

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**LÊDA LINS DE MOURA**

**LETRAMENTOS: NARRATIVA DE VIDA COMO PROCESSO DE INTERVENÇÃO**

Maceió

2016

**LÊDA LINS DE MOURA**

**LETRAMENTOS: NARRATIVA DE VIDA COMO PROCESSO DE INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Rogério Stella

Maceió

2016

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto

M9291 Moura, Lêda Lins de.  
Letramentos: narrativa de vida como processo de intervenção / Lêda Lins de Moura. – 2015.  
100 f.

Orientador: Paulo Rogério Stella.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras.. Maceió, 2015.

Bibliografia: f.71-73  
Anexos: f.: 74-100

1. Educação de jovens e adultos. 2. Heterogeneidade. 3. Práticas pedagógicas.  
4. Letramento. I. Título

CDU: 371.38

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS	 PROFLETRAS
---	---	--

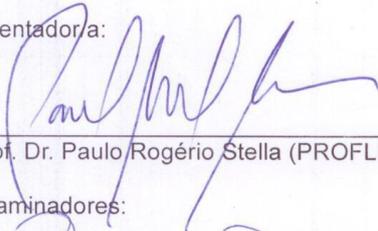
## TERMO DE APROVAÇÃO

LEDA LINS DE MOURA

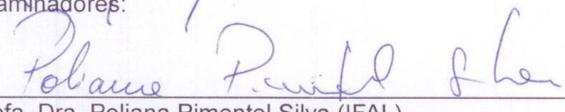
Título do trabalho: "NARRATIVA DE VIDA COMO PROCESSO DE INTERVENÇÃO".

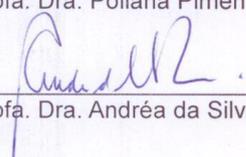
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em 27 de janeiro de 2016, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:

  
Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:

  
Profa. Dra. Poliana Pimentel Silva (UFAL)

  
Profa. Dra. Andréa da Silva Pereira (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 27 de janeiro de 2016.

## RESUMO

Esta pesquisa é uma reflexão sobre as narrativas dos processos de intervenção ocorridos em sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de discutir algumas práticas pedagógicas baseadas no conceito de Letramento, aproveitando a heterogeneidade existente na turma de jovens e adultos para as práticas via Letramento e, por meio dessas práticas, refletir sobre a convivência pacífica do aluno da EJA no mundo letrado. Este estudo foi realizado com alunos do 6º ano dessa modalidade de ensino, do município de Maceió/AL, tendo como fundamentação teórica os estudos sobre Letramento. A metodologia adotada para atingir os objetivos deste trabalho foi a pesquisa qualitativa de cunho social, por tratar-se de fenômenos sociais ocorridos na sala de aula através de processos interativos em que estive em contato direto e prolongado com os sujeitos participantes. A coleta de dados deu-se através das atividades pedagógicas de leitura e escrita realizadas pelos alunos. A análise dos dados revela a necessidade de um olhar mais atento e cuidadoso às questões relacionadas ao Letramento que leve em conta as condições heterogêneas da EJA e promova a participação de todos os alunos nas práticas sociais diversas de oralidade, leitura e escrita.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Heterogeneidade. Práticas pedagógicas. Letramento.

## ABSTRACT

This research is a study of the pedagogical practices applied in an environment for Young and Adult Education (EJA), and it is aimed to discuss those practices based on the concept of literacy, considering the existing heterogeneity in these type of classes, and through those practices discuss how the student behaves as a literate individual. The study was conducted with students from the 6th grade in this modality of education, in the city of Maceió/AL, having theoretical background the studies about literacy. The methodology used in this work was a qualitative social research, as the social phenomena that occurred during the classes were observed through interactive processes created by the author for the students. The data were collected by using pedagogical activities of reading and writing with the students. The analysis of these data reveals the necessity of a more concerned view regarding the issues of literacy in a heterogeneous environment as EJA is and to promote the participation of all students in many of the social practices of orality, reading and writing.

**Keywords:** Young and Adult Education. Heterogeneity. Pedagogical practices. Literacy.

Dedico este trabalho

Aos alunos jovens e adultos com os quais tive e tenho o privilégio de conviver e partilhar experiências.

Aos meus pais, Djalma e Noêmia, e aos meus filhos, Bruno e Simone, presentes de Deus na minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus as bênçãos recebidas.

À Universidade Federal de Alagoas, instituição querida que tem me proporcionado muitas alegrias nas áreas acadêmica e profissional, e ao corpo docente que tanto contribuíram para a minha formação acadêmica, da graduação ao mestrado.

Aos professores e professoras do Profletras/Ufal os valiosos conhecimentos compartilhados, e à secretária Inês Bassi a atenciosa assistência durante todo o curso.

Ao professor Paulo Stella a orientação tranquila, o incentivo, os livros emprestados e o material compartilhado, leituras indispensáveis para elaboração deste trabalho.

Às professoras Andrea e Roseanne as excelentes contribuições e sugestões quando da banca de qualificação do projeto.

Aos colegas de curso a amizade, as gentilezas e as experiências compartilhadas.

A Gina, Ana e Vera, direção e coordenação da escola onde se deu a pesquisa, o apoio necessário para a realização deste trabalho.

Aos alunos que participaram deste trabalho a amizade, a confiança e a afetuosa convivência.

À amiga Socorro a generosidade e sensibilidade em compartilhar suas experiências comigo e com meus alunos, participação fundamental para a realização da última atividade deste trabalho.

À amiga Manu as palavras de incentivo e o apoio durante a construção desse trabalho.

A Ineh Alarcão a cópia das propostas curriculares para EJA e as mensagens de fé, otimismo e perseverança.

Aos familiares e amigos, genro e nora, e aos colegas de trabalho da escola e da Ufal, as orações e a torcida para que eu chegasse até aqui.

Aos meus filhos, Bruno e Simone, a administração das questões domésticas durante o período em que estive me dedicando ao mestrado.

A todos, enfim, muito obrigada!

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	13
<b>2.1 Contexto da pesquisa</b> .....	15
<b>2.2 Contexto da EJA</b> .....	18
<b>3 PRIMEIRA ATIVIDADE DE LETRAMENTO – O HINO NACIONAL</b> .....	21
<b>3.1 Contexto do trabalho</b> .....	21
<b>3.2 Estudando o Hino</b> .....	24
<b>3.3 Expandindo o sentido do Hino</b> .....	29
<b>3.4 A Canção do Exílio</b> .....	32
<b>3.5 Conclusão preliminar</b> .....	35
<b>4 SEGUNDA ATIVIDADE DE LETRAMENTO – RECEITA CULINÁRIA</b> .....	37
<b>4.1 Contexto do trabalho</b> .....	37
<b>4.2 Trabalhando o texto da receita culinária</b> .....	37
<b>4.3 Conclusão preliminar</b> .....	41
<b>5 TERCEIRA ATIVIDADE DE LETRAMENTO - ENTREVISTA</b> .....	43
<b>5.1 Contexto do trabalho</b> .....	43
<b>5.2 Desenvolvimento da entrevista</b> .....	45
<b>5.3 Conclusão preliminar</b> .....	48
<b>6 QUARTA ATIVIDADE DE LETRAMENTO – NARRATIVA</b> .....	50
<b>6.1 Contexto do trabalho</b> .....	50
<b>6.2 Trabalhando a narrativa</b> .....	50
<b>6.3 A palestra</b> .....	51
<b>6.4 O <i>feedback</i> dos alunos</b> .....	52

<b>6.5 A carta .....</b>	<b>53</b>
<b>6.6 As narrativas .....</b>	<b>54</b>
<b>6.7 Produção textual .....</b>	<b>58</b>
<b>6.8 Conclusão preliminar .....</b>	<b>64</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>71</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>74</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Eu sou Lêda Lins de Moura, professora de Língua Portuguesa, da rede municipal de ensino desde o ano de 2002, atuando sempre em turmas da Educação de Jovens e Adultos do segundo segmento, o que corresponde ao período do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Tenho graduação em Letras pela Universidade Federal de Alagoas, pós-graduação em Docência do Ensino Superior na modalidade a distância pela mesma universidade. Em 2013 ingressei na primeira turma do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras)<sup>1</sup>, oferecido em rede nacional, com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O programa, do qual a Universidade Federal de Alagoas (Ufal) participa como Instituição Associada, tem como objetivo, a médio prazo, a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional.

Acredito que a formação continuada do professor é de fundamental importância para a melhoria da qualidade da educação do nosso país, pois atualizando seus conhecimentos, suas estratégias de ensino, e refletindo sobre a prática docente, o professor terá mais condições para ajudar os alunos da rede pública de ensino, que é o foco do Profletras, a desenvolverem suas habilidades no uso social da leitura e da escrita e a conquistarem seu espaço na sociedade, principalmente, em relação àqueles alunos que por algum motivo não tiveram acesso à escola ou que interromperam seus estudos antes de concluírem a educação básica.

Esse público, formado por jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade, merece uma atenção especial por parte dos educadores porque se trata de pessoas economicamente carentes e que, no caso dos alunos desta pesquisa, fazem parte da população de um estado que lidera o *ranking* das piores taxas de analfabetismo da região Nordeste e do país. É o que diz a imprensa local e nacional. Em Alagoas, 21,8% dos habitantes com idade acima de 15 anos não sabem ler nem escrever, segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (Pnad), divulgados em setembro de 2013<sup>2</sup>. Esse cenário negativo da Educação no estado de Alagoas foi destaque na mídia nacional em matéria do Fantástico, programa da rede Globo, exibida no dia 9 de março de 2014, cuja

---

<sup>1</sup> <http://capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>

<sup>2</sup> <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2013/09/alagoas-e-lider-em-analfabetismo-no-brasil-segundo-dados-da-pnad.html>

reportagem apresenta a difícil situação das escolas estaduais que tiveram as menores médias no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (Pisa)<sup>3</sup>.

Tenho convivido com essa realidade do analfabetismo entre jovens e adultos desde quando fui admitida e lotada numa escola municipal para o período noturno. Naquela época, em 2002, primeiro emprego como professora, pensava que iria encontrar uma turma de adultos, bem-comportados e com muito interesse em aprender, mas o que encontrei foram turmas muito heterogêneas em termos de idade, comportamentos, interesses etc. As turmas eram formadas por alunos adolescentes, jovens, adultos e idosos. Alunos que estavam frequentando a escola pela primeira vez, alunos que por anos seguidos desistem e retornam para a mesma série, alunos que voltaram à escola depois de muitos anos sem estudar e, portanto, com diferentes momentos de aprendizagem.

Nos anos seguintes, nas turmas da EJA em que lecionei, continuei trabalhando com turmas muito heterogêneas, em termos de comportamento: tímidos, extrovertidos, assíduos, ausentes, motivados, desmotivados, etc.; também de idade e tempo de vivência escolar distintos; uns muito jovens, barulhentos e com pouca vontade de participar das aulas, outros, adultos e idosos, com muita vontade de aprender, incomodados com a inquietude dos adolescentes na sala de aula. Tive, por exemplo, alunos com a idade de quatorze anos, e até menos, convivendo com outros com mais de sessenta anos numa mesma turma. Alunos repetentes de anos recentes com colegas que estavam iniciando os estudos ou que estavam voltando a estudar depois de terem ficado muitos anos sem ir à escola.

No público que efetivamente frequenta os programas de educação de jovens e adultos, é cada vez mais reduzido o número daqueles que não tiveram nenhuma passagem anterior pela escola. É também cada vez mais dominante a presença de adolescentes e jovens recém-saídos do ensino regular, por onde tiveram passagens acidentadas. [...]. A presença dos adolescentes tem sido tão marcante que se começa a pensar em programas ou turmas especialmente destinadas a essa faixa etária. (MEC, 2001, p. 36)

Tantas diferenças dificultam o processo de ensino e aprendizagem, pois enquanto um aluno, geralmente os de mais idade, lê e escreve com muita dificuldade e bem devagar, outro, mais jovem, lê e escreve rapidamente. Então o aluno que termina não tem paciência de esperar pelo colega, por exemplo, quando a atividade é de leitura em voz alta, o que lê melhor fica completando as frases daquele que está lendo com dificuldade, ou então atrapalhando a aula com brincadeiras. Dessa forma, desenvolver uma prática didática que contemple todos os

---

<sup>3</sup> <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/03/fantastico-mostra-situacao-precaria-de-escolas-publicas-em-alagoas-em-pernambuco-e-no-maranhao.html>

alunos e atenda às necessidades de cada um deles passa a ser um grande desafio para o professor de jovens e adultos.

Desse modo, com vistas à intervenção no processo de ensino e aprendizagem em uma turma de jovens e adultos, ficou estabelecido para esta pesquisa o objetivo geral de apresentar/discutir processos de intervenção ocorridos na sala de aula da EJA de Língua Portuguesa. Disso decorrem os seguintes objetivos específicos:

- 1) Apresentar algumas práticas pedagógicas, baseadas no conceito de Letramento, utilizadas na disciplina de Língua Portuguesa em EJA.
- 2) Refletir e aproveitar os processos de heterogeneidade para as práticas via Letramento.
- 3) Por meio dessas práticas, refletir sobre a convivência pacífica da heterogeneidade do aluno da EJA no mundo letrado.

Em 2013, as turmas do 6º ao 9º ano do período noturno das escolas do município de Maceió recebiam o mesmo material didático que os alunos dessas turmas em idade regular do período diurno, ou seja, os jovens e adultos que estudavam à noite utilizavam livros didáticos produzidos para crianças e adolescentes. A partir de 2014, a Secretaria de Educação do Município de Maceió (Semed) colocou em prática a proposta de reorientação curricular em Rede Temática para o ensino noturno. Adotando a estrutura da EJA, as turmas passaram a ser divididas em fases, o segundo segmento passou a ser formado em 4ª, 5ª e 6ª fases. A 4ª fase corresponde ao 6º ano, a 5ª aos 7º e 8º anos, e a 6ª fase ao 9º ano. No entanto, os professores não receberam qualquer treinamento ou formação para lidar com essa nova proposta de ensino. Assim, diante desses problemas brevemente descritos, além de muitos outros que não caberiam aqui nesta introdução, surgem algumas perguntas a serem respondidas no decorrer da pesquisa e discutida mais atentamente no final desta dissertação: Nas condições heterogêneas da sala de aula de língua portuguesa, como propor alternativa de trabalho? Como trabalhar a heterogeneidade em sala da EJA? Que práticas pedagógicas podem ser relevantes entre heterogeneidade e Letramento?

Neste trabalho, vou apresentar e discutir as práticas pedagógicas desenvolvidas numa turma de 6º ano de jovens e adultos, da Escola de Ensino Fundamental Dr. José Carneiro, uma escola da rede municipal de Maceió, Alagoas. E, ainda, quais foram as interações e como os alunos reagiram às atividades. Fazem parte deste estudo atividades propostas ao longo do segundo semestre do ano letivo, já sob as orientações, leituras e conhecimentos adquiridos no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, durante as disciplinas

de fundamentação, em agosto de 2013: “Alfabetização e Letramentos” e “Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional”.

Nessas duas disciplinas, foram trabalhados conceitos como letramento(s), multiletramentos, língua, linguagem, gêneros discursivos, aluno como protagonista, professor reflexivo, interação, enunciação. Observou-se que letramento implica o uso da leitura e da escrita na prática social; letramentos múltiplos referem-se à variedade de práticas letradas; multiletramentos ou novos letramentos têm a ver com a utilização de outras semioses, linguagens, próprios da realidade contemporânea em que os textos estão cada vez mais digitais, híbridos, multiculturais, exigindo uma pedagogia que considere as multilinguagens, a multidiversidade cultural na dimensão do trabalho, da política-cidadã e da identidade multifacetada. Sob a perspectiva de Bakhtin, discutiu-se os conceitos de língua, linguagem, gêneros discursivos, valorização da compreensão responsiva ativa em vez da decodificação. Os professores explicaram que ser um professor reflexivo é dar voz ao aluno, é sair de si mesmo e olhar para si de outro lugar, é refletir sobre sua própria atuação docente para reformular e melhorar sua prática, tendo como foco o aluno e sua aprendizagem.

Tais discussões me levaram a refletir sobre minha atividade docente, percebi que precisava conhecer as práticas sociais de leitura e de escrita dos meus alunos para propor atividades pedagógicas que fizessem sentido para eles, além de privilegiar o letramento nos seus múltiplos aspectos, e que, também, contemplassem os demais conceitos discutidos na sala de aula do Profletras, alguns dos quais já citados acima. Falarei um pouco mais sobre o conceito de letramento na descrição da primeira atividade de letramento. As atividades desenvolvidas sob essas concepções, e que serão detalhadas mais adiante, levam em consideração que “o educador de jovens e adultos tem de ter uma especial sensibilidade para trabalhar com a diversidade, já que numa mesma turma poderá encontrar educandos com diferentes bagagens culturais”. (MEC, 2002, vol 1, p. 46).

## 2 METODOLOGIA

De acordo com Minayo (1998, p. 10), a ciência busca o conhecimento da realidade assim como outras formas de expressão, como os mitos, as filosofias, as religiões e as artes procuram explicar os significados da existência individual e coletiva. E apesar da ciência, na sociedade ocidental, ser considerada a forma hegemônica de construção da realidade, ainda há questionamentos e problemas globais sem respostas, até mesmo no campo científico há conflitos e controvérsias como a discussão sobre a cientificidade das ciências sociais.

Segundo Minayo (1998, p. 12), esse questionamento acerca do caráter científico das ciências sociais acontece: (i) devido ao agente da pesquisa ser ao mesmo tempo um objeto dela; (ii) pela possibilidade de, ao se buscar a objetividade, descaracterizar os fenômenos sociais que têm sentido através da subjetividade; (iii) por haver indagação sobre qual método utilizar para explorar dados específicos e subjetivos.

O objeto de estudo nas ciências sociais é histórico e possui consciência histórica. Nesse tipo de pesquisa, há uma identidade entre sujeito e objeto, o que os torna solidariamente imbricados e comprometidos. As ciências sociais são intrínseca e extrinsecamente ideológicas e seu objeto é essencialmente qualitativo. Esses foram os aspectos distintivos das Ciências Sociais destacados por Minayo (1998, p. 14).

A autora (1998, p. 16) trata da pesquisa qualitativa nas ciências sociais e da metodologia adequada para reconstruir de acordo com a teoria o seu significado e entende por metodologia a conexão de conteúdos, pensamentos e existência, incluindo de forma inseparável a teoria e o método, sem endeuamento das técnicas, mas com a criatividade insubstituível do pesquisador na elaboração da pesquisa.

Minayo (1998, p. 17) entende que a pesquisa é a união entre teoria, pensamento e ação. A teoria explica parcialmente a realidade por meio de um sistema organizado de proposições nas construções lógicas. O pensamento transformado pode ser dividido em conceitos e proposições. Os pensamentos desempenham várias funções nas construções de sentido em relação ao estudo do objeto da pesquisa, é uma espécie de hipótese comprovada, enquanto os conceitos são importantes para ordenar objetos e processos que devem ou não ser investigados. E a ação é a atuação dos participantes da pesquisa na própria mudança do contexto onde atuam.

Ainda segundo a autora (1998, p. 21), a pesquisa qualitativa nas ciências sociais se dedica a investigar significados dos fenômenos sociais que englobam as relações, carregados de subjetividade. De maneira diversa, a pesquisa quantitativa preocupa-se com o lado

estatístico, com a medição objetiva e a quantificação dos resultados. Apesar da distinção, os dados quantitativos e qualitativos se complementam.

Minayo (1998, p. 25) apresenta as fases da pesquisa da seguinte forma: (i) o ciclo da pesquisa, formado por conceitos, métodos e técnicas; (ii) a fase exploratória, onde se dá a construção do projeto de investigação; (iii) o trabalho de campo, etapa das entrevistas, observações, levantamento de material etc.; (iv) tratamento do material, ordenação, classificação e análise propriamente dita.

Com base no que foi apresentado, para atingir os objetivos desta pesquisa, opto pelo desenvolvimento pelo viés qualitativo de cunho social, segundo os conceitos apresentados por Minayo (1998), por se tratar de um estudo de fenômenos sociais ocorridos na sala de aula de jovens e adultos, através de processos interativos em que estive em contato direto e prolongado com os sujeitos participantes.

O método de trabalho será desenvolvido em decorrência de cada objetivo estabelecido, quais sejam:

**Tabela 1 – Método de trabalho**

Objetivos	Metodologia de coleta	Resultados esperados
1. Apresentar algumas práticas pedagógicas, baseadas no conceito de Letramento, utilizadas na disciplina de Língua Portuguesa em EJA.	Apresentar uma sequência didática.	Relacionar as principais práticas ocorridas na sala de aula.
2. Refletir e aproveitar os processos de heterogeneidade para as práticas via Letramento.	Levantar os textos dos alunos durante o processo.	Analisar os resultados obtidos à luz dos letramentos.
3. Por meio dessas práticas, refletir sobre a convivência pacífica da heterogeneidade do aluno da EJA no mundo letrado.	Analisar as manifestações de identidade ocorridas nos trabalhos produzidos.	Analisar as interações face às atividades propostas.

Fonte: Autora (2016)

## 2.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada numa turma do 6º ano, do período noturno, da Escola Municipal Dr. José Carneiro, do município de Maceió, no bairro do Farol, próxima a um posto dos Correios, três instituições bancárias, uma loja de departamentos, um pequeno shopping, farmácias, etc. Há, também, comércio informal, como churrasquinhos, milho verde, dentre outros lanches. Uma área, portanto, com muito movimento de pessoas, ambulantes e veículos. Uma localização de fácil acesso, com alunos vindos de vários lugares da cidade, alguns residem próximos à escola, outros, em bairros mais distantes.

A turma onde se deu essa pesquisa ocupava uma das salas do primeiro andar da escola. As aulas de Português aconteciam no horário aproximado de 20h às 22 horas. O ano letivo começou em fevereiro de 2013 com quarenta alunos matriculados, mas, no mês de agosto, quando comecei a aplicar nas minhas práticas pedagógicas os conceitos de letramentos discutidos nos encontros do Profletras, apenas dezesseis alunos frequentavam regularmente às aulas, dez homens e seis mulheres, com idades que variavam de doze a sessenta e três anos.

Os motivos das desistências nem sempre são conhecidos, principalmente quando se trata de alunos que abandonam a escola logo nos primeiros meses do ano letivo. Os casos de que tomei conhecimento, apontaram as seguintes causas: a distância do trabalho para a escola não permitir chegar a tempo de participar das primeiras aulas; dificuldade de relacionamento com docente de outra disciplina; alcoolismo; dificuldade de aprendizagem em Matemática. Entretanto, se não fosse essa infeliz realidade, a sala de aula com um número tão grande de alunos, em torno de quarenta alunos ou mais, não seria um ambiente favorável à aprendizagem, devido à falta de acomodação adequada, barulho, calor, etc.

Dentre as mais variadas causas para esse grande número de evasão, algumas hipóteses podem ser levantadas: trabalho, desinteresse pelos estudos, envolvimento com drogas, matricular-se apenas para receber os benefícios do governo e/ou para tirar a carteira de estudante, não conseguir se adequar a rotina escolar e, para os mais velhos, a falta paciência de compartilhar a sala com colegas adolescentes barulhentos. Rojo (2009, p. 18) destaca, ainda, a reprovação como causa de desistência. Segundo a autora, estudos apontam que a reprovação pode estar relacionada à evasão e ao fracasso escolar.

A respeito das possíveis causas do grande número de evasão em turmas da EJA, a revista Nova Escola<sup>4</sup> traz uma matéria cujo título “Não trate alunos da EJA como crianças” já aponta para mais um fator que pode contribuir para os altos índices de evasão. De acordo com

---

4 <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/infantilizar-estudantes-eja-432129.shtml>

a reportagem, o trato infantilizado nasce com a ideia equivocada de que se deve dar ao estudante, jovem ou adulto, o que ele não teve quando criança, e isso muitas vezes influencia na abordagem e no conteúdo, fazendo com que professores trabalhem com material didático voltado para o público infantil sem levar em conta as expectativas de aprendizagem e os conhecimentos prévios do aluno adulto, tornando-se tal prática um dos motivos da evasão nas turmas da EJA.

Por essa razão, é um grande equívoco tratar as pessoas com mais de 15 anos, mesmo na condição de alunos, como crianças crescidas. Para exemplificar essa inadequação, a revista ainda diz que da mesma forma que, no trabalho, um senhor não ouve do chefe *Vamos fazer um relatório bem bonitinho*, ele não deve vivenciar situações como essa na escola. Sendo assim, é preciso que o professor tenha sensibilidade e senso crítico para identificar as necessidades de adequação das atividades para a realidade dos jovens e adultos. Como por exemplo: as cantigas e parlendas, geralmente usadas na alfabetização dos pequenos, podem ser substituídas por poesias, mais apropriadas para os leitores mais velhos, sugere a revista.

Para que o grupo realmente aprenda e tome consciência do que está fazendo, a EJA deve ser encarada como um segmento peculiar, que pede um currículo próprio. Os conteúdos devem ser tratados de forma adulta; com respeito às diversidades culturais e religiosas; sem se desviar das propostas curriculares; aprofundando a discussão científica, mais do que seria feito numa turma de crianças. O respeito à vivência prévia vale para aluno de todas as idades, porém, no caso de jovens e adultos essa premissa é fundamental, destaca a Nova Escola/EJA.

Além desses, há ainda outros fatores que contribuem para que alunos da EJA, do segundo segmento, deixem a escola: a concorrência criada pelo próprio Estado mediante cursos e exames (LDB, art. 37, § 1º), como cursos supletivos oferecidos por escolas particulares, à noite e gratuito, nos quais o aluno conclui o ensino fundamental em dois anos; exames de suplência para obtenção de certificado de conclusão dos ensinos fundamental e médio aos maiores de quinze e dezoito anos, respectivamente; a possibilidade do aluno obter o certificado de conclusão do ensino médio utilizando os resultados de desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)<sup>5</sup>.

Ainda sobre evasão, em 2013 o estado de Alagoas foi destaque na imprensa<sup>6</sup> por apresentar o maior índice de evasão escolar em estudo realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), baseado em dados de pesquisa do Instituto Brasileiro de

---

<sup>5</sup><http://portal.inep.gov.br/web/enem/certificacao>.

<sup>6</sup><http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2013/08/alagoas-tem-os-maiores-indices-de-evasao-escolar-segundo-unicef.html>.

Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. No resto do país não é diferente, segundo o Relatório de Desenvolvimento 2012 divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), um a cada quatro alunos que inicia o ensino fundamental no Brasil abandona a escola antes de completar a última série<sup>7</sup>. Ao retornarem à escola, muitos desses alunos, vão estar fora da faixa etária/série e, então, passam a fazer parte das estatísticas que apontam que 20% dos matriculados na Educação de Jovens e Adultos têm de 15 a 17 anos, dados divulgados no portal da revista Nova Escola<sup>8</sup>.

O grupo que permaneceu frequentando as aulas era formado majoritariamente por alunos novatos, cujas idades variavam de doze a mais de sessenta anos, muitos já se conheciam da escola em que estudaram nos anos anteriores, uma escola pública voltada para o ensino de jovens de adultos do primeiro segmento. Entre eles havia um bom entrosamento, e o fato de já se conhecerem pode ter sido um importante elemento motivador. O engajamento entre eles facilitou a realização das atividades propostas e relatadas neste trabalho. Dessa forma, busquei trabalhar com práticas didáticas que valorizassem o bom relacionamento já existente entre a maioria dos alunos, para que aquele grupo se mantivesse unido e para que os demais colegas de classe também se sentissem à vontade para participar das atividades que exigissem mais exposição, pois, muitas vezes, os alunos da EJA que possuem menor tempo de escolaridade se sentem inibidos com colegas mais jovens e mais familiarizados com os letramentos escolares.

---

<sup>7</sup><http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>

<sup>8</sup><http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/jovens-15-17-anos-estao-eja-639052.shtml>

## 2.2 Contexto da EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada às pessoas que por algum motivo não tiveram acesso ou não puderam concluir os estudos no nível fundamental e médio na idade regular, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, seção V, artigos 37 e 38. De acordo com a LDB, art. 37, nos seus parágrafos 1º, 2º e 3º, os sistemas de ensino deveriam: (i) assegurar gratuitamente aos jovens e aos adultos oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames; (ii) viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si; (iii) articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. Assim, dessa forma genérica, a LDB não esclarece como se dará o processo de ensino para um público com características e necessidades tão peculiares.

Dentre as peculiaridades dessa modalidade de ensino, há que se destacar a grande heterogeneidade das turmas de jovens e adultos. Por razões diversas, alunos com idade abaixo da estabelecida na lei, ou seja, com menos de 15 anos, dividem a sala de aula com adultos e com idosos. Essa falta de pré-requisitos traz implicações para a educação desses indivíduos, “pois certamente os jovens dessa faixa etária apresentam expectativas, interesses, comportamentos e valores bem diferentes daqueles de alunos mais velhos” (MEC, 2002, p. 75, v. 1), o que torna o trabalho com esse público um grande desafio para o professor. Em meio a isso, a Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série, v. 2. (2002, p. 11), destaca que os cursos destinados à EJA devem oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolverem as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, aumentando sua consciência em relação ao estar no mundo e sua capacidade de participação social no exercício da cidadania.

No entanto, as condições dadas ao professor para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas são incompatíveis com o resultado que se espera dele, exemplo disso é que até o ano de 2013, na escola municipal em que trabalho, o livro didático utilizado na EJA era o mesmo do ensino fundamental regular. No ano seguinte, devido um processo de mudança ocorrido na Secretaria Municipal de Educação (Semed) em relação a esse segmento, até o final do primeiro semestre de 2014 não havia sido distribuído qualquer material de apoio para os professores. Assim, nós mesmos preparávamos o material a ser usado com os alunos, a escola contribuía com as cópias. Os livros didáticos da EJA só foram entregues aos alunos e

professores no início do segundo semestre desse mesmo ano, ou seja, atrasando a entrega de um importante suporte da língua escrita, que para muitos alunos é o único meio para o acesso à iniciação da leitura de textos literários, um material que pode permanecer com o aluno durante todo o ano letivo, o que possibilita que ele desenvolva as práticas de leitura mesmo fora da escola. Além disso, permite que toda a classe possa ler junta em voz alta o mesmo texto, prática que considero muito relevante principalmente para os alunos que ainda não dominam o processo de decodificação e se sentem inibidos de ler individualmente.

Logo, considerando o estabelecido na LDB sobre essa modalidade de ensino e a minha experiência enquanto professora de jovens e adultos, torna-se evidente a distância entre o que diz a lei e o que ocorre na prática.

Nesse sentido, em matéria da revista Nova Escola Especial EJA<sup>9</sup>, especialistas concordam que é preciso respeitar as especificidades desse público, constituído de pessoas que não terminaram, ou nem sequer iniciaram, o ensino regular. E apontam alguns problemas que já citei anteriormente, como a adaptação dos conteúdos do ensino fundamental regular, a formação inadequada dos professores e a contratação de voluntários inexperientes para alfabetizar jovens e adultos. A revista destaca, ainda, a polêmica em torno da idade mínima para matricular-se na EJA, que atualmente é 15 anos, mas há quem queira aumentar para 18 anos, para forçar os mais jovens a permanecer nas redes regulares de ensino.

Já a Proposta Curricular para EJA, segundo segmento do ensino fundamental, volume 1, traz uma síntese da trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil, e destaca que reconstruir essa trajetória é tarefa complexa, porque não há registros suficientes em relação às ações implementadas, principalmente no âmbito não-governamental. O texto conta a história da EJA desde os tempos coloniais, quando os religiosos exerciam uma ação educativa missionária com adultos, fala da luta contra o analfabetismo na década de 20, liderada por movimentos civis e oficiais, e as grandes reformas educacionais desse período. Chega à década de 60, quando as ideias de educação popular acompanham a democratização da escolarização básica, estudantes e intelectuais desenvolvem perspectivas de cultura e educação junto a grupos populares, o educador Paulo Freire torna-se a referência principal para a constituição de um novo paradigma teórico e pedagógico, fundamental no desenvolvimento da EJA no Brasil. Dessa forma, o texto vai retratando as transformações ocorridas ao longo das décadas até chegar aos tempos atuais, quando as Diretrizes Curriculares definem a EJA como modalidade de Educação Básica e como direito do cidadão,

---

9 <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/eja-plano-618045.shtml>

agora a ideia de compensação e suprimento dá lugar à reparação, equidade e qualificação, representando uma conquista e um avanço. (MEC, 2002, p. 13-17, v.1).

### **3 PRIMEIRA ATIVIDADE DE LETRAMENTO – O HINO NACIONAL**

#### **3.1 Contexto do trabalho**

Essa atividade foi aplicada na turma de 6º ano, noturno, composta por dezesseis alunos, modalidade Educação de Jovens de Adultos, da Escola de Ensino Fundamental Dr. José Carneiro, do município de Maceió, Alagoas, em agosto de 2013, ou seja, dois meses depois do início de uma onda de protestos que abalou o país, motivada pelo aumento das tarifas de ônibus em São Paulo, Rio de Janeiro, espalhando-se depois por diversas capitais e cidades do país inteiro, levando para as ruas mais de um milhão de pessoas<sup>10</sup>, que passaram a reivindicar outros direitos e serviços, como saúde, educação, segurança, etc. E com motes de combate à corrupção generalizada e contra os gastos excessivos das obras destinadas à realização da Copa do Mundo no Brasil. A notícia desses protestos repercutiu nas mídias nacionais e internacionais devido à multidão que foi às ruas, à reação violenta da polícia, e, mais ainda, porque os holofotes da imprensa de outros países já estavam voltados para o Brasil em virtude de ser o país que sediaria o evento máximo do futebol no ano seguinte.

Os canais de imprensa e as mídias em geral destacaram a criatividade e a grande quantidade de cartazes e faixas usadas pelos manifestantes. Isso me fez pensar em aproveitar um desses motes para começar o trabalho com o hino, escolhi a frase “o gigante acordou” por fazer alusão aos versos do Hino Nacional Brasileiro “Gigante pela própria natureza” e “Deitado eternamente em berço esplêndido”. Conversando com os alunos sobre o movimento e as reivindicações apresentadas, procurei saber qual o sentido daquela frase e o que eles achavam que os manifestantes estavam querendo dizer, qual era a mensagem e a que ela fazia referência. Utilizando os conhecimentos construídos de mundo e de práticas sociais como recursos necessários para a compreensão do texto, eles reconheceram nos dizeres “o gigante acordou” a referência à letra do hino nacional, para dizer que o povo brasileiro tinha acordado para as necessidades do país e para a corrupção na política. Importante dizer que essa não foi a única referência ao hino, outros cartazes também aludiam a outros versos do hino, como “verás que um filho teu não foge à luta”, entre outros slogans.

Os alunos não participaram daqueles atos de protestos. Mesmo sendo contrários ao reajuste da tarifa da passagem de ônibus da cidade e de se indignarem com as notícias de

---

<sup>10</sup> <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/06/20/em-dia-de-maior-mobilizacao-protestos-levam-centenas-de-milhares-as-ruas-no-brasil.htm>.

corrupção divulgadas amplamente em todas as mídias e da insatisfação com a má prestação dos serviços públicos na área da saúde, educação, segurança, etc., ou seja, mesmo admitindo que havia motivo para se revoltar, eles não concordavam com aquele movimento. Aliás, eles consideravam que aquela explosão de protestos, ocorrida dois meses antes da nossa aula, causou mais contratempos e prejuízos que algum resultado positivo. Alguns alunos, inclusive, tiveram dificuldades de cumprir os compromissos de trabalho, outros não conseguiram chegar à escola, tudo isso por causa do caos que ficou o trânsito em decorrência do fechamento das principais ruas e avenidas da cidade durante as paralisações.

Ao ouvir a leitura que os alunos faziam daquele momento histórico, eu tinha em mente os ensinamentos recebidos no Profletras/Ufal sobre considerar o conhecimento que o aluno traz para a escola, valorizar aquilo que ele já sabe, dar voz ao aluno, usar o conhecimento prévio que ele apresenta como uma estratégia de leitura. Como aponta Rojo (2009), o ato de ler envolve muitas capacidades, o conjunto dessas capacidades vem crescendo com o desenvolvimento das pesquisas e teorias sobre leitura. A autora apresenta as mudanças por que passaram as práticas de leitura do início da segunda metade do século XX até os tempos atuais: de decodificação de códigos a capacidade de se colocar em relação um discurso com outros discursos, gerando novos discursos. E dentre as várias capacidades e estratégias de compreensão de texto, a capacidade de se recorrer ao conhecimento de mundo é uma delas. Em suas palavras:

No desenvolvimento das pesquisas e estudos sobre o ato de ler, ao longo desses cinquenta anos, muitas outras capacidades nele envolvidas foram sendo apontadas e desveladas: capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento armazenado na memória, capacidades lógicas, capacidades de interação social etc. A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas. (ROJO, 2009, p. 77)

Aquela onda de protestos não foi o tema da aula, nem as discussões em torno dos aspectos políticos e sociais que envolviam aquelas manifestações, apesar da grande repercussão daqueles atos tanto no âmbito nacional quanto no âmbito internacional, pois, não era possível naquela ocasião saber o que realmente estava acontecendo no país. A falta de uma liderança, os atos de vandalismo e violência que se seguiam às passeatas pacíficas, a dimensão que o movimento alcançou a partir de uma agitação contra o aumento das tarifas dos transportes coletivos, a grande variedade de temas das reivindicações, tudo isso, impedia que se tivesse um entendimento a respeito daquele fenômeno. Acredito que será preciso

muitos estudos para se chegar a uma compreensão do que foi e o que representou aquele período de grande turbulência social no Brasil.

Os protestos que começaram em junho de 2013 surpreenderam não só pelo tamanho das manifestações — as maiores vistas no Brasil desde a década de 1980 —, mas também pela pauta múltipla e difusa, a ocupação do espaço público por pessoas de diferentes ideologias e a organização horizontal com convocações pelas redes sociais. Fonte: <http://oglobo.globo.com/cultura/livros/livro-sobre-jornadas-de-junho-traz-entrevistas-artigos-feitos-no-calor-das-manifestacoes-15077176>.

Em seguimento à proposta didática, passamos a estudar o hino nacional. Inicialmente, fiz a leitura em voz alta, sem interrupções, enquanto os alunos me acompanhavam na leitura pela letra que vem impressa na contracapa do livro didático. Depois, considerando que várias palavras utilizadas no hino têm o significado pouco conhecido, entreguei a cada aluno uma cópia da letra comentada que encontrei na internet e fizemos a leitura novamente, dessa vez pausadamente, para observar os comentários dados a respeito do significado de cada estrofe. Durante a leitura, pedi que eles notassem que alguns versos estavam entre aspas, daí perguntei se eles sabiam o significado daquele sinal e, diante da resposta negativa, falei que as aspas exercem várias funções, entre elas, a de fazer menção a outro texto, como no caso do hino.

Na sequência, falei um pouco acerca da relação de sentido entre o hino nacional e o poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, observando que no protesto a referência faz uma alusão pejorativa ao “gigante adormecido” do hino. Já os versos da *Canção do Exílio* presentes no hino: “Nossos bosques têm mais vida”, “Nossa vida” no teu seio, “mais amores”, são citados para exaltar ainda mais a pátria adorada. Assim, a proposta dessa atividade tinha como objetivo possibilitar aos alunos as condições de: (i) perceber relações de intertextualidade; (ii) conhecer e compreender a letra do Hino Nacional; (iii) refletir sobre o sentimento de amor à pátria e seus diversos meios de expressão.

Para essa atividade de letramento, utilizei os seguintes materiais: a letra do hino, impressa nos livros didáticos, um aparelho de som para reproduzir o hino cantado, a letra do hino comentada que encontrei na internet<sup>11</sup>, o poema *Canção do Exílio* e a biografia do autor, Gonçalves Dias. Trabalhados na seguinte ordem: leitura e cântico do hino, leitura da letra comentada, leitura do poema e da biografia, e, finalmente, a musicalização do poema de Gonçalves Dias. Os detalhes do desenvolvimento de cada etapa da atividade serão apresentados em seguida, assim como os estudos sobre o emprego das aspas e da intertextualidade.

<sup>11</sup><http://www.hinonacionalbrasileiro.net/significado-hino-nacional.php>.

### 3.2 Estudando o Hino

Nesse momento, é importante falar um pouco sobre o fenômeno do letramento. A revista *Guia da Alfabetização 1* (2010, p. 6-11) traz uma entrevista com a professora Magda Soares, a quem apresenta como a “maior referência nacional sobre letramento, conceito do qual foi a grande introdutora no país” (p. 6). Nessa entrevista, Soares faz um breve histórico acerca do surgimento do conceito de letramento, cuja concepção vai além do conceito de alfabetização, ou seja, não basta alfabetizar, é preciso “saber utilizar a língua escrita em seus usos sociais” (p. 7). Nessa perspectiva, ela defende a ideia de alfabetizar letrando, visto que a aprendizagem inicial da língua escrita envolve os dois componentes: a aprendizagem do código e a aprendizagem dos usos sociais da escrita. Portanto, para alfabetizar letrando, o professor deve trabalhar as relações fonema-grafema de uma palavra, frase, tirada de textos reais que circulam no contexto social. E, assim, do “contato com a história, a literatura, o poema”, faz-se o letramento (p.8).

Essa concepção de letramento tem fundamentado os estudos de outros teóricos, alguns deles foram estudados no mestrado Profletras/Ufal, como Souza (2012, p.15), que define letramento como o “conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e/ou pela escrita”. No livro intitulado “Letramentos no ensino médio”, escrito em parceria com mais duas autoras, ela questiona os baixos resultados dos indicadores de desempenho dos estudantes em leitura e produção escrita e afirmações propagadas pela mídia de que os jovens não leem. Ela argumenta que a escola é que não reconhece muitas das práticas sociais de leitura e escrita que os jovens realizam no seu cotidiano. A autora destaca a mudança dos modos de ler provocada principalmente pelo computador e pela internet, e que professores de todas as áreas de ensino devem apoiar os seus alunos no sentido de ampliar suas capacidades de leitura e de escrita com atividades pedagógicas que tornem o aprendizado mais interessante.

A professora Roxane Rojo é outra estudiosa do tema. Em seu livro “Letramentos múltiplos, escola e inclusão social” desenvolve os diversos aspectos do letramento, ampliando o conceito ao considerar os letramentos multissemióticos, os letramentos críticos e os letramentos múltiplos. Os letramentos múltiplos referem-se à variedade de práticas letradas, valorizadas ou desvalorizadas, presentes nos diversos contextos sociais, como escola, trabalho, família, etc.; os multiletramentos ou novos letramentos têm a ver com a utilização de outras semioses, linguagens, próprios da realidade contemporânea em que os textos estão cada vez mais digitais, híbridos, multiculturais, exigindo uma pedagogia que considere, de maneira

crítica, as multilinguagens, a multidiversidade cultural na dimensão do trabalho, da política-cidadã e da identidade multifacetada. (2009, p. 119, 120).

Tendo em mente a concepção de letramento apresentada por Soares e Souza, cujo conceito envolve o uso da leitura e da escritura nas práticas sociais, bem como os conceitos de letramentos e multiletramentos defendidos por Rojo, foi que desenvolvi essa proposta, utilizando o Hino Nacional Brasileiro, como um recurso pedagógico de letramento. Como citei anteriormente, os trabalhos dessa atividade ocorreram basicamente na seguinte ordem: leitura e cântico do hino, leitura da letra comentada, leitura do poema e da biografia de Gonçalves Dias, e, finalmente, a musicalização do poema Canção do Exílio. Para tanto, tratamos, primeiramente, do contexto do hino para que os alunos pudessem ter uma ideia da história desse símbolo.

Nesse sentido, conversei com os alunos sobre a ideia de símbolo, que o Hino Nacional Brasileiro juntamente com a Bandeira Nacional; as Armas Nacionais; e o Selo Nacional formam os quatro símbolos oficiais da República Federativa do Brasil, e que a execução do hino obedece às prescrições da Lei Nº 5.700, de 1971, e da Lei nº 8.421, de 1992. Vimos, ainda, que outros hinos nacionais também representam símbolos importantes para a nação brasileira, entre eles o Hino da Independência, o Hino da Bandeira e ainda a Canção do Expedicionário, hino cantado pelos pracinhas que lutaram a 2ª Guerra Mundial na Europa<sup>12</sup>. Disse-lhes, ainda, que símbolos e hinos são manifestações, de importante valor histórico, criadas para transmitir o sentimento de união nacional e mostrar a soberania do país<sup>13</sup>.

Para embasar teoricamente o trabalho realizado com o hino nacional, busquei apoio na importante discussão sobre a formação de identidades que está no livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, de Stuart Hall, sociólogo jamaicano e um dos fundadores da escola de pensamento conhecida como Estudos Culturais britânicos. Em seu livro, Hall (2005, p. 48,49) argumenta que as identidades nacionais são formadas e transformadas na representação dada pela cultura nacional. E complementa essas colocações, afirmando que nação é uma entidade política que produz sentidos por meio de um sistema de representação cultural, cujos sentimentos de lealdade e identidade nas sociedades ocidentais foram transferidos à cultura nacional. Antes tais sentimentos deviam-se a outros fatores, como tribo, povo, religião, região.

Desse modo, para o autor (2005, p. 50,51), as culturas nacionais são compostas também por símbolos e representações, além das instituições culturais. Ele considera que a

<sup>12</sup> <http://www2.planalto.gov.br/acervo/simbolos-nacionais/hinos/hinos>.

<sup>13</sup> <http://www2.planalto.gov.br/acervo/simbolos-nacionais>

cultura nacional é um modo de construir sentidos que influencia e organiza nossas ações e a concepção que temos de nós mesmos, e que as culturas nacionais constroem identidades ao produzir sentidos sobre a nação com os quais nos identificamos. Nessa perspectiva, o Hino Nacional Brasileiro atua como um instrumento importante no processo de construção da identidade nacional, capaz de gerar no sujeito um sentimento de patriotismo, de nacionalidade, de pertencimento a uma cultura nacional. Ainda que essa identidade nacional seja uma comunidade imaginada, como argumentou Benedict Anderson (1983), citado por Hall (2005, p. 51).

Nesse sentido, e em consonância com a concepção de Hall, trago como contribuição os estudos do professor de História da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, Ricardo Marques de Mello (2005), no seu artigo intitulado “As marcas da estrutura no acontecimento: o Hino Nacional Brasileiro”, quando diz que tal sentimento de patriotismo pode ser potencializado de acordo com a sensibilidade do indivíduo, acrescento, ainda, o evento e o momento histórico. Um sentimento capaz de fazer com que o cidadão acredite ser parte integrante de um sentimento comum, de algo acima dele e que, simultaneamente, é para ele. Esses aspectos são constitutivos de um tema que os perpassa: o de identidade nacional. Segundo Mello (2005), para construir essa identidade nacional o autor da letra do hino, Joaquim Osório Duque Estrada, trabalha na tensão entre a memória e o imaginário coletivo já instituído e as necessidades do novo regime político, o republicano.

Portanto, pode-se dizer que a letra do hino nacional faz parte de uma construção histórica que compõe e integra a narrativa da cultura nacional brasileira, ancorada nos cinco elementos selecionados por Hall (2005, p. 52-56), que respondem a questão de como é contada a narrativa da cultura de uma nação: i) há a narrativa de nação, contada e recontada com imagens, símbolos e rituais que representam as experiências partilhadas que dão sentido à nação; ii) há a ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade; iii) a tradição inventada para inculcar valores que promovam a continuidade com um passado histórico adequado; iv) um mito fundacional que localiza a origem da nação num passado muito distante, num tempo mítico; v) a ideia de um povo puro, original. Esse discurso da cultura nacional constrói identidades, equilibrando-se entre retornar a glórias passadas e avançar na direção da modernidade.

Entretanto, as transformações advindas da modernidade e a crise de identidade que surge como parte do processo de mudança das identidades dos indivíduos (HALL, 2005, p. 7) fazem com que a identidade nacional não tenha a mesma força que já teve no passado, por outro lado, ela continua sendo importante, ainda existe a tradição e a nacionalidade. Daí

surgiu, então, a ideia de trabalhar o hino nacional. Depois do momento histórico dos protestos do mês de junho de 2013 e antes do evento que representa um dos vetores da identidade nacional brasileira, o futebol, e mais ainda a Copa do Mundo, realizada aqui no Brasil em 2014, evento em que a força identitária do país ganha mais vigor.

Nesse contexto, decidi trabalhar com o hino nacional para levar o aluno a reconhecer os sentimentos que essa canção evoca, o sentimento de pertencer à uma pátria, de sentir que, sim, sou brasileiro, tenho uma cultura, faço parte de uma nação e dos valores que compõem a sua identidade cultural. E vale destacar que a execução do hino antes das competições tornou-se um dos momentos mais emocionantes, capaz de unir a nação numa só torcida. Fato que mereceu destaque nas mídias durante as disputas da Copa das Confederações, em 2013, e da Copa do Mundo, em 2014, quando jogadores e torcida emocionados cantavam juntos até o fim a primeira parte do hino nacional à capela, uma vez que a FIFA (Federação Internacional de Futebol) limita a 90 segundos a execução de hinos nacionais antes das partidas entre seleções<sup>14</sup>.

O fenômeno aconteceu pela primeira vez em 19 de junho de 2013, em Fortaleza, na segunda partida da Copa das Confederações, em plena onda de protestos contra os aumentos nas tarifas do transporte e os gastos excessivos com a Copa. De repente, cantar o hino se tornou mais do que nunca um ato de reafirmação patriótica. E agora, quando termina a parte instrumental, o público continua cantando uma letra que até recentemente quase ninguém sabia, e os jogadores a acompanham, emocionados.

Fonte: [http://brasil.elpais.com/brasil/2014/06/21/deportes/1403313472\\_886061.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2014/06/21/deportes/1403313472_886061.html)

Então, falando sobre a execução do hino, perguntei aos alunos em que ocasiões eles ouviam o hino nacional ser tocado, eles responderam que em eventos esportivos transmitidos na televisão, alguns disseram também que houve um tempo em que o hino era cantado na escola. Falei para eles que o hino nacional pode ser executado em diversas ocasiões “para exprimir regozijo público em ocasiões festivas”<sup>15</sup>, tais como abertura ou encerramento de solenidades ou festividades cívicas, eventos esportivos internacionais, como na copa do mundo e nos jogos olímpicos, em cerimônias, como colação de grau e em muitas outras de cunho patriótico, observando o que dispõe a Lei Nº 5.700, de 1º de setembro de 1971, sobre a forma e a apresentação dos símbolos nacionais.

Na sequência da atividade com o hino, comentei sobre autoria da música e da letra, do momento histórico nacional da época, mostrei aos alunos que a introdução instrumental possuía uma letra<sup>16</sup> que acabou sendo retirada da versão oficial. Para os alunos conhecerem

<sup>14</sup> [http://www.jornalterceiravia.com.br/noticias/editorial/24237/fifa\\_mutila\\_hino\\_nacional\\_brasileiro](http://www.jornalterceiravia.com.br/noticias/editorial/24237/fifa_mutila_hino_nacional_brasileiro)

<sup>15</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5700compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5700compilado.htm)

<sup>16</sup> [http://pt.wikipedia.org/wiki/Hino\\_Nacional\\_Brasileiro](http://pt.wikipedia.org/wiki/Hino_Nacional_Brasileiro).

essa versão, levei um CD do cantor alagoano Eliezer Setton, intitulado Hinos à Paisana, em que ele canta a antiga introdução do Hino Nacional Brasileiro.

### 3.3 Expandindo o sentido do Hino

Após conversar com os alunos sobre as manifestações contrárias ao governo e o que eles pensavam a respeito daqueles protestos nas ruas, escrevi no quadro o significado da palavra “hino”, como consta no mini Aurélio: “1. Poema ou cântico de veneração, louvor ou invocação à divindade. 2. Música marcial ou solene, acompanhada de um texto”. Na sequência, fizemos uma leitura coletiva da letra do hino que consta na última capa do livro didático e o cantamos acompanhando o áudio que baixei da página web do Palácio do Planalto<sup>17</sup>. Em seguida lemos a letra comentada para ajudar na compreensão dos termos desconhecidos ou pouco conhecidos, como “plácidas”, “brado”, “fúlgidos” entre outros, e versos um pouco confusos como os da primeira estrofe “Ouviram do Ipiranga as margens plácidas de um povo heroico o brado retumbante, e o sol da liberdade, em raios fúlgidos brilhou no céu da Pátria nesse instante”.

Depois de termos realizado a leitura cuidadosa e comentada dos significados da letra do hino, discutido o momento histórico por que passava a nação, pedi que observassem os versos que estão entre aspas: "Nossos bosques têm mais vida", "Nossa vida" no teu seio, "mais amores". Perguntei se sabiam o motivo de aqueles versos estarem entre aspas, eles disseram que não sabiam. Perguntei, então, se eles já tinham lido aqueles versos em outro texto, uns disseram que não, outros ficaram em dúvida. Nesse momento, falei um pouco sobre o uso das aspas e sobre intertextualidade.

Para tratar sobre as aspas, utilizei as análises de Dominique Maingueneau, no livro *Análise de textos de comunicação* (2004, 157-159), quando ele trata da autonomia e a modalização autonímica no emprego das aspas. O autor explica que o emprego autonímico ocorre quando o enunciador se refere aos signos em si mesmos, impossibilitando a substituição das unidades entre aspas por unidades sinônimas. A modalização autonímica se caracteriza por não se limitar às palavras aspeadas, mas por englobar o conjunto dos procedimentos por meio dos quais o enunciador desdobra seu discurso para comentar a fala enquanto a produz, e cita alguns exemplos: de certa forma, desculpe a expressão, ou melhor, isto é, etc. O autor apresenta, ainda, a classificação de J. Authier-Revuz, que denomina “não-coincidências do dizer” esses comentários do enunciador, dividindo as categorias em: i) a não-coincidência interlocutiva, quando as modalizações autonímicas indicam um distanciamento entre os coenunciadores; ii) a não-coincidência do discurso consigo mesmo, quando o enunciador alude a outro discurso dentro de seu próprio discurso; III) a não-

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acervo/simbolos-nacionais/hinos/hinos>>.

coincidência entre as palavras e as coisas, para indicar que as palavras empregadas não correspondem exatamente à realidade que deveriam designar; iv) a não coincidência das palavras consigo mesmas, para indicar a ambiguidade do sentido das palavras.

Segundo Maingueneau (2004, 160-164), cabe ao leitor compreender o valor das aspas, pois, ao colocar palavras entre aspas, o enunciador chama a atenção do co-enunciador para o fato de estar empregando exatamente as palavras que ele está aspeando; salientando-as, delega ao co-enunciador a tarefa de compreender o motivo pelo qual ele está chamando assim sua atenção e abrindo uma brecha em seu próprio discurso. Nesse sentido, Maingueneau declara que colocar uma unidade entre aspas significa transferir a responsabilidade de seu emprego a outra pessoa, indicando um vazio a ser preenchido interpretativamente, podendo adquirir, portanto, significações muito variadas, relacionadas a um dos quatro tipos de modalizações autonômicas mencionadas anteriormente. Logo, para descobrir a razão do emprego das aspas e interpretá-las, Maingueneau diz que é preciso levar em consideração o contexto e o gênero de discurso. Além disso, é necessário uma convivência mínima entre o enunciador e o leitor. Mesmo assim, Maingueneau destaca que o significado das aspas excede sua interpretação e, portanto, ao fazer uso delas, o autor não pode prevêê as possibilidades de interpretação do texto.

Sobre a intertextualidade, Brandão (1998, p. 75-77) distingue duas noções básicas, a primeira é a noção de intertexto, definida como o conjunto de fragmentos citados, a segunda é a noção de intertextualidade, que abrange as relações intertextuais que uma formação discursiva mantém com outras. A autora considera ainda dois níveis de intertextualidade: i) a interna, quando o discurso se define na relação com discurso(s) do mesmo campo semântico de sua formação discursiva; e ii) a externa, quando um discurso se define na relação com discurso(s) de outra formação discursiva. Essas distinções evidenciam que no universo discursivo não há um discurso autônomo, todo discurso sempre remete a um já-dito. Assim, todo discurso mantém uma relação dialógica e inevitável com outros discursos, constituindo-se sempre heterogêneo na relação interdiscursiva que mantém com outros discursos, e na relação intradiscursiva consigo mesmo. Assim, mostrei aos alunos que nos versos aspeados do hino nacional há uma intertextualidade interna na relação com o texto poético de mesma formação discursiva.

Após discutirmos rapidamente esses aspectos, passamos à leitura do poema *Canção do Exílio*, distribuído em cópias impressas. Em seguida, começamos a organizar como seria a atividade de musicalização do poema de Gonçalves Dias, detalhada na sequência deste trabalho. Comentei com os alunos que na *Canção do Exílio* o poeta exilado declara o seu

amor à terra natal dizendo que nela o céu tem mais estrelas, as várzeas têm mais flores, os bosques têm mais vida e a vida mais amores. Enfatizando, assim, as riquezas naturais do Brasil em relação à Portugal. Já no Hino Nacional, o autor utiliza esses versos não mais para estabelecer uma comparação de superioridade entre duas terras apenas, mas sim para colocar a “pátria amada” numa posição de superioridade em relação as demais nações. O que sugere a ocorrência de uma ideia defendida por Helena H. Nagamine Brandão ao tratar da memória discursiva no livro *Introdução à análise do discurso*. Segundo a autora (1998, p. 77), ao se inserir fragmentos de um discurso em outro discurso mudam-se as condições de produção e, dessa forma, a significação desses fragmentos ganha nova configuração semântica. Assim, ao colocar os versos de Gonçalves Dias no hino, Joaquim Osório Duque Estrada atribuiu àqueles versos uma dimensão muito maior daquela que eles tinham no poema *Canção do Exílio*.

### 3.4 A Canção do Exílio

De acordo com Magda Soares (Guia da Alfabetização 2, p. 13), a prática da leitura literária, ou do letramento literário, contribui para o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e construção de sentido de textos. Entre a multiplicidade e a diversidade de gêneros de textos que circulam nas práticas sociais, a autora privilegia o texto literário e sua associação com o processo de alfabetização. Nesse sentido, considero muito proveitoso o trabalho com poemas como prática letrada na educação de jovens e adultos, não apenas por se tratar de textos geralmente curtos, o que facilita a leitura e a escrita, mas, também, porque proporciona momento de prazer e de reflexão àqueles que costumeiramente chegam à escola cansados depois de um dia inteiro de trabalho.

Assim, costumo usar com frequência a leitura de poemas nas minhas aulas. Dessa vez, em continuidade às atividades anteriores, levei para a aula o poema Canção do Exílio. Distribui cópias impressas, fizemos a leitura juntos e discutimos o significado de algumas palavras poucos usuais, como *gorjeiam*, *várzeas*, *cismar*, *primores*, *disfrute*, *qu'inda*, *aviste*. Também lemos a biografia do autor, Gonçalves Dias<sup>18</sup>, que despertou grande interesse nos alunos devido a história de amor frustrada entre ele e uma jovem do estado do Maranhão, no início da década de cinquenta, cuja família o estimava, mas não permitiu o casamento porque o preconceito de raça e casta era mais forte. Outro fato que chamou a atenção da turma foi a morte trágica do escritor em um naufrágio na costa brasileira quando voltava da Europa, fato que tornou ainda mais significativa a leitura dos versos “não permita Deus que eu morra sem que volte para lá”.

Dessa forma, conhecendo um pouco da história de vida do autor, prosseguimos com o estudo do poema. Pedi aos alunos que identificassem as rimas presentes no poema e como elas favoreciam à musicalidade do texto, compreendendo que é preciso relacionar a leitura do texto verbal escrito com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita, e levando em conta os multiletramentos e os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos (ROJO, 2009, p. 106, 107). Considerando essas concepções, solicitei aos alunos que se organizassem em grupos e fizessem uma música, um ritmo, para a Canção do Exílio, deixei-os à vontade tanto para a formação dos grupos quanto para a escolha do ritmo.

---

<sup>18</sup> [http://pt.wikipedia.org/wiki/Gon%C3%A7alves\\_Dias](http://pt.wikipedia.org/wiki/Gon%C3%A7alves_Dias).

Os alunos se dividiram em dois grupos, cada grupo elegeu um nome pelo qual seria identificado no dia da apresentação. Um jovem aluno evangélico liderou um grupo ao qual nomeou de “Coral Vozes de Ouro”, os colegas gostaram e concordaram. Foi esse mesmo aluno quem escolheu o ritmo parecido com um pagode. O outro, liderado por um adolescente, o mais novo da turma, de apenas doze anos, colocou o nome do grupo de “Funk do exílio”, nome que já sugeria o ritmo escolhido, funk. A liderança de cada aluno em seus grupos foi algo espontâneo e bem aceito pelos colegas, sem qualquer intervenção ou sugestão de minha parte. Abaixo as imagens de cada grupo no momento da apresentação:

**Figura 1 – Grupo Coral Vozes de Ouro**



Fonte: Autora (2016)

**Figura 2 – Grupo Funk do Exílio**



Fonte: Autora (2016)

O resultado foi muito bom e me surpreendeu porque eles foram além do que eu tinha solicitado, pois, na data prevista para a apresentação, alguns alunos, espontaneamente, pediram e conseguiram a permissão da direção da escola para usar uns instrumentos musicais que fazem parte do Programa Mais Educação na escola. Normalmente esses instrumentos ficam guardados para uso exclusivo dos alunos que estudam durante o dia e que fazem parte desse programa. É importante salientar que essa liberação dos instrumentos foi uma grande conquista, e o mérito é todo deles. Pensando nisso, concordo com Rojo (2009, p. 107) quando ela diz que “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”, no entanto, aos alunos da EJA o acesso a recursos que não sejam os tradicionais quadro e giz, ou caneta marcador para quadro branco, na sala de aula, ainda é muito limitado, pois, infelizmente, “essa modalidade de ensino está relegada ao segundo plano na agenda dos governantes e da própria sociedade” (Nova Escola<sup>19</sup>), daí a minha surpresa ao ver os alunos chegarem na sala com aqueles instrumentos musicais.

<sup>19</sup> <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/eja-plano-618045.shtml>

Depois que cada grupo se apresentou, solicitei que eles cantassem juntos nos ritmos que eles escolheram, pois gostaria que eles percebessem que não estavam ali para competir, mas para utilizar a língua materna para se expressarem de uma maneira musical, poética e alegre, e o mais importante, de uma forma desenvolvida por eles próprios. No final, eles ainda cantaram e tocaram o Hino Nacional em ritmo de samba, iniciativa deles mesmos, cantaram, tocaram, dançaram e se divertiram muito. Dessa forma, ao tomarem a iniciativa de pedir permissão para usar os instrumentos musicais existentes na escola, ao fazerem as escolhas dos ritmos para cantarem o poema e o hino, meus alunos “tornaram visíveis” suas identidades e suas práticas de letramentos, tal como falou Souza (2011, p. 87) acerca dos relatos dos jovens de sua pesquisa: “[...] esses sujeitos tornaram visíveis os fios dos discursos com os quais tecem suas identidades, [...], e revelaram as práticas de letramentos que realizaram em diversos momentos de suas vidas”.

No dia da apresentação, minha filha foi comigo à escola para registrar o evento, como eu já havia combinado antes com a turma, assim, eles não se intimidaram com a presença dela. Poucos dias depois, levei o vídeo editado para assistirmos na sala de aula, levei também um notebook porque o da escola estava com defeito. Foi um momento divertido para todos. Ao final, entreguei para cada aluno um DVD-R com a gravação do vídeo da apresentação deles, para eles mostrarem aos familiares e guardarem como lembrança desse momento de suas vidas. Na aula seguinte, vários alunos me disseram que não tinham conseguido acessar o vídeo no aparelho de DVD que tinham em casa, apenas os poucos que tinham computador conseguiram visualizar o vídeo, então, em outro encontro, levei o material gravado em CD-ROM e, assim, todos puderam assistir suas apresentações.

### 3.5 Conclusão preliminar

No desenvolvimento dessa primeira atividade, os alunos participaram de diversas tarefas, começaram se posicionando oralmente sobre os protestos que estavam acontecendo no país, como aponta Souza (2011, p. 160) “estabelecendo uma ponte entre o que está dentro e o que está fora da sala de aula, de forma a considerar as diferentes vozes e identidade [...]”, e percebendo a relação de referência entre a frase “o gigante acordou”, usada nos protestos, e a letra do hino nacional, e, posteriormente, a letra do hino com o poema Canção do Exílio. Na sequência, os alunos exercitaram a leitura: cantando o hino, lendo o comentário do hino, lendo o poema e a biografia do escritor Gonçalves Dias, contemplando, dessa forma, “uma perspectiva social da linguagem, na qual os variados usos da escrita e a participação em diversas práticas letradas devem ser considerados” (VOVIO; KLEIMAN, 2013, p. 179).

Por último, divididos em dois grupos, os alunos se apresentaram na sala de aula cantando e tocando uma versão musicalizada do poema Canção do Exílio, criada por eles próprios. Um grupo cantou o poema em ritmo de pagode, o outro em ritmo de funk. Numa demonstração, de acordo com Vóvio e Kleiman, (2013, p. 184), de que “as pessoas interagem em distintos mundos letrados, instanciados pelos instrumentos culturais de que dispõem, e aos que têm acesso, e mediados por relações interpessoais”. E, ainda, como defende Rojo (2009, p. 12),

Cabe também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica.

Assim, as atividades realizadas pelos alunos atenderam ao conceito dos letramentos múltiplos apresentado por Rojo (2009), visto que contemplaram tanto as práticas dominantes, através da leitura dos textos literários como a letra do hino e o poema, quanto “as práticas de letramento cotidianas ou artísticas das culturas locais e populares” (2009, p. 11), presentes nos ritmos que escolheram para cantarem o poema de Gonçalves Dias. Além disso, as atividades desenvolvidas estavam coerentes com a ideia defendida por Souza (2012, p. 24) de que “a entrada no universo literário pode e deve ser estimulada na escola”.

Fiquei muito satisfeita com o envolvimento dos alunos nas leituras e nas realizações de cada etapa das tarefas propostas, principalmente por ser um grupo tão heterogêneo de idade e de tempo de escolarização. Na verdade, o engajamento deles nos trabalhos e a boa interação entre eles e com a direção escolar comprova a opinião de Souza (2011, p. 95-96) de que “muito do que marca a vida desses jovens na escola é frequentemente o que deixamos de lado

quando pensamos em currículo: a sociabilidade, a interação entre pares e suas identidades sociais”, e, ainda, que as relações interpessoais na escola, com os professores e administradores, podem ser mais relevantes do que questões disciplinares ou conteudísticas.

A seguir apresento detalhadamente mais três atividades que fazem parte desta pesquisa, cujos títulos são: Receita culinária, Entrevista e Narrativa de vida.

## **4 SEGUNDA ATIVIDADE DE LETRAMENTO – RECEITA CULINÁRIA**

### **4.1 Contexto do trabalho**

Na escola onde se deu a pesquisa há três salas de aula no térreo mais quatro no primeiro andar. As turmas do 7º, 8º e 9º anos ocupavam as salas da parte térrea da escola, o 6º ano era a única turma que funcionava no primeiro andar, as demais salas ficavam desocupadas, sendo utilizadas em sua totalidade apenas durante o dia por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, as aulas no 6º ano transcorriam sem interferências ou barulho dos alunos das outras turmas, pois ficava distante da movimentação escolar do térreo. Na noite em que apliquei essa atividade, as aulas de Língua Portuguesa seriam as duas últimas. Cheguei cedo e, enquanto os alunos assistiam aula de outra disciplina, escrevi no quadro branco de uma das salas desocupadas o texto que eu iria trabalhar com eles.

### **4.2 Trabalhando o texto Receita Culinária**

Nas aulas do mestrado Profletras/Ufal aprendi que o professor deve ter em mente que os alunos já chegam à escola com algum nível de conhecimento e de práticas sociais de letramento, é preciso, portanto, que esse saber do aluno seja considerado e avaliado pelo professor ao planejar suas práticas didáticas, criando oportunidades e um ambiente acolhedor para que o aluno se sinta à vontade de expressar o seu conhecimento. Nessa atividade com receita culinária, os alunos deveriam utilizar o conhecimento prévio para reconhecer o gênero textual a partir das pistas escritas no quadro. A respeito do aproveitamento desse conhecimento do aluno, trago a importante contribuição da pesquisadora Eliana Maria Sarreta Alves (2013) no seu artigo intitulado “O conhecimento prévio do aluno da EJA em questão”, no qual ela analisa uma aula da EJA em que a professora da turma levou para a sala de aula uma receita de tapioca para trabalhar com seus alunos jovens e adultos o gênero textual receita culinária.

No seu texto, Alves (2013, p. 180-197) observou a interação entre professora e alunos do 1º segmento da EJA; se havia intercâmbio entre o conhecimento prévio trazido pelo aluno e o saber escolarizado do professor; e, ainda, como professor e aluno entendiam e partilhavam o conhecimento apresentado. Fundamentada em diversos teóricos, a autora destaca a importância do professor se posicionar como aprendiz e prestigiar o conhecimento de mundo trazido pelo aluno, possibilitando, assim, que os sujeitos se percebam como construtores do

próprio conhecimento, participando da aula e trocando experiências para avançar nos seus limites. A pesquisadora apresenta o perfil dos alunos de uma sala de dezesseis alunos da 2ª série do primeiro segmento da EJA, muitos deles não sabiam ler, eram trabalhadores na faixa etária de 20 a 66 anos, na cidade de Brasília-DF. Alves conta como a professora chegou na sala de aula, cumprimentou os alunos, sondou o conhecimento deles acerca do gênero textual receita culinária, questionando-os a respeito da culinária brasileira e dos pratos típicos de cada região. Alves conta que nesse momento um aluno paraibano se empolgou com o assunto da aula e começa a relatar com entusiasmo e em detalhes como ele e os pais faziam e vendiam rapadura na área rural da Paraíba. Enquanto ele falava, os colegas o ouviam atentamente.

Ao terminar sua fala (p. 187), o aluno voltou ao seu lugar e a professora deu continuidade à leitura da receita de tapioca sem nenhuma ratificação da narrativa do aluno, e sem trabalhar o sentido e a interação do texto. Outros alunos também participaram da aula com suas experiências, uma aluna discordou da receita e explicou o modo tradicional de se extrair a goma da mandioca. Mas prevaleceu a voz da professora, determinada a cumprir o seu plano de aula, colocando no quadro a estrutura do texto, sem perceber as oportunidades de aprendizagem desperdiçadas durante as falas dos alunos, sem aproveitar esses saberes para tornar a aprendizagem significativa para aqueles sujeitos. Na sequência da aula, a professora propôs exercícios para localizar palavras no texto e para relacionar a palavra ao seu significado. Para a maioria dos alunos as questões foram consideradas desinteressantes e confusas.

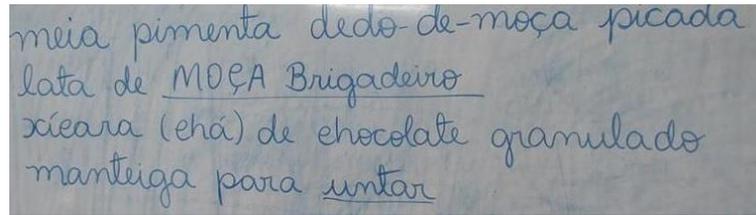
Segundo Alves (2013, p. 193), a aula teria sido bem mais significativa se a professora tivesse utilizado as experiências evidenciadas pelos alunos para propor a reescrita ou escrita de uma nova receita. Considerando a EJA, a aula observada e os sujeitos dessa turma, Alves (2013, p. 197) conclui que o aluno adulto é produtor de saber e de cultura e está inserido em práticas de letramento, com uma história de vida e uma identidade social já construídas. Sendo assim, a pesquisadora considera fundamental que suas vozes sejam acolhidas como parte integrante do cenário da sala de aula. A conclusão a que chega a autora coincide com a orientação recebida nas aulas do Profletras, ou seja, o aluno não chega vazio à escola, logo, é preciso valorizar e aproveitar os conhecimentos de mundo que eles trazem nas atividades didáticas, para que a aprendizagem tenha sentido para eles. É desse modo que tenho procurado agir com meus alunos, dando-lhes oportunidades para exporem suas experiências, ouvindo-os e utilizando seus conhecimentos no desenvolvimento das aulas.

Para o entendimento acerca do trabalho com gênero textual, busquei amparo teórico no trabalho das pesquisadoras Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 16-38), no qual as autoras

defendem, numa perspectiva bakhtiniana, que o ensino da Língua Portuguesa deve propiciar aos alunos situações reais de interação de uso da língua, numa concepção sociointeracionista da linguagem, concretizada por meio dos gêneros discursivos/textuais. Nesse sentido, as autoras apresentam uma sequência didática, conforme o Grupo de Genebra, adaptada à realidade da organização curricular brasileira, produzida por professores dos anos iniciais para a produção do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná, para o ensino de Língua Portuguesa voltado para a sua finalidade social. Para atender às peculiaridades das escolas públicas municipais brasileiras, Costa-Hübes acrescentou dois módulos à sequência didática proposta pelos autores suíços: o de reconhecimento do gênero e o de circulação do gênero. Dessa forma, a proposta didática adaptada por Costa-Hübes apresenta os seguintes módulos: i) a apresentação da situação de comunicação; ii) a seleção do gênero discursivo/textual; iii) o reconhecimento do gênero por meio de atividades de pesquisa, leitura e análise linguística; iv) a produção oral ou escrita; v) a reescrita de texto; vi) a circulação do gênero.

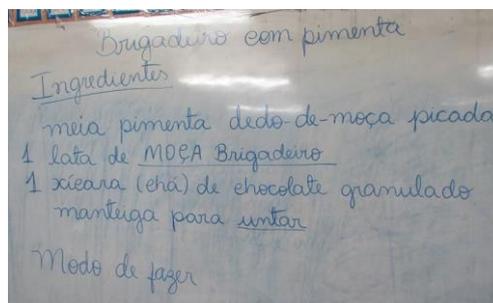
A atividade que propus aos alunos contemplou os módulos: reconhecimento do gênero e produção oral. Até porque a minha proposta era criar um momento lúdico de socialização entre os alunos no reconhecimento do gênero textual. Assim, bem antes que os alunos entrassem na sala, escrevi no quadro parte de uma receita de brigadeiro, doce feito com leite condensado, muito popular no nosso país. Mas a receita que levei possuía um ingrediente pouco comum que era a pimenta dedo-de-moça. Escrevi no quadro apenas a lista dos ingredientes, sem as quantidades e sem o modo de fazer. Tão logo os alunos chegaram na sala, já foram perguntando o que era aquilo, se era para copiar, etc. Pedi que primeiro eles se acomodassem e não anotassem nada, apenas lessem o que estava escrito no quadro branco. Depois expliquei que ali estava apenas uma parte de um texto e que eles deveriam descobrir a que gênero textual pertencia aquele trecho pelas pistas colocadas no quadro. Um aluno falou que se tratava de uma receita. Outro disse que era uma música e justificou dizendo que tem música de criança que fala em comida, lembrou de uma novela cujo título e música de abertura era “Chocolate com Pimenta”. Ao que um colega respondeu que música tem rima e naquele trecho não tinha, e continuou dizendo que achava que era uma lista de compras.

Logo, as opiniões ficaram divididas, uns achavam que era receita, outros que era música, outros diziam que devia ser mesmo uma lista de compras. Pedi aos que achavam que era receita que dissessem quais as palavras que os levaram àquela opinião, eles responderam: “Moça”, “Brigadeiro” e “untar”, enquanto eles falavam eu sublinhava as palavras.

**Figura 3 – Receita incompleta**

Fonte: Autora (2016)

Depois de mais algumas manifestações e trocas de opinião, confirmei que se tratava de uma receita culinária. Alguns ficaram surpresos, pois achavam que não se usava pimenta em receita de doce. Então falei para eles que, apesar de não termos esse costume, a pimenta é usada em várias receitas de doces e em alguns países, como o México, isso é muito comum. Em seguida, solicitei aos alunos que dissessem os elementos que estavam faltando naquela receita. Uma aluna disse “a quantidade”, e coloquei, então, as quantidades. Pedi que dessem um nome para aquela receita, a mesma aluna respondeu “Brigadeiro com pimenta”, coincidentemente o mesmo nome da receita original.

**Figura 4 – Receita com os dados acrescentados pelos alunos**

Fonte: Autora (2016)

Comentei que essa capacidade de reconhecer um determinado tipo de texto é possível por causa das práticas letradas não escolarizadas que eles utilizam no dia a dia, por exemplo, quando vão às compras, quando leem ou escrevem uma receita, ou quando assistem um quadro de culinária em algum programa na TV, etc. Como destaca Souza (2012, p. 15 e 19), “esse conjunto de usos sociais da leitura e da produção de materiais escritos [...] compõe o que se denomina práticas de letramento”, entretanto, “muitas dessas práticas de letramento, porém, não são reconhecidas pelas escolas”. Nesse sentido, a autora defende a ideia de que primeiro o professor deve procurar saber o que o aluno lê, e o que não lê, fora da escola para, com esse conhecimento, desenvolver atividades didáticas de leitura e escrita significativas para seus alunos, reconhecendo que esses jovens já participam de um mundo letrado e identificando as diferentes maneiras de como essa interação acontece.

Na sequência da atividade, conversei com os alunos sobre o uso de determinadas palavras no gênero receita culinária, citei o exemplo da palavra “untar” e, então, perguntei se eles sabiam o significado dessa palavra, uma aluna explicou que era passar manteiga na forma, perguntei, então, se para fazer brigadeiro utilizava-se forma, prontamente essa mesma aluna e outros colegas responderam que não, que naquele caso era para passar a manteiga nas mãos. Dessa forma, a sequência didática desenvolveu-se de forma coerente com a ideia de Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 31) de que “as atividades dever fazer com que o aluno acione uma série de conhecimentos para ler, estabelecer relações entre uma leitura e outra, questionar, tomar posicionamento frente a situações, enfim, produzir sentido”, foi o que aconteceu na sala enquanto os alunos respondiam oralmente as questões levantadas.

### **4.3 Conclusão preliminar**

A proposta dessa atividade era fazer com que meus alunos do 6º ano da EJA percebessem a importância do conhecimento que eles trazem para a escola, para a sala de aula. Geralmente eles não têm essa percepção, acham que chegam na escola sem saber de nada e veem na figura do professor aquele que detém o conhecimento. Sendo assim, ajudá-los a despertar para o próprio conhecimento que eles têm ajuda-os a desmistificar essa visão em relação ao professor e a eles próprios, além de deixá-los mais seguros e à vontade para manifestarem suas opiniões. Nesse sentido, é válido o questionamento de Alves (2013, p. 189): “como pensar em alunos reflexivos e atuantes se em sala não são dadas oportunidades de atuação, participação, direito de fala?”

Essa parece ter sido a principal diferença da minha proposta para aquela observada por Alves (2013, p. 190), ou seja, segundo a análise da autora, a professora segue sua agenda da aula, com foco na apresentação da estrutura formal do texto receita e não comporta as ricas contribuições dos alunos com seus conhecimentos sobre como fazer a tapioca e a rapadura, para agregar ao saber escolarizado. Já na atividade com a receita de brigadeiro, o texto foi apresentado inacabado para que os alunos trocassem experiências, superassem a dificuldade inicial em identificar o gênero textual, devido à presença da pimenta como um dos ingredientes, e depois completassem os itens que faltavam, como a quantidade dos ingredientes e o nome da receita. Diferentemente da aula analisada por Alves (2013, p. 188), em que “a sala escuta, copia e silencia”, meus alunos foram estimulados a falar, discutir, expor seus conhecimentos prévios, e defender suas opiniões sobre os possíveis gêneros textuais aos quais poderia pertencer aquele trecho da receita que coloquei no quadro, que,

como já citei, alguns diziam que era parte de uma música, outros, um poema, e outros, ainda, uma lista de compras.

Num clima bastante descontraído e de acolhimento, essa proposta didática funcionou como um aquecimento para a atividade da segunda aula que viria em seguida no mesmo dia: a entrevista. Quando eles deveriam simular uma entrevista de emprego, em que alguns alunos fariam o papel de agentes de recursos humanos de uma empresa que estaria selecionando candidatos para a vaga de auxiliar de sala de leitura de uma conceituada escola, enquanto outros atuariam como candidatos interessados no emprego. Depois de realizarem a entrevistas, eles revezariam os papéis. Na sequência, será comentada a realização da entrevista e como finalizamos as atividades do dia.

## **5 TERCEIRA ATIVIDADE DE LETRAMENTO – ENTREVISTA**

### **5.1 Contexto do trabalho**

Essa atividade foi realizada no mesmo dia e em sequência à atividade anterior, a receita de brigadeiro com pimenta que aparece como segunda atividade de letramento neste trabalho. Vale ressaltar que as aulas de Português ocorriam em duas aulas seguidas, duas vezes na semana, formando um total de quatro aulas por semana. Comecei a atividade perguntando se eles já haviam passado por alguma entrevista de emprego, três alunos responderam que sim e que ficaram muito nervosos na ocasião. Depois de conversarmos sobre essa experiência, propus que eles simulassem uma entrevista de emprego. Para a realização dessa tarefa, parte da turma representaria os candidatos à vaga, enquanto a outra parte simularia o papel do suposto empregador, feito isso, eles trocariam de lugar e inverteriam os papéis. Assim, cada aluno entrevistou e foi entrevistado, e, dessa forma, praticaram tanto a escrita quanto a oralidade.

O texto de Assunção, Mendonça e Delphino traz importantes contribuições sobre a importância de se criar oportunidades para o desenvolvimento da oralidade em sala de aula. Na pesquisa, realizada numa turma de 2º ano de uma escola pública do Distrito Federal, as autoras perceberam que a prática docente dos professores alfabetizadores não condiz com o que propõe os documentos oficiais a respeito do desenvolvimento da competência oral das crianças. Nesse sentido, o que vale para as crianças, vale também para os adultos. Segundo as autoras, o estudo do desenvolvimento da língua oral passou a ganhar espaço com as produções acadêmicas sobre educação linguística a partir do último quarto do século XX, passando a integrar a responsabilidade das escolas, e caracterizando-se como uma das principais mudanças de foco na pedagogia (2013, p. 165).

Citando Marcuschi, Vigótski e outros teóricos, as pesquisadoras (2013, p.166-169) destacam que a fala é a primeira atividade do ser humano e que as crianças iniciam o processo de alfabetização muito antes de irem à escola por estarem desde cedo expostas às práticas sociais da leitura e da escrita. Ouvindo as pessoas do meio em que vivem falarem, a mente vai guardando o que é ouvido e criando estruturas de entendimento para a comunicação. Na escola, a criança vai aprender e ampliar os usos da língua com a importante mediação do professor. Sendo assim, a oralidade e a escrita são imprescindíveis no processo da alfabetização. A voz do aluno deve ser valorizada porque é por meio dela que os alunos organizam o pensamento e dão sentido à própria experiência no mundo. Mas, na realidade, o

que acontece na sala de aula é que, devido à valorização da cultura escrita, as práticas pedagógicas acabam por abafar a voz da criança, trazendo prejuízo para a aprendizagem.

Segundo Assunção, Mendonça e Delphino (2013, p. 169-171) cabe à escola propor situações comunicativas, tais como entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações etc., para ensinar o aluno a utilizar o uso mais formal da linguagem oral. Mais uma vez citando Marcuschi, as autoras apresentam quatro premissas a favor do trabalho com a língua falada, as quais o professor deve dominar, para trabalhar as relações entre fala e escrita como duas modalidades de uso dentro de um contínuo e não como dicotômicas: i) a primeira premissa é que o foco do ensino deve ser o uso da língua, a análise de textos e discursos; ii) a segunda, diz que a escola deve se ocupar da fala propondo um paralelo de análise com a escrita; iii) a terceira, trata da bimodalidade, o domínio da escrita torna o aluno bimodal, ou seja, ele domina as duas modalidades da língua: a falada e a escrita; iv) a quarta premissa refere-se ao uso da língua em textos contextualizados, numa concepção de língua como interação social.

A pesquisa das autoras Assunção, Mendonça e Delphino (2013, p. 171-176) aponta que as diferenças entre os saberes do professor e do aluno podem produzir um distanciamento no relacionamento, uma tensão entre as duas culturas que pode causar no educando uma aversão à cultura escolar, provocando o abandono da vida acadêmica por não se identificar com o ambiente escolar, hipótese que pode explicar o alto índice de faltas às aulas nas salas de alfabetização de crianças e o número crescente de salas de alfabetização de jovens e adultos. As autoras observam que há pouca ênfase no desenvolvimento oral das crianças, que a escola ainda não compreende a importância do trabalho com a oralidade, que o foco do ensino continua sendo a aprendizagem e o desenvolvimento da competência escritora, em detrimento da oralidade, tendo em vista que culturalmente a escrita é a modalidade de prestígio.

De acordo com as escritoras (2013, p. 177), as atividades de leitura e escrita envolvem estratégias que favorecem habilidades orais, mas essas habilidades precisam deixar de ter um caráter circunstancial para constituir uma rubrica no planejamento. Nesse aspecto, o trabalho com gêneros textuais pode ajudar a ampliar a competência comunicativa da criança, o que implica um trabalho efetivo com a língua oral, mas, segundo as autoras, a formação inicial e continuada dos professores não favorece o trabalho com os gêneros orais em sala de aula. Elas defendem um trabalho mais efetivo na organização do trabalho pedagógico na rede pública de ensino, visto que tanto a língua oral quanto a língua escrita possuem valor social na formação dos alunos, cabendo ao professor levar o aluno a conhecer a língua culta nas duas

modalidades, oral e escrita, e a compreender que todos os modos de falar são corretos dependendo da situação de uso, conforme as noções da sociolinguística educacional, que substitui o conceito de erro pelo conceito de adequação.

## 5.2 Desenvolvimento da entrevista

Naquele dia, estavam presentes doze alunos. Iniciei a atividade, solicitando que eles modificassem a disposição das carteiras escolares, de modo que seis alunos se posicionaram de frente para os outros seis. Entreguei um crachá para cada um dos seis alunos que fizeram primeiro o papel do empregador, e pedi que escrevessem o próprio nome no crachá. Nesse momento, percebi grande satisfação deles nesse simples gesto de portar um crachá. Em seguida, os seis alunos com crachá entrevistaram os outros seis, como se estivessem selecionando pessoal para trabalhar como auxiliar da sala de leitura de uma escola. Na entrevista, eles deveriam colher informações pessoais, como nome, experiência de trabalhos anteriores, gostos, etc., bem como os hábitos letrados do candidato à vaga, por exemplo, se gostavam de ler, se utilizavam a internet etc. Após as orientações, os alunos começaram a atividade. Passados uns quinze minutos, os alunos trocaram de lugar e aqueles que estavam entrevistando passaram a ser entrevistados.

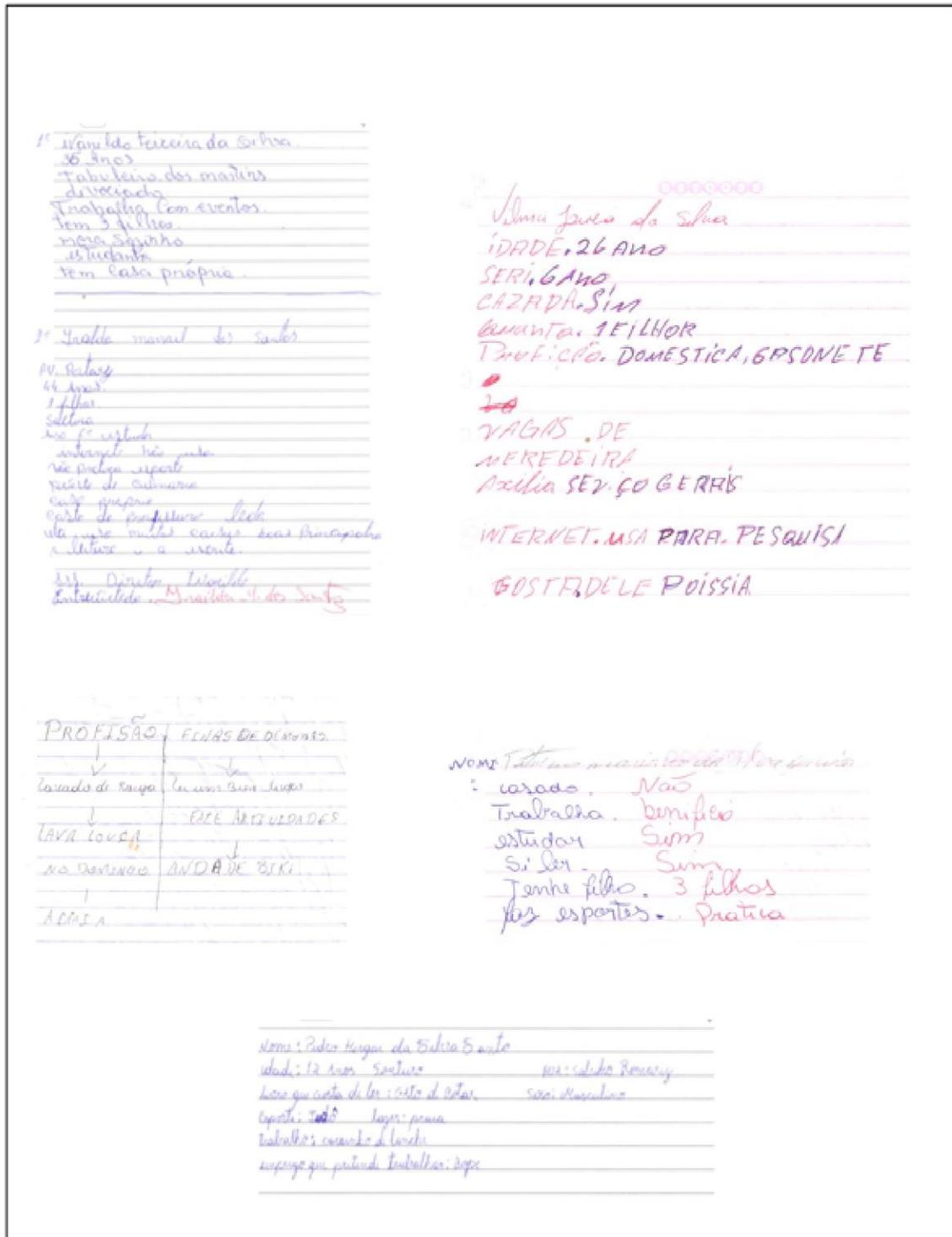
**Figura 5 – Alunos fazendo a entrevista**



Fonte: Autora (2016)

Dessa forma, trabalhamos a linguagem verbal oral e escrita. Enquanto eles faziam essa atividade, minha filha tirava fotos deles. Vale lembrar que eles já a conheciam de quando ela os fotografou e filmou quando eles se apresentaram cantando o poema *Canção do Exílio*, e, portanto, já se sentiam à vontade com a presença dela. Enquanto ela fazia os registros fotográficos, eu tirava as dúvidas e acompanhava o desenvolvimento e revezamento dos entrevistados. Nem todos escreveram, alguns preferiram fazer a entrevista apenas oralmente.

Figura 6 – Imagem das entrevistas realizadas pelos alunos



Fonte: Autora (2016)

Figura 7 – Imagem dos crachás dos alunos



### 5.3 Conclusão preliminar

Essa atividade letrada contribuiu para minha perspectiva como professora e para a aprendizagem dos alunos, pois, enquanto simulavam uma situação de entrevista para seleção de emprego, estavam, ao mesmo tempo, colocando-se como sujeitos reconhecidos pelos colegas e desenvolvendo a linguagem oral e escrita de maneira agradável e descontraída. E eu não imaginava a satisfação que poderia causar nos alunos o simples gesto de escrever o próprio nome no crachá, para a realização da tarefa. Percebi que o uso do crachá fazia com que eles se sentissem importantes, valorizados. A percepção do envolvimento e do entusiasmo com que eles participaram da atividade foi muito gratificante para mim, especialmente porque, como já foi apresentado neste trabalho, é altíssimo o número de evasão escolar nessa modalidade de ensino, portanto, um ambiente acolhedor em que a interação e os vínculos afetivos são incentivados, é extremamente importante para aprendizagem e para a permanência do aluno na escola.

A proposta da entrevista teve como um dos objetivos coletar dados sobre as práticas letradas dos alunos fora do ambiente escolar, para usar esse conhecimento em práticas didáticas mais adequadas à realidade deles. O envolvimento dos alunos na atividade foi muito bom, eles utilizaram suas práticas letradas de uma maneira prazerosa e divertida. Percebi que depois dessas atividades, da receita culinária e da entrevista, a interação entre eles aumentou. Eles passaram a participar mais ativamente das aulas e pareciam mais confiantes para expressarem diante da turma suas opiniões, dúvidas, sugestões, etc. O resultado me deu algumas informações sobre os hábitos letrados dos alunos. Mas, como não tinha um roteiro rígido sobre os quesitos a serem levantados na entrevista, eles ficaram à vontade para falar sobre outros assuntos além de atividades letradas, o que promoveu uma interação maior entre os sujeitos, mais que isso, eles passaram a conhecer melhor a si mesmos e a seus colegas. Sentados de frente um para o outro, posição incomum em sala de aula, eles estabeleceram vínculos afetivos enquanto trocavam informações acerca de si próprios, de suas ocupações letradas, de seus trabalhos e de suas rotinas diárias.

A respeito da afetividade e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, o livro “Afetividade e Letramento na educação de jovens e adultos EJA”, organizado pelo professor Sérgio Antônio da Silva Leite, juntamente com outros textos de autoras que também se dedicam ao estudo desse tema, traz importantes contribuições sobre a importância de uma relação afetiva entre professor e aluno. De acordo com Leite (2013, p. 46-47), a afetividade tem se constituído como uma das principais características no trabalho pedagógico em sala de

aula, em especial na alfabetização de jovens e adultos. Diferentemente do que ocorria até os anos 90, em que predominava a concepção dualista de razão e emoção como dimensões independentes, sendo a razão considerada como a dimensão superior. Os efeitos dessa concepção dualista são visíveis no trabalho educacional, dirigido durante séculos para os aspectos cognitivos dos objetos, ficando a afetividade à margem desse processo.

Porém, com o surgimento das teorias filosóficas sociológicas e psicológicas centradas nos determinantes culturais, criaram-se as condições para o fortalecimento da concepção monista, onde razão e emoção são entendidas como dimensões indissociáveis. A maioria das pesquisas sobre esse tema são fundamentadas nas ideias de L. S. Vygotsky e H. Wallon, teóricos que ajudaram a construir a base teórica segundo a qual o homem é um ser único, que pensa e sente simultaneamente, estando a emoção sempre presente na relação que o homem mantém com sua cultura. Nesse sentido, o aspecto mais recente do processo da aprendizagem é o reconhecimento de que as relações estabelecidas entre sujeito-objeto-mediador são de natureza basicamente afetiva, e não cognitiva, como supunha o pensamento dualista. Considerando que as classes de jovens e adultos atendem a uma população, majoritariamente, marcada por uma história de fracasso e de exclusão do sistema educacional, é extremamente importante garantir a esse público um ambiente afetivamente favorável, que produza impactos afetivos positivos e que promovam movimentos de aproximação entre o aluno e os conteúdos escolares, evitando, assim, a reprovação e a evasão tão frequentes nas turmas da EJA (LEITE, 2013, p. 47, 53).

Nessa perspectiva, durante a simulação de uma entrevista de emprego, meus alunos tiveram a oportunidade de conhecer um pouco mais o(a) colega de classe parceiro(a) nessa tarefa. Vale lembrar que iniciamos os trabalhos naquela noite com a atividade da receita culinária, na primeira aula. Por isso, após terminarem as entrevistas e os comentários a respeito dessa experiência, retomei à primeira aula e fiz-lhes uma surpresa com os brigadeiros que Simone, minha filha, havia feito e levado para a sala de aula. Todos vibraram com a novidade. Um aluno se ofereceu para servir aos colegas, e, assim, encerramos a aula daquele dia, comendo brigadeiro, sem pimenta!

## **6 QUARTA ATIVIDADE DE LETRAMENTO – NARRATIVA DE VIDA**

### **6.1 Contexto do trabalho**

A ideia dessa quarta atividade surgiu a partir de um trabalho de graduação de uma amiga minha, Maria do Socorro Santos, aluna do curso de História-Licenciatura, da Universidade Federal de Alagoas. O trabalho tratava-se de um memorial acadêmico, que, segundo ela, a fez refletir sobre sua trajetória acadêmica e todos os obstáculos que ela teve de superar para continuar os estudos: começando pela infância pobre, a interrupção dos estudos, a volta à escola na modalidade da EJA, a aprovação no vestibular da Ufal, até chegar à conclusão do curso de graduação. Foram diversas as vezes que ela comentou sobre essa vivência, sempre com o mesmo entusiasmo, até que percebi que essa visita ao passado tinha impactado positivamente o conhecimento que ela tinha acerca dela própria e da sua capacidade de superação. Foi assim que decidi, com a permissão da minha amiga, levar o trabalho dela para ler na sala de aula, para os alunos conhecerem a estrutura daquele gênero textual e, principalmente, para refletirem sobre sua própria experiência acadêmica e reconhecerem os pontos em comum entre suas trajetórias, levando em conta as lições de vida e a possibilidade de profissionalização em nível superior, apesar do aceso tardio à educação básica.

### **6.2 Trabalhando a narrativa**

É importante destacar que as aulas do mestrado Profletras me deram o apoio teórico necessário para eu repensar a minha prática pedagógica e optar por uma abordagem na qual o aluno fosse o centro, o foco do processo de ensino-aprendizagem, e que me levassem a conhecer melhor o meu aluno, ajudando-o a desenvolver as habilidades de leitura e escrita tão necessárias na sociedade contemporânea, por meio de atividades letradas variadas. Nessa perspectiva, acredito que “o trabalho com a oralidade e a escrita anima a vontade de explicar, criticar e contemplar a realidade, pois as palavras são instrumentos essenciais para a compreensão e o maravilhamento”, como consta na Proposta Curricular para EJA (MEC, 2002, p. 11). Com isso em mente, fiz um resumo do memorial da Socorro e levei-o para a escola, durante a aula fiz a leitura em voz alta com os alunos, eles ficaram muito comovidos com a história dela. Percebendo isso, perguntei se eles gostariam de que eu convidasse a

Socorro para ir à escola para conversar com eles pessoalmente, todos concordaram prontamente.

### 6.3 A palestra

No dia combinado, Socorro foi comigo à escola, chegando à sala de aula, apresentei-a à turma e pedi aos alunos que organizassem as carteiras em forma de meio círculo. Socorro ficou de frente para eles e começou a falar sobre a vida acadêmica e pessoal dela, um pouco tímida a princípio. Os alunos a escutavam com grande interesse, participando de vez em quando para ressaltar os pontos em comum e as semelhanças das trajetórias de suas vidas. Até aquele momento, eu não imaginava que fossem tantas e tão graves as dificuldades físicas e emocionais pelas quais Socorro e meus alunos haviam passado na infância, quando não puderam estudar, e, também, mais tarde, quando resolveram retornar à escola. Quantas frases negativas ouviram, tais como “cavalo velho não aprende passada”. Quanto descrédito por parte de familiares, amigos e, pior, até mesmo de professores! Enquanto ela falava, eles iam se identificando: a infância pobre, o trabalho infantil num roçado, a fome, a espera pela hora da merenda. Situações bem conhecidas por meus alunos, pois muitos deles também vieram de famílias pobres de comunidades rurais. Assim, a aula terminou num clima de muita emoção.

Registrei esse encontro com apenas duas fotos, para não prejudicar a concentração dos alunos na apresentação da nossa convidada:

**Figura 8 – A turma durante a apresentação da Socorro**



Fone: Autora (2016)

**Figura 9 – A turma durante a apresentação da Socorro**



Fone: Autora (2016)

#### **6.4 O *feedback* dos alunos**

Na aula seguinte à palestra da Socorro, antes mesmo de eu entrar na sala de aula, os alunos foram logo me abordando, dizendo o quanto a narrativa dela os havia impressionado, e eles diziam palavras tão significativas que pedi que eles falassem aos poucos para eu escrevê-las no quadro:

“Ela fez eu ganhar o ano”.

“Foi um espelho pra mim”.

“Eu acho que nunca ouvi uma história tão comovente”.

“Ela passou força pra gente conseguir terminar os estudos”.

“Gostei de ter conhecido ela e do incentivo que ela passou pra gente”.

“Ela passou por dificuldades, mas não desistiu”.

“Ela sofreu muito preconceito, mas não desistiu de estudar”.

“Ela foi até o fim e passou no vestibular”.

“O sofrimento que ela passou me comoveu muito”.

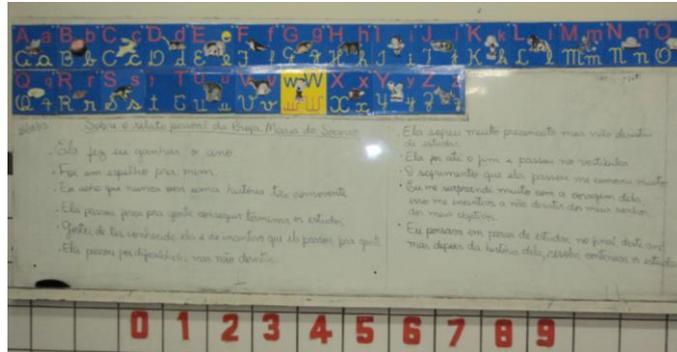
“Eu me surpreendi muito com a coragem dela, isso me incentiva a não desistir dos meus sonhos, dos meus objetivos”.

“Eu pensava em parar de estudar no final deste ano, mas depois da história dela resolvi continuar os estudos”.

Fotografei as frases ditadas pelos alunos e as enviei pelo *Facebook* para a Socorro, para ela saber do bem que havia feito para aqueles jovens e adultos, do quanto que eles haviam se identificado com a história de vida dela, e as transformações que esse sentimento

causou na vida deles, como um elemento motivador, necessário e suficiente, para animá-los a continuar os estudos.

**Figura 10 – Frases dos alunos**



Fone: Autora (2016)

## 6.5 A carta

Aproveitando o entusiasmo deles em falar de como a palestra da Socorro os havia impactado, perguntei se eles gostariam de fazer uma carta coletiva para ela, todos concordaram. Imediatamente demos início a produção do texto, um aluno dizia uma frase, outro completava, uma aluna copiava e eu os orientava quanto aos aspectos estruturais desse gênero textual, por exemplo, iniciar com o local e a data, saudação inicial, etc. Depois que todos assinaram, levei a carta e a entreguei pessoalmente a Socorro, que ficou muito emocionada e agradecida pela oportunidade de falar para aquela turma. Eis a carta:

Maceió-AL, 24 de outubro de 2013.

Prezada Profa. Socorro,

Agradecemos por compartilhar a sua história e ficamos felizes com a sua vitória.

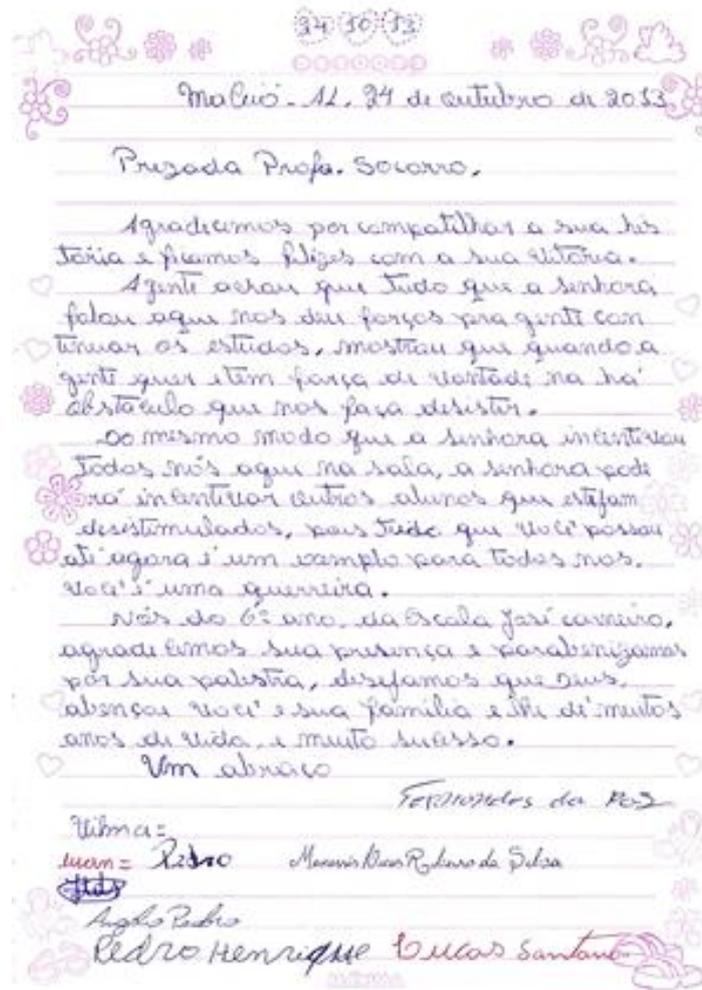
A gente achou que tudo que a senhora falou aqui nos deu forças pra a gente continuar os estudos, mostrou que quando a gente quer e tem força de vontade não há obstáculo que nos faça desistir.

Do mesmo modo que a senhora incentivou todos nós aqui na sala, a senhora poderá incentivar outros alunos que estejam desestimulados, pois tudo que você passou até agora é um exemplo para todos nós, você é uma guerreira.

Nós do 6º ano, da Escola José Carneiro, agradecemos sua presença e parabenizamos por sua palestra, desejamos que Deus abençoe você e sua família e lhe dê muitos anos de vida e muito sucesso.

Um abraço,

Figura 13 – A carta dos alunos



Fonte: Autora (2016)

## 6.6 As narrativas

A pesquisa narrativa vem sendo usada no contexto educacional como uma estratégia para investigações sobre o ser professor, provavelmente, devido à dimensão dupla que esse tipo de pesquisa adquire: de investigação e de formação. Essa ideia é defendida por Renata Cristina da Cunha no texto “A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor”, no qual ela declara que “a pesquisa narrativa oportuniza aos docentes um mergulho interior, proporcionado não apenas pela investigação da própria prática, mas sobretudo por suas lembranças e experiências formadoras” (2009, p.1-2). Nesse sentido, a autora apresenta as palavras do professor e pesquisador Elizeu Clementino de Souza (2006, p. 26), na obra “Histórias de vida e formação de professores”, na qual ele esclarece que a dimensão investigativa ocorre na “produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos

adultos em formação”, e a dimensão formadora se dá porque “parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história”.

Renata Cunha (2009, p. 3) define narrativas como “formas orais e/ou escritas de contar histórias reais ou imaginárias, comumente associadas à Linguística”, ciência que concebe narrativas como “uma modalidade específica do discurso”. Na continuidade, Cunha apresenta algumas definições para narrativas em outras áreas do conhecimento, como a perspectiva do filósofo e sociólogo francês do século XX, Benjamim (1994, p. 205), que define narrativa como “uma forma artesanal de comunicação”. Ancorada nas concepções de Camasmie (2007), a autora apresenta a diferença entre narrar e informar, enquanto “a informação é conclusiva, busca apenas a explicação do fato ocorrido e pode ser contada por qualquer um”, “a narrativa é inconclusiva, busca a compreensão do fato ocorrido e tem impressa a marca do narrador”. Cunha (2009, p. 4) diz concordar com Barthes (1976), filósofo e sociólogo francês, “quando ressalta que não há experiência humana que não possa ser expressa em narrativas”, e que “o ser humano é essencialmente um contador de histórias que extrai sentido do mundo através das histórias que conta”.

A autora (p. 4) apresenta ainda a concepção do psicólogo e pedagogo americano Bruner (1997, p. 34), segundo o qual, “a narrativa é um modo de pensamento” que “se apresenta como princípio organizador da experiência humana no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas que ele mantém”, e “destaca o papel das narrativas no processo de aprendizagem humana, por proporcionar o compartilhamento de experiências e vivências entre as pessoas”. Outro pesquisador que a autora apresenta é o pesquisador espanhol Bolívar (2001, p. 220), para ele “a narrativa é uma estrutura central no modo como os seres humanos constroem o sentido. O curso da vida e a identidade pessoal são vividos como uma narração”. Cunha coloca, ainda, que, para Bolívar, ao narrar suas trajetórias “os seres humanos produzem um conhecimento estratégico através do qual (re) constroem a própria existência”. Na mesma direção, Cunha (2009, p. 5) entende que “ao narrar, o ser humano simultaneamente produz e compartilha novos conhecimentos”.

Neste contexto, considerando essas concepções sobre narrativas, as quais serviram de embasamento teórico nessa fase da pesquisa, e entendendo que o momento era adequado para propor tal didática, aproveitei o clima de emoção e entusiasmo da turma e solicitei aos alunos que produzissem a narrativa de vida escolar deles de forma semelhante ao memorial acadêmico da Socorro. Pedi que entregassem por escrito e que também compartilhassem oralmente com a turma. No dia determinado, compartilharam sem reservas as dificuldades

pelas quais já tinham passado, a pobreza, a fome, a vergonha de não saber ler nem escrever e os motivos que os fizeram parar os estudos em alguma época de suas vidas. Eles, também, produziram e me entregaram o texto escrito. Como aconteceu com a narrativa da Socorro, na apresentação oral eles ficaram mais à vontade e contaram as experiências vividas de forma bem mais detalhada. As histórias contadas apresentavam muitos pontos em comum, tais como o início tardio do ensino fundamental, ou seja, acima dos seis anos, idade inicial estabelecida na LDB, art. 32; o abandono da escola pela necessidade de trabalhar; o casamento ainda muito jovem; a necessidade de voltar aos estudos para conseguir se desenvolver melhor profissionalmente, etc.

A seguir, faço uma breve apresentação dos alunos que participaram dessa atividade com dados colhidos de suas narrativas escritas e orais. Vale dizer que os sujeitos participantes desta pesquisa concordaram na revelação de suas identidades, logo, os nomes apresentados neste trabalho são reais. No entanto, optei por usar apenas o primeiro nome de cada um deles.

Ângelo – começou a estudar aos nove anos, mas repetia o mesmo ano letivo diversas vezes porque mudava muito de endereço residencial e por vezes acabava morando muito distante de alguma escola pública. Aos quinze anos deixou de estudar para trabalhar como ajudante de pedreiro, na época cursava a 5ª série. Casou-se aos dezoito anos, ficou um período desempregado, passou por muitas dificuldades financeiras até que aos 24 anos conseguiu o primeiro emprego registrado em carteira, fato que ele fez questão de destacar. Aos 31 anos, voltou à escola, vindo a desistir novamente no meio do ano. Retornou no ano seguinte, em 2013, aos 32 anos, para cursar o 6º ano, o que corresponde à antiga 5ª série, na companhia do filho, Pedro Henrique, que estuda na mesma turma.

Antônia – estava com 63 anos, nasceu em 1950, na União dos Palmares-AL. Mora perto da escola com o marido e a mãe, que sofre da Doença de Alzheimer. Durante o dia trabalha nos afazeres domésticos e cuida da mãe, administrando os remédios prescritos pelo médico, cuidando da higiene e da alimentação dela. Gosta de ouvir músicas do cantor Amado Batista e, quando tem tempo, gosta de lê histórias sobre animais. Durante a infância precisava trabalhar para ajudar a família, começou a estudar a partir dos 58 anos de idade, estava, portanto, no seu quinto ano de vivência escolar.

Irailda – nasceu em 1968, começou a estudar aos 10 anos de idade, mas interrompeu os estudos porque a família não tinha condições de pagar a matrícula na escola, ela conta que naquela época algumas escolas, mesmo sendo públicas, cobravam a matrícula. Aos dezesseis anos começou a trabalhar em casa de família e voltou a estudar à noite, mas, devido ao

trabalho, faltava muito às aulas, por isso, vivia repetindo de ano. Em 2013, aos 45 anos, ainda estava cursando o 6º ano da EJA.

Ivanildo – nasceu em Canhotinho-PE, no ano 1979, começou a trabalhar aos treze anos na Usina Laginha. Casou aos dezessete anos, teve três filhas, disse que não tinha tempo para estudar e que passou muita vergonha por não saber ler nem escrever. Aos trinta anos decidiu estudar no período da noite. Na época desta pesquisa, estava com 34 anos de idade, era o quinto ano de vida escolar dele, começou a estudar aos 29 anos. Atualmente administra o próprio negócio no ramo de alimentação e eventos. No dia da apresentação, ele comentou que sentia vergonha de assinar o próprio nome em listas de reunião e/ou curso no Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), porque, segundo ele, pela assinatura dava-se para perceber que ele tinha pouca escolaridade, então, sempre que possível, ele deixava para assinar por último.

Josélia – nasceu em 1976, na cidade de São José da Lage-AL, começou a estudar aos sete anos de idade. Ela conta que a família trabalhava no corte de cana e quando ela queria um fardamento novo para participar de festividades na escola, como o 7 de setembro, ela e os irmãos precisavam ajudar os pais nesse trabalho de corte de cana. Só dessa forma é que não passava vergonha diante dos coleguinhas da escola, pois também ia com roupa nova, adquirida com o próprio trabalho. Repetiu algumas vezes a segunda e quarta séries, estudou até os 15 anos e parou. Casou-se aos 16 anos. Na data da pesquisa, estava com 37 anos e tinha retornado à escola no ano anterior.

Lucas – nasceu em Maceió, em 1995, começou a estudar aos oito anos numa creche. Com onze anos iniciou o ensino fundamental, aos catorze abandonou a escola, voltando aos dezesseis anos. No ano desta pesquisa, 2013, estava com dezoito anos de idade.

Pedro Henrique – nasceu em 2001, na época da pesquisa estava com apenas doze anos, começou a estudar aos cinco anos na pré-escola, a família mudou de endereço residencial várias vezes, por esse motivo ficou sem estudar por um ano. Depois, estudou até a quinta série em turma regular, mas passou a estudar à noite na companhia do pai, Ângelo, porque trabalha durante o dia para ajudar à família.

Vilma – nasceu em 1985, na cidade de Ibataguara-AL. Aos dez anos de idade já trabalhava cuidando de crianças para ajudar a família. Começou a estudar aos onze anos, cursou até a quinta série, mas desistiu e passou três anos afastada da escola. Casou-se aos dezesseis anos. No ano desta atividade, estava com 28 anos.

## 6.7 Produção textual

No tocante à produção de textos em sala de aula, busquei apoio teórico no trabalho da professora pesquisadora Roxane Rojo, “Produzir textos na alfabetização: projetando práticas”, publicado no Guia da Alfabetização 1, (2010, p. 44). Considero que as concepções e os aspectos abordados pela autora, referentes à produção de textos por crianças em processo de alfabetização, podem contribuir também para o entendimento do processo de alfabetização de jovens e adultos da EJA. Segundo Rojo, a discussão que tem sido feita com frequência é sobre como levar o aluno a dominar a escrita alfabética (alfabetizar) e, ao mesmo tempo, levá-lo a se inserir em práticas letradas de leitura e produção de textos orais e escritos. Nesse sentido, a autora destaca que uma das concepções errôneas arraigadas na escola é a de que o aluno só pode produzir textos depois de dominar a escrita alfabética, segundo ela, essa crença se baseia na concepção que alguns professores têm de texto, de escrita e das relações da escrita com outras linguagens. Para entendimento dessas diferentes concepções de texto escrito, a professora Rojo, inspirada nos estudos de Roland Barthes, apresenta uma distinção entre a escrita e os escritos: a escrita alfabética refere-se ao traço, às formas gráficas, deixa marcas em um suporte; já os escritos são os textos multimodais e também orais produzidos por meio de diferentes linguagens, como escrita, desenho, música, imagens, etc., que circulam na sociedade. (ROJO, 2010, p. 44 - 46).

Nesse trabalho, Rojo apresenta resumidamente as capacidades de linguagem envolvidas na escrita próprias da alfabetização e as capacidades de linguagem envolvidas nos escritos. Para Rojo (2010, p. 46), as capacidades de linguagem envolvidas na escrita formam um conjunto restrito que compreende: a) Compreender as diferenças entre escrita e outras formas gráficas, como o desenho e a imagem; b) Dominar convenções gráficas da escrita alfabética, como sua direcionalidade e a existência de espaços entre palavras; c) Conhecer o alfabeto; d) Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita; e) Dominar as relações entre grafemas e fonemas; f) Compreender as estruturas da sílaba; g) Dominar a ortografia, o que implica dominar regularidades e irregularidades ortográficas.

Quanto às capacidades de linguagem envolvidas nos escritos, Rojo (2010, p.49 - 50) aponta que elas exigem uma construção mais complexa porque envolvem muitas capacidades, diferentes domínios, além de muitos gêneros de escritos, pois cada atividade desempenhada por meio de texto faz surgir novas maneiras de escritos. Nesse sentido, a autora se refere à proposta de abordagem da produção textual de Bernard Schneuwly (*Le Langage Écrit chez l’Efant*, 1988) para discutir três conjuntos de capacidades: de textualização, de gestão do texto

e de interlocução. De acordo com essa abordagem, o texto é uma atividade de linguagem, de interlocução, de interação social por meio da escrita, cuja produção se inicia pela interlocução com o auditório e com a situação em que o texto será produzido. Dessa forma, são capacidades de interlocução construir uma representação mental da situação de produção do texto que leve em conta parâmetros e arranjos sociais, tais como: i) o lugar social do produtor do texto, quem sou eu quando escrevo este texto; ii) a finalidade da atividade da linguagem, para que escrevo este texto; iii) o interlocutor, para quem escrevo este texto; iv) o tipo de relação social, como me relaciono com o interlocutor.

Sob essas concepções, apresento transcrição digitada de partes de texto manuscrito dos alunos, corrigidas ortograficamente, para observar o uso social da língua escrita e a adequação ao gênero escolhido. Nesse sentido, observando as capacidades de interlocução utilizadas pelos alunos na carta que eles produziram, verifica-se que eles assumem o lugar social de alunos e apresentam: a finalidade, agradecimento; o interlocutor, a professora Socorro; o tipo de relação, informal, de simpatia e de admiração. Como se pode ver no seguinte trecho:

“Nós do 6º ano, da Escola José Carneiro, agradecemos sua presença e parabenizamos por sua palestra, desejamos que Deus abençoe você e sua família e lhe dê muitos anos de vida e muito sucesso.” [...] (Trecho da carta que os alunos fizeram para Socorro).

Definidos os parâmetros e arranjos sociais das capacidades de interlocução, seguindo, ainda, a abordagem de Schneuwly, Rojo (2010, p. 50 - 51) destaca outro aspecto a ser observado durante o processo composicional: a capacidade de gestão do texto. A autora esclarece que gerenciar o texto é fazer escolhas, como da ancoragem e da estruturação linguística, significa dizer se o texto vai tratar do mundo real ou ficcional, se o autor ou narrador irá marcar-se ou apagar-se no texto, e qual a forma composicional, tudo de acordo com o gênero de texto que será produzido. Rojo (2010, p. 51) ressalta que o gênero de texto vai determinar outro aspecto a ser considerado antes de iniciar a produção escrita que são o planejamento e a textualização, ou seja, os temas ou conteúdos que serão abordados e como eles serão organizados de forma coerente no texto. Essas observações vão orientar o início, o desenvolvimento e o encerramento do texto a ser escrito.

Para exemplificar o uso das capacidades de gestão do texto, demonstradas nas escolhas que os alunos fizeram da ancoragem, da estruturação linguística, da marcação do autor, ou seja, tratando do mundo real, mostrando-se em primeira pessoa, utilizando a forma

composicional de acordo com o gênero de texto escolhido e, ainda, na organizando dos temas de forma coerente, destaco um trecho da produção escrita de uma aluna:

“Eu, Josélia, nasci no ano de 1976 na cidade de São José da Lage, na Usina Serra Grande, logo depois fui morar no povoado de Caruruzinho, onde aos 7 anos comecei a estudar na escola municipal Dona Clara Camarão, lá comecei a estudar até os meus 15 anos [...]” (Trecho do memorial acadêmico da aluna Josélia).

Para Rojo (2010, p. 53), “a escolha do gênero de texto faz a mediação ou é a porta de passagem entre as capacidades de interlocução e as de gestão. Além disso, é determinante das capacidades de textualização”. Para um melhor entendimento do papel dos gêneros de texto no processo de produção do texto, a autora traz para reflexão os estudos de Schneuwly (Gêneros e Tipos de Discurso: Considerações Psicológicas e Ontogenéticas, 1994). Nessa perspectiva, Rojo (2010, p. 54) diz que gêneros de texto são os objetos-chave de conhecimento e os megainstrumentos para o uso das capacidades de produção dos textos, são instrumentos mediadores da comunicação que viabilizam o controle da produção do texto de um determinado gênero, escolhido em função da situação de comunicação envolvida. A escolha do gênero determina a forma de composição, isto é, a estruturação linguística, a organização dos temas e a textualização.

Para responder o que são gêneros de texto/discurso e quais suas características, finalidade e circulação, a autora (2010, p. 54) apresenta as concepções de Bakhtin (Os Gêneros de Discurso, 1997), segundo as quais, os gêneros de texto/discurso são “as formas de textos cristalizadas em uma cultura, ao longo da História, em função dos tipos de interação social que se apresentam de acordo com os contextos sociais em que ocorrem”. Rojo esclarece que gêneros são formas de dizer estabilizadas em certas esferas sociais. A escolha do gênero implica em três elementos interligáveis e inseparáveis: i) os conteúdos temáticos, ou seja, não se fala ou escreve de qualquer tema em qualquer situação ou gênero; ii) a forma de composição, isto é, não se pode produzir um texto/discurso em qualquer formato; iii) o estilo, o que significa dizer que não se pode usar qualquer variedade linguística, qualquer vocabulário, qualquer estrutura de frase, em qualquer texto. Assim, quando se seleciona um gênero, seleciona-se um conjunto limitado de formatos de texto, temas e elementos linguísticos, que vão determinar a textualização do escrito. (ROJO, 2010, p. 54).

A escrita dos alunos na produção do memorial acadêmico apresenta uma narrativa com conteúdos temáticos, forma de composição e estilo adequada à atividade proposta, como já visto nos exemplos citados e como mostra o texto do aluno Ivanildo no trecho em destaque:

“Eu sou Ivanildo, nasci na cidade de Canhotinho-PE, fui trabalhar aos 13 anos, não tive tempo para estudar nem à tarde, nem à noite. Aos 17 anos casei e tive que me dedicar à minha vida, à família e ao trabalho. Não tive tempo para estudar, passei muitas vergonhas porque não sabia ler nem escrever. [...]” (Trecho do memorial acadêmico do aluno Ivanildo).

De forma semelhante, ainda que não tenha iniciado se identificando nominalmente, o texto da aluna Vilma também apresenta um discurso adequado ao gênero proposto, ou seja, uma narrativa real e em primeira pessoa:

“A minha história escolar começa quando eu tinha 11 anos de idade, lá perto da minha casa tinha uma escola que antes funcionava como uma escola para jovem e adulto, foi quando a minha mãe matriculou eu e meus irmãos, foi daí que eu comecei a aprender a ler e escrever [...]” (Trecho do memorial acadêmico da aluna Vilma).

Sobre a textualização, Rojo (2010, p. 55) diz que se deve abandonar a ideia apresentada por Schneuwly (1998) de linearização, ou seja, de colocar em linha os conteúdos temáticos, pois na contemporaneidade os textos digitais são colocados em rede e produzem hipertextos que se conectam uns aos outros. Para Rojo, textualização é um processo de referencialização, ou seja, de escolha das maneiras de designar no texto os objetos de sentidos selecionados pelos temas, sempre de acordo com a situação de produção e com o estilo do gênero do texto. Dessa forma, Rojo esclarece que são capacidades de textualização colocar a sequência de temas e conteúdos previamente selecionados no texto, levando em conta os elementos do contexto e a forma de composição e o estilo do gênero de textos. Nesse sentido, a autora destaca os seguintes mecanismos de textualização: i) escolha das palavras e das frases; ii) uso dos elementos coesivos, tais como preposições, conjunções, etc.; e iii) segmentação do texto em frases, períodos, parágrafos, etc. (2010, p. 55).

Nessa perspectiva, percebe-se que os mecanismos de textualização apresentados por Rojo também estão presentes na produção textual dos alunos, a exemplo da carta escrita para a professora Socorro e do memorial acadêmico. A seguir, apresento um trecho da narrativa de um aluno em que é possível verificar a utilização dos mecanismos de textualização citados

anteriormente, tais como escolha das palavras, uso das preposições, conjunções e demais elementos coesivos.

“Oi, eu vou contar a minha história, como começou a minha vida. Hoje eu tenho 32 anos e moro em Bebedouro, sou casado, tenho quatro filhos. Comecei meus anos de vida no bairro do Vergel. Com nove anos comecei a estudar e fui morar no bairro de Santa Lúcia. Com a mesma idade tive que abandonar a escola porque eu me mudei [...]” (Trecho do memorial acadêmico do aluno Ângelo).

A ideia de se trabalhar o ensino da língua e linguagens por meio dos gêneros, defendida por Rojo (2010, p. 56 - 57), destaca que o conjunto de elementos linguísticos que cada gênero possui funciona como uma fábrica de um grande conjunto de instrumentos onde outros instrumentos menores funcionam para produzir sentidos ou significação, razão pela qual, de acordo com a autora, a prática de produção de textos na escola deve ser frequente e situada para que o aluno se aproprie das capacidades de interlocução, de gestão e de textualização, na produção de textos escritos. Rojo (2010, p. 57) diz, ainda, que é preciso substituir crenças antigas arraigadas na escola de que somente se produz textos escritos, somente se pode produzir textos após a alfabetização, etc., por outras que intensifiquem e diversifiquem os letramentos escolares em termos de produção de textos, como: i) a proposta de produção de textos deve partir do interesse e do repertório cultural dos alunos; ii) a produção de textos pode ser em linguagens diversas; iii) a produção pode envolver mais de um aluno, com avaliação e interferência do professor ao longo do processo; iv) deve existir um motivo que não seja apenas o de entregar ao professor; v) que os leitores e os fins para a produção de textos são inúmeros e variados.

Dessa forma, Rojo (2010, p. 57 - 58) enfatiza que a produção de textos nas escolas deve fazer parte de oficinas ou projetos, em que os textos possam ser multimodais, como acontece nos textos das mídias audiovisuais e digital em que essas modalidades de linguagem se misturam. Nesse sentido, como exemplo de didática, de como e o quê ensinar nesses projetos de produção, Rojo (2010, p. 58) apresenta o trabalho desenvolvido por Mary Kalantzis e Bill Cope, cuja didática, chamada de pedagogia dos multiletramentos, contém quatro pontos centrais: i) ser uma prática situada, utilizando os textos disponíveis e os trazidos das diferentes comunidades ou culturas dos alunos; ii) constituir-se uma instrução aberta dos fenômenos de linguagem e significação nos textos; iii) ter um enfoque crítico para interpretar o contexto social e cultural; iv) ser uma prática transformadora, produzindo significação por

meio de textos. Nessa perspectiva, acredito que as concepções defendidas por Rojo sobre a prática de produção de textos na alfabetização das crianças, por meio dos gêneros de texto, podem ser aplicadas, também, na educação de jovens de adultos em processo de alfabetização, possibilitando aos alunos desenvolver as capacidades de produção de textos escritos e, assim, romper “o silêncio que muitos se impõem por não saber escrever”. (MEC, 2002, p. 47).

## 6.8 Conclusão preliminar

O trabalho com narrativas desenvolvido com os alunos participantes desta pesquisa permitiu-lhe vivenciar uma imersão interior por meio de suas lembranças e, assim, construir sentidos e novos conhecimentos sobre si mesmos através das histórias contadas. Nesse aspecto, a atividade se iguala à produção de narrativa utilizada na formação de professor, na perspectiva apresentada por R. Cunha (2009). A diferença é que a pesquisa de Cunha se dá num contexto de formação de professores, além disso, é bibliográfica e com o objetivo geral de “analisar a contribuição da pesquisa narrativa para investigações sobre o ser professor” (2009, p. 1). Já as narrativas dos meus alunos fazem parte de uma proposta didática que tem como um de seus objetivos dar voz a esses sujeitos “para que possam romper os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar, capacitando-os a produzirem respostas aos textos que escutam e leem, pronunciando-se oralmente ou por escrito” (MEC, 2002, p. 12). Nesse processo, destaca-se a questão da escrita fazer sentido para o aluno, pois, como disse R. Cunha (2009, p. 5), “quando narra uma história, o narrador-autor articula simultaneamente algumas ações ligadas ao (re)viver e a (re)explicar as histórias que vivenciou, de forma que todas as vozes passam a ser ouvidas”.

A importância dessa atividade, além do ensino e aprendizagem da língua escrita por meio de gênero textual, consiste nas mudanças que ela provocou na minha forma de ver os alunos e na maneira deles verem a si próprios e aos colegas, concordando com a ideia de Maria Isabel da Cunha (1997, p. 185), autora do texto “Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino”, quando diz que “as narrativas provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros”. Essa prática pedagógica me deu a oportunidade e o privilégio de conhecer a difícil realidade por que passa o aluno da EJA, a partir do ponto de vista dos meus alunos. Pois, apesar de formarem turma extremamente heterogênea, os alunos dessa modalidade possuem muitas características em comum, como os preconceitos e as dificuldades que eles precisam superar todos os dias para ter acesso à educação, direito a que eles não tiveram acesso na idade regulamentar por motivos quase sempre relacionados à necessidade de trabalhar durante a infância, devido à escassez de recursos financeiros da família. Dessa forma, segundo a autora (1997, p.189), “através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo”.

Considerando a questão da escrita fazer sentido para o aluno, essa atividade contemplou também a ideia de Sara Mourão Monteiro, no texto de sua autoria “Aprender a ler

e a escrever”, no Guia da Alfabetização 1, (2010, p. 19), no qual a autora declara que “o aprender é também resultado das interações verbais que constituem a realização das atividades pedagógicas realizadas em sala de aula”. Segundo a autora, o contexto de letramento, no qual o processo de alfabetização se insere, é construído não apenas pela abordagem teórico-metodológica de ensino de alfabetização adotada pelo professor, mas também, e talvez fundamentalmente, dos eventos e das práticas efetivas de leitura e escrita que se instauram em sala de aula e as que os professores são capazes de promover, inserindo os alunos no mundo da escrita (p. 26). Assim, “o ato de ler envolve o reconhecimento da palavra escrita, a compreensão do texto que está sendo lido e a busca e exploração do sentido que o texto tem para o leitor” (p. 27), como ocorreu com os alunos na leitura do trabalho acadêmico de Socorro, pois não só encontraram sentido na leitura, como também se identificaram muito com a experiência escolar vivenciada por ela.

Além da gravidade de se ter a educação interrompida na infância, é triste saber que ainda hoje existem pessoas que chegam a idade adulta sem nunca terem frequentado uma escola. Em vez disso, passam a infância e adolescência trabalhando para ajudar no sustento da família. É o caso dos alunos Antônia e Ivanildo, que começaram a estudar só aos 58 e 29 anos de idade, respectivamente. O aluno Ivanildo, atualmente um microempresário, contou que já havia passado por muita vergonha quando precisava assinar o nome em listas de presença em cursos e reuniões do Sebrae, situação que o deixava com o sentimento duplo de orgulho e vergonha: orgulho por estar ali num mesmo ambiente com importantes empresários da cidade, e vergonha das pessoas perceberem que ele tinha pouca escolaridade, devido ao formato da letra na assinatura. Já a aluna Antônia disse que não teve oportunidade de estudar porque a vida dela era só trabalho, e que hoje em dia tem muitos problemas de saúde, mesmo assim, não apenas é assídua à escola, mas também participa das atividades propostas, apesar das dificuldades físicas que possui. Na sala, Antônia ocupa sempre o mesmo lugar, numa das primeiras carteiras. Ao lado e junto à carteira dela, senta-se o aluno chamado Lucas, um jovem de dezoito anos que a ajuda nas tarefas como um tutor, uma interação amiga que surgiu espontaneamente entre eles, exemplo de boa convivência entre pessoas com idades tão diferentes.

## 7 CONSIDERAÇÕES

As práticas pedagógicas narradas nesse trabalho foram desenvolvidas a partir dos princípios teóricos estudados nas disciplinas de fundamento, “Alfabetização e Letramentos” e “Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional”, do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas (Profletras/Ufal), com destaque para as concepções de língua como interação, de Mikhail Bakhtin, e para a pedagogia dos multiletramentos, de Roxane Rojo. Os conceitos discutidos e os conhecimentos adquiridos nessas disciplinas procurei aplicar na minha turma da EJA. Nesse sentido, o Profletras me possibilitou um novo direcionamento para a minha prática pedagógica com ferramentas que me ajudaram não apenas a lidar com a heterogeneidade da turma, através da aplicação de práticas letradas com uso dos gêneros discursivos/textuais, mas também na relação interpessoal na sala de aula, dando voz a meus alunos, mudando o meu olhar num permanente deslocamento, ciente de que não existe uma regra pronta que sirva para todas as ocasiões, existe, sim, o fazer reflexivo e que cabe a mim fazer a ponte entre o que foi estudado e o que posso fazer em sala de aula para melhorar a qualidade do meu ensino.

O dia da qualificação do meu projeto de dissertação de mestrado foi mais um momento muito rico por que passei dentro do curso. Participaram da banca as professoras Andrea da Silva Pereira, Coordenadora do Profletras/Ufal, e Roseanne Rocha Tavares, além do meu orientador, Paulo Rogério Stella. Na oportunidade, as professoras fizeram alguns elogios ao meu trabalho e me deram valiosas sugestões de leituras e de organização estrutural do texto. A professora Roseane foi a primeira a avaliar o meu trabalho, gostei muito das observações que ela fez e do livro que ela indicou para contribuir com a parte da primeira atividade com o hino nacional, “A identidade cultural na pós-modernidade”, de Stuart Hall, que eu não conhecia, mas foi uma leitura muito gratificante e contribuiu muito para o meu trabalho. A professora Andreia falou em seguida, suas observações foram muito proveitosas, apontou alguns caminhos que eu poderia explorar, sugeriu a leitura da Proposta Curricular para EJA, do Ministério da Educação, e do livro “Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos EJA”, organizado pelo professor Sérgio Antônio da Silva Leite. Foi mais uma obra que eu não conhecia e que me trouxe ótimas referências, com abordagens e lições que me ajudaram muito na realização desse trabalho e no embasamento teórico de minhas práticas pedagógicas. Saí da qualificação muito feliz por meu projeto ter sido aprovado. Em casa ouvi o áudio das considerações das professoras por inúmeras vezes para não deixar

escapar nenhuma observação e, assim, com a ajuda do meu orientador, procurei atender às sugestões que me foram dirigidas.

Portanto, as experiências narradas nesse trabalho resultam desses estudos, do meu processo de aprendizagem desenvolvido durante o mestrado. Acredito que tais práticas podem servir de inspiração para outros educadores da educação de jovens e adultos, especialmente tendo em vista que temos pouquíssimo material especializado voltado para esse público e que, praticamente, não existe formação continuada específica para esse segmento. Por muito tempo participei da mesma formação continuada ofertada a professores da educação básica, cujas especificidades são distintas do aluno-trabalhador. Nas escolas, é possível constatar que a falta de uma formação específica favorece um ensino pouco contextualizado, altamente disciplinar e com ênfase na memorização. Já vi professores angustiados por não conseguir desenvolver na EJA o mínimo do conteúdo e conhecimentos, segundo eles, necessários para os alunos cursarem o ensino médio. Porém, deixam de ouvir o que eles têm a dizer no presente, de considerar, por exemplo, que o tempo de quem estuda à noite é muito diferente do tempo do aluno que estuda durante o dia, ou seja, a compreensão do assunto, a escrita e a leitura demandam muito mais tempo, tornando corriqueiro o fato de um professor chegar na sala de aula e ter de esperar que os alunos terminem de copiar do quadro as anotações do professor da aula anterior.

É sabido que a educação tradicional sempre privilegiou a educação cognitiva, onde prevalece a questão racional. Mas, hoje, já se sabe que razão e emoção se complementam e são indissociáveis no processo de aprendizagem, e que o ambiente da aula deve ser o mais favorável possível, numa relação amigável, para que o aluno se sinta seguro e acolhido, provocando nele o estímulo da autoestima e da conquista. Foi assim, num clima muito amigável, que a primeira atividade se desenvolveu. Os alunos participaram das diversas fases da tarefa, cantamos juntos o hino nacional e analisamos a sua letra. Nesses momentos, alguns alunos comentavam do tempo em que eles cantavam o hino antes de seguirem para as salas de aula, ato cívico que durante muito tempo foi obrigatório nas escolas brasileiras, como registrou a aluna Irailda, “quando eu chegava no colégio todos iam para o pátio cantar o hino nacional”.

Assim, passamos pelo hino nacional e chegamos à poesia saudosa de exaltação às belezas do Brasil, de Gonçalves Dias, Canção do Exílio, e à tarefa de apresentarem o poema musicalizado. Um grupo escolheu cantar o poema em ritmo de pagode, outro escolheu o ritmo de funk. Expressão da identidade cultural daqueles jovens, trazida para dentro da escola. Ainda como parte do processo de criação deles, solicitei que atribuíssem um nome para o

grupo, um se denominou Coral Vozes de Ouro e o outro Funk do exílio, respectivamente. Era perceptível a satisfação dos alunos em participar da tarefa, juntos, tímidos e extrovertidos, mais novos e mais velhos, cantaram animadamente o poema de Gonçalves Dias no ritmo escolhido pelo grupo, e finalizaram as apresentações cantando o hino nacional em ritmo de samba, por iniciativa própria deles mesmos. Dessa maneira, os alunos desenvolveram uma atividade letrada na qual eles puderam superar as diferenças existentes entre eles, como idade, gênero, interesse, escolaridade, etc.

A atividade com a receita de brigadeiro com pimenta foi mais outra gratificante oportunidade de observar meus alunos usando o conhecimento prévio deles para resolver problemas. Pensei que assim que eles vissem a relação dos ingredientes no quadro, lata de Moça Brigadeiro, chocolate granulado e manteiga para untar, eles fossem identificar logo que se tratava de uma receita de brigadeiro, mas, para minha surpresa, e devido à presença de mais um elemento, a pimenta dedo-se-moça, alguns apontaram outras possibilidades, como parte de uma letra de música, a exemplo da música de abertura da novela global Chocolate com Pimenta, exibida no ano de 2003, cuja letra trazia os ingredientes chocolate e pimenta. Outros achavam que era uma lista de compras. Deixei que eles esgotassem suas possibilidades para aquele texto incompleto até que, por fim, admiti que duas alunas tinham acertado, que se tratava mesmo de uma receita culinária. Nessa atmosfera de ludicidade, eles completaram a receita dizendo as possíveis quantidades de cada ingrediente e, por fim, dando um nome à receita, que, por sinal, coincidiu com o nome original, Brigadeiro com pimenta. Com essa atividade, os alunos usaram a criatividade e resolveram coletivamente as questões levantadas.

Nessa mesma noite, durante a segunda aula, propus que os alunos simulassem uma entrevista de emprego, para isso, eles deveriam se reverter em dupla em que cada um seria entrevistado pelo colega. Para essa tarefa, levei para a sala de aula alguns crachás para dar um ar de formalidade para quem estivesse entrevistando. Na entrevista, eles deveriam fazer perguntas sobre os hábitos letrados do colega. Dessa forma, trabalhamos a oralidade e a escrita, além de proporcionar que eles se conhecessem melhor, fortalecendo o vínculo afetivo que já existia entre eles. Mais uma vez, eles realizaram a atividade de forma prazerosa, com a participação de todos os que estavam presentes. Enquanto se divertiam com as brincadeiras que um ou outro fazia, estavam trabalhando a aprendizagem da língua. Ao final, fiz uma surpresa para eles oferecendo brigadeiro feito no modo convencional, ou seja, sem pimenta, levado por minha filha para a sala de aula. Com essas atividades, aprendi que o lúdico na EJA pode ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem dos gêneros textuais/discursivos, em situações de práticas sociais de oralidade, escrita e leitura.

A última atividade dessa pesquisa foi baseada no trabalho de graduação de uma amiga minha chamada Socorro, concluinte do curso de História na Ufal. Tratava-se de um memorial acadêmico, do qual ela comentava com muita satisfação. A maneira como ela me contava dessa experiência de relembrar o passado, da dificuldade de frequentar a escola na infância, da interrupção dos estudos, da volta à escola em turma da EJA até a aprovação no vestibular da Ufal, era carregada de muita emoção, prova de que a atividade havia mexido muito com ela. O entusiasmo dela me contagiou. Com sua permissão, decidi fazer um resumo do trabalho dela e levei para ler com meus alunos. Eles se mostraram muito interessados na leitura, não apenas por ser uma história real, mas, principalmente, por se identificarem com a trajetória de vida dela. Daí veio a ideia de convidá-la para uma conversa pessoalmente com meus alunos. Essa experiência foi marcante para todos nós, nesse encontro minha amiga revelou dificuldades que eu jamais poderia imaginar que ela tivesse passado e que não estavam escritas no memorial. Meus alunos ouviam com muita atenção e só interrompiam vez ou outra para afirmar que também tinham passado por alguma situação semelhante. Ela concluiu a apresentação com algumas palavras de incentivo para que eles continuassem com os estudos.

O impacto desse encontro na vida dos meus alunos eu só fui saber na aula seguinte, pois antes mesmo que eu entrasse na sala os alunos já foram me dizendo o quanto tinham gostado da visita da minha amiga, como aquela conversa tinha servido para que eles tomassem a decisão de não desistir dos estudos. Foram comentários tão cheios de significados que solicitei que eles me dissessem um por um, enquanto eu escrevia no quadro as suas falas. Fiquem sabendo que alguns deles tinham pensado em deixar a escola, mas mudaram de ideia depois de ouvirem o relato da Socorro. Depois que anotei as falas deles no quadro, tirei fotos para mostrar a minha amiga o quanto ela havia feito bem àquela turma. Em seguida, veio a ideia de perguntar se eles gostariam de escrever uma carta para ela, e foi, assim, que fizeram uma carta coletiva, a qual entreguei pessoalmente a Socorro. Ela ficou muito feliz e emocionada, não imaginava que teria uma influência tão grande nas decisões acadêmicas daqueles alunos.

Na aula seguinte, solicitei que eles também fizessem um memorial acadêmico, contando como foi a trajetória escolar deles até chegar na EJA, de forma semelhante ao trabalho que minha amiga havia feito. Pedi que me entregasse o texto escrito e que também apresentassem oralmente para a turma. Essa atividade permitiu que eu conhecesse melhor meus alunos, e que também eles conhecessem melhor a si mesmos e a seus colegas. Foi um momento de troca muito rico, vale ressaltar que, assim como ocorreu com a minha amiga, a apresentação oral foi mais detalhada que o texto escrito. Fiquei emocionada da forma como

eles se sentiram à vontade de falar de fatos tão dolorosos de suas vidas, marcadas, principalmente, pela escassez de recursos, pelo preconceito, mas, também, pela solidariedade e pelo esforço pessoal em mudar o rumo de sua própria história. Entendo que nada disso teria acontecido, todas essas trocas de emoções, se eu não tivesse sido estimulada a escutar as vozes dos meus alunos. Foi escutando o que eles tinham a dizer que a atividade pensada anteriormente apenas como a produção escrita de uma narrativa da trajetória escolar, foi se transformando e sendo acrescida de uma carta e de uma apresentação oral, seguindo o caminho que a linguagem/discurso estava nos levando, como ocorre numa conversa informal, uma coisa puxa a outra, e, assim, sem ter plano rígido pré-estabelecido, a prática pedagógica foi sendo enriquecida.

A sequência didática desenvolvida proporcionou vários momentos de aprendizagem e de afetividade para mim e para meus alunos. Com essas atividades, concluo que, sim, é possível o aluno da EJA conviver no ambiente escolar, embora esse espaço ainda seja pouco favorável para esse segmento, a exemplo das salas que são decoradas com temas e atividades infantis. Quanto à heterogeneidade, ela não prejudicou a realização das atividades, os mais velhos contribuíam com suas experiências, os mais novos com a criatividade e espontaneidade. Com base no conceito de Letramento como a prática social com uso da escrita e da leitura, trabalhei com os alunos diversos gêneros textuais/discursivos, tais como poemas, receita culinária, entrevista, carta pessoal e narrativa de vida. Assim, refletindo sobre minha prática pedagógica, vejo que o mestrado profissional foi extremamente importante para a minha formação e atuação docente, reforçando minha convicção da importância da formação contínua e de qualidade para o professor se sentir seguro de fazer as mudanças necessárias para tornar a sala de aula mais inclusiva e para melhorar o ensino no nosso país.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Eliana Maria Sarreta. O conhecimento prévio do aluno da EJA em questão. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 179-199.
- ASSUNÇÃO, Cláudia Adjuto de Araújo de; MENDONÇA, Maria do Carmo Cardoso; DELPHINO, Rosangela Mary. Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 165-178.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 7. ed. Campinas: Unicamp, 1998.
- BRASIL. Lei nº 5.700, de 1º de setembro de 1971. Dispõe sobre a forma e a apresentação dos Símbolos Nacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 set. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5700compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5700compilado.htm)>. Acesso em: 17 fev. 2015.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19394.htm>>. Acesso em: 29 ago. 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular para o 1º segmento**. 3ª ed. Brasília, DF, 2001. 239 p.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série**. Brasília. 2002. 256 p. 2.v.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. **Símbolos nacionais**. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acervo/simbolos-nacionais>>. Acesso em: 17 fev. 2015.
- CAZES, Leonardo. Livro sobre jornadas de junho traz entrevistas e artigos feito no calor das manifestações: obra reúne representantes de diversas áreas que pensam o impacto daquele momento nos campos e no país. O Globo, 17 jan. 2015. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/livros/livro-sobre-jornadas-de-junho-traz-entrevistas-artigos-feitos-no-calor-das-manifestacoes-15077176>>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, Eliana Melin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. (Org.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes. 2014. p. 15-38.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, jan./dez. 1997. Disponível em: <[www.revistas.usp.br/rfe/article/download/59596/62695](http://www.revistas.usp.br/rfe/article/download/59596/62695)>. Acesso em: 27 ago. 2014.

CUNHA, Renata Cristina da. **A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor.** In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 5., 2009, Teresina. **Anais...** Teresina: Edufpi, 2009, v. 1. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/35\\_Renata%20Cristina%20da%20Cunha.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/35_Renata%20Cristina%20da%20Cunha.pdf)>. Acesso em: 2 mar. 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 393. Edição Especial para o FNDE/PNLD 2004.

FRAIDENRAICH, Verônica. EJA em segundo plano: modalidade requer mais cuidados e verbas para oferecer boas aulas a quem quer estudar. **Nova Escola.** n. 239, jan./fev. 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/imprima-essa-pagina.shtml?http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/eja-plano-618045.shtml?page=all>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; ALBUQUERQUE, Camila de Faro de; SILVA, Igor de Souza. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 74-91, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/102/97>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos EJA.** São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MELLO, Ricardo M. **As marcas da estrutura no acontecimento: o hino nacional brasileiro.** Disponível em: <[www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2005\\_g/2005/.../007.html](http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2005_g/2005/.../007.html)>. Acesso em: 30 jan. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In \_\_\_\_\_. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-27.

MONTEIRO, Sara Mourão. Aprender a ler e a escrever. **Guia de Alfabetização**, São Paulo, n. 1. p. 12- 27, 2010. Edição especial da Revista Educação.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. Produzir textos na alfabetização: projetando práticas. **Guia de Alfabetização**, São Paulo, n. 1. p. 44-59, 2010. Edição especial da Revista Educação.

SOARES, Magda. Simplificar sem falsificar. **Guia de Alfabetização**, São Paulo, n. 1. p. 12-29, 2010. Edição especial da Revista Educação.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e literatura. **Guia de Alfabetização**, São Paulo, n. 2. p. 6-11, 2010. Edição especial da Revista Educação.

SOUZA, Ana Lúcia S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paula: Parábola, 2011.

\_\_\_\_\_; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2012.

VOVIO, Claudia Lemos; KLEIMAN, Angela B. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio-ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n90/a02v33n90.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2014.

## ANEXOS

## 1 Hino Nacional

<b>HINO NACIONAL</b>	
Parte I	Parte II
Ouviram do Ipiranga as margens plácidas De um povo heróico o brado retumbante, E o sol da liberdade, em raios fúlgidos, Brilhou no céu da pátria nesse instante.	Deitado eternamente em berço esplêndido, Ao som do mar e à luz do céu profundo, Fulguras, ó Brasil, florão da América, Iluminado ao sol do Novo Mundo!
Se o penhor dessa igualdade Conseguimos conquistar com braço forte, Em teu seio, ó liberdade, Desafia o nosso peito a própria morte!	Do que a terra, mais garrida, Teus risonhos, lindos campos têm mais flores; "Nossos bosques têm mais vida", "Nossa vida" no teu seio "mais amores."
Ó Pátria amada, Idolatrada, Salve! Salve!	Ó Pátria amada, Idolatrada, Salve! Salve!
Brasil, um sonho intenso, um raio vívido De amor e de esperança à terra desce, Se em teu formoso céu, risonho e límpido, A imagem do Cruzeiro resplandece.	Brasil, de amor eterno seja símbolo O lábaro que ostentas estrelado, E diga o verde-louro dessa flâmula - "Paz no futuro e glória no passado."
Gigante pela própria natureza, És belo, és forte, impávido colosso, E o teu futuro espelha essa grandeza.	Mas, se ergues da justiça a clava forte, Verás que um filho teu não foge à luta, Nem teme, quem te adora, a própria morte.
Terra adorada, Entre outras mil, És tu, Brasil, Ó Pátria amada! Dos filhos deste solo és mãe gentil, Pátria amada, Brasil!	Terra adorada, Entre outras mil, És tu, Brasil, Ó Pátria amada! Dos filhos deste solo és mãe gentil, Pátria amada, Brasil!

**Letra:** Joaquim Osório Duque Estrada

**Música:** Francisco Manuel da Silva

Fonte: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/Constituicao/hino.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/hino.htm)

## 2 Canção do Exílio

Autor: Antônio Gonçalves Dias

Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá;  
As aves, que aqui gorjeiam,  
Não gorjeiam como lá.  
Nosso céu tem mais estrelas,  
Nossas várzeas têm mais flores,  
Nossos bosques têm mais vida,  
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,  
Que tais não encontro eu cá;  
Em cismar - sozinho, à noite,  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,  
Sem que volte para lá;  
Sem que desfrute os primores  
Que não encontro por cá;  
Sem qu'inda aviste as palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Fonte: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do>

### 3 Receita culinária: Brigadeiro com Pimenta

#### Brigadeiro com pimenta



#### Ingredientes

- meia pimenta dedo-de-moça picada
- 1 lata de MOÇA Brigadeiro
- 1 xícara (chá) de chocolate granulado
- manteiga para untar

#### Modo de Preparo

Em um processador (ou liquidificador), bata a pimenta dedo-de-moça e uma colher (sopa) de água. Passe por uma peneira. Em uma tigela, misture bem uma colher (chá) do suco de pimenta com o MOÇA Docinho. Unte as mãos, faça bolinhas com pequenas porções de massa e passe-as no granulado. Sirva em forminhas de papel para docinhos.

#### DICA:

Inove e prepare um Brigadeiro de café: dissolva meia colher (sopa) de NESCAFÉ® em uma colher (chá) de água quente. Misture com uma lata de MOÇA Docinho Brigadeiro, enrole os docinhos e passe no granulado.

Fonte: [https://www.nestle.com.br/site/cozinha/receitas/Brigadeiro\\_com\\_pimenta.aspx](https://www.nestle.com.br/site/cozinha/receitas/Brigadeiro_com_pimenta.aspx)

## 4 Entrevistas

## Vilma

Vilma

IDADE: 26 ANO

SERI: 6 ANO

CAZADA: SIM

QUANTO: 1 EILHOR

TREFFICÔ: DOMESTICA, 6 PSONE TE

~~2~~

VAGAS DE

MERREDEIRA

Axilia SERV.ÇO GERES

INTERNET. USA PARA PESQUISA

GOSTA DE LE POISSIA

## Petrúcio

NOME: Petrúcio

casado: Não

Trabalha: benefício

estudar: Sim

Si: ler: Sim

Tenho filhos: 3 filhos

faz esportes: Pratica

## Pedro Henrique

NOME: Pedro Henrique

idade: 12 Anos Sexo: Masculino RUA: Salinho Romariz

lugar que gosta de ler: Casa de Petar Sexo: Masculino

Esportes: Judo lazer: praia

Trabalho: cozimento de lanche

emprego que pretende trabalhar: Oper

## Ivanildo e Irailda

1º Ivanildo  
 35 Anos  
 Tabuleiro dos marins  
 divorciado.  
 Trabalha Com eventos.  
 tem 3 filhos.  
 mora sozinho  
 estudante  
 tem casa própria.

2º Irailda  
 PV. Patary  
 44 anos.  
 2 filhas.  
 Saldina  
 mo fº vertudes  
 interprete não jurar  
 não pratica esporte  
 Ruíte de culinária  
 casa própria  
 cargo de professora leida  
 ela mora muitas casas boas principalmente  
 a latura e a escrita.

Dir. Diretor Ivanildo  
 Entrevistado. Irailda

## 5 Memorial acadêmico (resumido): Maria do Socorro Santos – curso de História – UFAL

Tentarei aqui neste memorial fazer um pequeno relato sobre a minha vida acadêmica desde os meus primeiros anos escolares até a minha entrada na universidade.

Minha primeira escola não era bem uma escola, era uma pequena sala da minha casa que foi improvisada para as crianças da região através de um acordo entre meu pai e um candidato a vereador da região. A professora era uma conhecida nossa, seu nome era Terezinha, era uma boa pessoa. Uma das coisas que mais gostava era a hora do recreio, porque sempre brincávamos de cabra cega e cantiga de roda.

Todo dia era uma festa, até que um dia ela me colocou de castigo olhando para parede, eu fiquei encarando-a e disse uma frase com raiva “olha a cara dela”, ela entendeu que eu a teria chamado de “cara de égua”, no mesmo instante foi falar com minha mãe, quando eu menos espero chega minha mãe com uma tabica na mão, não falou nada já foi batendo. Depois desse episódio passei a detestar a professora.

No ano seguinte meus pais resolveram colocar todos os filhos para estudarem na rua, era assim que chamávamos a cidade porque morávamos em um sítio bem distante. Ele me colocou e meus três irmãos num colégio chamado Dom Carlos Coelho, onde ensinava uma professora famosa que teria ensinado o meu pai e meus tios. Seu nome era Filomena. Ela tinha uma fama terrível, era difícil alguém que tenha passado por ela não ter saído sem levar umas boas palmatoradas nas mãos ou até mesmo uns bons puxões de orelhas.

No primeiro dia de aula, todo mundo morrendo de medo, ficávamos todos em silêncio um olhando para o outro, de repente chega aquela mulher, alta, branca e imponente nos olhando de cima com os óculos na ponta do nariz, nos dá boa tarde e começa a fazer a chamada e a distribuir nossa primeira cartilha, Cartilha do ABC.

Com o passar do tempo fui perdendo a má impressão que tinha dela. Todas às sextas-feiras tínhamos que decorar a tabuada, quem não estivesse com a resposta na ponta da língua levava uma palmatorada e ficava de castigo até aprender tudo. Ela tinha o total apoio dos pais dos alunos.

Cheguei ao final do ano sabendo toda a tabuada e até lendo um pouco. Ela tinha um carinho muito especial por mim e eu por ela, na hora da merenda ela distribuía os pacotes de biscoito para todos os alunos e sempre deixava um pacote quase cheio para eu levar para casa e comer com meus irmãos. Passávamos por uma situação financeira muito difícil e ela se comovia com o nosso esforço para estudar. No encerramento das aulas, ela contratou um grupo mambembe que levou para a escola uma peça de marionetes, que contava a história de

Maria Bonita e Lampião. Eu não conseguia tirar os olhos dos bonecos, foi uma emoção única em minha vida.

No ano seguinte a prefeitura construiu um grupo escolar próximo à minha casa, estudei nesse grupo por três anos. Recebíamos a visita da coordenação uma vez no ano, que chegava com um carro carregado de material escolar, como lápis, cadernos, borrachas, livros e outras coisas que eram utilizadas na sala de aula. A melhor parte da aula era a hora da merenda. A comida era feita em um fogão de carvão. Não tinha água encanada, lavar tantos pratos depois da merenda era uma tarefa muito difícil, usar o banheiro também era complicado.

Dia 11 de setembro tinha desfile em homenagem à emancipação política da cidade. Era um momento esperado por todos, era muito bom formar aquelas filas junto com os professores e sair orgulhosamente cantando e marchando pelas ruas da cidade. Mas nem tudo era festa, fui reprovada por faltas, pois meu pai na maioria das vezes não deixava ninguém ir para a escola para ajudá-lo na lavoura. Recuperava o assunto com os colegas, mas já estava reprovada pelas faltas, eram poucas as disciplinas que tinham na época e eu sempre tirava as melhores notas.

Minha mãe resolveu nos colocar numa escola estadual na cidade. Era uma escola grande, funcionava os três horários, tinha até o ensino médio. Lá a situação era diferente, muitos alunos correndo de um lado para o outro, regras para cumprir, direção pegando no pé, era outro mundo. No primeiro dia de aula, lá estava eu 7 horas da manhã na porta da sala de aula feito um bichinho assustado, me sentia um peixe fora d'água no meio de todas aquelas pessoas me olhando como se eu fosse de outro mundo.

Com o passar do tempo fui fazendo amizade, claro que sempre tem aquele grupinho que se acha muito importante e não dá a mínima para a matuta pobretona. A professora ensinava todas as disciplinas. Nas aulas de Português, ela fazia ditado, chamava os alunos para o quadro e para fazer leitura para a turma. Nas aulas de Ciências tinha várias experiências que ela pedia para a turma fazer. Na hora da prova separava a turma e ficava passeando pela sala. Estudei com ela a 3ª e 4ª série e achei maravilhoso.

Também marcou minha vida nessa escola o professor de Educação Física, que tinha assumido o cargo de diretor da escola. Um amor de pessoa. Todas as manhãs, tínhamos que formar fila no pátio e cada um com a mão direita encima do ombro do colega cantávamos bem alto o Hino Nacional Brasileiro, o Hino de Pernambuco e o Hino de Jurema, nossa cidade.

No período junino, ele enfeitava o pátio e, depois do intervalo, pegava uma vitrola, trazia para o salão e mandava a gente dançar forró, era uma cena hilária, ele no meio dos

alunos dançando forró com a namorada que também era professora da escola. Todo mundo caía na folia.

No final do ano letivo, ficamos sabendo que os alunos a partir da 5ª série teriam que mudar para uma escola que tinha acabado de ser inaugurada. Lá era tudo novinho: carteiras, quadros, e uma quadra para os alunos brincarem no intervalo. Tinha uma cantina enorme onde serviam a merenda. O nosso antigo diretor sempre estava por lá. Nas horas de brincar de queimado, ele ficava com um apito dando uma de juiz.

Em relação aos professores, cada disciplina tinha um, eu gostava muito da professora de Ciências, nos dias de provas ela sempre chegava à sala de aula de óculos escuros, assim a turma nunca sabia para onde ela estava olhando, era impossível colar nas provas dela. Tinha também o professor Joaquim que ensinava matemática e era muito querido pelos alunos.

Durante todo o ano letivo tive vários problemas, a escola era muito longe de onde eu morava e tinha que fazer grandes percursos a pé debaixo do sol quente do meio dia. Passava toda a manhã trabalhando na roça e quando largava não dava tempo de almoçar, saía com fome para não chegar atrasada na aula. Ficava torcendo que chegasse logo a hora da merenda para que eu pudesse matar a fome.

Estava bem em todas as disciplinas menos em matemática. O professor Joaquim mudou de horário e colocaram outro no seu lugar. Esse professor era horrível, sentava-se no birô, acendia um cigarro e começava a fumar, minha dificuldade de aprender matemática com ele ficou pior, mesmo fazendo recuperação fui reprovada nessa disciplina. Chorei muito, não queria mais estudar, ficava olhando minha turma indo para a próxima turma e eu ficando para trás, isso me deixou profundamente chateada. Mesmo assim, no ano seguinte resolvi renovar minha matrícula. Meu pai que não queria que eu estudasse. Mas minha mãe foi lá e renovou a minha matrícula para eu repetir a 5ª série. Comecei tudo novamente, só que já não tinha tanta vontade. Acabei desistindo na metade do ano. Meus professores mandavam recados para que eu retornasse ao colégio, mas eu não tinha vontade de voltar.

Mudei de cidade: com 15 anos cheguei a Maceió, comecei a trabalhar e não tinha tempo para os estudos e me faltava determinação. Depois de muitos anos as necessidades de maior conhecimento foram surgindo, principalmente quando precisava ensinar as tarefas para meu filho, que na época fazia a 4ª série.

Falei com uma amiga diretora de uma escola do município, que me aconselhou a fazer o EJA (Ensino de Jovens e Adultos). Comecei a fazer o EJA no período noturno numa escola pequena que só tinha até a 4ª série do ensino fundamental, tive que começar tudo a partir da 3ª série, em um ano fiz a 3ª e a 4ª série. A escola, mesmo sendo pequena, era muito organizada,

a diretora sempre dava prioridade ao bem estar dos alunos. Eu tinha apenas uma professora que ensinava todas as disciplinas com grande força de vontade em querer transmitir seus conhecimentos para a turma, mesmo havendo pessoas com grandes dificuldades na aprendizagem.

Foi um ano muito proveitoso, fizemos várias aulas de campo como: visita aos museus Téo Brandão e MISA, visita à Salgema e ao artesanato do Pontal da Barra. As aulas eram muito descontraídas e a professora era amada por todos. Pena que só durou um ano, no final do ano letivo a turma preparou uma grande festa para comemorar a nossa despedida da escola.

No ano seguinte, com o certificado de conclusão da 4ª série na mão, comecei a procurar outra escola para dar continuidade aos estudos, um amigo me falou sobre o CEJA Paulo Freire, uma escola só para jovens e adultos com ensino fundamental e médio. Através desse amigo consegui uma ficha para fazer a matrícula. Era muito difícil conseguir uma vaga, pois são poucas as escolas públicas que oferecem essa modalidade de ensino.

Mais uma vez, lá estava eu em outra escola. Nos primeiros dias foi um pouco estranho, não conhecia ninguém, mas pouco a pouco fui me enturmando, comecei a conhecer os professores, durante os quatro anos que ali estudei fui representante de turma, e sempre tinha a oportunidade de observar melhor o funcionamento da escola, principalmente o descaso com que a direção tratava os alunos. A diretora nunca saía do pedestal, passava pelos alunos sem sequer desejar um bom dia. E para muitos professores nós não passávamos de um monte de incapazes que não tinha a menor capacidade de assimilar um determinado conteúdo.

Existe uma grande discriminação com o aluno do EJA a começar pelo governo, que não investe nessa modalidade de ensino, e por alguns professores despreparados para essa função. Mas existem as exceções, era o caso do professor Severino, que não faltava um dia sequer e tratava todos os alunos com carinho e compreensão. Ensinava Matemática de uma forma que todos conseguiam aprender. Tinha também outros bons professores, como o professor de Geografia que nos fazia refletir sobre os problemas que estavam acontecendo, suas aulas eram muito interativas. A professora de Artes que sempre tentava fazer o melhor e mostrar que éramos capazes, e não um monte de “burrinhos” como alguns insinuavam. Ela era também minha amiga. Sempre recebi um enorme carinho e em determinados momentos ela foi um grande apoio na minha vida. Outro exemplo de professora foi a de História, que eu tive na 5ª e 6ª séries. Foi observando seu modo de ensinar que decidi que seria uma professora de História e, assim como ela, fazer a diferença.

Apesar de tantas dificuldades, por causa desses professores, eu amava o CEJA. Fiz amizades que duram até hoje. O tempo em que estudei no CEJA fiz o possível para não perder

nenhuma aula, sentia falta daquele ambiente. Passamos por momentos difíceis, durante uma chuva forte uma parte da escola caiu e fomos obrigados a mudar para várias escolas enquanto a nossa era reformada. Durante um bom tempo ficamos sem estudar esperando que a reforma fosse concluída. Decidimos que era hora de lutar por nossos direitos, então a turma se reuniu com alguns professores e fomos para frente da escola com apitos e faixas. Fechamos a rua e marchamos em direção à Secretaria de Educação, onde fomos recebidos pelo Secretário de Educação, que decidiu agilizar a reforma da escola. Após a conclusão da reforma, a diretora recusava-se a abrir a escola e começar as aulas, pois estava faltando os ventiladores nas salas. Mais uma vez lá vamos nós para os meios de comunicação denunciar os descasos do governo, só depois de muita luta a escola foi reaberta e conseguimos concluir o ano letivo.

Por ter passado muito tempo sem ter aula, deixamos de ver muitos assuntos. Fui fazer o vestibular sem a menor perspectiva, não me achava capaz de passar em um vestibular da UFAL. Todos os meus colegas de turma me incentivavam e diziam que eu era capaz, mas eu não sentia essa confiança, enfrentei o vestibular com um desânimo total. No primeiro dia de prova, uma colega de turma desistiu, eu queria fazer a mesma coisa, então liguei para minha amiga Elizabete para falar que não iria ao dia seguinte, ela me disse que só os covardes desistem da lutar e que eu tinha que seguir em frente. Resolvi seguir os seus conselhos e fui até o fim.

Chegou o dia do resultado, todo mundo eufórico esperando o resultado ser divulgado, eu não estava nem preocupada, pois estava certa que jamais teria passado. Quando foi tarde da noite, resolvi só por curiosidade dar uma olhada na internet, comecei a olhar os nomes dos aprovados no curso de História Licenciatura, quando cheguei no 4º lugar lá estava o meu nome. Entrei em pânico, não queria acreditar que era eu. Naquele momento, eu senti meu sangue subir por todo o corpo e eu não conseguia me controlar, ficava parada olhando aquele nome sem entender o que realmente estava acontecendo. Durante toda a noite não conseguia dormir, achando que era um sonho e que logo eu acordaria. No dia seguinte, fui à banca comprar o jornal para ter certeza que realmente era o meu nome.

A minha entrada na universidade foi uma grande vitória na minha vida. Depois de tantos empecilhos consegui chegar até aqui e pretendo ir muito além. Tenho consciência de que não será uma tarefa fácil, mas sei que com força de vontade e determinação serei capaz de vencer os obstáculos que surgirem pelo caminho. Se antes eu já tinha plena convicção de que queria ser professora de História, ao entrar em sala de aula e assistir a disciplina de Profissão Docente, essa certeza tornou-se ainda mais forte, estou percebendo através das aulas que não é fácil ser um bom professor, mas sei que quando a gente quer pode, sim, fazer a diferença.

Iniciei a graduação de História Licenciatura no primeiro semestre de 2009 na Universidade federal de Alagoas. Pretendo me especializar para ensinar jovens e adultos, pois entendi que a educação brasileira necessita de bons profissionais nessa área.

Nesse primeiro ano aconteceram muitas mudanças em minha vida, uma delas foi a minha seleção em uma bolsa de trabalho, e através dela fui trabalhar no Gabinete da Reitora. Foi um grande passo no meu crescimento profissional, pois até então nunca tinha trabalhado na área administrativa e nem tão pouco em um ambiente desse nível, foi um desafio e tanto. No entanto, assim como todos os demais também superei e lá estou até então.

No decorrer do curso muitas coisas boas foram surgindo, fizemos várias viagens na companhia do professor Robertinho para realizar pesquisas e aulas de campo, fui visitar museus e sítios arqueológicos, na maioria das vezes essas viagens serviam também para desaparecer um pouco e mudar de ambiente por um tempinho, confesso que em todas essas viagens sempre uni o estudo a uma forma de fugir um pouco do ambiente pesado da universidade, era uma forma de refúgio da correria das aulas e do trabalho.

Passei a entender que a História é uma ciência do presente, que é uma realidade muito complexa e que não surgiu por acaso. É através do estudo da história com uma visão crítica dos acontecimentos do passado que se pode compreender e entender a realidade e a sociedade atual em todos seus aspectos. Somente a partir de uma análise mais ampla é que passamos a entender melhor como se deu o processo de formação das sociedades.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estou chegando finalmente à reta final do curso, passei por momentos difíceis de angústias e euforia, porém me sinto imensamente realizada, as expectativas de concluir esse curso e do momento da formatura é algo que me faz sentir que, apesar de todos os obstáculos que encontrei pelo caminho, eu consegui vencer todos eles. Sei que o ofício de um professor ou historiador não é fácil, nossos professores não são valorizados e nem tão pouco reconhecidos pelo papel fundamental que desempenham para tirar o Brasil do analfabetismo. Mas se cada um fizer a sua parte, podemos sim, tirar o nosso país desse quadro caótico que ele se encontra. Pois, eu acredito que a educação ainda é o melhor caminho para o desenvolvimento de uma nação.

Quero me preparar posteriormente para ingressar em uma especialização ou em um mestrado, pois, minha prioridade é me especializar no ensino da EJA. No momento pretendo continuar trabalhando na área administrativa, pois é algo que me dá muita satisfação. Na Ufal também tive a oportunidade de crescer profissionalmente e me capacitar para desenvolver um bom trabalho. Posso dizer que no que diz respeito a minha formação dei o melhor de mim, fiz

tudo que estava ao meu alcance para desenvolver um bom desempenho intelectual. Agora me sinto capaz e realizada.

## 6 Narrativas de vida

Ângelo

nasci 17 de novembro de 2013  
 meu nome: Angelo  
 se eu voltar a minha estória como  
 comeci a minha vida hoje eu tenho 32 anos  
 e moro em bebedouro sou casado tenho 4 filhos  
 comeci meus anos de vida no bairro de  
 Vogel com 9 anos comeci a estudar e  
 fui maran no bairro de Santa Lucia com  
 a mesma idade e lição que abandonou a  
 escolar porque eu minimizei com 10 anos  
 voltei a estudar no 1º ano no bairro de  
 Canaã na escolar ~~na~~ tanto foi clar  
 ea fis a 2º ano com 12 pare de estudo  
 por causa da distancia e estudei na  
 escolar Sargentópolis no bairro de  
 Santa amelia onde terminei 4º ano  
 com 15 anos entãnto fui estudar  
 na escola Cláudia Arquisluz no Colinar  
 na 5º ano pois fiquei até a metade do  
 ano e fui trabalhar como a ajudante de  
 pedreiro. Com 17 anos eu conheci  
 a minha mulher e casei com 20 anos  
 ter o primeiro filho aos 22 ter o  
 segundo filho e a minha vida comeci a  
 se complicar de desempregado e pior foi  
 a perda do terceiro filho foi muito de fúria  
 Parramim e minha mulher eu desempregado  
 na volta de São mais aos 24 anos vim  
 a minha lenda a meu primeiro emprego  
 fichado em 2005 em mibombos como hoje  
 foi no dia 1º de ~~de~~ fevereiro de 2005  
 mais em 2012 com 31 anos voltei

a estudar a gora no 6º ano queira a 5º ano  
 na escolar José Carneiro mais no momento  
 digitei no meio do ano  
 no comeco de 2013 ~~temo~~ dei a minha  
 matricula e a inda eu estou estudando  
 lar pare ano eu quero esta no 7º ano  
 se deus quizer esa e a minha vida

Antônia

Antônia

eu nasci 195 em união dos  
 Países não teve oportunidade  
 de estudar minha vida era só trabalhar  
 Para ajudar meus pais não tive  
 condição financeira para estudar  
 sofri muito por chegar aqui  
 tem muita problema de saúde não  
 posso trabalhar mais vivo muito  
 triste como pessoa de meu filho

Irailda

DSTQQSE Português: ○○○

A minha História.memorial acadêmico, série 6º ANO N: 23

Nome: Irailda

- Comecei a estudar com apenas 10 anos de idade, eu e meu irmão. Ele tinha 9 anos. Nós dois estudamos no Colégio Tavares Basto na praça Sentenária, minha irmã mais velha sempre nos levou, para não perder aula. Tinha um menino que estudou na mesma sala que eu, mais ele só dava pra mecher com miço, eu me irritei com ele e enfiei a ponta do lápis na cabeça dele. Foi muito ruim a minha infância, eu gestava muito do Colégio, jamais gestaria de ter saído de lá. Quando eu chegava no Colégio todos iam para o pátio cantar o Hino Nacional. Na hora do recreio eu ia lanchar e depois corria para brincar de gangorra, de balança, de relâ-relâ e de tudo um pouco. Uma sexta-feira a diretora do Colégio, veio me chamar e disse para mim. Irailda avise a sua mãe, para comparecer no Colégio e mim procurar na diretoria. diga a ela que traga o dinheiro da matrícula, quando cheguei em casa, primeira coisa que fiz foi avisar a minha mãe, ela disse me não temos dinheiro para pagar a matrícula de vocês. mandei a sua irmã fazer compras. meu pai trabalhava de mais para sustentar nove filhos, só quem estudou um pouco foi eu de minha casa. depois que minha mãe falou que não tinha dinheiro, a gente,

□□□

DSTQSS

Começou a chorar prá ficar no colégio, mas não teve jeito. meu pai disse quieto, porque você não pagou a matrícula dos meninos. ela respondeu: se pagasse iríamos ficar todos com fome, a chegou um tempo que nós não fomos estudar, ficamos todos parado em casa só brincando nas ruas de bola de gude, de queimado, corda e etc.

depois que cresci fui me matricular no cepa. estudava das 5 as 7 da noite e fiquei repetindo a quarta série, depois fui ajudar a tia Zeza a professora de reforço, eu a ajudava ela é ela me ensinava de graça, depois ela caiu dentro da fogueira e quebrou a perna e nesse tempo fiquei ajudando ela, até ela ficar boa. depois ela mandou eu estudar anoite, no colégio prá poder passar prá 5ª série. e eu fiz o que ela mandou. só passei prá 5ª por causa dela.

Ai, de mim se não fosse a tia Zeza. Eu só aprendi porque eu mim terrecei. Eu agora tenho que ir até o fim.

Aqui! Termino por falta de assunto..

ASS. Ingrid

Ivanildo

Memorial a cadáveres 21 11 2013

Historia Escalas.

Eu sou Ivanildo  
 nasci na cidade de Conho Limbo - PE  
 fui trabalha ao 13 mas não tive  
 tempo para estudo. nem a tarde -  
 nem a noite aos 17 anos casei -  
 e tive que mim dedicar a minha vida  
 a família e ao trabalho não tive  
 tempo para estudar por muitos  
 verganhas por que não sabia ler  
 nem escrever aos 30 anos tomei uma  
 a atitude de trabalhar pela manhã e  
 estudar pela noite por que não  
 tive tempo para estudar a tarde -  
 nem pela manhã.

meus planos para futuro.

Eu pretendo fazer faculdade de  
 Direito para administrar as negociações das  
 minhas empresas e ajudar a minhas  
 famílias e dar oportunidades as pessoas que  
 passaram pelas mesmas situações que  
 eu passei tenho em meu coração um  
 projeto para construir uma casa de  
 recuperação de pessoas sem casa e  
 sem família jovens e crianças sem  
 pai sem mãe que tenham esse tipo -  
 uma oportunidade. E meu sonho  
 para futuro.

Josélia

## Este é meu Memorial

Eu Josélia nasci no ano de 1976 na cidade de São José da Laje na Usina Soma Grande. Longo de pai foi mara no período de canun-zinho e até eu com 7 anos comencei a estudar na escola municipal. Dona Clara Camarões lá comencei a estudar até os meus 15 anos e pinte a segunda serie deois Meis na 4 serie eu repentei de mara, mais tambem foi porque as condicoes da minha familia não era boa, eu tinha que trabalhar no corte de cana para ajudar a minha mãe a compra a minha farda e a das minhas irmãos que eram 5 mais 3 irmãos.

Eles trabalharam para ajudar os meus pai ai para que eu e minhas irmãos poderem estudar arumadinha a gente mais velha ea a funda a minha mãe no corte de cana a gente trabalhava para compra as farda da gente porque a gente não queria esse. Mas eu ea de manhã para o Corte de cana e a tarde para escolar eardava tempo de toma um banho e comer alguantro coisa e para escolar com as mão toda cortanda de palha de cana, mais o que importava para mim e que eu ea arumada para a escolar ea as minhas amigas não ea ficar mais comentando uma com a outra da gente. No fim do ano tinha o encerramento da escolar tinha que compra uma farda nas, eu lavei eu de ~~noite~~ para o corte de cana porque querimos roupa para tambem poder participar da festa da escola, e tinha que trabalhar para ajudar a minha

mãe, e leva a gente para compra os tecidos  
 de pais leva para a costureira, ainda bem  
 que o dinheiro que a gente pingava era da gente  
 o nosso pai e a nossa não queria o dinheiro.  
 Nisto foi passando os anos, e na quinta  
 série que eu estava estudado, já com 15 anos  
 para os 16 eu desisti dos estudos, conheci  
 o pai das minhas filhas, e foi mora em São Paulo  
 lá eu tive a Vanessa hoje ela está com 20 anos  
 tem um filho que chama José Vinissius, lá em  
 São Paulo não tive oportunidade de estudar  
 depois de um tempo voltamos para Alagoas  
 e fomos mora em União dos Palmares, lá  
 tive a minha segunda filha hoje com 13  
 anos, lá também não estudei, com um tempo  
 meu marido foi mora com a minha mãe  
 de Lar Vi mora aqui em Maceió logo depois  
 eu vim casei de novo, aí foi quando eu fui  
 vindo que precisava de um futuro melhor para  
 minhas filhas e também para mim foi quan-  
 do eu falei para o meu marido que eu fazer  
 a matrícula para estudar de novo, mais aí  
 veio a surpresa o que ele mim falou foi  
 que o velho não aprende pareada,  
 foi a força que ele mim deu, aí eu respondi  
 para ele que quando a gente tem força de  
 vontade a gente consegue tudo basta acreditar.  
 e eu fui fazer a matrícula no colégio lá em  
 Cruz das Almas a qui em Maceió mais eu  
 só fiquei um ano de pais o gente foi mora

em Pernambuco lá eu não tive nem um interesse em estudar, ficamos 2 anos lá depois voltamos para macaé, foi quando eu falei que eu não matriculo na escola, ele não mudou nem uma palavra mais não desistiu, com ele falando tanto que não adiantava estudar de pois de volta que eu desistei com um tempo eu me arrependi dele, foi trabalhoso ~~na~~ nenhuma coisa de família foi quando eu voltei a estudar de novo aqui em esta taboalado em outra casa agora estou tomando conta de uma senhora de idade, estudo a noite, mais de aliquid, com uma amiga e pretendo continuar estudado para ter um futuro melhor, para mi e minhas filhas e a gera o meu neto.

Agraderso a todos os meus professores e pouco do que eu sei. agraderso de fundo do meu coração sim não fosse eles não teria chegado aqui hoje onde estou, e pretendo e mais logo para agradecer o meus obijntivo um futuro melhor.

Hoje eu tenho 37 anos.

joselia

Lucas

OSTOQSS

14/11/13

Lucas

filho de Benedito Santana do Nascimento  
e de Ederson Quirino dos Santos  
tenho três irmãos tenho 18 anos

Naschi na cidade At. Malicó em 1995  
comecei a estudar com 8 anos com  
a professora Elena Izi no creche  
cantinho do Dabê ela era uma  
professora muito arrogante dava para  
torçamos alunos mas ensinava bem.

Meu primeiro colegio de ensino fundame  
ntal com 11 anos foi o Dão Pedro Junio  
lá eu brincava mas do que estudava  
gostava de brincar muito jogava  
bola gostava muito.

Então meu segundo colegio foi o  
tes tonio no apo- 13 anos lá eu  
estava com a professora Maria  
otima professora mas eu não queria  
estudar então parei de estudar com  
14 anos e daí para frente do mal  
influençia tudo que não prestava em  
busque.

Grasas a Deus que mim deu forças  
para lutar e venci consegui minha  
vitoria então com 16 anos eu vantei  
a estudar no colegio Edécio Lopes na rua  
da minha casa com os melhores  
professora do mundo Diane e com a Joquel  
line e a Valdeciis agradeço a todos.

Agora estudo no Colegio Jose Carneiro  
na melhor luma do mundo com  
meos amigos e meos melhores  
professores do mundo agradeço a  
todos por tudo obrigado professores.

Pedro

nº 42

Memorial 14/11/13  
 Pedro Data 6º ano

Quando comecei a estudar eu tinha 5 anos e meu pai e a minha mãe morava lá no Taluleiro só que quando eu comecei a estudar no rugeladantas minha mãe saiu de lá e eu perdi um ano então estudei no mundo das crianças só que era particular então 2008 eu saí naquele do ano quando eu estava 7 anos foi quando eu comecei a estudar no Jari Carneiro só que eu saí da Escola Mundo das Crianças eu só saí porque as condições na minha casa estava precária o dinheiro era pouco e só quem trabalhava era o meu pai para assim tentar eu e os meus dois irmãos por isso que o meu pai me levou da Escola quando eu comecei a estudar no Jari Carneiro não tinha as coisas que eu

fazia nas escolas que eu  
 comecei a estudar primeiro  
 no começo as séries seguintes  
 alfabetização não tinha  
 eu não sabia ler no 1º  
 ano ainda eu com a professora  
 no despendra no 1º ano  
 no final do ano eu já  
 estava sabendo ler ela  
 minha professora de casa, minha  
 e a minha mãe também  
 em casa e na escola  
 quando estava no 2º ano  
 a professora me chamou  
 a frente e mandou eu  
 ler na minha série quem  
 sabia ler era daí eu não  
 e ela ficou impressionada  
 então comecei a  
 estudar na escola até  
 depois de matemática eu comecei  
 a melhorar as minhas  
 notas em todas as matérias  
 e daí do 2º ano fui para o  
 3º ano e daí fui para o  
 4º ano e daí em matemática  
 no 2º bimestre do 4º ano  
 se eu e daí me não a gente  
 passou daí minha mãe  
 começou a ler no meu  
 livro.

E daí eu comecei a fazer  
 e comecei a passar me  
 todas as Bimestres fui para  
 o 5º muito trabalho no  
 começo e daí trabalho eu  
 não fiz a professora  
 disse que em História então  
 mande minha mãe comprar  
 um computador então  
 comecei a fazer todas as  
 trabalhos até ao 1º Bimestre  
 e no 2º Bimestre ao 3º Bim-  
 estre e no 4º Bimestre eu  
 fiquei só em matemática  
 mais aí fiquei super  
 desmotivado e numa  
 faltei ela mandou meu  
 meio Prontuário tinha tira  
 do 5,3 ela mandou mais  
 do trabalho de matemática  
 e fiquei depois de muita cor-  
 zoza então aqui no 6º Ano  
 com ~~os~~ excelentes pro-  
 fessores e a professora  
 de português Lida. E aí  
 quando eu crescer vou fazer  
 vestibular faculdade de  
 então eu já disse para  
 o meu pai vou ser de ~~prof~~

Por que minha vontade  
 é ser policial.

Vilma

45  
20/11/13

trabalho de Português

memorial académico

A minha história escolar começa quando eu tinha 11 ano de idade lá perto da minha casa tinha uma escola que antes funcionava como uma escola para fôrém e a dulto, foi quando a minha mãe matricular eu e meus irmão, foi daí que eu comecei aprender a ler e escrever e quando sou de lar vinhe para lar, passei a estudar aqui e de pois sair da qui e fui para outro colégio e depois resolvi a sair, quando eu estava na 5ª serie eu não queria mais estudar porsei 3 anos senhe estudar

foi quando apareceu o profôrém foi daí que resolvi a começar a estudar de novo mais percebi que eu sou estorça caminhando para traz não aprendi nada e resolvi sair de novo então vinhe para aqui outra vez. mais agora estou determinada a termina os meus estudos.

Porque o horário melhor e a mo-  
ite. porque trabalha e temhe  
outros compromissos.

o meus plano para o futuro e  
terminar o meus estudos fazer  
faculdade e finalmente chegar no  
meu objetivo (Infermagem)