



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Marcela Parmanhane Guimarães Garcia

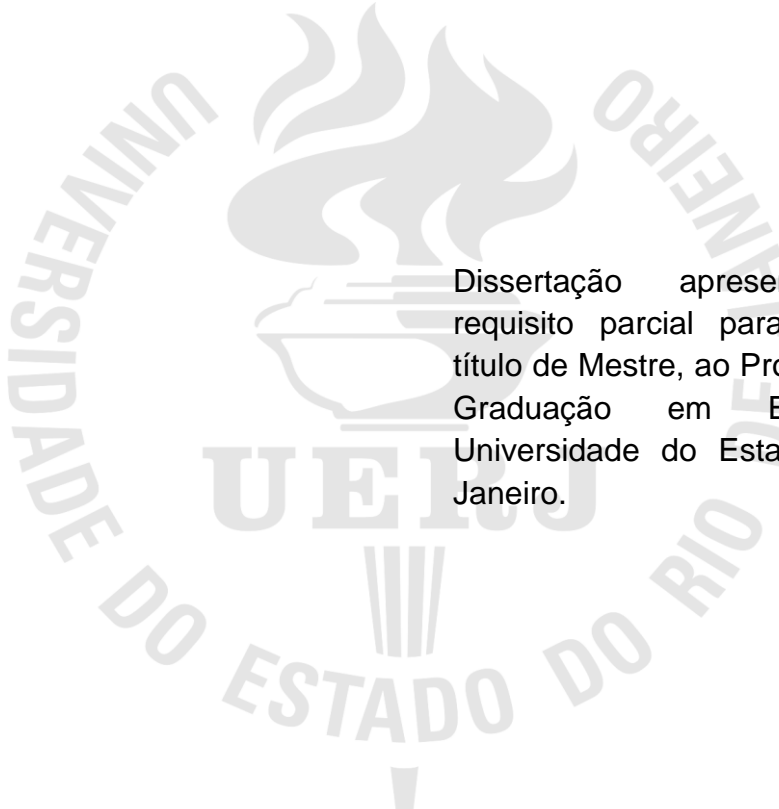
**Sentidos políticos da linguagem na Educação de Jovens e Adultos:  
tensionamento entre oralidade e escrita em contexto escolar**

São Gonçalo

2014

Marcela Parmanhane Guimarães Garcia

**Sentidos políticos da linguagem na Educação de Jovens e Adultos:  
tensionamento entre oralidade e escrita em contexto escolar**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Marcia Soares de Alvarenga

São Gonçalo  
2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

G216 Garcia, Marcela Parmanhane Guimarães.  
Sentidos políticos da linguagem na Educação de Jovens e Adultos: tensionamento entre oralidade e escrita em contexto escolar / Marcela Parmanhane Guimarães Garcia. – 2014. 118f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Soares de Alvarenga.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação de jovens e adultos – Teses. 2. Comunicação oral – Teses. 3. Comunicação escrita – Teses I. Alvarenga, Marcia Soares de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 374.7

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Marcela Parmanhane Guimarães Garcia

**Sentidos políticos da linguagem na Educação de Jovens e Adultos:  
tensionamento entre oralidade e escrita em contexto escolar**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 26 de março de 2014.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marcia Soares de Alvarenga  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Cecilia Maria Aldigueri Goulart  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Glauca Campos Guimarães (Suplente)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2014

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, meu maior e melhor apoio nos momentos de desânimo e conquistas.

À minha família, que comigo se alegra por mais uma realização em minha vida.

Ao meu noivo Danilo, pela força, paciência, carinho e estímulo nos períodos de cansaço e por estar sempre ao meu lado, vibrando com mais uma vitória.

À minha orientadora Marcia Soares de Alvarenga, por todo auxílio e dedicação aos meus estudos.

Às professoras que compõem minha banca de defesa, Isabel Moraes, Cecília Goulart e Glaucia Guimarães, pelos importantes direcionamentos dados a meu trabalho.

Aos alunos e professores participantes de minha pesquisa, que foram fundamentais para a realização da mesma.

À agência de fomento CAPES, que financiou meus estudos durante o período em que realizei o mestrado.

Aos amigos do Mestrado em Educação, Vera Nepomuceno, Tatiana Esteves, Luis Claudio Silva, Guilherme Bentes e, em especial, Natália Fraga, pelos momentos alegres, de conhecimento e amizade compartilhados.

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

*João Guimarães Rosa*

## RESUMO

GARCIA, Marcela Parmanhane Guimarães. *Sentidos políticos da linguagem na Educação de Jovens e Adultos: tensionamento entre oralidade e escrita em contexto escolar*. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

O presente trabalho busca refletir sobre os sentidos políticos e ideológicos da linguagem oral e escrita na Educação de Jovens e Adultos. A escolha pelo tema advém da trajetória acadêmica da autora e sua vontade de compreender, através de estudo teórico e pesquisa empírica, os sentidos atribuídos à relação entre oralidade e escrita na alfabetização de jovens e adultos. O trabalho tem como objetivo analisar, à luz dos autores que compõem o referencial teórico da pesquisa, tensionamentos entre oralidade e escrita como problema que enlaça linguagem e ideologia no contexto da escolarização da EJA. Foi realizado, como pesquisa de campo, oficinas pedagógicas para duas turmas do primeiro segmento da referida modalidade, assim como entrevista dialogada com as professoras das turmas participantes da pesquisa. A dissertação tem, como principais resultados, reflexões acerca da linguagem como representação de enunciação em seu sentido político, ideológico e vivencial, como também compreensão sobre as práticas pedagógicas docentes no que tange à mediação entre oralidade e escrita em sala de aula.

Palavras-chave: Linguagem. Ideologia. Oralidade e Escrita. Educação de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

GARCIA, Marcela Parmanhane Guimarães. *Political meanings of language in Youth and Adults: tension between orality and literacy in schools*. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

This paper seeks to reflect on the political and ideological meanings of oral and written language in Youth and Adult Education. The choice of theme comes from the author's academic career and his desire to understand, through theoretical and empirical research, the meanings attributed to the relationship between orality and writing in literacy for youth and adults. The work aims to analyze, in the light of the authors who make up the theoretical research, tensions between orality and writing as a problem that connects language and ideology in the context of schooling in the EJA. We perform as field research, teaching workshops for two classes of the first segment of that approach, as well as interviews with teachers dialogued of the study participants classes. The dissertation has as main results, reflections on language as a representation of enunciation in its political, ideological and experiential sense, but also understanding of the teachers teaching practices regarding the mediation between orality and literacy in the classroom.

Keywords: Language. Ideology. Orality and Literacy. Youth and Adults Education.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 –	Mapa do Município de São Gonçalo.....	43
Mapa 2 –	Mapa das Escolas Municipais de São Gonçalo que oferecem a EJA.....	44
Fotografia 1 –	Colégio Municipal Presidente Castello Branco.....	47
Fotografia 2 –	Colégio Municipal Presidente Castello Branco.....	47

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1</b>	<b>LINGUAGEM COMO IDEOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>16</b>
1.1	<b>A importância das vozes enunciadas na Educação de Jovens e Adultos: uma leitura dialogada com Mikhail Bakhtin.....</b>	<b>22</b>
1.2	<b>Compreendendo a linguagem como hegemonia político-cultural....</b>	<b>29</b>
<b>2</b>	<b>DO NACIONAL AO LOCAL: A CONTEXTUALIZAÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>36</b>
2.1	<b>Uma leitura sobre o percurso histórico da EJA.....</b>	<b>36</b>
2.2	<b>A Educação de Jovens e Adultos no município de São Gonçalo.....</b>	<b>43</b>
2.3	<b>O Colégio Municipal Presidente Castello Branco.....</b>	<b>46</b>
2.4	<b>Oficinas pedagógicas: encontro de saberes e experiências como relação entre professores e estudantes.....</b>	<b>48</b>
<b>3</b>	<b>OFICINAS PEDAGÓGICAS COM JOVENS E ADULTOS: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA A PARTIR DE ESTUDOS SOBRE ORALIDADE E ESCRITA.....</b>	<b>52</b>
3.1	<b>A EJA frente aos desafios do preconceito linguístico.....</b>	<b>56</b>
3.2	<b>Uma compreensão sobre a modalidade oral e escrita na EJA.....</b>	<b>62</b>
3.3	<b>Oficinas Pedagógicas: resultados sobre um percurso do movimento de pesquisa.....</b>	<b>69</b>
3.3.1	<b><u>Oficinas “O que é felicidade?” e “Memórias e Histórias”.....</u></b>	<b>69</b>
3.3.2	<b><u>Oficina “Minha memória”.....</u></b>	<b>71</b>
3.3.3	<b><u>Oficina “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”.....</u></b>	<b>75</b>
3.4	<b>Retomando o percurso das oficinas pedagógicas.....</b>	<b>77</b>
3.4.1	<b><u>Oficina “A vida do viajante”.....</u></b>	<b>78</b>
3.4.2	<b><u>Oficina “A Morte Devagar”.....</u></b>	<b>80</b>

3.4.3	<u>Oficina “Epitáfio”</u> .....	83
3.4.4	<u>Possibilidades de leituras sobre a oralidade e a escrita nas oficinas realizadas</u> .....	85
3.5	<b>Um diálogo com as professoras a partir das questões propostas na pesquisa</b> .....	89
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	99
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	101
	<b>ANEXO A – Fotos e trabalhos das oficinas realizadas no período inicial de nossa pesquisa</b> .....	105
	<b>ANEXO B – Música trabalhada na oficina “A Vida do Viajante”</b> .....	107
	<b>ANEXO C – Crônica trabalhada na oficina “A Morte Devagar”</b> .....	109
	<b>ANEXO D – Letra da música trabalhada na oficina “Epitáfio”</b> .....	111
	<b>ANEXO E – Autorizações dos alunos participantes da pesquisa</b> .....	114

## INTRODUÇÃO

Nossa relação e vontade de compreender a Educação de Jovens e Adultos advém de nosso percurso acadêmico, em que fomos bolsistas de Iniciação Científica e tivemos a oportunidade de convivermos e aprendermos com os sujeitos dessa modalidade de ensino. Fazendo uma breve apresentação de nossa trajetória, é importante ressaltar que nossa inserção na Faculdade de Formação de Professores da UERJ se deu em 2006.2, quando iniciamos o curso de Licenciatura Plena em Letras – Português / Literaturas. Todas as disciplinas cursadas até então foram de grande importância para nosso aprendizado, tanto as da área do próprio curso quanto as de Educação.

No 4º período, estudamos a disciplina Educação de Jovens e Adultos como disciplina eletiva, o que nos suscitou grande interesse em aprofundar nosso conhecimento sobre essa modalidade de ensino. Por isso, nos inserimos como voluntária no Projeto de Pesquisa “A Produção de Sentidos sobre a Formação de Professores de Jovens e Adultos em uma escola pública da cidade de São Gonçalo”<sup>1</sup> e, após um mês participando da pesquisa, obtivemos uma bolsa de Iniciação Científica, pela agência de fomento FAPERJ, pelo período de dois anos.

Ao nos inserirmos no referido projeto, começamos a refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos sob os aspectos de formação continuada dos educadores e sobre os sentidos emergidos nas produções textuais de leitura e escrita em turmas do 1º segmento de EJA de um colégio municipal localizado em Boaçu, São Gonçalo, município situado no leste metropolitano do Rio de Janeiro. Pelo fato de estudar Letras, pensamos um estudo acerca do ensino de Língua Portuguesa, refletindo se as práticas pedagógicas realizadas pelos professores em sala de aula compreendiam os contextos e vivências dos sujeitos da EJA. Isso porque essa modalidade difere em diversos aspectos do ensino regular para crianças e jovens e abrange diferentes culturas e experiências de vida. Dessa forma, faz-se necessário que o ensino para esses sujeitos seja também diferenciado, de maneira a atender e

---

<sup>1</sup> Coordenado pela Profª. Drª. Marcia Soares de Alvarenga, professora da disciplina cursada.

compreender as vivências que esses estudantes trazem consigo. Necessidades que devem ir além de uma aprendizagem tradicional, baseada na limitação ao conteúdo dos livros didáticos, que não dialogam com seus contextos de vida e trabalho, em que o educando não se vê como formador de opinião ou não encontra espaço em sala de aula para compartilhar suas vivências e experiências junto aos colegas e ao professor.

Para melhor compreendermos sobre nossa trajetória no projeto de pesquisa realizado com as oficinas pedagógicas, no segundo capítulo de nosso trabalho nos dedicamos à abordagem teórica e metodológica da pesquisa. É relevante destacarmos que as oficinas pedagógicas eram elaboradas a partir das reuniões semanais entre a orientadora e bolsistas de I.C e I.D, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Durante as reuniões, discutíamos o roteiro a ser elaborado para as oficinas, como também as produções textuais realizadas pelos alunos, analisando, dentre outras questões, a importância da produção de sentidos para o ensino da leitura e escrita em turmas alfabetizantes de EJA.

Durante as reuniões semanais da pesquisa na FFP, outras experiências eram compartilhadas, seja entre as bolsistas e a orientadora como também com os diálogos feitos com diversos autores da área educacional, como Eni P. Orlandi (2006), Leda Tfouni (1988), Marcos Bagno (2002), Mikhail Bakhtin (2000), Magda Soares (1998) Maurizio Gnerre (1994), Miguel Arroyo (2006), Paulo Freire (2005), dentre outros. Os referidos teóricos serviram de base para que pudéssemos entender o contexto sócio-político que envolve o aluno jovem e adulto, como ele constrói o seu conhecimento sobre os processos de aquisição da leitura e escrita e como suas experiências de vida são compreendidas pelos professores.

Dessa forma, perdurar em nossos estudos é também uma grande vontade de continuar a aprender, de aprimorar sempre mais nossos conhecimentos para a vida, nossa e do próximo, pois o aprendizado nunca é limitado. Pois assim compreendemos com Paulo Freire (2011, p. 25), ao refletir que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, ou seja, nós, professores, estamos sempre aprendendo e reaprendendo com as experiências vividas em sala de aula, seja como profissionais ou como seres humanos.

A escolha para o Mestrado em Educação da FFP-UERJ foi pelo ensino, também humanizador, que obtivemos na graduação e pelo respeito e contribuição

dos educadores da instituição, os quais muitos nos inspiraram para a educadora que também somos agora e estamos nos formando.

Nosso trabalho dissertativo foi sendo construído a partir de reflexões sobre a linguagem como representação política-ideológica no contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos, e, a partir do tensionamento entre oralidade e escrita, procuramos compreender como as experiências de vida e luta são representadas nas atividades propostas aos alunos.

A partir da definição da temática, realizamos uma revisão bibliográfica, ou seja, pesquisamos em bancos de dissertações e teses temas de pesquisa que pudessem compreender tensionamentos entre oralidade e escrita como problema de linguagem como ideologia. A pesquisa teve como fonte a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), em que analisamos os trabalhos apresentados durante os últimos 05 anos, a contar do ano de 2012 (35ª Reunião Anual a 30ª Reunião Anual). Ressaltaremos, brevemente, alguns dos trabalhos encontrados, que se relacionaram, por algum viés, à nossa temática de estudo:

O texto “A produção de textos na Educação de Jovens e Adultos: questões sobre gênero e linguagem”, de Andréia da Silva Pereira, foi um dos trabalhos encontrados que remetem à temática de nosso estudo, pois reflete o ensino de língua materna a partir de questões que envolvem gênero e linguagem. Os trabalhos “Sobre a escuridão e o silêncio do analfabetismo e os sentidos e significados da alfabetização”, de Ivania Marini Piton e “As narrativas identitárias das produções textuais em Educação de Jovens de Adultos”, de Álamo Pimentel, também são produções relevantes à temática que pesquisamos, pois analisam os sentidos que o processo de alfabetização assume no cotidiano dos sujeitos e como os contextos socioculturais caracterizam as identidades presentes na narrativas, orais e escritas, produzidas em sala de aula, respectivamente.

Em nossa breve revisão de literatura sobre a produção na área, observamos que os trabalhos pesquisados têm relevante importância para o estudo da Educação de Jovens e Adultos. Porém, poucas foram as teses /dissertações direcionadas à temática de nosso estudo: alfabetização, leitura e escrita, linguagem como ideologia, sentidos políticos da linguagem e hegemonia cultural. Dessa forma, nosso trabalho dissertativo traz uma importante contribuição ao campo de estudo da Educação de

Jovens e Adultos, principalmente no que tange à linha de estudos da linguagem como ideologia.

Dessa maneira, nossas reflexões políticas sobre linguagem à Educação de Jovens e Adultos compreenderam como as experiências de vida e os contextos ideológicos que estão presentes nessas vivênciassão valorizados no contexto escolar nas aprendizagens de leitura e escrita em sala de aula. Os contextos ideológicos são as experiências vivenciadas pelos sujeitos durante toda sua trajetória de vida, tais como a luta pelos seus direitos como cidadãos, o desejo de aprender a ler e a escrever para almejo de um futuro mais promissor, o contexto de vida como sujeitos trabalhadores e que vivenciaram situações de desestímulo ou exclusão. Sendo esses contextos considerados como representativos dos sujeitos e suas formações como cidadãos, devem, portanto, estar presentes em sala de aula para que possam compreender também o porquê do contexto escolar ser um importante estímulo para almejem melhores condições de vida.

### **Questões e objetivos da pesquisa**

Considerando tratar-se da EJA como constituidora de sujeitos com experiências de vida diversas, que possuem percursos variados e distintos de escolarização inicial ou descontínuos, nosso problema de pesquisa foi construído a partir do diálogo com autores, tais como Gnerre (1998), Bakhtin (2000) Freire (2005, 2006), entre outros, ao analisarem perspectivas históricas, políticas e ideológicas acerca do tensionamento entre oralidade e escrita nos processos de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, inscrevendo esta tensão no plano da linguagem como ideologia (BAKHTIN, 1992).

Ao compreendermos a linguagem em seu sentido ideológico, buscando analisar de que forma a voz, falada ou escrita manifesta as experiências e expectativas de vida e luta dos sujeitos jovens e adultos, traçamos como questões para nossa pesquisa: que sentidos podemos atribuir à relação entre oralidade e escrita no processo de alfabetização de jovens e adultos? Que sentidos os professores produzem sobre as atividades de leitura e escrita para o reconhecimento dos estudantes como sujeitos de direitos? Que lugar é atribuído à oralidade no trabalho de alfabetização de jovens e adultos? Os educadores realizam mediações entre oralidade e escrita nas práticas de leitura com jovens e adultos?

Mobilizadas por estas questões, traçamos por objetivo geral:

Analisar, à luz dos autores que compõem o referencial teórico da pesquisa, tensionamentos entre oralidade e escrita como problema que enlaça linguagem e ideologia no contexto de escolarização de jovens e adultos.

Considerando este objetivo geral, definimos como objetivos específicos:

- Compreender a relação das experiências vividas pelos jovens e adultos nas atividades de leitura e escrita propostas nas oficinas pedagógicas;
- Analisar que sentidos os professores de EJA atribuem à importância da oralidade e da escrita no processo de escolarização da EJA.

Nosso estudo deu continuidade à pesquisa de campo realizada nos anos de 2008 a 2010, período em que fomos bolsistas de Iniciação Científica e que teve como locus uma escola pública da rede municipal em São Gonçalo, Rio de Janeiro. Analisamos, através de entrevistas dialogadas com professores e trabalho empírico, ou seja, oficinas pedagógicas de produção textual, as mediações entre linguagem e experiência de jovens e adultos, buscando uma compreensão acerca das concepções ideológicas a partir de atividades de leitura e escrita.

Em nosso desafio de contribuir para o debate e diálogos de estudos que envolvem a temática por nós estudada, nossa escrita dissertativa compreendeu três capítulos:

No primeiro capítulo, refletimos a linguagem como hegemonia político-cultural na Educação de Jovens e Adultos. O segundo capítulo abarcou um estudo sobre os procedimentos metodológicos que realizamos em nossa pesquisa, de forma a contextualizar nosso campo de estudo. E, no terceiro capítulo, compreendemos estudos acerca da linguagem em sua dimensão oral e escrita como tensão, relacionando-o à pesquisa de campo realizada, ou seja, as produções textuais das oficinas realizadas em duas turmas de séries iniciais do 1º segmento da EJA, junto aos diálogos com os professores participantes da pesquisa.

Dessa forma, nosso trabalho dissertativo teve como principal finalidade contribuir para o estudo da Educação de Jovens e Adultos, de maneira a refletirmos seu sentido político, especialmente no que tange à compreensão da linguagem político-cultural no contexto escolar e, principalmente, na sala de aula, em séries iniciais em processos de alfabetização. Nosso estudo pode ser justificado pela possível contribuição no campo de debates e estudos em que, através do tensionamento entre oralidade e escrita, analisamos as possibilidades de as vozes



dos jovens e adultos fazerem-se presente em seus processos de escolarização, representando suas ideologias e experiências, visto que a linguagem escrita, por ter sido historicamente representada como privilegiada, reduz as possibilidades de uma aprendizagem oral e dialogada em sala de aula.

## 1 LINGUAGEM COMO IDEOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A língua não se transmite; ela dura e perdura sob a nova forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

*Mikhail Bakhtin*

Ao estudarmos a Educação de Jovens e Adultos é importante refletirmos sobre quem são os sujeitos que a constituem e como são pensados nesta modalidade. Além disso, como se encontram envolvidos em seus processos de escolarização. Essa compreensão nos leva a analisar que esse sujeito busca, através do contexto escolar, o direito de cidadania, de voz (falada e ouvida), da aquisição da leitura e da escrita para transformar sua inserção social e perspectivas de vida.

Ao refletirmos sobre os educandos da EJA, é necessário pensarmos ainda de que forma sua escolarização contribui para uma formação humana, que represente a luta dos sujeitos trabalhadores, de indivíduos que almejam ocupar seu espaço na sociedade civil em que estão inseridos, como forma de buscarem a garantia de seus interesses ideológicos e culturais. Isso porque o contexto que envolve os sujeitos estudantes-trabalhadores jovens e adultos é envolto de lutas e de buscas, através da educação, por condições melhores de vida.

Para melhor problematizarmos sobre a EJA e os educandos jovens e adultos, dialogamos com o sociólogo e educador Miguel Arroyo (2006). Para o referido autor, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que não é claramente definida,

encontra-se em constante construção, principalmente nos parâmetros acerca da formação do educador. Isso porque, como não há políticas muito definidas para a EJA, também para os educadores elas não se encontram determinadas, tomando por base o Parecer CNE/2000, em que a questão da Formação de Professores de Jovens e Adultos continua em aberto. Dessa forma, para Arroyo, essas políticas precisam ser estruturadas, criando um perfil para esse educador e pensando-se no público que constitui essa modalidade, ou seja, “jovens e adultos com uma história, com uma trajetória social, racial, territorial que tem que ser reconhecida, para acertar com projetos que deem conta de sua realidade e sua condição”. (ARROYO, 2006, p. 24) Embora o enfoque desta dissertação não seja a formação de professores, entendemos que a relação entre linguagem e experiência de jovens e adultos reflete a formação de educadores para este segmento.

É importante compreendermos que um traço histórico da Educação de Jovens e Adultos é que ela sempre se pautou na educação como direito, priorizando a inclusão social, política e cultural. Dessa forma, ser um educador de jovens e adultos envolve uma reflexão do entrelaçar dessa modalidade com a luta pelos direitos humanos: ao trabalho, à dignidade, a um futuro mais amplo. (ARROYO, 2006).

Diante dessa compreensão, dialogamos com Roberto Jamil Cury que, através de seu parecer, traz as diretrizes propostas para a Educação de Jovens e Adultos. Para Cury, principalmente no que tange à alfabetização, a prática pedagógica nesta modalidade de ensino deve ser dialógica com a realidade da classe popular, de forma que a proposta pedagógica privilegie o aluno e respeite o seu contexto social.

Cury faz uma reflexão do passado histórico-social que atribuía ao nosso país uma realidade baseada na subalternidade educacional para os negros escravizados, índios, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, os quais, impedidos de qualquer tipo pleno de cidadania, fez com que seus descendentes sofressem as consequências dessa realidade histórica mesmo após anos passados. Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos constitui sujeitos que, através de uma realidade historicamente construída, são ainda discriminados e buscam no contexto escolar uma igualdade que se oponha a qualquer tipo de discriminação a origem, raça, sexo ou cor.

A EJA passou a ser vista, portanto, com determinadas funções, direcionadas a uma educação que valorizasse os sujeitos-educandos e suas origens. Segundo Cury, a partir do Parecer CEB Nº 11/2000, diante das variadas e distintas situações

de vida de jovens e adultos, foram definidas três funções destinadas à referida modalidade de ensino:

A função reparadora não se refere apenas ao direito pelos estudantes a uma escola de qualidade, que restaure o direito a eles negados, mas “ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante”, (2000, p. 07) ou seja, um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.

A função equalizadora destina-se à igualdade de oportunidades, possibilitando oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho e na vida social; logo, equidade, por significar maior igualdade, sugere que a EJA represente possibilidades de caminhos de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, com acesso a novas formas de trabalho e cultura.

A terceira função, qualificadora, refere-se à educação permanente, ou seja, baseada no desenvolvimento e na adequação realizada/atualizada no contexto escolar ou não escolar.

Cury, então, complementa e reflete que os jovens e adultos devem ser vistos a partir de suas trajetórias humanas, pois são pessoas trabalhadoras, desempregadas, com marcas de exclusão em várias dimensões de suas vidas. Dessa forma, as propostas pedagógicas e curriculares para a EJA devem ser pensadas e realizadas de forma diferenciada, de forma a propiciar o crescimento dos alunos e fazê-los acreditar que são capazes de descobrirem-se como autores de seus conhecimentos e vencerem as dificuldades da vida. (1999, p. 13)

Diante das reflexões de Cury, compreendemos como propostas diferenciadas para o ensino da EJA a importância da presença da voz ativa do aluno em sala de aula, visto que é por meio da palavra que o diálogo entre educador e educando se faz e refaz, pois, ao dizer sua palavra, o educando jovem e adulto reconhece-se como sujeito e denuncia suas condições de vida e luta.

Dessa forma, ao pensarmos o conceito de ideologia que, segundo Bakhtin apud MIOTELLO (2005), é a “expressão, organização e regulação das relações histórico-materiais dos homens”, compreendemos que os sujeitos jovens e adultos, ao pronunciarem suas palavras, orais ou escritas, também expressam suas relações com a vida e o contexto social, histórico, cultural e econômico em que se inserem, o

que faz com que se posicionem ideologicamente diante das situações que vivenciam.

É importante destacarmos que nosso trabalho tem, como principais bases teóricas, os estudos de Mikhail Bakhtin, Antonio Gramsci e Paulo Freire. Como autores que possuem fundamentos e estudos distintos, também o conceito de ideologia se difere para cada um. Porém, ressaltamos que, para nossa pesquisa, os conceitos relacionados à linguagem e à palavra enunciada como representação de vida, signo e luta por direitos, abarcados respectivamente pelos autores, são representações ideológicas que se entrelaçam ao pensarmos a Educação de Jovens e Adultos. Devido a isso, não fazemos em nosso trabalho uma separação acerca do conceito de ideologia para Bakhtin Gramsci e Freire, mas deles nos utilizamos para abarcar o contexto educacional jovem e adulto no que se refere à palavra como representação ideológica nos momentos de oralidade e escrita.

Segundo Bakhtin (2000), a palavra é o signo ideológico por excelência, ou seja, é através da palavra que dialogamos e posicionamos ideologicamente ao outro nossas perspectivas e experiências de vida. Dessa forma, as classes populares, através da linguagem, podem reconhecer-se como uma classe social que possui suas concepções de mundo e, logo, elevarem suas consciências sobre suas condições ideológico-culturais em face da hegemonia social.<sup>2</sup>

Sendo a palavra o signo ideológico por excelência, é pela sua voz que o sujeito representa o contexto social/ideológico vivido por ele. Isso nos faz dialogar com Paulo Freire, em suas reflexões sobre a educação bancária (2005). O contexto escolar necessita criar relações que superem o caráter narrativo visto como monológico, ou seja, em que o educador deposita nos alunos os conteúdos de sua própria narração, fazendo com que a palavra não tenha seu sentido ideológico, de troca com o outro, pois esta se torna oca, alienada e alienante.

Freire compreende a linguagem da palavra do outro como narrativas que representam suas condições de vida, vividas e vívidas e que, portanto, não devem ser oprimidas diante de um contexto escolar que não valoriza os saberes das classes populares e suas manifestações culturais, que torna esquecidas a memória de suas lutas, elitizando os grupos populares, sua linguagem e visão de mundo. (2006, p. 32)

---

<sup>2</sup> Nas páginas 20 a 22 desenvolvemos melhor este conceito nos referindo a Gramsci (2000).

Freire reflete, ainda, sobre como é necessário o reconhecimento do outro ao dizer a sua palavra:

Escutá-los (...) é, no fundo, *falar com eles*, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos à deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sempre autoritário. Este não pode ser o modo de atuar de uma educadora ou de um educador cuja opção é libertadora. Quem apenas fala e jamais ouve; (...) quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras;(FREIRE, 2006, p. 26)

Dessa forma, a palavra, para o educador, é reflexão e ação, que possibilita a transformação do mundo. Para que os sujeitos possam compreender a significação das palavras é necessário que reflitam sobre elas, dialogando com o outro e, a partir desse diálogo, alcancem a conscientização e o pensamento crítico para libertação da dominação.

Como sujeitos que se constituem através de suas lutas pelo direito à cidadania, os jovens e adultos buscam, através da aquisição da leitura e da escrita, uma forma de transformarem suas condições objetivas e materiais de vida. Indagamos, porém: se a escolarização é vista como processo de educabilidade e sociabilidade, constituindo uma forma de política, de que maneira a leitura e, principalmente a escrita, podem compreender as perspectivas almejadas por esses sujeitos?

A hegemonia opera não apenas por uma organização política, mas pelos modos de pensar, ideológica e socialmente, que regem uma sociedade frente a outra. A linguagem torna-se hegemônica quando as classes populares não reconhecem sua cultura como dirigente, reproduzindo, dessa forma, modos de agir e pensar de uma classe que não é a sua e que, portanto, não transformam suas condições de vida.

O contexto educacional sofre e pratica atos políticos, pois, segundo Freire (2006), nenhuma educação é neutra, sempre estará sendo pensada a partir do exercício de poder. Ainda segundo o educador (2006), política e educação se complementam, visto que há um caráter educativo em todo ato político como uma natureza política no processo educativo. Mas, a questão principal que Freire nos traz em relação a essa discussão é “a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação” (2006, p. 23).

Compreendemos que, ao representar um espaço de atuação de práticas discriminatórias de ensino da linguagem, a escola baseia-se apenas em um ensino prescritivo, que valoriza a variedade padrão como a de maior prestígio em uma sociedade; logo, por representar uma instituição capitalista, a escola não privilegia a cultura popular e os sujeitos que nela se constituem.

É também no contexto escolar que o estudante pode também vir a conhecer, confrontar e dialogar com outras práticas sociais e culturais, outras linguagens verbais e imagéticas diferentes da sua, mas se estas forem feitas de maneira prescritiva, apenas reproduzindo modos de pensar e agir da classe dominante, o educando pode se sentir estranho a este contexto, pois não verá serem reconhecidas as práticas sociais, culturais e lingüísticas, das quais ele também é sujeito.

Ao analisarmos a escola como uma invenção da modernidade, compreendemos que, historicamente, ela nasce com a marca da dualidade de classe – uma escola para os trabalhadores, de tipo manual, e uma escola para a burguesia, de tipo intelectual. Devido a isso, a escola, ao valorizar a cultura da classe dominante, faz com que os sujeitos das classes populares não reconheçam seu padrão cultural como transformador de suas condições sociais, tomando para si, portanto, a consciência cultural de uma classe que não é a sua.

Essa tomada de consciência, vista como hegemônica, não pela imposição de uma cultura a outra, mas pelos processos os quais uma classe social torna-se dirigente e dominante em relação às outras classes em uma sociedade, tem como uma das formas de representação, política e ideológica, a linguagem, conforme nos esclarece Gramsci (2000).

Maurizio Gnerre, em sua obra *Linguagem, escrita e poder* (1998), reflete sobre o poder da norma culta em nossa sociedade, como podemos observar no fragmento abaixo, no qual ele conceitua, sob uma ótica política, o que significa padronizar uma língua:

A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um “corpus” definido de valores fixados na tradição escrita.(GNERRE, 1998, p. 06)

Dessa forma, a legitimação da norma culta se faz presente no momento em que ela se afirma na forma escrita, visto que a hegemonia linguística acontece de maneira abrangente, não só nos grupos de baixa escolaridade, mas também entre os analfabetos que falam de forma considerada incorreta e não possuem o domínio da escrita. As minorias detentoras do uso da norma culta se utilizam desse contexto como um fator importante para a instauração de sua hegemonia cultural, confirmando o fato de que o domínio da forma culta é uma atribuição dada somente a alguns membros das classes dominantes, como um meio de assegurar a sua supremacia na sociedade. Por isso, estigmatizar a linguagem popular é um meio de solidificar uma política de desigualdade social, já que as classes populares, quanto menos escolarizadas, mais desinformadas serão quanto aos seus direitos na sociedade.

Diante disso, é importante ressaltarmos que o ensino da norma culta deve estar presente nos processos de escolarização dos jovens e adultos, para que a classe popular venha a adquirir as normas consideradas padrão não para desvalorizarem seu conhecimento popular, mas para se fortalecerem e se inserirem em outras esferas sociais. O que indagamos é a forma como essas normas vêm sendo ensinadas, muitas vezes impondo um saber, uma voz, dominante, sobre o outro, popular.

Para melhor compreendermos a importância das vozes enunciadas pelos sujeitos da EJA em seus processos de escolarização, relacionaremos nosso estudo à abordagem teórica de Mikhail Bakhtin que, com suas perspectivas conceituais sobre a teoria da enunciação, contribuirá para a reflexão de nossa pesquisa.

### **1.1 A importância das vozes enunciadas na Educação de Jovens e Adultos: uma leitura dialogada com Mikhail Bakhtin**

Mikhail Bakhtin foi um filósofo que trouxe importantes contribuições para o estudo da linguagem. A partir de suas considerações teóricas sobre voz, enunciado e dialogismo, Bakhtin nos auxilia a compreender a linguagem sob um olhar marxista e sociológico. Dessa forma, o referido autor traz importantes contribuições para o estudo de nossa pesquisa, nos fazendo refletir sobre a linguagem não só por uma



perspectiva social, mas, também, ideológica. Para tanto, iremos compreender um pouco sobre os conceitos estudados pelo filósofo e suas contribuições para nossa pesquisa.

Toda enunciação é feita a partir de algum sentido ideológico. Ao se enunciar, o sujeito deseja se comunicar, seja para dividir com o outro suas ideias e conhecimentos, como para criticar, refutar ou defender uma opinião; logo, seu enunciado é feito a partir do diálogo, da interação com outro indivíduo em torno de um contexto social. Dessa forma, dialogismo é a troca de sentidos expostos na e pela linguagem e relação com o outro, que nos fazem compreender determinados contextos sociais.

Ao enunciarmos, expressamos o que sentimos e organizamos nossos pensamentos, tendo, portanto, cada falante, uma forma, socialmente constituída, de compreender o que enuncia e o que entende das enunciações alheias. Assim, o enunciado é tudo aquilo que expressamos, seja na linguagem oral ou escrita, com alguma intencionalidade, para que o outro nos compreenda no contexto social.

Compreender, no sentido bakhtiniano, é aproximar um signo de outro. Isso significa que, ao me comunicar com outro sujeito, atribuo valor ao que ouço dele a partir do que vivencio, podendo refletir ou refutar a palavra alheia. Como ressaltam Jobim e Souza,

No processo de compreensão, a cada palavra do outro fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem nossas réplicas, mais profunda e real é a nossa compreensão. Compreender é, portanto, opor à palavra do locutor uma contrapalavra.(JOBIM e SOUZA, 1994, p.109)

Essa compreensão é, pois, antes de individual, social, visto que é através desse contexto que nos relacionamos e interagimos com os outros para nos constituirmos como sujeitos. Para Bakhtin, o sujeito deve ser pensado em nível histórico-social, pois as palavras que enunciamos são provocadas a partir da relação com o outro em determinado contexto social em determinada época.

Ao afirmar que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (1992, p. 95), Bakhtin compreende que a linguagem reflete e refrata aquilo que somos, criticamos e expressamos, pois, sendo ideológica, a palavra representa o sentido vivencial, social, coletivo e os modos como compartilhamos significados nas esferas sociais. Como reflete Alvarenga:

(...) Bakhtin desenvolve uma das mais importantes teses sobre a produção ideológica da linguagem. Para ele, a linguagem é um palco de lutas ideológicas que, marcadas por um tempo histórico e em um espaço social determinados, disputam a hegemonia da determinação de seu conteúdo e sentido em uma sociedade.(ALVARENGA, 2010, p. 84)

Como palco de lutas ideológicas, ou como arena, como também considera Bakhtin, o signo <sup>3</sup> enunciado socialmente está sempre tensionado por forças em disputa. Essas forças representam a hegemonia política-cultural existente na sociedade através da História e posiciona o lugar do outro. Esse posicionamento se dá através do poder da palavra, que estabelece modos de pensar, agir e falar, determinados pela hegemonia ideológica-cultural de uma classe social privilegiada.

Goulart <sup>4</sup>, ao pensar a linguagem como prática política de ação responsiva, compreende que:

A dimensão política da arquitetônica bakhtiniana se organiza em direção extremamente rica na medida em que a cultura e a história estão imantadas na realidade da constituição e da vida dos signos ideológicos, determinadas pelo conjunto de leis sociais e econômicas. O signo determina e é determinado pelas formas de interação social, habitando os mais recônditos espaços, destacando-se pela ubiquidade social. (...) Nas formas de relação entre os homens, a política – aqui entendida como modo axiológico de organização e hierarquização do poder no sentido coletivo da vida social -, se desenha nos caminhos que se traçam com a palavra – na luta com as palavras, constituindo-se e constituindo modos de agir, pensar e construir o grande e tensionado diálogo da sociedade.(GOULART, 2011, p. 02)

Pensar na linguagem como política é refletir sobre o poder da palavra e seu controle social e cultural. A palavra só é signo quando ela ecoa e nos provoca uma reação, uma resposta. Quando uma voz é silenciada, a relação com o outro se torna monológica, pois há um controle ou negação de outras vozes que podem ser enunciadas, fazendo com que a comunicação deixe de existir. Bakhtin compreende a linguagem como política afirmando que:

Se a fala é o motor das transformações linguísticas, ela não concerne os indivíduos; com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam aos valores

<sup>3</sup> Segundo Bakhtin em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1992, p. 32), “Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica. (...) Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico.”

<sup>4</sup> Ressaltamos que o artigo de GOULART advém de uma conferência proferida na mesa intitulada “Política como ação responsiva”, no I Encontro de Estudos Bakhtinianos, 4-6 de novembro de 2011, ocorrido na Faculdade de Educação da UFJF.

sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar o seu poder etc. Na medida em que às diferenças de classe correspondem diferenças de registro ou mesmo de sistema (...), esta relação fica ainda mais evidente.(BAKHTIN, 1992, p. 14)

Como compreende Bakhtin na citação anterior, é através da comunicação verbal que relações de poder ocorrem, visto que, quando falamos, posicionamos nosso lugar em relação ao outro, como também posicionamos o outro no discurso. Dessa forma, as classes dominantes possuem e reproduzem a autoridade da língua legítima, fazendo com que as classes populares, destituídas das condições econômicas necessárias para exercer o reconhecimento de sua cultura, não considerem seu falar como importante no contexto social em que se inserem.

Bakhtin compreende ainda que a língua é considerada como a necessidade do homem de se expressar por meio de enunciados que se realizam de maneira ampla e diversificada no processo discursivo. Nesse sentido, considerando os fatores linguísticos que ocorrem durante os processos comunicativos, o indivíduo, antes mesmo de ingressar numa escola, já compreende o significado cultural, simbólico dos conteúdos de ensino que fazem parte do seu processo de escolarização.

Bakhtin contribui ainda com suas reflexões sobre gêneros do discurso, entendendo a linguagem como enunciação no processo comunicativo. Para nos comunicar, utilizamos os gêneros do discurso que estruturam nossos enunciados e organizam nossa fala e, apresentam uma estabilidade no uso da língua nas diversas esferas sociais. Os gêneros discursivos variam conforme a posição social de determinado indivíduo, do relacionamento entre quem fala, dentre outros contextos sociais, o que nos faz compreender que há gêneros mais padronizados como também mais livres e criativos, que se diversificam a partir do contexto em que se fala e com quem se fala. Bakhtin divide-os em gêneros primários e secundários. O primeiro tipo de gênero é caracterizado como enunciados mais simples, livres e criativos e, geralmente, são comunicados oralmente. O secundário são os mais complexos, oficiais, prescritivos, em geral, escritos. É importante ressaltar que, para o estudioso em linguagem, os gêneros primários e secundários se inter-relacionam.

Uma das principais contribuições de Bakhtin no que tange ao estudo sobre gêneros do discurso é compreender a linguagem como comunicação, expressão com e para o outro, seja no gênero primário ou secundário. Para isso, aponta o conceito de *atitude responsiva ativa*, compreendendo que um sujeito, ao enunciar, induz o seu interlocutor a preparar uma resposta, tornando-o não mais um ouvinte, mas também um locutor ativo no processo de comunicação.

A enunciação, para Bakhtin, é “um elo na cadeia da comunicação verbal” (2000, p. 308), pois reflete os enunciados dos outros em determinado contexto ou tempo social e não podem ser separados desses elos que já foram constituídos. Portanto, o objeto do discurso “é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências”. (2000, p. 319)

O enunciado, então, precisa necessariamente do outro para se constituir. Dessa forma, o sujeito jovem e adulto, ao enunciar, seja pela fala ou pela escrita, deseja compartilhar com o outro suas perspectivas de vida, suas ideologias. Quando o diálogo não é visto como uma troca, uma réplica do que foi enunciado, o ouvinte não se torna ativo, mas passivo, abstrato diante da comunicação. Pois, afirma Bakhtin (2000, p. 294): “O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado (...) é uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes.”

A reflexão de Bakhtin nos faz compreender que a linguagem sendo dialógica, reflete e refrata contextos sociais através da enunciação do outro. É necessário que o sujeito se pronuncie, dando à sua voz o poder de fala e escuta, tendo a oportunidade de réplica para denunciar suas condições de vida, de ser ativo na esfera social hegemônica em que se insere.

Cada enunciado deve ser valorizado em seu aspecto plural, visto que a linguagem se representa como uma unidade real de comunicação, ou seja, considerada pelos fatores linguísticos que são associados às ações do uso da língua, tendo a mesma, por isso, diversos sentidos a serem considerados. Estudar a linguagem apenas pelo seu aspecto formal, separado de seu uso, não se torna válido, partindo-se do pressuposto de que ela é rica em variações que necessitam também ser valorizadas.

Dessa forma, nos direcionamos à escolarização de jovens e adultos. A relação que um educando tem com a palavra acontece de acordo com as suas experiências vividas no seu cotidiano. Ou seja, um enunciado não pode ser

separado do contexto sociocultural próprio de cada indivíduo. Bakhtin (2000, p. 261), ao refletir que “(...) o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos”, nos faz observar que o uso da linguagem, por qualquer indivíduo, tal como os alunos da EJA, exprime os pensamentos e ideologias construídos ao longo da suas vidas, pois são palavras que constituem enunciados singulares, com recursos lexicais e fraseológicos próprios do contexto histórico-social no qual estão inseridos.

Compreender a linguagem como ideologia na Educação de Jovens e Adultos é refletir sobre os sentidos das vozes enunciadas pelos sujeitos em sala de aula, fazendo com que suas palavras, representadas como agentes e memória social, transformem as suas condições sociais. O que prevalece no contexto escolar, porém, é a língua privilegiada, culta, que reproduz formas hegemônico-ideológicas de pensar e falar de uma cultura sobre a das classes populares.

Pierre Bourdieu traz uma importante reflexão sobre a linguagem como economia linguística, ressaltando que:

A especificidade do discurso de autoridade (...) reside no fato de que não basta que ele seja *compreendido* (...), é preciso que ele seja reconhecido enquanto tal para que possa exercer seu efeito próprio. Tal *reconhecimento* (fazendo-se ou não acompanhar pela compreensão) somente tem lugar como se fora algo evidente sob determinadas condições as mesmas que definem o uso legítimo: tal uso deve ser pronunciado pela pessoa autorizada a fazê-lo, o detentor do centro (...), conhecido e reconhecido por sua habilidade e também apto a produzir esta classe particular de discursos. (BOURDIEU, 1996, p. 91)

É necessário esclarecer que Bourdieu, mesmo não se inscrevendo no campo da ortodoxia estruturalista que dominou o debate dos intelectuais marxistas franceses especialmente na década de 1970, aborda os seus estudos tendo, como perspectiva, as classes sociais e as desigualdades produzidas nas sociedades estruturadas na dinâmica sistêmica do capitalismo. O referido autor relaciona, em alguns de seus trabalhos, como “A economia das trocas linguísticas” (1996), suas perspectivas sociológicas para o campo da linguagem, indagando que a filosofia intelectualista considera a linguagem mais um “objeto de intelecção do que um instrumento de ação” (ORTIZ, 1983, p. 02). Isso significa que a palavra, tida como representação ideológica de quem a pronuncia, transforma-se de contexto ideológico para relação de poder, no momento que ela se torna autorizada aos que devem ou podem pronunciá-la.

O autor nos faz compreender, a partir do trecho citado que, para se ter o discurso autorizado, é necessário que a pessoa esteja também autorizada para enunciá-lo. Essa “autorização” advém do lugar e da função social que o sujeito ocupa, dando a ele o poder de pronunciar seu discurso e ser reconhecido. Ressalta Bourdieu que a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas um instrumento de poder, cuja linguagem se torna autorizada e representação de autoridade, pois só tem direito à palavra quem tem o poder, adquirido historicamente, socialmente ou culturalmente, de pronunciá-la.

Segundo o sociólogo, que se inseriu no campo político da esquerda europeia, refletindo questões sociais por participar de movimentos sociais na década de 1970, o discurso é um bem simbólico que recebe valores que variam diante do mercado (contexto social) em que é falado. Isso nos faz compreender que em toda palavra enunciada, há uma estrutura social que é concomitantemente enunciada, de forma com que a interação dialogada com o outro seja mantida numa relação de autoridade, posicionamento, competência e/ou poder. Ao direcionarmos as reflexões de Bourdieu para nossa pesquisa entendemos que, ao se enunciarem em sala de aula, os estudantes carregam, junto a seus discursos, também a intenção de se posicionarem e posicionarem seus contextos sociais e culturais.

Portanto, como também complementa Freire (2006), é necessário dar às classes populares o direito de dizer sua palavra. Sendo assim, compreendemos que a educação necessita reconhecer aos sujeitos populares, origem dos educandos jovens e adultos estudados, o direito de dizerem sua palavra e o dever de escutá-los, de falar com eles e, não, para eles. Dessa forma, a linguagem deve ser compreendida não pela posição social de determinado indivíduo, mas pela sua dimensão ideológica, pois é através e por meio dela que os sujeitos das classes populares podem vir a elevar a posição social que ocupam no contexto em que vivem.

A fim de compreendermos melhor o sentido de linguagem como ideologia, enlaçaremos ao nosso estudo as contribuições teóricas de Gramsci, que complementarará nossas reflexões acerca da linguagem como hegemonia cultural na Educação de Jovens e Adultos.

## 1.2 Compreendendo a linguagem como hegemonia político-cultural

Ao buscarmos compreender a linguagem como ideologia, elencamos ao nosso estudo os pressupostos conceituais de Antonio Gramsci. Esse pensador crítico traz importantes contribuições ao estudo da política, compreendendo-a a partir de um enfoque marxista e no que se refere à atividade humana e sua consciência relacionada ao mundo material e social.

Sua reflexão sobre política advém tanto das contribuições de Marx e Lênin, como do contexto histórico referente à Primeira Guerra Mundial, em que “participou como um líder intelectual envolvido com um movimento proletário de massa” (CARNOY, 1988, p. 89). Após a Guerra e nos anos que seguiram, há o fracasso do movimento das classes trabalhadoras, surgindo um “fascismo reacionário”, apoiado por essa classe, ao que Carnoy reflete sobre a abordagem conceitual de Gramsci:

A partir dessa experiência ele desenvolveu um enfoque marxista alternativo do Estado – ‘Todo o complexo de atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém seu domínio, mas procura conquistar o consentimento ativo daqueles sobre os quais exerce sua dominação’ (Gramsci, 1971, 244) – bem como uma teoria marxista da política, (uma estratégia alternativa para a derrubada do Estado burguês e a construção do socialismo).(CARNOY, 1988, p. 90)

Dessa forma, Gramsci, partindo da perspectiva marxista, torna o papel da luta e consciência da classe trabalhadora na transformação social como seu principal tema para reflexão. A relação do sistema capitalista, no que tange à imposição de valores das classes burguesas dominantes sobre as classes proletárias, consideradas por este pensador como subalternas <sup>5</sup> e dominadas, é compreendida como hegemonia.

Esse termo representa o modo de viver e pensar de uma classe, considerada dominante, que se difunde pela sociedade, influenciando os costumes e princípios políticos, morais e intelectuais das relações sociais. Em outras palavras, “é o

---

<sup>5</sup> Segundo Gramsci (1977, p. 460), “Nenhum grupo social possui condições de superar seus patamares de subalternidade até que não seja capaz de sair da fase econômico-corporativa para elevar-se à fase da hegemonia político-intelectual na sociedade civil e tornar-se dominante na sociedade política”.

predomínio ideológico das classes dominantes sobre a classe subalterna na sociedade civil". (CARNOY, 1988, p. 93)

O conceito de hegemonia está diretamente relacionado ao estudo sobre a sociedade civil<sup>6</sup>. Para Gramsci, esta sociedade não se encontra em um nível estrutural, mas sim, superestrutural, o que introduz uma inovação à tradição marxista. A superestrutura, considerada um fator ativo e positivo no desenvolvimento histórico e nas relações ideológicas e culturais, foi dividida em dois níveis: a sociedade civil, como classe dominante, e o Estado, representado pela sociedade política. (GRAMSCI, 1971, p. 12 apud CARNOY, 1988, p. 92-93).

A sociedade civil, portanto, será para este pensador o fator central para o desenvolvimento do capitalismo e que, como superestrutura:

Embora para Marx e Gramsci a sociedade civil seja fundamental para a compreensão das relações capitalistas e sua reprodução, Bobbio sugere que para Gramsci é a superestrutura que representa o fator ativo e positivo no desenvolvimento histórico; em vez da estrutura econômica, é o complexo de relações ideológicas e culturais, da vida espiritual e intelectual, e a expressão política dessas relações que se tornam o centro da análise.(CARNOY, 1988, p. 94)

Gramsci, ao estudar a hegemonia da sociedade civil, deseja compreender não o poder dessa classe sobre outra, mas a forma como as classes subalternas se posicionam diante dessa dominação. Isso porque, a massa trabalhadora concebe, através do senso comum estabelecido pelas classes dominantes, os valores e costumes impostos e institucionalizados socialmente e, para Gramsci, é necessário que essa classe, para deixar sua posição de subordinação, lute para criar uma nova ordem contra hegemônica, que represente uma transformação político-ideológica. A reflexão gramsciana sobre hegemonia é que, por mais que a classe social popular tenha suas concepções e ideologias de mundo, elas se tornam desarticuladas, não por serem desacreditadas, mas por não terem autonomia e independência intelectual para se manterem diante da classe dominante.

Como compreende Alvarenga:

---

<sup>6</sup> De acordo com Alvarenga (2010, p. 66), "No pensamento gramsciano, o conceito de 'sociedade civil' deve ser entendido no sentido de 'hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade como conteúdo ético do Estado'. (...) A função da sociedade civil é de articular e reproduzir as relações do poder coercitivo da sociedade política por meio dos chamados 'aparelhos privados de hegemonia (escola, sindicatos (...)) responsáveis pela reprodução da ideologia dominante."



Gramsci expõe, com toda a sua convicção, que a transformação da concepção de mundo só é possível, por parte das classes subalternas, com a elevação intelectual e cultural de suas condições de vida e com sua insurgência no cenário da sociedade, visto terem sido elas sempre excluídas dos processos históricos e sociais. (ALVARENGA, 2010, p 70)

Gramsci, portanto, ao problematizar a hegemonia de uma política moral e intelectual aos subalternos, ressalta que esta classe se molda a partir dos interesses capitalistas das classes dominantes. Dessa forma, a cultura e a ideologia dos subalternos continuam subordinadas à reprodução hegemônica dominante, que tem o poder de controlar o desenvolvimento social.

Gramsci confere, não só à sociedade civil, mas também ao Estado, o nível de superestrutura que domina o sistema capitalista. O pensador afirma que “o Estado é, simultaneamente, um instrumento essencial para a expansão do poder da classe dominante e uma força repressiva (sociedade política) que mantém os grupos subordinados fracos e desorganizados”. (CARNOY, 1988, p. 98) Dessa maneira, a dominação ocorre através da hegemonia social, mas é exercida pelo controle do Estado.

Essa hegemonia estatal advém da própria classe burguesa, pois, ao impor as leis dessa classe no contexto sociocultural, o Estado potencializa a burguesia como classe e sociedade privilegiada.

A burguesia, segundo Buci-Glucksmann (1974, p. 81 apud CARNOY, 1988, p. 101), “não apenas atenua os mecanismos coercitivos administrativos de repressão, mas também não se esgota nos mecanismos estritamente ideológicos da imposição ideológica”. Diante dessa análise, Carnoy complementa que:

A burguesia utiliza (...) sua expansão ilusória para incorporar a classe operária como classe operária, sem consciência de sua posição de classe no desenvolvimento global da burguesia. Ao tomar parte do poder e do controle burgueses, os trabalhadores permanecem uma classe explorada, contribuindo essencialmente para o enriquecimento de uma minoria (que permanece uma minoria) às custas dos trabalhadores. (CARNOY, 1988, p. 101)

Ao compreender a relação hegemônica da classe dominante, Gramsci propõe uma “Guerra de Posição”, para que a classe subalterna se posicione diante da dominação do capitalismo, tornando-se uma classe dirigente. Para isso, os trabalhadores deveriam “ampliar sua participação em todos os espaços da

sociedade (...), neles intervindo para garantir os interesses e projetos sociais, políticos, econômicos e culturais”. (ALVARENGA, 2010, p. 66-67)

Diante disso, a classe trabalhadora pode transformar seus modos de viver e pensar, estabelecendo práticas que valorizem e reconheçam suas culturas e desapropriando-se das normas impostas pelas classes burguesas.

É importante ressaltarmos que a linguagem em sua dimensão cultural é, para Gramsci, um dos fundamentais elementos para que as classes subalternas se organizem e contraponham-se às concepções de mundo oficiais. Para o referido autor, não era o uso da força bruta que mantinha o poder das classes dominantes, mas sim, sua dominação cultural e a difusão das ideias e modos de pensar por todas as outras classes sociais. Dessa forma, a cultura apresenta-se como condição necessária para uma reflexão crítica por parte das classes subalternas para uma emancipação política e contra hegemônica.

O estudo de Gramsci sobre hegemonia e luta político-ideológica pelas classes subalternas, contribui para os estudos de nossa pesquisa. Isso porque, a relação dos sujeitos jovens e adultos com seus processos de escolarização tem sido de subalternidade.

Os sujeitos da EJA, que almejam uma educação que incorpore no cotidiano de sala de aula suas lutas, que não os exclua, que não os coloquem em uma posição de subordinação diante das classes dominantes, mas que torne suas vivências e ideologias culturais como reconhecidas, não encontram esse espaço no contexto educacional, que reproduz a linguagem e cultura de uma classe privilegiada.

Ao compreendermos o título de nossa dissertação: “Sentidos políticos da linguagem na Educação de Jovens e Adultos: tensionamento entre oralidade e escrita no contexto escolar”, ressaltamos a relação com os pressupostos teóricos de Gramsci. Para o referido autor, (1991, p. 07) “todos os homens são intelectuais (...), mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. Essa afirmação advém de que todo ser humano, ao realizar qualquer atividade, seja física ou mental, simples ou sofisticada, dimensiona sua capacidade intelectual e criadora; logo, “contribui para manter ou modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.” (1991, p. 08) Ao tensionarmos a relação entre oralidade e escrita nas práticas de alfabetização de Jovens e Adultos, desejamos refletir que o falar oral e escrito do estudante precisa ser pensado a partir

de suas ideologias e conhecimentos de mundo enunciados através de suas vozes faladas e escritas. Portanto, desconsiderar a oralidade e valorizar a escrita apenas como mera decodificação, representada pelas normas prescritas, não provoca no sujeito jovem e adulto a tomada de posição, a consciência de sua intelectualidade, o desejo de construir novas formas de pensar a partir de seu contexto cultural.

A classe dominante, ao dominar as instituições da sociedade capitalista, se torna hegemônica. Isso faz com que apenas a língua culta seja autorizada e reconhecida, sendo o falar popular desvalorizado. A linguagem se torna um instrumento de poder ao observarmos as posições e imposições prescritas de quem fala a quem escuta. Dessa forma, problematizamos o fato de como podem os educandos da EJA encontrar espaço, no contexto escolar, para dialogarem suas histórias e memórias, que são internalizadas e vivas em si.

Neste percurso, concordamos com Gramsci aos nos afirmar que toda "linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura" (1999, p. 95). A linguagem, continua Gramsci, se transforma com a transformação da sociedade, "com o florescimento de novas classes para a cultura, com a hegemonia exercida por uma língua nacional sobre as outras (1999, p. 146).

A linguagem está presente seja nas artes, nas atividades econômicas como em todas as expressões da vida humana. Ao construir a concepção de hegemonia, Gramsci problematiza que as ações da classe dominante são transformadas em senso comum, fazendo com que as classes subalternas "concebam sua concepção de realidade a partir das representações dominantes" (2010, p.197). Ao mesmo tempo que o senso comum torna-se uma forma de conformismo das classes dominadas diante das situações de imposição das classes dominantes, é através da linguagem que os subalternos encontram formas de se contrapor à essa ideologia, pois a palavra, representada por Bakhtin como arena de lutas ideológicas e vivenciais, tem o poder de penetrar nas relações sociais e de exercer influência sobre elas. A linguagem, portanto, é considerada como fator de transformação social e ideológica.

A tomada de consciência das formas de pensar, cultural e ideologicamente, da classe dominada pela classe dominante, faz com que, em seus processos de escolarização, principalmente no que tange à alfabetização, o que prevaleça seja o ensino de regras gramaticais, que demonstrem ao aluno apenas como falar ou escrever "corretamente" no contexto social em que está inserido, tornando a sua

cultura e o seu falar como desprivilegiados, justamente no espaço onde esses sujeitos buscam o reconhecimento de sua cultura e ideologia de vida.

Na sociedade capitalista, a linguagem e os modos de sua socialização possuem um valor mercadológico. No mercado linguístico, nos explica Bourdieu:

Para que um modo de expressão entre outros (...) se imponha como único legítimo, é preciso que o mercado linguístico seja unificado e que os diferentes dialetos (classistas, regionais ou étnicos) estejam praticamente referidos à língua e ao uso legítimo. Enquanto produto da dominação política incessantemente reproduzidas por instituições capazes de impor o reconhecimento universal da língua dominante, a integração numa mesma "comunidade linguística" constitui a condição da instauração de relações de dominação linguística. (BOURDIEU, 1996, p. 32)

A reflexão de Bourdieu nos situa em relação à existência da língua legítima em nossa sociedade. Indagamos, então, que propostas didáticas são feitas em sala de aula para a aprendizagem das normas estabelecidas pelas classes dominantes às classes populares, visto que muitas são prescritas e têm de ser internalizadas sem que os estudantes as tenham compreendido ou tenham tido contato ao longo de suas vivências?

Podemos compreender essa legitimidade ao tensionarmos a oralidade e a escrita no âmbito educacional, pois consideramos o fato de que a escrita possui um valor historicamente contextualizado que a torna mais reconhecida na sociedade dominante em relação à oralidade. Ao falarmos, oralmente, organizamos nossos pensamentos e defendemos nosso ponto de vista. Porém, ao escrevermos, legitimamos nossas ideologias, pois a escrita, por ser reconhecida no contexto sociocultural dominante como privilegiada, se torna hegemônica diante da oralidade.

É importante ressaltarmos a importância das regras para a sociedade grafocêntrica em que estamos inseridos, mas, o que almejamos refletir é a forma como essas normas estão sendo prescritas em sala de aula e como elas podem ser estabelecidas sem que desvalorize o contexto sociocultural e ideológico das classes populares.

Dessa forma, o que pretendemos é que a leitura e a escrita da palavra na Educação de Jovens e Adultos se posicionem pelo lado social, ideológico e cultural das classes subalternas, para que se tornem reconhecidas diante de seus contextos e não hegemônicas e discriminatórias.

Para essa discussão, ainda a ser melhor esclarecida nos capítulos seguintes, Gnerre compreende que:

Um problema que me parece central na alfabetização de crianças e adultos é o da ausência ou da redução extrema dos momentos e dos instrumentos teóricos e práticos para a mediação entre oralidade e escrita. Na medida em que não damos espaço à fase de mediação entre oralidade e escrita, complicamos de forma desnecessária o momento já intrinsecamente difícil de alfabetização, visto como interpretação recíproca do alfabetizador e do alfabetizando. É justamente essa fase de mediação que precisa ser fortalecida de várias formas: temos que tentar devolver o gosto e a confiança na oralidade, o prestígio da arte verbal, a discussão sobre as hipóteses relativas ao que seria a escrita, a leitura oral em voz alta de livros escritos e impressos e a discussão dos seus conteúdos, comparados com conteúdos de histórias da tradição oral. Todas estas, e outras, seriam as práticas necessárias para fortalecer ou até mesmo instituir a fase de mediação entre oralidade e escrita. (GNERRE, 1998, p. 61)

A compreensão de Gnerre nos faz refletir que é necessária uma mediação entre a linguagem oral e a escrita, de forma que uma não se torne hegemônica sobre a outra. O que analisamos, porém, é que no contexto educacional, a escrita, por ser mais valorizada na sociedade grafocêntrica em que estamos inseridos, se posiciona em relação à oralidade. Refletimos essa questão ao pensarmos no processo de alfabetização, quase como técnica, em que o se prioriza é que o aluno saiba escrever corretamente para seguir para as séries seguintes, sem que, necessariamente, a partir de uma visão bakhtiniana, interprete aquilo que faz sentido a ele, através da escrita, pois o que se prioriza nas práticas institucionais em que a escrita é forma de linguagem verbal hegemônica não é o falar oral, mas sim, a língua escrita, que segue as regras dos padrões cultos da língua.

Na Educação de Jovens e Adultos, principalmente nos processos de alfabetização e de pós-alfabetização nas aulas de leitura e escrita,<sup>7</sup> podemos compreender, a partir de nossas incursões como bolsista de Iniciação Científica, que o ensino da norma culta e as diversas regras gramaticais prevalecem como prioridade, sem que as vozes enunciadas, que representam as histórias de vida e os contextos de luta e exclusão que os sujeitos trazem consigo ao retornarem para a sala de aula, façam parte de sua aprendizagem. Entendemos, então, que nas produções textuais realizadas pelos alunos, o que se torna válido é se ele aprendeu a ler e escrever de acordo com as normas prescritas e não se aquele texto que produziu faz realmente sentido para sua realidade escolar e social.

---

<sup>7</sup> Ressaltamos que a EJA em São Gonçalo está dividida em ciclos.

## **2 DO NACIONAL AO LOCAL: A CONTEXTUALIZAÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Esta língua é a língua que eu sei, é a língua que eu falo bem, e por ser a minha língua ela não é difícil. Difícil, sim, é uma língua que não tem eco na minha vivência, na minha experiência, que não traz à tona as minhas lembranças, que não abala os meus sentimentos, uma língua que não me fala ao coração, que não faz vibrar as cordas do meu ser.

*Marcos Bagno*

O segundo capítulo de nossa dissertação compreende o percurso metodológico realizado para a análise das questões que abordam nossa pesquisa. Para isso, consideramos importante fazer uma breve contextualização da Educação de Jovens e Adultos, seja pela História, de uma maneira geral, quanto em São Gonçalo, município *lócus* de nossa pesquisa de campo. Essa contextualização nos ajuda a compreender a trajetória política e os diversos programas governamentais direcionados à EJA, no decorrer dos anos, e como, atualmente, essa modalidade vem sendo abarcada, em especial no que tange ao contexto gonçalense.

### **2.1 Uma leitura sobre o percurso histórico da EJA**

A Educação de Jovens e Adultos foi permeada, ao longo da História, por diversos programas governamentais, como o chamado MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que compreendiam um estudo acerca das camadas

populares e de propostas políticas direcionadas a essa modalidade de ensino. Faremos aqui uma apresentação panorâmica dessas propostas, tendo como base teórica Maria Clara Di Pierro e Sérgio Haddad, realizando um estudo acerca desses programas e das principais propostas político-pedagógicas voltados aos educandos jovens e adultos.

O ensino para jovens e adultos teve início no período colonial, quando os religiosos difundiam, juntamente com o evangelho, escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos. Depois disso, no período do Império, a primeira Constituição Brasileira, de 1824, garantia uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, incluindo os adultos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), “o direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. A implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história”. Ainda segundo os referidos autores, no Império, a cidadania era pertencente apenas à elite econômica, a qual administrava a educação primária como direito, sendo que deste nível educacional apenas essa classe tinha o direito de usufruir, enquanto que grande parcela da população – negros, indígenas, mulheres – ficavam excluídos. Dessa forma, no fim do período imperialista, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta.

No período Republicano, a Constituição de 1891 descentralizou a responsabilidade pública pelo ensino básico das Províncias e Municípios, concedendo à União o papel de assumir essa responsabilidade. Porém, continuava a exclusão para as camadas populares dos processos educacionais. Apesar disso, o período da Primeira República “se caracterizou pela grande quantidade de reformas educacionais que (...) procuraram um princípio de normatização e preocuparam-se com o estado precário do ensino básico.” Haddad e Di Pierro (2000). Porém, até esse período, a Educação de Jovens e Adultos não gerava grandes preocupações, visto que não era priorizada pelo pensamento pedagógico ou política educacional, o que só viria a ocorrer na década de 1940.

Já na época de Vargas, a nova Constituição de 1934 propôs um Plano Nacional de Educação (PNE), que, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 110), “determinava de maneira clara as esferas da competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional; (...) reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação.” O PNE deveria incluir o ensino primário integral e

gratuito e deveria ser extensivo aos adultos. E, pela primeira vez, a educação de jovens e adultos era reconhecida, no âmbito educacional.

Em 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que, objetivando contribuir para a paz e segurança no mundo através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações, <sup>8</sup> alertava para o importante papel educacional, em especial a educação de adultos, às nações consideradas “atrasadas”.

Já em 1947, no Brasil, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), a fim de reorientar os planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Esse movimento se estendeu até a década de 1950 e criou uma infraestrutura nos estados e municípios para atender a EJA.

As importantes implantações feitas nesse período fizeram diminuir os índices de analfabetismo e tornaram a educação de adultos condição necessária para que o país se realizasse como nação desenvolvida.

O período do regime militar trouxe diferenciadas relevâncias políticas para a EJA. Isso porque, segundo Paiva,

Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil. Até então, o adulto não-escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto. (PAIVA, 1973 apud DI PIERRO, 2000, p. 209)

Nesse período, percebe-se que a educação de adultos passou a ser repensada pedagogicamente. Paiva (1973, p. 210) complementa, ainda, que “marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno”. Isso era realizado, pois a economia brasileira crescia, com as inovações advindas do governo de Juscelino Kubitschek. Nas presidências seguintes, Jânio-Jango, porém, percebe-se um clima de insatisfação e manifestação popular diante dos desequilíbrios econômicos que os referidos governos causavam à população.

Em 1967, foi fundado o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização – que, pressionado pelo regime militar, passou a se estruturar como um programa que

---

<sup>8</sup> Fonte: [www.significado.com.br/unesco](http://www.significado.com.br/unesco)



atendesse tanto os marginalizados do sistema escolar, como os objetivos políticos dos governos militares. Segundo Paiva,

(...) Buscava-se ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna.(PAIVA, 1973 apud DI PIERRO, 2000, p. 114)

A partir de algumas articulações, o MOBRAL foi financiado e passou a ter recursos amplos de caráter extra orçamentários, o que permitiria às empresas – convencidas de que o programa livraria o país do analfabetismo – a contar com considerável força de trabalho alfabetizada. (PAIVA, 1982, p. 100) O programa foi implantado com três características: o paralelismo em relação aos demais programas de educação; a organização das Comissões Municipais para a execução das campanhas nas comunidades; além da centralização da direção, encarregada da organização programação, execução e avaliação do processo educativo. O MOBRAL foi dividido em Programa de Alfabetização e o Programa de Educação Integrada (PEI) e, posteriormente, vários outros programas foram implantados.

No fim da década de 1970, o MOBRAL teria outros objetivos, ampliando-se para diferentes campos de trabalho, em um processo de transformações que visava sua sobrevivência diante dos fracassos das políticas públicas em erradicar o analfabetismo no Brasil. Em meados de 1972, a Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura expediu o documento “Adult Education in Brazil”, convocada pela UNESCO, que traduzia a educação de adultos no contexto brasileiro, principalmente após a criação do MOBRAL e do Ensino Supletivo. Segundo Di Pierro (2000, p. 118), esse documento “objetivava a formação de uma infraestrutura adequada de recursos humanos, apropriada às nossas necessidades socioeconômicas, políticas e culturais”. Para tal, “o Estado brasileiro se propunha a criar e implementar um sistema de educação permanente, no qual a educação de adultos situava-se na ‘linha de frente das operações’, por ser ‘poderosa arma capaz de acelerar o desenvolvimento, o progresso social e a expansão educacional.” As reformas educacionais, então, favoreceram que a educação de adultos se voltasse também

aos níveis do ensino fundamental e médio, além de ampliarem as possibilidades de formação profissional.

O período da Nova República (pós-ditadura militar) foi o marco da ruptura da época militar com a educação de adultos, visto que o MOBRAL não tinha condições políticas de permanecer com as mesmas eficácias que antes, sendo substituído, em 1985, pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar. Essa fundação, segundo Di Pierro (2000, p. 120), “assumiu a responsabilidade de articular (...) o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau e promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores.”.

A fundação Educar, apesar de representar uma continuidade do MOBRAL, trouxe mudanças significativas à estrutura do MEC como órgão de fomento e apoio técnico. Segundo Haddad,

Com o processo de redemocratização política do país (...) as práticas pedagógicas informadas pelo ideário da educação popular (...) retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos.(HADDAD, 2000, p. 120)

Assim, constatou-se que um dos feitos mais importantes para a educação de jovens e adultos ocorreram no período da Nova República. Conquistou-se o direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988, advindas das transformações ocorridas anteriormente, como ressaltado por Haddad. Assim, junto ao referido artigo, também as referências expostas na Carta Magna estabeleceram o prazo de uma década para que o governo e a sociedade civil concentrassem esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. (DI PIERRO, 2000, p. 120)

A Fundação Educar foi extinta em 1990, no governo do presidente Fernando Collor, o que surpreendeu órgãos públicos que, a partir de então, tiveram que arcar com a totalidade das responsabilidades educativas do ensino de jovens e adultos. Isso fez com que houvesse a descentralização dessa modalidade, transferindo sua responsabilidade da União para os municípios. No governo de Fernando Henrique Cardoso iniciado em 1994, houve a implantação de várias reformas políticas, dentre as quais, a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB) em 1996, lei complementar necessária para regulamentar as normatizações trazidas pela Constituição de 1988.

Porém, a nova LDB, lei 9.394 de 1996, relatada pelo então senador Darcy Ribeiro, foi pouco inovadora quanto à educação de jovens e adultos. Segundo Haddad,

A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. (HADDAD, 2000, p.122)

Em 1995 houve uma reforma educacional que ocorreu no ano anterior à implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tendo como principal instrumento a aprovação da Emenda Constitucional 14/96 e teve como objetivos, segundo Di Pierro:

Descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor do ensino fundamental obrigatório. Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o MEC mantivesse a educação básica de jovens e adultos na posição marginal que ela já ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional. (...) O principal instrumento da reforma foi a aprovação da Emenda Constitucional 14-96, (...) cujo Artigo 60 criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), um mecanismo engenhoso pelo qual a maior parte dos recursos públicos vinculados à educação foi reunida em cada unidade federada em um Fundo contábil. (DI PIERRO, 2000, p. 123)

Dessa forma, essa reforma tornou obrigatório a estados e municípios a implementação de planos de carreira para o magistério, induziu a municipalização do ensino fundamental, redistribuição dos encargos educacionais entre as esferas de governo dentre outras mudanças significativas ao contexto educacional da época.

Na década de 1990, foram criados alguns programas que objetivavam a erradicação do analfabetismo das camadas populares no Brasil. Dentre eles, podemos citar o PAS – Programa Alfabetização Solidária – que, com cinco meses de duração visava à alfabetização inicial ao público juvenil e aos locais com índices mais elevados de analfabetismo no Brasil; o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – uma articulação entre os reitores das Universidades

Brasileiras com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras, propondo políticas públicas no meio rural aos trabalhadores assentados na condição de analfabetos absolutos; o PLANFOR – Plano Nacional de Formação do Trabalhador – que ampliava e diversificava a oferta de educação profissional, vista como complementar, à população economicamente ativa. Porém, pode-se dizer, sem medo de errar, que todos esses programas acabaram por fracassar quanto às metas estabelecidas e continuou-se a situação de exclusão que abarcava a educação de adultos já por tanto tempo.

Com o amadurecimento das discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos realizadas na década de 1990, em maio do ano 2000 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação. Este documento explicita questões importantes para a referida modalidade de ensino tais como as especificidades de tempo e espaço dos jovens e adultos; o tratamento presencial dos conteúdos curriculares; a importância em se distinguir as duas faixas etárias (jovens e adultos) consignadas nesta modalidade de educação; a formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os de EJA.

No mesmo período, a Educação de Jovens e Adultos é integrada ao Plano Nacional de Educação, sancionado em 2001 pelo governo federal. O Plano compreende que à Educação de Jovens e Adultos deve fazer parte, no mínimo, da oferta de uma formação equivalente às nove séries do ensino fundamental, reconhecendo a necessária produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do seu corpo docente.

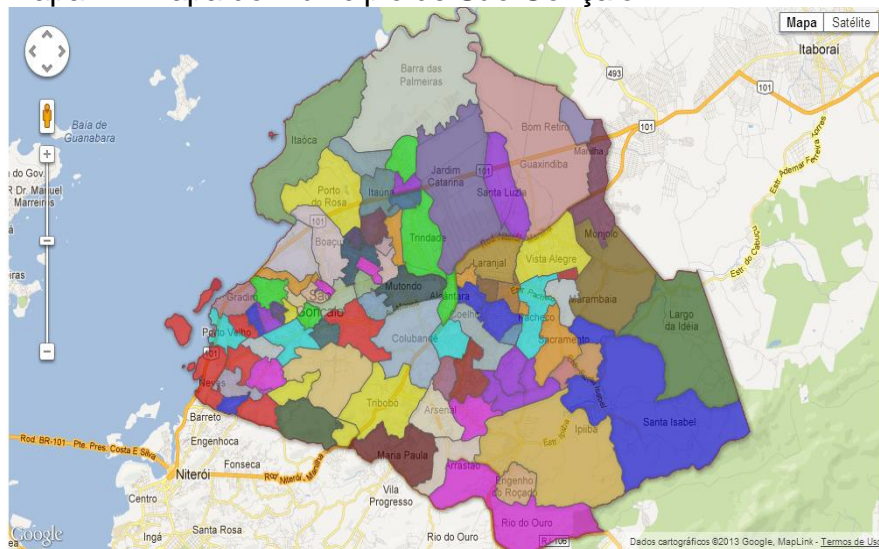
Após esse breve estudo histórico-político que abrange a Educação de Jovens e Adultos, compreendemos que, por muitos anos, foram criados programas que buscaram dar conta da questão da alfabetização de jovens e adultos de forma eficaz. Porém, o que percebemos é que muitas das iniciativas propostas não deram conta do problema e não resultaram em uma significativa mudança no âmbito escolar da referida modalidade. Podemos afirmar, então, que a EJA continua, até os dias atuais, sendo uma modalidade que não exclui os sujeitos analfabetos, mas que é ainda bastante excluída pela sociedade e pelos setores governamentais, continuando a caminhar à margem, quando levamos em conta outros níveis educacionais.

## 2.2 A Educação de Jovens e Adultos no município de São Gonçalo

Ao fazermos uma breve panorâmica da constituição da EJA em São Gonçalo, iremos dialogar com Pereira e Quintanilha (2011), que nos auxiliam na compreensão do contexto de lutas pela inserção e permanência dessa modalidade no referido município.

São Gonçalo se localiza na região metropolitana do Rio de Janeiro e é retratado como a terceira cidade mais populosa do Estado, com 1.016.128 habitantes (IBGE, 2012). De acordo com dados do INEP (2012), o município exibe uma taxa impactante de 3,8% de analfabetismo, entre a população com mais de 15 anos, dentre os 9,7% de analfabetos acima de 15 anos situados no Brasil. Segue, abaixo, o mapa do município:

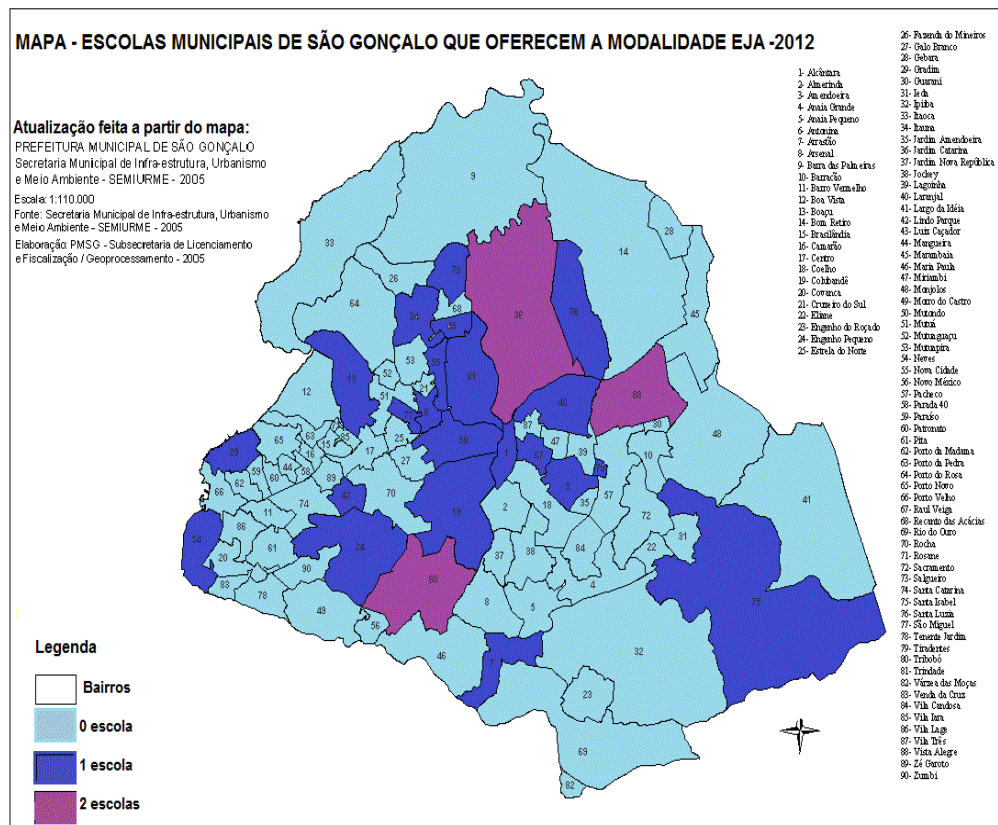
Mapa 1 – Mapa do Município de São Gonçalo



Apesar da elevada taxa de analfabetismo entre os jovens acima de 15 anos, observamos, de acordo com o Censo Escolar de 2012, que a Educação de Jovens e Adultos não está presente em todas as escolas na sua oferta pelo poder público municipal.

Segue abaixo o mapa das escolas municipais de São Gonçalo que oferecem a EJA:

Mapa 2 – Mapa das Escolas Municipais de São Gonçalo que oferecem a EJA



Apesar da reduzida oferta de escolas, a Educação de Jovens e Adultos no município constata a luta dos homens e mulheres trabalhadores para a conquista de suas vontades pelo direito à educação, luta de uma camada da população economicamente desfavorecida e que deseja superar as marcas vivenciais excludentes dessa classe social.

A conjuntura escolar jovem e adulta da cidade de São Gonçalo está inserida nesse contexto de luta entre classes sociais. Segundo Pereira e Quintanilha,

A oferta da EJA no município de São Gonçalo tem início no ano de 1991 e, desde a sua gênese, vem sendo construída por muitos sujeitos. Dentre esses sujeitos, os professores e professoras da rede municipal têm desempenhado um papel fundamental na luta pela efetivação da EJA como direito. (PEREIRA e QUINTANILHA, 2011, p. 70)

Os professores da rede municipal, segundo as autoras, participam de movimentos pedagógicos e reflexivos para um pensar-fazer que supera os muros

escolares. Dessa forma, compreendemos que o contexto escolar jovem e adulto gonçalense, apesar da trajetória histórica de lutas e dos precários investimentos político-governamentais, tem avançado, principalmente no que tange ao fortalecimento da vontade de permanecer no cenário escolar do município. Essa realidade é refletida a partir da constatação de que muitos sujeitos que estão inseridos na EJA carregam consigo a marca do fracasso escolar, mas também a crença de que é na escola que almejarão melhores condições de trabalho e ascensão social. Sendo assim, para as referidas autoras, a crença desses sujeitos diante do contexto escolar é vista como “possibilidades de uma educação popular como instrumento de transformação social”. (Pereira e Quintanilha, 2011, p. 69).

Trazemos, para complementar nossa contextualização, a composição da EJA no município, no que tange à sua organização em ciclos:

A Educação de Jovens e Adultos na cidade de São Gonçalo é organizada em três grupos: Grupo I –Alfabetização; Grupo II – que corresponde a 3º e 4º ano do Ensino Fundamental I (EF); Grupo III – 5º e 6º ano do EF; e Grupo IV – que corresponde ao 7º e 8º ano de escolarização do EF.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA – 1º segmento) é oferecida aos estudantes em blocos com duração semestral cada um, totalizando 2(dois) anos e ½ (meio).

Os blocos são denominados de grupos e fases conforme o quadro abaixo:

**GRUPO I** — Fase 1 → (equivalente ao 1º momento da Alfabetização) – duração = 1(um) semestre

Fase 2 → (equivalente ao 2º momento da Alfabetização) – duração = 1(um) semestre

**GRUPO II** ► (equivalente as 1ª e 2ª séries do EF) – duração = 1(um) semestre

**GRUPO III** — Fase 1 → (equivalente a 3ª série do EF) – duração = 1(um) semestre

Fase 2 → (equivalente a 4ª série do EF) – duração = 1(um) semestre

EF= Ensino Fundamental

Fonte: Documento “Programa único de funcionamento da EJA”

### 2.3 O Colégio Municipal Presidente Castello Branco

A realidade de lutas pelo direito à educação em São Gonçalo nos ajuda a compreender o contexto em que se insere a escola participante de nossa pesquisa. O colégio, situado no bairro de Boaçú, foi inaugurado em 02 de abril de 1970 e é considerado o maior estabelecimento de ensino da rede pública municipal, sendo o pioneiro na Educação de Jovens e Adultos em São Gonçalo e tornando-se uma referência pela preocupação “em buscar atender a todos educandos na luta pela conquista do direito à Educação, principalmente aos jovens e adultos trabalhadores que não tiveram acesso à escola na idade própria.” (PEREIRA, 2009, p. 22). Dessa forma, compreendemos que o contexto que envolve a escola também é de luta pelo direito à educação e de valorização de uma educação popular como mobilizadora de transformações.

O colégio esteve envolvido com os movimentos de greve, paralisações e diretamente relacionado com as discussões sobre políticas públicas educacionais em São Gonçalo. Em 1970, foi homenageado pelo Jornal “São Gonçalo” como uma instituição educacional que entraria para a história do município como sendo “revolucionário do campo educacional” (Pereira, 2009, p. 23). Desde então, a escola é reconhecida pela preocupação, principalmente aos jovens e adultos, na busca da conquista do direito à uma educação de qualidade.

O Castello Branco atende a um grande número de estudantes e a EJA, organizada em grupos semestrais, após lutas incessantes em Fóruns e debates educacionais, abrange não só o primeiro, mas também conquistou a inserção do segundo segmento, com o principal objetivo de não deixar os estudantes fora do contexto escolar.

Em seguida, trazemos fotos do colégio, *lócus* de nossa pesquisa:



Fotografia 1 – Colégio Municipal Presidente Castello Branco



Fotografia 2 – Colégio Municipal Presidente Castello Branco



Fonte: <http://www.google.com.br/search?q=imagem+do+col%C3%A9gio+municipal+presidente+castello+branco>

A contextualização educacional do município de São Gonçalo e da história do colégio Castello Branco nos estimula a continuarmos com nossa pesquisa de campo nessa instituição de ensino, iniciada com nossa participação como bolsista de Iniciação Científica na graduação. Nossa pesquisa de campo envolve oficinas pedagógicas em duas turmas do primeiro segmento da EJA e entrevistas dialogadas com as professoras das respectivas turmas.

Ao dialogarmos nossa experiência atual, é importante ressaltarmos os objetivos buscados ao realizarmos as oficinas pedagógicas, visto que o sentido de uma oficina não é apenas prático, aplicativo, mas abarca toda a elaboração de um saber que envolve a experiência e o outro na relação pedagógica, sendo lugar de encontro de experiências compartilhadas.

#### **2.4 Oficinas pedagógicas: encontro de saberes e experiências como relação entre professores e estudantes**

É necessário, ao realizarmos oficinas pedagógicas, em nosso caso como pesquisa de campo, analisarmos qual a importância do se fazer uma oficina, visto que, planejá-la requer além de uma mera elaboração, pois busca-se, através da realização da oficina, uma pedagogia que envolva todo um contexto, seja ele social, de memória e de aprendizado.

Através do diálogo com a obra de Santoni Rugiu, “Nostalgia do mestre artesão” (1999), que compreende o contexto do trabalho artesanal dos séculos passados e reflete que a elaboração artesanal advinha e se desenvolvia através de uma pedagogia, observamos que, para a formação e aprendizado do artesão, também é necessário um valor pedagógico. Para se tornar um artesão, é necessário ir além de um conhecimento intelectual, pois, a prática artesanal, segundo o autor, também envolve uma pedagogia, a qual incute nos sujeitos trabalhadores uma formação moral e o senso de pertencer a um grupo social reconhecido.

Isso nos faz pensar que as oficinas artesanais eram baseadas no “saber-fazer”, ou seja, valorizava-se não apenas o conhecimento, mas também a prática, e, ao enxergarmos o trabalho artesanal como exemplo no contexto educativo, como proposto por Rugiu, precisamos compreender e revalorizar o homem como um todo, visto que, assim como a educação, também o artesanato necessita não só do pensamento humano, mas do conhecimento de toda totalidade humana (habilidades, experiências, saberes, sentimentos) para que seja realizado um bom trabalho. Assim como a prática educativa, também a fabricação artesanal está incutida não apenas de uma mera prática, mas de todo envolvimento do artesão,

cuja obra final torna-se um objeto significativo e com os traços pessoais/característicos de quem o criou.

O diálogo com a obra de Rugiu nos ajuda a compreender a importância das oficinas, sejam de cunho artesanal ou educativo, visto que envolvem uma pedagogia que valoriza o ser humano e suas especificidades, fazendo com que as características próprias de cada sujeito estejam relacionadas ao seu processo de ensino-aprendizado. Dessa forma, refletimos que as oficinas pedagógicas necessitam ser elaboradas buscando, além de um aprendizado sobre determinado conteúdo, uma valorização dos conhecimentos de quem delas participa.

Já dizia Fernando Pessoa, “Não me arrependo do que fui outrora, porque ainda o sou”. O poeta, através do verso, nos faz refletir sobre nossa identidade, passada e presente. O que fomos, de certa forma, ainda somos, nossas histórias permanecem vivas dentro de nós, nossa memória constantemente se faz presente nos momentos vívidos. Guardamos em nós quem fomos; guardamos quem nos inspirou, e que se faz lembrado ou reencontrado quando necessário; guardamos em nossa memória o que nos marcou. Marcas que nos constituíram a ser quem somos. Marcas pessoais, íntimas, que são e sempre serão carregadas junto às nossas histórias de vida.

Ao sermos educadores, constituídos de nossas memórias e histórias, precisamos compreender que também nosso aluno traz sua memória, que permanece viva dentro de si, para sala de aula. Em nossas oficinas pedagógicas, feitas em turmas iniciais do primeiro segmento da EJA, o que buscamos foi um conhecimento do aluno por meio de atividades que suscitavam sentidos memoriais e de vida. Buscamos compreendê-lo através das marcas vividas que o formaram como sujeito. Elaboramos as oficinas através de uma pedagogia que, assim como a artesanal, ensinava a partir dos saberes e sentimentos dos alunos, para que o aprendizado se tornasse significativo e valorativo, a eles, educandos e a nós, educadores, que percebemos, através do diálogo e compartilhar de sentidos de vida, que há muito do outro em nós.

Já refletia Freinet (1973 apud COSTA, 2006) que a escola deve proporcionar situações em que as crianças sintam vontade de agir e se dediquem à descoberta de algo que despertou seu interesse. Sendo crianças, adolescentes, jovens ou adultos, parece ser cada vez mais necessário que os professores eduquem através de um ambiente escolar estimulador, com liberdade de expressão, que favoreça

uma reflexão, por parte dos próprios estudantes, de suas atividades escolares individuais e coletivas.

Apesar de Freinet se dedicar à educação de crianças, suas reflexões foram importantes ao pensarmos a pedagogia de elaboração de nossas oficinas. Não que o intuito fosse infantilizar o conteúdo, mas sua proposta pedagógica nos serviu de base para que compreendêssemos que o docente deve respeitar e valorizar o conhecimento próprio do grupo discente, e, assim, estabelecer um vínculo com ele, conhecendo, ensinando e aprendendo da forma mais significativa possível.

O referido autor buscou uma ação pedagógica baseada no contexto cotidiano para compreender uma pedagogia popular, que envolvesse a realidade do aluno em seu processo de ensino-aprendizagem. Como também reflete Heller (2004, p. 17), “A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico”. Isso nos faz pensar que a vida cotidiana é parte constitutiva da vida de qualquer ser humano, portanto, educar, a partir do contexto realístico, é ensinar para a vida do educando. Dessa forma, também o sentido cotidiano esteve presente em nossas oficinas, de maneira a entender o contexto vivido pelo estudante como constituinte de sua formação como sujeito.

Foi por meio dos diálogos com Freinet, Rugiu, dentre outros autores, que nos baseamos para escolher e elaborar as oficinas pedagógicas como sendo nossa ferramenta de pesquisa de campo para as turmas de jovens e adultos. As oficinas pedagógicas tornam-se, dessa forma, um movimento de prática-reflexão, visto que analisamos os sentidos produzidos pelos estudantes e professores da EJA a partir do trabalho com variados gêneros textuais/linguísticos, mediamos a oralidade e escrita em sala de aula, fortalecendo o processo de alfabetização como dimensão cultural e refletimos sobre formação discente e docente como relação dialética (ALVARENGA, 2010).

Compreendemos que realizar as oficinas foi de grande importância para conhecermos a quem estávamos ensinando e com quem também aprendemos, visto que, como professores e seres humanos, fomos além da intenção de ensinar um conteúdo, pois as memórias lembradas, as histórias recontadas, os momentos vividos, as dificuldades cotidianas ainda vívidas foram o que realmente nos encantou, enriquecendo e dando a base necessária para que as oficinas pudessem

acontecer. Oficinas que foram além do cunho meramente educativo, pois se tornaram um aprendizado realmente significativo e valorativo a quem participou.

### **3 OFICINAS PEDAGÓGICAS COM JOVENS E ADULTOS: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA A PARTIR DE ESTUDOS SOBRE ORALIDADE E ESCRITA**

O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.

*João Guimarães Rosa*

Diante da breve contextualização feita no capítulo anterior, como forma de melhor compreendermos o cenário escolar municipal e os alunos que constituem a EJA, dissertamos, nesse capítulo, nossas observações e análises realizadas através de nossa pesquisa de campo, ou seja, as oficinas e a entrevista dialogada com as professoras das turmas participantes.

É importante compreendermos que, ao retornarem para a sala de aula, os alunos trazem consigo seus conhecimentos e situações de vida, fortemente marcadas e presentes nas vozes dialogadas com o outro no contexto escolar. Dessa forma, nos perguntamos se as “experiências” (FREIRE, 2011; THOMPSON, 2002) de jovens e adultos estão presentes nas atividades de produção textual propostas pelos professores de EJA. Em todo o seu trabalho e, especialmente, em *Pedagogia da Autonomia* (2011, p. 32-33), a relação entre docência e discência é problematizada por Freire ao interrogar “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social” que os alunos têm como indivíduos?” Ao fazer esta pergunta, Freire enfatiza que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” construídos pelas negações de direitos.

Também Thompson compreende a importância da experiência que o aluno jovem e adulto traz consigo ao retornar para a sala de aula: “O que é diferente

acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional.” (THOMPSON, 2002, p. 13)

Em diálogo com Freire e Thompson, compreendemos que os saberes das classes populares, suas culturas e contextos sociais e as experiências advindas de diversas situações vividas devem ser respeitados e aproximados ao aprendizado em sala de aula. É necessário compreender o processo educacional a partir das realidades concretas dos estudantes-sujeitos, e, portanto, propor metodologias em sala de aula que necessitam ir além de uma cultura letrada manipulativa, de dominação de classe, anti-intelectual (THOMPSON, 2002, p. 38).

Dessa forma, o professor é um dos principais mediadores para criar essa “intimidade” entre o saber do educando com as propostas curriculares, visto que, segundo Thompson (THOMPSON, 2002, p. 36), é necessário desmistificar trabalho educacional de controle social, para que, em sala de aula, ambas se complementem e não se oponham, como ocorria no período final à Revolução Francesa e como muito ainda permanece no contexto escolar atual. Como indaga o referido autor, a tensão entre educação (intelecto) e experiência (sentimento) deve ser vista como uma dialética necessária, tendo pois, o educador, a função de ir além de uma prática pedagógica que se oponha à realidade – social e cultural – discente, negando-a; mas uma prática que, diante de um sistema curricular voltado para a dominação cultural e controle social, penetre nas experiências da vida dos alunos populares, direcionando a educação a uma cultura igualitária comum, dialeticamente construída na relação ensino-aprendizagem e experiência.

Remetemo-nos, também, a Miguel Arroyo que entende que, para se definir um projeto de formação de professores de jovens e adultos, é necessário compreender quem são os sujeitos da EJA. Para este autor:

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenando à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação. (ARROYO, 2006, p. 23)

A partir desta reflexão, é necessário indagarmos: quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos? Como compreendido por Arroyo, não são quaisquer jovens ou adultos. São sujeitos que carregam consigo suas histórias e expectativas de vida, que trazem toda uma bagagem cultural junto a suas vivências, que, ao retornarem à escola, almejam seus direitos: o direito ao trabalho, o direito a um futuro promissor e, principalmente, o respeito à sua identidade sociocultural. São estudantes que, diferentemente das crianças, possuem outros sonhos, outros saberes, outros conhecimentos – seja do trabalho, do campo, da cidade – que são vivos dentro de si mesmos. (ARROYO, 2006, p. 29-30)

Diante da indagação de Arroyo, compreendemos que os referidos direitos buscados pelos sujeitos da EJA são negados ao se priorizar a linguagem da classe dominante sobre a da subalterna, silenciando as vozes e ideologias da classe dominada.

O educador Paulo Freire traz uma importante reflexão acerca do silenciamento e do que compreendemos como a hegemonia presente na aprendizagem:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. (...) Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 2005, p. 67)

Ao afirmar que é necessária uma busca incessante, esperançosa e transformadora, retornamos ao diálogo com Gramsci, ao se referir à tomada de posição que as classes subalternas necessitam para que tenham sua cultura e ideologia valorizadas como classe dirigente no contexto social capitalista. Com Freire, compreendemos como a relação da linguagem como poder se encontra no âmbito educacional. Ao “depositar” conteúdos nos alunos, há a reprodução da cultura dominante, que impera na forma e no que é ensinado, há a desvalorização do contexto social e ideológico do aluno, que, silenciado, não dialoga, não enuncia suas perspectivas de vida, havendo a permanência daquele sujeito em uma posição de subalternidade, justamente na escola, espaço que ele busca para transformar seu lugar no contexto em que se insere.

O que objetivamos com as oficinas pedagógicas foi que o aluno encontrasse



esse espaço para diálogo, para reconhecimento e crescimento de sua crítica social, em que sua palavra pudesse denunciar, refutar e representar as lutas pelos seus direitos à cidadania e à educação.

Freire continua em sua reflexão:

Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros.(FREIRE, 2005, p. 86)

Como complementa Freire, um sujeito não pode proibir, inibir o outro de sua busca por seus direitos. E, como pode ocorrer essa inibição? Havendo a imposição de uma consciência a outra, moldando as formas de pensar e agir da classe subalterna. Fazemos referência, então, à tensão entre oralidade e escrita. A imposição das regras da norma culta da língua faz com que o estudante adquira uma cultura ideológica diferente da que está habituado em seu contexto social e inibe a si e à sua ideologia. Em nossas experiências, observamos que nas aulas de produção textual, em turmas iniciais de jovens e adultos, o que era reconhecido não era o sentido do sujeito como cidadão, mas se ele havia compreendido as regras gramaticais da língua dominante para que pudesse passar para a série seguinte.

Diante desse contexto, Carboni&Maestri compreendem que

A repressão linguística é igualmente caminho para a repressão social e cidadã. Ela contribui para a reprodução de desigualdades sociais. Um locutor que é levado a desprezar o falar seu e de sua comunidade, tende a se desprezar e à sua comunidade. (...) A essência da linguagem verbal (...) está na possibilidade de construção de sentido, realizada sobretudo por meio da palavra, do enunciado, (...) elementos também embutidos das concepções de mundo dos locutores.(CARBONI; MAESTRI, 2003, p.145)

Assim como Carboni&Maestri, compreendemos que a repressão linguística gera, no contexto social, cultural e escolar o preconceito linguístico, pois, para as classes dominantes, a língua possui suas leis e normas que precisam ser seguidas. Quem se encontra distante do padrão estabelecido, como grande parte das classes populares, sofre com as desigualdades impostas pela sociedade que privilegia a forma culta da língua perante as outras e diversas variedades linguísticas e regionais existentes.

### 3.1 A EJA frente aos desafios do preconceito linguístico

Ao compreendermos a Educação de Jovens e Adultos como campo educacional, temos que perceber como o processo de ensino-aprendizagem desta modalidade está sendo realizada dentro de sala de aula. Isso porque a EJA difere em diversos aspectos do ensino regular para crianças e jovens e abrange diferentes culturas e contextos de vida.

Faz-se necessário que o ensino para esses sujeitos seja também diferenciado, de maneira a atender e compreender as necessidades que esses estudantes trazem consigo. Necessidades que devem ir além de uma aprendizagem tradicional, que não dialogam com seus contextos de vida e trabalho, em que o estudante não se vê como formador de opinião ou não encontra espaço em sala de aula para dialogar suas vivências e experiências junto aos colegas e ao professor.

Para tanto, é necessário analisarmos como as práticas pedagógicas propostas podem favorecer uma aprendizagem diversificada, que produza diversos sentidos para as vivências dos alunos. É importante ressaltarmos que algumas situações escolares podem fazer com que o aluno se sinta oprimido, como reflete Paulo Freire (1987), ou desfavorecido por sua cultura ou condição social dentro de sala de aula no processo de ensino-aprendizagem. Essa opressão representa, na maioria das vezes, a hegemonia socioeconômica e cultural que a classe dominante, a escola e suas concepções de ensino, exerce sobre a dominada, ou seja, os estudantes das classes populares. É o que reflete Soares:

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”. (...) Esse aluno sofre, dessa forma, um processo de *marginalização cultural* e fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais (...) mas porque é *diferente*. (SOARES, 1992, p.13-14)

A partir da citação de Magda Soares, percebemos como o estudante pode vir a se sentir oprimido, ou diferente, como fora ressaltado pela autora, pela escola

devido à concepção de padrão cultural que rege o ambiente educacional. Poucas são as vezes em que a cultura do grupo discente, sua linguagem ou maneira de agir, são realmente valorizadas pelos docentes, pelo fato de a cultura dominante, aquela com maior prestígio social, ser a única a ser aceita no espaço escolar.

Essa opressão é um dos principais motivos que ocasionam o fracasso escolar. O fato de o aluno talvez nunca ter tido contato com uma cultura diferente da sua e o professor não compreender o contexto de vida trazido pelo estudante, ao contrário, apenas impor a cultura dominante em sala, resulta na desistência de muitos educandos, por não assimilarem a cultura padrão ou se sentirem incapazes para isso. É o que ressaltam Bourdieu&Passeron (1975, p.128): “A desigual distribuição, entre as diferentes classes sociais do capital linguístico escolarmente rentável constitui uma das mediações mais bem dissimuladas pelas quais se instaura a relação entre a origem social e o êxito escolar.”

Um exemplo que temos como opressão escolar é o ensino da Língua Portuguesa. Muitas vezes, apenas o ensino culto desta disciplina é valorizado dentro de sala de aula, sendo a linguagem e a produção textual do aluno geralmente julgada como errada ou inferior. Porém, Soares (1992, p. 62) retrata uma contradição ocorrente no âmbito educacional: “É a própria escola que tem a função de ensinar a linguagem ‘legítima’; não será uma contradição que os alunos fracassem nessa escola, exatamente por falta de um capital linguístico a cuja aquisição ela mesma é que deve conduzir?”

É na escola que o aluno pode vir a adquirir outras culturas diferentes da sua, porém, muitos educadores, ao imporem ou ensinarem somente a cultura padrão, não auxiliam seus estudantes a desenvolverem seus capitais culturais. Suas práticas, muitas vezes opressoras, fazem com que os educandos se sintam inferiores e imponentes, o que acaba afastando-os do ambiente escolar. Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), complementa que:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a *prescrição*. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores. (FREIRE, 1987, p.34)

Os educandos jovens e adultos necessitam ter um ensino formador diferenciado, uma educação libertadora, em que encontrem seus espaços em aula para dialogar, e para serem ouvidos, para reconhecerem-se como participantes não de um mero processo de aprendizagem, mas de uma educação humanista, que valorize suas concepções de vida e ideologias sociais (FREIRE, 1987, p. 43). É válido, então, refletirmos sobre a diferença entre ensinar e educar. O ensino não traz grandes invenções ou inovações, o professor que ensina trabalha sem demasiadas preocupações, pois apenas repassa o conteúdo que sabe aos que não o compreendem. Já ao educar, o docente terá a liberdade de trabalhar com seus alunos a partir de suas condições e tempos de vida. (ARROYO, 2006, p. 25). É a isso que a Educação de Jovens e Adultos almeja alcançar em sala de aula: professores que saibam educar esses sujeitos, valorizando e respeitando suas origens e vivências. Assim também ressalta Rocco sobre o ensino de jovens e adultos:

Embora, em geral, os cursos para adultos (...) possuam programações específicas, estas perdem sua flexibilidade nas mãos de professores não capacitados para a problemática de adultos. E o professor irá desenvolver um trabalho voltado mais para a assimilação de conhecimentos do que para a interpretação e operacionalização dos conceitos, elementos básicos da dinâmica da educação de adultos.(ROCCO, 1979, p.22)

Dessa forma, como já dialogado anteriormente, é necessário pensarmos de que forma as práticas docentes contribuem para a assimilação de aprendizagens que se voltam para o contexto do aluno e, não apenas, limitam os conhecimentos em meras decodificações que não condizem com a realidade do educando.

Os sentidos ideológicos e as perspectivas de vida trazidas pelos estudantes devem ser valorizados em sala de aula pelos educadores, em suas práticas pedagógicas. O ensino de Língua Portuguesa, em especial, a produção textual oral ou escrita, favorece aos estudantes a oportunidade de exporem suas experiências, de dialogarem em sala suas vivências socioculturais conforme vão desenvolvendo suas habilidades de leitura e escrita.

Para isso, é necessário que o professor desta modalidade faça uso de materiais voltados ao cotidiano dos alunos jovens e adultos para complementar seus processos de ensino-aprendizagem. Como reflete Santos et al., 2004, p. 55), “na EJA, as atividades estão mais voltadas à decodificação da língua, tendo a finalidade

apenas de os alunos identificarem as palavras de escritas corretas”. Com isso, percebemos que muitos sentidos são silenciados ou apagados, pois muitos professores objetivam nas aulas de português, mesmo para as séries iniciais, valorizar apenas a norma culta de nossa língua. Em sua obra *A Linguagem Escravizada* (2003), Carboni; Maestri ressaltam que:

Professores bem intencionados confundiam comumente a educação com a caça às formas sintáticas, lexicais e fonéticas *desviantes*, transformando as aulas de português em ensino da gramática normativa. A grande função do professor era corrigir o “português errado.” (CARBONI; MAESTRI, 2003, p. 142)

Sendo a EJA uma modalidade que envolve sujeitos pertencentes às classes populares e/ou a culturas distintas, precisamos observar quais os modos de falar e escrever que os estudantes trazem consigo. É importante percebermos que os indivíduos jovens e adultos vivem em comunidades onde estão acostumados a se comunicarem de determinada forma. Não é porque eles voltaram a se inserir no campo educacional que devem perder todas essas peculiaridades ao se expressarem oralmente ou na escrita.

O ensino da norma culta da língua deve se dar de forma consciente e gradativa, pois é aos poucos que o estudante irá compreender as várias regras que envolvem a norma dita padrão e também suas importâncias para a vida e para a sociedade grafocêntrica. Dessa forma, não ocorrerá o que chamamos de “preconceito linguístico”, ou seja, quando o docente não aceita falares “diferentes” dos que são considerados como corretos ou cultos. Como defende os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma “correta” de falar, (...) o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, (...) o de que e preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (...) A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.(PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p.31)

O professor tem papel essencial no processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes. Suas práticas têm de envolver além da explicação da matéria, as diversas variedades linguísticas dentro de sala. É necessário, como já ressaltado,

que o educador dê importância ao conhecimento que o aluno já possui e que suas metodologias produzam sentidos a partir dessas experiências discentes.

A partir dessa reflexão, Bechara (1985, p.14) analisa que “a grande missão do professor de língua materna é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação”. Transformar o estudante em um poliglota de sua língua é também dar-lhe espaço para desenvolver suas opiniões críticas. Muitas vezes, os docentes utilizam algum texto como pré-texto para trabalhar um conteúdo gramatical sem, muitas vezes, valorizar a temática daquele texto nem deixar que seus alunos a interpretem criticamente. É o que Pfeiffer (apud ORLANDI, 1998, p. 97) ressalta, ao refletir que “ao aluno só é aberto o espaço para repetições formais e empíricas”; com isso, a leitura que o estudante faz de determinado texto só serve para que ele reconheça algum tipo de informação e, muitas vezes, sua interpretação, quando não limitada pelas respostas “prontas” do livro didático, se restringe somente a isso.

Dessa forma, indagamos novamente: que sentidos pode o educador suscitar em seus alunos tendo suas práticas limitadas ao ensino da norma culta ou às interpretações do livro didático? Como pode o educando desenvolver sua leitura e escrita de forma que não seja apenas criticado por seus erros gramaticais, ou por sua linguagem oral e escrita ser “diferente” da considerado padrão?

Marcos Bagno, autor conhecido e por vezes criticado por suas ideias renovadoras no campo da linguística em relação à forma como ocorre o ensino gramatical, relata que:

Seria bom estimular, nas aulas de língua, um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolinguísticas, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de forma e uso. (BAGNO, 2002, p. 32)

Ensinar como se escreve ou se fala corretamente é uma função do educador, porém não é a única. Ele deve considerar a fala e a escrita do aluno não como certa ou errada, mas como uma tentativa de acerto que precisa ser priorizada, pois têm elas seus valores, basta que sejam respeitados e reconhecidos. Dessa forma, poderá o docente, além de ter uma formação continuada, criar sentido para suas aulas, para os estudantes e suas produções e para ele próprio, o que fará de sua prática pedagógica algo muito mais interessante e valorizada em sala de aula.

Dessa forma, é importante ressaltarmos que nosso trabalho não busca criticar negativamente o ensino da norma culta no contexto escolar, visto que ela tem relevantes contribuições para o contexto social, mas a forma como ela é ensinada, muitas vezes de forma prescritiva e que não engloba as reflexões de vida que os sujeitos-estudantes trazem consigo.

Diante das reflexões acerca da linguagem como representação de uma hegemonia cultural, que tende a gerar o preconceito linguístico no contexto social e escolar, compreendemos, ainda, o poder da palavra para a comunicação. Um comunicar que represente, dialogicamente, contextos ideológicos de vida e luta das classes subalternas. É em meio a essa comunicação e a partir das reflexões feitas em nosso trabalho que buscamos propor as oficinas pedagógicas às séries iniciais da EJA no colégio participante da pesquisa.

As oficinas foram realizadas em um auditório ou em sala de aula, em que apresentamos e discutimos algum tema voltado à realidade dos alunos, em que tanto os educandos como os que apresentam as oficinas, discutiam sobre o referido assunto. Neste momento os alunos comentavam sobre fatos que aconteceram com eles, ou seja, participavam também das aulas, fazendo com que o tema e a futura atividade produzida fosse de melhor e mais fácil compreensão para eles.

Foi através dos diálogos vívidos, vividos ou imaginados que os sentidos refletiam e se confrontavam no e durante o percurso das amplas temporalidades contextuais. Nestes diálogos, não apenas estavam presentes as vozes das pessoas que imediatamente deles participam, mas as vozes distantes que transitam no presente da interação verbal, dando-lhes e/ou confrontando-lhes sentidos. (ALVARENGA; GARCIA, 2013, p. 394)

Com efeito, sabemos que a linguagem oral faz-se mais presente na nossa vida cotidiana e em uma comunidade dialógica. Em um contexto escolar, jovens e adultos participam desta comunidade, são locutores de um *intuito discursivo* de um *querer-dizer*. Este intuito, em diferentes situações discursivas espontâneas ou estimuladas, possui um caráter subjetivo que em combinação com o objetivo do diálogo da comunidade produz sentido, pois compreendido a partir do contexto concreto que o gerou. (2013, p. 396)

### 3.2 Uma compreensão sobre a modalidade oral e escrita na EJA

Iniciando nosso diálogo poeticamente, já refletia Graciliano Ramos (2005): “A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer”. É através da linguagem que nos comunicamos, que nos caracterizamos, que nos constituímos. Devemos, pois, ao falar, compartilhar nossa palavra para que possamos ser re-conhecidos e compreendidos nos diversos contextos sociais que nos inserimos, seja familiar, do trabalho, do lazer, da escola.

A palavra, como representação de nós no mundo e do mundo em nós, precisa ser além de um “enfeite”, visto que comunicar é se posicionar, se encontrar e encontrar seu espaço no contexto em que vivemos. Segundo Koch (2003 apud MOTA e SOUZA, 2007), a linguagem nos constitui socialmente através de três dimensões: como representação de mundo e pensamento, como instrumento de comunicação e socialização e como forma de ação ou interação. É através da compreensão dos atos de fala, nossa e do outro, que conhecemos e refletimos os acontecimentos a nossa volta e as variadas formas de pensar e agir; que interagimos e nos comunicamos, de diversas formas e em diversos contextos, com o outro.

Segundo Mota e Souza (2007, p. 02), “o espaço social é criado pelas vozes que nele operam” e “os discursos sociais vão se (des)organizando historicamente com e pela interação, através de processos dialéticos e dialógicos.” Através dessa compreensão, entendemos que qualquer contexto social rege e é regido pelas vozes dos sujeitos que nele estão inseridos, pois é através da linguagem que comunicamos ao outro nosso papel e nossa posição social. É através dessa comunicação que os discursos e grupos sociais se organizam e desorganizam historicamente, pois é por meio do diálogo e da interação social entre os indivíduos que uma sociedade se constitui social, cultural e politicamente.

É necessário, portanto, analisarmos a importância da oralidade diante da sociedade letrada em que estamos inseridos. Segundo Marcuschi (2005), os atos de fala são considerados uma das modalidades de uso da língua e, sendo uma prática social com intenção comunicativa, é realizada dentro de um gênero textual. Isso nos



faz compreender que a fala é uma prática social, inserida em um contexto social e necessária para o contexto comunicativo entre eu e o outro.

Refletimos, porém, que a inserção da língua escrita faz com que a oralidade se encontre definida no processo de comunicação na sociedade letrada em que nos inserimos. Ao fazermos uma breve contextualização histórica, compreendemos que a oralidade possui características que não são encontradas nas sociedades iletradas justamente pela interferência da escrita, ou seja, a oralidade existe em um contexto perpassado pela língua escrita.

Para tanto, dialogamos com Ong (1998), que irá definir dois tipos de oralidade: a primária e a secundária. O primeiro tipo se define como aquela desprovida de qualquer conhecimento da língua escrita. Já a secundária, em oposição à primeira, existe nas sociedades perpassadas pela escrita, sofrendo uma grande influência desta, visto que, em uma cultura letrada, temos o constante contato com uma palavra visual, com sinais de pontuação, dentre outros aspectos importantes que define uma sociedade não ágrafa.

Zumthor (1993), estudioso da língua em seu aspecto histórico, contribui para nossa discussão, pois redefine a oralidade secundária proposta por Ong, subdividindo-a em três definições: a primeira, tal como definiu Ong, não possui nenhum tipo de contato com a escrita; já a segunda e a terceira encontram-se em sociedades escritas, definindo, dessa forma, a oralidade mista e secundária:

Invertendo o ponto de vista, dir-se-ia que a oralidade mista procede da existência de uma cultura 'escrita' (no sentido de 'possuidora'); e a oralidade segunda, de uma cultura 'letrada' (na qual toda expressão é marcada mais ou menos pela presença da escrita). (ZUMTHOR, 1993, p. 18)

Dessa forma, entendemos que a oralidade mista se faz presente nas sociedades escritas, sendo comunidades orais influenciadas pela língua escrita. Já a secundária é constituída a partir da língua escrita, sendo comunidades eruditas que se organizam a partir da escrita. É importante dialogarmos com Ong e Zumthor para compreendermos a historicidade da oralidade e sua relação com a escrita, visto que, ao direcionarmos nosso estudo à Educação de Jovens e Adultos, modalidade inserida em comunidades letradas, ou seja, constituídas da língua escrita e oral, compreendemos que os sujeitos estudantes jovens e adultos já possuem experiências com a língua, visto que a utilizam a todo momento nos diversos

contextos dos quais se inserem e participam, seja familiar, do trabalho, da escola. Quando retornam para a sala de aula, iniciam ou continuam o aprendizado da língua escrita e isso nos faz pensar na relação, tensionada ou não, existente entre a oralidade e escrita no processo de alfabetização, refletindo de que forma os professores das séries iniciais mediam a relação oral/escrita nas práticas de leitura e escrita.

Nossa reflexão advém da compreensão acerca da importância da escrita como modalidade que define a validade do que fazemos, ou seja, atualmente, a fala constitui o processo comunicativo, falamos para sermos compreendidos na comunidade da qual nos inserimos. Mas, também a escrita é um processo comunicativo, que traz consigo um valor histórico que a torna uma modalidade privilegiada, pois valida nossa fala e tudo o que nos envolve nos contextos sociais que participamos.

Ao realizarmos uma contextualização histórica sobre como a escrita se tornou uma modalidade em condições privilegiadas em relação à oralidade, dialogamos com Barthes e Marty (1987). Os referidos autores apontam que a escrita se torna suprema por, em épocas atrás, aliar-se à racionalidade junto aos povos sem escrita. Segundo os autores, a função da escrita é “reforçar as instâncias coercitivas de poder intelectual e econômico e, ao mesmo tempo, a de reforçar a racionalidade face às civilizações sem escrita.” (BARTHES e MARTY, 1987, p. 53).

A reflexão de Barthes e Marty nos faz compreender que a escrita foi relacionada ao pensamento racional e se tornou espaço representativo da racionalidade, gerando, diante das comunidades orais e de cultura sem escrita, uma modalidade considerada como detentora de poder e de saber supremo. Os livros, sendo escritos, eram o exemplo de conhecimento e, como nem todos tinham acesso a esse uso de saber, foi criando-se uma sociedade letrada e organizada a partir da escrita. A oralidade, baseada no conhecimento mítico dos povos iletrados e analfabetos, foi perdendo sua importância para a escrita, vista, a partir de então, como exemplo de conhecimento e poder.

O desenvolvimento da racionalidade no espaço ocidental não se deu apenas por meio da escrita, mas também, pela escrita vinculada à imprensa. Dessa forma, tem a imprensa importante relação para a formação do sujeito ocidental como sujeito de razão, pois, quem tinha contato com a escrita, era considerado um indivíduo racional e, logo, detentor de poder e exemplo de saber para determinada sociedade.

Após alguns estudos, com o passar dos anos, a relação de escrita como conhecimento racional e oralidade como conhecimento mítico foi se deteriorando, pois se observou que a escrita não está apenas relacionada à racionalidade, mas também se encontra atrelada ao mítico. O contrário também ocorre, pois a oralidade não está apenas vinculada ao conhecimento mítico, mas estava presente a serviço do ensino do pensamento racional. Dessa forma, o que ocorria não era uma dicotomia entre racionalidade e mítico, portanto entre escrita e oralidade, mas o poder que cada modalidade possuía nas sociedades letradas. Então, como pode a escrita se tornar mais vantajosa e sobreposta à oralidade, se ambas possuíam sua importância social?

A escrita, segundo Barthes e Marty (1987), dissemina-se, lentamente, através da cidade e do desenvolvimento dos comércios, tendo relação com as atividades econômicas. Dessa forma, a escrita vai desenvolvendo uma relação social de poder, principalmente nas sociedades em que seu acesso não era democratizado.

Sendo assim, as comunidades que tinham a escrita em desenvolvimento ou já instituída eram consideradas mais evoluídas e, portanto, com mais poder sobre as consideradas iletradas ou ágrafas. Logo, quem era alfabetizado possuía maior status social e essa concepção foi se perpassando ao longo dos séculos.

No século XX, a escrita deixa de ser algo restrito a alguns e passa a ser um bem desejável por todos. Por isso, a alfabetização foi considerada como uma importante meta para o desenvolvimento, principalmente no contexto das revoluções industriais. Segundo Gnerre,

A alfabetização seria o passo decisivo para que grandes massas mergulhadas nas culturas orais abandonassem valores e formas de comportamento “pré-industrial”, se tornassem mais disponíveis para processos de industrialização e cooperassem de forma ativa no processo de expansão do poder do estado. (GNERRE, 1985, p. 31-32)

Dessa maneira, saber ler e escrever era tido como solução para os problemas sociais, tais como a pobreza (OLSON, 1997). A relação de progresso e desenvolvimento dar-se-ia a partir do processo de alfabetização, logo, a escrita era vista como algo positivamente importante e essencial para as sociedades da época.

É importante, contudo, compreendermos como a relação entre oralidade e escrita ocorre nos contextos sociais. Ong (1998) aponta, em seus estudos, uma impossibilidade de se abordar a oralidade sem pensar a escrita. Isso porque o

referido autor enfatiza que a oralidade sempre esteve relacionada com a escrita, direta ou indiretamente. O que gera uma tensão entre oral e escrita são os preconceitos impostos pela cultura escrita que estão inculcados nos participantes dessa cultura, que advém de uma construção histórica, indicando que a escrita é melhor que a fala.

Ainda segundo Ong, o movimento da linguagem é essencialmente oral, pois onde há homens, eles estão falando e se comunicando oralmente; há, ainda, diversas línguas unicamente orais e não constituídas na forma escrita. Apesar da supremacia da língua escrita, o autor defende que “a (...) fala é inseparável da nossa consciência e tem fascinado os seres humanos, além de trazer à tona reflexões importantes sobre si mesma, (...) muito tempo antes do surgimento da escrita”. (Ong, 1998, p. 17) E continua sua reflexão, ao compreender que apesar da importância da escrita para a sociedade grafocêntrica, a oralidade mantém igual valor:

A despeito dos mundos maravilhosos que a escrita abre, a palavra falada ainda subsiste e vive. Todos os textos escritos devem, de algum modo, estar direta ou indiretamente relacionados ao mundo sonoro, habitat natural da linguagem, para comunicar seus significados (...). A expressão oral pode existir – e na maioria das vezes existiu – sem qualquer escrita; mas nunca a escrita sem a oralidade.(ONG, 1998, p. 16)

Indagamos, então, se nesse movimento tensionador entre oralidade e escrita é válido atribuímos superioridade a uma ou a outra. Marcuschi (2005) complementa que podemos definir o homem como o ser que fala e não o que escreve. E isso não significa, segundo o autor, uma superioridade da oralidade para com a escrita, pois entende que cada modalidade possui suas especificidades que são igualmente importantes para a comunicação humana. Dessa forma, para o autor (2005, p. 17), “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos, nem uma dicotomia”.

Apesar da contribuição de Ong e Marcuschi compreendemos que, social e educacionalmente, a escrita e a oralidade tiveram seus valores distinguidos e a escrita elevou-se como suprema e valorizada. Essa supremacia permanece em muitos contextos de sala de aula, onde se observa a importância do saber escrever “corretamente” se sobrepondo à comunicação oral.

Com o avanço da língua escrita e sua relação direta com o poder e desenvolvimento social, houve, conseqüentemente, uma divisão entre oral e escrita, tendo esta última modalidade a representação de uma nova forma de conhecimento e desenvolvimento da capacidade cognitiva. Marcuschi (2005), apesar de compreender em seus estudos que uma modalidade não se sobrepõe a outra, defende que, no contexto social, oralidade e escrita foram divididas: a escrita foi vista como planejada, normatizada enquanto que a fala, não planejada e não normatizada, foi considerada inferior à primeira modalidade.

Essa dicotomia atribui valores positivos à escrita e negativos à fala. A oralidade, continua Marcuschi (2005), é analisada a partir dos pressupostos da cultura escrita, que se torna superior, por representar a norma e o desejável.

Novamente dialogamos com Bagno (2002), ao compreendermos a existência dos mitos e preconceitos em relação à língua oral e a gramática normativa. O autor defende que, para se falar uma língua, não é preciso dominar a linguagem formal, visto que as pessoas, mesmo não sabendo ler e escrever, fazem uso da língua falada para se comunicar. O preconceito ocorre, pois as regras da gramática normativa compõem um padrão de fala e escrita que se sobrepõem a outras variedades linguísticas, principalmente as das classes populares.

Sírio Possenti (1996), complementando a afirmação de Bagno, ressalta que a norma padrão deve ser ensinada na escola, visto que é sua função ensiná-la, mas defende que essa aprendizagem deve estar relacionada com a discussão sobre as variedades linguísticas. Segundo Marcuschi (2005), a estigmatização do sujeito ocorre predominantemente na língua falada, pois tendo a escrita uma norma padrão, a oralidade pauta-se por algum desvio da norma, ou seja, ao se enunciar, o indivíduo logo denuncia sua escolaridade e status social e cultural.

Para tanto, a principal discussão se pauta na importância dos usos da oralidade e da escrita em sala de aula e, para isso, defende Marcuschi:

Em que contextos e condições são usadas a oralidade e a escrita, isto é, quais são os usos da oralidade e da escrita em nossa sociedade? Por exemplo, quais são as demandas básicas da escrita em nossa sociedade, relativamente ao trabalho? Em que condições e para que fins a escrita é usada? Qual a interface entre a escola e a vida diária no que respeita à alfabetização? Como se comportam nossos manuais escolares neste particular? Que habilidades são ensinadas na escola e com que tipo de visão se passa a escrita? O que é que o indivíduo aprende quando aprende a ler e a escrever? Que tipo de conhecimento é o conhecimento da escrita?(MARCUSCHI, 2005, p. 22)

Os questionamentos indagados por Marcuschi nos levam a pensar o contexto da Educação de Jovens e Adultos. A principal motivação dos alunos da EJA, ao retornarem para a escola, é aprender a ler e a escrever, e essa vontade decorre de fatores pessoais, econômicos ou sociais. Ao refletirmos como se dá a relação entre o oral e o escrito em turmas de alfabetização de jovens e adultos, compreendemos que ambas as modalidades possuem sua relevante importância no processo de escolarização dessa modalidade.

Segundo Marcuschi (2003), ao se propor um trabalho com a oralidade, não é esperado que o professor ensine os alunos a falar, visto que isso eles já o fazem fora da escola. Mas “trata-se de identificar a imensa riqueza e variedades de usos da língua” Marcuschi (2003, p. 24). Porém, o que se presencia nas escolas é o cumprimento do ensino da língua escrita, desconsiderando-se o trabalho com a fala.

Ao discutirmos sobre alfabetização, principalmente no que tange ao contexto jovem e adulto, é necessário retomarmos nosso diálogo com Freire (2005). O educador ressalta que antes de ler/escrever, é preciso que se faça uma leitura de mundo, ou seja, dos assuntos cotidianos aos quais estamos envolvidos. Para isso, a palavra falada tem grande importância, visto que é a forma de nos posicionarmos e nos reconhecermos como sujeitos. Ao dizermos a palavra, pronunciamos o mundo e os transformamos, pois, é por meio do diálogo “que os homens ganham significação enquanto homens” (2005, p. 93)

Dessa forma, tal como a fala, também a escrita precisa envolver essa compreensão dialógica. Como ressalta Smolka,

Não se trata (...) apenas de “ensinar” a escrita no sentido de transmitir, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. (SMOLKA, 2003, p. 45)

Diante de nossa discussão sobre oralidade e escrita, direcionamos nosso trabalho para a pesquisa de campo realizada em turmas de séries iniciais de jovens e adultos. Para tanto, teremos como reflexão dois momentos: o primeiro está inserido no período de nossa experiência como bolsista de Iniciação Científica, em que realizamos oficinas pedagógicas com alunos em processo de alfabetização. O segundo momento envolve as oficinas realizadas como pesquisa para nosso trabalho atual e a entrevista com as professoras das turmas participantes. Em

ambos os momentos, analisaremos a relação entre oralidade e escrita, principalmente no que se refere à linguagem em seu contexto dialógico e ideológico.

### **3.3 Oficinas Pedagógicas: resultados sobre um percurso do movimento de pesquisa**

Consideramos importante esse primeiro momento, em que retomamos algumas de nossas experiências obtidas no período da bolsa de Iniciação Científica, pois representa o início da busca de nossa reflexão e conhecimento acerca da Educação de Jovens e Adultos. Realizar as oficinas foi um trabalho especialmente elaborado para os sujeitos que, buscando se alfabetizar, almejavam melhores condições de vida, seja para o trabalho, como para realizações pessoais. Dessa forma, nosso trabalho envolvia temáticas que abordavam compreensões tanto sociais como individuais. É importante ressaltarmos que os textos compartilhados nesse trabalho fazem parte de nosso acervo pessoal.

#### **3.3.1 Oficinas “O que é felicidade?” e “Memórias e Histórias”**

Ao realizarmos a oficina “O que é felicidade?”, em 2008, buscamos dialogar com os alunos seus conceitos de felicidade. Levamos imagens que representavam momentos felizes e, em seguida, iniciamos nosso diálogo com os estudantes sobre o significado daquelas imagens, fazendo com que eles pudessem rememorar fatos ou momentos que trouxeram felicidade em suas vidas.

A oficina “Memórias e Histórias”, também realizada em 2008, com objetivos pedagógicos semelhante à anterior, foi elaborada, inicialmente, com a leitura de contos que remetesse às histórias e contextos vividos pelos alunos. Recordamos que muitos foram os momentos compartilhados oralmente conosco e com os colegas de turma. Momentos esses que trouxeram, junto às falas, emoção, saudade, recordação. Essa foi uma das oficinas que mais nos marcaram, pois ouvir cada detalhe minuciosamente percebido através da emoção das palavras enunciadas nos

fizeram crescer, seja como educadores ou como pessoas.

Nossa atividade escrita foi elaborada a partir do mesmo intuito, em ambas oficinas: fazer com que os educandos pudessem transcrever seus sentimentos e suas histórias. Trazemos, então, alguns trechos referentes aos trabalhos escritos realizados, onde percebemos ideologias e experiências vividas entremeadas pelas linhas do texto:

*“Felicidade é... tudo na vida. Felicidade é fazer o bem ao próximo. Felicidade é você ver amanhecer o dia e noitecer o dia. Essas são as felicidades que Deus dar para nós todos os dias de nossas vidas.”* (Depoimento de V., aluna do 1º segmento, oficina sobre “O que é felicidade?”, realizada em 2008).

*“A alguns anos atrás eu morava no interior costumava colocar minhas filhas para dormir, e eu colocava a esteira do lado de fora e ficava sentada pensando na vida (...) e vi uma estrela cadente e fiz três pedidos, educar minhas filhas, e superar todos os problemas, e voltar a acreditar no amor! E hoje consegui realizar todos e sou muito feliz!”* (Depoimento de S. L., aluna do 1º segmento, oficina sobre o “Memórias e Histórias”, realizada em 2008.)

*“A minha vida de criança pobrem me alembro que minha mãezinha querida eu a inda pequena minha mãe pegavam os meus vestidinhos velinhosproveitava a blusa da saia é saia colocavam na blusa é não tinha maquina costurava a mão está era a história da minha vida eu estou escrevendo com minha vista cheia de lagrima a historia a inda não a cabou a historia ainda é loga, hoje eu só a mulher mas feliz na face da terra com luta não há vitoria hoje só feliz com a minha família todos louva a Deus por riso. te digo que só feliz quem tem o Deus vivo tenho tudo. Deus é fiel Amém. Assinado C. L”* (Depoimento de C. L., aluna do 1º segmento, oficina com a temática “Memórias e Histórias”, realizada em 2008.)

Observamos que, mesmo com oficinas com temáticas diferenciadas, o diálogo com as histórias de vida foi feito em cada depoimento oral ou escrito. Aqui compreendemos como os contextos culturais e ideológicos se fazem presentes e representamo intuito discursivo do *querer-dizer*, da vontade dos sujeitos de se reconhecerem como interlocutores de suas vivências no cenário escolar que se inserem.



### 3.3.2 Oficina “Minha memória”

Em relação às oficinas realizadas no ano de 2009, ressaltamos que a memória foi a temática escolhida para o desenvolvimento das mesmas. Este assunto foi proposto pelo fato de que a memória e a recuperação das lembranças dos alunos jovens e adultos são de grande importância para um maior aprimoramento de suas aprendizagens, de modo que suas histórias e experiências vividas complementem seus processos educacionais.

De acordo com o dicionário Aurélio <sup>9</sup>, a palavra *memória* significa os escritos de alguém que relata ou escreve fatos que assistiu ou participou durante a sua vida. Já para Payer (1998, p.141), “*paraos romanos a sede da memória era o coração*”, daí o uso do sinônimo *decorar* para *memorizar*, pois, no sentido etimológico, *cor* vem do latim *cordis – coração*. Logo, ao guardamos em nossas mentes os momentos mais marcantes de nossas vidas, selamos um laço afetivo importante com o passado e a história que nos une dentro da sociedade.

Sendo assim, ao analisarmos os sentidos produzidos nas oficinas realizadas em turmas de Jovens e Adultos, tomamos como base para as nossas reflexões a presença constante da memória entre os educandos e educadores durante a realização das mesmas. Nesse sentido, o educador da EJA, ao planejar suas atividades, deve buscar estratégias de ensino que valorizem as histórias de vida dos estudantes jovens e adultos, uma vez que a memória está diretamente associada aos pensamentos destes sujeitos. Como nos relata a estudiosa Ecléa Bosi em sua obra “O tempo vivo da memória”(2003):

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando com as percepções imediatas, como também empurra, ‘descola’ estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (BOSI, 2003, p. 36)

---

<sup>9</sup> Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, 2009.

Ao nos voltarmos para o trabalho com Educação de Jovens e Adultos, percebemos que os sujeitos desta modalidade de ensino, ao retomarem seus estudos, trazem consigo muitas das suas memórias para o âmbito escolar. Faz-se necessário, então, o resgate da cultura oral em sala de aula, pois é por meio dela que os diversos sentidos produzidos pelos educandos da EJA serão ampliados, seja por meio da leitura ou pela produção textual dos mesmos, complementando assim o assunto abordado em sala de aula.

À luz das teorias *benjaminianas* sobre o narrador e considerando os espaços da EJA como um lugar no qual as memórias estão diretamente ligadas às histórias de vida dos estudantes jovens e adultos, concordamos com Benjamin (1985, p. 205) no que se refere a narração de histórias como um meio de descrever fatos e experiências autobiográficas para se preservar culturas e sabedorias populares que por não se perpetuarem na escrita caem no esquecimento.

Assim ressalta o autor:

A arte de narrar está definindo porque a sabedoria — o lado épico da verdade — está em extinção. [...] Na realidade, esse processo, que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas. (BENJAMIN, 1985, p. 200-201)

A representação de uma ideologia que cultua a palavra escrita como a que melhor representa a cultura e a memória das classes sociais faz com que as lembranças acerca de nossa identidade cultural se percam com o passar dos anos. No passado, quando nossos antepassados contavam suas narrativas orais, tínhamos a preocupação de memorizá-las para que as gerações vindouras pudessem conhecê-las. Atualmente, a modernidade e a falta de tempo fazem com que a maioria desses relatos se percam no tempo.

Sendo assim, a Educação de Jovens e Adultos se tornou um campo discursivo no qual as memórias são um importante elemento para a recuperação da cidadania e da autoestima dos estudantes da EJA. A partir dessas reflexões, os educadores devem buscar, então, novas metodologias de ensino que abarquem questões relativas, não só com relação ao passado de seus educandos, mas também para assuntos relacionados ao seu cotidiano, de modo que os diálogos

entre educadores e educandos tragam à tona temas importantes para se entender melhor a complexidade de nossa sociedade.

Para Bosi (2003, p. 45), “a narrativa e oralidade se desenvolvem no tempo e recuperam na própria voz, o fluxo circular que a memória abre do presente para o passado e deste para o presente.” Ou seja, o educador da EJA, ao desenvolver o recurso da oralidade em sala de aula, irá realizar, por meio das lembranças dos estudantes da EJA, diálogos imprescindíveis para os mesmos atuarem de forma mais participativa no contexto social vigente.

Segundo ainda Bosi (2003, p. 66), “a memória deixa de ter um caráter de *restauração* e passa a ser memória *geradora* do futuro.” Dessa maneira, o professor, por meio do recurso oral, irá promover debates relativos a assuntos sobre o passado que ainda estão presentes na atualidade e que irão influenciar o seu futuro como, por exemplo, a questão da importância dos direitos de cidadania e do direito a ter direito, para os educandos jovens e adultos.

Nos voltamos, então, à importância de relembrarmos as vivências dos educandos em sala de aula. A memória tem uma importante função na produção de sentidos e no compartilhar de experiências, já que é através dela que os sujeitos da EJA enunciam suas histórias, suas culturas e contextos de vida. Como reflete Bakhtin:

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico (...). Inclusive os sentidos passados, gerados nos diálogos dos séculos anteriores, nunca podem ser estáveis (...); sempre irão mudar, renovando-se no processo posterior de desenvolvimento do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem quantidades enormes e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em momentos determinados do desenvolvimento posterior do diálogo serão recordados e reviverão num contexto renovado e num aspecto novo. Não existe nada morto de uma maneira absoluta: cada sentido terá sua festa de ressurreição. (BAKHTIN, 1985, p. 392 apud JOBIM 1994, p. 111)

Além disso, as relações estabelecidas entre o educando e o seu educador acontecem não só por meio do uso da memória, mas também pelo uso da palavra, como também pela troca das experiências adquiridas ao longo de suas vidas. Isto porque um enunciado não pode ser separado do contexto sociocultural próprio de cada indivíduo. Como afirma o filósofo Mikhail Bakhtin (1985) em seus escritos, a língua é um “fenômeno social” e como tal não pode apenas basear-se nas interpretações superficiais dos discursos produzidos pelos jovens e adultos em sala

de aula, visto que a polifonia é um traço bakhtiniano presente na construção das suas respectivas narrativas.

Portanto, é pelos relatos orais e escritos das memórias dos estudantes da EJA que as tensões e emoções vividas por cada jovem e adulto irão despertar múltiplos sentidos nos processos de escolarização dos mesmos (BAKHTIN, 2000). Para tanto, basta que os educadores da EJA saibam valorizar seus alunos como sujeitos históricos e com informações relevantes para um melhor aproveitamento dos momentos compartilhados por ambas as partes em sala de aula.

Ao passo que as oficinas se desenvolviam, desencadeava-se um longo diálogo e uma troca de saberes entre os educandos e as bolsistas. Ao dividirmos nossas memórias e tudo aquilo que nos constitui, nos possibilitávamos, através das palavras, conhecermos mais as histórias vividas de cada um. Conhecimento este que nem sempre habita os livros didáticos, que não se encontra com metodologias sistematizadas, mas que se complementa com nossas experiências, com nossas memórias que compartilhamos através da palavra.

No percorrer das oficinas podemos vislumbrar o quanto as palavras são carregadas de vivências e o quanto os sujeitos da EJA se utilizam delas para exporem seus conhecimentos próprios. Ressaltamos, dessa forma, algumas situações que foram expostas nas oficinas através de depoimentos, material escrito, e até mesmo aquilo que ficou no “não dito”, no “extra verbal”, mas que se fez de grande importância para percebermos os diversos sentidos que os educandos estavam expondo:

*A memória é importante porque sempre estou nela.*  
(Depoimento da aluna do 2ºano do 1º segmento)

*Eu tinha só três anos mas, nunca vou esquecer, minha mãe morta.* (Depoimento da aluna do 3ºano do 1º segmento)

*Uma coisa que também estará sempre na minha memória foi quando meu filho nasceu.* (Depoimento da aluna do 7º ano do 2º segmento.)

Ao refletir que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 78), o educador compreende que todos os sujeitos, sendo aluno ou professor, aprendem com o outro, seja por um acontecimento ou por uma vivência dialogada, como ocorriam em nossas oficinas. Nós, como bolsistas, víamos naqueles sujeitos que

passaram por tantos momentos de dificuldades e exclusões em suas vidas, a força e a luta para tentarem uma vida melhor, pois almejavam transformar suas posições de dominados em sujeitos que seriam reconhecidos por seus contextos ideológicos.

### 3.3.3 Oficina “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”

Ao iniciarmos nossa oficina, em 2009 e ainda com a temática sobre memória, lemos a história do livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Cabe ressaltar que, para o mercado editorial, tal leitura é classificada como infanto-juvenil; no entanto, entendemos que não há obrigatoriamente uma faixa etária para cada obra, há simplesmente livros e leitores.

Ao fim da história, que tinha em seu cerne a relação de amizade entre um menino e uma senhora que estava perdendo sua memória, refletimos com os alunos: Qual é a importância da memória? Como ela se constitui? Como se dá a relação entre as pessoas mais idosas e os jovens? Que memórias são trazidas por você para a sala de aula? Essas indagações eram feitas com o intuito de que se desdobrassem em uma discussão sobre experiências e saberes.

Dessa maneira, a valorização da memória foi, novamente, um dos principais pontos que chamaram a atenção dos que participavam da oficina, fossem eles os jovens, adultos, senhores(as), professores e bolsistas. Todos a compreendiam como a constituição de sua própria história, sendo produzida individual e coletivamente.

Houve um momento na oficina em que as histórias de vida de alguns educandos se entrelaçaram: o retorno à sala de aula. Nesse instante, os sujeitos da EJA dialogavam sobre a importância de se voltar a estudar, refletiam e tinham em comum o desejo de (re)aprenderem os saberes educacionais. A fala de alguns alunos transparecia a relevância que esses saberes (ou a falta deles) assumiam em seus papéis enquanto sujeitos sociais:

*Sem o estudo nos não somos nada.* (Depoimento de uma aluna do 4º ano)

*Ensino informática, mas preciso do diploma para conseguir um emprego de carteira assinada. (Depoimento de um aluno do 5º ano)*

No mesmo viés da discussão foram produzidos textos, para que aqueles que não participaram oralmente pudessem participar escrevendo. Porém, o que notamos foi uma grande preocupação da classe para com os erros de português. Explicamos, então, que reconhecemos a importância da norma culta, mas que nas produções textuais escritas buscamos compreender os sentidos produzidos por eles, a fim de valorizar suas leituras de mundo.

Expomos, agora, alguns relatos orais e escritos produzidos pelos estudantes ao remeterem sobre suas memórias, sejam elas em relação ao retorno escolar ou não:

*Hoje eu fico muito feliz de vondado para Escola são trinta anos parado. hoje eu me sinto muito bem. (Depoimento de uma aluna do 5º ano)*

*Quando eu tinha 7 a 8 ano eu tinha mutasdificudade na minha vida muito pobrinho minha mãe não podia pagar um colegio particular pra mim. por que um colegio particular seria melhor pra mim ia me ajudar a minha mente tenho dificuldade de aprender. (Depoimento de um educando do 5º ano)*

*Eu voutei estudar pra ajudar meu filho. Ele tem dificuldade pra aprender porque Ele tem baixa visão. (Depoimento de uma aluna do 5º ano).*

Os textos tanto orais e escritos constituídos pelos estudantes da EJA nessas oficinas nos fizeram questionar sobre que sentidos os conteúdos escolares vem assumindo para esses sujeitos e que sentidos eles atribuem às suas experiências.

A partir dos depoimentos acima relatados notamos o quão importante faz-se lembrar algumas histórias de vida dos alunos, pois elas compõem o sujeito jovem e adulto estudante, mas também que traz suas vivências consigo, vivências essas compreendidas por mães, pais, filhos, trabalhadores, excluídos, que almejam a busca por seus direitos humanos e socioculturais.

### 3.4 Retomando o percurso das oficinas pedagógicas

Em nossa pesquisa de campo, permanecemos no Colégio Municipal Presidente Castello Branco e realizamos oficinas em duas turmas iniciantes de jovens e adultos: a turma de alfabetização, da professora Carla, e a turma de 4º ano, da professora Joana.<sup>10</sup> Foram feitas três oficinas, no período de outubro a novembro de 2013, em que priorizamos temáticas que refletissem sobre a vida pessoal dos estudantes, tal como as oficinas realizadas anteriormente, de forma que a memória e os diálogos, orais e escritos, abarcassem os sentidos e histórias de vida dos alunos.

Foi importante ressaltarmos o primeiro momento de nossa pesquisa para que compreendêssemos e refletíssemos o segundo momento, nossa pesquisa atual, visto que, apesar de ambos os momentos serem realizados a partir de oficinas pedagógicas, nossa pesquisa de mestrado contribui para pensarmos a linguagem em seu sentido ideológico, que abarca sentidos de vida e luta dos sujeitos que a pronunciam.

Ao retornarmos ao colégio, nosso contato, tanto com a direção como com as professoras foi de muita compreensão, visto que todos com quem conversamos estavam dispostos a nos auxiliar na realização de nossa pesquisa. Realizamos três dias de oficinas pedagógicas, o primeiro com as turmas de alfabetização e 4º ano separadas e os outros dias com as turmas juntas, pois a turma de alfabetização era composta por um número reduzido de alunos.

O contato com ambas as turmas também foi satisfatório, visto que os estudantes aceitaram nossa presença em sala de aula e, por saberem se tratar de uma pesquisa, nos auxiliaram da melhor forma, contribuindo na participação oral e escrita no momento de reflexão das oficinas. Durante a primeira oficina, a professora Carla, da turma de alfabetização, permaneceu em sala e também contribuiu com as reflexões feitas a partir da leitura da música apresentada. Durante os outros dias,

---

<sup>10</sup> Serão utilizados nomes fictícios para preservar a identidade das professoras participantes da pesquisa.

ambas docentes preferiram se ausentar para resolver conteúdos pedagógicos no próprio colégio.

É importante ressaltarmos que os textos apresentados durante as oficinas foram selecionados a partir de nossa experiência e nosso contato com a EJA nos anos anteriores. Sendo assim, preferimos escolher duas músicas e uma crônica que refletissem sobre momentos de vida e sonhos e perspectivas a serem realizados, de forma com que os alunos se sentissem a vontade para dialogarem e compartilharem suas histórias e memórias, de forma oral ou escrita, mas que os fizessem pronunciar e enunciar suas perspectivas ideológicas, sociais e culturais.

Após a realização das oficinas, tivemos uma entrevista dialogada com as professoras das turmas, em que refletimos a importância da oralidade e escrita na escolarização de jovens e adultos e compreendemos se suas práticas em sala de aula realizavam essa mediação.

#### 3.4.1 Oficina “A vida do viajante”

A primeira oficina realizada para a pesquisa de campo atual foi baseada na música de Luiz Gonzaga, “A vida do viajante”. Inicialmente, entregamos uma folha com a letra da música e uma fala de Luiz Gonzaga que seria complemento de nossa reflexão sobre a canção.<sup>11</sup>

Conforme íamos discutindo sobre a letra da música, que reflete sobre a vida de Luiz Gonzaga, suas histórias e lembranças, aos poucos, conforme estavam se acostumando com nossa presença, também as histórias dos alunos passaram a ser ouvidas em sala de aula. Muitos dos estudantes conheciam Luiz Gonzaga e a referida canção, o que fez com que o diálogo oral logo estivesse presente nas turmas, seja para falar sobre o próprio cantor, como para dividir conosco e com os colegas da turma histórias de vida que se faziam recordar e reviver naquele momento.

Lembramos logo de dona Maria das Graças, uma senhora de 64 anos da turma de alfabetização, que nos contou diversas situações de sua vida quando

---

<sup>11</sup> Segue, em anexo, a letra da música apresentada aos alunos.



criança e jovem em Santo Antônio de Pádua, bairro do norte do Rio de Janeiro. Era gratificante ver nos olhos de dona Maria as lembranças aos poucos sendo lembradas, as mais felizes como as mais dolorosas. Pois não eram apenas lembranças, mas momentos que, segundo ela, a tornaram a mulher que era atualmente: forte, que conseguia vencer os desafios da vida e que, diante de tantas dificuldades vividas e vivenciadas, se orgulhava da vida que tinha e de ter conseguido superar tudo aquilo que superou. Logo vem em nossa lembrança a fala da professora Carla: “-Nossa, hoje quem teve uma aula e grandes aprendizados com dona Maria fui eu”.

Tal como dona Maria das Graças, lindo foi o diálogo com a jovem Amanda, também da turma de alfabetização. Amanda tem uma deficiência neurológica, mas que nunca a fez pensar em desistir de lutar por sua vida. Compartilhou conosco os desafios e conquistas que conseguiu em sua vida, da luta de sua mãe que, diariamente, a levava à escola especial que estudava e fazia tratamento. Falou sobre seus sonhos e objetivos de vida e olhou em meus olhos ao dizer que irá realizá-los.

Outros, tão importantes e especiais, foram os depoimentos e diálogos de grande parte dos alunos das turmas participantes da pesquisa. Assim como os depoimentos orais, também os escritos foram compartilhados conosco: <sup>12</sup>

*Sou Maria das Graças Romano. Nasci em Santo Antônio de Pádua tenho três filhos. Sou divorciada minha vida foi difícil, mas eu venci!*(Depoimento de Maria das Graças, turma da professora Carla)

*Vida que vi me ensinou a viver, pois minhas dificuldades me ensinaram a crescer. So quem passa sabe o que viveu.*(Depoimento de Amanda de Araújo, turma da professora Carla)

*Rio 9/10/2013*

*Eu não vou desistir dos meus sonhos Para ver um dia consiqua ser feliz ao realizar todos meus sonhos Todos lugar onde eu passeio deixei muitas saudade alegria bons amigos felicidade*(Depoimento de Maria Cristina de O. Costa, turma da professora Joana.

*Historia da minha vida*

---

<sup>12</sup> Os textos expostos foram autorizados pelos próprios alunos. Em anexo, as autorizações assinadas pelos estudantes participantes da pesquisa.

*Sou uma pessoa feliz me casei há 23 anos aos 18 fui mãe hoje tenho três filhos, e já estão todos criados. Por isso resolvi voltar a estudar, pretendo terminar os estudos para conseguir um emprego, melhor.*(Depoimento de Marilene Alves, turma da professora Joana)

*Para vencer na vida não pode desistir nunca na vida poriso que estou aqui para vencer esa batalha do dia dia.* (Depoimento de Joselino dos Santos, turma da professora Joana.

### 3.4.2 Oficina “A Morte Devagar”

A segunda oficina realizada foi baseada na crônica de Martha Medeiros “A Morte Devagar”, que reflete sobre como nós, a partir de nossas atitudes diárias, da rotina que muitas vezes vivemos, deixamos de aproveitar os momentos simples do dia-a-dia e “morremos lentamente”:<sup>13</sup>

Após a leitura da crônica e pelos alunos já nos conhecerem, o diálogo oral se deu de uma forma mais natural e muitos alunos já compartilhavam em sala de aula as opiniões sobre o texto e sobre momentos de suas próprias vidas e da vida de conhecidos.

Nos remetemos, novamente, à fala da dona Maria das Graças. Apesar de sua dificuldade em ler todo o texto, ela comentou que ficou muito atenta à nossa leitura e lembrou de muitos conhecidos que viviam uma rotina diária e não conseguiam aproveitar a felicidade simples da vida. Dialogou conosco sobre a frase de Abraham Lincoln, em que retomou algumas lembranças de sua vida em Santo Antônio de Pádua e refletiu que sua vida fora bem mais difícil que a de muitas pessoas que ela convivia atualmente e, mesmo assim, tinha orgulho de falar que tentava ao máximo viver bem e feliz.

Nossa discussão nos levou a refletir também sobre o retorno aos estudos. Isso porque, ao refletirmos sobre o trecho “Morre lentamente quem não trabalha e quem não estuda, e na maioria das vezes isso não é opção e, sim, destino: então um governo omissivo pode matar lentamente uma boa parcela da população”, muitos alunos compartilharam os motivos que os levaram a voltar a estudar. Recordamos a fala do jovem aluno Matheus, da turma da professora Joana, que disse que errou

---

<sup>13</sup> Em anexo, a crônica trabalhada em sala de aula.

muito ao ter desistido dos estudos tão cedo, por ter se baseado nas falsas amizades, mas que fica feliz de ter refletido a importância de se estudar e ter retornado à escola para tentar um futuro melhor, como cidadão e trabalhador.

Ao discutirmos sobre o parágrafo final do texto “(...) Já que não podemos evitar um final repentino, que ao menos evitemos a morte em suaves prestações, lembrando sempre que estar vivo exige um esforço bem maior do que simplesmente respirar.”, diversos alunos refletiram realmente sobre a vida rotineira que, seja por obrigação ou por não observarem, viviam. Alguns educandos disseram a importância de estar feliz, de ter uma família presente e de como poderíamos evitar a morte lenta em nossas atitudes diárias, agradecendo pela leitura do texto, pois iriam tentar modificar muitas situações as quais estavam acostumados a fazer.

A partir do rico diálogo oral que tivemos, sugerimos, até mesmo para os estudantes mais tímidos, que não se sentiram tão a vontade de compartilhar conosco suas opiniões, a elaboração de um texto, que refletisse o que é ter uma vida feliz para cada um deles:

*A minha vida feliz!  
A minha pra ser feliz compartilhar  
Com pessoas novas levar a namorada  
A sair levar no restaurante  
Ao shoppin em lugar.  
A minha vida feliz construir e  
Colher plantas coisas boas.  
Nunca desistir dos sonhos  
perdidos e viver bem  
Nas asas de Deus.  
Pra viver uma vida  
Tranqüila em paz.*

*O amor de Deus nos amar é tão grande.*(Depoimento do aluno Matheus Ferreira, turma da professora Joana)

*Viver bem é ter paz fazer o bem, sem receber algo em troca. Sempre que posso mereuno, com a família, e com os amigos procuro viver bem.* (Depoimento de Marilene Guimarães, turma da professora Joana)

*O que é ser feliz? Ser feliz é viver, cré,fezer, e a contecer, jamais pensar em morrer. Saber fazer boas escolhas, fazer boas amizades e ser amigo seu e dos outros, respeitar você e os outros.Saber que sempre haverá uma janela a brilhar e sempre haverá uma luz no final do tunel para mim vida que é devagar, no bom sentido.*(Depoimento de Mário Batista, turma da professora Joana)

*Viver feliz é estar em paz para sempre.*(Depoimento de Maria das Graças Romano, turma da professora Carla)

*Viver feliz é tratar as pessoas com respeito.*(Depoimento de Rita, turma da professora Carla)

*Vive bem no amor  
Vive empaz feliz sorrindo  
ter paz com a família  
Sempre alegre fazer coisas boas. Ser conquista seus limitir  
Ultrapassa seus iminigos  
O amor é tão que Deus min deu cada dia mais  
Abençoou meu lar e minha família.* (Depoimento de Maria Cristina Costa, turma da professora Joana)

A partir dos trabalhos produzidos, nos remetemos à Freire e Thompson, ao compreendermos a importância de criarmos uma intimidade entre o saber que o educando traz consigo com os conteúdos ensinados em sala de aula. E a importância dessa relação foi o que mais nos chamou a atenção na oficina realizada.

A partir da leitura e discussão do gênero textual trabalhado, percebemos o quão significativo é criar esse vínculo entre sala de aula e vivência humana, pois a aprendizagem se torna uma criação e perpetuar de diversos sentidos, que trazem uma significação para a vida de quem participa da aula, não só os alunos, como também os professores.

Remetemo-nos à produção do aluno Matheus em que, em determinado trecho relata: “nunca desistir dos sonhos perdidos”. Seu relato escrito complementa seu discurso oral, compartilhado conosco durante a oficina, em que ele afirmava que, apesar de jovem, a vida fez com que ele aprendesse muito e, tal como o retorno à escola, muitos outros sonhos seriam recuperados.

Não só o relato de Matheus, como de todos os alunos participantes, nos faz lembrar a reflexão de Freire (1987, p.166), que compreende o diálogo através da relação “eu-tu”, “provocador do encontro de intencionalidades entre sujeitos que buscam, a partir da sua relação com a realidade, as razões da sua procura, das suas indagações (...) com o que lhes acenam sobre o já conhecido”. As oficinas retratam essa relação, pois todos os participantes encontram-se envolvidos em um entrelaçar de memórias, histórias e realidades que abarcam os sentidos e objetivos de vida.

### 3.4.3 Oficina “Epitáfio”

A última oficina feita nas turmas de jovens e adultos participantes da pesquisa foi baseada na música “Epitáfio”, do grupo Titãs. Para melhor elaboração da oficina, levamos, além da letra da música, uma apresentação para ser vista em data show, refletindo, com imagens, cada verso da música. Nessa oficina, participaram duas bolsistas que fazem parte do projeto de pesquisa ao qual estamos inseridas, e que nos ajudaram na reflexão e nas atividades propostas no dia.<sup>14</sup>

O trabalho com a apresentação da música por imagens durante a oficina foi muito importante, pois fez com que os alunos, tal como nas oficinas anteriores, refletissem sobre o que poderiam fazer para viver e conviver melhor com o próximo. Inicialmente, explicamos o título da música, em que *Epitáfio* significa as palavras expostas na lápide do túmulo quando a pessoa morre. Dessa forma, o título representa que o eu-lírico da canção está morto e repensando o que fez ou poderia ter feito em vida. Sendo assim, a principal mensagem a ser compreendida foi que, diferentemente do eu-lírico, ainda estamos vivos e temos a oportunidade de transformar ou mudar aquilo que não nos agrada ou nos satisfaz.

Diante dessa explicação inicial, reflexões sobre os versos da música foram feitas e dialogadas oralmente em sala de aula. Fomos perguntando em cada trecho o que os estudantes fizeram ou poderiam ter feito e, por falta de oportunidade ou opção própria, não fizeram.

Tal como na oficina anterior, o assunto sobre o retorno ao colégio se fez presente, pois alguns educandos refletiram a importância dos estudos para suas vidas e que não deveriam ter parado ou se esforçado mais para terem estudado quando mais jovens. Outras reflexões sobre perdão, sobre não terem tido determinadas atitudes ou por terem feito algumas coisas que não eram para serem feitas também foram compartilhadas em sala de aula.

---

<sup>14</sup> Segue no anexo, a letra da música.

Dessa forma, tal como a exposição oral, foi feita a proposta de atividade escrita, em que os alunos pudessem expor o que poderiam ter feito em vida e, por determinadas circunstâncias, não fizeram:

*Devia ter arriscado mais e até errado mais fiz muitas coisas erradas na minha vida. Queria ter perdoado uma pessoa e não consegui.*(Depoimento de Jhuliana da Silva, turma da professora Joana)

*‘Ter feito o que eu queria fazer’ – Eu queria ter estudado mais porque eu perdi muitas oportunidades de emprego por falta de estudo.* (Depoimento de Neuza de Oliveira, turma da professora Joana)

*Eu poderia ter estudado e ter melhores condições de vida.*(Depoimento de Carlindo Jose da Silva, turma da professora Carla)

*Ter feito o que eu queria fazer não ter parado de estudar mais nunca e tarde de estudar e seu feliz Devia ter complicado menos trabalhado menos não esquentar a cabeça com coisas pequenas não guarda coisas ruins em nossos corações sempre alegre contente e feliz no amor.* (Depoimento de Maria Cristina de O. Costa, turma da professora Joana)

*Queria ter aceitado as pessoas como elas são. Eu não tenho muita paciência com, pessoas teimosas. Devia ter trabalhado menos. Porque eu iria ter aproveitado mais a infância dos meus filhos.*(Depoimento de Marilene Guimarães, turma da professora Joana)

*Devia ter amado mais, ter chorado mais. Por que aqui a gente tá de passagem, a vida é muito curta. depois que eu perdi a pessoa a vida me ensinou.* (Depoimento de Amanda, turma da professora Carla)

*Devia ter complicado menos, trabalhado menos. Porque eu só pensava em trabalhar aí eu comesei a largar o colégio aí a minha vida só foi piorando aí eu comesei a botar a cabeça no lugar e agora tô começando a ir pro colégio e minha vida e assim.* (Depoimento de Lury Viana da Silva, turma da professora Joana)

*Sou ‘EU’*

*Queria ter chorado menos, Queria ter chorado mais*

*Queria ter estudado mais, Queria ter arriscado menos*

*Ter problemas pequenos, Queria trabalhado menos*

*Queria ter mais essa música na minha vida*

*Ter mais amor na minha vida*

*Ter sido correspondido mais*

*Queria que vida fosse legal não desigual*

*Não queria, não quero essa falsa vida* (Depoimento de Mário Batista, turma da professora Joana)

#### 3.4.4 Possibilidades de leituras sobre a oralidade e a escrita nas oficinas realizadas

Ao realizarmos as oficinas pedagógicas, sejam as do período de 2008 a 2010 ou as que foram realizadas ao longo do ano de 2013, compreendemos a importância da relação entre oralidade e escrita. Isso porque, nas fases de escolarização inicial, principalmente em turmas de jovens e adultos, compartilhamos aprendizados e não apenas ensinamos; ouvimos e não apenas falamos a alguém. Dialogamos com jovens, com homens e mulheres que comunicam, principalmente através da oralidade, suas maneiras de ver e estar envolvidos nos contextos sociais. Necessitam, ao retornar à escola, de textos e contextos que condizem com a realidade que vivem, que os façam melhorar como seres humanos, que os proporcionem melhores condições de vida. Isso é feito a partir do conhecimento da realidade de cada um, do jeito de ser e das perspectivas a serem alcançadas.

Compreendemos que esse conhecimento acerca do grupo discente é feito a partir do diálogo, oral ou escrito. Portanto, mediar oralidade e escrita em uma sala de aula é compreender a importância de cada uma para o contexto da escolarização e não priorizar um gênero em relação a outro no discurso pedagógico. É o que refletem Mota e Souza:

Mas não basta apenas 'querer dizer', é preciso 'poder dizer': este é o terceiro desafio e também o mais difícil, pois o poder implica sempre em uma rede de relações construídas num jogo muitas vezes velado. De nada vale ter o que dizer, de nada vale querer, se eu não posso dizer. Quantas vezes cada um de nós já se viu nessa frustrante condição de não poder dizer, muito embora querendo e tendo o que dizer?(MOTA e SOUZA, 2007, p. 07)

O resultado que buscamos através da realização das oficinas foi satisfatório, considerando nossa posição de intermediar oralidade e escrita como importantes e enriquecedoras para a formação do aluno jovem e adulto. Como refletiram as autoras, de que importa ter o que dizer se não é permitido realmente dizer? Com as oficinas não só permitimos, como estimulamos e aprendemos com cada ato de fala compartilhado, com cada produção escrita realizada. Pois nosso trabalho não foi

dicotomizar, mas mediar a rica oralidade pronunciada com a escrita produzida pelos estudantes participantes da pesquisa.

Segundo Orlandi,

O que podemos observar concretamente é que há uma interdependência entre oralidade e escrita. Elas se constroem em reciprocidade, interpenetram-se e complementam-se. A escrita pode intensificar a oralidade ao extrair do contexto oral enunciados, analisá-los e remodelá-los na cultura escrita, devolvendo-os em seguida ao contexto oral com vigor e força renovados. A oralidade pode intensificar a escrita, à medida que só a virtual oralização faz do escrever um ato de significar, ou seja, só tem sentido escrever se existirem supostos virtuais leitores que irão dar ao texto os muitos sentidos possíveis, incorporando esses sentidos às suas falas.(ORLANDI, 2001 apud MOTA e SOUZA, 2007, p. 08)

É importante compreendermos ainda como a relação oralidade e escrita se dá além das relações que as oficinas proporcionaram, pois é na rotina escolar diária que a mediação oral/escrita se intensifica ou se tensiona. No contexto escolar, costuma-se entender a oralidade como um gênero a ser direcionado às normas estabelecidas para a escrita, fazendo com que o oral perca suas reais características para se moldar às regras do “falar correto”.

Os atos de fala dos sujeitos analfabetos ou em início de escolarização representam suas tradições culturais e experiências de vida e cotidianas. Jovens e adultos que, através da oralidade, são contadores de histórias, poetas, líderes populares, mas que se deparam, no contexto escolar, com discursos preconceituosos, privativos e humilhantes em relação ao falar daqueles considerados socialmente bem sucedidos. Ler e escrever, portanto, concentram-se como atividades prioritárias no processo de escolarização inicial, abarcados por uma pedagogia que não considera o desenvolvimento comunicativo como importante para a formação do educando.

Os trabalhos produzidos pelos alunos e expostos em nossa dissertação nos permite a possibilidade de diversas leituras e análises. Isso porque, cada ato de fala, oral ou escrito, advém de uma intencionalidade, seja pessoal, social ou política. Já afirmava Bakhtin (1992, p. 95): “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Assim, todo enunciado enuncia os lugares sociais e constituem gêneros discursivos de sentidos.

As enunciações dos alunos durante as oficinas foram abarcadas através do sentido dialógico, pois o diálogo e a escuta dos enunciados gera sentidos e dá ardor



à pronúncia de quem os diz. Ao relatar: *“Querida ter mais essa música na minha vida, ter mais amor na minha vida, ter sido correspondido mais, queria que vida fosse legal não desigual, não queria, não quero essa falsa vida”*, o aluno Mario Batista traz, em suas palavras pronunciadas, diversos sentidos ideológicos e vivenciais. Ao compartilhar sobre a desigualdade em sua vida, compreendemos, diante das lembranças de seus relatos orais, sua vontade de crescer como profissional, refletindo que a vida o mostrou a necessidade do estudo para que pudesse vir a ter melhores condições financeiras. Essa busca advém das lembranças dos momentos difíceis vividos, em que muitas pessoas o prejudicaram.

*“Para vencer na vida não pode desistir nunca na vida porisso que estou aqui para vencer esa batalha do dia dia.”*A falado aluno Joselino ressona junto à reflexão freireana: *“A alfabetização é concebida como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador”* (1980, p. 19) A partir do conhecimento que tem em sua vida, Joselino discursa a partir de uma intenção política-ideológica, pois almeja , através do estudo, vencer em sua vida, como pessoa, como pai, como trabalhador.

Como compreende Bakhtin (apud ALVARENGA, 2010, p. 34), *“sempre partilhamos com os outros as memórias das palavras e as vozes que as enunciam. Nessa perspectiva, (...) toda expressão verbal é formada pelo meio social que envolve os sujeitos”*. As falas de Joselino, de Mario, de dona Maria das Graças e de muitos alunos jovens e adultos que participaram da pesquisa expressam as relações com suas realidades socioculturais, portanto, possuem sentidos variados e múltiplos, pois recuperam e partilham quem foram, quem são e o que almejam.

Dessa forma, as diversas enunciações pronunciadas durante as oficinas permitem uma relação dialógica entre a pesquisadora, as professoras e os estudantes, sendo a linguagem, como ação político-cultural, o cerne dessa relação.

Como afirma Alvarenga,

O trabalho docente, envolvendo práticas pedagógicas orais e escritas com jovens e adultos, intui sobre a necessidade de que textos construídos por professores e estudantes não encerram em si um sentido único, produzindo políticas de linguagem que têm no contexto escolar uma de suas possibilidades do *querer-dizer* desses sujeitos.(ALVARENGA, 2011, p. 173)

É por meio da linguagem, oral e escrita, que sentidos vivenciais, sociais, culturais e políticos são produzidos. É importante que essa produção esteja

envolvida e permeada por uma relação dialógica em sala de aula, em que todos os sujeitos, seja estudante ou professor, possam se enunciar e produzir um processo de ensino-aprendizagem que compreenda sentido para suas vidas.

Isso nos faz retomar os pressupostos teóricos estudados durante a pesquisa, principalmente no que tange às reflexões de Mikhail Bakhtin, Antonio Gramsci e Paulo Freire sobre linguagem em seu sentido político-ideológico.

Ao realizarmos as oficinas e compreendermos os sentidos pronunciados pelos alunos através da palavra, retomamos Bakhtin quando reflete que as enunciações são feitas a partir de um sentido ideológico. Dessa forma, toda e qualquer palavra anuncia e enuncia um sentido vivencial, social e político que faz do falante um sujeito que se posiciona a partir do contexto que viveu e/ou está inserido.

O sentido ideológico para Freire se torna aproximado ao de Bakhtin no momento em que o educador compreende a linguagem pronunciada como narrações que representam as condições de vida e que é, para cada indivíduo, uma reflexão e ação, que possibilita sua transformação no mundo. Sendo assim, durante as oficinas, as reflexões de Freire soaram junto à nossa prática pedagógica, quando, ao escutá-los, falávamos com os educandos e não por eles, fazendo com que refletissem, a partir de suas histórias, que contextos e situações os formaram como os indivíduos que a nós se apresentaram.

Gramsci também retorna às nossas análises visto que, para o sociólogo, a linguagem se torna um instrumento de poder quando provoca a tomada de posição, a consciência da intelectualidade, o desejo de construir diferentes e novas maneiras de pensar a partir do contexto sociocultural em que os sujeitos estão inseridos.

Para complementar nossa discussão acerca da linguagem oral e escrita em seu sentido ideológico na Educação de Jovens e Adultos, realizamos uma entrevista dialogada com as professoras das turmas participantes das oficinas, em que observamos e analisamos a importância das modalidades oral e escrita para as práticas pedagógicas e metodológicas desenvolvidas em sala de aula para os sujeitos jovens e adultos.

### **3.5 Um diálogo com as professoras a partir das questões propostas na pesquisa**

Após a realização das oficinas, em novembro de 2013, realizamos uma entrevista dialogada com as educadoras Carla, da alfabetização, e Joana, do 4º ano, do 1º segmento da EJA. Nossas perguntas abarcaram reflexões sobre as práticas pedagógicas das professoras no contexto escolar jovem e adulto, principalmente no que tange à relação oralidade e escrita. Dessa forma, nosso diálogo envolve as questões de pesquisa propostas em nosso trabalho, como forma de compreendermos como a linguagem, seja oral ou escrita, proporciona momentos de reflexão, seja para o aprendiz discente como para a própria prática docente no que se refere à produção de sentidos, sejam humanos, sociais ou ideológicos, nas atividades propostas para a escolarização jovem e adulta.

É importante ressaltarmos que, como pesquisadores, nossa intenção não é apenas analisar determinado contexto escolar, mas ouvir os sujeitos participantes e compreendê-los a partir de suas realidades socioculturais. Isso porque, como reflete Freire (1992), um dos erros mais frequentes dos trabalhos acadêmicos é quereremos direcionar nossa verdade científica aos sujeitos os quais pesquisamos, de forma a não compreendermos os condicionantes sociais e históricos que os envolvem.

Dessa forma, o que buscamos em nossa pesquisa de campo foi ouvir e refletir sobre a realidade e sobre as vivências dos alunos jovens e adultos, tal como sobre como as professoras das turmas participantes da pesquisa trabalham com a relação entre oralidade e escrita e com os sentidos político-ideológicos que advém dos atos de fala enunciados/produzidos em sala de aula. Pois, como afirma Bakhtin (2000, p. 403-4), “a dialética nasceu do diálogo para retornar ao diálogo num nível superior (ao diálogo das pessoas)”.

Nossa pesquisa teve a intenção de trilhar um percurso dialógico, no sentido de que buscamos nosso envolvimento na pesquisa, de forma a realizarmos uma investigação que prioriza a compreensão da realidade discente a partir do trabalho dialógico e dialético com a linguagem oral e escrita em sala de aula. Dessa maneira, consideramos relevante o diálogo com as docentes para que, junto às vozes

enunciadas pelos sujeitos jovens e adultos e nossa voz como pesquisadora, compreendêssemos nossa temática e objetivos de estudo.

Nosso diálogo com as docentes foi gravado, por isso iremos expor alguns trechos transcritos, junto às nossas reflexões. A conversa foi realizada algumas semanas depois do término das oficinas realizadas, na sala dos professores, em que levamos os trabalhos produzidos pelos alunos e, junto deles, conversamos sobre as principais questões que norteiam nosso trabalho dissertativo. É importante ressaltar que tanto Carla como Joana, desde o início de nosso trabalho de campo, sempre foram muito solícitas para nos ajudar a realizá-lo, seja cedendo suas aulas para a realização das oficinas como para conosco dialogarmos.

As duas turmas pesquisadas são constituídas por alunos de diferentes faixas etárias, com alguns jovens e idosos e, em sua maioria, adultos. E observamos, durante as oficinas, o bom relacionamento que os educandos tinham com as respectivas docentes, envolvido por sentimentos de gratidão, carinho e respeito. Em nosso diálogo, ambas educadoras comentaram o quanto alguns estudantes as viam como referência de educação, de mediadoras para um futuro melhor para a vida de seus alunos.

Durante o diálogo, conseguimos perceber, através de algumas palavras e olhares, o quanto as professoras gostam de dar aula para EJA. Assim como o sentimento dos alunos para com elas, também elas transmitem uma relação de carinho e respeito à vida e individualidade de cada estudante. Isso é percebido através do interesse que as docentes demonstram para com o dia a dia dos alunos, com a preocupação de relacionarem a educação que propõem com os objetivos almejados por eles.

Ao iniciarmos nossa conversa, indagamos às professoras qual o sentido atribuído à oralidade e à escrita na escolarização de jovens e adultos. As docentes responderam que seus alunos possuem uma necessidade muito grande de compartilhar sobre a vida deles e, por isso, elaboram atividades próprias, geralmente textos, que os façam compreender a realidade que vivem e aprendam a partir do contexto cotidiano. Para isso, estimulam os estudantes a falar oralmente sobre as histórias de suas vidas e ressaltaram que as atividades escritas são elaboradas com o mesmo objetivo, ou seja, aprender diante do que já sabem. Como afirma Joana, *“Como o tempo de aula é muito corrido, geralmente em um único texto procuro trabalhar noções de português, matemática ou outras áreas, ou então, eu procuro*

*um tema de acordo com a sala, um texto que os estudantes possam falar sobre a vida deles e isso já me faz trabalhar a oralidade, o contar de histórias. Um texto que trabalhei com eles foi o da “Janela”, em que primeiramente os alunos falavam tudo o que viam através da janela da casa deles, relembrando as histórias da infância. A partir desse texto simples, eu trabalhei conteúdos de português e todas as áreas que eu poderia”.*

A docente Carla, que trabalha com a turma de alfabetização, ressalta a importância da oralidade em sala de aula, dizendo que *“Na alfabetização isso também acontece, mas com determinada palavra que eles estão aprendendo a ler e escrever. Algumas vezes, com uma palavra, os alunos contam muitas coisas, pois faz eles recordarem situações da vida deles. Têm pessoas que a gente sente que têm a necessidade de falar, como se fosse uma terapia. Semana passada, dona Maria das Graças não ficou em sala de aula pois estava passando mal, ela chegou arfando, achou que estava com problema no coração, mas ficou mais da metade da aula falando e eu ouvindo, mas depois pediu desculpas dizendo que não conseguiria ficar. Na verdade, ela não quis ficar para estudar, mas ela teve a necessidade de conversar e, tal como ela, vários alunos são assim. No início da aula, eu fico um tempo ouvindo as experiências do dia, dou uma atenção para eles, para depois engrenar na matéria da aula e, mesmo durante a aula, um assunto remete a outro.”*

A fala da professora Carla já indica a importância da oralidade, não só no contexto escolar, mas na vida pessoal dos sujeitos-alunos. O que significa a necessidade de falar? É a vontade de compartilhar as necessidades do dia a dia, são as lembranças enraizadas na memória e no coração, é, muitas vezes, sentir-se sozinho e não ter com quem conversar.

Falar de nossa vida se torna algo íntimo e a quem dirigimos, de certa forma, nossa confiança. Nossa vida não deixa de existir ao entrarmos em sala de aula, as lembranças, os momentos vividos, as perspectivas buscadas permanecem no contexto escolar. Logo, observamos a importância dos atos de fala orais, que nos representam, nos define, nos dirigimos ao outro como forma de mostrar quem somos diante do que nos constituiu e nos constitui.

Ao notar a importância da necessidade que seus alunos têm para falar e dividir com o outro determinados assuntos e momentos de suas vidas, a docente já demonstra uma preocupação para escutá-los. Talvez essa escuta vá além de qualquer prática pedagógica, visto que, ao passar confiança, Carla se torna uma

amiga e confidente. E consideramos essa a principal importância que Carla dá à oralidade em sala de aula: ouvir para ajudar, para compartilhar, para ensinar e aprender, visto que, como dialogado conosco, muitas dessas histórias são lembradas no decorrer das aulas como exemplificação para determinado conteúdo didático.

A fala da professora Carla nos fez lembrar sobre a reflexão de Bakhtin (1995, p.34), que defende que “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos, ou seja, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos.” Signo pode ser entendido como uma imagem, uma palavra ou até mesmo um gesto que, ao se relacionar com situações sociais ou ideológicas exteriores, abrange diversos outros sentidos, significados.

Dessa forma, compreendemos que determinada palavra que os alunos estão aprendendo a ler e a escrever pode ser relacionada a muitas situações de suas vidas e, certamente, seu aprendizado será mais facilmente compreendido.

É necessário que a necessidade de falar, como exposto pela docente, não se limite apenas a um momento informal de sua aula, mas que também envolva sua prática e sua proposta metodológica, pois, como reflete Paulo Freire:

Por esta razão é que, para a concepção crítica da alfabetização, não será a partir da mera repetição mecânica de pa-pe-pi-po-pu (...) que se desenvolverá nos alfabetizados a consciência de seus direitos, como sua inserção crítica na realidade. Pelo contrário, a alfabetização, nesta perspectiva, que não pode ser a das classes dominantes, se instaura como um processo de busca, de criação, em que os alfabetizados são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra. Palavra que, na situação concreta em que se encontram, lhes está sendo negada. No fundo, negar a palavra implica em algo mais. Implica em negar o direito de “pronunciar o mundo”. Por isto, “dizer a palavra” não é repetir uma palavra qualquer. Nisto consiste um dos sofismas da prática reacionária da alfabetização. (FREIRE, 1979,p. 16)

Dessa forma, consideramos importante que a professora valorize os contextos de fala de seus alunos durante seus processos de alfabetização inicial. Aprendendo uma palavra que já remete a um momento vivido por eles os fazem refletir sobre a significação daquela palavra, e não apenas para uma mera repetição, como indagado por Freire.

Compreendemos, já no início do diálogo, que as professoras se preocupam a propor um sentido realístico para as atividades propostas em sala de aula. Indagamos, então qual a importância da oralidade e escrita para a proposta

metodológica feita em sala de aula por elas, ao que ambas ressaltaram que os dois gêneros precisam estar presentes, pois cada um tem seu valor, mas que precisam estar permeados pelos sentidos de vida que os sujeitos trazem consigo. É o que reflete Joana: *“As duas têm importância, tanto uma como a outra. Eu não vejo sentido uma sem a outra. Já tive casos de alunos que escreviam maravilhosamente bem, mas que não conseguiam ler nada. Eram simples copistas. Eu falo para os meus alunos que não esperem de mim um quadro cheio para cópia, mas muita conversa e muito assunto.”* E Carla complementa, ressaltando que *“Na alfabetização, os alunos estão aprendendo a formular as frases, então, alguns acham que têm de ser bem realistas, no entanto que em uma frase escrita a gente percebe que está relacionado à vida de quem a escreveu, com a experiência daquela pessoa. Os alunos não conseguem fazer a distinção ora sala de aula, ora vivência, tal como ora fala, ora escrita, elas estão relacionadas.”*

Nesse momento da entrevista, relacionamos a fala das professoras com os enunciados produzidos pelos jovens e adultos durante as oficinas. Pois, como pesquisadoras, analisamos o quanto as histórias de vida estão presentes nos atos de fala dialogados e compartilhados pelos alunos, e, muitas vezes, independe do assunto a ser trabalhado. Dessa forma, a partir da proposta pedagógica das docentes, que media atividades que relacionem oralidade e escrita como sentido de vida e representação social e ideológica entendemos, com Freire (2005), a importância da linguagem como constituidora do pensamento e da nossa consciência, portanto, a leitura de uma palavra, frase ou texto deve estar relacionada à leitura de mundo que o sujeito realiza diante das experiências adquiridas ao longo de sua vivência.

Perguntamos, então, à Carla e Joana se as atividades propostas envolviam questões que faziam os estudantes se reconhecerem como sujeitos de direitos. As professoras afirmaram que suas aulas, por envolverem a oralidade dos alunos, fazendo com que eles expressassem suas opiniões acerca do contexto social e político em que estavam inseridos, abarcavam, conseqüentemente, questões de cidadania. Joana ressaltou que traz textos que fazem os estudantes refletirem sobre as noções de cidadania, como também sobre os seus direitos e deveres como cidadãos. Além disso, a docente afirmou que objetiva nas aulas, de uma forma geral, fazer com que as atividades rotineiras fora da escola estejam relacionadas com os conteúdos trabalhados em sala de aula, destacando que *“Teve uma situação em*

*que eles estavam fazendo uma atividade que representava uma ação cotidiana e eles não perceberam essa relação. Era uma atividade sobre expressão numérica, sobre divisão, e eu trabalho muito em relação ao salário deles, com prestação das “Casas Bahia”. Quando eles notam que o trabalho em sala de aula tem relação com o cotidiano deles ficam surpresos e mais interessados no aprendizado a partir dessa relação.” Ao que Carla complementa dizendo: “Uma coisa que sempre reflito é passar para eles o porquê de estar aprendendo aquele conteúdo, qual é a utilidade na vida deles, o porquê que eu tenho que aprender a somar, subtrair, para que ninguém me enrole na vida, me dê o troco certo...”*

Ao indagarmos se e como realizavam a mediação entre oralidade e escrita nas práticas de leitura com os alunos jovens e adultos, as educadoras responderam que a mediação era feita a partir de atividades que relacionavam o ensino de conteúdos didáticos com as vivências compartilhadas em sala de aula. Discutimos, então, junto às professoras, que as vivências dialogadas eram expressas mais facilmente a partir das falas orais, o que nos fez indagar como a escrita, que se estrutura a partir das normas gramaticais, poderia abarcar essas histórias de vida. Joana nos respondeu que, para ela, a escrita tinha que envolver as regras gramaticais sim, mas sem perder o sentido do que foi discutido oralmente na aula: *“Eu vejo como reforço, como um ponto de reflexão daquele assunto discutido oralmente. É uma forma “individual” do aluno mostrar como entender aquele tema. Quando eu peço a atividade escrita é a partir do que já foi falado e discutido coletivamente e que, a partir da escrita, será concretizado. É importante dar o sentido à escrita. Não adianta eu fazer perguntas e o estudante não saber responder, a atividade escrita tem que estar contextualizada diante do que foi abordado oralmente na aula.”*

A fala da professora Joana envolve uma das principais questões de nossa pesquisa: que sentido dar à escrita e à oralidade. Observamos que, para a docente, oralidade e escrita se encontram num *continuum*, onde uma complementa o sentido da outra nas atividades propostas em sala de aula.

As palavras de Joana soaram como uma importante reflexão para o que foi discutido em nosso trabalho. Escrita e oralidade possuem sua importância, e, se tratando principalmente do contexto de escolarização de jovens e adultos, é relevante pensar o quanto ambos os gêneros devem estar entrelaçados para uma aprendizagem que condiz com a realidade discente. Realidade esta abordada, em



muitos momentos, através de suas falas orais e que não deve ser limitada ou desvalorizada pelas regras gramaticais que dominam a linguagem escrita.

Dessa forma, compreendemos que é necessário que língua falada e língua escrita estejam metodologicamente envolvidas com o objetivo de auxiliar os estudantes jovens e adultos em suas formações como sujeitos críticos, que reflitam sobre o sentido do que estão aprendendo e para que estão aprendendo, considerando seus contextos de vida e perspectivas a serem alcançadas ao retornarem para a sala de aula.

Como nos lembra Vygostky (2001), a escrita deve ser ensinada como uma atividade social, que, sendo complexa, necessita de um ensino que seja relevante à vida. Dessa forma, tal como proposto por Joana, a escrita deve ter um significado para quem a aprende, para que o sujeito que dela se apropriar entenda que sua aquisição é apenas mais uma das aprendizagens necessárias para a socialização, tal como a linguagem falada.

Neste momento da entrevista, nos deparamos com outra questão: a correção. Esse questionamento emergiu, pois, apesar de observarmos nas falas das professoras a mediação entre oralidade e escrita, indagamos a elas como era feita a correção das atividades e como relacionavam o ensino das normas gramaticais junto à proposta metodológica que realizam. Joana nos respondeu que *“Nas interpretações textuais eu corrijo normalmente, mas nas respostas coletivas eu peço para que cada um leia o seu para que o próprio aluno veja se faz sentido o que ele escreveu. Eles têm medo de errar na hora da escrita e isso os trava. Então, a partir do momento que ele lê e faz sentido, eu o chamo e vou mostrando os erros gramaticais, como letra maiúscula, etc. Se ele se fez entender, da maneira dele, mas fez, para mim é o que importa. Pois comunicação é isso. O importante é que faça sentido. Na oralidade, o aluno não que saber se determinada palavra é escrita com “z”, com “ss”, ele fala e a gente entende. Eu primeiro quero que ele se entenda, depois eu corrijo apenas os erros ortográficos. E eu não corrijo direto, assinalo o que ele errou para que ele mesmo corrija e entenda o porquê errou.”*

A docente Carla relatou que *“Eu também não corrijo, deixo o aluno corrigir. Como tenho poucos alunos, faço a correção individualmente. Peço que cada aluno vá lendo devagar o que foi escrito e, ao lermos lentamente cada sílaba, o próprio aluno consegue sozinho identificar onde errou. E vou mostrando as regras e mostro que o vício de falar errado faz a gente escrever errado. O que faz a gente corrigir*

*muito a nossa escrita é a leitura, pois de tanto ver aquela palavra, frase, aprendemos a escrever melhor. Se a gente fala errado, escreve errado. Esse não é um erro da escrita, mas um erro da linguagem, do local que o estudante vive, da maneira que ele fala. Vemos que a pessoa trabalhou ou conviveu com pessoas cultas, mas que essas nunca orientaram a pessoa para ajudar, consertar. Você percebe que a pessoa cresceu num ambiente assim, mas que não houve a preocupação de ajudá-la.”*

A fala da docente nos incomodou no momento em que ela utiliza o termo “errado”. Notamos um certo preconceito linguístico em sua fala, pois, apesar de sua defesa em relacionar o ensino com a realidade do aluno, nos pareceu que essa realidade não envolve o sentido linguístico pronunciado por ele.

Ao dizer que “Se a gente fala errado, escreve errado”, indagamos, o que seria o errado? É se comunicar inadequadamente? A comunicação existe, dentro dos padrões que aquele aluno aprendeu e desenvolveu durante sua vida e inserido nos contextos que o constituíram como cidadão.

Outro trecho que nos chamou a atenção: “Esse não é um erro da escrita, mas um erro da linguagem, do local que o estudante vive”. Indagamos, então: O que é o erro? Erros ortográficos significam que a pessoa não sabe se comunicar corretamente? Bagno explica que

Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou ao respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constituiu um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e memorização.(BAGNO, 1999, p. 149)

Falar e escrever bem não representa que o sujeito não consiga se comunicar, pelo contrário, todos os educandos conseguem conversar com a docente e serem compreendidos por ela. É necessário refletirmos que a língua não pode ser considerada unicamente em seu sentido formal, pois possui diversas variantes que são constituídas, principalmente, nos contextos e convívios sociais. Como ressalta Geraldi (1996, p. 28), “a língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos.”

Dessa forma, que sentidos a professora atribui à fala e à escrita? O que observamos através de sua fala é que nem sempre compreender a realidade do aluno, como ela ressalta, é realmente valorizar a linguagem pronunciada por eles.

Sua fala nos faz entender que a oralidade enunciada pelos alunos deve estar dentro das normas consideradas cultas para que, dessa forma, possam melhor comunicar-se e serem reconhecidos no contexto social.

Nossa entrevista durou mais alguns minutos, com muitos agradecimentos de nossa parte para com a disposição das professoras ao ceder suas aulas e por dialogarem conosco sobre nossas indagações na entrevista. Ao final da conversa, as docentes ressaltaram o quanto é gratificante dar aula para a EJA, dizendo o quanto é compensatório ver a força de vontade dos alunos para estudar. Comentaram o quanto gostam de trabalhar com jovens e adultos e que aprendem diariamente com cada sujeito e com cada história compartilhada.

A partir das questões propostas em nosso trabalho, das oficinas realizadas com os estudantes e do diálogo com as professoras, compreendemos, como resultado de nossa pesquisa que nossa dissertação buscou contribuir para o campo de conhecimento da Educação de Jovens e Adultos de maneira a analisar a linguagem oral e escrita em seu sentido político-ideológico.

Como pesquisadoras, realizar o presente trabalho foi relevante para entendermos os sentidos políticos da linguagem no cenário educacional e nos contextos de aprendizagem, em especial na Educação de Jovens e Adultos. Isso porque, retomar nossa pesquisa de campo, conhecermos os sujeitos e observarmos, a partir de seus atos de fala, sejam orais ou escritos e como enunciam ideologicamente suas vivências e contextos sociais, foi de grande relevância às nossas vidas como mestranda, como professora e como pessoa.

O diálogo com as professoras Carla e Joana foi de grande importância para refletirmos sobre diferentes perspectivas de práticas pedagógicas propostas em sala de aula, para que compreendêssemos, junto às questões de nossa pesquisa, de que maneira os sentidos presentes na enunciação oral ou escrita dos sujeitos da EJA também se faziam presentes nas atividades realizadas pelas docentes durante as aulas.

O que pudemos observar foi que ambas as docentes valorizam os sentidos ideológico-vivenciais dos estudantes, pois mediam e elaboram suas atividades a partir dos conhecimentos que seus estudantes adquirem fora da escola. O que nos faz refletir, diante da fala da professora Carla sobre a correção gramatical, é que essa mediação deve ocorrer não apenas no contexto de discussão oral de um texto

ou como forma de uma maior interação em aula, mas abranger todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, os principais resultados obtidos em nosso trabalho foram as reflexões feitas, a partir dos estudos realizados e das oficinas propostas, acerca da linguagem como representação de enunciação em seu sentido político, ideológico e vivencial como também da compreensão sobre como é relevante que as práticas pedagógicas das docentes entrevistadas realizem a mediação entre oralidade e escrita e envolvam e produzam os sentidos político-sociais das falas produzidas pelos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho dissertativo foi de muita importância para nós, como educadores-pesquisadores. Como docente, compreendemos como a relação professor e aluno pode se dar de uma forma que envolva o saber mútuo, a experiência do aluno, suas perspectivas e objetivos buscados no contexto escolar. Essa relação advém da comunicação, pois é por meio dos atos de fala, orais ou escritos, que compreendemos o sujeito e o que o constituiu social e culturalmente. Como pesquisadores, refletimos como o estudo entrelaçado ao trabalho realizado na pesquisa de campo contribui para entendermos como determinado tema pode suscitar ricos sentidos de conhecimentos.

Dessa forma, termos como tema de nosso estudo uma compreensão acerca da linguagem como ideologia, envolvendo práticas de oralidade e escrita em turmas iniciais de jovens e adultos, refletimos o quanto foi importante e enriquecedor para nossa formação como professora e como pessoa realizarmos esse trabalho dissertativo. Finalizamos, provisoriamente, nossa escrita, considerando nosso amadurecimento, reavaliando nossa prática em sala de aula, compreendendo a relevância de valorizar o outro e suas vivências.

Os estudos teóricos realizados, as lembranças remetidas às oficinas feitas em pesquisas anteriores, o retorno à escola lócus de nossa pesquisa de campo atual, o contato com os jovens e adultos, como também com suas histórias, lembranças, momentos marcantes, a entrevista dialogada com as docentes participantes da pesquisa foram não apenas meros cronogramas a serem seguidos, mas momentos que nos marcaram e muito contribuíram para a mestre que pretendemos nos formar.

Nossa dissertação nos fez refletir como a linguagem, enunciada pelas vozes orais e escritas dos alunos jovens e adultos das classes populares, bem como nas e pelas vozes das professoras entrevistadas, comunicam suas ideologias e sentidos de vida, de trabalho, de família, de sociedade. Uma linguagem que expressa quem são, como se constituem, o que buscam; mas, que também os oprimem, que, diante de uma sociedade regida pelas normas estabelecidas pela classe dominante, os faz

desconhecerem para se reconhecerem socialmente em um contexto que não condiz com sua vivência.

Nos fez compreender como a escola, instituição que busca um ensino igualitário, muitas vezes é exemplo de exclusão social e gera evasões por meio de práticas que não condizem com a realidade popular.

Nos fez entender que é necessário a escuta, o diálogo, a prática que envolve conhecimento e aprendizagem mútua e não que silencia vozes, que despercebe experiências de vida, que desconsidera o saber discente.

Nos fez crescer como indivíduo e como profissional. Nos fez enxergar que, acima de qualquer ensino, há uma educação que envolve seres humanos, tal como nós, com suas dificuldades, limitações, buscas, valores e mesmo com espaços para incertezas.

Nos fez engrandecer nossa visão sobre o que realmente constitui e é constituído dentro de sala de aula. Que falar é necessário. Que ouvir é importante. Que dominar um conteúdo gramatical não necessita unicamente do conhecimento de determinadas regras. Que a oralidade, o ler, o escrever podem se tornar além de meros saberes curriculares, podem e precisam gerar sentidos: escolares, sociais, de vida.

Concluimos, portanto, nossa dissertação, com a sensação de que ainda podemos perdurar em estudos futuros, gerando conhecimentos a nós e ao outro, pois nada se limita quando muitas histórias e aprendizados ainda permanecem em sala de aula. Temos a percepção de que não só aprendemos, seja com os estudos teóricos e, principalmente, com o importante contato com os estudantes jovens e adultos, mas que também contribuimos, com nosso diálogo, nosso ouvir, nosso compartilhar. É disso que é feita a vida acadêmica e a vida como um todo: o dividir, o aprender, o constituir com o outro e para o outro as infinitas possibilidades de gerar conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Marcia Soares de. *Sentidos da Cidadania – Políticas de Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

\_\_\_\_\_; GARCIA, Marcela P.G. Trabalho docente com jovens e adultos nas perspectivas dialógicas de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. *Revista SOLETRAS*, Revista do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, n. 24, 2013.

ARROYO, Miguel. “Formar educadores e educadoras de jovens e adultos”. In: SOARES, L. *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico – o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1985.

BENJAMIN, Walter. “O narrador. Considerações sobre obra de Nikolai Leskov”. In: \_\_\_\_\_ *Obras Escolhidas -Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL, Ministério da Educação e do Deporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Deporto. “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos”. Parecer CEB Nº 11/2000. Brasília, 2000.

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

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mario. *A Linguagem Escravizada: Língua, história, poder e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

COSTA, Michele Critine da Cruz. A Pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 23, p. 26-31, set. 2006.

FREINET, C. *Pedagogia do Bom Senso*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *A pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, João Wanderlei. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras- ALB, 1996.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOULART, Cecília M. A. "Política como ação responsiva – breve ensaio acerca de educação e arte." Novembro de 2011.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere (v.1)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. *Quaderni Del carcere*. Edição crítica de Valentino Gerratana. 4 v. Turim: Einaudi, 1977.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. "Escolarização de Jovens e Adultos". n. 14, maio/ago. 2000.

HELLER, A. *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz Terra, 2004.

KOCH, Ingedora Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Ed. Contexto, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. "Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco 'falada'". In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2003.

\_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.



MIOTELLO, Valdemir. "Ideologia". In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

MOTA, Kátia Santos; SOUZA, Janine Fontes de. O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? Considerações acerca do espaço da oralidade em EJA. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, set./dez. 2007.

OLSON, David R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2003.

ORTIZ, Renato (Org.). *Bourdieu – Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39. p. 156-183.

PAYER, Maria Onice. "Memória de Leitura em meio rural". In: ORLANDI, EniPulccinelli. *A leitura e os leitores*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1998.

PEREIRA, Ana Valéria Dias; QUINTANILHA, Daniela Bruno. "Educação de jovens e adultos no município de São Gonçalo: uma leitura sobre movimentos emancipatórios pelo direito à educação." In: ALVARENGA, Marcia Soares de. *Educação de Jovens e Adultos: Em tempos e contextos de aprendizagens*. Rio de Janeiro: Editora Rovelle, 2011.

PEREIRA, Lidia Soares. *Fios de ouro em segredo: as expectativas de jovens e adultos ao retornarem à escola*. São Gonçalo, 2009.

PFEIFFER, Cláudia Castelhanos. "O leitor no contexto escolar". In: ORLANDI, Eni Puccinelli. *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

PIERRO, Maria Clara Di. "A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas". *Educ. Soc.*, Campinas, v.31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB. Mercado de Letras, 1996.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

ROCCO, Maria Jovino Gaetana. *Educação de Adultos – uma contribuição para seu estudo no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

RUGIU, Antônio Santoni. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SÃO GONÇALO, Prefeitura de. Documento “Programa único de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos – 1º segmento – da Rede Pública de ensino do município de São Gonçalo”. Setembro de 2005.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. “A linguagem como gesto, como jogo, como palavra: uma forma de ação no mundo”. *Leitura: teoria e prática*, n. 5, jun. 1985.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola – Uma perspectiva social*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1992.

SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e Linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamim*. São Paulo: Papirus, 1994.

THOMPSON, E. P. *Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VYGOTSKY, L.S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZUMTHOR, Paul. Introdução. In: *A letra e a voz: a “literatura” medieval*. Tradução de Amalio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

**ANEXO A – Fotos e trabalhos das oficinas realizadas no período inicial de nossa pesquisa**



Abaixo, trabalhos produzidos pelos alunos nas oficinas “Minha memória” e “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”:

27/11/2020 (meu nome é Ivone Medeiros Remede  
 tenho 48 anos) Sou casada tenho 2 filhos mais  
 a minha mãe ela tem 93 anos ela é doente eu,  
 que cuido dela é muito luta, mais sou feliz por  
 ela estar viva. Tem muitas pessoas, que ~~me~~ não  
 tem mãe.

Sou de família pobre mais sou feliz porque  
 não entramos para vida errada. Agradeço  
 a Deus pelo está presente. simples vive, a  
 cabeça no lugar.

Hoje eu fico muito feliz de vendado para  
 Escala são trinta anos parado. Hoje eu me  
 sinto muito bem.

Conheci a Dione ela é muito especial para  
 mim ela ensina muito bem ela foi parte da  
 minha vida e meu colega. Minha mente  
 é outra.

Sou muito alegre sinto saudade do collegio  
 no sabado e no domingo e no feriado fico,  
 muito triste por de que fica em casa.

Eu agradeço a Deus por tudo que está  
 fazendo em minha vida, como ser no futuro  
 Uma professora de português.

Eu fui esperar la.  
 Aps: Desejo Ivone

meu é Damiana Gomes da Silva  
 tenho 48 anos

- Eu Walter é estudar, porque um dia.
- assistindo o livro reparte li uma
- matéria dos unescione de mães que tinha
- criado seu filho tinha voltado a
- estudar. por isso eu Walter e também por
- contar das doença dos meu filhos.
- para eu não entrar andepressão.
- quando eu estou aqui leio, quietinho
- é como se o mundo não existe
- lá fora e só por isso que eu Walter
- é estudar.
- para aprender coisas que eu tinha
- esquecido.

**ANEXO B – Música trabalhada na oficina “A Vida do Viajante”****A VIDA DO VIAJANTE – LUIZ GONZAGA**

MINHA VIDA É ANDAR POR ESSE PAÍS  
PRA VER SE UM DIA DESCANSO FELIZ  
GUARDANDO AS RECORDAÇÕES  
DAS TERRAS ONDE PASSEI  
ANDANDO PELOS SERTÕES  
E DOS AMIGOS QUE LÁ DEIXEI

CHUVA E SOL  
POEIRA E CARVÃO  
LONGE DE CASA  
SIGO O ROTEIRO  
MAIS UMA ESTAÇÃO  
E ALEGRIA NO CORAÇÃO

MINHA VIDA É ANDAR POR ESSE PAÍS  
PRA VER SE UM DIA DESCANSO FELIZ  
GUARDANDO AS RECORDAÇÕES  
DAS TERRAS ONDE PASSEI  
ANDANDO PELOS SERTÕES  
E DOS AMIGOS QUE LÁ DEIXEI

MAR E TERRA  
INVERNO E VERÃO  
MOSTRO O SORRISO  
MOSTRO A ALEGRIA  
MAS EU MESMO NÃO

E A SAUDADE NO CORAÇÃO





“Meu nome é Luiz Gonzaga, não sei se sou fraco ou forte, só sei que, graças a Deus, té pra nascer tive sorte, apoisnasci em Pernambuco, o famoso Leão do Norte. Nas terras do novo Exu, da fazenda Caiçara, em novecentos e doze, viu o mundo a minha cara. No dia de Santa Luzia, por isso é que sou Luiz, no mês que Cristo nasceu, por isso é que sou feliz.”

Abaixo, fotos referentes à primeira oficina realizada:



## **ANEXO C – Crônica trabalhada na oficina “A Morte Devagar”**

### *A Morte Devagar*

*Morre lentamente quem não troca de idéias, não troca de discurso, evita as próprias contradições.*

*Morre lentamente quem vira escravo do hábito, repetindo todos os dias o mesmo trajeto e as mesmas compras no supermercado. Quem não troca de marca, não arrisca vestir uma cor nova, não dá papo para quem não conhece.*

*Morre lentamente quem faz da televisão o seu guru e seu parceiro diário. Muitos não podem comprar um livro ou uma entrada de cinema, mas muitos podem, e ainda assim alienam-se diante de um tubo de imagens que traz informação e entretenimento, mas que não deveria, mesmo com apenas 14 polegadas, ocupar tanto espaço em uma vida.*

*Morre lentamente quem evita uma paixão, quem prefere o preto no branco e os pingos nos is a um turbilhão de emoções indomáveis, justamente as que resgatam brilho nos olhos, sorrisos e soluços, coração aos troços, sentimentos.*

*Morre lentamente quem não vira a mesa quando está infeliz no trabalho, quem não arrisca o certo pelo incerto atrás de um sonho, quem não se permite, uma vez na vida, fugir dos conselhos sensatos.*

*Morre lentamente quem não viaja quem não lê quem não ouve música, quem não acha graça de si mesmo.*

*Morre lentamente quem destrói seu amor-próprio. Pode ser depressão, que é doença séria e requer ajuda profissional. Então fenece a cada dia quem não se deixa ajudar.*

*Morre lentamente quem não trabalha e quem não estuda, e na maioria das vezes isso não é opção e, sim, destino: então um governo omissivo pode matar lentamente uma boa parcela da população.*

*Morre lentamente quem passa os dias queixando-se da má sorte ou da chuva incessante, desistindo de um projeto antes de iniciá-lo, não perguntando sobre um assunto que desconhece e não respondendo quando lhe indagam o que sabe.*

*Morre muita gente lentamente, e esta é a morte mais ingrata e traiçoeira, pois quando ela se aproxima de verdade, aí já estamos muito destreinados para percorrer o pouco tempo restante. Que amanhã, portanto, demore muito para ser o*

*nosso dia. Já que não podemos evitar um final repentino, que ao menos evitemos a morte em suaves prestações, lembrando sempre que estar vivo exige um esforço bem maior do que simplesmente respirar.*

*Martha Medeiros*

Ao final do texto, trouxemos uma citação de Lincoln:

*“Ser feliz não é ter uma vida perfeita, mas deixar de ser vítima dos problemas e se tornar o autor da própria história.”*Abraham Lincoln



**ANEXO D – Letra da música trabalhada na oficina “Epitáfio”****Epitáfio**

Titãs

Devia ter amado mais, ter chorado mais

Ter visto o sol nascer

Devia ter arriscado mais e até errado mais

Ter feito o que eu queria fazer

Queria ter aceitado as pessoas como elas são

Cada um sabe a alegria e a dor que traz no coração

O acaso vai me proteger

Enquanto eu andar distraído

O acaso vai me proteger

Enquanto eu andar

Devia ter complicado menos, trabalhado menos

Ter visto o sol se pôr

Devia ter me importado menos com problemas pequenos

Ter morrido de amor

Queria ter aceitado a vida como ela é

A cada um cabe alegrias e a tristeza que vier

O acaso vai me proteger

Enquanto eu andar distraído

O acaso vai me proteger

Enquanto eu andar...

Abaixo, imagens fotográficas feitas durante a apresentação da oficina:





## ANEXO E – Autorizações dos alunos participantes da pesquisa

Eu, Maria das Graças Parmanhan (nacionalidade),  
Idosa aposentada (profissão), 20.343.133-3 (R.G ou CPF), matriculado  
 (a) na Instituição de ensino Colégio Municipal Presidente Castello Branco, localizado no  
 município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, autorizo a aluna Marcela Parmanhan Guimarães  
 Garcia, regularmente matriculada no curso de Mestrado (Stricto Senso) em Educação – Processos  
 Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, a  
 fotografar, bem como expor os trabalhos produzidos nas oficinas pedagógicas, seja oralmente ou  
 por escrito, por mim.

São Gonçalo, 18 de outubro de 2013.

Maria das Graças Parmanhan  
 (Assinatura do aluno)

Eu, Maria Cristina de O. Costa (nacionalidade),  
Do lar (profissão), Do lar (R.G ou CPF), matriculado  
 (a) na Instituição de ensino Colégio Municipal Presidente Castello Branco, localizado no município  
 de São Gonçalo, Rio de Janeiro, autorizo a aluna Marcela Parmanhan Guimarães Garcia,  
 regularmente matriculada no curso de Mestrado (Stricto Senso) em Educação – Processos  
 Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, a  
 fotografar, bem como expor os trabalhos produzidos nas oficinas pedagógicas, seja oralmente ou  
 por escrito, por mim.

São Gonçalo, 18 de outubro de 2013.

Maria Cristina de O. Costa  
 (Assinatura do aluno)

Eu, Carlando Jase da Silva (nacionalidade),  
Comerciante (profissão), 1.566.550 (R.G ou CPF), matriculado  
 (a) na Instituição de ensino Colégio Municipal Presidente Castello Branco, localizado no  
 município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, autorizo a aluna Marcela Parmanhan Guimarães  
 Garcia, regularmente matriculada no curso de Mestrado (Stricto Senso) em Educação – Processos  
 Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, a  
 fotografar, bem como expor os trabalhos produzidos nas oficinas pedagógicas, seja oralmente ou  
 por escrito, por mim.

São Gonçalo, 18 de outubro de 2013.

Carlando Jase da Silva  
 (Assinatura do aluno)



Eu, Neuza de Oliveira Souza (nacionalidade),  
 (profissão), \_\_\_\_\_ (R.G ou CPF), matriculado  
 (a) na Instituição de ensino Colégio Municipal Presidente Castello Branco, localizado no município  
 de São Gonçalo, Rio de Janeiro, autorizo a aluna Marcela Parmanhane Guimarães Garcia,  
 regularmente matriculada no curso de Mestrado (Stricto Senso) em Educação – Processos  
 Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, a  
 fotografar, bem como expor os trabalhos produzidos nas oficinas pedagógicas, seja oralmente ou  
 por escrito, por mim.

São Gonçalo, 18 de outubro de 2013.

Neuza de Oliveira Souza  
 (Assinatura do aluno)

Eu, Amanda Fernanda C. de Araujo, Brasileira (nacionalidade),  
empacotadora (profissão), 26.275.431-0 (R.G ou CPF), matriculado  
 (a) na Instituição de ensino Colégio Municipal Presidente Castello Branco, localizado no município  
 de São Gonçalo, Rio de Janeiro, autorizo a aluna Marcela Parmanhane Guimarães Garcia,  
 regularmente matriculada no curso de Mestrado (Stricto Senso) em Educação – Processos  
 Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, a  
 fotografar, bem como expor os trabalhos produzidos nas oficinas pedagógicas, seja oralmente ou  
 por escrito, por mim.

São Gonçalo, 18 de outubro de 2013.

Amanda Fernanda Cavaco de Araujo  
 (Assinatura do aluno)

Eu, Maílene Alves Pinto Guimarães (nacionalidade),  
brasileira (profissão), Dona de Casa (R.G ou CPF), matriculado (a)  
 na Instituição de ensino Colégio Municipal Presidente Castello Branco, localizado no município de  
 São Gonçalo, Rio de Janeiro, autorizo a aluna Marcela Parmanhane Guimarães Garcia, regularmente  
 matriculada no curso de Mestrado (Stricto Senso) em Educação – Processos Formativos e  
 Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, a fotografar, bem como  
 expor os trabalhos produzidos nas oficinas pedagógicas, seja oralmente ou por escrito, por mim.

São Gonçalo, 18 de outubro de 2013.

Maílene A.P. Guimarães  
 (Assinatura do aluno)

Eu, Sury Viana da Silva Costa, Brasileiro (nacionalidade),  
professora (profissão), \_\_\_\_\_ (R.G ou CPF), matriculado  
(a) na Instituição de ensino Colégio Municipal Presidente Castello Branco, localizado no  
município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, autorizo a aluna Marcela Parmanhane Guimarães  
Garcia, regularmente matriculada no curso de Mestrado (Stricto Senso) em Educação – Processos  
Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, a  
fotografar, bem como expor os trabalhos produzidos nas oficinas pedagógicas, seja oralmente ou  
por escrito, por mim.

São Gonçalo, 18 de outubro de 2013.

Sury Viana da Silva Costa  
(Assinatura do aluno)

Eu, Matheus Ferreira da Silva, Brasileiro (nacionalidade),  
\_\_\_\_\_ (profissão), caro-foto (R.G ou CPF), matriculado  
(a) na Instituição de ensino Colégio Municipal Presidente Castello Branco, localizado no  
município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, autorizo a aluna Marcela Parmanhane Guimarães  
Garcia, regularmente matriculada no curso de Mestrado (Stricto Senso) em Educação – Processos  
Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, a  
fotografar, bem como expor os trabalhos produzidos nas oficinas pedagógicas, seja oralmente ou  
por escrito, por mim.

São Gonçalo, 18 de outubro de 2013.

Matheus Ferreira da Silva  
(Assinatura do aluno)

Eu, Marcos José Batista, Brasileiro (nacionalidade),  
\_\_\_\_\_ (profissão), pedagogo (R.G ou CPF), matriculado (a)  
na Instituição de ensino Colégio Municipal Presidente Castello Branco, localizado no município de  
São Gonçalo, Rio de Janeiro, autorizo a aluna Marcela Parmanhane Guimarães Garcia, regularmente  
matriculada no curso de Mestrado (Stricto Senso) em Educação – Processos Formativos e  
Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, a fotografar, bem como  
expor os trabalhos produzidos nas oficinas pedagógicas, seja oralmente ou por escrito, por mim.

São Gonçalo, 18 de outubro de 2013.

Marcos José Batista  
(Assinatura do aluno)



Eu, Aucimara Tatier, Brasileira (nacionalidade),  
doméstica (profissão), \_\_\_\_\_ (R.G ou CPF), matriculado  
 (a) na Instituição de ensino Colégio Municipal Presidente Castello Branco, localizado no município  
 de São Gonçalo, Rio de Janeiro, autorizo a aluna Marcela Parmanhane Guimarães Garcia,  
 regularmente matriculada no curso de Mestrado (Stricto Senso) em Educação – Processos  
 Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, a  
 fotografar, bem como expor os trabalhos produzidos nas oficinas pedagógicas, seja oralmente ou  
 por escrito, por mim.

São Gonçalo, 18 de outubro de 2013.

Aucimara Tatier Marinho

(Assinatura do aluno)

Eu, Ricardo Moura, Brasileira (nacionalidade),  
coletor de lixo (profissão), 09649613-8 (R.G ou CPF), matriculado (a)  
 na Instituição de ensino Colégio Municipal Presidente Castello Branco, localizado no município de  
 São Gonçalo, Rio de Janeiro, autorizo a aluna Marcela Parmanhane Guimarães Garcia, regularmente  
 matriculada no curso de Mestrado (Stricto Senso) em Educação – Processos Formativos e  
 Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, a fotografar, bem como  
 expor os trabalhos produzidos nas oficinas pedagógicas, seja oralmente ou por escrito, por mim.

São Gonçalo, 18 de outubro de 2013.

Ricardo Moura Buzo

(Assinatura do aluno)

Eu, Roberto Luiz dos Santos, \_\_\_\_\_ (nacionalidade),  
 \_\_\_\_\_ (profissão), \_\_\_\_\_ (R.G ou CPF), matriculado (a)  
 na Instituição de ensino Colégio Municipal Presidente Castello Branco, localizado no município de  
 São Gonçalo, Rio de Janeiro, autorizo a aluna Marcela Parmanhane Guimarães Garcia, regularmente  
 matriculada no curso de Mestrado (Stricto Senso) em Educação – Processos Formativos e  
 Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, a fotografar, bem como  
 expor os trabalhos produzidos nas oficinas pedagógicas, seja oralmente ou por escrito, por mim.

São Gonçalo, 18 de outubro de 2013.

Roberto Luiz dos Santos

(Assinatura do aluno)

Eu, Jhuliana Gomes da Silva (nacionalidade),  
Estudante (profissão), \_\_\_\_\_ (R.G ou CPF), matriculado  
(a) na Instituição de ensino Colégio Municipal Presidente Castello Branco, localizado no  
município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, autorizo a aluna Marcela Parmanhane Guimarães  
Garcia, regularmente matriculada no curso de Mestrado (Stricto Sensu) em Educação – Processos  
Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, a  
fotografar, bem como expor os trabalhos produzidos nas oficinas pedagógicas, seja oralmente ou  
por escrito, por mim.

São Gonçalo, 18 de outubro de 2013.

Jhuliana Gomes da Silva

(Assinatura do aluno)

Eu, Follino Leonardo dos Santos (nacionalidade),  
Embaixador (profissão), \_\_\_\_\_ (R.G ou CPF), matriculado  
(a) na Instituição de ensino Colégio Municipal Presidente Castello Branco, localizado no  
município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, autorizo a aluna Marcela Parmanhane Guimarães  
Garcia, regularmente matriculada no curso de Mestrado (Stricto Sensu) em Educação – Processos  
Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, a  
fotografar, bem como expor os trabalhos produzidos nas oficinas pedagógicas, seja oralmente ou  
por escrito, por mim.

São Gonçalo, 18 de outubro de 2013.

Follino Leonardo dos Santos

(Assinatura do aluno)

Eu, Bernadete Carmo de Souza (nacionalidade),  
Brasileira (profissão), dua lá (R.G ou CPF), matriculado (a)  
na Instituição de ensino Colégio Municipal Presidente Castello Branco, localizado no município de  
São Gonçalo, Rio de Janeiro, autorizo a aluna Marcela Parmanhane Guimarães Garcia, regularmente  
matriculada no curso de Mestrado (Stricto Sensu) em Educação – Processos Formativos e  
Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, a fotografar, bem como  
expor os trabalhos produzidos nas oficinas pedagógicas, seja oralmente ou por escrito, por mim.

São Gonçalo, 18 de outubro de 2013.

Bernadete Carmo de Souza

(Assinatura do aluno)