagógico para subsidiar um projeto de letramento voltado para ações docentes que visem desenvolver à competência escrita na Educação de Jovens e Adultos.

Conforme descrito, este trabalho configurou-se enquanto pesquisa qualitativa de caráter exploratório, tendo como método e instrumentos de coleta de dados conversas informais, entrevista e questionário *on-line*, e ainda uma produção de texto autobiográfico. Este material foi submetido a uma análise criteriosa nos moldes preconizados pela análise de conteúdo, o que resultou em contribuições válidas que nos orientaram quanto ao cumprimento dos objetivos acima citados.

No tocante ao objetivo geral de pesquisa, concebemos um conjunto de atividades que se estruturaram enquanto projeto de letramento, pois foram mobilizadas ações em torno de uma problemática identificada no bairro, a qual demanda diferenciados usos da leitura e da escrita principalmente, sem desprezar a oralidade que se faz presente e necessária. Essas atividades, por sua vez, assentadas nos usos de gêneros discursivos variados, cumpriram diferenciados propósitos comunicativos.

Quanto ao primeiro objetivo específico da pesquisa, julgamos tê-lo cumprido na medida em que buscamos embasamento científico e um melhor esclarecimento acerca da Educação de Jovens e Adultos, resgatando e valorizando sua história e reafirmando seu lugar enquanto modalidade de ensino respaldada em lei. No que diz respeito ao trabalho voltado para o letramento, buscamos, em uma perspectiva interacionista, trabalhar com os usos da leitura e da escrita em situações reais de uso, mediados pelo gênero discursivo autobiografia, enquanto escrita do eu, valorizando as histórias de vida dos educandos.

Também atingimos o segundo objetivo específico, quando a partir do uso de instrumentos específicos, diagnosticamos as vivências e práticas de letramentos com as quais os sujeitos pesquisados costumavam se envolver - o que nos serviu de respaldo para a proposição de um conjunto de atividades envolvendo o gênero autobiografia e outros, cumprindo funções comunicativas diversas que também atendessem aos anseios expressos pelos participantes da pesquisa.

Em atenção ao terceiro objetivo específico foi proposto um conjunto de atividades a ser desenvolvido, constituído enquanto projeto de letramento, trabalhando-se com o gênero autobiografia e outros, em situações que demandam o uso real da leitura, da escrita e também

da oralidade, dessa maneira contribuindo para significar as práticas educativas voltadas à Educação de Jovens e Adultos, Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Destacamos ainda o gênero discursivo autobiografia enquanto aquele que pode dar voz e mostrar histórias de vida e vivências, contribuindo para reflexões acerca do nosso papel enquanto sujeito individual e social, juntamente com outros gêneros que se fizeram necessários no decorrer das atividades para que fossem atingidos determinados propósitos comunicativos que foram surgindo no transcorrer do projeto.

Para atingirmos o quarto e último objetivo específico, foi elaborado um caderno pedagógico como subsídio para os profissionais atuantes na Educação de Jovens e Adultos, interessados em trabalhar na perspectiva de valorização das histórias de vida de seus educandos, envolvendo-os em práticas com o foco na leitura e na escrita, contudo, não desconsiderando atividades que partem da oralidade, mediadas pelo uso do gênero discursivo autobiografia e outros, no projeto de letramento.

Ressaltamos o caderno pedagógico como produto final de nossa pesquisa, através do qual propomos atividades diversificadas, sugestões e encaminhamentos para aqueles que se interessam em trabalhar com um projeto de letramento na Educação de Jovens e Adultos. As propostas de atividades expostas no caderno foram inicialmente pensadas para a EJA, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que não impede que sejam readaptadas para o público dos Anos Finais.

Explicitamos que a temática de estudo que envolveu esta pesquisa, qual seja, as práticas de letramentos voltadas para o público jovem, adulto e idoso, podem ser abordadas de maneiras diversas das que aqui estão sendo propostas, pois o interessante é atentarmos para o ensino da língua materna em uma perspectiva de língua viva e interativa, utilizada a favor de intenções e interações comunicativas diversificadas e que se desenvolvem cotidianamente em sociedade e não apenas em instituições privilegiadas como a escola.

Ainda expomos que o contexto pandêmico da Covid-19 nos levou a direcionamentos diferentes do que estávamos pretendendo para a pesquisa, o que nos fez trilhar diferentes e novos caminhos, que ao final nos proporcionou conhecimentos válidos e que são expostos neste trabalho. Esclarecemos que as constatações feitas aqui podem ser ressignificadas, pois, mesmo que o presente estudo tenha sido realizado abrangendo uma realidade específica, nada impede que seja reelaborado em contexto diferenciado.

Pontuamos que embora a Covid-19 nos tenha imposto dificuldades no tocante a se fazer certos reordenamentos na condução das nossas atividades pedagógicas, o que acarretou como

consequência a pouca frequência dos estudantes nas aulas *on-line*, conseguimos conduzir a pesquisa de maneira a trazer as reflexões e resultados aqui registrados.

Ainda salientamos a contribuição deixada por este estudo para a nossa formação enquanto professor da Educação de Jovens e Adultos, pois contribuiu para alargar horizontes, mostrando que a pesquisa sempre nos trará resultados que, de algum modo, influenciam na nossa percepção e compreensão da realidade que nos cerca. Este estudo deixa-nos reflexões que só estimulam ainda mais a nossa curiosidade epistemológica, o que acreditamos que deva acompanhar todo aquele que se diz professor.

Deixamos registrado que a Educação de Jovens e Adultos é um campo fértil, envolvendo diversas possibilidades de intervenções, entre as quais destacamos a necessidade de estudos mais aprofundados, que evidenciem tal modalidade como direito e não como etapa compensatória ou complementar. Outra possibilidade seria investigações que melhor mostrassem como os sujeitos envolvidos nesse processo educativo (professores e alunos) se percebem em meio aos multiletramentos. Ainda podemos sugerir estudos mais aprofundados que envolvam o letramento a partir de gêneros discursivos orais.

Diante do exposto, esperamos que a proposta de trabalho apresentada possa despertar o interesse e a criatividade dos profissionais e educadores, voltados para um ensino mais coerente e promissor de língua materna, os quais, ao se trilhar os caminhos de práticas mais condizentes, de fato consigam levar o aluno à compreensão de que usamos a língua/linguagem como forma de ação no mundo, contribuindo para minimizar as exclusões e promover de fato o exercício da cidadania.

Por fim, agradecemos ao leitor que nos deu a honra de acompanhar-nos no nosso encaminhar desse relatório de pesquisa, desejando que as reflexões aqui produzidas o encaminhe para novas leituras, cuja busca por novos conhecimentos seja constante.

REFERÊNCIAS

BACCIN, Edena Joselita. **Modelo didático de gênero e sequência didática: gênero textual autobiografia**. Programa de Desenvolvimento Educacional 2008/2009–PDE. Secretaria de Estado da Educação do Paraná/Secretaria de Tecnologia e Desenvolvimento. Dois Vizinhos-PR: 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARCINSKI, Mariana. O lugar da informalidade e do imprevisto na pesquisa científica: notas epistemológicas, metodológicas e éticas para o debate. **Pesquisas e Práticas Psicossociais [online]**. São João-del Rei, MG, vol.9, n.2, pp. 279-286, jul. /dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180989082014000200013&lng=en&tlng=en#?Acesso em: 11 mar. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: edições 70, 1977.

BELON, Antônio Rodrigues; MACIEL, Sheila Dias. **Em diálogo: estudos literários e linguísticos**. Campo Grande, MS: UFMS, 2004.

BERSI, Rodrigo Martins. **O blog escolar em um centro de educação de jovens e adultos: a autobiografia como emancipação dos sujeitos**. 2020. 130f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2020.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Sobre a leitura e a formação de leitores**. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Cadernos EJA 4: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos-Avaliação e planejamento**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parecer CEB 11/2000. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 out.2020.

BRITO, Andresa Grasielle de. “**Calma, pera aí que nós vamos te ajudar!**”: as práticas de Alfabetização e Letramento em uma Turma de etapa mista da Educação de Jovens e Adultos. 2019. 106 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação** (Porto Alegre). v.36, n.1, p.59-66, jan./abr. 2013.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SARAIVA, Mônica de Araújo. Um olhar para o trabalho com o gênero convite em turmas de alfabetização. **Revista Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 15, n.1, p. 1-13, jan./abr. 2014.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** vol. 23 n.1-2 São Paulo Jan./dez. 1997.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Educação e os estudos atuais sobre o letramento. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, 2007a.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. **Educação**, Santa Maria, v. 32 n. 1, p. 97-108, 2007b.

DORINI, Livia Fagundes Neves. **Letramentos cotidianos e escolares: interfaces na Educação de Jovens e Adultos**. 2017. 226 f. Tese. (Doutorado - Programa de Pós-graduação em Linguística). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito *et al.* Práticas dos professores alfabetizadores da EJA: o que fazem os professores, o que pensam os seus alunos? **Educação em revista**. Belo Horizonte, v.29, n. 3, p. 177-198, set. 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FERNANDES, Francisca Aldenora Moreno. **Impactos de práticas de letramento escolar na escrita de alunos do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos - EJA**. 2015.

170f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/CN) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

KLEIMAN, Ângela B. EJA e o ensino de língua materna: relevância dos projetos de letramento. **EJA em debate**. Florianópolis, v. 1, n.1, p. 23-38, nov. 2012.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Linguagem e letramento em foco. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. **O processo de aculturação pela escrita**: ensino da forma ou aprendizagem da função? Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LARROSA, Jorge. "Tecnologias do eu e educação". In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LIMA, Leila Britto de Amorim. **Práticas de letramento dos estudantes jovens e adultos dentro e fora do espaço escolar**: protagonismo, resistência e emancipação. 2018. 220 f. Tese

(Doutorado- Programa de Pós-graduação em Educação). Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

LIMA, Leila Britto de Amorim; LEAL, Telma Ferraz. Práticas de Letramento dos estudantes jovens e adultos no espaço escolar: expectativas, tensões e resistências. *In: Revista Brasileira de Alfabetização - ABALf*. Belo Horizonte, MG, v.1, n. 11, p.32-54, jul./dez. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Maria do Socorro Ferreira. **Letramento e práticas de escrita na educação de jovens e adultos**: aplicabilidades didático-pedagógicas do gênero autobiografia. 2016. 105f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2016.

MARTINEZ, Ivana Elise. **“Pra que(m) eu escrevo?”** - a escrita em eventos de letramento com gêneros autobiográficos na educação de jovens e adultos. 144 f. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIRANDA, Joseval dos Reis. **O currículo da formação inicial de professores que atuam na educação de jovens e adultos**: do concebido ao vivido. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa - um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan. – jun. 2014.

NEVES, Josélia Gomes. **Cultura escrita em contextos indígenas**. 2009. 369 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria; ROMÃO-DIAS, Daniela; DI LUCCIO, Flávia. Uso de Entrevistas On-Line no Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). **Psicologia: Reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 22, n. 1, p.36-43, 2009.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v.10, n. 2 p. 325-345, 2010.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2 ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. D. (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC/ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007. (Coleção Educação para Todos; v. 1).

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. AGUIAR, Paula Alves de. Práticas de Letramento na Educação de Jovens e Adultos. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 55-65, jul./dez. 2009.

PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M. P.; THIOLLENT, M. J.M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**. Porto Alegre, v.39, n. esp. (supl.), s3-s13, dez.2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, novembro, 2001.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Maryluce Conceição Barros. **Prática de retextualização a partir do gênero autobiografia no eixo 5 (8º e 9º anos) da educação de jovens e adultos: da oralidade para a escrita**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez. 2007.

SILVA, Vanessa Souza da. Letramento e ensino de gêneros. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 19-40, mar. / ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-011.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, Arisberto Gomes de; OLIVERA, Maria do Socorro. Os projetos de letramento como instrumentos de ressignificação do tempo, do espaço e dos materiais escolares. **Revista do GELNE**, Natal/ RN, v. 19- Número Especial: p. 139-154, 6 dez. 2017.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2005.

THOMSON, Alistair. Reconpondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Projeto História, Ética e História Oral**. São Paulo, 1997.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. 2008. 254f. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo e Agenda para o futuro**. Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 1997.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 431-466, jul./dez. 2003.

VOLPONI, Margaret de Lourdes. **Gênero Textual Autobiografia em aulas de língua portuguesa na EJA: uma perspectiva de aprendizagem na terceira idade**. 2015. 161f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO/CCAE/ MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **Práticas de Letramentos na Educação de Jovens e Adultos por meio do gênero discursivo autobiografia**, desenvolvida por **Edilson Barbosa Martins**, aluno regularmente matriculado no **Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS** do **Centro de Ciências Aplicadas e Educação- Campus IV** da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do professor Dr. **Joseval dos Reis Miranda**.

O Objetivo Geral da pesquisa é: Conceber um projeto de letramento, a partir de um diagnóstico, envolvendo o gênero discursivo autobiografia que contribua tanto para o aprimoramento do processo de escrita, como para uma melhor inserção dos alunos da Educação de Jovens e Adultos na cultura letrada. Tendo ainda como objetivos específicos: Revisitar estudos teóricos acerca da Educação de Jovens e Adultos, práticas de letramento e o gênero discursivo autobiografia; Diagnosticar, a partir de atividades remotas, as vivências ou práticas de letramentos com as quais os alunos da Educação de Jovens e Adultos costumam se envolver; Propor atividades pedagógicas, por meio de projeto de letramento, nas quais o gênero discursivo autobiografia sirva como instrumento para a melhoria da escrita e inserção dos alunos da Educação de Jovens e Adultos na cultura letrada; Organizar um caderno pedagógico para subsidiar as ações docentes voltadas para o desenvolvimento de um projeto de letramento na Educação de Jovens e Adultos.

Justifica-se o presente estudo por procurar compreender e empreender práticas mais condizentes e balizadas na ciência, que sejam voltadas à Educação de Jovens e Adultos, procurando, dessa maneira, situá-la como modalidade de ensino que possui especificidades que precisam ser consideradas e valorizadas.

Justifica-se, ainda, por tentar conduzir uma proposta educativa na perspectiva dos letramentos, tomando o gênero discursivo autobiografia como meio no qual o aluno vai sendo levado a refletir sobre sua vida, suas vivências, consequentemente situando-o como protagonista do processo educativo.

A participação do(a) sr. (a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, para que isso não venha ocorrer será escolhido um local privado, sem a presença de pessoas alheias ao estudo, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada, uma vez que a pesquisa poderá contribuir para o aperfeiçoamento das práticas educativas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos, o que consequentemente resultará em melhorias na qualidade de vida dos sujeitos que participam da modalidade educativa pesquisada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesa, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

O(A) pesquisador(a) responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como

trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

Santa Rita-PB, ____ de _____ de 2020.

Pesquisador responsável

Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável: Prof. Edilson Barbosa Martins

Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Graciliano Ramos, 100 – Bairro: Jardim

Planalto– Santa Rita-PB - CEP: 58.301-615- Fone: 98885-6456 - E-mail:

edilbm@hotmail.com

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade

Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA

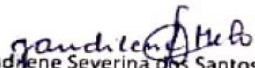


ESTADO DA PARAÍBA
 PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA RITA
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL
EMEFEJA MANOEL FAUSTINO DE MENDONÇA
 Rua Amneres Guedes Santiago, s/n – Heitel Santiago – Santa Rita/PB
 CÓDIGO DO INEP: 25099787

CARTA DE ANUÊNCIA**(Autorização de pesquisa)**

Declaramos para os devidos fins, que o projeto de pesquisa intitulado: **“Práticas de letramentos na Educação de Jovens e Adultos por meio de gênero discursivo autobiografia”** a ser desenvolvido pelo mestrando **Edilson Barbosa Martins**, sob orientação do **Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda**, do Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS/UFPB, com a participação dos alunos do II ciclo da Educação de Jovens e Adultos, poderá ser desenvolvido nessa instituição de ensino. O referido projeto tem como objetivo geral: Conceber um projeto de letramento, a partir de um diagnóstico, envolvendo o gênero discursivo autobiografia que contribua tanto para o aprimoramento do processo de escrita, como para uma melhor inserção dos alunos da Educação de Jovens e Adultos na cultura letrada. Tendo ainda como objetivos específicos: Revisitar estudos teóricos acerca da Educação de Jovens e Adultos, práticas de letramento e o gênero discursivo autobiografia; Diagnosticar, a partir de atividades remotas, as vivências ou práticas de letramentos com as quais os alunos da Educação de Jovens e Adultos costumam se envolver; Propor atividades pedagógicas, por meio de projeto de letramento, nas quais o gênero discursivo autobiografia sirva como instrumento para a melhoria da escrita e inserção dos alunos da Educação de Jovens e Adultos na cultura letrada; Organizar um caderno pedagógico para subsidiar as ações docentes voltadas para o desenvolvimento de um projeto de letramento na Educação de Jovens e Adultos

Santa Rita, 10 de junho de 2020


 Jandiene Severina dos Santos Melo
 Gestora Escolar
 Matrícula 4883

APÊNDICE C - ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS DESENVOLVIDAS

ATIVIDADE 01: Entrevista on-line, partindo do seguinte questionamento: Como você costuma se utilizar da leitura e da escrita em situações do dia a dia?

Solicitamos aos alunos que gravassem um áudio de no máximo 03 minutos, contando quais as situações do dia a dia em que eles utilizam a leitura e a escrita.

(Conte-me através de um áudio, como você costuma se utilizar da leitura e da escrita nas suas atividades do dia a dia.)

ATIVIDADE 02: Questionário on-line: Práticas e eventos de letramentos (Adaptado de Rojo (2009, p.54-55) Letramentos múltiplos, escola e inclusão.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO/CCAE/ MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

Projeto de pesquisa: Práticas de letramentos na Educação de Jovens e Adultos por meio do gênero discursivo autobiografia

Mestrando: Edilson Barbosa Martins

Orientador: Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda

Nome: _____

Idade: _____ Profissão: _____

Observação: Responder as perguntas marcando sim ou não. Fotografar e enviar pelo grupo de aula remota.

Analizando práticas e eventos de letramentos

1º Dessas atividades, quais você costuma fazer?

Consultar agenda do telefone () sim () não

Procurar por nome de rua () sim () não

Fazer lista de coisas que precisa () sim () não

Deixar bilhetes com recado para alguém de casa () sim () não

Mandar mensagens via WhatsApp () sim () não

Fazer lista de compras () sim () não

Procurar ofertas e promoções em folhetos () sim () não
Verificar a data de vencimento dos produtos que compra () sim () não
Fazer compras com cartão de crédito () sim () não
Pagar contas em bancos ou casas lotéricas () sim () não
Utilizar caixas eletrônicos () sim () não
Ler bulas de remédios () sim () não
Anotar receitas () sim () não
Falar sobre sua história de vida () sim () não
Ir à igreja () sim () não

2º Você possui alguns desses materiais impressos que o professor irá citar?

Álbum de fotografia () sim () não
Bíblia ou livros religiosos () sim () não
Folhetos de cordel () sim () não
Dicionários () sim () não
Calendários () sim () não
Livros didáticos () sim () não
Manuais de instrução () sim () não
Revistas () sim () não
Outros. Quais? _____
Não tem nenhum desses materiais ()

ATIVIDADE 03: Produção de um pequeno texto autobiográfico**Aluno (a):** _____**Data:** __/__/__ **Turno:** Noite **Turma:** II Ciclo (EJA)**Professor:** Edilson Barbosa**Atividades Complementares (PORTUGUÊS)**

1º Complete as frases com palavras ou expressões adequadas, de modo que ao final tenhamos um texto que fale um pouco da sua história de vida.

MINHA HISTÓRIA DE VIDA

Me chamo _____.

Nasci na cidade de _____, no estado _____.

Tenho _____ anos de idade.

O que eu mais gosto de fazer em casa é _____.

O que mais gosto de fazer na escola é _____.

_____.

Voltei a estudar porque _____.

_____.

Desejo realizar o seguinte sonho: _____.

_____.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR MEIO DO GÊNERO DISCURSIVO AUTOBIOGRAFIA

Pesquisador: EDILSON BARBOSA MARTINS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 34913420.7.0000.5188

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.171.289

Apresentação do Projeto:

Tema interessante, proposta de trabalho bem apresentada

Objetivo da Pesquisa:

Coerente aos passos da pesquisa

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Comuns a pesquisa dessa natureza

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Temática desafiadora com nuances pessoais e coletivas

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as exigências institucionais

Recomendações:

Nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim,

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 4.171.289

informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1576490.pdf	07/07/2020 08:58:38		Aceito
Outros	8_INSTRUMENTO_PARA_COLETA_DE_DADOS.pdf	07/07/2020 08:56:25	EDILSON BARBOSA MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	07/07/2020 08:56:03	EDILSON BARBOSA MARTINS	Aceito
Cronograma	6_CRONOGRAMA_DE_ATIVIDADES.pdf	07/07/2020 08:55:32	EDILSON BARBOSA MARTINS	Aceito
Orçamento	5_ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	07/07/2020 08:55:19	EDILSON BARBOSA MARTINS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	4_PROJETO_DETALHADO.pdf	07/07/2020 08:55:02	EDILSON BARBOSA MARTINS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	03/07/2020 19:39:48	EDILSON BARBOSA MARTINS	Aceito
Outros	2_CERTIDAO_DE_APROVACAO.pdf	03/07/2020 19:39:36	EDILSON BARBOSA MARTINS	Aceito
Folha de Rosto	1_FOLHA_DE_ROSTO.pdf	03/07/2020 19:39:12	EDILSON BARBOSA MARTINS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
 Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
 UF: PB Município: JOAO PESSOA
 Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 4.171.289

JOAO PESSOA, 23 de Julho de 2020

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO B - TEXTO UTILIZADO NA PROPOSTA DE ATIVIDADE 05

Autobiografia de Patativa do Assaré

Eu, Antônio Gonçalves da Silva, filho de Pedro Gonçalves da Silva, e de Maria Pereira da Silva, nasci aqui, no Sítio denominado Serra de Santana, que dista três léguas da cidade de Assaré. Meu pai, agricultor muito pobre, era possuidor de uma pequena parte de terra, a qual depois de sua morte, foi dividida entre cinco filhos que ficaram, quatro homens e uma mulher. Eu sou o segundo filho.

Quando completei oito anos, fiquei órfão de pai e tive que trabalhar muito, ao lado de meu irmão mais velho, para sustentar os mais novos, pois ficamos em completa pobreza. Com a idade de doze anos, frequentei uma escola muito atrasada, na qual passei quatro meses, porém sem interromper muito o trabalho de agricultor. Saí da escola lendo o segundo livro de Felisberto de Carvalho e daquele tempo para cá não frequentei mais escola nenhuma, porém sempre lidando com as letras, quando dispunha de tempo para este fim. Desde muito criança que sou apaixonado pela poesia, onde alguém lia versos, eu tinha que demorar para ouvi-los. De treze a quatorze anos comecei a fazer versinhos que serviam de graça para os serranos, pois o sentido de tais versos era o seguinte: Brincadeiras de noite de São João, testamento do Juda, ataque aos preguiçosos, que deixavam o mato estragar os plantios das roças, etc. Com 16 anos de idade, comprei uma viola e comecei a cantar de improviso, pois naquele tempo eu já improvisava, glosando os motes que os interessados me apresentavam.

Nunca quis fazer profissão de minha musa, sempre tenho cantado, glosado e recitado, quando alguém me convida para este fim.

Quando eu estava nos 20 anos de idade, o nosso parente José Alexandre Montoril, que mora no estado do Pará, veio visitar o Assaré, que é seu torrão natal, e ouvindo falar de meus versos, veio à nossa casa e pediu à minha mãe, para que ela deixasse eu ir com ele ao Pará, prometendo custear todas as despesas. Minha mãe, embora muito chorosa, confiou-me ao seu primo, o qual fez o que prometeu, tratando-me como se trata um próprio filho.

Chegando ao Pará, aquele parente apresentou-me a José Carvalho, filho de Crato, que era tabelião do 1o. Cartório de Belém. Naquele tempo, José Carvalho estava trabalhando na publicação de seu livro "O matuto Cearense e o Caboclo do Pará", o qual tem um capítulo referente a minha pessoa e o motivo da viagem ao Pará. Passei naquele estado apenas cinco meses, durante os quais não fiz outra coisa, senão cantar ao som da viola com os cantadores que lá encontrei.

De volta do Ceará, José Carvalho deu-me uma carta de recomendação, para ser entregue à Dra. Henriqueta Galeno, que recebendo a carta, acolheu-me com muita atenção em seu Salão, onde cantei os motes que me deram. Quando cheguei na Serra de Santana, continuei na mesma vida de pobre agricultor; depois casei-me com uma parenta e sou hoje pai de uma numerosa família, para quem trabalho na pequena parte de terra que herdei de meu pai. Não tenho tendência política, sou apenas revoltado contra as injustiças que venho notando desde que tomei algum conhecimento das coisas, provenientes talvez da política falsa, que continua fora do programa da verdadeira democracia.

Nasci a 5 de março de 1909. Perdi a vista direita, no período da dentição, em consequência da moléstia vulgarmente conhecida por Dor-d'olhos.

Desde que comecei a trabalhar na agricultura, até hoje, nunca passei um ano sem botar a minha roçazinha, só não plantei roça, no ano em que fui ao Pará.

ANTÔNIO GONÇALVES DA SILVA, Patativa do Assaré