UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

JAIRO MORATÓRIO DO CARMO

A democratização da memória de alunos da Educação de Jovens e Adultos

JUIZ DE FORA

2016

JAIRO MORATÓRIO DO CARMO

A democratização da memória de alunos da Educação de Jovens e Adultos

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profª. Drª. Thais Fernandes Sampaio

Juiz de Fora

2016

Carmo, Jairo Moratório do.
A democratização da memória de alunos da Educação de Jovens e Adultos / Jairo Moratório do Carmo. – 2016.
102 p.

Orientador: Thais Fernandes Sampaio
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2016.

1. Educação de jovens e adultos 2. Memória 3. Relato de experiência vivida 4. Análise linguística I. Sampaio, Thais Fernandes. A democratização da memória de alunos da Educação de Jovens e Adultos.

A democratização da memória de alunos da educação de jovens e adultos

JAIRO MORATÓRIO DO CARMO

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 02/12/2016

Thaís F. Sampaio

Profa. Dra. Thaís Fernandes Sampaio (presidente e orientadora)

Denise Barros Weiss

Profa. Dra. Denise Barros Weiss (membro titular interno)

Profa. Dra. Carolina Scali Abritta (membro titular externo)

Ao meu amado e saudoso pai, Alírio. Cada conquista em minha caminhada me remete a você e será dedicada a você, que foi e será sempre meu fervoroso incentivador!

AGRADECIMENTOS

Ao Presidente Lula e à Presidenta Dilma, por entenderem a importância de investimentos na educação pública do país e terem me possibilitado ser agente na democratização do conhecimento e na universalização do acesso a um ensino de qualidade na educação básica.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão da bolsa que tornou possível a realização deste mestrado.

À Professora Neusa, perspicaz coordenadora do programa, por desafiar todos os meus limites e me mostrar que podia ir sempre além.

À Thais, pela orientação, competência, profissionalismo e amor. Que a inquietação continue te movendo, pois quando você se move, coisas lindas acontecem! Obrigado pela construção conjunta deste trabalho!

Aos queridos professores Neusa, Thais, Lucilene, Denise, Natália, Carmen, Érika, Elza e Marco Aurélio, por ajustarem o foco do meu olhar.

Ao Carlos, pela dedicação, eficiência e carinho.

Às professoras Neusa Salim Miranda e Denise Barros Weiss, pelas importantes contribuições na qualificação.

Às professoras Carolina Scali Abritta e Denise Barros Weiss, por gentilmente aceitarem compor a banca de avaliação deste trabalho.

À Carol, Mirian, Lu, Mari, Rinaldo, Talita, Suely, Silvana, Alexandra, Cris e Lidi, a turma Profletras 2014 da UFJF. Vocês são simplesmente incríveis! Dividir a árdua tarefa de concluir o mestrado com vocês tornou os desafios mais leves. Obrigado pela parceria!

Ao GERAL-E (Grupo de Estudos sobre Reflexão e Análise Linguística na Escola), por me inspirar na busca por caminhos e pelas amizades valorosas que me proporciona.

À Escola Municipal Amélia Pires, nas figuras da vice-diretora Miriam Basílio, da coordenadora Marília Negri e da secretária Rosane Vanon, queridas amigas. Obrigado por abraçarem este trabalho comigo! A dedicação de vocês aos nossos alunos faz toda a diferença.

Aos queridos alunos Wesley, Dirlei, Alexsander, Vinícios, Pablo, Rosângela, Lívia, Luciana e Dilmara. Obrigado por compartilhar comigo suas histórias e seus sonhos. Eles passaram a ser meus também. Fico na torcida para que todos se concretizem!

Às amigas Keila e Maria Tereza. O profissionalismo de vocês foi fundamental para que eu conseguisse concluir este mestrado. A amizade de vocês vai ser sempre fundamental na minha vida. Obrigado!

Ao Ricardo, meu companheiro de vida. Obrigado por sempre me motivar, fazer café e controlar meu desespero! Você é meu ponto de equilíbrio. Obrigado, meu amor!

Aos meus pilares, Jozânia, minha amada mãe, e Flávia, minha amada irmã. Obrigado por me ampararem emocionalmente e serem tão presentes em minha vida. Essa conquista também é de vocês.

Ao Miguel, pela mágica de conseguir afastar todas as minhas tristezas com um sorriso!

Ajuntei todas as pedras
que vieram sobre mim.
Levantei uma escada muito alta
e no alto subi.
Teci um tapete floreado
e no sonho me perdi.
Uma estrada,
um leito,
uma casa,
um companheiro.
Tudo de pedra.
Entre pedras
cresceu a minha poesia.
Minha vida...
Quebrando pedras
e plantando flores.
Entre pedras que me esmagavam
Levantei a pedra rude
dos meus versos.

Cora Coralina

RESUMO

Esta pesquisa articula a prática docente às concepções pedagógicas que marcam a especificidade da Educação de Jovens e Adultos do ensino fundamental nos anos finais. Dessa maneira, propõe a elaboração e aplicação de uma sequência de atividades, voltada para uma turma da Fase VIII de uma escola pública municipal de Juiz de Fora, partindo de práticas de linguagem ancoradas no gênero textual *relato de experiência vivida*. Seu objetivo principal é democratizar a memória de alunos da EJA, contribuindo para a reavaliação e o deslocamento de estigmas sociais (ARROYO, 2005) acerca desse público, que o tratam, a priori, como repetente, evadido, defasado, acelerável, excluindo-se dimensões da condição humana desses alunos, básicas para o processo educacional. De forma específica, propicia a reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua em sua modalidade oral e escrita, analisando o fenômeno gramatical/discursivo dos operadores que permitem a progressão textual (KOCH, 2015). As bases teóricas que fundamentam a proposta se encontram, principalmente, nas discussões acerca da educação de jovens e adultos (FREIRE, 1980, 1981, 1987; VENTURA; RUMMERT, 2011; SAMPAIO, 2009; CARRANO, 2007), sobre as abordagens dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BRONCKART, 2012), e a respeito da análise linguística e do ensino reflexivo de gramática (MENDONÇA, 2006; BEZERRA; REINALDO, 2013; ANTUNES, 2014). A pesquisa considera também reflexões em relação às práticas de memória e ao patrimônio na perspectiva da diversidade (POLLAK, 1999; BOSI, 2003; ANDRADE, 2010). Os resultados da intervenção apontam avanços significativos no uso dos marcadores responsáveis pela progressão textual e, acima de tudo, na autonomia dos alunos no processo de investigação de fenômenos da língua. Além disso, ao se instituírem como narradores de suas próprias experiências de vida, os alunos foram capazes de assegurar laços sociais perdidos na contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Memória. Relato de experiência vivida. Análise linguística. Progressão textual.

ABSTRACT

This research articulates the teaching practice to the pedagogical concepts that characterize the specificity of Youth and Adult Education (EJA) in Basic Education during the final years. Thus, it proposes the development and implementation of a sequence of activities, directed to a group of the Eighth Phase of a public municipal school in Juiz de Fora, from anchored language practices in the genre report on life experience. Its main objective is to democratize the memory of students from EJA, contributing to the review and the displacement of social stigmas (ARROYO, 2001) about this public, who treat it, a priori, as repeating, evaded, outdated and accelerable, excluding dimensions of the human condition of these students, basic to the educational process. Specifically, it has allowed the reflection on the linguistic system and the language used in oral and written form, analyzing the grammar / discursive phenomenon of the operators that allow textual progression (KOCH, 2015). The theoretical basis underlying the proposal has been based mainly in discussions of youth and adult education (FREIRE, 1980, 1981, 1987; VENTURA; RUMMERT, 2011; SAMPAIO, 2009; CARRANO, 2007), on the approaches of discursive genres (BAKHTIN, 1997; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BRONCKART, 2012) and on the respect of linguistic analysis and reflective teaching grammar (MENDONÇA, 2006; BEZERRA; REINALDO, 2013; ANTUNES, 2014). The research has also found reflections in relation to memory practices and heritage from the perspective of diversity (POLLAK, 1999; BOSI, 2003; ANDRADE, 2010) .The intervention results have shown significant advances in the use of markers responsible for the textual progression and, above all, the autonomy of the students in the investigative process of language phenomena. Furthermore, by instituting them as narrators of their own life experiences, the students were able to secure social bonds lost in contemporaneity.

Keywords: Youth and Adult Education; Memory; Report on life experience; Linguistic analysis; Textual progression.

Lista de figuras

Figura 1: Gráfico que apresenta o perfil da turma - Religião..... 51
Figura 2: Gráfico que apresenta o perfil da turma – Com quantas pessoas mora 53
Figura 3: Gráfico que apresenta o perfil da turma – Nível de escolaridade do pai 54
Figura 4: Gráfico que apresenta o perfil da turma – Nível de escolaridade da mãe..... 54
Figura 5: Gráfico que apresenta o perfil da turma – Agrupamento profissional a que pertence 56
Figura 6: Gráfico que apresenta o perfil da turma – Grau de importância dos motivos que o levaram a trabalhar..... 57
Figura 7: Gráfico que apresenta o perfil da turma – Se já frequentou o ensino regular, deixou de estudar em que série? 61
Figura 8: Gráfico que apresenta o perfil da turma – Motivos para ter deixado de cursar o ensino regular 62
Figura 9: Gráfico que apresenta o perfil da turma – Frequência com que costuma realizar atividades de leitura 63
Figura 10: Gráfico que apresenta o perfil da turma – Frequência com que se dedica aos estudos além do colégio 64
Figura 11: Gráfico que apresenta análise das produções textuais escritas – Ocorrências de inadequações..... 69
Figura 12: Gráfico que apresenta análise das produções textuais escritas – Marcas de oralidade 69

Lista de quadros

Quadro 1: Articuladores textuais, segundo Koch (2015b) 39
Quadro 2: Resumo da proposta interventiva 74

Lista de tabelas

Tabela 1: Agrupamento de profissões, segundo a Classificação Brasileira de Ocupações 56
Tabela 2: Apresenta o perfil da turma – O que você costuma fazer nas suas horas de lazer? . 64

Sumário

1. INTRODUÇÃO 14
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 18
2.1. A Educação de Jovens e Adultos 18
2.2. O Texto como objeto de ensino 25
2.2.1. Gêneros textuais 27
2.3. Análise linguística: foco nas relações entre gramática, texto e discurso 32
2.3.1. A oralidade 35
2.3.2. Marcas de articulação na Progressão Textual 38
2.4. As práticas de memória e o patrimônio na perspectiva da diversidade 40
3. METODOLOGIA 46
3.1. Os sujeitos 49
3.2. O diagnóstico 65
4. A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: Análise dos resultados 72
4.1. A proposta 72
4.1.1. Estrutura da proposta 73
4.2. Análise dos Resultados 74
4.2.1. Ampliação da capacidade de análise linguística 74
4.2.2. Utilização dos recursos de sequenciação na construção dos textos 77
4.2.3. Domínio do gênero relato de experiência vivida 80
4.4.4. Engajamento/protagonismo/participação e ressignificação da memória 82
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 85
REFERÊNCIAS 87
ANEXOS 94
ANEXO A 95
ANEXO B 100
ANEXO C 101

1. INTRODUÇÃO

O diálogo que deve ocorrer entre educador e educando nos momentos de aprendizagem já era objeto de análise de Paulo Freire na década de 1960. Contraditoriamente, entretanto, ainda hoje é fácil encontrar professores que sequer concebem a ideia de diálogo na sala de aula. Para estes, é sua função "passar" conteúdo, "dar" ao outro o conhecimento que eles "possuem", "dissertar" a seus alunos, sem lhes dar voz. Desconsideram, pois, a máxima freiriana que diz que "a educação autêntica não se faz de "A" para "B" ou de "A" sobre "B", mas de "A" com "B", mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 48).

Na concepção de Paulo Freire (1987), a dialogicidade não começa quando os referidos atores se encontram em uma situação pedagógica. Ela tem início no momento em que o educador se questiona em torno do que vai dialogar com seus educandos. A inquietação em torno do conteúdo do diálogo pode ser pensada, portanto, como a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

Na esteira desse pensamento, muito tem se debatido sobre a pertinência dos conteúdos programáticos, o seu engessamento, o decorrente apagamento das diferenças entre os alunos, as abordagens dos manuais didáticos utilizados, o fracasso escolar e tantos outros assuntos relacionados às escolhas do professor para o momento de criar as possibilidades para a construção do conhecimento. Esse amplo debate tem apontado para uma reforma do modelo educativo, de maneira a ressignificar **o que** os professores ensinam aos alunos e **como** eles os ensinam.

Quando se pensa na Educação de Jovens e Adultos, percebe-se ainda outro desdobramento das questões em debate: a carência de uma organização que articule a prática docente às concepções pedagógicas que marcam sua especificidade. A modalidade de ensino não deve ser sustentada apenas pela vontade de corrigir uma injustiça com a camada menos favorecida da sociedade, desconsiderando questões educacionais relacionadas à situação de desigualdade econômica e social em que se encontra grande parte de nossa população, principalmente aquele grupo a quem a EJA se destina. A emancipação do sujeito perante sua condição de opressão e o processo educativo como um caminho que prepara esse sujeito para transformar sua realidade são as bases da proposta de Paulo Freire para conduzir todo o processo de ensino, desde a concepção do conteúdo programático até a sua aplicação. Metodologicamente, aponta para o respeito ao educando, o diálogo e o desenvolvimento da criticidade.

Os dois princípios essenciais que fundamentam a pedagogia de Freire são a politicidade e a dialogicidade. Parte-se da ideia de que a educação não é neutra, pois pressupõe a atuação do homem sobre uma realidade problematizada através da ação e da reflexão de certa existência, mediada pelo diálogo que busca a transformação através do pensamento crítico.

Paulo Freire oferece, como resultado de suas ideias, a aplicação prática de propostas, com foco na alfabetização. Nesse caminho, aqueles que se dedicam a pensar a EJA, majoritariamente, aprofundam seus estudos na alfabetização de adultos. Pouca atenção é dada à escolarização, aos segmentos de anos finais do ensino fundamental e ensino médio, também existentes nessa modalidade de ensino. Com isso, nós, professores desses segmentos, acabamos recorrendo à adaptação do conteúdo programático, do material didático e de metodologia usados em suas modalidades de ensino regular.

Considerando tal cenário, este trabalho busca atrelar a perspectiva freiriana à prática docente em um segmento diverso da alfabetização. Ela se assenta no humanismo nas relações entre os sujeitos, buscando a ampliação da visão de mundo e da consciência reflexiva dos alunos de forma dialógica. Nesse sentido, a pesquisa parte da hipótese de que as estratégias didático-pedagógicas para a EJA terão maior eficácia no ensino da língua portuguesa ao passarem pela mediação com os estudantes e seus saberes, indo além do sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino médio. Inclui-se aí, o trabalho com os eixos linguístico, epilinguístico e metalinguístico no ensino da língua, trazendo o aluno para o centro do processo ao propor-lhe reflexão sobre os seus próprios usos da língua para, ao final, conseguir sistematizar conhecimentos relevantes sobre essa língua.

Voltada para uma turma da Fase VIII de uma escola pública municipal de Juiz de Fora, a intervenção foi desenvolvida a partir de práticas de linguagem ancoradas no gênero textual *relato de experiência vivida*. Seu objetivo principal é democratizar a memória de alunos da EJA, contribuindo para a reavaliação e o deslocamento de estigmas sociais acerca desse público.

Espera-se, com isso, a revisão de histórias, reinterpretando os registros dos alunos e escutando suas vozes, até então desprezadas na busca das identidades sociais e individuais do grupo. Democratizar, portanto, significa valorizar o aluno como agente no processo histórico e considerar a diversidade na construção de sua identidade. De acordo com Le Goff, “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (1996, p. 476). Nessa perspectiva, a memória coletiva não é

considerada apenas uma conquista, mas representa um instrumento de poder. Assim, a memória é dotada de subsídios que podem auxiliar na estruturação da identidade daquele grupo de alunos da EJA.

Democratizar a memória, nesse caso, iria além de uma simples popularização. Passaria pela busca de uma relação ética com o passado, chegando a uma atividade política de lembrar, reconstruir e textualizar o passado. Uma democratização pode abrir o trabalho emocional através da memória, bem como o processo estético da fantasia, transformando e reconfigurando o passado e a relação dos alunos com esse passado. Seria possível libertar-se do tempo linear e da fixidez do passado, descortinando novos caminhos em direção ao futuro.

Ao propor a democratização da memória nesta pesquisa, intenciona-se, para além disso, a democratização da história e da cultura. A propósito, escreveu Jacques Le Goff: "o interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política diplomática, militar. Interessa-se por todos os homens" (1984, p. 99). Consequentemente, as histórias de vida dos alunos da EJA também se constituem fontes para o estudo da humanidade.

De forma específica, a intervenção propicia a reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua em sua modalidade oral e escrita, analisando o fenômeno gramatical/discursivo dos operadores que permitem a progressão textual. O item foi apontado como de domínio insuficiente pela turma, através de diagnóstico apurado nas suas produções textuais. Intenta-se, com o trabalho, apontar uma alternativa ao ensino de língua portuguesa pautado na concepção que caracteriza uma pessoa que fala, lê e escreve bem de acordo com o seu conhecimento acerca das prescrições (e proscrições) da gramática normativa da língua.

A pesquisa considera, assim, o caráter sociointeracionista da linguagem, que faz com que as línguas só se realizem através do texto, fazendo dele e dos sujeitos inscritos nas situações de interação planejadas os protagonistas das aulas de língua. Diante disso, a gramática passa a ocupar o lugar de um dos vários componentes desse texto, deixando de figurar no papel principal. O esquema básico de trabalho com a gramática na pesquisa estruturou-se numa sequência de atividades que começa no uso e termina na sistematização de conhecimentos construídos a partir do uso, passando, portanto, pela reflexão.

Esta pesquisa se vincula a um macroprojeto denominado *Análise Linguística na Aula de Português: diálogos entre teoria linguística e prática docente,* desenvolvido pela Professora Doutora Thais Fernandes Sampaio, na Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais. O macroprojeto tem como objetivo principal o estabelecimento de um canal de

diálogo sistemático e produtivo entre o conhecimento construído na área da Linguística e a prática docente de professores de Português dos anos finais do ensino fundamental, em relação ao desenvolvimento de práticas de análise e reflexão linguística na escola.

O trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora é composto por dois produtos: este documento teórico e um Caderno Pedagógico. O Caderno Pedagógico, em formato digital, apresenta a descrição detalhada da aplicação do trabalho com os alunos.

O texto ora apresentado, por sua vez, contempla as discussões teórico-metodológicas que embasaram a intervenção pedagógica empreendida na escola pública em que o autor da proposta leciona. Além disso, são feitos apontamentos sobre a construção da proposta, o público a que ela se destina, bem como é apresentada uma análise de seus resultados. Assim, o próximo capítulo desta dissertação apresenta sua fundamentação teórica, que abordará discussões acerca da educação de jovens e adultos (FREIRE, 1980, 1981, 1987, 1992, 1996, 2001; VENTURA; RUMMERT, 2011; SAMPAIO, 2009; CARRANO, 2007), sobre as abordagens dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BRONCKART, 2012), e a respeito da análise linguística e do ensino reflexivo de gramática (MENDONÇA, 2006; BEZERRA; REINALDO, 2013; ANTUNES, 2014). Além disso, trará reflexões em relação às práticas de memória e ao patrimônio na perspectiva da diversidade (POLLAK, 1999; BOSI, 2003; ANDRADE, 2010). O terceiro capítulo, por sua vez, volta-se para as questões metodológicas do projeto. Remete, com isso, não só à necessidade de envolver diretamente os grupos sociais na busca de soluções para seus problemas, mas também de promover maior articulação entre a teoria e a prática na produção de novos saberes, o que converge para a *pesquisa-ação*. Nele também serão apresentados os sujeitos partícipes do processo interventivo, com base em questionário respondido por eles, traçando sua vida familiar, hábitos e preferências. Além disso, as escolhas que compuseram o trabalho serão analisadas através de diagnóstico que investigou produções dos alunos da turma. No quarto capítulo, serão apresentados esboço da estruturação da intervenção pedagógica e seus resultados, que serão confrontados com o diagnóstico, cruzando os pontos final e inicial da proposta.

Por fim, o último capítulo apresenta as considerações finais, especialmente, em relação às contribuições provindas da pesquisa. Busca-se responder também se os objetivos foram alcançados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, seguem os tópicos que formaram a base teórica em que se sustentou esta pesquisa. A modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, ao receber a intervenção proposta por este trabalho, requereu uma revisão bibliográfica que fundamentasse suas especificidades. Por sua vez, o trabalho proposto com a língua baseou-se em uma abordagem alicerçada em práticas orais e escritas de análise linguística, que necessitam do texto como suporte para as reflexões. Na intervenção, o gênero textual a partir do qual se desenvolveram essas práticas de análise linguística foi o relato de experiência vivida, buscando a valorização patrimonial da memória dos sujeitos envolvidos no trabalho, na perspectiva da diversidade.

2.1. A Educação de Jovens e Adultos

O histórico da EJA no Brasil, de acordo com Sampaio (2009, p.14), aponta para tensões e desafios. Uma complexa rede de relações se constitui entre Estado, fatores econômicos, ideológicos, políticos e sociais, instituições não governamentais e movimentos sociais. Com isso, o segmento de ensino foi se desenvolvendo marcado pela descontinuidade das políticas públicas e pelo caráter compensatório, voltado para a escolarização de pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso à escolarização regular prevista na legislação.

Nesse sentido, e considerando que muitos dos alunos da EJA apresentam histórias de fracasso escolar, de não aprendizados, de frustrações, não é possível repetir modelos e manter abordagens infantilizadas. Arroyo (2005) chama a atenção para o discurso escolar que estigmatiza esse público, já que sua identidade social inclui um atributo que frustra as expectativas de normalidade: eles não concluíram os estudos na idade esperada e frequentam a EJA. Ou seja, concepções e propostas de EJA comprometidas com a formação humana passam, necessariamente, por entender quem são esses sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos (ANDRADE, 2004).

Ao propor essa discussão, Dias et al. (2011, p. 65) aponta que os sujeitos da EJA "são atores sociais que, enquanto membros de uma sociedade, vivenciam tal experiência ativamente, ou seja, são pessoas que ajudam a construir, cotidianamente, a história da sociedade em que vivem". Entretanto, eles são desvalorizados e discriminados por fazerem parte do grupo dos analfabetos ou pouco escolarizados, daqueles que são excluídos, muitas

vezes, da vida social por não dominarem habilidades de leitura e escrita. Ainda de acordo com Dias et al (2011, p. 69), é preciso "considerar a concepção do processo educativo como uma formação que se dá ao longo da vida e, nessa perspectiva, valida a ideia de que tal processo não deve estar restrito às etapas regulares da escolarização".

Assim, a EJA tem como um dos seus principais objetivos ampliar a capacidade de participação social de seus alunos no exercício da cidadania (BRASIL, 2002). Em sua grande maioria, o público do curso de EJA passou por algum processo de exclusão em sua vida escolar, que o afastou das salas de aula e o limitou na interação com o outro em suas práticas sociais.

A língua se torna então protagonista no processo de realocação social desse sujeito. Afinal, com a língua, será possível participar ativamente da construção da mensagem de qualquer texto e, através dela, ocorrerá a formalização de todo o conhecimento produzido nas diferentes áreas. Torna-se, portanto, imprescindível o desenvolvimento de habilidades e competências no uso da palavra, com um curso que permita ao aluno da EJA ter uma experiência ativa na elaboração de textos e que discuta o papel da linguagem verbal, tanto no plano do conteúdo como no plano da expressão.

Paulo Freire (1992) abrange ainda toda a trama histórico-social, cultural e política entre as considerações que o professor de qualquer área do ensino deve relacionar ao seu trabalho. Sobre o processo de alfabetização na EJA, ele afirma:

> Quem procura cursos de alfabetização de adultos quer aprender a escrever e a ler sentenças, frases, palavras, quer alfabetizar-se. A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício critico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga. (FREIRE, 1992, p. 41)

Nesse sentido, Cury (2004) destaca que a EJA representa hoje uma nova possibilidade de acesso ao direito à educação sob uma nova forma alternativa legal, acompanhada de garantias legais. Ainda segundo o autor, na concepção do aluno da EJA, mais que um direito, sua busca é por condições prévias a inúmeras práticas em nossa sociedade, como ler livros, interpretar cartazes, redigir cartas, pesquisar na internet, votar conscientemente, instruir-se por um manual, desenvolver o artista que vive em cada pessoa.

Sobre o perfil dos sujeitos que compõem as turmas dessa modalidade de ensino, Carrano (2007) afirma que há uma evidência empírica de que os jovens já constituam fenômeno estatístico significativo e, em muitas circunstâncias, representem a maioria ou

quase totalidade dos alunos em sala de aula. Ao discutir o desafio que os educadores enfrentam para a compreensão dos sentidos culturais da presença desses sujeitos na escola, o autor chega a mencionar a existência de certo incômodo diante desses alunos. Segundo ele, os jovens parecem pertencer a mundos culturais considerados por alguns professores como social e culturalmente pouco produtivos para a escolarização.

A presença desse grande número de jovens em meio aos adultos que ainda compõem as turmas de EJA marca a grande heterogeneidade da modalidade. Contudo, ela abarca alunos com diferenças que ultrapassam a idade, chegando, por exemplo, aos propósitos que os levaram àquela sala de aula e ao tempo que permaneceram fora da escola. Essa característica também se constitui num desafio imposto ao professor. Se a concepção de homogeneidade pode fazer algum sentido em certas circunstâncias educacionais, ela torna-se inviável nos tempos e espaços da EJA. Seus sujeitos possuem trajetórias de vida particulares, por mais que possam existir alguns com perfis similares.

> O desafio do conhecimento na EJA não pode ser circunscrito àquilo que alunos e alunas devem aprender, ele também é provocação para que educadores e educadoras aprofundem seus conhecimentos – suas compreensões – sobre seus sujeitos da aprendizagem. Já que não temos a resposta, podemos caprichar na pergunta: como contribuir para a constituição de uma escola flexível em conjunto com esses múltiplos sujeitos da EJA que chegam até nós com as marcas da desigualdade de oportunidades (Ribeiro, 2004)? (CARRANO, 2007, p. 62)

Diante dos desafios decorrentes da composição das turmas, pelo menos dois aspectos precisam ser considerados para superá-los: a formação docente para a EJA e o currículo da modalidade. Porcaro e Soares (2011) problematizam a formação dos professores específica para a EJA, em uma pesquisa na qual analisaram artigos de periódicos nacionais, de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPEd na década de 90. Segundo eles, há um silêncio quase total com relação ao assunto. Da mesma forma, Garrido (apud DINIZ-PEREIRA, 2006) faz essa constatação em relação ao período de 2000 a 2002. Diniz-Pereira (2006), em trabalho encomendado para o I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (2011), ratifica essa situação em relação ao período de 2000 a 2005.

Paulo Freire (1996) destaca a importância da formação profissional na construção da autoridade docente. Ele menciona um esforço que deve haver por parte do professor na busca pela competência profissional. Ao professor da EJA, especificamente, cabe um empenho que vá de encontro à ampla ausência de tópicos acerca da modalidade nos cursos de formação de professores. Para Freire (1996), a segurança do professor está na sua competência

profissional, sem a qual nenhuma autoridade docente se exerce. Assim, o professor precisa se esforçar para estar à altura de sua tarefa ou não terá força moral para coordenar as atividades de sua classe.

Maria Teresa Estrela (1997) reforça a necessidade de se atribuir um novo sentido ao papel do profissional docente da EJA:

> Ao contrário do que vulgarmente se pensa, que ser professor é fácil e qualquer um pode fazer, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, sustentamos que esta profissão é altamente complexa e especializada, não só quanto ao seu saber profissional específico e a sua legitimação, como quanto ao seu processo de formação/socialização inicial. (ESTRELA, p. 29, 1997)

Minha formação docente se deu no início dos anos 2000, sem que houvesse alguma menção específica ao segmento de EJA. Os estágios eram obrigatórios em turmas do ensino fundamental e do ensino médio, não havendo restrição quanto ao segmento. Entretanto, para uma turma como a minha, que cursava a faculdade no turno noturno, era praticamente impossível estagiar num segmento que geralmente funciona à noite. Com isso, prevaleceu o silenciamento sobre essa realidade, reforçando a crença de que a formação docente para o ensino regular habilita plenamente o profissional para trabalhar na EJA e em qualquer outro projeto educacional.

Os cursos de licenciatura atualmente também não demonstram preocupação com o segmento, exceto os cursos de pedagogia, dos quais a escola em que leciono recebe estagiárias nas turmas de anos iniciais. Prevalece, portanto, a ideia de que a EJA é voltada para a alfabetização de adultos, quando a realidade mostra que o seu público crescente está em busca de escolarização, cursando os anos finais do ensino fundamental. Na escola em que leciono, por exemplo, a única turma multisseriada de alfabetização e anos iniciais que existia na EJA encerrou suas atividades no final de 2015 por falta de alunos. As turmas de anos finais, que se espera que sejam compostas por alunos já alfabetizados, compõem integralmente o segmento na escola.

Os professores especialistas com os quais já trabalhei seguem desconsiderando as especificidades do segmento e trabalhando a língua portuguesa, a história, a geografia, a matemática e todas as disciplinas, tal como fazem no ensino regular. Usam do argumento de que aqueles alunos precisam ter o mínimo conhecimento científico da área, na iminência de que acessem o ensino médio, o que contradiz a proposta curricular para a EJA, que não entende a modalidade como preparatória para outros níveis de ensino.

A importância da formação docente ainda é reforçada por algumas diretrizes encaminhadas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Tem sido cada vez mais comum na EJA do município a fusão de turmas de fases diferentes em turmas bi/tri/multisseriadas, prática legal, comum em escolas rurais, que concebe o ensino por módulos de aprendizagem. Leva-se em conta o número de alunos por turma para que o órgão oriente a sua união. Entretanto, os professores não são capacitados para o trabalho com esse tipo de turma. Dentre as várias práticas já observadas entre colegas professores, uma delas dá a dimensão do despreparo para situação: uma professora de história dividia o quadro em dois e separava as matérias das fases escolares.

Com isso, chegamos a um quadro na EJA de Juiz de Fora em que, inicialmente, ela é tratada como extensão do ensino regular, passando a impressão de que deva haver uma "facilitação" do conteúdo para que os alunos possam ser aprovados. Os conteúdos programáticos dos professores são equivalentes àqueles das séries do ensino regular correspondentes às fases da EJA. Quando essas turmas são fundidas, alunos e professores se perdem diante da novidade. Professores enfrentam dificuldades em relação ao programa e questionam a mudança pelo fato de não saberem qual conteúdo trabalhar. A negligência às especificidades da EJA seriada é potencializada na multisseriada, que formaliza e intensifica a premissa da heterogeneidade já observada na prática de qualquer turma do segmento.

Acerca do currículo da EJA, não se trata de eliminar, cortar ou desfigurar conteúdos, mas verificar o que é relevante para aquele aluno com características tão peculiares. Considerando a marcada heterogeneidade dos alunos da EJA e a consequente necessidade de um diagnóstico que guie o planejamento, devem-se evitar currículos sistematizados que ditem os conteúdos que devam ser objeto das situações de ensino e de aprendizagens. Essa flexibilidade curricular, aliás, é necessária em todo o ensino regular, sendo potencializada quando se trata da EJA, pela marcada diversidade de seu público.

Verifica-se, entretanto, uma tendência à fragmentação do conhecimento e à organização do currículo numa perspectiva excessivamente cientificista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas e os saberes anteriormente tecidos na fragmentada educação formal, viabilizados pelos conteúdos escolares. Enfim, "as reflexões sobre a organização e o funcionamento da EJA, bem como sobre sua estrutura curricular, exigem definições acerca dos tempos e espaços escolares coadunadas com as especificidades dos jovens e adultos da classe trabalhadora" (VENTURA; RUMMERT, 2011, p. 80).

Para Eliane Andrade (2004), construir uma EJA que considere a singularidade dos sujeitos em seus processos pedagógicos, passa necessariamente pelo desenvolvimento de um

currículo específico. Isso sugere abrir a escola para os interesses do aluno, valorizando seus conhecimentos e expectativas, possibilitar sua participação, respeitar seus direitos, motivar e demonstrar interesse por eles como cidadãos e não apenas como objetos de aprendizagem.

> A escola, sem dúvida, terá mais sucesso como instituição flexível, com novos modelos de avaliação e sistemas de convivência, que considerem a diversidade da condição do aluno de EJA, atendendo às dimensões do desenvolvimento, acompanhando e facilitando um projeto de vida, desenvolvendo o sentido de pertencimento. (ANDRADE, 2004, p. 1)

Oliveira e Paiva (2004) defendem a ideia de um currículo que organize o conhecimento em rede. Partem do pressuposto de que as informações às quais se submetem os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já existentes nas respectivas redes de saberes particulares, ganhando, no processo, um sentido próprio, não forçosamente aquele que o transmissor da informação presume. Não faz sentido, pois, um percurso único e obrigatório para todos os sujeitos em seus respectivos processos de aprendizagem. É necessário acionar os elementos que compõem os perfis dos envolvidos na estruturação dos currículos e nas práticas para fins de sua materialização.

Paulo Freire (2001), ao discutir a construção do currículo a ser ensinado na EJA, alerta:

> Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular. (FREIRE, 2001, p. 16)

Especificamente, ao ensino do português delega-se uma grande responsabilidade: cooperar decisivamente para a formação da consciência cidadã porque ela se expressa e adquire substancialidade no uso da linguagem, sobretudo a verbal. Entretanto, os conteúdos de todas as disciplinas do curso da EJA devem ser vinculados aos usos efetivos da linguagem, desenvolvendo-se a partir de temas transversais, uma vez que o que os norteia, a construção da cidadania e a democracia, são questões que envolvem múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (1998) estabelecem como critérios para a seleção de temas a sua urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, favorecimento e compreensão da realidade e a

participação social. Um dos volumes dos PCN é dedicado à apresentação dos temas transversais selecionados a partir desses critérios: Ética; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Saúde; Orientação Sexual; Trabalho e Consumo; Temas Locais. A Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora promove a acomodação desses temas transversais em Eixos Temáticos Integradores[1].

Por abordarem questões sociais contemporâneas, que dizem respeito à cidadania, os temas transversais oferecem inúmeras possibilidades para o uso real da língua e o estudo desse uso, tais como: a possibilidade de se expressar autenticamente sobre questões efetivas; a diversidade dos pontos de vista e as formas de enunciá-los; a convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático; os domínios lexicais articulados às diversas temáticas.

Deve-se atentar para não se atribuir à língua portuguesa apenas um valor instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, imputando às outras áreas a tarefa de tratar dos "conteúdos". A linguagem não é neutra e, portanto, traz marcas de seu lugar e condição de enunciação. Não tem como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem.

Finalmente, é importante compreender que as discussões sobre a EJA, referente aos anos finais do ensino fundamental, ainda são bastante modestas quando comparadas àquelas que se referem à alfabetização. Discutir o currículo e a formação de professores especialistas para a EJA requer o entendimento de que, historicamente, as políticas públicas voltadas ao segmento se propuseram a resolver o problema do analfabetismo. No final da década de 1950 e início de 1960, firmou-se uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, tendo como referência o educador Paulo Freire, para quem as pessoas analfabetas não deveriam ser vistas como imaturas e ignorantes. O educador defendia que o desenvolvimento educativo deveria acontecer conforme as necessidades desses alunos.

> Freire, trazendo este novo espírito da época acabou por se tornar um marco teórico na Educação de Adultos, desenvolvendo uma metodologia própria de trabalho, que unia pela primeira vez a especificidade dessa Educação em relação a quem educar, para que e como educar, a partir do princípio de que a educação era um ato político, podendo servir tanto para a submissão como para a libertação do povo. (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006, p.5)

Desse modo, a EJA que ganha destaque na atualidade não é mais aquela que já foi de interesse político nas décadas passadas. Ainda assim, a concepção política freiriana é perfeitamente aplicável ao público já alfabetizado que cursa a modalidade nos anos finais do

[1] Os eixos são apresentados no Caderno Pedagógico anexo a esta dissertação.

ensino fundamental ou no ensino médio. Torna-se necessária, portanto, uma releitura do caráter progressista e democrático das ideias de Paulo Freire, num esforço de ter no educando um sujeito cognoscente, que se assuma como *um sujeito em busca de*, e não como a pura incidência da ação do educador (FREIRE, 2001). Esse pensamento deve perpassar as discussões sobre o currículo e a formação do professor para que, efetivamente, chegue às salas de aula da EJA, em todas as disciplinas.

2.2. O Texto como objeto de ensino

Considerando o que foi discutido na seção anterior, assume-se que todo o trabalho do professor de português da EJA se relaciona ao uso da língua e, por isso, independente de com quais recursos opere, se concretiza em textos, sejam eles orais ou escritos. Koch (2014) defende que o texto é o lugar privilegiado para identificação das regularidades que compõem o sistema de desempenho linguístico. Daí a necessidade do trabalho com o texto, e não com frases soltas, no ensino escolar de língua portuguesa.

Por vezes, entretanto, a abordagem do texto torna-se pouco relevante. Em algumas ocasiões, ocorre apenas a identificação de informações objetivas e explícitas na cadeia textual, em outras, a marcação de exemplos de alguma classe gramatical. Também são comuns as discussões sobre aspectos temáticos apresentados no texto, restringindo o seu arcabouço a uma apreciação moralizante.

Historicamente, o ensino de língua portuguesa se alicerçou em atividades gramaticais com foco na metalinguagem. Conceitos, classificações e listas eram apresentados, numa perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada. Entretanto, o fracasso dessa prática é manifesto, por exemplo, através das declarações que atribuem à "aprendizagem" do português um grau de dificuldade que não deveria existir para seus falantes nativos, além dos altos índices de reprovação na disciplina e de evasão escolar. Segundo Antunes (2003),

> com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, "deixa" a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade. (ANTUNES, 2003, p. 20)

Afora as causas externas que influenciam diretamente na escola e auxiliam na trajetória de fracasso escolar de alguns sujeitos, a aula de português deve ser ressignificada. Práticas comuns, como a extração de frases de seu contexto real para subsidiar o ensino, desconsideram que toda interação ocorre através de textos, seja na escuta ou na fala, na leitura ou na escrita. A frase solta perde uma gama de determinações que decorrem dos fatores pragmáticos que só existem num contexto social de comunicação. Frases podem se seguir umas às outras sem necessidade de continuidade, por exemplo, já que não existe um sentido no seu conjunto. Já no texto, a sequência textual deve ser assegurada, dada a relação coerente que precisa haver entre as partes do discurso, garantindo a sua unidade. Sobre as estratégias de trabalho com o texto em sala de aula, Travaglia propõe uma reflexão:

> O texto está presente em sala de aula como algo que deve ser produzido e compreendido. As estratégias para desenvolver as competências de produção e compreensão de textos têm sido recorrentes nas últimas décadas [...]. A pergunta que precisamos nos fazer é se as estratégias para produção e compreensão [...] são as melhores para este fim ou se precisamos criar outras. Análises diversas detectam problemas no aprendizado de produção e compreensão de textos. Veja-se as avaliações nacionais e internacionais que acontecem regularmente de uns tempos para cá. A pergunta que temos de responder é: apesar da presença do texto em sala de aula, apesar de o termos tornado com seus gêneros o centro do ensino de língua materna, apesar do empenho para que alunos dominem sua produção e compreensão, apesar de termos construído estratégias para isto com base no avanço do conhecimento da Linguística, sobretudo a respeito do texto e do discurso, e da Linguística Aplicada e das áreas pedagógica e didática ainda há problemas. Por quê? Por que as estratégias e atividades que as concretizam não se tornaram igualmente presentes na sala de aula? Ou por que ainda não são suficientemente adequadas? (TRAVAGLIA, 2012, p. 18-19).

Dessa forma, entende-se que seja necessário repensar o tratamento pedagógico do texto, de maneira que ele permeie todo o trabalho com a oralidade, a escrita, a leitura e a análise linguística. Principalmente, no que se refere a atividades em torno da gramática, é necessário vinculá-la aos usos reais da língua escrita ou falada na interação cotidiana, priorizando o uso da língua em textos reais, funcionais, para que ocorra uma investigação de seus usos comunicativamente relevantes.

Para se repensar o uso pedagógico do texto, parte-se da concepção de que fala e escrita baseiam-se em formas padrão e relativamente estáveis de estruturação. As práticas sociocomunicativas ocorrem graças ao reconhecimento e à produção, sempre que necessário, de determinadas estrutura e função de textos. As interações, portanto, ocorrem por meio dos gêneros textuais. Nesta pesquisa, o gênero relato de experiência vivida foi selecionado para ancorar os textos que serão objetos de análise. Na subseção que segue, serão abordadas

considerações sobre a teoria dos gêneros textuais e sobre o gênero relato de experiência vivida.

2.2.1. Gêneros textuais

Para o desenvolvimento deste tema, optou-se por tecer, brevemente, algumas considerações sobre a Linguística Textual. Ela é uma base teórica importante para o desenvolvimento da teoria dos gêneros textuais e trouxe efetivas contribuições para o tratamento do texto.

A Linguística Textual, surgida na segunda metade da década de 1960, é o ramo da Linguística dedicado a analisar os princípios constitutivos do texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção. Uma vez que o entendimento do que é texto sempre foi diverso mesmo que, às vezes, convergente, a Linguística Textual apresenta um percurso calcado nessas diferentes concepções. Verifica-se que, do seu aparecimento até a primeira metade da década de 1970, o foco dos seus estudos era a coesão, primando-se pela análise transfrástica e/ou a construção de gramáticas do texto. Nesse período, segundo Koch (2015b, p. 12), a coesão era "muitas vezes equiparada à coerência, já que ambas eram vistas como qualidades ou propriedades do texto".

Já na década de 1980, Koch (2015b) afirma que a ideia de coerência é ampliada e a interação entre texto e leitor passa a ser considerada. A coerência deixa, portanto, de ser vista como qualidade ou propriedade do texto para se estabelecer como construção, a partir de determinada situação de interação, em função de complexa rede de fatores linguísticos, cognitivos, socioculturais e interacionais. Também ganham relevo nas discussões da Linguística Textual, fatores de textualidade como informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, contextualização, focalização, consistência e relevância.

O processamento cognitivo do texto passa a ser focalizado ainda na década de 1980 e desponta no cenário da Linguística Textual nos anos 1990, já com intenção sociocognitivista. A partir desse momento, passa a ocupar o centro dos interesses

> o desenvolvimento cada vez maior das investigações na área de cognição, as questões relativas ao processamento do texto, em termos de produção e compreensão, as formas de representação do conhecimento na memória, a ativação de tais sistemas de conhecimento por ocasião do processamento, as estratégias sociocognitivistas e interacionais nele envolvidas, entre muitas outras. (KOCH, 2015, p. 13)

A partir da década de 1990, seguindo o longo caminho percorrido pela Linguística Textual até chegar ao momento atual, Koch (2015b) destaca o surgimento de temas como referenciação, inferenciação, acessamento ao conhecimento prévio e relação oralidade/escrita. Conduzido pela perspectiva bakhtiniana, o estudo dos gêneros textuais ganha destaque nas pesquisas sobre o texto.

Bakhtin (1997) afirma que só é possível dizer alguma coisa com o uso de algum gênero que sustente a intenção comunicativa. Sob essa premissa, o uso idiomático é um dos aspectos que nos faz capazes de enxergar a complexidade das atividades humanas, visto que elas se realizam justamente nas formulações linguísticas necessárias para a interação entre os indivíduos. Isso quer dizer que a linguagem é o elemento viabilizador das ações intentadas por cada ser humano, ao se formularem enunciados cujos conteúdos e construção composicional devem ser suficientes para a eficácia dessas ações no interior das culturas nas quais se originam e as quais constituem.

De acordo com Bakhtin (1997), a utilização da língua se dá em forma de enunciados, orais e escritos, que refletem condições específicas e finalidades da esfera da atividade humana de que provém. Essas marcas encontram-se no conteúdo, no estilo verbal e, sobretudo, na construção composicional do enunciado.

> Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

O entendimento de que a comunicação verbal é realizada usando-se gêneros textuais, seja na oralidade, seja na escrita, norteia as concepções contemporâneas sobre o ensino de línguas. Dessa forma, todos os enunciados se baseiam em formas padronizadas (em alguma medida) e relativamente estáveis de estruturação de um todo. Tais formas constituem os gêneros, que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais e que possuem características temáticas, composicionais e estilísticas próprias.

Como as possibilidades de ambientes culturais são infinitas e transmutáveis – a cada momento se transformam, ainda que paulatina e indelevelmente, para se adaptarem a novas necessidades da vida cotidiana – os gêneros textuais também são inumeráveis e cambiantes.

Formas antigas de um mesmo gênero podem ser abandonadas ou modificadas, bem como novos gêneros podem ser criados.

A internet, advento recente, tem papel singular nessa questão, pois "transmuta de maneira bastante complexa gêneros existentes, desenvolve alguns realmente novos e mescla vários outros" (MARCUSCHI, 2005, p. 19). Um bom exemplo são as cartas pessoais, que deram origem e lugar majoritário aos e-mails que, mais recentemente, compartilham a função de comunicação entre as pessoas com as redes sociais, salvaguardadas características estilísticas específicas.

Sobre as diferenças entre fala e escrita, Marcuschi (2007) as concebe dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual, evitando comparações dicotômicas, fundamentadas exclusivamente em textos característicos de cada modalidade. Dessa forma, traça uma linha reta que tem em uma de suas extremidades gêneros de concepção discursiva oral e produção falada (conversa entre amigos, por exemplo) e, na outra, gêneros de concepção escrita e meio de produção gráfico (artigo acadêmico). As variações que ocorrem dentro desse *continuum* apresentam gêneros que podem ser de concepção discursiva oral e apresentar-se no meio gráfico (carta pessoal) e de concepção discursiva escrita, mas meio de produção oral (conferência).

De acordo com a intenção comunicativa do sujeito, ocorre a escolha do gênero mais adequado, uma vez que "os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais" (KOCH, 2014, p. 102). Assim, é possível identificar sequências linguísticas textuais que compõem os enunciados e lhes dão certa estabilidade de realização. Portanto, narrar, argumentar, expor, descrever e instruir são tipologias que sustentam os gêneros e têm traços gramaticais próprios. Em outras palavras, detectam-se numa sequência injuntiva marcas linguísticas que a fazem distinta de uma sequência narrativa e que possibilitam e determinam a opção por essa ou aquela organização frasal.

A ocorrência de mais de um tipo textual na realização de um mesmo texto é fator corriqueiro, destacando-se um elemento tipológico como preponderante. No entanto, como a função a que se destina é o principal categorizador de um gênero, a sua preponderância pode ser subvertida quando um gênero assume a função de outro.

Diversos fatores hodiernos facilitam o que Marcuschi (2008) nomeia de intergenericidade: a subversão do modelo global do gênero. Ressalta-se aqui o apelo midiático à criatividade e a necessidade de se marcar a individualidade com o uso de traços originais, ocorrendo, principalmente, em contextos menos formais. Podem-se encontrar convites em

forma de propaganda, índices de revistas em forma de cardápios, poesias em forma de verbetes de dicionário, propagandas em forma de contos, declarações de amor em forma de discurso de formatura etc. Nesses casos, pode ocorrer a presença prevalecente da sequência do gênero utilizado para a subversão do original ou uma mistura das de ambos, mas sempre nos remetendo tanto a um quanto a outro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1998) propõem a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino, considerando que não há como trabalhar com a linguagem sem os gêneros, já que ela ocorre por meio deles. Conclui-se, portanto, que cabe ao professor a tarefa de gerar possibilidades para que os alunos se apropriem de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações reais, inseridas num determinado contexto. Para isso, ele deve promover, por exemplo, por meio de projetos pedagógicos, a discussão sobre o uso, as funções sociais dos gêneros escolhidos, sua composição, seu estilo, seu tema e sua discursivização.

Dolz e Schneuwly (2004) defendem que é necessário que o professor construa com os alunos, durante sua vida escolar, caminhos, com o objetivo de levá-los ao desenvolvimento das capacidades necessárias para aprender e fazer uso com maior competência dos gêneros trabalhados.

> Somente uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos, antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 41)

Antunes (2003) chama a atenção para a diversidade de gêneros de textos que o professor deve providenciar:

> É importante que o aluno, sistematicamente, seja levado a perceber a multiplicidade de usos e de funções a que a língua se presta, na variedade de situações em que acontece. Compete ao professor ajudar o aluno a identificar os elementos típicos de cada gênero, desde suas diferenças de organização, de sequenciação até suas particularidades propriamente linguísticas. (ANTUNES, 2003, p. 118)

Assim, o aluno pode alargar sua visão e relacionar a língua da aula de português com a língua de uso social. Nessa concepção, as orientações didáticas apresentadas pela Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos/MEC (2002) propõem uma organização de trabalho docente que almeja ampliar a experiência do aluno com a linguagem ao longo da

escolaridade: escutando, lendo e produzindo textos orais ou escritos de diferentes gêneros, além de refletir sobre os usos da língua. Essa proposta curricular norteia, ainda, acerca da seleção dos gêneros e das práticas envolvidas, solicitando que o professor considere que, em geral, lê-se mais do que se escreve.

Nesta pesquisa, a intervenção pedagógica se realiza através do gênero *relato de experiência vivida*. De acordo com o agrupamento de gêneros proposto por Schneuwly e Dolz (2004), trata-se de um exemplar de gênero escrito e oral que pertence aos domínios sociais de comunicação da documentação e memorização das ações humanas, aos aspectos tipológicos do relatar e às capacidades de linguagem dominantes de representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.

O relato de experiência vivida é um gênero privilegiado para a análise de questões ligadas à construção identitária e interação social, direções que se aproximam tanto de uma proposta da Linguística Aplicada Contemporânea, conforme definida por Moita Lopes (2006), quanto da perspectiva epistemológica construcionista (MOITA LOPES, 2002).

O sentido construcionista está na concepção de que o mundo social ganha forma à medida que as pessoas o discutem, o escrevem e o contestam, ou seja, no âmbito linguístico-semântico. Dessa forma, não existiriam mais sentidos universalmente válidos nas coisas do mundo. Os significados sociais, os sentidos, seriam construídos através de diálogos multidisciplinares entre diferentes pensamentos sobre as práticas humanas, inexistindo dados que falam por si ou que descrevem uma realidade e tendo que se considerar as condições identitárias e contextuais dos atores sociais envolvidos na produção do sentido.

Diante dessa visão, emerge a necessidade de um compromisso ético que respaldaria a validação das interpretações, que seria o seu comprometimento com a desconstrução e a transformação de práticas sociais injustas. Na relação entre epistemologia construcionista e compromisso social e político, chega-se à proposta de Moita Lopes (2006) sobre a Linguística Aplicada contemporânea: um campo de estudos que, a partir de um arcabouço intelectual aberto a influências diversas, debruça-se sobre a linguagem e sua relação com a vida social, produzindo sua própria teoria.

Optar pelas narrativas de experiências vividas significa utilizar-se de uma ferramenta que se ancora nessa perspectiva, já que: (i) promove diálogo entre várias áreas do conhecimento; (ii) se interessa pela fala dos mais diversos atores sociais, em contextos variados; (iii) entende o discurso narrativo como prática social constitutiva da realidade; (iv) não concebe a ideia de identidades estereotipadas, permitindo que os atores sociais construam

a sua representação e (v) reforça os processos de resistência e reformulação identitária nas interações.

A seleção do gênero considerou os documentos parametrizadores para a EJA, na medida em que figura como sugestão para seleção e organização do trabalho nos gêneros orais e escritos da proposta nacional. Ocorreu uma contextualização em relação ao eixo temático integrador da proposta curricular para a EJA do município de Juiz de Fora – Cidadania e Cultura –, com a opção pelos relatos de experiência vivida que compõem o acervo do Museu da Pessoa (um museu virtual e colaborativo, fundado em São Paulo, no ano de 1991, que tem como objetivo registrar, preservar e transformar em informação, histórias de vida de toda e qualquer pessoa da sociedade) para subsidiarem a intervenção pedagógica. A estrutura da proposta, cuja aplicação foi descrita em detalhes no Caderno Pedagógico que compõe, ao lado deste texto, nosso trabalho de conclusão do mestrado profissional, encontra-se no capítulo 4 desta dissertação.

Enfim, este trabalho parte da concepção de que os gêneros ocupam papel central como objeto e ferramenta de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. A introdução do gênero relato de experiência vivida nesta pesquisa é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem: levar o aluno a dominar (conhecer, apreciar, compreender, produzir dentro e fora da escola) o gênero; colocar o aluno em situação de interação o mais próximo possível das cotidianas, tornando o seu relato um possível bem patrimonial do Museu da Pessoa; desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes, partindo da contribuição da gramática para a expressão dos sentidos e das intenções pretendidas em um texto; e enfatizar a dimensão das marcas de articulação na progressão textual, na perspectiva da análise linguística. Este, aliás, é o tema da próxima seção.

2.3. Análise linguística: foco nas relações entre gramática, texto e discurso

Se existe uma relação que é feita direta e imediatamente às aulas de Língua Portuguesa, tanto no ensino regular quanto em projetos como a EJA, é a sua associação ao trabalho metalinguístico feito com a gramática normativa. A concepção é tão intensa e presente nesse contexto, que alunos, pais de alunos e até mesmo coordenadores pedagógicos esperam e cobram esse trabalho do professor de português. Muitos docentes da área têm o seu desempenho avaliado e são qualificados pelos agentes envolvidos nesse processo como bons ou maus profissionais de acordo com a utilização (ou não) das infindáveis listas e

classificações da gramática normativa nas aulas que ministram. Acredita-se que, nas tarefas de classificação de unidades, os alunos estejam desenvolvendo a capacidade de ler, escrever e falar de acordo com o que lhe será exigido socialmente.

A concepção interacionista da linguagem compreende qualquer língua do mundo como "um conjunto de recursos vocais (ou de recursos gestuais, como no caso das línguas de sinais) de que as pessoas dispõem para realizar seus objetivos sociocomunicativos em situações de interação umas com as outras" (ANTUNES, 2014, p. 23). Nesse caso, a gramática não existe sozinha e estanque das atividades de linguagem de seus falantes. Ela se constrói cotidianamente nas trocas verbais dos grupos, ganhando forma nas regularidades solidificadas pela necessidade daqueles falantes específicos, naquele tempo específico. Portanto, nessa concepção, a gramática passa a ser apenas um dos componentes da língua, que exigirá também conhecimento do léxico e das regulações socioculturais, que irão definir de forma pragmática a conduta verbal dos indivíduos, para que se defina uma pessoa que fala, lê e escreve bem.

Percebe-se, assim, uma contradição entre o trabalho pedagógico que normalmente é realizado com a linguagem e as necessidades comunicativas dos falantes, o que torna indispensável a reflexão sobre o espaço destinado à gramática e a forma como ela é abordada nas aulas de português. Quanto a isso, os PCN do Ensino Fundamental – séries finais (1998) já preconizam, desde o fim da década de 1990, que o conteúdo programático não deve responder às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar. Devem-se priorizar os aspectos que precisem ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

Sobre o modo de ensinar, o documento orienta que não se reproduza a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação. Aponta para uma prática que parta da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxime, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido.

Quase vinte após a publicação dos PCNs, notam-se poucos avanços no que concerne às mudanças orientadas pelo documento quanto ao ensino de gramática. O trabalho com a gramática da língua permanece majoritariamente pautado na fragmentação, com a utilização de frases descontextualizadas e sem interlocutores, na discussão de questões que não contribuem efetivamente para a competência comunicativa dos falantes, na inflexibilidade, na prescrição irrefletida e na nomenclatura e classificação de unidades.

Diante desse cenário perpetuado pelo tempo, há aproximadamente trinta anos, um movimento de revisão crítica dessa prática propõe a substituição da aula tradicional de gramática pela aula de análise linguística. De acordo com Mendonça (2006, p. 205), "o termo [...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos". Com isso, os recursos usados na construção do texto passariam a ser focalizados, ganhando posição de destaque nas aulas de língua.

Entretanto, na tentativa de aliar texto e gramática, na prática, muitas vezes o que tem acontecido é que o texto passa a servir "apenas de material de onde se haviam de retirar palavras e frases, para serem analisadas sob as velhas perspectivas morfossintáticas de antes" (ANTUNES, 2014, p. 42). Em outro entendimento inadequado da abordagem proposta, a análise linguística praticada por alguns professores acaba por assumir o papel de corretora do texto do aluno nos seus aspectos ortográficos e gramaticais, de forma que ele fique adequado à norma padrão de prestígio.

De acordo com Kemiac e Lino de Araújo (2010 apud REINALDO; BEZERRA, 2013), para que se faça análise linguística no ensino fundamental ou médio, alguns pontos básicos precisam ser considerados:

> a concepção de língua como interação; a indução como procedimento metodológico, por meio de atividades epilinguísticas; o estudo de dados linguísticos heterogêneos (pois heterogênea é a língua); a observação desses dados (microunidades) nas macrounidades (textos); e a sistematização da análise, como resultado da observação feita, por meio de atividades metalinguísticas. (REINALDO; BEZERRA, 2013, p. 64)

Para Mendonça (2006), os pontos que distinguem a efetiva prática de análise linguística e o ensino tradicional de gramática seriam: o entendimento de língua como ação interlocutiva situada; a análise linguística como ferramenta para a leitura e a produção de textos; a metodologia reflexiva, baseada na indução, buscando as regularidades; o trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas; a ênfase nos usos como objetos de ensino, que remetem a vários outros objetos de ensino, apresentados e retomados sempre que necessário; a centralidade dos efeitos de sentido; a fusão com o trabalho com os gêneros; o privilégio da unidade 'texto'; a preferência por questões abertas e atividades de pesquisa.

Logo, espera-se que um movimento metodológico de uso-reflexão-uso derive dessa mudança na compreensão de ensino de língua: as práticas de compreensão e produção de textos orais e escritos devem preceder as práticas de análise linguística e, em seguida, serem

retomadas. De acordo com Barbosa (2008), "de uma visão estrutural, passa-se a uma visão enunciativo-discursiva, centrada no texto e no discurso", o que pode efetivamente contribuir para a formação de leitores/escritores de diversos gêneros, partícipes autônomos de eventos de letramento.

Diante do pouco destaque na abordagem da oralidade em sala de aula, principalmente na perspectiva metodológica do uso-reflexão-uso, torna-se necessário para o aluno debruçar-se sobre a sua própria fala e refletir sobre ela. O trabalho com a língua falada pautado no apagamento de marcas próprias dessa modalidade ou culturais do falante necessita ser ressignificado, a fim de que se deixe de buscar uma oralidade pautada na escrita e se chegue à prática de análise linguística da fala. A próxima subseção irá apresentar a concepção de oralidade que embasou algumas etapas da intervenção pedagógica apresentada nesta pesquisa.

2.3.1. A oralidade

Propor em sala de aula práticas de linguagem nas quais se agreguem à oralidade valores antes dispensados apenas à escrita significa contribuir para a desconstrução do equívoco da primazia da língua escrita. A recorrente preterição da análise da oralidade no espaço escolar restringe o contato dos alunos aos gêneros orais privados, ao "burlarem as regras e manterem um discurso paralelo ao do professor, trocando informações entre si, fazendo piadinhas, comentando assuntos particulares, enfim, usando a língua segundo necessidades reais de comunicação" (GERALDI, 1997, p. 27).

Segundo Kock (1997), a fala e a escrita são duas modalidades de uso da língua que, apesar de pertencerem ao mesmo sistema linguístico, possuem características próprias, embora não seja possível elencar características restritas à fala ou à escrita por não haver peculiaridade que somente ocorra em uma formulação ou outra. Com isso, fala e escrita não devem ser compreendidas como modalidades de língua contrárias, opostas. Vê-las como dois polos dicotômicos é ignorar suas semelhanças e imaginar características exclusivas de uma ou outra modalidade, o que não ocorre. "Oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedades diversas" (MARCUSCHI, 2007, p. 37). Tem-se, portanto, características que abrangem as duas modalidades. Podemos caracterizar, então, gêneros textuais e não as modalidades fala e escrita. Há, portanto, gêneros de natureza análoga nas duas modalidades.

Tanto na modalidade oral quanto na escrita, ao formularmos um texto, pressupomos interação, portanto temos que nos preocupar com a compreensão do interactante. As

atividades de formulação oral podem apresentar grande número de correções ou reformulações na tentativa de colaborar (reelaboração de sua própria construção) e interagir (reelaboração da construção do outro) com o interlocutor, contribuindo para a coesão do texto ou manutenção de sua coerência, interrompendo o fluxo de informações para planejar melhor um enunciado futuro ou retrocedendo e reformulando um enunciado anterior. Recorrentes, também, são as elipses formadas pela omissão de categorias sintáticas, resultando em lacunas que ficam para serem preenchidas pelo interactante, redundâncias lexicais, construções pouco elaboradas, entre muitos outros casos.

Na modalidade escrita, essas correções, elipses e redundâncias são menos visíveis, por se tratar de um texto editado, possivelmente já corrigido quando em sua forma inicial. Dessa maneira, diante do texto final, não conseguimos perceber seu processo de formulação.

Daí emerge a concepção de que a fala é uma modalidade caótica, enquanto a escrita é ordenada, complexa e formal. Uma vez que apenas a modalidade escrita da língua é valorizada pela escola e o único ambiente considerado favorável ao aprendizado é essa mesma escola, também adquire sentido equivocado o conceito de letramento.

Vigora ainda hoje no Brasil a pressuposição de que o processo de letramento só é passível de ocorrer no ambiente escolar. Segundo Soares (2006), o estreito vínculo com a escolarização *controla* mais do que *expande* o conceito de letramento e faz com que ele fique limitado pelos muros da escola, muito relacionado apenas às práticas de escrita. Realizações sociais que envolvem oralidade e escrita fora dali são excluídas, relegadas. Marcuschi corrobora a ideia de que "letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita" (MARCUSCHI, 2007, p. 25).

Indo de encontro aos paradigmas perpetuados pelas escolas acerca da escrita, (a) Fillmore (1981), (b) Bloomfield (1933) e (c) Sapir (1921) apud Fávero (2007), defendem que: (a) a comunicação nessa modalidade é derivada da norma conversacional face a face, o que aponta para os estudos linguísticos, sustentadores da oralidade como precursora da escrita; (b) a escrita não é a linguagem, mas a forma de gravá-la através de marcas visíveis; (c) a escrita é a representação simbólica da fala.

Outra particularidade da língua que requer mais atenção por parte da escola diz respeito aos recursos de expressão que fazem com que ela se desmembre em várias possibilidades de uso. Entender essas possibilidades como passíveis de uma avaliação – algumas mais "corretas" que outras, por exemplo – é tratar a linguagem com base nos

preconceitos socioculturais vigentes na sociedade. De acordo com Bagno (2007), é desconsiderar que toda e qualquer variedade linguística é plenamente funcional.

A oralidade, assim como a escrita, é sustentada por regularidades muito bem organizadas. Porém, não se trata de uma gramática exata, precisa, rígida quanto ao que é certo ou errado. Seu funcionamento se dá com formas aceitas socialmente. A variação, seja na fala ou na escrita, é impraticável sem o cumprimento de regras linguísticas, podendo, com isso, ser sistematizada, tanto quanto a escrita padrão.

Estudos realizados na área da Sociolinguística Variacionista demonstram a organização estruturadora dessas variações, revelando que elas são motivadas por raciocínios dotados de lógica e plenamente aceitas pelas comunidades falantes, auxiliando na derrubada do mito do "erro linguístico". A abordagem da variação linguística imprime valor no que primeiro revela a identidade do aluno – sua fala – valorizando, então, sua cultura.

De acordo com a Proposta Curricular para a EJA (BRASIL, 2002), a organização do trabalho docente deve considerar, como forma de ampliar a experiência do aluno com a linguagem, a escuta e a leitura ou produção de textos orais ou escritos de diferentes gêneros. O aluno da EJA, falante de português, usa a língua para interagir em variadas situações comunicativas em seu grupo social. Possivelmente, a variedade de que faz uso é desvalorizada socialmente em função dos traços que a marcam, o que não deve ser fator para a escola estigmatizar esse jovem ou adulto. Quanto à linguagem oral, não se trata, então, de ensinar ao aluno da EJA a falar "certo", de acordo com as regras da gramática prescritiva, e sim monitorar a sua fala em função do contexto, levando-o a conhecer diversificadas experiências sociais e culturais que exigirá ajustes em seu modo de falar, conforme determine a formalidade da situação.

Na EJA, o trabalho de análise linguística precisa ser significativo. O aluno vivencia o confronto de variantes linguísticas e sente que a escola não valoriza a variedade de que ele e seu grupo social fazem uso. Torna-se, pois, indispensável um trabalho de análise linguística atrelado às práticas de linguagem: à escuta, à leitura e à produção de textos, privilegiando uma abordagem descritiva, que se preocupe em apresentar as línguas tais como são usadas, refletindo e descrevendo as variantes existentes nos grupos sociais.

Nesta pesquisa, a análise linguística se focaliza nos fatores que regem a conexão sequencial. Os articuladores dão conta da estruturação da sequência superficial do texto, mas não são apenas princípios sintáticos, estabelecendo diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas entre segmentos do texto, à medida que o faz progredir. Na próxima subseção, discute-se, brevemente, o papel desses articuladores.

2.3.2. Marcas de articulação na Progressão Textual

Na elaboração de um texto, estão envolvidas duas grandes operações: uma de retroação e outra de prospecção, ambas destinadas à amarração da tessitura textual. Nesta pesquisa, aborda-se a operação de prospecção, também chamada de progressão textual ou sequenciação. Essa operação se vale de procedimentos linguísticos por meio dos quais os segmentos maiores ou menores do texto – enunciados, partes de enunciados, parágrafos, sequências textuais – se articulam através do estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, enquanto faz o texto progredir. Segundo Weinrich (1964, apud KOCH 2015a),

> o texto é uma "estrutura determinativa" cujas partes são interdependentes, sendo cada uma necessária para a compreensão das demais. Esta interdependência é garantida, em parte, pelo uso dos diversos mecanismos de sequenciação existentes na língua e, em parte, pelo que se denomina encadeamento tópico. (KOCH, 2015a, p. 148)

Grande número dos casos de encadeamento de segmentos textuais se estabelece por meio de recursos linguísticos que se denominam articuladores textuais ou operadores de discurso. Koch (2015b) propõe cinco grandes classes de articuladores textuais: os de conteúdo proposicional, os discursivo-argumentativos, os organizadores textuais, os continuadores frequentemente orais e os metadiscursivos. Segue abaixo quadro com as subdivisões desses articuladores e recortes de exemplos apresentados por Koch (2015b).

Articuladores	Subdivisões		Exemplos
De conteúdo proposicional	de relações espaciotemporais		***A primeira vez que*** *ele a encontrou foi à porta da loja.*
	de relações lógico-semânticas		*Fiquei triste* ***por causa*** *do dano causado a tia Marcolina.*
Discursivo-argumentativos	- - - - - - - -		*A coluna vermelha fica com o governo.* ***Ou****, se preferir, com o contribuinte.*
Organizadores textuais	- - - - - - - -		***Em segundo lugar****, em certos sistemas, seguradoras de fundos de pensão deixaram de aceitar pessoas, [...].* ***Em terceiro lugar****, a segurança social privada...*
Continuadores frequentemente orais	- - - - - - - -		***agora*** *se você quiser prepará-la mesmo... então o negócio é fazer a massa...* ***aí****:: entra a dificuldade...*
Metadiscursivos	Modalizadores	aléticos (referem-se à necessidade ou possibilidade da própria existência dos estados de	***É impossível*** *não se comover com essas lúcidas palavras...*

		coisas no mundo)	
		epistêmicos (assinalam o comprometimento do locutor com relação ao seu enunciado)	*Toninho andava tenso e irritado sem dizer por quê.* ***Talvez*** *fosse pelos problemas que enfrentava...*
		de caráter deôntico (indicam o grau de imperatividade/ facultatividade atribuído ao conteúdo proposicional)	*As normas para a seleção preveem a apresentação de um projeto de tese.* ***Opcionalmente****, porém, os candidatos...*
		axiológicos (expressam uma avaliação dos eventos, ações, situações a que o enunciado faz menção)	***Inexplicavelmente****, o caso foi dado como encerrado e não se falou mais nisso.*
		atitudinais	***Desgraçadamente****, nem sempre se pode confiar nas notícias veiculadas pela grande imprensa.*
		atenuadores	***Talvez fosse melhor*** *pensar em modificar o atual estatuto, que,* ***ao que me parece****, apresenta algumas lacunas...*
		delimitadores de domínio	***Geograficamente****, o Brasil é um dos maiores países do mundo;* ***economicamente****, é um país endividado.*
		da forma como o enunciador se representa	***Falando francamente****... não consigo entender...*
	metaformulativos	sinalizadores de busca de denominações	*Eles conseguem chegar a uma fidelidade linear... da natureza... à extrema exatidão do desenho...* ***ou*** *precisão...*
		indicadores do estatuto de um segmento textual em relação aos anteriores	*O que dizia,* ***em resumo****, é que era melhor não ter mudado...*
		introdutores de tópico	***A respeito da questão racial no Brasil****, gostaria de dizer...*
		interruptores e reintrodutores de tópico	*Infelizmente, parece que a segunda parte de sua 'Arte Poética', a que tratava da comédia, se perdeu.* ***É interessante lembrar que*** *a leitura dessa obra [...]****Voltando ao assunto do humor****, registramos...*
		nomeadores do tipo de ato discursivo que o enunciado pretende realizar	***Cabe a pergunta****, contudo: será que o rapaz, quando posto em liberdade...*
	metaenunciativos		*Ele foi mais prático...* ***vamos dizer assim****...*

Quadro 1: Articuladores textuais, segundo Koch (2015b)

Após apresentar as quatro classes de articuladores textuais, Koch (2015b) reforça o seu caráter multifuncional, já que eles desempenham múltiplas funções no texto, de variadas ordens, entre cognitiva, discursivo-argumentativa, organizacional, metaenunciativa e interacional. Com isso, eles extrapolam a função de elos coesivos do texto, assumindo também a responsabilidade por grande número de indicações ou sinalizações que objetivam orientar a construção interacional do sentido.

Apesar de tantas possibilidades funcionais, uma busca na tradição gramatical sobre a função atribuída aos articuladores, aponta para um papel reduzido à responsabilidade por conectar termos de uma oração ou orações. Rocha Lima (2014) apresenta como conceito de conjunção, por exemplo, palavras que relacionam entre si: (i) dois elementos da mesma natureza (substantivo + substantivo, adjetivo + adjetivo, advérbio + advérbio, oração + oração etc); (ii) duas orações de natureza diversa, das quais a que começa pela conjunção completa a outra ou lhe junta uma determinação. Em seguida, elenca a classificação das conjunções.

Com isso, no ensino, pouco ou nenhum realce é atribuído à ligação/relação entre períodos, entre parágrafos ou até mesmo entre blocos maiores do texto. Além disso, o alcance dado ao trabalho com os articuladores não supera muito o caráter estritamente classificatório dos conectores que expressam relações lógico-semânticas, baseando-se no sentido expresso pelas conjunções e locuções. Quando são abordados no trabalho de algum gênero textual, geralmente se enquadram na tipologia argumentativa, como se fossem de uso exclusivo desse tipo de texto.

Esta pesquisa visa a um trabalho didático que focalize as funções dos articuladores discursivos na progressão textual. Sua finalidade é desenvolver a competência do aluno para produzir textos orais e escritos em que não ocorram rupturas definitivas ou interrupções excessivamente longas do segmento em curso, para que a construção do sentido e, portanto, da coerência não sejam prejudicadas.

A intervenção propõe a tomada dos usos cotidianos dos alunos e dos textos orais e escritos do acervo do Museu da Pessoa como objetos de investigação. A análise objetiva o levantamento de recorrências de classes de articuladores da oralidade e da escrita, a comparação de usos nas duas modalidades da língua, a definição de seus contextos de uso. Além disso, marca a importância da mobilização de estratégias de continuidade por parte do produtor, a fim de garantir o entretecimento dos fios do discurso. Apesar da seleção do gênero relato de experiência vivida, a proficiência no uso dos articuladores auxiliará os alunos na produção de diversos outros gêneros, pertencentes a distintas tipologias textuais.

Na próxima seção, será considerado o potencial educativo das práticas de memória que se realizam através dos relatos de experiência vivida. Além disso, a intenção de agregar valor patrimonial às memórias dos estudantes da EJA guiará a discussão acerca do patrimônio na perspectiva da diversidade.

2.4. As práticas de memória e o patrimônio na perspectiva da diversidade

O estudo da memória social envolve um vasto campo de investigação abordado por várias disciplinas e pelas mais diversas perspectivas teóricas. No campo dos saberes, a definição de memória social é habitualmente caracterizada como polissêmica e transdisciplinar, ou seja, seu conceito é produzido no entrecruzamento ou nos atravessamentos entre diferentes campos de saber, tornando-se um conceito em movimento. Na prática, qualquer perspectiva que se tome para definir memória social será parcial e terá implicações éticas e políticas. Nesta pesquisa, trabalha-se a memória na relação com o pensamento de Foucault, que a concebe como "tecida por nossos afetos e por nossas expectativas diante do devir, projetando-a como um foco de resistência no seio das relações de poder" (GONDAR, 2005). Trata-se, portanto, de uma abordagem em que a memória se torna um instrumento privilegiado de transformação social.

Assim, ao se posicionar em relação à memória social, é importante ter clareza sobre a direção em que essa concepção de memória aponta e o que se pode esperar dela. Recordar não significa somente interpretar, no presente, o já vivido. A escolha sobre o que vale ou não ser lembrado funciona como um penhor, uma garantia, e diz respeito ao futuro. A memória, produzida no presente, é uma maneira de pensar o passado em função do futuro que se almeja. Seja qual for a escolha teórica adotada, existe nela um comprometimento ético e político.

Para que uma memória se configure e se delimite, coloca-se a questão da seleção: quando se escolhe transformar determinadas ideias, percepções ou acontecimentos em lembranças, relega-se muitos outros ao esquecimento. Isso faz da memória o resultado de uma relação complexa e paradoxal entre processos de lembrar e de esquecer, que não devem ser vistos como polaridades opostas.

Nessa perspectiva, a memória está intrinsicamente ligada à imagem que indivíduos, grupos, sociedades, países constroem sobre si mesmos, ou seja, às suas identidades. Michel Pollak define que identidade é uma "[...] imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo de sua vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, por acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros" (POLLAK, 1992, p. 204). Produzir e manter essa imagem exige que se "esqueça" tudo aquilo que se mostra em desacordo com a imagem que se tenta preservar. Muda-se, portanto, a ideia de uma memória fincada na conservação do passado para uma memória aberta ao imprevisível.

Tem-se, assim, uma memória social que se constitui num processo. E um processo do qual as representações são apenas uma parte: aquela que se solidificou e se legitimou em uma coletividade. A memória, entretanto, é bem mais que um conjunto de representações. Ela se

manifesta também no corpo, nas sensações, nos afetos, nas invenções e nas práticas de si. Todas as representações são inventadas pelo indivíduo, valendo-se de uma novidade que o afeta e de sua aposta em caminhos possíveis. Essa invenção se propaga, repete-se, transforma-se em hábito.

Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de que os relatos de pessoas comuns são capazes de oferecer lembranças e reflexões singulares, sobre acontecimentos ordinários vivenciados por muitos. Não há a necessidade de o sujeito ter vencido um grande oponente numa disputa esportiva ou ter sobrevivido a uma tragédia para que suas memórias possuam grande valor educativo para o outro.

Lembrar e narrar funciona, portanto, como fator de coesão social e grupal, reconstituindo valores e práticas fundamentais a uma vida solidária, de respeito e reconhecimento das diferenças. Também coloca em cena pública narrativas em disputa na sociedade:

> Rememorar é um ato político. Nos fragmentos da memória encontramos atravessamentos históricos e culturais, fios e franjas que compõem o tecido social, o que nos permite ressignificar o trabalho com a memória como uma prática de resistência. (PÉREZ, 2003)

No momento da lembrança, enunciada no tempo presente, a memória configura-se como uma construção social, reconstruída de forma parcial, seletiva, fragmentária e reatualizada. A narrativa fica, portanto, sujeita a mudanças e/ou distorções, não representando tudo que os depoentes viveram, mas fragmentos que são entrecortados por significados criados pelos sujeitos em suas trajetórias de vida, permeados pela memória de seus grupos de pertencimento ou pela memória coletiva.

Assim sendo, nesta pesquisa, não existe a intenção de tratar os testemunhos dos sujeitos como prova documental do que realmente aconteceu. Busca-se oferecer aos outros, contemporâneos ou não dos acontecimentos narrados, a oportunidade de conhecer, dialogar, refletir e até contrapor-se sobre os sentidos e significados criados e recriados por aqueles que rememoram.

O maior valor da narrativa não reside, pois, nos conhecimentos que dela podemos tirar, mas no movimento dialógico que se instaura entre quem narra e quem recebe a narrativa e a ela se opõe por meio de contrapalavras que, por sua vez, suscitam novas palavras, compondo uma cadeia de interação verbal e extra-verbal. A enunciação da contrapalavra é, assim, tanto expressão de que uma ou mais vozes estão entrando em contato (dialogismo),

como expressão de que está em movimento um processo de compreensão responsiva-ativa (BAKHTIN, 1997). Nesse movimento de encontro entre o eu e o outro – entre duas ou mais vozes – acontece a dinâmica dos deslocamentos necessários para a transformação de um através do outro.

Outra importância educativa da narrativa encontra-se na autoridade que se fundamenta no exercício da memória: "Aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito. Sapiência prática, que muitas das vezes toma a forma de uma moral, de uma advertência, de um conselho" (BENJAMIN, 1987, p. 17).

Para que seja atribuído valor patrimonial a essas memórias, entretanto, é preciso que lhes sejam atribuídos sentidos. No campo do patrimônio cultural, prevaleceu no Brasil, durante décadas, uma atuação preservacionista estreitamente vinculada aos bens de pedra e cal: igrejas, prédios, conjuntos urbanos, monumentos (ABREU; CHAGAS, 2009). Esse processo de atribuição de valor ou sentido às coisas é próprio da vida em sociedade e da cultura.

> Os bens do patrimônio cultural abrigariam o valor cognitivo (conhecimento), o valor formal (estético), o valor afetivo (subjetivo), o valor pragmático (uso). Nessa medida, ao se identificar e apreciar um bem do patrimônio cultural – pelos valores que lhe são atribuídos – percebe-se a complexidade de sua constituição e a sua viva importância para a constituição histórica da própria sociedade. (ANDRADE, 2010, p. 73)

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002), da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), afirma que a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária quanto a diversidade biológica para a natureza. Assim sendo, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em beneficio das gerações presentes e futuras. Através desse instrumento jurídico internacional, a UNESCO aspira a uma maior solidariedade entre as nações fundada no reconhecimento da diversidade cultural, na consciência da unidade do gênero humano e no desenvolvimento dos intercâmbios culturais.

A diversidade cultural se edifica nas diferenças culturais que existem entre o ser humano, tais como a linguagem, a religião, o vestuário, a dança, a música, a organização da sociedade. Sua concepção está ligada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes ângulos de visão ou de abordagem, heterogeneidade e variedade. Uma Conferência da UNESCO em defesa da expressão das identidades culturais se justifica diante do contexto de

preconceito e exclusão que predomina até os dias atuais e coloca em risco o reconhecimento das diferenças que marcam o heterogêneo e seus símbolos. Segundo Lima (2010),

> Vive-se um tempo no qual, em rincões, nações, povos e comunidades, as características próprias de grupos de indivíduos ainda permanecem socialmente ignoradas, ou mesmo hostilizadas, em virtude das diferenças que apresentam aos olhos dos outros. E a violência pode incidir sob várias formas de ação. (LIMA, 2010, p. 16)

Violências em forma de preconceitos e xenofobias, por exemplo, não devem encontrar respaldo em qualquer processo de musealização. A responsabilidade da área ganha complexidade por conta do poder de representação que possui ao transmitir imagens culturais. Nos museus, é possível introduzir a diversidade cultural enquanto sistema simbólico na forma pela qual se aplica o tratamento de leitura do acervo e sua divulgação. Isso acontece porque "a exposição apresentada sob a forma tradicional, ou não, é um discurso (pensamento/saber) posto em atividade (ação) e percebido/recebido por uma variedade de grupos sociais, os visitantes dos museus" (LIMA, 2010, p. 17).

Fundamentada na necessidade de uma educação que amplie a concepção de cultura, esta pesquisa busca agregar valor de patrimônio cultural às memórias dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, coaduna com a ideia de focalizar todas as manifestações do povo brasileiro, do erudito ao popular, do saber científico ao saber empírico, compreendida como uma forma de estar no mundo, em que a articulação das diferenças se conforma como pré-requisito ao desenvolvimento humano.

Para a democratização da cultura, torna-se primordial, aliado ao repúdio aos preconceitos e xenofobias, dar visibilidade aos bens simbólicos que são os fragmentos visíveis entre acontecimentos lembrados e acontecimentos vividos pela pessoa comum, transformando-os em bem imaterial patrimonializado. O Brasil conta com museus que já assumem essa perspectiva inovadora, com projetos que não apresentam exposições prontas e acabadas, sendo construído de forma colaborativa com a história das pessoas, que passam a se reconhecer na arte e valorizar sua própria história como conhecimento a ser compartilhado, como o Museu da Maré[2] e o virtual Museu da Pessoa, que subsidia esta pesquisa.

Assim, a proposta de intervenção está fundamentada na valorização das histórias de vida dos alunos da EJA, através de narrações construídas em relatos de experiência vivida que serviram também à análise linguística. Todo o trabalho considera a singularidade dos alunos,

[2] O Museu da Maré é um conjunto de ações voltadas para o registro, preservação e divulgação da história das comunidades da Maré – favelas localizadas na orla da Baía de Guanabara, no Rio de Janeiro –, em seus diversos aspectos, sejam eles culturais, sociais ou econômicos.

que exige um programa voltado para sua realidade. No próximo capítulo, será apresentada a metodologia empregada nesta pesquisa.

3. METODOLOGIA

O Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, programa no qual esta pesquisa foi desenvolvida, visa ao aprimoramento de professores de língua portuguesa para o exercício da docência no ensino fundamental. Tal programa busca solução para a demanda da capacitação profissional, um dentre os vários problemas atestados pelo baixo desempenho educacional do sistema público de ensino brasileiro, na expectativa de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país.

Diante disso, as diretrizes emanadas para a confecção deste trabalho final do curso apontam para um trabalho de natureza interpretativa e interventiva, tendo como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de língua portuguesa no ensino fundamental, sinalizando para uma metodologia participativa.

Seguindo tal orientação, optou-se pela *pesquisa-ação*. Segundo Toledo e Jacobi (2013),

> ao posicionar-se como um instrumento de investigação e ação à disposição da sociedade, a pesquisa-ação exerce também uma função política, oferecendo subsídios para que, por meio da interação entre pesquisadores e atores sociais implicados na situação investigada, sejam encontradas respostas e soluções capazes de promover a transformação de representações e mobilizar os sujeitos para ações práticas. (TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 158)

Sobre a pesquisa-ação em sala de aula, Franco (2005) analisa que o professor que revisa continuamente seu próprio trabalho, acaba transformando-se em investigador no contexto da prática. Desenvolve, por exemplo, habilidades na elaboração de hipóteses para novos encaminhamentos, no reconhecimento e utilização das teorias implícitas de sua prática, nas articulações entre fins e meios educacionais, entre outras.

O trabalho escolar de ensino e aprendizagem, portanto, torna-se o objeto de pesquisa do professor. A tarefa da pesquisa é construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto para a aprendizagem dos alunos. Nessa conjuntura, surge a figura do professor pesquisador, que não usa apenas conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas produz conhecimentos sobre seus problemas profissionais, buscando melhorar sua prática (BORTONI-RICARDO, 2008).

Existem diferentes propostas no que concerne à estruturação de uma pesquisa-ação. Neste trabalho, optou-se pelo modelo proposto por Engel (2000). Segundo este autor, o ponto

de partida é a *definição de um problema*, algo que pode ser melhorado ou inovado, no contexto desta pesquisa, nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental. Para esta etapa, portanto, elegeu-se o fato de as estratégias didático-pedagógicas para a EJA, no ensino da língua portuguesa, geralmente desconsiderarem a especificidade do projeto. Elas são construídas em relação direta com o ensino regular, inclusive o trabalho com a gramática, que prioriza majoritariamente uma abordagem metalinguística.

O segundo momento da pesquisa-ação seria o da *pesquisa preliminar*. Engel (2000) sugere que seja feito um levantamento das necessidades dos envolvidos com a situação problemática. Destacou-se como prioritária, em diagnóstico realizado nas produções textuais dos alunos, a compreensão de que há ligações identificáveis na superfície do texto e outras no nível semântico que são fundamentais para que aquilo que é dito faça sentido. Para isso, as palavras, os períodos e os parágrafos devem estar interligados, através do estabelecimento de relações entre os segmentos que permitem um movimento de progresso e retrocesso na tessitura textual. Sobre a situação problemática detectada, Antunes (2005) sintetiza que

> quando pretendemos que nossos textos sejam coesos, pretendemos que seja preservada sua continuidade, a sequência interligada de suas partes, para que se efetive a unidade do sentido e das intenções de nossa interação verbal. Para que, afinal, possamos nos fazer entender com sucesso. (ANTUNES, 2005, p. 49)

No que concerne ainda à pesquisa preliminar, foi feito, após o diagnóstico, levantamento bibliográfico que passou pelos princípios constitutivos da textualidade, especialmente os fatores de conexão sequencial. Além disso, consideraram-se os documentos parametrizadores da EJA e autores, como Antunes (2010), que defendem uma análise global do texto, que possibilite inclusive a abordagem dos eixos linguístico, epilinguístico e metalinguístico no ensino da língua:

> analisar textos é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. É procurar descobrir o conjunto de suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação, apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que eles podem acontecer. (ANTUNES, 2010, p. 49)

A terceira fase da metodologia pesquisa-ação diz respeito à *hipótese* levantada frente às informações coletadas na pesquisa preliminar. A proposta de intervenção elaborada partiu da hipótese de que as estratégias didático-pedagógicas para a EJA terão maior eficácia no

ensino da língua portuguesa ao passarem pela mediação com os estudantes e seus saberes, indo além do sistematizado nas propostas curriculares voltadas para o ensino fundamental e ensino médio regulares.

As próximas etapas da pesquisa-ação, segundo Engel (2000), são o *desenvolvimento de um plano de ação*; a *implementação do plano de ação*; a *coleta de dados para avaliação dos efeitos da implementação do plano*; a *avaliação do plano de intervenção*; e a *comunicação dos resultados*[3]. Elas são detalhadas no capítulo 4 e no Caderno Pedagógico anexo a esta dissertação.

O plano foi desenvolvido para uma turma da Fase VIII da EJA de uma escola pública municipal de Juiz de Fora. A intervenção se deu a partir de práticas de linguagem ancoradas no gênero textual *relato de experiência vivida*. Para que ocorresse efetivamente uma reflexão sobre o sistema linguístico e os usos da língua em sua modalidade oral e escrita, houve uma contextualização das atividades linguísticas, definida a partir do tema transversal *Cidadania e Cultura*.

Conciliar as atividades de docência com as atividades de pesquisa exigiu a criação de um diário de campo, no qual foram feitos registros descritivos das experiências vividas pelo professor durante o período de aplicação da intervenção que serviu à observação. Além desse registro, alguns trechos de aula tiveram seu áudio captado por uma demanda da atividade em curso. Esse material constituiu a base do Caderno Pedagógico anexo a esta dissertação.

Conforme Toledo e Jacobi (2013), ao se abarcarem em uma pesquisa-ação, os atores sociais, por meio de reflexão crítica sobre a realidade em que se inserem, dão início a um questionamento sobre suas práticas e formulam hipóteses que os auxiliarão na resolução de seus problemas. Com a comunicação dos resultados, última fase dessa metodologia, esta pesquisa pretende oferecer subsídios para que outros professores de língua, da EJA ou demais segmentos, possam olhar para si, apreciar sua prática, questioná-la e duvidar de sua eficiência, reinventando o futuro, buscando soluções, tomando decisões acerca dos problemas que lhes dizem respeito, satisfazendo não apenas suas necessidades, mas também seus anseios diversos.

Nas próximas seções deste capítulo, serão apresentados os sujeitos partícipes da pesquisa e o diagnóstico apurado em suas produções textuais escritas.

---

[3] A etapa de comunicação dos resultados está relacionada à publicidade de resultados predominantemente positivos da pesquisa, através de artigos em revistas especializadas e/ou comunicações em eventos científicos. Portanto, não há menção a esta etapa no caderno pedagógico, que tem por objetivo relatar toda a experiência desenvolvida em sala de aula, junto aos alunos. A comunicação dos resultados ocorrerá posteriormente à defesa e aprovação desta dissertação.

3.1. Os sujeitos

A escola pública municipal em que o projeto foi desenvolvido localiza-se na Zona Norte da cidade de Juiz de Fora. Apesar de se encontrar numa região privilegiada de um bairro de classe média, atende na EJA, majoritariamente, alunos oriundos de um conjunto habitacional construído nas suas imediações, destinado a famílias de baixa renda. De acordo com as observações de campo, os residentes desse bairro anexo, estabelecido recentemente naquela localidade, são apontados pelos moradores mais antigos como os responsáveis por um aumento repentino nos índices de violência e criminalidade na região.

O prédio escolar é antigo, embora bem conservado. Possui seis salas de aula e dois banheiros em seu segundo piso. No primeiro piso, estão localizados o pequeno refeitório, cozinha, secretaria e direção, sala dos professores, biblioteca, depósito, um pavilhão coberto e um espaço descoberto utilizado para a prática de educação física. A escola possui um segundo prédio no mesmo bairro, onde funcionam o laboratório de informática e outros projetos. Apenas as turmas do ensino regular têm acesso a ele, já que no turno noturno não existem funcionários escalados para mantê-lo em funcionamento. Fatores como a distância da sede da escola e a falta de segurança para alunos e professores se deslocarem entre os prédios também contribuem para que ele não seja utilizado pela EJA. Quando necessitam do uso da informática, os alunos desse segmento utilizam o único computador que existe na sala dos professores.

No ensino regular, a escola conta apenas com o segmento dos anos iniciais do ensino fundamental – 1º ao 5º ano –, dividido entre os turnos matutino e vespertino. Na EJA, a escola contava, na ocasião da aplicação do projeto (1º semestre de 2016), com três turmas: Fases V e VI bisseriada (correspondente ao 6º e 7º ano do ensino regular), Fase VII (8º ano do ensino regular) e Fase VIII (9º ano do ensino regular). No ano anterior, possuía uma turma multisseriada das Fases I a IV (anos iniciais), que foi encerrada pela prefeitura por apresentar baixa demanda de matrícula. A expectativa da escola, após definição da Secretaria de Educação, era de que, a partir do encerramento desta primeira turma, a EJA entrasse em processo de terminalidade, garantindo que os alunos já matriculados completassem o segmento, porém encerrando a primeira turma subsequente a cada semestre, até que o turno fosse extinto. A SE estabeleceu um número mínimo de matrículas para que o encerramento não se efetivasse. Como a escola não conseguiu cumprir a meta no segundo semestre de 2016, o segmento já se encontra em processo de terminalidade na referida unidade de ensino.

A definição da turma em que se daria a intervenção considerou o menor índice de evasão apurado em pesquisa prévia, apontando a última fase como sendo a turma historicamente mais constante, quando comparados os alunos matriculados e os concluintes. A turma contava com nove alunos matriculados no início do ano. Apesar de concluir o semestre com o mesmo número de alunos, duas alterações ocorreram em sua composição, com a saída de dois alunos e a admissão de outros dois. Todos participaram da intervenção pedagógica, embora aqueles que entraram durante o processo não tenham sido considerados no diagnóstico e tenham participado apenas de parte do projeto.

A frequência da turma às aulas foi irregular, refletindo a tendência de toda a modalidade na escola. Como uma parte dos alunos trabalha e/ou possui responsabilidades familiares, é comum a sala não contar com a totalidade dos alunos presentes diariamente. Quando algum ato criminoso ou violento próximo à escola ganhava repercussão no bairro e adjacências, a frequência também era comprometida.

Dentre os nove membros da turma, uma aluna, de 20 anos, necessita ser destacada nesta apresentação por se tratar de um caso de grande defasagem escolar em relação aos demais integrantes. A família da aluna fora convocada reiteradas vezes pela direção da escola, a fim de fornecer esclarecimentos acerca de seu histórico escolar e/ou pessoal, porém nunca atendeu aos chamados. A aluna apresentava dificuldades de aprendizagem e atitudes que, por vezes, comprometiam sua atenção e a atenção da turma, como falar sozinha durante aulas inteiras e fazer perguntas constrangedoras sobre a intimidade de professores e colegas, sem qualquer censura, aparentando uma ingenuidade exacerbada. Medicava-se constantemente no período em que estava na escola, demonstrando, por vezes, muita sonolência após a ingestão dos remédios. A aluna integrava a EJA da escola desde 2014, cursando suas fases anteriores.

O perfil da turma, traçado a seguir, considera a sua composição inicial, antes das alterações sofridas. Trata-se, portanto, de um universo de nove alunos, com idades entre 15 e 46 anos, matriculados na Fase VIII da EJA da escola pública municipal de Juiz de Fora em que ocorreu a intervenção pedagógica apresentada.

Em relação ao sexo dos alunos, a turma apresenta um equilíbrio entre homens e mulheres, iniciando o semestre com cinco mulheres e quatro homens e invertendo o quantitativo ao final do processo de intervenção. Os alunos que saíram durante a aplicação foram uma mulher e um homem, enquanto os dois admitidos foram homens. A turma manteve-se heterogênea em relação ao item abordado, embora a diferença de idade marque uma clara distinção entre homens e mulheres: eles eram mais jovens que elas. Considerando a

turma que concluiu o semestre, a média de idade das mulheres era de quase 38 anos, enquanto a dos homens era de 18.

O novo bairro onde mora grande parte dos alunos da turma já conta com diversas pequenas unidades ligadas a segmentos religiosos de vertente evangélica, como o metodista, o batista e os neopentecostais. A reconfiguração do espaço-tempo proposta por essas vertentes, que elimina a ideia de sacralidade no espaço físico e/ou nas datas, facilita a criação de locais de culto, o que, neste caso, favorece o acesso dos alunos à religião evangélica.

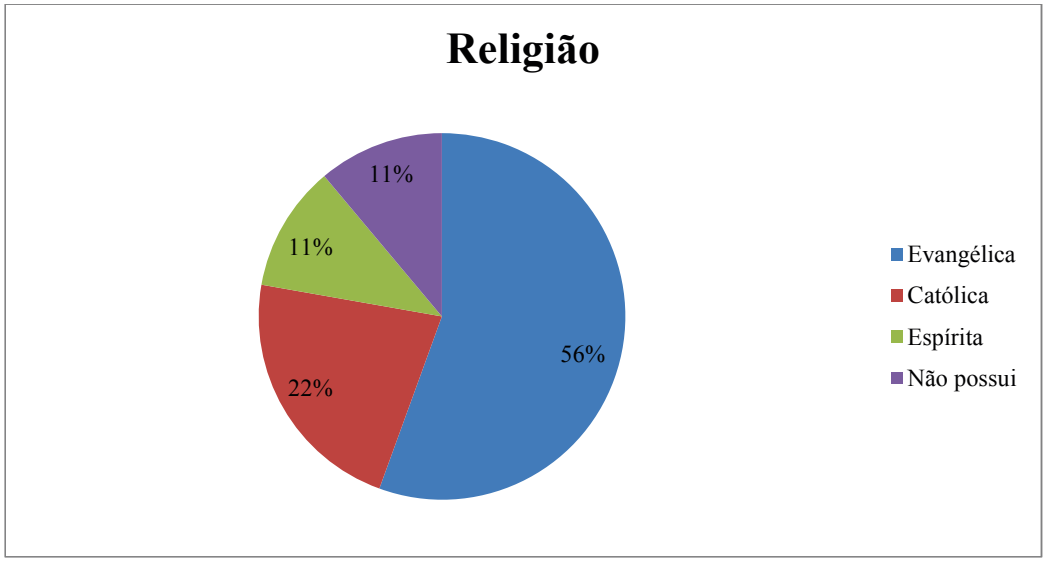


Figura 1: Gráfico que apresenta o perfil da turma - Religião

Assim, como evidencia o gráfico da figura 1, a turma reflete tendência nacional, apontada pelo Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de crescimento da vertente religiosa evangélica. Se em 1970 havia 91,8% de brasileiros católicos, em 2010 essa parcela caiu para 64,6%. Já os evangélicos, nesses quarenta anos, subiram de 5,2% da população para 22,2%. De acordo com Cunha (2008), o mapeamento do crescimento evangélico, sobretudo o pentecostal, nos países do chamado Terceiro Mundo, aponta para a possível relação entre este fenômeno e a desigualdade e a vulnerabilidade sociais, ou seja, o pentecostalismo seria uma corrente religiosa que cresce mais, ou se fortalece, onde os contextos de precariedade político-social são abundantes. Outra hipótese que pode ser levantada ao se comparar os dados da turma ao resultado do Censo refere-se à

diferença dos evangélicos para os demais grupos religiosos no que se refere ao baixo nível de instrução. Este grupo religioso possui a maior proporção de pessoas com ensino fundamental incompleto (42,3%).

Quanto à cor, 56% se declararam pardos e 22%, pretos. Este item também reflete uma tendência nacional apontada pela Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios (Pnad) 2013. De acordo com a pesquisa, além dos pretos, cresceu também o número de pessoas autodeclaradas pardas no Brasil. Juntos, os conceitos de pardo e preto formam a população negra do país, que passou de 48,1% em 2004 para 53% em 2013. Analisando as regiões, o Sudeste foi a que mais perdeu "brancos". Nos últimos dez anos, o percentual da população autodeclarada branca, que era de 61,2% em 2004, caiu 6,9 pontos percentuais, chegando a 54,3% em 2013, enquanto o número de pardos subiu 5,3 pontos percentuais (representando 36,4% da população) e o de pretos, 1,6 pontos percentuais (8,6%).

Ademais, de acordo com a pesquisa, a população que forma o grupo 10% mais pobre continua majoritariamente negra. O percentual aumentou nos últimos 10 anos. Em 2004, 73,2% dos mais pobres eram negros, patamar que aumentou para 76% em 2013. Esse número indica que três em cada quatro pessoas que estão na parcela dos 10% mais pobres do país são negras. Quando se analisa a informação do dado de cor do grupo, relacionando-o ao fato de que a maioria da turma é beneficiária de programa social de habitação num bairro de periferia, altamente estigmatizado, com crescentes índices de violência, torna-se coerente com a pesquisa o fato de quase 80% dos alunos serem negros. A suspeição lançada sobre as condições econômicas será confirmada por outros dados à frente.

Apenas um aluno declarou participar de curso fora da escola, numa rede privada de ensino. O dado revela a dificuldade de acesso aos cursos além da escola pelos jovens e adultos. Várias razões podem colaborar concomitantemente para a construção desse quadro: outras atribuições que tomam todo o seu tempo, a incompletude do ensino fundamental (muitos cursos são integrados ao ensino médio), falta de condições financeiras para arcar com os custos de um curso particular, desinteresse, falta de incentivo familiar, dentre outras.

O interesse manifesto de alguns alunos da turma é terminar o ensino fundamental para fazer um curso técnico. Outros pretendem cursar faculdade. A qualificação dos cursos superiores e técnicos desperta muito mais interesse na turma que a capacitação dos cursos profissionalizantes, possibilidade imediata diante da escolaridade que eles possuem.

Outro dado da turma, apresentado no gráfico da figura 2, a seguir, que está em total consonância com as estatísticas nacionais é relativo à quantidade de pessoas que dividem a mesma casa. O IBGE constatou que, entre os censos de 2000 e 2010, diminuiu o número de

pessoas que moram no mesmo domicílio. No período, o número médio de pessoas em cada casa passou de 3,79 para 3,34. Embora a população tenha crescido, o instituto destaca que o número de domicílios no Brasil aumentou. Deve-se considerar também a queda da fecundidade (número de filhos por mulher) e o envelhecimento da população na explicação para a redução do número de pessoas por domicílio.

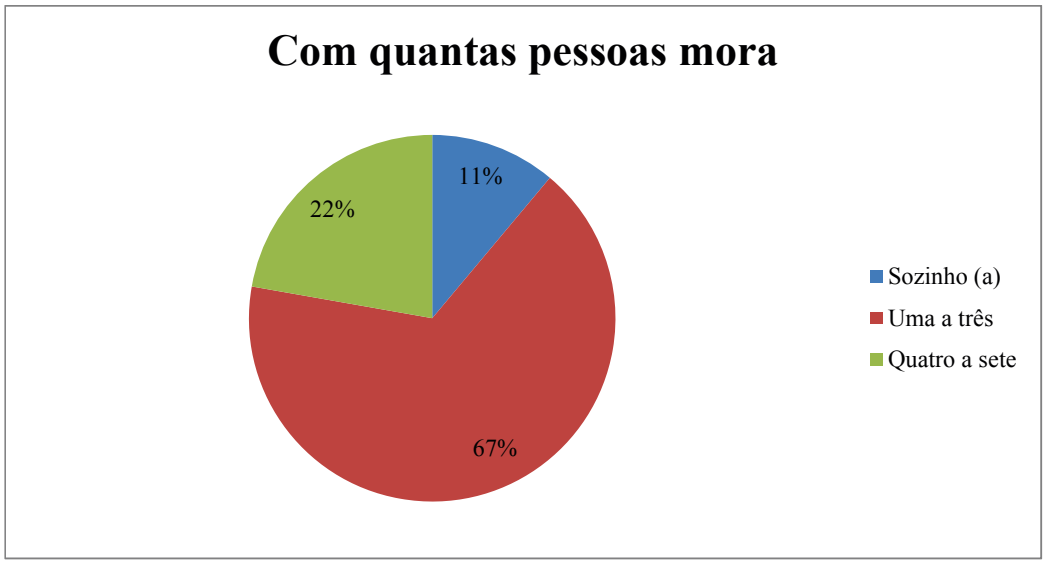


Figura 2: Gráfico que apresenta o perfil da turma – Com quantas pessoas mora

Sobre a casa em moram, quase 70% são próprias. O dado revela a situação de grande parte do público atendido pela EJA da escola. Como são moradores de um conjunto habitacional construído a partir de políticas públicas habitacionais voltadas para a população de baixa renda, a maioria adquiriu sua casa própria. A minoria paga aluguel de forma irregular nessas mesmas casas. Legalmente, não é permitido ao beneficiário locar ou ceder a residência, tendo a obrigatoriedade de residir na unidade. Entretanto, alguns moradores resolveram sair do bairro após um período de experiência na moradia. Muitos relatos dão conta de que a violência é a principal causa da mudança de algumas famílias. Nesses casos, o beneficiário comumente oferece a casa em locação para parentes ou conhecidos.

A localidade já possui uma escola pública municipal, entretanto ela atende apenas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental regular. Os adultos que resolvem retomar os estudos precisam se deslocar para instituições localizadas nos bairros circunvizinhos, sendo a escola em que o projeto se desenvolveu a mais próxima do conjunto habitacional.

Os próximos gráficos apresentados (figuras 3 e 4) trazem os dados relativos à escolaridade dos pais dos sujeitos participantes da pesquisa. Neste item, percebe-se que a escolaridade desses pais pode ter exercido alguma influência no percurso escolar dos filhos. Quando analisados os percentuais de pais e mães que possuem escolaridade entre o ensino fundamental I incompleto e o ensino fundamental II completo, chega-se a quase 70% nos dois casos. Apenas um pai e uma mãe acessaram o ensino médio, sendo que ela não completou a etapa. Os percentuais sugerem, portanto, a continuidade de mecanismos de desigualdade de oportunidades num quadro geral de democratização da educação.

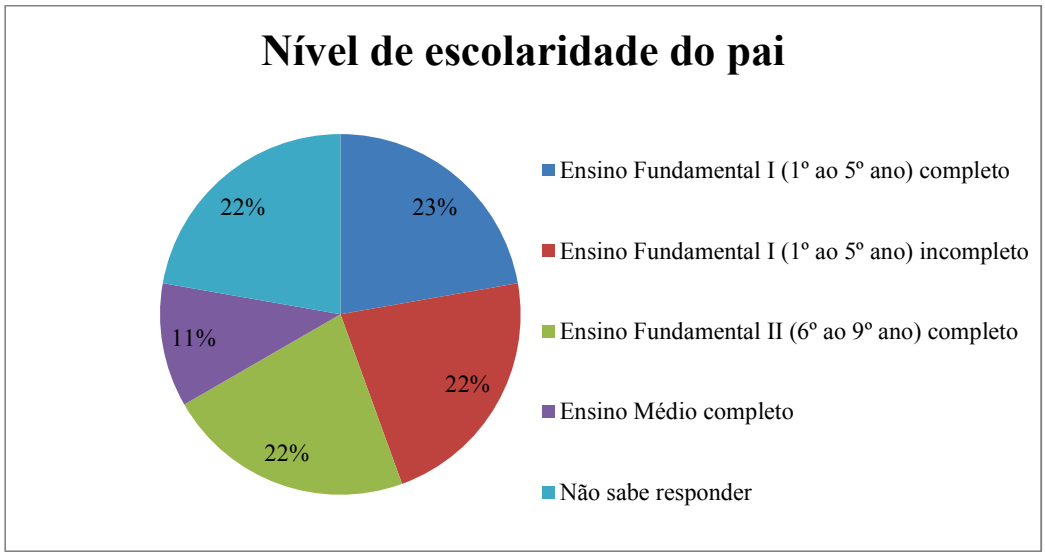


Figura 3: Gráfico que apresenta o perfil da turma – Nível de escolaridade do pai

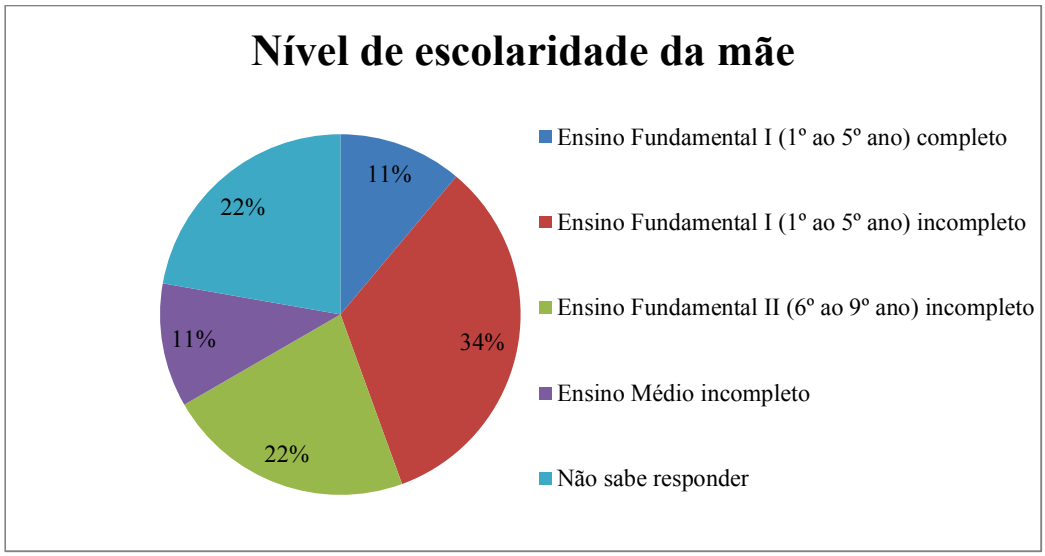


Figura 4: Gráfico que apresenta o perfil da turma – Nível de escolaridade da mãe

Sobre estar ou já ter estado inserido no mercado de trabalho, 44% dos alunos não trabalham/trabalharam. Um novo perfil de alunos da EJA na escola está evidenciado neste dado. A faixa etária de alunos matriculados nesse segmento está cada vez mais próxima da idade mínima permitida para o acesso. Muitos desses jovens, antes mesmo de entrarem no mercado de trabalho, têm experimentado o fracasso escolar no ensino regular e buscado a EJA como alternativa para conclusão dos estudos.

Os próximos dados traçam o perfil das profissões exercidas pelos alunos, portanto, consideraram apenas o universo de trabalhadores. Para apuração desses dados, foram formados grupos de profissões a fim de que os alunos identificassem o seu agrupamento. A proposta utilizada tomou como base o repertório de profissões utilizado na Classificação Brasileira de Ocupações (documento normalizador do reconhecimento, da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro) do Ministério do Trabalho e Emprego. Esse repertório é o resultado de uma classificação que pretende obter categorias às quais se possa atribuir um significado de "situação" social. As profissões são agregadas por nível de competência e similaridade nas atividades executadas.

O conceito de competência tem duas dimensões: (i) o nível de competência, que seria a função da complexidade, amplitude e responsabilidade das atividades desenvolvidas no emprego ou outro tipo de relação de trabalho; (ii) a especialização da competência, que se relaciona às características do contexto do trabalho, como área de conhecimento, função, atividade econômica, processo produtivo, equipamentos, bens produzidos que identificarão o tipo de profissão ou ocupação.

TABELA DE AGRUPAMENTO DE PROFISSÕES
Agrupamento 1: Banqueiro, deputado, senador, diplomata, capitalista, alto posto militar (como general), alto cargo de chefia e gerência em grandes organizações, alto posto administrativo no serviço público, grande industrial (empresa com mais de 100 empregados), grande proprietário rural (com mais de 2.000 hectares), outras ocupações com características semelhantes.
Agrupamento 2: Profissional liberal de nível universitário como médico, engenheiro, arquiteto, advogado, dentista, etc.; cargo técnico-científico, como pesquisador, químico-industrial, professor de universidade, jornalista ou outra ocupação de nível superior; cargo de chefia ou gerência em empresa comercial ou industrial de porte médio (10 a 100 empregados); posto militar de tenente, capitão, major, coronel; grande comerciante, dono de propriedade rural de 200 a 2.000 hectares e outras ocupações com características semelhantes.
Agrupamento 3: Bancário, oficial de justiça, professor primário e secundário, despachante, representante comercial, auxiliar administrativo, auxiliar de escritório ou outra ocupação que exija curso de 1° grau (ginasial) completo, incluindo funcionário público com esse nível de instrução e que exerce atividades semelhantes, posto militar de sargento, subtenente e equivalentes: pequeno industrial (até 10 empregados), comerciante médio, proprietário rural de 20 a 200 hectares, outras ocupações com características semelhantes.
Agrupamento 4: Datilógrafo, telefonista, mecanógrafo, contínuo, recepcionista, motorista (empregado),

cozinheiro e garçom de restaurante, costureiro, operário qualificado (que tem um mínimo de aprendizado profissional, como mecânico, gráfico, metalúrgico, ferramenteiro), porteiro, chefe de turma, mestre de produção fabril, serralheiro, marceneiro; comerciário como balconista, empregado de loja de artigos finos ou de estabelecimento comercial de grande porte (casa de roupa, sapataria, joalheria, farmácia, drogaria, loja de aparelhos domésticos, mobiliárias); funcionário público no exercício de funções semelhantes; posto militar de soldado, cabo e equivalentes; pequeno comerciante, sitiante, pequeno proprietário rural (até 20 hectares) e outras ocupações com características semelhantes.
Agrupamento 5: Operário (não-qualificado), servente, carregador, empregado doméstico, como cozinheira, passadeira, lavadeira, arrumadeira, lixeiro, biscateiro, faxineiro, lavador, garrafeiro, pedreiro, garçom de bar, lavrador ou agricultor (assalariado), meeiro, caixeiro de armazém ou de outro pequeno estabelecimento comercial varejista (quitanda, mercearia, peixaria, lanchonete, loja de ferragens) e outras ocupações com características semelhantes.
Agrupamento 6: Do lar.

Tabela 1: Agrupamento de profissões, segundo a Classificação Brasileira de Ocupações

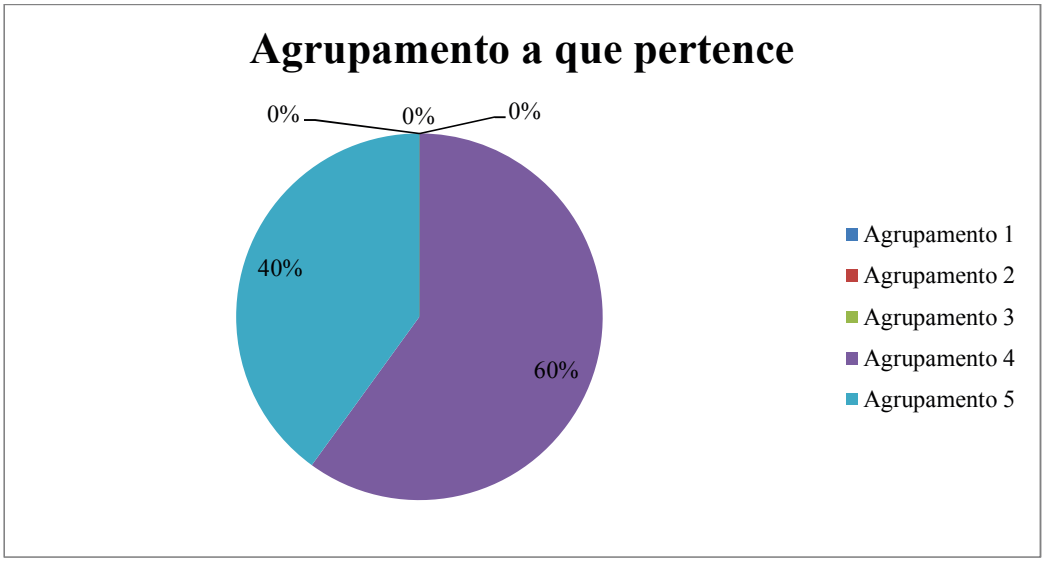


Figura 5: Gráfico que apresenta o perfil da turma – Agrupamento profissional a que pertence

O dado relativo ao ofício exercido pelos sujeitos torna-se um forte marcador de estratificação profissional, hierarquia promovida pelo valor atribuído a cada profissão pela sociedade. Perceber que os cinco alunos trabalhadores da turma se dividem entre os agrupamentos 4 e 5, significa constatar que todos exercem profissões pertencentes a grupos socialmente desprestigiados, que estão na base de uma pirâmide social.

Esse dado, além de relacionar o número de anos de escolaridade ao tipo de função exercida na sociedade, está em relação direta com a renda mensal aproximada dos alunos trabalhadores. Entre eles, 60% recebem até 1 salário mínimo (até R$880,00) e os 40% restantes, de 1 a 3 salários mínimos (de R$880,01 até R$2.640,00). Nesse item, em que todos os demais se cruzam, também se encontra uma convergência com dados nacionais. A Pnad,

divulgada em 2014 pelo IBGE, apontou uma melhora na renda média do brasileiro de 2012 para 2013. Entretanto, o crescimento maior ocorreu na parte de cima da pirâmide, o que ajuda a entender o aumento da desigualdade. A renda dos 10% mais ricos subiu 5,7%, enquanto a dos 10% mais pobres avançou 3,5%. Na média geral, em números absolutos, a renda também aumentou 5,7%, de R$ 1.590 para R$ 1.681. Contudo, o total de lares que sobrevivem com até um salário mínimo por morador chega a 44,8% dos 60,8 milhões de domicílios com algum tipo de rendimento, situação em que se encontra a maioria dos alunos da turma.

Sobre os motivos que levaram esses alunos a se inserirem no mercado de trabalho, eles atribuíram graus de importância a algumas opções. O resultado é apresentado no gráfico abaixo:

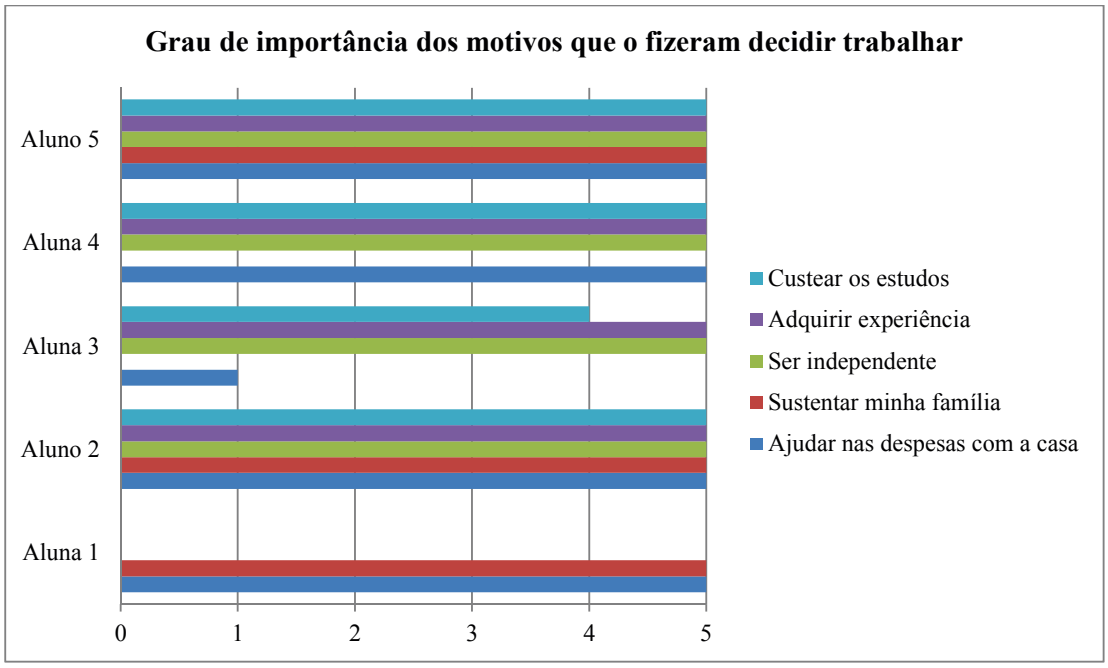


Figura 6: Gráfico que apresenta o perfil da turma – Grau de importância dos motivos que o levaram a trabalhar

Importante frisar nessa análise que, dos cinco alunos que trabalham, três são mulheres e dois são homens adolescentes. Das três mulheres, apenas aquela que não é casada (aluna 1) considerou o sustento da família e as despesas com a casa importantes ao decidir trabalhar. As outras duas (alunas 3 e 4) apontaram maior importância para sua independência e aquisição de experiência no trabalho. Em maior ou menor grau, valorizaram o custeio dos estudos e a ajuda nas despesas da casa, não o seu sustento, provavelmente entregue à responsabilidade dos maridos, embora o casamento pressuponha uma parceria nas responsabilidades entre homens e mulheres. Percebe-se assim que o típico arranjo familiar dos anos 50, no qual as mulheres se

dedicavam às tarefas domésticas/cuidado dos filhos enquanto os homens saíam de casa para se devotar ao trabalho e à carreira, criou raízes profundas em termos de ideais de casamento e de papéis de gênero a serem desempenhados em parte do grupo[4].

Os dois rapazes adolescentes (alunos 2 e 5) atribuíram grau de importância máximo e idêntico a todos os motivos apresentados. Seja por uma cobrança social-religiosa, que atribui ao homem a responsabilidade de prover o lar, seja por imposição direta dos pais ou responsáveis, nota-se que eles se preocupam com o sustento e auxílio nas despesas da casa. Entretanto, eles também pensam no seu investimento pessoal (estudos, experiência profissional e independência), que poderá lhes proporcionar um futuro de novas oportunidades.

Ainda sobre a atividade exercida pelos cinco alunos pertencentes ao grupo dos trabalhadores da turma, analisaram-se outros dois indicadores sociais que auxiliam na definição do seu perfil: a carga horária laboral e a idade com que entraram para o mercado de trabalho.

As condições heterogêneas de trabalho geram as situações de uma falta de jornada fixa e de uma jornada máxima permitida constitucionalmente (44 horas semanais) como as duas únicas opções de carga horária laboral em que os alunos trabalhadores se enquadram. O fato de a maior parte dos alunos não contar com uma carga horária fixa – 60% trabalham nessas condições, até 10 horas por semana – aponta para o trabalho informal ou autônomo, que lhes privam de uma série de garantias trabalhistas (como férias, décimo terceiro salário, seguro desemprego, fundo de garantia, entre outros), provavelmente impulsionados pela baixa escolaridade e falta de capacitação.

Sobre a idade de início das atividades laborais, a turma apresenta sua totalidade de alunos trabalhadores ingressando no trabalho até os dezesseis anos, sendo 40% antes dos quatorze anos, provavelmente impulsionados pela baixa renda familiar (que será demonstrada adiante). De acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT – (2007), em seu artigo 403, é proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos. Contudo, sabe-se que milhares de trabalhadores menores de 16 anos e sem qualquer referência a contrato de aprendizagem são contratados de forma irregular, por força da situação econômica de exclusão social em que se encontram. Diante disso, o contrato de trabalho envolvendo o menor de 16 anos não produz a favor do menor

[4] De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais, divulgada pelo IBGE em 2014 (com ano de referência 2013), os domicílios chefiados por uma mulher representavam 39,8% do total (27,7 milhões de lares), registrando alta de um ponto percentual em relação ao verificado em 2013.

todos os efeitos jurídicos e previdenciários dirigidos a um contrato de trabalho pela legislação trabalhista. Ambos os dados analisados, portanto, sinalizam para perdas de direitos dos sujeitos da pesquisa.

Diante da condição socioeconômica que os leva a estudar e trabalhar concomitantemente, os alunos demonstram otimismo, com 60% deles entendendo o trabalho como parte do processo de educação, o que possibilita o seu crescimento pessoal. Os outros 40% julgam que trabalhar não atrapalha seus estudos. Assim, ao julgar que trabalhar não atrapalha seus estudos, esses alunos desconstroem a hipótese de que as constantes faltas às aulas e o alto índice de defasagem escolar na EJA justificam-se pela concomitância de trabalho e estudo.

Sinalizam, pois, para algum problema estrutural no ensino escolar que pode passar pela falta de adaptação para acolher esses alunos trabalhadores. A escola precisa considerar a experiência de quem trabalha, levando em conta a questão do tempo e do currículo. Se uma parte dos alunos que ainda se mantém matriculada e frequente na EJA sente que o trabalho não atrapalha seus estudos, pode-se pensar que eles resistem apesar de a escola não trabalhar com o tempo real dos alunos e também com as limitações de tempo e não adotar critérios de seleção, organização de conteúdos e alternativas de tratamento didático compatíveis com as especificidades da EJA, o que já levou diversos colegas a abandonarem os estudos na modalidade.

Voltando a considerar o universo total dos nove alunos, os próximos dados abordam a renda do grupo familiar, questões ligadas ao fracasso escolar – reprovação e/ou evasão – e à retomada dos estudos, hábitos de leitura e estudo, utilização de meios de comunicação e atividades realizadas nos momentos de lazer.

Em relação à renda familiar, verificou-se a prevalência de uma média mensal baixa. Apenas a família de uma aluna soma uma renda mensal acima de 3 salários mínimos (de R$2.640,01 até R$5.280,00). Os oito alunos restantes se dividem em dois grupos igualmente majoritários: quatro deles apresentam renda familiar de até 1 salário mínimo (R$880,00), enquanto a família dos outros quatro soma mensalmente de 1 a 3 salários mínimos (de R$880,01 até R$2.640,00).

O IBGE utiliza faixas de salário mínimo como critério para delimitação das classes sociais. Trata-se de um critério objetivo, que desconsidera muitas variáveis que podem estar envolvidas nessa classificação, como o patrimônio, por exemplo. De acordo com o IBGE, famílias que somam renda mensal de até dois salários mínimos (R$1760,00) estão na classe E,

enquanto aquelas que ganham de dois a quatro salários mínimos (R$1760,01 a R$3720,00) estão na classe D. Diante disso, conclui-se que apenas a uma aluna é facultada a possibilidade de pertencer à classe C, podendo ter rendimento acima daquele fixado para a classe D. Assim, pode-se afirmar que os alunos são majoritariamente integrantes de famílias pobres, pertencentes às duas últimas faixas de renda consideradas pelo governo brasileiro.

Passando para o quadro educacional, o questionário aponta que quase 70% dos alunos da turma já foram reprovados, sendo 45% por duas vezes, o que coaduna com a elevada taxa de repetência no ensino público do município. De acordo com indicadores educacionais de 2015 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a média de reprovação no ensino fundamental para o ano foi maior nas redes municipal (12,6%) e estadual (12%) de Juiz de Fora que a média nacional (9%). As discussões acerca do índice de reprovação e das alternativas para melhorar o desempenho escolar pouco avançaram nos últimos anos, ficando restritas a buscar um responsável pelo fracasso nos estudos. Ora culpam os próprios alunos, ora os pais, ora o sistema sociopolítico. Raramente as discussões consideram falhas na formação do professor ou na organização escolar.

Esse índice de reprovação tem gerado uma mudança no perfil do público da EJA, na medida em que estudantes ainda em idade escolar acessam cada vez mais o segmento. Para a maioria desses alunos, a EJA tornou-se o caminho mais rápido, alternativo à escola regular, de recuperar o tempo perdido decorrente da evasão ou da defasagem idade-série. Além disso, são comuns os estímulos dissimulados nas escolas públicas para que alunos com defasagem, atribuída a uma suposta dificuldade de aprendizagem, ou considerados indisciplinados, recorram à EJA. Com isso, o segmento acaba cumprindo a função de reinserir na escola toda a gama de diversidade rejeitada pelo sistema regular, incluindo jovens com deficiência intelectual.

O dado sobre a série em que deixaram de frequentar o ensino regular (figura 7) torna-se indício que aponta para a realidade de juvenilização da EJA. Quase metade da turma abandonou o ensino regular no 9º ano (no instrumento, foi empregada a nomenclatura antiga – 8ª série –, por ser a mais usada pelos alunos). O mesmo índice possuía entre 15 e 18 anos na ocasião do abandono. Como a média de idade da turma é baixa, principalmente entre os homens, 18 anos, e eles estão cursando a série correspondente ao 9º ano, pressupõe-se que esses alunos mais novos migraram do ensino regular para a EJA nas condições mencionadas.

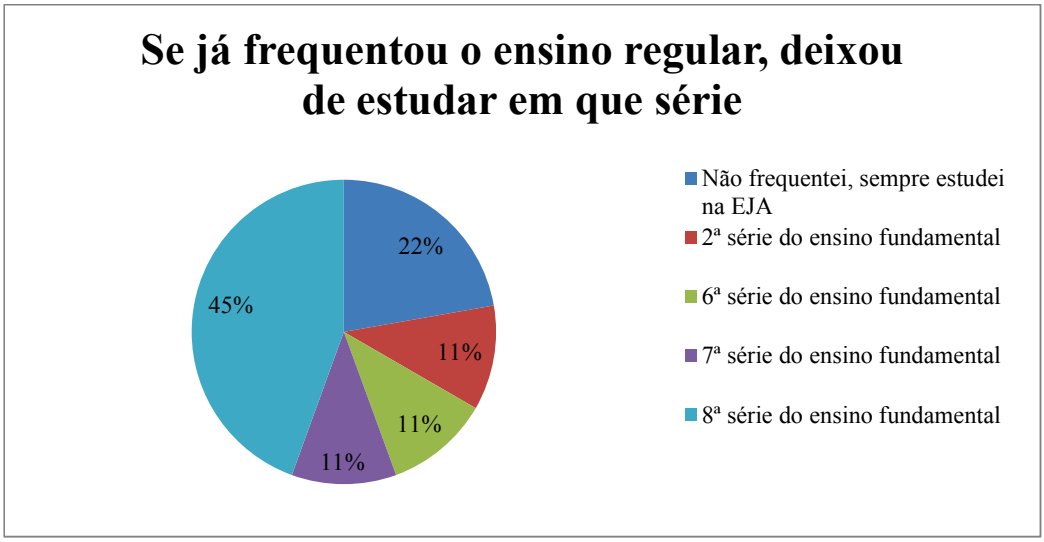


Figura 7: Gráfico que apresenta o perfil da turma – Se já frequentou o ensino regular, deixou de estudar em que série?

Para além do fracasso escolar constatado, quando os alunos assinalam os motivos que os levaram a abandonar o ensino regular (figura 8, a seguir), várias razões se apresentam na mesma proporção (mudança de cidade ou estado, falta de interesse, motivos pessoais), sendo o trabalho/falta de tempo para estudar a mais apontada. Quando foi pedido que mensurassem em que medida os motivos influenciaram na decisão de não frequentar ou abandonar o ensino regular, a maior intensidade recaiu sobre a falta de interesse e de apoio familiar, um indício do discurso social vigente que culpabiliza o aluno e a família pelo fracasso escolar, sem uma problematização mais aprofundada da situação.

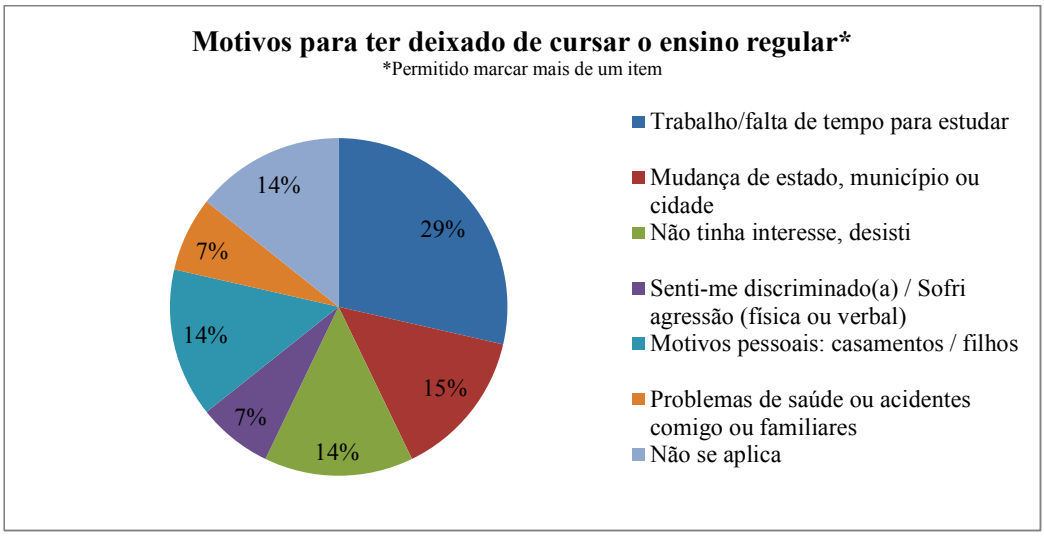


Figura 8: Gráfico que apresenta o perfil da turma – Motivos para ter deixado de cursar o ensino regular

A motivação para o retorno aos estudos, entretanto, foi apontada por quase metade da turma como sendo a de conseguir um emprego melhor. Somada às variantes que também se relacionam ao trabalho – conseguir um emprego e progredir no atual –, o índice chega a quase 70%. Outras razões apontadas foram o atendimento às expectativas da família, com 22%, e a busca por conhecimento e atualização, com 11%.

Embora não tenha havido uma homogeneidade na definição do motivo que os levou a abandonar os estudos no ensino regular, quando o assunto é o retorno à escola, fica clara a busca por uma melhor qualidade de vida. Os desejos de um emprego (11%), de um emprego melhor (45%) ou de uma promoção no atual (11%) partem da pressuposição de condições de vida mais confortáveis, como ter um salário ou um salário maior. Essa razão provavelmente também alicerça o discurso dos responsáveis ao depositarem expectativas nos alunos (22%).

O questionário respondido pelos alunos, em sua última parte, considerou diferentes eventos envolvendo o texto escrito na expectativa de traçar um perfil sobre os hábitos de leitura da turma. Foram abordados como portadores de textos, especificamente, os livros, jornais e revistas – impressos ou online – e as redes sociais. Uma das questões abordou a leitura de forma ampla, referindo-se a qualquer atividade que a envolva (figura 9).

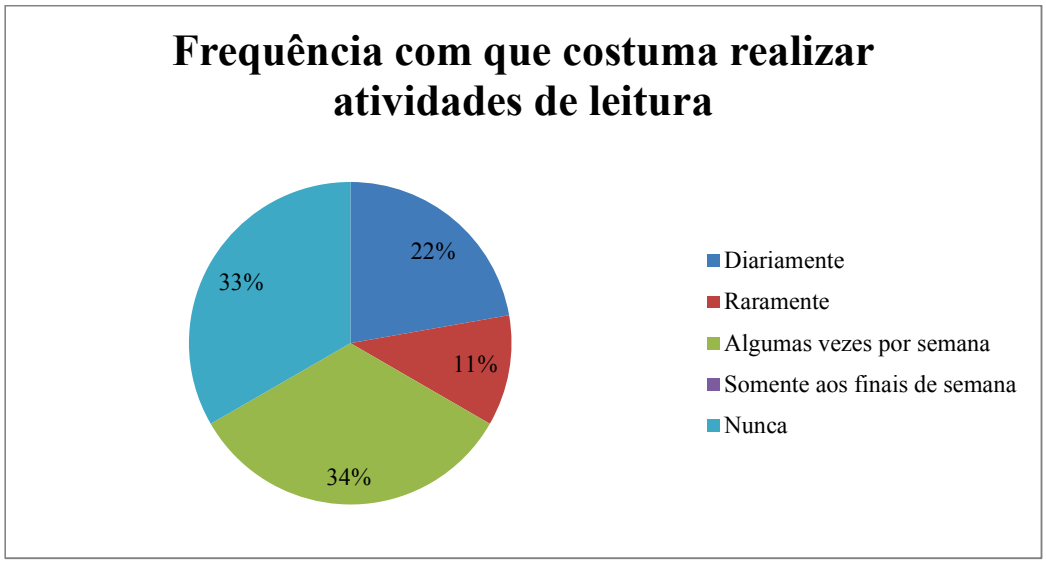


Figura 9: Gráfico que apresenta o perfil da turma – Frequência com que costuma realizar atividades de leitura

Quando a análise não aponta para um portador de texto específico, a maioria das atividades de leitura se divide entre uma ocorrência semanal irregular (34% praticam algumas vezes por semana) e a não ocorrência (33% nunca realizam atividades de leitura). Alunos que realizam diariamente atividades de leitura somam 22%.

Os resultados apontaram para um índice muito baixo quando a leitura se refere a livros (56% nunca leem e 22% raramente leem), enquanto apresentaram uma melhora quando o referente passou a ser jornal ou revista, impresso ou online (34% leem diariamente). Passando para textos postados em redes sociais, verifica-se que quase metade dos estudantes (45%) se considera leitor constante.

Ao questionar os alunos acerca do meio mais utilizado para se informar, a internet foi mencionada por 56% da turma, dividindo a preferência apenas com a televisão (44%). Com isso, delimita-se um perfil de atividade de leitura muito mais voltada para os novos (hiper)textos. Embora os índices ainda se apresentem baixos no geral, as atividades de leitura na internet, que envolvem uma diversidade de linguagens e de mídias, foram muito mais relevantes na turma. Além de ser um campo enorme de leitura, a internet desperta a atenção dos sujeitos que vivem imersos num mundo tecnológico e digital.

Vale lembrar, entretanto, que pesquisas que apontam o Brasil com um país de leitura deficitária consideram como leitor apenas aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses. O critério adotado desconsidera a abordagem de letramento (SOARES, 2006), já que não avalia o nível de domínio das competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas e/ou as dificuldades no

processo de aprendizagem da tecnologia da escrita. O número de livros lidos num determinado período de tempo nada diz sobre o domínio das habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais que envolvem a escrita.

Sobre a frequência com que a turma se dedica aos estudos fora da escola, mais da metade (56%) afirma ser nenhuma, restringindo-se a assistir às aulas. A falta de tempo decorrente das várias responsabilidades que já possuem é um discurso recorrente entre os alunos da EJA. Raramente conseguem realizar atividades, pesquisas ou trabalhos orientados para casa. O tempo escolar acaba sendo o único tempo destinado aos estudos para grande parte dos alunos da turma, como mostra o gráfico apresentado na figura 10.

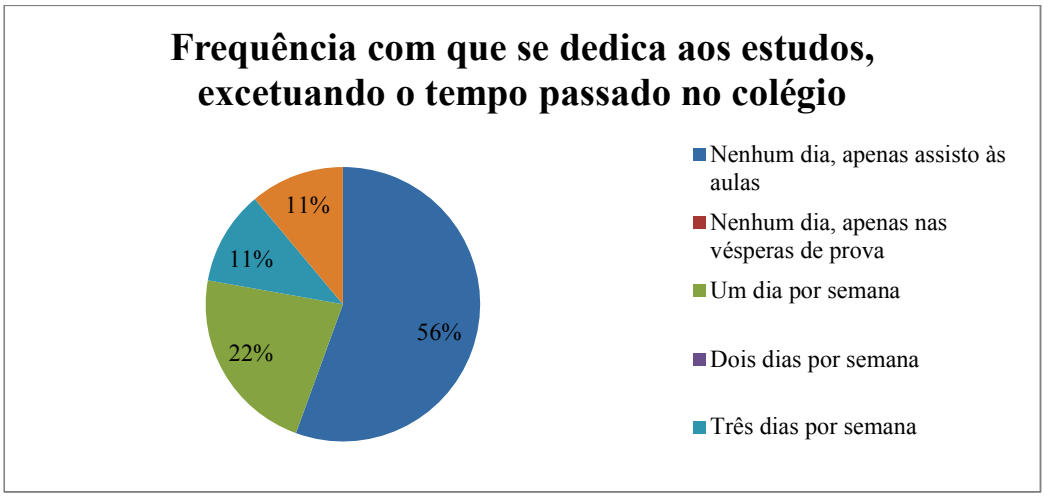


Figura 10: Gráfico que apresenta o perfil da turma – Frequência com que se dedica aos estudos além do colégio

A única pergunta do questionário que não contava com opções fechadas de respostas abordava o momento de lazer dos sujeitos. Sobre seus hábitos nos momentos de folga, verificou-se o seguinte:

O que você costuma fazer nas suas horas de lazer	
Aluna 1	Ficar com a família e às vezes com amigos.
Aluna 2	Participar de uma roda de amigos, bebendo e batendo papo.
Aluna 3	Cuidar do neto.
Aluna 4	Conversar com os vizinhos na rua e limpar a casa.
Aluna 5	Sair, arrumar casa, ver televisão e ouvir música.
Aluno 6	Sair para balada, jogar bola com os amigos e ir para a cachoeira.
Aluno 7	Jogar videogame.
Aluno 8	Jogar bola na praça.
Aluno 9	Curtir.

Tabela 2: Apresenta o perfil da turma – O que você costuma fazer nas suas horas de lazer?

Nota-se uma marcação muito clara entre homens e mulheres quando o assunto é o cuidado com a casa e a família. Provavelmente, o fato de o lazer ser um direito social amplamente negligenciado à população de baixa renda fez com que as mulheres da turma incluíssem o trabalho doméstico na maioria dos casos, compreendendo "momento de lazer" como o que fazem quando não estão trabalhando ou estudando. Entre os homens, com uma faixa etária bem mais baixa que a das mulheres, destacam-se atividades relacionadas ao esporte e à tecnologia. Ressalta-se a ausência de atividades culturais no cotidiano da turma, como visitar uma exposição, ir ao cinema ou ao teatro.

Os sujeitos partícipes da pesquisa constituem, portanto, um grupo que busca melhoria nas condições de vida através dos estudos. Sofre desde cedo o impacto da falta de políticas públicas que garantam e preservem direitos básicos à população carente, como, por exemplo, o direito à escolarização na idade certa. Já experimentou o fracasso escolar e/ou teve que trabalhar para ajudar a família, afastando-se da escola. Atua em profissões desprestigiadas socialmente, compõe majoritariamente as classes sociais D e E, residindo numa comunidade marcada pelo estigma da violência. Não possui outros momentos de dedicação ao estudo além da escola e poucas são as suas opções de lazer. Como marca da atualidade, o grupo mantém contato próximo com a tecnologia, sendo que as redes sociais oferecem grande parte do material que lê.

Assume-se, nesta pesquisa, que qualquer trabalho pedagógico que se pretenda significativo precisa considerar a história e a realidade (social, econômica, cultural) desses sujeitos.

3.2. O diagnóstico

Inserida no macroprojeto "Análise linguística na aula de português: diálogos entre teoria linguística e prática docente", a proposta assume uma forma de observar dados da língua apoiada no ensino reflexivo, envolvendo uma situação social (com interlocutores, objetivo e local de circulação), um planejamento do texto e o uso de formas linguísticas compatíveis com essa situação. Assim, a análise linguística passa do primeiro para o segundo plano na intervenção. Ela é o gatilho que dispara a proposta, mas necessita ceder o lugar de destaque à situação social que deve ser construída para que efetivamente ocorra um trabalho de reflexão sobre a língua e a linguagem, "a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer" (ANTUNES, 2014, p. 47).

Para tanto, torna-se necessária a seleção de um fato gramatical para que ele seja pretendido como objetivo de exploração da análise linguística. Acerca de um provável programa determinado para as fases da EJA, que pudesse apontar os itens gramaticais a serem trabalhados em cada etapa do curso, a Proposta Curricular do município de Juiz de Fora afirma:

> Abandona-se, por um lado, a ideia de programas predeterminados, de lista de conteúdos ditados no início do semestre, sem planejamento coletivo e sem considerar as expectativas e necessidades dos alunos. Por outro lado, numa perspectiva dialógica, partilham-se ideias, concepções, práticas e projetos que implicam no processo constante de planejamento e de avaliação que acompanha todo ano letivo (PJF, 2012, p. 30).

Ao mencionar as expectativas e necessidades dos alunos associadas ao processo constante de planejamento, a Proposta Curricular sinaliza para o método contínuo de investigação docente dos avanços e dificuldades dos alunos através do diagnóstico, que seria o ponto de partida para o planejamento. A intenção é perceber as dificuldades de aprendizagem dos alunos para focalizá-las em sua aula. Para que o período letivo termine com as dificuldades dos alunos sanadas, é importante acompanhar, sistematicamente e de modo individualizado, o seu progresso durante todo o ano.

Nesta proposta, foi adotada a prática de conhecer o aluno, o que ele já sabe, o que traz de conhecimento linguístico, para que fosse definido o fenômeno gramatical que seria o fio condutor do trabalho. Para isso, foi realizada uma avaliação diagnóstica inicial da turma selecionada para a aplicação da intervenção. Quando o professor tem clareza sobre o conhecimento já dominado pelo aluno, pode organizar metodologicamente suas aulas para atender às necessidades dos sujeitos.

A organização do tempo escolar da EJA prevê a conclusão das fases semestralmente. O semestre de aplicação do projeto foi o primeiro do ano de 2016. O período se divide em duas unidades: a primeira com início no começo de fevereiro e término em meados de abril e a segunda com início em meados de abril e término no final de junho. O período selecionado para a aplicação do projeto foi o da segunda unidade, para que o professor-pesquisador pudesse estreitar os laços com a turma e realizar o diagnóstico na primeira unidade.

Para estimular a produção de textos pela turma para a realização de um diagnóstico, o professor partiu de uma situação familiar de uma aluna que acabou tomando papel de destaque numa semana próxima ao final da primeira unidade. O irmão da aluna, muito conhecido por todos no bairro em que a maior parte dos alunos da escola mora, teve os

materiais que vendia de forma irregular no centro da cidade recolhidos pela fiscalização municipal. Ele era conhecido por vender uma grande diversidade de materiais e atender a toda a comunidade. O fato causou comoção e revolta em todos, sendo assunto de algumas aulas.

Diante disso, o professor baixou um vídeo do Museu da Pessoa no qual uma mulher relata um caso semelhante ao ocorrido com o irmão da aluna da turma. Trata-se do relato "A cada dia, nós tínhamos que estar preparados para correr", da auxiliar de cozinha Jerlane Santos Matos Brito, de Jequié/BA (link para acesso ao vídeo: http://www.museudapessoa.net/pt/conteudo/video/a-cada-dia-nos-tinhamos-que-estar-preparados-para-correr-97065). Ela conta uma passagem de quando trabalhava como ambulante irregular e tinha que fugir do "rapa", fiscais que apreendiam mercadorias vendidas irregularmente num terminal. A passagem torna-se engraçada, já que um colega de Jerlane atira uma lata de refrigerante no fiscal que corria atrás deles numa das fugas. O fiscal é atingido e cai, enquanto eles evadem do local e salvam suas mercadorias. Ela salienta que o fiscal não se machucou, apesar do impacto do objeto arremessado e do tombo. A autora do relato faz uso de uma variação linguística estigmatizada, apresentando constante falta de marcas de concordância e alterações fonéticas, como a supressão de fonemas.

Após os alunos assistirem ao vídeo duas vezes, já que ele possui menos de 3 minutos, o professor conduziu uma discussão que problematizou a questão da venda dos produtos, apresentando razões que justificariam a ação da fiscalização, como a cobrança de taxas do comércio ambulante para que oferecesse seus serviços. Os sindicatos e convênios com a prefeitura dariam o suporte necessário e amparo aos vendedores ambulantes. Apresentou também aquelas que seriam as reclamações da população sobre os ambulantes, como falta de higiene, má conduta, localização ruim, condições de conservação ou acondicionamento das mercadorias, entre outras.

Passando para a observação da fala de Jerlane, o professor problematizou alguns trechos, como no momento em que ela aborda o início de seu trabalho no terminal: "*Eu tava com sete a oito anos quando nós começou... a gente começamo no cafezinho, aí do cafezinho nóis fomo vendendo pururuca, essas coisa, né?*". Apesar da imediata manifestação dos alunos sobre Jerlane falar "errado", o professor apontou para a adequação de sua fala à situação, já que lhe foi proposta uma conversa que visava justamente registrar e valorizar suas experiências de vida, sua cultura e sua variedade dialetal. Só seria possível pensar em infração a alguma regra se essa fala ocorresse numa situação social de alto grau de formalidade, em que a expectativa geral fosse de uso da variedade padrão.

O professor propôs reflexão também acerca de especificidades das diferentes modalidades da língua. Embora fala e escrita façam uso de um mesmo sistema linguístico, há particularidades na formulação de textos tanto na modalidade oral, quanto na escrita. A fim de que percebessem a diferenciação, recomendou que os alunos transformassem o texto oral de Jerlane em texto escrito. Orientou para um contexto de produção formal, imaginando que a mulher tivesse sido processada pela ocorrência, o fiscal tivesse conseguido levá-la a julgamento e fosse preciso construir sua defesa. O fato, portanto, seria relatado por escrito na perspectiva de Jerlane, em primeira pessoa, a um defensor público que prepararia a justificativa da moça e de Pagão (o amigo que arremessou a lata de refrigerante no fiscal). O produto final dessa retextualização foi um dos materiais analisados pelo professor a fim de promover um levantamento do conhecimento já dominado pelos alunos, em contraposição ao conhecimento não dominado.

Outras duas produções textuais foram consideradas no processo de diagnóstico da escrita dos alunos. Uma delas foi elaborada logo após a retextualização do texto de Jerlane. O professor solicitou que os alunos, tal como a mulher do vídeo, relatassem uma passagem das suas vidas que, de maneira inusitada, tenha se tornado engraçada. O fato relatado seria enviado para um programa de TV fictício que promovia um concurso para selecionar a história mais curiosa e imprevista.

A outra produção analisada já havia sido construída na primeira unidade, quando a turma teve uma aula eventual com a professora de música do ensino regular (a EJA não possui essa disciplina em seu currículo). Na ocasião, discutia-se a música como manifestação cultural e a professora propôs uma experiência nova com a música. Ela apresentou a proposta de música produzida a partir de sons do corpo. Diante da satisfação da turma após a atividade, foi solicitado que relatassem por escrito a aula e as sensações experienciadas durante a proposta, a fim de que os textos fossem entregues à professora. Seria uma forma de agradecê-la pela aula, dando-lhe um retorno acerca dos estímulos propostos, para que ela pudesse avaliar os resultados da sua intervenção.

A análise das produções apontou para uma dificuldade bastante recorrente, sendo responsável por metade das ocorrências de desvios: a adequação às exigências da língua escrita mais formal, evitando transpor para o texto escrito procedimentos usados na fala. As marcas de oralidade em desacordo com o contexto situacional de produção dos textos figuraram, em maior ou menor número, nas produções de todos os alunos. Seguem os dados acerca da recorrência de inadequações apuradas na análise das produções textuais escritas dos alunos:

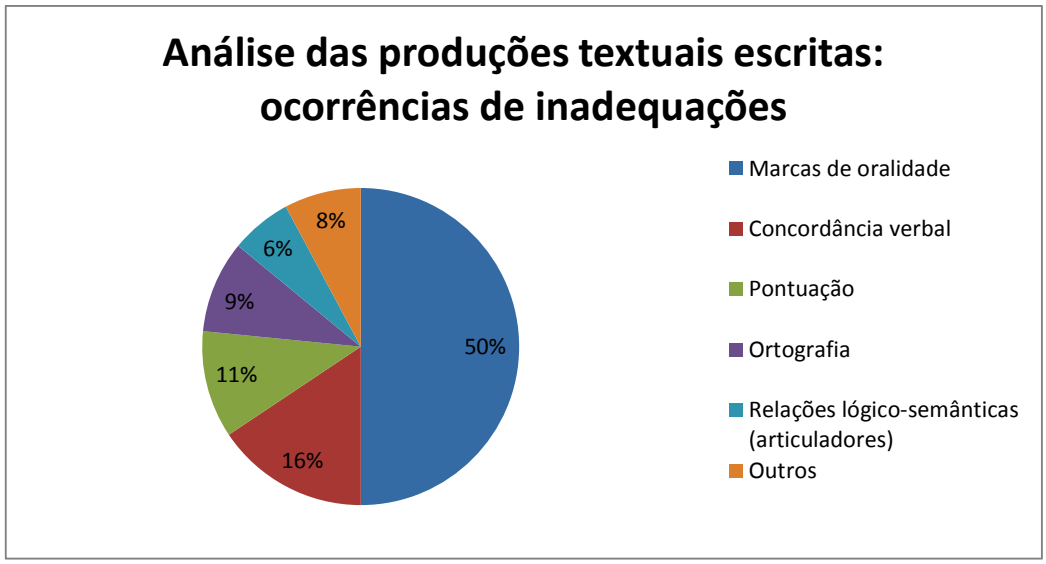


Figura 11: Gráfico que apresenta análise das produções textuais escritas – Ocorrências de inadequações

Analisando os 50% (32 ocorrências) de marcas de oralidade impressas nos textos escritos, 84,4% (27 ocorrências) mantinham relação com a progressão textual. Seguem os dados apurados especificamente na análise das marcas de oralidade:

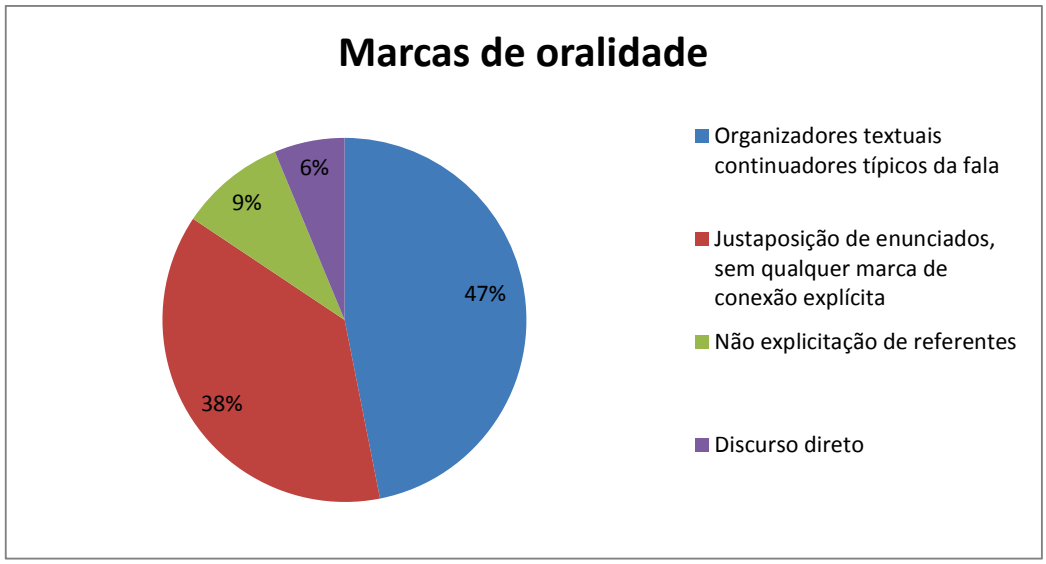


Figura 12: Gráfico que apresenta análise das produções textuais escritas – Marcas de oralidade

Além das marcas de oralidade evidenciadas na utilização de organizadores textuais tipicamente orais e na justaposição de enunciados, as ocorrências de desvios sinalizam também o uso inadequado de alguns articuladores no estabelecimento de relações lógico-

semânticas entre enunciados. Os alunos intentavam alguma relação que não era expressa pelo operador discursivo selecionado. Esse tipo de ocorrência também aponta para o encadeamento de segmentos textuais. Por exemplo:

Aí, na hora de voltar para nossa casa, descendo o morro, o carro perdeu o freio mas bateu no poste da Escola Amélia Pires. (P. C. P.)

O rapa já estava chegando perto, apesar de que o Pagão jogou uma lata de Coca-Cola que acertou diretamente sua cabeça. (L. F. P.)

Outros casos revelam a necessidade de marcadores que operem no nível de organização global do texto, estruturando uma linearidade que facilite o tratamento interpretativo. A desarticulação de alguns enunciados na superfície textual faz com que, em alguns casos, o produtor perca o fio de unidade que garante a interpretabilidade do texto. Por exemplo:

Há três anos atrás, estava eu na casa do meu tio, na roça, passando férias. Em uma quinta-feira, primeira semana que eu estava lá, a casa era enorme e minha prima, filha desse meu tio, tem um problema mental de cabeça, hoje ela é um pouco mais desenvolvida nesse problema. (J. B. C.)

É importante ressaltar que a progressão textual pode ocorrer através de recursos ou procedimentos linguísticos que garantam a continuidade de sentido sem o necessário uso de articuladores. Recursos como a articulação tema-rema, a continuidade temática e a progressão/continuidade tópica são fatores de coesão textual e intervêm na construção da coerência, garantindo a manutenção do tema, o estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmáticas entre segmentos do texto, a ordenação e a articulação de sequências textuais. Também é possível a utilização de operadores tipicamente orais em textos escritos, desde que o grau de formalidade do texto habilite o uso.

Entretanto, a análise das ocorrências de justaposição e utilização de operadores orais nas produções escritas apontou inadequações, já que não revelou um propósito dos produtores. Por vezes, trechos não apresentam os nexos necessários para que o leitor atribua o sentido desejado pelo produtor, com relações lógico-semânticas de difícil compreensão ou ainda textos inteiros construídos por frases ligadas pelo conector “e”. As marcas de oralidade também evidenciam uma carência no domínio de articuladores para o texto escrito, já que

diversas sequências são encadeadas por "aí", além de desconsiderar a adequação ao nível de formalidade que o texto exige. Seguem exemplos:

Chegaram derrapando e saíram para fora e entraram no terreiro da minha casa e, por incrível que pareça, minha tia conhecia e conversou com eles e vasculharam tudo e não me acharam. (A. F. C.)

Meu irmão arrumou o seu prato de comida e foi ao banheiro e quando ele voltou, encontrou seu prato na mão de nosso pai e aí começou a discussão. E começou então a briga. (D. F. C.)

Aí a minha mãe tinha falado para não andar no carro. Mas eu e meu irmão desobedecemos e pegamos o carro assim mesmo. Aí fomos no bairro Esplanada levar o nosso colega embora para casa dele. Aí na hora de voltar para nossa casa. (P. C. P.)

Comecei a dar alguns problemas de saúde. Não sabia quais. Comecei a sentir muita dor. Fui ao hospital. Eles me medicaram e eu voltei pra casa. Fui em todos os médicos dessa cidade. Encontrei um que me pediu para fazer alguns exames. Descobri que estava com cisto no ovário direito, comecei a fazer um tratamento de seis meses. Voltei lá e meu tratamento estava todo errado. (L. F. P.)

Errava o movimento para passar a palma. Não foi fácil ouvir a música no início. Tive muita dificuldade. (L. S. G.)
Achei legal. Não participei da parte do som dos pés. Tenho esporão. (R. L.)

No momento em que a análise das produções dos alunos aponta para um baixo desempenho na capacidade de interligar as partes de um texto, prejudicando assim a sua continuidade, torna-se necessário selecionar os itens a serem trabalhados na intervenção, uma vez que a progressão textual ocorre por meio de diferentes procedimentos. Segundo Antunes (2005), a continuidade semântica se expressa, no geral, pelas relações de reiteração, associação e conexão. Essas relações acontecem graças a vários procedimentos que, por sua vez, se desdobram em diferentes recursos.

Ao considerar a escrita da turma, nota-se maior dificuldade com as relações sintático-semânticas entre termos, ou seja, com a relação de conexão. Os alunos apresentam um repertório limitado de conectores (preposições, conjunções, advérbios e respectivas locuções), valendo-se da justaposição ou de conectores tipicamente orais para suprir essa carência. A conexão se diferencia das demais relações por envolver uma ligação entre pontos bem determinados do texto e sob determinações sintáticas mais rígidas.

Além disso, a função gramatical comumente atribuída aos conectores corrobora para a seleção do item nesta intervenção. O fato de sua abordagem geralmente considerar apenas a promoção do elo de termos de uma oração ou orações faz com que aos conectores, quase sempre limitados às conjunções, sejam atribuídos sentidos, a partir dos quais se pode reconhecer o tipo de relação estabelecida entre os segmentos. Todavia, a identificação desse sentido dos conectores tem sido feita basicamente como forma de classificação sintática de orações e períodos. Encontra-se com facilidade nos manuais didáticos os quadros classificatórios das conjunções, sem que seja abordada a perspectiva da textualidade no estudo dos conectores – e não só da conjunção.

A proposta interventiva, portanto, selecionou como item gramatical a ser abordado os marcadores discursivos que fazem com que o texto progrida, estabelecendo a coesão entre partes do texto (orações, períodos, parágrafos) e sendo responsáveis pela coerência, organização e condução da sua orientação argumentativa. A decisão considerou o baixo desempenho dos alunos no uso dos marcadores, evidenciado no diagnóstico.

4. A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: Análise dos resultados

Neste capítulo, os resultados da intervenção pedagógica desenvolvida são apresentados e confrontados com os dados do diagnóstico realizado, cruzando os pontos inicial e final da proposta. Na análise aqui apresentada, consideramos, ainda, o processo de construção e estruturação da intervenção pedagógica aplicada.

4.1. A proposta

A intervenção pedagógica decorrente do projeto *A democratização da memória de alunos da Educação de Jovens e Adultos* foi prevista para o período de abril a junho de 2016, na segunda unidade do semestre. O eixo temático integrador para o período era *Cidadania e Cultura* e o tema escolhido, *A diversidade cultural como patrimônio da humanidade*. O eixo temático deve, portanto, interagir com o tema e, este, por sua vez, com os conteúdos programáticos da disciplina.

O conteúdo programático foi definido através do diagnóstico apresentado no capítulo anterior. Ele sinalizou dificuldade da turma em utilizar marcadores responsáveis pelo

encadeamento de segmentos textuais de qualquer extensão (períodos, parágrafos, sequências textuais ou partes inteiras do texto). Os elementos linguísticos que operam a progressão textual foram, portanto, definidos como conteúdo programático para o período.

A opção pelo gênero textual relato de experiência vivida para apoiar o trabalho com o tópico gramatical considerou o seu caráter democrático, na medida em que todos têm algo para contar. Os relatos propostos na intervenção buscaram criar narrativas de vida da turma, valorizando a história de cada sujeito envolvido, ao articular ou entrelaçar a identidade e a diferença. O Museu da Pessoa foi escolhido como repositório de textos e suporte para as atividades da proposta, já que possui um vasto acervo de relatos de experiência vivida em vídeos e em textos escritos.

4.1.1. Estrutura da proposta

O projeto de intervenção foi organizado em práticas de linguagem que consideram a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e atender às diferentes condições de produção do discurso, conforme orientação da Proposta Curricular para a EJA do Ministério da Educação (2002)[5]. Além disso, considera os conhecimentos adquiridos pelos alunos por meio da prática de análise linguística para expansão de sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem.

A intervenção completa encontra-se detalhada no Caderno Pedagógico que acompanha esta dissertação. O material é composto por toda a descrição da aplicação do trabalho, apresentando as produções dos alunos, suas impressões, respostas e dificuldades durante o processo. Nesta seção, será apresentado um quadro com a versão resumida da proposta interventiva.

A DEMOCRATIZAÇÃO DA MEMÓRIA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Motivação
Contato com a plataforma do Museu da Pessoa e explicitação do trabalho da unidade.
Macroestrutura textual
Relato oral Construção de relatos orais a partir de objetos significativos para os estudantes.
Relato escrito

[5] O quadro que apresenta os objetivos por cada prática envolvida no relato de experiência vivida encontra-se anexo a está dissertação.

Retextualização para a escrita dos relatos orais sobre os objetos.
Sistematização do gênero Análise e sistematização do gênero relato de experiência vivida escrito, a partir de regularidades observadas.
Função social Reflexão acerca da função social do gênero relato de experiência vivida, a partir de um modelo intergenérico.
Análise de relato oral Retomada dos textos produzidos no início da etapa (transcrição das falas) e análise comparativa com a sistematização produzida para a modalidade escrita.
Microestrutura textual
Produção inicial escrita Sensibilização para produção inicial e posterior mapeamento, feito pelo professor, das estratégias de progressão textual utilizadas.
Marcas de articulação na progressão textual escrita Prática de análise linguística de relatos escritos com foco nas relações entre as partes do texto.
Encadeamento por justaposição Prática de análise linguística de trechos em que o marcador não está explícito, mas as relações entre proposições e a progressão ocorrem perfeitamente.
Retomada dos próprios textos Prática de análise linguística dos usos dos marcadores e levantamento acerca da progressão textual nos próprios textos. A análise é orientada pelo professor, a partir do mapeamento feito previamente.
As marcas de articulação na progressão textual oral Visita de uma pessoa escolhida pela turma para relatar histórias ligadas ao tema da etapa. Observação e posterior prática de análise das estratégias de progressão textual utilizadas na oralidade.
Bingo dos articuladores
Atividade lúdica: bingo em que as cartelas são criadas com trechos de relatos de experiência vivida acerca de diversos temas. Com os articuladores omitidos desses trechos, o aluno deve conseguir completar sua cartela utilizando os conectores sorteados pelo professor.*
Gravação do documentário
Culminância do trabalho: gravação de relatos de experiência vivida dos alunos no formato dos vídeos que integram o acervo do Museu da Pessoa.
** A etapa não foi realizada na intervenção por intercorrências que são abordadas no Caderno Pedagógico. Dessa forma, o detalhamento da atividade planejada, contendo um modelo de cartela, segue anexo a esta dissertação.*

Quadro 2: Resumo da proposta interventiva

4.2. Análise dos Resultados

A aferição dos resultados será dividida em quatro critérios, para apurar amplamente o impacto da proposta. As subseções que seguem apresentam os resultados (i) na ampliação da capacidade de análise linguística; (ii) na utilização dos recursos de sequenciação na construção dos textos; (iii) no domínio do gênero relato de experiência vivida; e (iv) no engajamento/protagonismo/participação e ressignificação da memória.

4.2.1. Ampliação da capacidade de análise linguística

A pesquisa procurou avaliar o envolvimento dos alunos nas atividades de análise linguística como recurso metodológico para o ensino e aprendizagem de aspectos relativos ao funcionamento da língua. As situações didáticas criadas na intervenção permitiam ao aluno uma participação ativa no processo reflexivo, percebendo os mecanismos que ele próprio utilizava para compreender e formular enunciados cotidianamente.

Inicialmente, a turma passou por um momento de estranhamento diante da autonomia a que foram expostos no processo de aprendizagem. Ao perceberem que dividiriam a responsabilidade pela construção do conhecimento com o professor, demonstraram certo desemparo. Não estavam habituados a uma mobilização reflexiva a fim de se constituírem como sujeitos ativos de suas aprendizagens. Esperavam pelo protagonismo docente, pelo título da matéria que seria ensinada, pelas frases que serviriam de exemplos, pelas nomenclaturas que poderiam ser novidades ou remontar a alguma lembrança de outras aulas de português, porém sem remeter a qualquer sentido prático.

O estranhamento foi, aos poucos, cedendo lugar à curiosidade. Alguns alunos apresentavam receio de se manifestar no início, mas, diante da participação exitosa de outros colegas, as atividades foram ganhando a contribuição cada vez mais desenvolta e habilidosa de todos os alunos.

Foi possível, entre outras mudanças positivas, perceber os esforços empreendidos por eles nas atividades de testagem de conectores, o incômodo gerado por alguma escolha equivocada e seu consequente descarte. Por exemplo, quando lhes foi solicitado em uma atividade específica que tentassem reescrever a sentença *"Demorei voltar a estudar, POIS não tinha condições financeiras"*, utilizando outros conectores que exercessem a mesma função, um aluno tentou empregar o articulador PORÉM. Sem que o professor se manifestasse, outros alunos que discordaram da escolha discutiram as noções semânticas dos dois segmentos, as puseram em relação e concluíram que não caberia o uso daquele conector. Dentre outros argumentos, apontaram que o segundo segmento não *"ia contra"* o primeiro. Em seguida, criaram exemplos que validavam o uso do PORÉM, como *"Não deixei minha filha sair, porém ela foi escondida"* e *"Fui no churrasco, porém não bebi"*. Nos exemplos apresentados, os alunos marcaram a oposição que defendiam haver na relação estabelecida pelo articulador.

A partir do que os alunos conseguiam intuir no trabalho epilinguístico que compõe a análise linguística, tanto sobre os textos que produziram como sobre os textos que escutaram e leram, puderam falar sobre a linguagem, registrando, organizando e autocorrigindo essas intuições. Um exemplo ocorreu ainda no momento em que testavam outros conectores para o

enunciado *"Demorei voltar a estudar, POIS não tinha condições financeiras"*. Quando um grupo pensou no PORQUE, um aluno manifestou estranheza e rejeitou a proposta. Ele sugeriu que, "se colocar o PORQUE fica em forma de pergunta: Demorei voltar a estudar, por que não tinha condições financeiras?", que, nesse caso, deveria ser grafado separadamente, pois trata-se de um pronome interrogativo, e não da conjunção, como era previsto.

Nesse caso, percebe-se um ajuste nas estruturas de referência e representações, na tentativa do aluno de validar uma forma em relação àquela ocorrência. Na construção de um caminho válido, o aluno provavelmente não se deu conta da diferença da grafia de um PORQUE e outro, já que na oralidade as diferenças gráficas e classificatórias deixam de existir. Entretanto, mesmo se tratando do pronome interrogativo, a relação de causalidade atribuída ao articulador PORQUE é estabelecida na construção do aluno, alterando simplesmente a entonação do enunciado: *Demorei voltar a estudar, porque não tinha condições financeiras*, sendo que a falta de condições financeiras do enunciador é a causa da demora em voltar a estudar. Essa construção também ocorreu ao aluno, porém ele não reconheceu o PORQUE que não elabora um questionamento, levando-o a operar uma interrogação com tal termo. O aluno atribui uma dúvida ao enunciado apenas pela entonação, pois a sua compreensão é perfeitamente possível fundamentada por essa marca.

Reflexão significativa ocorreu em algumas situações nas quais os alunos puderam operar a própria linguagem, dando início a uma construção, que obviamente não se completou apenas com este trabalho, de paradigmas próprios da fala de sua comunidade. Um dos momentos em que eles voltaram sua atenção para as condições e diferenças de formas e de usos linguísticos aconteceu na leitura da transcrição dos textos orais em que apresentaram seus objetos significativos para a turma. O texto de um aluno ficou fortemente marcado pelo estigma da falta de concordância quando transcrito da oralidade, modalidade em que o desvio não havia sido notado.

Os trechos *"Aí, depois que eles resolveu casar"* e *"Ah... entrou os filho deles tudo junto. Aí... nós entrou lá no casamento dele"* surgiram no momento em que se discutia a estrutura do gênero textual relato de experiência vivida. Os alunos tiveram sensibilidade de perceber que os desvios não comprometiam a construção do gênero, mas que outros aspectos não observados pelo enunciador foram decisivos para que o texto proposto não fosse plenamente compreendido pelos interlocutores.

Com a perspicácia dos alunos diante da expressão linguística, abriu-se espaço para um processo de co-construção de sentido sobre um fato linguístico/linguajeiro, validando as suas experiências e contribuições. Dessa forma, o trabalho abordou o respeito à variação. Os

alunos puderam compreender que todas as variedades linguísticas têm seu valor, são veículos perfeitos de comunicação dentro da comunidade linguística que a utilizam.

Durante a intervenção, foi perceptível o processo de revisão da relação com a língua por que a turma passou, indo da adversidade à liberdade. Os alunos conseguiram debater sobre a linguagem, opinarem sobre fatos linguísticos, mesmo que demonstrando ansiedade pela aquiescência do professor. Com a desenvoltura da turma nas atividades epilinguísticas, a metalinguagem foi introduzida progressivamente, de maneira significativa, sistematizando, regularizando e classificando as características da língua percebidas e discutidas por eles.

Nas produções finais, a autonomia dos alunos contrastava com a desconfiança inicial. Eles revelaram um amadurecimento em relação à análise linguística de seus próprios textos ao empreenderem uma autocorreção por meio de revisão, refazimento e reescrita de suas produções. Eles ficaram tão instigados com o papel de investigadores dos fenômenos linguísticos, que manifestaram o desejo de ter contato com textos produzidos por eles antes do trabalho interventivo. Foi como se algo de novo tivesse se descortinado para eles no processo de escrita e quisessem verificar, através de seus textos antigos, que realmente compreenderam o fenômeno e passaram a utilizar determinados recursos autonomamente.

O processo de verificação da própria escrita, de que eles tanto gostaram, foi de extrema importância na avaliação dos resultados da pesquisa sobre o envolvimento dos alunos nas atividades de análise linguística. Analisar os usos que eles próprios fazem das formas linguísticas faz com que os alunos construam sua própria metalinguagem, e não dependam exclusivamente de uma metalinguagem cristalizada pela reflexão de outros.

O entusiasmo dos alunos pelas tarefas decorreu do recurso metodológico que não priorizou apenas atividades linguísticas e metalinguísticas. O protagonismo discente ganhou força nas atividades epilinguísticas, por elas serem as próprias operações de linguagem. Elas trabalham o material da expressão linguística por meio das escolhas do falante dentre as formas fornecidas pela língua, estabelecendo comparações e experimentações, na maioria das vezes inconscientes, e que sustentam a expressão linguística. Foram essas atividades que levaram os alunos às atividades de análise metalinguística. Estas últimas, agora, conscientes e realizadas mais criticamente.

4.2.2. Utilização dos recursos de sequenciação na construção dos textos

Os resultados da intervenção também marcam avanços significativos no uso dos marcadores textuais responsáveis pela progressão sequencial do texto. A comprovação surge

tanto no aumento do repertório de articuladores, percebido nas produções finais, quanto na melhor organização da superfície textual procedente do uso dos conectores. Essas evidências asseguraram perceptível melhoria na continuidade, necessária para que seus textos possam ser reconhecidos como coerentes e apropriados.

Seguem excertos que apresentam avanços na continuidade textual das produções de alunos, especificamente nas situações mais detectadas no diagnóstico: utilização de marcadores da oralidade na escrita e justaposição de segmentos que compromete a sequenciação. Os trechos apresentados a seguir se referem à produção inicial (relato sobre a relação com o trabalho) e à produção final (relato sobre a relação com a escola) do 2º momento.

Eu comecei a trabalhar com 17 anos, com metalurgia, ajudando meu tio em sua empresa. Achei o serviço muito puxado, muito peso. Decidi trabalhar no Habib's. Foi onde comecei a gostar de trabalhar com comida. Trabalhei um ano como copeiro, fazendo sucos, milk shake e preparando comidas. Saí do Habib's e fui trabalhar fazendo açaí. Foi onde gostei e comecei a ganhar dinheiro com isso. Montei minha empresa e ganho meu pão de cada dia com açaí.

(V. R. N.)

Na produção inicial, o aluno faz uso da justaposição para ligar vários segmentos do texto, entre eles os dois primeiros períodos. Seria importante que ele atentasse para o fato de estar, logo no início do texto, conduzindo a sua orientação argumentativa para todo discurso. Isso ficaria mais claro na escrita através do uso de um conector, já que não há o compartilhamento de conhecimentos relativos à situação comunicativa entre os interactantes (autor e leitor) que talvez houvesse na oralidade. Outro problema é observado na utilização do marcador espacial *onde* para indicar tempo.

Eu parei de estudar em março de 2010, pois meus pais se separaram. Com isso, tive de ficar como homem da casa, ajudando minha mãe a pagar as contas. Por isso, tive que abrir meu próprio negócio e parar de trabalhar para outras pessoas em empresas. Montei minha lanchonete no meu bairro e comecei a fazer meu próprio horário. Nessa época, também voltei a estudar, mas o ano letivo estava acabando e eu não tinha nota, então desanimei e parei de estudar de novo.

(V. R. N.)

Na produção final, o aluno demonstra um processo de revisão acerca do uso da justaposição. O seu repertório de conectores aumenta significativamente e, com isso, os

segmentos do texto se apresentam perfeitamente relacionados e o movimento de prospecção ocorre com clareza.

Situação de avanço também foi percebida na utilização de marcadores tipicamente orais na produção escrita de outra aluna. Trecho do texto inicial denuncia um aparente desconhecimento de outro recurso para encadear segmentos que seja diferente do organizador textual "e".

Comecei a trabalhar com 15 anos vendendo salgadinhos. E parei aos 16 anos e depois voltei a vender Avon com 17 e 18 anos e depois parei de vender cosméticos e voltei a estudar e gostei da escola e de estudar no Amélia Pires.

(D. F. C.)

Sua produção final, apesar de ainda contar com desvios de outras ordens, quando analisada em relação à sequenciação e colocada em checagem com a produção inicial, demonstra avanço na variedade e uso de marcadores discursivos e organizadores temporais. Importante ressaltar que a aluna apresenta uma defasagem de aprendizagem em relação à turma.

Comecei a estudar com 7 anos de idade no presinho. Depois fui estudar no Bernardo Mascarenhas e depois minha mãe mudou de endereço e eu parei de estudar por um ano, pois precisava ajudar a cuidar dos meus irmãos pequenos.

Mas depois me dei conta de que eu deveria voltar e então fui estudar no CEM. Mas não deu certo, por conta da violência.

Minha mãe então ganhou uma casa no sorteio no Parque das Águas. Então eu decidi estudar na Escola Amélia Pires.

Eu gostei de estudar na escola municipal Amélia Pires por que eu fui bem tratada. E nesse ano vou para o CESU.

(D. F. C.)

Dentre os avanços que merecem destaque ao final da intervenção, encontra-se a conscientização das peculiaridades da situação de produção escrita e das exigências e recursos que lhe são próprios. Os recursos de sequenciação prototípicos da oralidade não desapareceram por completo, mas se apresentaram em número bastante menor, apontando para uma revisão cuidadosa do texto.

Além disso, o maior e mais apropriado uso dos elos coesivos aumentou a clareza na interpretabilidade do texto. A relação muito próxima entre coesão e coerência faz com que a continuidade visível na superfície do texto, através dos operadores discursivos, possibilite a

expressão de um sentido. Fazendo um uso mais eficiente desses operadores, os alunos conseguiram construir textos mais coerentes, elevando sua relevância comunicativa e interacional.

4.2.3. Domínio do gênero relato de experiência vivida

As aptidões exigidas para a produção do gênero textual relato de experiência vivida também puderam ser avaliadas ao final da intervenção. O domínio do gênero pode ser comprovado através do domínio da situação comunicativa a que os alunos chegaram, demonstrando avanços na produção e na compreensão do gênero, em ambas as modalidades da língua.

O exercício de análise linguística da macroestrutura textual também se mostrou eficiente. Os alunos partiram de sua capacidade metatextual para a construção e intelecção dos primeiros relatos. Eles possuíam uma concepção padrão da forma relativamente estável que estruturaria seus textos.

O recurso metodológico utilizado buscou transformar a sala de aula num autêntico lugar de comunicação e as situações escolares em ocasiões de produção/recepção de textos. Como exemplo, a solicitação de um objeto que fosse portador de memórias do aluno e o pedido para que ele relatasse a história do objeto configura-se uma situação de comunicação que é geradora quase automática do gênero. Ele não é descrito ou ensinado, mas aprendido pela prática escolar.

A análise empreendida sobre o texto proveniente dessa situação tornou inverso o processo de apresentação do gênero. Os próprios alunos buscaram nos seus textos e em outros relatos as similitudes para a construção do que seria a sua estrutura relativamente estável. Também efetuaram uma comparação entre o relato realizado na oralidade com o relato realizado na escrita, buscando características específicas. Por fim, ocorreu a problematização sobre a função do gênero, que é um marcador de sua constituição tanto quanto sua forma.

Essa metodologia contribuiu para uma reflexão bastante relevante dos alunos, culminando, para além do domínio metatextual, no domínio sistemático do gênero relato de experiência vivida. Um exemplo disso ocorreu na apresentação do objeto de um dos alunos. Ele falava de um relógio que havia ganhado de seu pai:

Esse daí era do meu pai e meu pai usou no dia do casamento dele, eu lembro. Eu tinha uns sete anos, por aí. Aí, depois do casamento, passou um tempo, aí ele foi e me deu pra

mim. Aí, eu guardei pra mim porque significa alguma coisa pra mim, pra mim lembrar do casamento dele com a minha mãe. Aí... é isso aí.

(P. C. P.)

Mesmo sem terem a consciência de que havia algum problema com a construção do texto do colega, os demais alunos da turma interpelaram-no com perguntas sobre o relógio e sua família. Independente do texto que seria objeto de uma situação de aprendizagem – e eles ainda não sabiam – a situação de comunicação pretendida ficou prejudicada. Os interactantes do aluno não conseguiram atribuir um valor sentimental significativo ao objeto diante do que ele relatou. A situação de comunicação passou então a ser a de uma entrevista, com o autor do relato respondendo às perguntas que lhes eram feitas.

Ao analisarem o texto transcrito e compará-lo a outros relatos de experiência, em ambas as modalidades, os próprios alunos foram capazes de pontuar os elementos que faltaram na composição desse texto. Dessa forma, puderam perceber, na prática e de forma reflexiva, que a composição do gênero precisa respeitar uma estrutura. Isso impactou diretamente as produções finais da turma que apresentaram, claramente, uma contextualização sobre o fato narrado e uma conclusão que menciona a experiência percebida a partir do fato. Segue um trecho do mesmo aluno que falou sobre o relógio:

Há alguns anos atrás, eu estudava normalmente como uma pessoa qualquer estuda. Foi aí que em uma tarde de segunda-feira, após faltar serviço, descobri que a minha namorada estava grávida. Por sermos muito novos nós ficamos muito assustados, pois não esperávamos isso acontecer tão rápido assim.

[...]

Com o passar de três anos, eu abri meu olho e tive vontade de voltar à estudar para dar um futuro melhor para minha filha e a minha mulher, pois os estudos hoje em dia são a base de tudo!!! E por isso, agora eu pretendo seguir em frente e mudar não só o meu, mas o futuro da minha família também.

(P. C. P.)

O trabalho com o gênero relato de experiência vivida foi importante também por sua função social, influenciando a relação interpessoal dos alunos da turma. Ouvir o colega significou apropriar-se dele, como se um se tornasse herdeiro da memória do outro. Eles demonstraram interesse peculiar pelo exercício da escuta e da interlocução, o que sempre foi difícil de trabalhar com a turma.

Ademais, o trabalho com o gênero relato de experiência vivida permitiu progresso na continuidade da memória, já que é na esfera do coletivo que ela se constrói e reconstrói. Nas

lembranças do outro, cada aluno encontrou o suporte necessário para as histórias que iria contar. Através da linguagem, os narradores construíram os fios para tecer a sua história, amarrar aqueles que estavam soltos e fiar tecidos exclusivos, que apresentaram continuidades e descontinuidades do tempo que se fez história. Ao se instituírem como narradores de suas próprias experiências de vida, os alunos foram capazes de assegurar laços sociais perdidos na contemporaneidade.

4.4.4. Engajamento/protagonismo/participação e ressignificação da memória

O trabalho apresentou resultados significativos também em aspectos como o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem e seu engajamento. A participação ativa do grupo nas aulas, assumindo uma postura de pesquisador diante de seus textos orais e escritos, possibilitou um processo de ressignificação da aula de português e do trabalho com a língua.

A solicitação de que os estudantes façam pesquisas não é novidade no contexto da educação básica. Entretanto, essa atividade acontece, geralmente, esvaziada de sentido, com alunos buscando informações em sites ou livros sobre algum assunto definido pelo professor. Muitas vezes, apenas imprimem algum material como ele se apresenta na internet e entregam ao professor.

A proposta de trabalho da intervenção não tratou a pesquisa apenas como recurso didático. Ela constituiu um processo de construção de significados e operacionalização de conceitos, indo muito além da mera reprodução de informações, desfazendo-se, com isso, a dicotomia que concebe o universo acadêmico como o lugar da pesquisa e a educação básica como o lugar do ensino. Essa turma experienciou a aula de português como espaço de construção de conhecimentos, de desenvolvimentos de competências e habilidades e a língua portuguesa em uso como objeto de análise e reflexão.

Essa nova concepção de aula foi desconfortável inicialmente para os estudantes, já que os tirou de uma postura passiva e cômoda, em que apenas recebiam conceitos e exemplos prontos e em que a gramática era isolada da língua. Eles praticamente não agiam na construção do conhecimento e não eram capazes de reconhecer no uso o que lhes apresentavam sobre a gramática. A sua integração ao processo de ensino e aprendizagem e a valorização de seus saberes implicou numa prática pedagógica compartilhada e dialogada, o que incentivou a participação dos alunos nas aulas.

Ao final da intervenção, o desconforto e o estranhamento em relação ao seu novo papel nas aulas deu lugar a alunos mais autônomos, solidários e participativos. Eles verificaram a eficácia do dialogismo nas aulas através de suas próprias aprendizagens. Com isso, o contexto pedagógico daquela sala de aula não podia mais se orientar por um modelo no qual a exclusividade decisória está centralizada na ação do professor. Eles passam a requerer um espaço muito maior de atuação na construção do conhecimento escolar diante da potência da experiência, do estímulo decorrente da constatação de que existe um caminho para aprendizagens mais significativas e sólidas.

As atividades de prática investigativa empreendidas sobre a linguagem verificaram-se dotadas das características necessárias para promover o envolvimento dos alunos do ponto de vista comportamental e cognitivo, além de incentivar a colaboração entre eles. Assim, constatou-se uma estreita relação entre o engajamento, o rendimento escolar e o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos.

As atividades interventivas propiciaram também a relação com o outro, diferente cultural e socialmente. Esse encontro contribuiu para que os sujeitos enxergassem a vida de outra perspectiva, despertando o interesse para os sentidos plurais de experiências dos grupos e comunidades humanas na sociedade. Desenvolveram, com isso, a disposição e a sensibilidade para a escuta do outro e a valorização de suas histórias.

A sala de aula tornou-se um espaço de práticas solidárias, em que o compartilhamento de experiências, memórias e narrativas foi capaz de reinventar as relações entre aqueles estudantes. A unidade da turma ao final do projeto contrastava com a desunião que prevaleceu durante os dois meses e meio anteriores ao seu início e nos primeiros momentos de sua aplicação.

A constatação do vínculo criado surgiu em vários episódios, como na ocasião da gravação do documentário. Eles foram unânimes em solicitar que a gravação ocorresse na sala de aula e na presença dos colegas. Diante da intimidação que a câmera provocava, os colegas de turma, inibidos inicialmente, se apoiariam uns aos outros, num completo rearranjo das relações travadas entre eles anteriormente. Infelizmente, apesar da tentativa de atender ao pedido da turma, razões técnicas impediram a gravação na sala de aula e a presença de todos no espaço onde ela ocorreu. Assim, foi estabelecido um acordo, segundo o qual apenas um colega acompanharia a captação do relato de cada narrador.

A partir das histórias de vida dos alunos, a turma tornou-se mais coesa. O estabelecimento de vínculos identitários ocorreu por conta da ação educativa que proporcionou ao grupo o reconhecimento do valor de seu patrimônio cultural. Dessa forma,

cumpriu-se o objetivo proposto de valorizar a diversidade cultural como patrimônio da humanidade.

Assim, um horizonte para a diversidade e o valor das visões plurais na produção de conhecimento foi aberto para o grupo. A intervenção contribuiu para a reflexão sobre a diversidade cultural, levando os alunos a compreenderem a importância do respeito e da valorização do seu patrimônio, a fim de que não percam parte significativa de suas referências ou de elementos que constituem o seu processo identitário.

Diante dos resultados apresentados, passa-se às considerações finais, a fim de discutir as contribuições gerais da pesquisa e as reflexões propiciadas, além de pontuar as dificuldades encontradas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao atingir seus objetivos, conforme apontado na análise dos resultados, a pesquisa permitiu reflexão acerca de um cenário de instabilidade, que requer das escolas um amplo debate em busca de uma re-apresentação de EJA. O segmento deve se harmonizar com a realidade dos sujeitos envolvidos, com as suas singularidades e necessidades, guiando o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na sala de aula e a formação de um profissional que atenda às especificidades desses jovens e adultos.

Diante do sucesso dos resultados, percebe-se que as estratégias didático-pedagógicas para a EJA terão maior eficácia no ensino da língua portuguesa ao passarem pela mediação com os estudantes e seus saberes. A compreensão do aluno em sua diferença, considerando sua historicidade, visão de mundo, valores, sentimentos, emoções, enfim, respeitando suas singularidades, viabiliza a efetivação da aprendizagem por meio das relações, não apenas na EJA, mas em qualquer segmento de ensino. Ao considerar esses alunos sujeitos de direitos e protagonistas de suas aprendizagens, houve uma reorganização da prática que permitiu enxergar para além do espaço escolar, englobando outros aspectos da vida do educando, como família, trabalho e lazer.

Para que isso não se restrinja a uma única sala de aula, é urgente acolher a diversidade dos sujeitos da EJA de forma que jovens e adultos possam estar na escola e aprender. São as necessidades da vida, os desejos a realizar e as metas a cumprir que ditam as disposições desses sujeitos, e por isso há a necessidade de compreender seus tempos para então organizar, segundo as possibilidades de cada grupo ou pessoa, o momento de formação.

Acerca dos desafios do professor de língua portuguesa observados na prática de ações significativas e em sintonia com os pressupostos teóricos desta pesquisa, verificou-se a dificuldade em criar efetivas prática de análise linguística. Exige muita dedicação e esforço docente a construção de uma atividade que propicie aos aprendizes um enfoque da língua enquanto objeto de conhecimento, de modo que a análise dos aspectos ligados à normatividade apareça vinculada a situações contextualizadas de produção discursiva.

Dentre tantos outros pontos conflituosos entre a norma e a prática, faz-se necessário o alargamento da concepção de "linguisticamente correto". A substituição da noção de "erro" da tradição gramatical pela noção de "adequação ao registro e situação discursiva", demandaria também um enfoque, que não é costumeiramente dado, na oralidade e na variação. Os desafios do professor de português da EJA residem, pois, na reflexão acerca de

concepções entronizadas e, principalmente, na ressignificação da sua prática cotidiana, que deve caminhar na direção de um trabalho que possibilite aos alunos ampliar sua experiência de linguagem ao longo da escolaridade.

O educador da EJA precisa se reconhecer como aquele que é capaz de possibilitar junto com seu educando o desenvolvimento de uma prática social na qual ele pode ser capaz de realizar transformações no contexto social em que está inserido, partindo de uma leitura crítica do mundo. Propondo que o aluno seja protagonista de seu desenvolvimento, está contribuindo para que ele tenha acesso ao seu direito à participação e, como consequência, à conscientização que gera a transformação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marta e CHAGAS, Mário (orgs.). *Memória e Patrimônio*: ensaios contemporâneos. 2. Ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B.de; PAIVA, J. (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 43-54, 2004.

ANDRADE, Mariza Guerra de. O patrimônio na perspectiva da Diversidade. In: Livro I – *Produção de Materiais Didáticos para a Diversidade*: Práticas de Memória e Patrimônio numa perspectiva interdisciplinar. Labepeh/UFMG – Secad/MEC – CAED/UFMG, 2010.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português:* encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____ *Lutar com palavras*: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____ *Análise de textos*: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____ *Gramática contextualizada*: limpando 'o pó das ideias simples'. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ARROYO, M. G. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: *Construção coletiva*: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BAGNO, Marcos. *Nada na Língua é por Acaso*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *O lugar da gramática no currículo de língua materna*. 2008.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, p. 197-221, 1987.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística*: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória*: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. *CLT e Constituição Federal*. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____ Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

_____ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos*: segundo segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries. Volume 2. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____ *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Educacenso. *Censo Escolar 2015*.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". *REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - CONSEPE/UFRN. *Anexo da Resolução no 043/2012*: PROFLETRAS – Regimento interno. Natal, 2012. Disponível em <http://www.ufjf.br/profletras/files/2013/07/RegimentoPROFLETRAS.pdf> Acesso em: 27 de julho de 2015.

COSTA VAL, Maria da Graça. Repensando a textualidade. In: AZEVEDO, José Carlos (org.). *Língua Portuguesa em Debate*: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, p. 34-51, 2001.

CUNHA, Angélica Furtado. Funcionalismo. In: Martelotta (org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

CUNHA, Christina Vital da. *Traficantes evangélicos*: novas formas de experimentação do sagrado em favelas cariocas. Plural: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.15, 2008, p.23-46.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Por uma nova Educação de Jovens e Adultos*. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Net, [S.l.]. Boletim, 20 a 29 set. 2004.

Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural, da UNESCO. 31ª Sessão da Conferência Geral da organização (realizada em Paris, 2 de novembro de 2001). Publicada em 2002 e instalada depois de ratificada por 40 países em 2007.

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

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos*: Análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPED (2000-2005). SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 1, [mesa-redonda], Belo Horizonte, 2006.

ENGEL, Guido Irineu. *Pesquisa-ação*. Educar. n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em 25 de julho de 2015.

ESTRELA, M. T. (Org.) *Viver e Construir a profissão docente*. Lisboa: Porto, 1997.

FÁVERO, Leonor L.; ANDRAE, Maria Lúcia C.V.O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e Escrita na Escola*: Perspectivas para o Ensino de Língua Materna. São Paulo: Cortez, 2007.

FRANCO, M. A. R. S. *Dinâmica compreensiva*: integrando identidade e formação docente. X ENDIPE. 2000, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____ *Pedagogia da Pesquisa-Ação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, set/dez. 2005.

FREIRE, Paulo. O Homem e Sua Experiência/Alfabetização e Conscientização. In: FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, p. 13-50, 1980.

_____ *A alfabetização de adultos* – crítica de sua visão ingênua compreensão de sua visão crítica. In: FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 11-20, 1981.

_____ *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____ *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____ *Política e educação*: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, J. Wanderley; CITELLI, Beatriz (orgs). *Aprender e Ensinar com Textos de Alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____ *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre memória social. In: GONDAR, Jô, DODEBEI, Vera (orgs.). *O que é memória social?* Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.

IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br >.

_____ *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*: PNAD, 2013.

KOCH, Ingedore G.V. Interferência da Oralidade na Aquisição da Escrita. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Editora da UNICAMP, 1997.

_____ A possibilidade de intercâmbio entre Linguística Textual e o ensino de língua materna. *Veredas* – revista de estudos linguísticos. Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 85-94, jul./dez. 2001.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender:* os sentidos do texto. 3. ed. 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

_____ *Desvendando os segredos do texto*. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015a.

_____ *Introdução à linguística textual*: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015b.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: *Enciclopédia Einaudi*. vol. 1. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984.

_____ *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 52. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.

LIMA, Diana Farjalla Correia. *Museu, poder simbólico e diversidade cultural*. Museologia e Patrimônio, Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, v. 3, n. 2, jul./dez. 2010. p. 16-26. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/167> . Acesso em: 17 jan. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Digitais Emergentes no Contexto da Tecnologia Digital. In: _____ ; XAVIER, Antônio Carlos (orgs). *Hipertexto e Gênero Digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, p.13-67, 2005.

_____ *Da Fala para a Escrita:* Atividades de Retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.

_____ *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____ *Linguística de texto*: o que é e como se faz? 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, p.199-226, 2006.

MIRANDA, Neusa Salim. *A reflexão metalinguística no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação. UFMG, 2006.

MOITA LOPES, Paulo da. *Identidades fragmentadas*: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____ (org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MUSEU DA PESSOA. Página eletrônica que divulga programa de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público. Disponível em <http://www.museudapessoa.net/pt/home> Acesso em: 25 de julho de 2015.

MTE/SPPE. *Classificação Brasileira de Ocupações*: CBO 2002. Brasília: MTE, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa & PAIVA, Jane. (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro. DPA Editora, 2004.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. *O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores*: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. In: REUNIÃO

ANUAL DA ANPED, 26, 2003. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos. Acesso em: 05 jun. 2016.

POLLAK, Michel. *Memória, esquecimento, silêncio*. Estudos Históricos, volume 2, n. 3, 1999.

PORCARO, Rosa Cristina; SOARES, Leôncio. *Caminhos e desafios a formação de educadores de jovens e adultos*. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 34., 2011, Natal. Anais... Natal: ANPEd, 2011. Grupo de Trabalho 18.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA - PJF. Secretaria de Educação. *Proposta Curricular*: Educação de Jovens e Adultos, 2012.

REZNIK, Luiz. História Local e Práticas de Memória. In: Livro I – *Produção de Materiais Didáticos para a Diversidade*: Práticas de Memória e Patrimônio numa perspectiva interdisciplinar. Labepeh/UFMG – Secad/MEC – CAED/UFMG, 2010.

SAMPAIO, Marisa Narciso. *Educação de Jovens e Adultos*: uma história de complexidade e tensões. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v.5, n.7, p. 13-27, jul/dez. 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

SCORTEGAGNA, P. A. OLIVEIRA, R. de C. da. S. O. *Educação de jovens e adultos no Brasil*: uma análise histórico-crítica. Revista Eletrônica de Ciências da Educação. Campo Largo, v. 5, n 2, Nov 2006.

SOARES, Magda. *Letramento:* um Tema em Três Gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. *Pesquisa-ação e educação*: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. Educação & Sociedade (Impresso), v. 34, n. 122, p. 155-173, jan-mar 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n122/v34n122a09.pdf > Acesso em: 27 de julho de 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. As presenças do texto em sala de aula. *II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa-SIELP*, p. 1-21, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN. *Diretrizes para a pesquisa do trabalho final no mestrado profissional em letras – Profletras*. Natal, 2014.

Disponível em < http://www.ufjf.br/profletras/files/2014/04/Proposta-de-Trabalho-de-Conclusão-Final-TCF-PROFLETRAS.pdf> Acesso em: 27 de julho de 2015.

VENTURA, Jaqueline Pereira; RUMMERT, Sonia Maria. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU, p. 67-85, 2011.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANEXOS

ANEXO A: Questionário sócio-econômico-educacional

ANEXO B: Quadro de desenvolvimento dos conteúdos da proposta

ANEXO C: Bingo dos articuladores – etapa não realizada na intervenção

ANEXO A
Questionário sócio-econômico-educacional

Caro(a) aluno(a),

As questões propostas a seguir constituirão importante material de contribuição para o desenvolvimento da segunda etapa do projeto **"Análise Linguística na Aula de Português: diálogos entre teoria linguística e prática docente"** realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. Este projeto objetiva o estabelecimento de um canal de diálogo sistemático e produtivo entre o conhecimento construído na área da Linguística e a prática docente de professores de Português dos anos finais do ensino fundamental, em relação ao desenvolvimento de práticas de análise e reflexão linguística na escola. A pesquisa realizada com essa motivação necessitará de sua participação comprometida e consciente, por isso responda as questões com seriedade e honestidade.

Você responderá a seguir um questionário para que possamos conhecer um pouco mais sobre você, sua vida familiar, hábitos e preferências.

Invente um nome para que possamos identificá-lo(a):

Instrumento 1 - Questionário

Idade: _____
Sexo: M ( ) F ( )
Religião:_____
Bairro em que mora: _____
Ano de escolaridade (Fase): _____
Participa de algum curso fora da escola? Sim ( ) Não ( )
Se sim, qual/ quais? _____
Curso pertence à rede: Privada ( ) Pública ( )

1- Quantas pessoas moram com você (incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos)?
A) Moro sozinho(a).
B) Uma a três.
C) Quatro a sete.
D) Oito a dez.
E) Mais de dez.

2- Como você se considera?
A) Branco.
B) Pardo.
C) Preto.
D) Indígena.
E) Amarelo.

3- A casa em que você mora é:
A) Própria.
B) Alugada.
C) Emprestada.

4- Qual é o nível de escolaridade de seu pai?
A) Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) completo.

B) Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) incompleto.
C) Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) completo.
D) Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) incompleto.
E) Ensino Médio completo.
F) Ensino Médio incompleto.
G) Ensino Superior.
H) Especialização.
I) Mestrado e/ ou Doutorado.
J) Não estudou.
K) Não sabe responder.

5- Qual é o nível de escolaridade de sua mãe?
A) Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) completo.
B) Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) incompleto.
C) Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) completo.
D) Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) incompleto.
E) Ensino Médio completo.
F) Ensino Médio incompleto.
G) Ensino Superior.
H) Especialização.
I) Mestrado e/ ou Doutorado.
J) Não estudou.
K) Não sabe responder.

6- Você trabalha ou já trabalhou?
A) Sim.
B) Não (Passe para a pergunta 13).

Use a tabela abaixo para responder a questão 7.

TABELA DE AGRUPAMENTO DE PROFISSÕES
Agrupamento 1: Banqueiro, deputado, senador, diplomata, capitalista, alto posto militar (como general), alto cargo de chefia e gerência em grandes organizações, alto posto administrativo no serviço público, grande industrial (empresa com mais de 100 empregados), grande proprietário rural (com mais de 2.000 hectares), outras ocupações com características semelhantes.
Agrupamento 2: Profissional liberal de nível universitário como médico, engenheiro, arquiteto, advogado, dentista, etc.; cargo técnico-científico, como pesquisador, químico-industrial, professor de universidade, jornalista ou outra ocupação de nível superior; cargo de chefia ou gerência em empresa comercial ou industrial de porte médio (10 a 100 empregados); posto militar de tenente, capitão, major, coronel; grande comerciante, dono de propriedade rural de 200 a 2.000 hectares e outras ocupações com características semelhantes.
Agrupamento 3: Bancário, oficial de justiça, professor primário e secundário, despachante, representante comercial, auxiliar administrativo, auxiliar de escritório ou outra ocupação que exija curso de 1° grau (ginasial) completo, incluindo funcionário público com esse nível de instrução e que exerce atividades semelhantes, posto militar de sargento, subtenente e equivalentes: pequeno industrial (até 10 empregados), comerciante médio, proprietário rural de 20 a 200 hectares, outras ocupações com características semelhantes.
Agrupamento 4: Datilógrafo, telefonista, mecanógrafo, contínuo, recepcionista, motorista (empregado), cozinheiro e garçom de restaurante, costureiro, operário qualificado (que tem um mínimo de aprendizado profissional, como mecânico, gráfico, metalúrgico, ferramenteiro), porteiro, chefe de turma, mestre de produção fabril, serralheiro, marceneiro; comerciário como balconista, empregado de loja de artigos finos ou de estabelecimento comercial de grande porte (casa de roupa, sapataria, joalheria, farmácia, drogaria, loja de aparelhos domésticos, mobiliárias); funcionário público no exercício de funções semelhantes; posto militar de soldado, cabo e equivalentes; pequeno comerciante, sitiante, pequeno proprietário rural (até 20 hectares) e outras ocupações com características semelhantes.
Agrupamento 5: Operário (não-qualificado), servente, carregador, empregado doméstico, como cozinheira, passadeira, lavadeira, arrumadeira, lixeiro, biscateiro, faxineiro, lavador, garrafeiro, pedreiro, garçom de bar, lavrador ou agricultor (assalariado), meeiro, caixeiro de armazém ou de outro pequeno estabelecimento comercial varejista (quitanda, mercearia, peixaria, lanchonete, loja de ferragens) e outras ocupações com

características semelhantes.
Agrupamento 6: Do lar.

7- O seu trabalho pertence ao agrupamento:

_____

8- Qual a sua renda mensal, aproximadamente?
A) Nenhuma renda.
B) Até 1 salário mínimo (até R$ 880,00).
C) De 1 a 3 salários mínimos (de R$ 880,01 até R$ 2.640,00).
D) De 3 a 6 salários mínimos (de R$ 2.640,01 até R$ 5.280,00).
E) De 6 a 9 salários mínimos (de R$ 5.280,01 até R$ 7.920,00).
F) De 9 a 12 salários mínimos (de R$ 7.920,01 até R$ 10.560,00).
G) De 12 a 15 salários mínimos (de R$ 10.560,01 até R$ 13.200,00).
H) Mais de 15 salários mínimos (mais de R$ 13.200,01).

9- Indique o grau de importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: (***Atenção: 0 indica nenhuma importância e 5 maior importância.***)

Ajudar nas despesas com a casa	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as etc.)	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro)	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Adquirir experiência	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Custear/ pagar meus estudos	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

10- Quantas horas semanais você trabalha?
A) Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.
B) De 11 a 20 horas semanais.
C) De 21 a 30 horas semanais.
D) De 31 a 40 horas semanais.
E) Mais de 40 horas semanais.

11- Com que idade você começou a trabalhar?
A) Antes dos 14 anos.
B) Entre 14 e 16 anos.
C) Entre 17 e 18 anos.
D) Após 18 anos.

12- Como você avalia estudar e trabalhar ao mesmo tempo?
A) Atrapalha meus estudos.
B) Possibilita meus estudos.
C) Possibilita meu crescimento pessoal.
D) Não atrapalha meus estudos.

13- Somando todas as rendas das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?
A) Nenhuma renda.
B) Até 1 salário mínimo (até R$ 880,00).
C) De 1 a 3 salários mínimos (de R$ 880,01 até R$ 2.640,00).
D) De 3 a 6 salários mínimos (de R$ 2.640,01 até R$ 5.280,00).
E) De 6 a 9 salários mínimos (de R$ 5.280,01 até R$ 7.920,00).
F) De 9 a 12 salários mínimos (de R$ 7.920,01 até R$ 10.560,00).
G) De 12 a 15 salários mínimos (de R$ 10.560,01 até R$ 13.200,00).
H) Mais de 15 salários mínimos (mais de R$ 13.200,01).

14- Você já foi reprovado?
A) Não, nunca.
B) Sim, uma vez.
C) Sim, duas vezes.
D) Sim, três vezes ou mais.

15- Qual principal motivo fez você voltar a estudar ou continuar estudando?
A) Conseguir um emprego.
B) Progredir no emprego atual.
C) Conseguir um emprego melhor.
D) Adquirir mais conhecimento, ficar atualizado.
E) Atender à expectativa de meus familiares sobre meus estudos.

16- Se você já frequentou o ensino regular, em que série você deixou de estudar?
A) Não frequentei, sempre estudei na EJA.
B) 1ª série do ensino fundamental (antigo primário, 1º grau).
C) 2ª série do ensino fundamental (antigo primário, 1º grau).
D) 3ª série do ensino fundamental (antigo primário, 1º grau).
E) 4ª série do ensino fundamental (antigo primário, 1º grau).
F) 5ª série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1º grau).
G) 6ª série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1º grau).
H) 7ª série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1º grau).
I) 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1º grau).

17- Se você deixou de frequentar o ensino regular, quantos anos você tinha?
A) Nunca frequentei o ensino regular.
B) Menos de 10 anos.
C) Entre 10 e 14 anos.
D) Entre 15 e 18 anos.
E) Entre 19 e 24 anos.
F) Entre 25 e 30 anos.
G) Mais de 30 anos.

18- Caso tenha deixado de cursar o ensino regular indique o(s) motivos(s)? (Marque uma resposta para cada item)

	Sim	Não
Trabalho/ falta de tempo para estudar.	(A)	(B)
Estudava no curso da empresa e foi interrompido.	(A)	(B)
Problemas de saúde ou acidentes comigo ou familiares.	(A)	(B)
Mudança de estado, município ou cidade.	(A)	(B)
Motivos pessoais: casamento / filhos.	(A)	(B)
Não tinha interesse / desisti.	(A)	(B)
Senti-me discriminado(a) / Sofri agressão (física ou verbal).	(A)	(B)
Não se aplica.	(A)	(B)

19- Em que medida os motivos a seguir influenciaram no fato de você não ter frequentado ou ter abandonado a escola regular: (***Atenção: 0 significa que não influenciou e 5 influenciou muito.***)

Inexistência de vaga em escola pública.	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Ausência de escola perto de casa.	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Falta de interesse em estudar.	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Trabalho: falta de tempo para estudar.	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Motivos pessoais: casamento / filhos.	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Falta de apoio familiar. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Problemas de saúde ou acidente comigo ou familiares. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Discriminação/preconceitos de raça, sexo, cor, idade ou socioeconômico. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

20- Com que frequência você costuma realizar atividades de Leitura?
A) Diariamente.
B) Raramente.
C) Algumas vezes por semana.
D) Somente aos finais de semana.
E) Nunca.

21- Com que frequência você lê livros?
A) Frequentemente.
B) Raramente.
C)Nunca.

22- Com que frequência você lê jornais ou revistas, impressos ou online?
A) Diariamente.
B) Raramente.
C) Algumas vezes por semana.
D) Somente nos fins de semana.
E) Nunca.

23- Você costuma abrir e ler textos postados em redes sociais, tais como: Facebook, What'sApp e Twitter?
A) Leio muitos.
B) Leio poucos.
C) Não, eu os deleto (apago).
D) Não participo de redes sociais.

24- Dentre os meios de comunicação, qual deles você utiliza, com mais frequência, para se informar:
A) Televisão.
B) Internet.
C) Jornais impressos e revistas impressas.
D) Rádio.
E) Nenhum deles.

25- Com que frequência, excetuando o tempo passado no colégio, você se dedica ao estudo?
A) Nenhum dia, apenas assisto às aulas.
B) Nenhum dia, apenas nas vésperas de prova.
C) Um dia por semana.
D) Dois dias por semana.
E) Três dias por semana.
F) Superior a três dias por semana.

26- O que você costuma fazer nas suas horas de lazer?

_____
_____

ANEXO B
Quadro de desenvolvimento dos conteúdos da proposta

Desenvolvimento dos conteúdos da proposta Proposta Curricular para a EJA do Ministério da Educação (2002)
Língua Oral: Escuta
Objetivos - Considerar o contexto de produção, circulação e recepção dos relatos de experiência orais em sua compreensão; - Reconhecer as variedades linguísticas dos locutores, percebendo que tais variedades ocorrem em função da região em que o falante vive, de sua condição social, da idade, do gênero, dentre outras; - Reconhecer estratégias de enunciação na compreensão de textos orais, produtiva e autonomamente; - Reconhecer, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso de relato na compreensão dos textos.
Língua Oral: Produção de Textos
Objetivos - Considerar os contextos de produção, circulação e recepção dos textos em sua produção; - Usar, produtiva e autonomamente, a seleção lexical como estratégia de produção de sentido e focalização temática na produção oral de seus textos; - Usar estratégias de enunciação na produção de textos orais, produtiva e autonomamente; - Usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso de relato na produção de textos orais.
Língua Escrita: Leitura
Objetivos - Considerar o contexto de produção, circulação e recepção dos relatos de experiência escritos em sua compreensão; - Construir coerência temática na compreensão dos relatos escritos, produtiva e autonomamente; - Usar, produtiva e autonomamente, a seleção lexical como estratégia de produção de sentido e focalização temática na compreensão dos relatos; - Reconhecer estratégias de enunciação na compreensão dos relatos lidos, produtiva e autonomamente; - Reconhecer, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso de relato, na compreensão dos textos lidos.
Língua Escrita: Produção de Textos
Objetivos - Construir coerência temática na produção de relatos escritos, produtiva e autonomamente; - Usar, produtiva e autonomamente, a seleção lexical como estratégia de produção de sentido e focalização temática na produção de relatos escritos; - Usar estratégias de enunciação na produção escrita de relatos, produtiva e autonomamente; - Usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso de relato na produção de textos.
Análise Linguística
Objetivos - Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso de relato na compreensão e na produção de textos. *Apesar da segmentação do eixo Análise Linguística, que aparece ao final do quadro, após os demais eixos, a reflexão linguística é percebida e será abordada em todos eles. Ela promove o encadeamento dos eixos, na medida em que se faz presente nos princípios constitutivos da textualidade. Esses fatores dão conta da estruturação da sequência superficial do texto, não sendo simplesmente princípios sintáticos. Eles estão evidentes, pois, na escuta, leitura e produção oral e escrita de textos.*

ANEXO C
Bingo dos articuladores – etapa não realizada na intervenção

Trata-se de um bingo em que as cartelas são criadas com trechos de relatos de experiência vivida acerca de diversos temas. Esses relatos devem apresentar uso adequado e em quantidade considerável e padrão de marcados de progressão textual em todas as cartelas. Os articuladores devem ser omitidos desses trechos, como no exemplo que segue:

Caroline Bergamini – Intercâmbio no Chile

Sempre tive vontade de fazer intercâmbio. _____, não havia ainda tido a oportunidade. Estudava espanhol no Brasil, _____ queria praticar e aprimorar mais a conversação. _____, tive a ideia de fazer intercâmbio nas férias _____ aprimorar o espanhol. _____, pensei em ir para a Guatemala, _____ optei pelo Chile pelo custo-benefício _____ pelos valores mais vantajosos. Escolhi Santiago, _____ é uma cidade maior, com mais movimento e diversidade. O intercâmbio nas férias em Santiago foi surpreendente. Encantei-me com a multiculturalidade da cidade _____ com o fato de poder encontrar pessoas de todos os cantos do mundo. Foi uma ótima experiência! _____ de vida _____ profissional! Eu indicaria a Just para meus amigos, _____ vocês _____foram eficientes e atenciosos.

Marcadores retirados: MAS – MAS – ENTÃO – PARA – INICIALMENTE – DEPOIS – E – PORQUE – E – TANTO ... QUANTO – POIS – SEMPRE.

O professor deve preparar uma quantidade de cartelas compatível com o número de alunos na turma em que ocorrerá a aplicação. Como se trata de um jogo, deve-se atentar para que todas tenham o mesmo número de articuladores, a fim de que os jogadores tenham as mesmas oportunidades. Em caso de turmas com número maior de alunos, pode haver a repetição de cartelas, o que não compromete o objetivo do jogo. O aluno deve ler sua cartela calmamente e pode inclusive anotar previsões de marcadores de acordo com as relações que julgar que ocorram entre os segmentos de sua cartela.

Os articuladores retirados dos textos serão os itens sorteados e "cantados" pelo professor. Obviamente, mais de um articulador poderá servir a um mesmo espaço do texto, bem como um mesmo articulador poderá se repetir nos relatos. Ganha o jogo o aluno que primeiro completar o texto com os marcadores sorteados de forma que o relato esteja coeso e

coerente. O aluno deve ter percebido de forma eficiente o sentido que os marcadores sorteados atribuem às proposições quando ele as liga.

O fato de possivelmente existirem cartelas repetidas não compromete o resultado, pois pode acontecer de algum aluno julgar desnecessário para ele o articulador sorteado, quando na verdade ele seria útil em alguma situação percebida por outro aluno que tenha a mesma cartela. Dependendo do nível de desempenho da turma, o professor pode aumentar o número de marcadores que expressam uma mesma ideia, a fim de facilitar a percepção dos alunos. Não há a necessidade de que existam apenas os marcadores retirados dos textos como opção para sorteio, desde que aqueles disponíveis possibilitem completar todas as cartelas. É importante que sejam oferecidos prêmios para os ganhadores, a fim de estimular a participação dos alunos.