

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA

DANILO ANTÔNIO DA SILVA OLIVEIRA

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO LINGUÍSTICA NA PRÁTICA DO
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES E
DESAFIOS NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS – EJA**

GOIÂNIA

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À
EDUCAÇÃO

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL
DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFMG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFMG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Danilo Antonio da Silva Oliveira

3. Título do trabalho

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica; - Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **DANILO ANTONIO DA SILVA OLIVEIRA, Discente**, em 12/02/2021, às 13:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elisandra Filetti Moura, Professor do Magistério Superior**, em 22/02/2021, às 15:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_externo=0, informando o código verificador **1872215** e o código CRC **B9EABE66**.

DANILO ANTÔNIO DA SILVA OLIVEIRA

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO LINGUÍSTICA NA PRÁTICA DO
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES E
DESAFIOS NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS – EJA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes.

Orientador(a): Prof.^a. Dra. Elisandra Filetti Moura.

GOIÂNIA

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Oliveira , Danilo Antônio da Silva
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO LINGUÍSTICA NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS – EJA [manuscrito]
/ Danilo Antônio da Silva Oliveira . - 2020.
cxc, 190 f.: il.

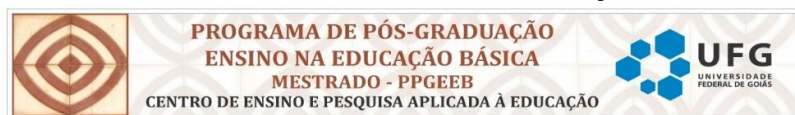
Orientador: Profa. Dra. Elisandra Filetti Moura .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2020.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas, lista de figuras.

1. Ensino-aprendizagem. 2. Linguagem. 3. Língua materna. 4. Formação de professores. I. Moura , Elisandra Filetti, orient. II. Título.

CDU 81



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e três dias do mês de novembro do ano 2020, às 14:30 horas, via teleconferência, foi realizada a **Defesa de Dissertação** intitulada **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO LINGUÍSTICA NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS – EJA**, e do Produto Educacional intitulado **O GÊNERO RELATO PESSOAL: PROPOSTA PARA O ENSINO NA PERSPECTIVA DA EJA**, pelo(a) discente **Danilo Antonio da Silva Oliveira**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Observações: O mestrando deverá apresentar autorização formal para o uso das imagens na Dissertação e no produto online.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Elisandra Filetti Moura (CEPAE/UFG) – presidente.
Profa. Dra. Gene Maria Vieira Lyra-Silva (CEPAE/UFG) – membro interno,
Profa. Dra. Fernanda da Silva Borges (PUC/GO) – membro externo,
Prof. Dr. Evandson Paiva Ferreira (CEPAE/UFG) – membro suplente interno,
Prof. Dr. Sinval Martins de Souza Filho (FL/UFG) – membro suplente externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Elisandra Filetti Moura, Professor do Magistério Superior**, em 26/11/2020, às 15:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Evandson Paiva Ferreira, Professor do Magistério Superior**, em 26/11/2020, às 15:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gene Maria Vieira Lyra Silva, Professor do Magistério Superior**, em 26/11/2020, às 15:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **FERNANDA DA SILVA BORGES, Usuário Externo**, em 26/11/2020, às 15:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **DANILO ANTONIO DA SILVA OLIVEIRA, Discente**, em 11/02/2021, às 10:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1698294** e o código CRC **418B7832**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a **Deus**, pois dele advém minha fé e esperança.

Aos meus **pais**, que a todo momento me sustentaram dando o encorajamento necessário para o crescimento de minha vida profissional.

A meu companheiro, **Hiram Oliveira**, que nunca deixou de me lembrar que a vida precisa sempre de mais dedicação do que já colocamos diariamente.

À professora Dra. **Elisandra Filetti Moura**, minha orientadora, que, a todo momento, em sua calma e paciência, me guiou nesta estrada do conhecimento, a ela o meu caminho, a minha mais profunda reverência e gratidão.

À minha querida avó, **Maria Valdecina** – *In Memoriam*, há sua ausência não será obstáculo para sempre lembrar de ti.

Aos todos meus **amigos**, vocês sempre me deram o apoio necessário para a realização dos meus sonhos.

Aos alunos e à professora de Língua Portuguesa da **EJA**, que dedicaram cada momento desta pesquisa, com carinho e atenção, juntos aprendemos e ensinamos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (**FAPEG**), pela bolsa de mestrado, e pelo grande incentivo.

“O bom professor é aquele que se coloca junto com o educando e procura superar com o educando o seu não saber e suas dificuldades, com uma relação de trocas onde ambas as partes aprendem...”

(Paulo Freire)

OLIVEIRA, Danilo Antônio da Silva. **A Importância da Formação Linguística na Prática do Professor de Língua Portuguesa: Contribuições e Desafios no Ensino de Jovens e Adultos – EJA**. 2020. 190f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

A linguagem é concebida de maneira diferente a cada momento cultural e histórico, o que comprova a visão dinâmica sobre ela no meio social. Diante disso, este estudo partiu da hipótese de que os problemas existentes no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) são fortemente motivados em relação à aquisição da linguagem e ao desenvolvimento linguístico dos sujeitos envolvidos. Quanto ao objeto de estudo desta dissertação, são os alunos, a professora regente de LP, e, o fazer desses sujeitos e os processos vividos por eles, ambos sujeitos de pesquisa inseridos simultaneamente. O estudo tem como objetivo investigar como a concepção de linguagem e de gramática interfere na prática do professor de LP em sala de aula; o seu papel na formação e contribuição linguística dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA); a interação e relação entre os sujeitos envolvidos nos processos ensino-aprendizagem; a metodologia de ensino de Língua Materna e suas abordagens aplicadas ao cotidiano escolar; compreender como se dá o processo de escolarização, bem como, as implicações relacionadas às políticas públicas desta modalidade. Também, visa contribuir para os estudos teóricos e metodológicos na formação de professores. Para o alcance desses objetivos, valemo-nos de uma pesquisa-ação, com aplicação de práticas em grupos focais, sob o viés funcionalista da linguagem nas aulas de LP da 3ª série do Ensino Médio na modalidade da EJA de um Colégio Estadual da cidade de Goiânia, Goiás. Em relação ao referencial teórico, utilizamos dos estudos abordados por Antunes (2003, 2007, 2014), Bakhtin/Voloshinov (1997, 1999, 2006, 2014), Paulo Freire (1979, 1980, 2002), Geraldi (1984, 1996, 2012, 2013), Halliday (1974, 1998), Marcuschi (2008), Neves (2001, 2015, 2019), Bortoni-Ricardo (2004, 2008), Travaglia (2009), Rojo (2006), entre outros. A pesquisa-ação, juntamente com aplicação de técnicas por grupos focais, culminou no produto educacional – O Gênero Relato Pessoal: Proposta para o Ensino na Perspectiva da EJA, desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, a partir dos registros feitos no Diário de Bordo. O produto está disponível nos apêndices e no website intitulado: As Trilhas do Saber, de caráter instrucional e expositivo, contendo os resultados obtidos após a aplicação da ação/intervenção pedagógica realizada sob a ótica de uma Sequência Didática (SD), utilizando-se do gênero discursivo/textual Relato Pessoal, produzidos pelos alunos da EJA. Dessa maneira, os resultados foram expressivos quanto ao processo de desenvolvimento linguístico e ensino de Língua Portuguesa dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Palavras-Chave: Ensino-aprendizagem. Linguagem. Língua Materna. Formação de Professores.

OLIVEIRA, Danilo Antonio Da Silva. **The Importance of Language Training in the Practice of the Portuguese Language Teacher: Contributions and Challenges in the Teaching of Young People and Adults – EJA**. 2020. 190F. Dissertation Thesis (Master Degree in Basic Education Teaching) – Postgraduate Program in Basic Education Teaching, Teaching and Research Applied in Education Center, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

ABSTRACT

Language is conceived differently at each cultural and historical moment, which proves the dynamic view of it in the social environment. Therefore, this study started from the hypothesis that the existing problems in the teaching-learning process of Portuguese Language (LP) are strongly motivated in relation to language acquisition and the linguistic development of the subjects involved. As for the object of study of this dissertation, it is the students, the conducting teacher of LP, and the making of these subjects and the processes experienced by them, both research subjects inserted simultaneously. The study aims to investigate how the conception of language and grammar interferes in the practice of the LP teacher in the classroom; its role in the training and linguistic contribution of students of Youth and Adult Education (EJA); the interaction and relationship between the subjects involved in the teaching-learning processes; the mother tongue teaching methodology and its approaches applied to the school routine; understand how the schooling process takes place, as well as the implications related to public policies of this modality. It also aims to contribute to theoretical and methodological studies in teacher education. To reach these objectives, we used an action research, with the application of practices in focus groups, under the functionalist bias of language in the LP classes of the 3rd grade of High School in the EJA modality of a State College in the city of Goiânia, Goiás. Regarding the theoretical framework, we used the studies covered by Antunes (2003, 2007, 2014) Bakhtin / Voloshinov (1997, 1999, 2006, 2014), Paulo Freire (1979, 1980, 2002), Geraldi (1984, 1996, 2012, 2013), Halliday (1974, 1998), Marcuschi (2008), Neves (2001, 2015, 2019), Bortoni-Ricardo (2004, 2008), Travaglia (2009), Rojo (2006), among others. The action research, together with application of techniques by focus groups, culminated in the educational product – The Gender Personal Report: Proposal for Teaching from the perspective of EJA, developed during the Professional Master's in Teaching in Basic Education of the Stricto Sensu Graduate Program CEPAE / UFG, from the records made in the Logbook. The product is available in the appendices and on the website entitled: The Tracks of Knowledge, of an instructive and expository character, containing the results obtained after the application of the pedagogical action / intervention carried out under the perspective of a Didactic Sequence (SD), using the discursive / textual genre Personal Report, produced by EJA students. In this way, the results were expressive regarding the process of linguistic development and teaching of Portuguese language of the subjects involved in this research.

Keywords: Teaching and learning. Language. Mother tongue. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Falta de água.....	44
Figura 2 – Esquema de Sequência Didática.....	69
Figura 3 – Como Fazer Uma Redação Em 30 Min.....	99
Figura 4 – Coletânea de textos: o ato de dar esmolas.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Orientação pedagógica de Língua Portuguesa para a EJA.....	41
Quadro 2 – Os instrumentos de coleta de dados.....	64
Quadro 3 – Pergunta 1.....	73
Quadro 4 – Pergunta 4.....	74
Quadro 5 – Perguntas extras.....	80
Quadro 6 – Marcas variantes da Língua Portuguesa.....	87
Quadro 7 – Texto: Destruição: a ameaça constante.....	92
Quadro 8 – Ações de análise textual.....	93
Quadro 9 – Discussão inicial da Sequência Didática.....	109
Quadro 10 – Estrutura do Relato Pessoal.....	110
Quadro 11 – Textos Motivadores – Relatos Pessoais.....	112
Quadro 12 – Elementos do Relato Pessoal.....	114

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEEGO – Conselho Estadual de Educação

CEJA – Centro Educação de Jovens e Adultos

CEP/UFG – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás

CEPFOR – Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação

CES – Centros de Estudos Supletivos

CLT – Consolidação das leis do trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRE – Subsecretaria Metropolitana de Educação

DESU – Departamento de Ensino Supletivo

EaD – Ensino à Distância (EaD)

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EJA-TEC – Educação de Jovens e Adultos na modalidade de ensino à distância

EM – Ensino Médio

ENCEEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FÓRUMEJA – Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB – Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação Básica
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GT – Grupos de Trabalhos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

MOBRAM – Brasileiro de Alfabetização

NTE – Núcleo Tecnologia Educacional

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PE – Produto Educacional

PEE – Plano Estadual de Educação

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

SD – Sequência Didática

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC - GO – Secretaria de Educação e Cultura de Goiás

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	21
1.1 Ensino, história e política no surgimento da EJA.....	25
1.2 A contemporaneidade do ensino da EJA em Goiás.....	33
1.2.1 O cenário em Goiás.....	24
1.2.2 O currículo, a avaliação e a formação docente.....	39
1.3 Concepção de linguagem: função e interação.....	47
1.4 A importância do professor de Língua Portuguesa	52
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....	58
2.1 O cenário e o contexto elucidador da pesquisa.....	60
2.1.1 O planejar das ações.....	61
2.2 As categorias de análises de conteúdo.....	63
2.3 A ação/intervenção pedagógica.....	66
CAPÍTULO 3 – OS RESULTADOS EM CONSONANCIA À EJA.....	71
3.1 Questionário Inicial.....	72
3.2 Entrevista à EJA: situações que envolvem o contexto de permanência do aluno.....	78
3.3 As aulas de Língua Portuguesa sob a ótica da EJA.....	88
3.3.1 A primeira aula	90
3.3.2 A segunda aula	94
3.3.3 A terceira aula.....	98
3.3.4 A quarta aula	100
3.3.5 A quinta aula	104
CAPÍTULO 4 – A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	106
4.1 Sequência Didática.....	109
4.2 A produção e escrita dos Relatos Pessoais.....	116

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	136
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	155
APÊNDICE C – INSTRUMENTOS METODOLOGICOS DO DIÁRIO DE BORDO....	161
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO INICIAL –ALUNO.....	162
APÊNDICE E - ENTREVISTA INICIAL – ALUNO.....	163
APÊNDICE F – RELATO FINAL.....	164
ANEXO A – TERMO CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	165
ANEXOS B a V – RELATOS PESSOAIS.....	170

INTRODUÇÃO

Ao pensar em minha trajetória como professor de Língua Portuguesa (LP), sempre fiz a mesma pergunta no início de cada ano letivo: “como entender meus alunos e orientá-los para que possam desenvolver suas competências linguísticas?”

A resposta sempre muda de um ano para outro, e, principalmente, de uma turma para outra, pois; cada uma carrega singularidades e especificidades próprias, e isso; é o que torna o trabalho desafiador. Seria errôneo dizer que todo ano as turmas e os alunos seriam parecidos; e que; nosso trabalho docente sempre seguirá as mesmas metodologias e didáticas – claro que cada profissional possui sua base estrutural de ensino –, porém, ela será mutável, de acordo com o andamento/planejamento das aulas propostas pelo professor. Assim, a escolha do tema, que envolve formação linguística do professor de Língua Portuguesa, a concepção de linguagem utilizada por ele e; quais orientam o trabalho docente no dia a dia no Ensino Básico, vêm ao encontro à minha trajetória profissional e dos questionamentos inerentes à modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No ano de 2016, pude trabalhar como professor de Língua Portuguesa na EJA, em uma escola da periferia de Goiânia, onde tive a satisfação de conhecer o seu modelo pedagógico, atuei um ano nas turmas de 1ª a 3ª séries do Ensino Médio. Em 2017, ampliei os conhecimentos relacionados ao ensino dessa modalidade como: o pedagógico, estrutural e seu funcionamento diário, pois passei a exercer a função de coordenador pedagógico nessa mesma escola, logo, nesses dois anos, tive o interesse em buscar respostas para os questionamentos que a EJA sofre diariamente, ainda mais quando o assunto é o ensino de Língua Materna (LM).

A partir desses questionamentos, foram levantadas as perguntas de pesquisa norteadoras desta investigação, as quais estão em consonância com os questionamentos que foram levantados durante minha atuação como professor de LP:

1. O professor, ao ensinar uma língua, possui uma concepção de linguagem. Qual a influência dessa concepção no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa?

2. A concepção de linguagem adotada pela escola ou pelo professor interfere no desenvolvimento da competência linguística do aluno?

3. Qual a importância da linguagem, do professor e da escola, no âmbito da EJA?”

Definitivamente, essas perguntas se fazem necessárias para que haja um entendimento e busca por um melhor Ensino de Língua Portuguesa, e, sem dúvida, são múltiplas as respostas possíveis a esses questionamentos quando nos deparamos com a realidade da EJA. No que concerne ao contexto dessa modalidade, são jovens e adultos que chegam à escola com suas próprias experiências, pois, “as escolas para jovens e adultos recebem alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados.” (BRASIL, 2006 p. 04).

Dessa maneira, o estudo proposto nessa dissertação sobre EJA partiu da hipótese que a formação tradicionalista do ensino de língua, baseada num ensino e numa concepção tradicional de linguagem, behaviorista/formalista, não favorece aos alunos aquisição e o desenvolvimento da língua de um letramento crítico de uma escolarização e, de habilidades de modo a contemplar as necessidades sociolinguísticas dos usuários da Língua Portuguesa. O ensino marcado por aprendizagem de regras, exercícios descontextualizados, não preparam o falante para o uso social da língua, uma vez que, esses indivíduos são, em sua maioria, jovens e adultos que, por algum motivo tiveram que interromper seus estudos, acarretando, assim, lacunas na aquisição da língua(gem).

Os objetivos desta dissertação foram estabelecidos considerando essas circunstâncias e consistem em:

Analisar como se dão as concepções de linguagem, e, as práticas e metodologias de ensino-aprendizagem escolhidas pelo professor no processo de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, como Língua Materna, em específico, em uma turma da 3ª série do Ensino Médio da EJA, aplicadas no Colégio Estadual Jardim Vila Boa, no bairro Jardim Vila Boa, na cidade de Goiânia.

Identificar possíveis causas que levam à desmotivação no processo ensino-aprendizado, bem como apresentar as análises e compreensão do contexto e sujeitos

da pesquisa. Também, os problemas pertinentes ao desenvolvimento linguístico-funcional, interacional do aluno, e apresentar uma análise a partir da proposta da Sequência Didática (SD) proposto por esta investigação.

Contribuir para os estudos teóricos e metodológicos da formação de professores de Língua Portuguesa, por meio do **desenvolvimento de produto, material didático instrucional**: Produto Educacional¹, com a finalidade de fornecer ferramentas e suporte aos profissionais que lidam com essa modalidade de ensino, cujo objetivo visa à formação desses sujeitos para o exercício da cidadania.

Para atingir os objetivos elencados, empregou-se as técnicas do Grupo Focal (GATTI, 2005) e Pesquisa-ação (MORIN, 2004), pois ambos os ideais se alinham aos objetivos desta dissertação. Aliados a proposta da SD, essas metodologias, baseadas em investigações qualitativas, permitiram a constituição da pesquisa, a qual foi organizada; a partir dos registros feitos por meio de entrevistas ao professor, aos alunos, relatados no Diário de Bordo², que foi escrito durante e a partir das aulas assistidas, análises dos dados coletados mediante a formação de Grupos de Trabalhos (GT), e; a aplicação de Questionários e Entrevistas Gravadas.

Já para a aplicação da ação/intervenção pedagógica, foi utilizado o gênero textual Relato Pessoal³ (parte integrante do produto educacional). Os relatos e análises desse gênero; são apresentados no capítulo 4 e, no Website (parte eletrônica do produto educacional).

Em relação aos pressupostos teóricos que sustentam as discussões desse estudo, partimos dos aspectos linguísticos elaborados por Halliday (1974, 1998, 2004), Travaglia (2009), Neves (2001, 2015, 2019), Bakhtin/Voloshinov (1997, 1999,

1 Apresentado por meio de website – página de internet – onde é exposto material didático e instrucional – Sequência Didática – sugestões de experiências e assuntos relacionados ao ensino básico. Disponível em: <https://www.astrilhasdosaber.com.br/>

2 O Diário de Bordo é um caderno ou pasta no qual se registra as etapas que realiza no desenvolvimento do projeto. Este registro deve ser detalhado e preciso, indicando datas e locais de todos os fatos, passos, descobertas e indagações, investigações, entrevistas, testes, resultados e respectivas análises. Disponível em: <https://febrace.org.br/projetos/diario-de-bordo>. Acesso em: 16 de mar. de 2020.

3 O Relato Pessoal possui os mesmos elementos do texto narrativo, pois contém personagens, o fato acontece em um determinado lugar, num determinado momento e, sem dúvida, é narrado por alguém. Assim, qualquer pessoa pode revelar fatos interessantes de sua vida, permitindo assim que todos possam conhecê-los. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=55292>. Acesso em: 16 de mar. de 2020.

2006, 2014), Rocco (1979). Quanto aos estudos relacionados ao ensino na EJA, foram utilizados os estudos de Soares (2014), Mota (2009), Scortegagna e Conceição (2006) e Paulo Freire (1980, 2002). Dialogamos também; sobre a escrita; e o ensino de Língua Portuguesa, conforme expõem Geraldi (1984, 1996, 2012, 2013), Antunes (2007, 2009, 2014) e; das análises dos gêneros textuais realizadas por Rojo (2006), Marcuschi (2008) e Bronckart (2003). Para a coleta de dados, guiamo-nos pelas metodologias de Gatti (2005), Morin (2004), Thiollent (1985) e Guimarães (2006). Entre outros que deram importantes contribuições para os estudos dessa pesquisa.

Para atingir os objetivos, a fundamentação teórica, metodologia e a análise dos dados, a dissertação foi organizada em quatro (4) capítulos:

No primeiro capítulo; são apresentadas as questões sobre o ensino da EJA, em uma perspectiva histórica, política e social e; o papel do professor na formação linguística de seus alunos. Abordamos questões sobre as concepções de linguagem elaboradas em estudos relacionados ao interacionismo e ao funcionalismo, levando em consideração os objetos desta pesquisa, e considerando, atuações do professor regente e dos alunos durante o período de pesquisa, do ano de 2019. Intentamos verificar os movimentos de estabelecimento da função metonímica – similaridade – relacionada às noções de contiguidade entre os atores dessa pesquisa-ação, e todos os aspectos contextuais, especialmente aqueles à relacionados a EJA.

No segundo capítulo, apresentamos as reflexões metodológicas do contexto e os sujeitos de pesquisa. Detalhamos a metodologia escolhida, bem como a sequência didática e sua aplicação na ação/intervenção pedagógica e ainda, sistematizamos a apresentação das categorias de análise e os instrumentos para a coleta de dados.

No terceiro capítulo, consiste na descrição da metodologia, análise, transcrição e resultados dos dados obtidos: nas entrevistas, observações e acompanhamento das aulas de Língua Portuguesa.

No quarto capítulo, descrevemos a aplicação da Sequência Didática (artefato⁴ base para elaboração do produto educacional) para a produção do Relato Pessoal.

4 4 PROTOTIPAGEM - elaborar uma situação/artefato que simule o funcionamento do Produto Educacional, com o objetivo de testar a funcionalidade e/ou usabilidade por parte do usuário (ACTIO, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020). Disponível em: <file:///C:/Users/profe/AppData/Local/Temp/12657-49093-3-PB.pdf>. Acesso em: 5 de nov. de 2020.

Assim, descrevemos e analisamos os dados gerados e coletados e, propomos ações que visam contribuir com as práticas docentes dos professores da EJA, particularmente aos professores da disciplina Língua Portuguesa.

Encerrando os capítulos da dissertação, apresentamos as considerações finais.

Depois, retomamos todo o trajeto percorrido para apresentar uma seção especial, a sistematização do produto educacional. Nessa seção, são discutidas as estratégias e ações para a construção do produto educacional⁵ e sua funcionalidade como ferramenta para Ensino Básico. O website: **As trilhas do Saber** é o resultado intrínseco da Sequência Didática e o estudo com o gênero Relato Pessoal como práxis de ensino aplicado à EJA.

5 Considera-se PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE) na Área de Ensino, o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual (discente ou docente *Stricto Sensu*) [...] O PE deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual (ACTIO, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020). Disponível em: <file:///C:/Users/profe/AppData/Local/Temp/12657-49093-3-PB.pdf>. Acesso em: 5 de nov. de 2020.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Neste capítulo, tratamos de questões relevantes que permeiam o contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sob um olhar crítico em relação ao Ensino, História e Política. Também, discutimos a justificativa e os objetivos que nortearam a presente pesquisa como: o papel do professor de Língua Portuguesa (LP) na formação e contribuição linguística dos alunos da EJA, bem como, a interação e relação entre os sujeitos envolvidos nos processos ensino-aprendizagem.

Logo, a pesquisa justifica-se pela urgência na formação de professores, a fim de pensar em metodologias de ensino na área de LP que possam considerar essa condição de aprendizagem, somando às práticas educacionais; processos de ensino exitosos para a EJA.

Nesse sentido, propus analisar a relação professor-aluno no processo de aquisição da Língua Portuguesa, e como a concepção de linguagem e as metodologias de ensino utilizadas pelo professor influenciam na aquisição da língua, como as estratégias de ensino de língua e as orientações desse professor pode propiciar uma atmosfera positiva que ajudará no processo de desenvolvimento linguístico de seu aluno.

É importante salientar que a linguagem do professor deverá sempre estar em consonância com as de seus alunos, “porque a língua é um fenômeno social da interação verbal” (BAKHTIN, 2004, p. 123), e a atividade de ensino exige que o professor adeque o uso de conceitos, na interação com o aluno, às condições de produção que envolvem a aula, ainda mais, conforme assinala Brasil (2006), ao pensarmos que o aluno da EJA diferencia-se por ter interrompido seus estudos para assumir seu papel como trabalhador, em geral, o que demanda uma preparação teórico-metodológica destinada a esse sujeito, pois; os professores são abordados e questionados sobre um possível fracasso no desenvolvimento da competência linguística de seu aluno.

Assim, a resposta poderia ser a falta de motivação durante as aulas e o cansaço pelo trabalho diário – sujeitos da pesquisa – ou, não têm interesse pelo conhecimento ou pertencem ao um contexto sociocultural que não lhes permitem desenvolver tal

competência. Porém, esquecemo-nos de dar a devida relevância aos sujeitos – alunos da EJA –, e a relação entre professor-aluno-língua(gem), pois é nela que se propicia a construção do saber, é; “na relação entre professor e alunos e na intensa expressão de afetividade envolvida nesse processo” (NASCIMENTO, 2013, p. 37); que se permite a transmissão de conhecimentos entre ambos.

Dessa maneira, as concepções da linguagem utilizada pelo professor e suas metodologias devem levar em consideração vários âmbitos nos quais esses alunos estão inseridos, pois, segundo Neves (2001, p. 43), “a língua é um instrumento de interação social. Não existe, em si e por si, como uma estrutura arbitrária de alguma espécie, mas em virtude de seu uso para o propósito de interação entre seres humanos”. Portanto, nesse contexto, esta dissertação se propôs a pesquisar a concepção da linguagem utilizada pelo professor da EJA nas aulas de Língua Portuguesa, pensando-a no sentido de como se dá o ensino de Língua Materna (LM) para falantes nativos, visando suas contribuições linguísticas e sua relação entre função e interação, baseados em Neves (2001, 2015, 2019) Travaglia (2009) e Antunes (2003, 2007, 2014).

Assim, esta pesquisa aliada a pressupostos interacionistas de Bakhtin (2006); e aos princípios funcionalistas de Halliday (1974, 1998, 2004) segundo os quais a língua é manifestação de um processo de interação social no qual estão envolvidos interlocutores que expressam seus propósitos a partir dos usos linguísticos em situação real de fala. Bakhtin (op. cit) tem sido um importante teórico dos estudos da linguagem, uma vez que, seu trabalho dialoga fortemente; com os princípios funcionalistas os quais pressupõem que a interação dos falantes determina a organização das gramáticas das línguas, e, o efeito de sentido que os elementos gramaticais-discursivos exercem no uso linguístico.

A EJA é uma das modalidades de ensino descritas nos parâmetros curriculares nacionais e estaduais⁶. Sua oferta não é exclusivamente das redes públicas, instituições particulares também podem ofertar essa modalidade de ensino. No entanto, em todas as instâncias, ela será destinada à educação básica, assim, em

6 Lei Estadual Complementar nº 26/98. Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás 2013. Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017. Disponível em: <https://cee.gov.br/legislacao/> Acesso em: 15 out. de 2019.

todas as redes de ensino, sejam; Estaduais, Municipais ou Particulares do Brasil, seu objetivo é desenvolver o Ensino Fundamental e Médio, com qualidade, para as pessoas que não estão em idade escolar esperada, como está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96)⁷. Desse modo, é preciso salientar sua importância como segmento escolar, pois, está descrito na LDBEN:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidade educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996 p. 42).

Assim, conforme a LDBEN (1996), fica garantido o ensino público e gratuito à EJA para todos os cidadãos que por algum motivo, não tiveram acesso ou continuidade aos estudos em idade própria⁸, cabendo ao Estado, assegurar sua permanência e estímulo na unidade escolar. Os alunos dessa modalidade de ensino são na sua maioria trabalhadores/as, empregados/as e desempregados/as que não tiveram acesso à cultura letrada. Portanto, professores, para fazerem parte do corpo docente da EJA, além de sua formação básica, a licenciatura, precisam entender que irão contribuir de forma relevante para o crescimento intelectual de seus alunos.

Assim, conforme expõe o Conselho Estadual de Educação/CEEGO (2016), o professor para atuar na EJA precisa ter preparação adequada, que consiste na formação mínima nos cursos de licenciaturas, conforme dispõem às Leis LDBEN 9394/96 e a Complementar Estadual de Goiás nº 26/98. E, também, “compete a mantenedora, promover de forma permanente, a capacitação e a formação continuada de seus professores” (CEEGO, 2016, p. 04). No que se referente a esta dissertação, como a pesquisa foi realizada em uma Unidade Educacional da Rede

7 Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 - artigos 37 e 38. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 15 out. de 2019.

8 Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 15 out. de 2019.

Estadual na cidade de Goiânia, a instituição mantenedora é Subsecretaria Metropolitana de Educação (CRE Goiânia).

A presente pesquisa limitou seu escopo de ação apenas no âmbito da esfera pública. Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos possuem características ímpares como: dificuldades econômicas, socioculturais, de leitura básica e déficit de aprendizagem, pois, alguns retornaram aos estudos após um longo período fora da escola, acarretando, assim, um desnivelamento entre os alunos; e; esses aspectos – devem ser levados em consideração –, uma vez que, o meio social, histórico e cultural podem influenciar no processo ensino-aprendizagem, pois “a maioria dos educandos de EJA não possui autoestima por viver numa sociedade que o faz desacreditar da própria capacidade cognitiva. Assim, cabe ao educador encontrar meios de fazer os educandos acreditarem em si mesmo”. (GOIÁS, 2013, p. 31).

Acredita-se que o ensino da EJA está diretamente ligado ao contexto histórico e sociocultural que estes sujeitos – professor/aluno – estão inseridos. Portanto, a pesquisa buscou investigar como o professor; da disciplina de Língua Portuguesa no processo de ensino de Língua Materna; pode contribuir para o desenvolvimento linguístico de seu aluno, levando em consideração tal contexto em questão. De acordo com estudo feito pela Secretaria de Educação por meio da Superintendência de Ensino Médio e da; Gerência de Educação de Jovens e Adultos, “a chave para quem trabalha com EJA deve ser o reconhecimento dos educandos como iguais, construtores e portadores de cultura e de saberes, esse é o primeiro passo para o sucesso”. (GOIÁS, 2013, p. 32).

Portanto, neste primeiro capítulo, apresentamos um breve histórico do ensino da Educação de Jovens e Adultos, e suas relações relevantes com as políticas públicas e o contexto político social atual, enfatizando-se a importância do professor de Língua Portuguesa na formação linguística do aluno da EJA, e como uma concepção interacionista de linguagem favorece o processo de aquisição da língua materna, pois, “não se trata de ensinar a fala ‘correta’, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso” (BRASIL, 1997, p. 20). Nesse sentido, a concepção de linguagem influencia diretamente o planejamento das atividades de análise linguística, que devem estar vinculadas ao processo de leitura e escrita, conforme demonstramos a seguir.

1.1 Ensino, história e política no surgimento da EJA

Para entendermos melhor o surgimento da educação de adultos no Brasil, antes, precisamos perceber sua importância no ensino-aprendizagem voltados para esse público. Dessa maneira, é preciso ter um olhar técnico e histórico sobre o processo de desenvolvimento da educação brasileira. Assim, já na primeira Constituição de 1824, era garantida a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, no entanto, apenas no ano de 1879, Leôncio de Carvalho, Ministro dos Negócios, por meio do Decreto nº. 7.247, realizou modificações e reformas no ensino, e em um de seus 29 itens estava “o oferecimento de cursos para adultos analfabetos.” (MELO; MACHADO, 2009, p. 297). Por motivos políticos, após o fim do Império e o surgimento da República Federativa do Brasil (1889), o interesse da elite por eleitores capacitados só aumentava. Também, a busca pela mão de obra qualificada e pelos movimentos civis da época, que lutavam contra o analfabetismo, impulsionaram reformas educacionais por todo país.

Por questões contextuais, o presente estudo; concentrará as discussões a partir dos anos 1930, onde, o cenário da educação de adultos teve seu apogeu, em decorrência da industrialização e o crescimento populacional. Já na década de 40, no período pós 2ª Guerra Mundial, surgem, então, a Organização das Nações Unidas (ONU)⁹, em 24 de outubro de 1945, com o intuito de reestabelecer a harmonia, a paz mundial, a tolerância, promover o progresso econômico e social de todos os povos, conforme está disposto em sua Carta da Nações Unidas¹⁰. E, é neste mesmo contexto que; a ONU inicia as discussões e diálogos sobre a manutenção da paz entre os povos e as nações.

9 É uma organização internacional formada por países que se reuniram voluntariamente para trabalhar pela paz e o desenvolvimento mundiais. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca>. Acesso em: 10 nov. de 2019.

10 Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/11/A-Carta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas.pdf>. Acesso em: 10 nov. de 2019.

Assim, com as discussões que ocorreram entre os anos de 1942 a 1945, surge então, a agência que atuaria na Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)¹¹. Suas primeiras ações foram voltadas com o objetivo de “contribuir para a manutenção da paz e da segurança” (GUIMARÃES, 2000 p. 10) entre as nações. A UNESCO em sua estrutura atual, apresenta orientações em diversas áreas como: educação, ciências naturais, ciências humanas e sociais, cultura, comunicação e informação, mas para o contexto da educação de adultos, o que ressalta é que:

No setor de Educação, a principal diretriz da UNESCO é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. (UNESCO, 2020).

Dessa maneira, com o surgimento da UNESCO, após as discussões acerca da manutenção da paz, iniciadas pela ONU, percebemos, então, que a UNESCO se tornaria a agência orientadora de políticas públicas voltadas também, para a educação e, inclusive, para a educação de jovens e adultos. Assim, a partir de 1945, em suas primeiras atividades, a UNESCO iniciava as orientações aos países em desenvolvimento e; tratava de questões relacionadas ao analfabetismo e educação de adultos, tais atribuições, como por exemplo:

“imprimir um impulso vigoroso à educação popular e à *difusão da cultura*, através da “cooperação entre as nações, sugerindo métodos de educação para preparar as crianças do mundo inteiro para as responsabilidades do *homem livre*” e, ajudar a manutenção, o avanço e difusão do saber (...)” (GUIMARÃES, 2000, p. 10).

Com as orientações da UNESCO, os países tiveram um direcionamento no processo de ensino-aprendizagem no período pós 2ª guerra mundial; uma vez que; a agência atuava no enfrentamento de várias questões-problemas relacionadas à mundialização da época; e suas ações estavam voltadas às temáticas que necessitavam de direcionamento como, por exemplo, a realidade social dos países em desenvolvimento, pois, imperava a necessidade de um mundo igualitário para todos, dessa maneira, “a esperança na educação como meio de construir a paz entre

11 É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/> . Acesso em: 10 nov. de 2019.

as nações, e povos” (GUIMARÃES, 2000, p. 56), seria, então, o melhor mecanismo para o avanço, a difusão e a manutenção do saber.

Assim, com o surgimento da ONU e da UNESCO, e de suas orientações no âmbito educacional, no ano de 1947, o governo brasileiro que sofria fortes manifestações, pois, havia o “alerta para a urgência de integrar os povos visando à paz e à democracia” (GOIÁS, 2013, p. 11), estava em eminência, assim, o governo decide então, atendendo as orientações internacionais, apresentar, então, a 1ª Campanha Nacional de Educação de Adultos, que trazia como conteúdo:

A Campanha de Educação de Adultos pretendia-se numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois seguiria uma etapa de “ação em profundidade” voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. (SCORTEGAGNA; CONCEIÇÃO, 2006, p. 4).

Contudo, a campanha apresentada pelo governo, que em pouco tempo criou várias escolas supletivas, não durou muito, pois, suas etapas de “alfabetização” e a de “ação”; não tiveram muito entusiasmo, principalmente na zona rural, sobrevivendo apenas as redes de supletivos, que ficaram a cargo dos Estados e Municípios. Por volta de 1950, sofrendo duras críticas, a campanha foi encerrada, dando início as novas discussões no final dos anos 1950 e início de 1960. É neste período que; surge então; os ideais apresentados por Paulo Freire, segundo Soares (2014, p. 121): “Paulo Freire definia já a alfabetização como *conscientização, politização*, meio de tornar o homem consciente de sua realidade e de sua possibilidade de transformá-la”.

Para Freire, a necessidade de se fazer um ensino que tivesse o cunho libertador; era de suma importância. Assim, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) teve início em 1960, com objetivo de uma política nacional voltadas para a alfabetização de jovens e adultos. No entanto, devido ao Golpe Militar de 1964, vários projetos foram impossibilitados de serem executados, inviabilizando, assim, o PNA. Já no ano de 1967, o próprio governo militar cria, então, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cujo cunho educacional enfatizava apenas o saber “ler e escrever” e “aprender cálculos básicos de matemática”, mas não fazia qualquer menção ao fato de que o aluno desenvolvesse criticidade e autonomia, pois:

o trabalho pedagógico no MOBRAL, não tinha um caráter crítico e problematizador, sua orientação, supervisão e produção de materiais, era

todo centralizado. Assim, este programa criou analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que muitas vezes aprenderam somente a assinar o nome, e que não apresentam condições de participar de atividades de leitura e escrita no contexto social em que vivem. (MOTA, 2009, p. 15).

Para Paulo Freire, o compromisso com o processo educativo

não pode realizar-se através de palavrório, nem nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontra os homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experimentá-lo num ato que é necessariamente corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Esse medo quase sempre redundando de um “compromisso” contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão comprometidos consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. (FREIRE, 1979, p. 09).

Conforme expõe Mota (2009), o Mobral, resultou apenas em uma proposta falida, onde, seu principal objetivo era favorecer a classe elitista da época. Em seu contexto, o movimento que apresentava um modelo voltado para alfabetização de jovens e adultos, se quer atendeu sua proposta educacional, dessa maneira, criou-se, apenas, os chamados analfabetos funcionais, assim, contrapondo o que Freire (1979) nos aponta como um verdadeiro compromisso no processo de alfabetização para jovens e adultos. Para Paulo Freire, não deve haver neutralidade frente aos problemas existentes, que, ao se manter neutro, revela-se o medo de se comprometer com os ideias de uma educação libertadora e emancipadora.

Para Oliveira (1989, p. 159), o objetivo do Regime Militar em relação ao Mobral, era “no caso a alfabetização de adultos, este objetivo seria conseguido através da educação moral e cívica, que proporcionaria um conhecimento e deveres do cidadão”. Dessa maneira, percebe-se, então, marcas de uma educação opressora, de uma sociedade estruturante do Regime Militar, questões que Paulo Freire contestava veementemente em sua pedagogia do oprimido. A comparação entre a pedagogia de Freire e o Mobral, nos permite refletir sobre o modo como as ideias libertadoras de Paulo Freire eram questionadas e contestadas, podemos então, ver a **inovação** (pedagogia de Freire) versus o **retrocesso** (Mobral), que, buscou romper com os posicionamentos da pedagogia do oprimido, dessa maneira, o Regime Militar, acreditava que as ideias

Freirianas eram subversivas, e que seu programa (o Mobral), era “libertador” e prezava pelo “diálogo”.

É nesse momento histórico, entre os anos de 1940 a 1970, que a representatividade de cada Estado Brasileiro se mostrou presente no cenário da educação de adultos. Ficaram, então, a encargo dos Estados, a aplicação e execução das normativas impostas pela UNIÃO – LDBEN 5692/71 – as chamadas Rede de Supletivos. Em Goiás, conforme “portaria nº 215, de 21 de agosto de 1947, estabeleceu-se, então, a organização de uma estrutura administrativa e pedagógica própria – Serviço de Educação de Adultos do Estado de Goiás” (GOIÁS, 2013, p. 12). Mostrando, que, o Governo de Goiás já se fazia presente nas aplicações às normativas e diretrizes nacionais em relação à educação de adultos que, havia ficado sob responsabilidade das redes públicas.

Os **Supletivos**, constituíam a mesma modalidade de ensino em relação à Educação de Jovens e Adultos que conhecemos hoje, seu papel e objetivo, era oferecer oportunidade àqueles não que conseguiam concluir seus estudos, seja no Ensino Fundamental ou Médio. Contudo, seu foco principal, era a busca por uma boa colocação e melhorias no mercado de trabalho. Seu funcionamento se dava por meio dos chamados “Centros de Estudos Supletivos (CES), criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1974” (NASCIMENTO, 2013, p. 18).

Já para o contexto de Goiás, nos anos de 1970, sob olhar da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC), foi criado o Departamento de Ensino Supletivo (DESU), cuja função era a implantação dos supletivos em Goiás, em consonância à Lei nº 5.692/71, assim, assumindo todos as funções dos serviços voltados para educação de adultos. Logo nos primeiros três anos, o DESU, atendendo ao público de jovens e adultos, conseguiu o alcance do mapeamento de que “1.831.021 adolescentes e adultos em Goiás” (GOIÁS, 2013, p. 14), estariam em **distorção idade-série**.

No mesmo período, no ano de 1973, o DESU implanta os Supletivos, a fim de atender às normativas vigentes da época, LDBEN – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 e normatizados pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE, nº 699/73) e Resolução do CEEGO nº 993/73, atendendo, assim, até 2012, o máximo de candidatos que tivessem o interesse na conclusão de seus estudos no ensino fundamental e médio. Assim, apenas no ano de 2013, que a SEDUC adere ao Exame

Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEEJA), restringindo-se para a certificação do Ensino Fundamental de todos aqueles que tivessem interesse e a idade mínima de 15 anos. E, para a certificação do Ensino Médio, ficou sob a responsabilidade do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para todos os candidatos com idade mínima de 18 anos.

Os supletivos, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, tiveram uma grande procura e incentivo, pois, agilizava a conclusão dos estudos dos alunos, tentados, assim, responder aos desafios que o mercado de trabalho exigia. Dessa maneira, foram oferecidos os exames para aqueles que tivessem empregos, porém, não a escolaridade mínima, antigo 2º grau completo, pois, o

supletivo teve como objetivo atender a demanda de mão de obra não qualificada, oferecendo aos educandos a habilitação e capacitação profissional na categoria de técnico ou auxiliar para os que se encontravam na força de trabalho com mais de três anos de experiência e que não possuíam diplomas e/ou certificados que os credenciassem para o exercício de sua função. (GOIÁS, 2013 p.16).

No que se refere à procura desses exames na contemporaneidade, ainda é grande. Contudo, o ENEM já não possui o objetivo de Certificação do Ensino Médio desde 2017¹², passando então, a responsabilidade para o ENCEEJA. Porém, o estudante, que tenha interesse em realizar o exame e finalizar o Ensino Médio, precisará ter idade mínima de 18 anos e não ter concluído seus estudos.

A Educação de Adultos, em 1993, com a resolução CEEGO nº 695 de 17 de setembro de 1993, implantou os cursos de supletivos, que visava as funções suplentes, que; correspondia a suplente I da 1ª a 4ª série, a suplente II da 5ª a 8ª série, e, a suplente III – antigo 2º grau. Entretanto, essa função tida como **Suplentes**, foi extinta em meados do ano de 1999.

No final desse mesmo ano, foi implantado o curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Goiás, em consonância a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9.394/96, artigos 37 e 38, a Lei Complementar Estadual nº 26/98,

12 O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) não será mais utilizado para certificação de conclusão do ensino médio. A partir de agora (2017), essa atribuição será do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/47501-exame-nao-sera-mais-utilizado-para-certificar-o-ensino-medio>.

Acesso em: 30 nov. de 2019.

artigos 54, 55 e 56, e a Resolução CEE nº 568/99, tendo como configuração de Ensino, os pilares de uma educação **reparadora, equalizadora e qualificadora**. Portanto, a partir do ano 2000, foi possível ver que o ensino da EJA seguiria uma trajetória numa busca por qualidade, que deveria observar alguns pontos importantíssimos, seguindo assim, os três pilares básicos que a constituía, conforme Freire (1980) expõe:

para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se). (FREIRE, 1980, p. 33, 34).

Paulo Freire (1980) deixa claro que, não se deve pensar em ações isoladas, é preciso analisar e refletir sobre o homem, sobre o indivíduo, àqueles que serão ajudados, pois; esses estarão diariamente inseridos no contexto escolar. Portanto, ao longo da história, percebemos que houve várias tentativas de um Ensino voltado para a Educação de Adultos, que elevasse a qualidade que essa modalidade aparentasse. Assim, o Estado de Goiás apresentou uma “*Educação para a Diversidade: quilombolas, ribeirinhos, indígenas e assentados*” (GOIÁS, 2013 p. 22), permitindo a inserção de vários seguimentos étnicos. E, de acordo com as diretrizes da EJA (CEEGO, 2011), que contempla também, questões regionais, culturais, éticas, de gênero, temas sobre valorização do idoso, da mulher e raciais.

Com as diretrizes nacionais e estaduais, Goiás desde 2002, vem apresentando projetos de Alfabetização de Jovens e Adultos, projetos de leituras, oportunidades de oferecimento em diversas regiões, em escolas e colégios estaduais e nos famosos Centro Educação de Jovens e Adultos (CEJA). No entanto, é importante ressaltar que a EJA não estava inserida no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)¹³, foi apenas em 2006 que passou a receber a verba, com a criação do Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)¹⁴, através da Emenda Constitucional nº 53/2006 e

13 É um conjunto de fundos contábeis formado por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil para promover o financiamento da educação básica pública. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>. Acesso em: 22 de julh. de 2020.

14 É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de

regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, dando assim, mais visibilidade e credibilidade para essa modalidade de Ensino.

Com o apoio financeiro, o estado, suas regionais educacionais e, o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) puderam desenvolver projetos que visassem a formação continuada do Profissionais que atuam na modalidade da EJA. Assim, desenvolver cursos para que os “profissionais das áreas técnicas e pedagógicas no gerenciamento do processo de auto formação continuada, possibilitando a troca de experiências, pelos profissionais que vivenciam essa prática, contribuindo para o processo de ação-reflexão-ação.” (GOIÁS, 2013. p. 23).

Portanto, atualmente o governo de Goiás, assegura a todos àqueles que não tiveram oportunidade de acesso à escola a sua continuidade na unidade escolar até a conclusão dos estudos, garantindo um ensino sistematizado de acordo com as diretrizes nacionais e estaduais, privilegiando todo cunho cultural, experiências e a autoestima do educando para que almejem outros níveis de formação básica, profissionalizantes e superior, pois, conforme expõe Freire,

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos direitos à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser. (FREIRE, 2002, p.193).

Assim, podemos afirmar que o sujeito da EJA não deve ser tratado igualmente como um estudante dos ciclos regulares, pois é preciso entender como, e de que maneira, aproximá-los do ambiente escolar, que para muitos é desafiador e até inovador, pois, o público frequente nas redes públicas de Goiás são, na maioria, adultos homens/mulheres, trabalhadores, desempregados, pais, mães e filhos, moradores da periferia, jovens e idosos, sem faixa etária específica. Por isso, para que o ensino na EJA tenha êxito, todos esses fatores precisam ser observados e sistematizados, ainda mais, quando a questão se refere ao ensino de Língua Materna.

cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249> . Acesso em: 22 de julh. de 2020.

1.2 A contemporaneidade do ensino da EJA em Goiás

A organização de um modelo de ensino requer muito empenho e dedicação por parte de todos envolvidos nesse processo. Desta maneira, o ensino que objetiva a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Goiás, precisa estar em conformidade com a resolução CEE/GO nº 08/2016, que, para “a escola, ao ministrar uma etapa da EJA, deve se comprometer a integralizar todos os períodos letivos que a etapa requer, no turno previsto.” (GOIÁS, 2016). Assim, a unidade ao oferecer a modalidade de ensino deverá seguir as orientações que estão descrito na seção II Art. 2º, assim, precisa ter:

1. Idade mínima de 15 (quinze) anos para o ingresso no ensino fundamental na sua oferta presencial e de 18 (dezoito) anos para o ingresso no Ensino Fundamental em EaD e no ensino médio, seja presencial, seja em EaD;
2. Observância do currículo pleno e das diretrizes curriculares, tanto da base nacional comum, quanto da parte diversificada, conforme dispõe a Lei N. 9394/96 e a Lei Complementar Estadual N. 26/98;
3. Frequência de 75% (setenta e cinco por cento) nas atividades escolares previstas para o módulo na modalidade EJA;
4. Efetivação de matrícula a qualquer dia do ano letivo, sem prejuízo do cumprimento da carga horária total;
5. Avaliação da aprendizagem contínua, cumulativa e com absoluta prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos;
6. Acompanhamento especial individualizado e recuperação paralela ofertada aos alunos que demonstrarem dificuldades de desenvolvimento e efetuada por equipe devidamente preparada, em horário compatível com a atividade profissional exercida pelo educando. (GOIÁS, 2016, p. 3).

Quanto as questões documentais e legais para o funcionamento e as orientações da modalidade do ensino da EJA, o estado de Goiás se mostra em cenário positivo, uma vez que, já possui em suas bases legais relativos às políticas públicas, projetos e incentivos que se iniciaram nos anos 1940, como já foi mencionado pelo presente estudo. Contudo, há vários questionamentos levantados atualmente em relação a EJA, porém, estão sob a ótica tangencial do que seria essa modalidade de ensino. Um deles seria a falta de informação por parte da comunidade geral e a escolar, com o discurso que os alunos da EJA não aprendem, e que, só estariam interessados na certificação de conclusão do ensino médio, que é algo bastante errôneo.

Porém, o que é preciso salientar, são as questões de cunho sociais e culturais que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de língua destes sujeitos. Primeiramente, na contemporaneidade, precisamos destacar o quão diverso é o

público frequente, e se há diversidade, haverá variedades linguísticas em todo contexto escolar. Dessa maneira, o ensino da EJA, deve priorizar o processo a partir do falar e expressar, pois “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2014, p. 99).

Seguindo o raciocínio apresentado por Bakhtin, o que realmente possa ser considerado problema, é como o ensino da EJA, tem lidado com seus sujeitos linguisticamente contextualizados, se realmente é considerado a língua como prática social, ideológica e de vivência. O que de fato é importante deixar claro, é que o ensino da EJA parte das primícias de que o trabalho com a língua, seja um mecanismo sociocultural, ideológica e histórico para esta comunidade, conforme expõe Geraldi (2005), que a

[...] língua, enquanto produto desse trabalho social, enquanto fenômeno sociológico e histórico, está sempre sendo retomada pela comunidade de falantes. E ao retomar, retoma aquilo que está estabilizado e que se desestabiliza na concretude do discurso, nos processos interativos de uso dessa língua (GERALDI, 2005, p. 78).

Portanto, deve-se levar em consideração a língua como base para o ensino de Língua Portuguesa e, seu funcionamento da língua (NEVES, 2015). Porém, o que não se deve é, pensar que o ensino funcional de língua no contexto da EJA, esteja livre de preconceitos linguísticos, “pois, na grande maioria desses centros, as relações sociais são atravessadas pela escrita, o que faz com que o seu não domínio possa dar origem a preconceitos sócio-linguístico-culturais”. (PESSOA, 2011, p. 647).

1.2.1 O cenário em Goiás

O cenário atual do ensino da Educação de Jovens e Adultos em Goiás, traz algumas questões relevantes quanto as políticas públicas atuais, por exemplo, as metas e estratégias estipulas pelos planos educacionais: o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024)¹⁵, o Plano Estadual de Educação (PEE/GO 2015/2025)¹⁶

¹⁵ É uma lei brasileira que estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação. foi instituído pela Lei nº 13.005/2014, determinando para o primeiro ano de vigência a elaboração ou adequação dos planos estaduais, distrital e municipais de educação, em consonância com o texto nacional. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/#planos>. Acesso em: 22 de julh. de 2020.

¹⁶ É uma lei estadual que estabelece diretrizes e metas para direcionar as políticas educacionais objetivando a melhoria da qualidade da educação estadual. Em Goiás, o PEE foi instituído por meio da Lei nº 18.969/2015. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/wp->

e, o Plano Municipal de Educação (PME)¹⁷ do Município de Goiânia com vigência também por 10 (dez) anos, o PME/Goiânia/2015/2025. No entanto, é preciso ressaltar que a pesquisa delimitou apenas na esfera Estadual, portanto, apresentamos o Plano Municipal apenas para fins de conhecimentos acadêmicos e políticos.

Diante disso, o governo de Goiás mapeou até o ano de 2010 (GOIÁS, 2015), o quantitativo por idade e grupo, para que assim, pudesse fazer o levantamento para diagnosticar a faixa etária do público-alvo e, a partir de então, criar estratégias e metas dentro do real cenário da EJA.

Assim, Plano Estadual de Educação (PEE/GO 2001/2010), que teve início com suas discussões em 2001, mas só em 2003 que foi apresentado, e trouxe contribuições benéficas para o ensino da EJA, como a implantação de programas de educação de jovens e adultos, para o acompanhamento pedagógico e manutenção do ensino da EJA. Contudo, houve a necessidade de uma revisão no PEE no início do ano de 2006, para a atualização de dados quanto ao cenário local, assim, com o término da revisão em 2007, em 2008 entrou em vigência o PEE/GO 2008/2017, que também foi atualizado posteriormente no ano de 2015.

Quanto ao (PEE/GO 2015/2025), cuja discussões se deram no início anos de 2012/2013, e levando em consideração o PEE/GO anterior, nos deparamos então, com PEE/GO em exercício para o decênio 2015/2025, estipulado para toda educação básica, que apresenta as metas e objetivos atuais que a modalidade da EJA está inserida. Nele, podemos perceber a importância que se faz presente o ensino da EJA, tais como o contexto goiano e os sujeitos desta modalidade de ensino básico.

Para a execução do PEE/GO 2015/2025, a fiscalização, o cumprimento de suas metas, o monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, ficaram sob a responsabilidade das seguintes instâncias:

<content/uploads/2018/11/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O-PEE-2015-2025-1.pdf>. Acesso em: 22 de julh. de 2020.

17 É uma determinação do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que determina que os Estados, Distrito Federal e os municípios devem elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE. http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/goiania_lei_0.pdf Acessos em: 20 de julh. de 2020.

- I – Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte;
- II – Comissão de Educação, Cultura e Esporte da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás;
- III – Conselho Estadual de Educação – CEE;
- IV – Fórum Estadual de Educação – FEE.

Portanto, as instâncias têm o papel de monitoramento, cumprimento das metas e avaliação periódica dessa lei. O PEE/GO 2015/2025, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, vem com o objetivo de fortalecer as diretrizes que asseguram àqueles que não tiveram acesso à educação básica. Dessa maneira, desenvolver práticas pedagógicas que sejam eficazes para esses sujeitos. No PEE/GO 2015/2025, estão estabelecidas as Metas e Estratégias para a educação básica de Goiás. Para a EJA a meta estipulada é:

Meta 6 - Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) anos ou mais, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano Estadual de Educação, inclusive, para as populações do campo e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (GOIÁS, 2015 p. 17).

Tal meta, mostra que nos próximos anos, o estado e as instâncias responsáveis terão que aplicar estratégias para alcançar elevação escolar, que conforme o público-alvo, não será tarefa fácil, pois o ensino não pode ficar preso em metodologias que não visam realmente a função básica da língua. Dessa maneira, é preciso compreender a língua e como ela fornece suporte e ferramentas para orientar o trabalho de Língua Materna na escola.

Assim, segundo Halliday (1998, p. 19), para o contexto EJA, “de que outro modo pode-se considerar a linguagem senão em seu contexto social?”, dessa maneira, o ensino deve seguir o seu propósito, visando à formação para a cidadania, e formando cidadãos capazes de usarem a língua em seus diversos momentos sociais. Contudo, para que o alcance da meta proposta pelo PEE/GO 2015/2025, não se deve olhar somente as questões relacionada ao ensino de língua, mas questões que envolva as diversas desigualdades sociais aparente como; a financeira, a social e cultural, pois elas influenciam, no processo ensino-aprendizagem (PESSOA, 2011). Também, é preciso evidenciá-las, para que as políticas públicas alcancem de forma mais equitativa esse público.

No entanto, assegurar a educação igualitária e universal para todos os cidadãos goianos não parece ser algo acessível, pois, o Governo de Goiás, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), no ano de 2019 criou e passou a oferecer o Ensino à Distância (EaD), através do projeto Educação de Jovens e Adultos na modalidade de ensino à distância (EJA-TEC)¹⁸ para o Ensino Médio, no entanto, o projeto estabelece que o curso seja oferecido no formato semipresencial, sendo, 960 horas em ambiente virtual, e 240 horas de forma presencial em escola-polo – escolha feita pelos alunos no ato da matrícula –, assim, totalizando às 1200 horas conforme previsto na legislação (GOIÁS, 2016, p. 3).

Contudo, surgiu no segundo semestre do ano 2019, em relação ao projeto EJA-TEC, angústia e indagações por parte dos professores que atuam na EJA e pelos alunos que frequentam as aulas presencialmente. Os questionamentos surgiram logo após a Seduc-Go apresentar a proposta do projeto (EJA-TEC), que no dado momento (junho de 2020), foi considerada uma oferta compulsória, visando a substituição da EJA pelo EaD. Segundo o **Fórum Goiano de EJA**¹⁹, que é uma organização sem fins lucrativos, que apresenta engajamentos relacionados ao movimento social em defesa da EJA, vem acompanhando as discussões sobre a proposta do ensino a distância apresentado pela Seduc-Go. De acordo com Fórum, um fator importante levantado, é que, a Seduc-Go, até o presente momento, não apresentou a proposta do plano pedagógico do EJA-TEC.

O fórum no mês de maio de 2020, apresentou uma reclamação junto ao CEEGO, pedindo que “o direito constitucional à educação dos trabalhadores/as do Estado de Goiás, assegurando o acesso e permanência com qualidade social”

18 Com o objetivo de ampliar a oferta de vagas para a educação de jovens e adultos (EJA). O curso é gratuito e as vagas são abertas a todos os jovens com idade igual ou superior a 18 anos completos que já tenham concluído o Ensino Fundamental ou equivalente. Disponível em:

<https://site.educacao.go.gov.br/educacao/programa-eja-tec-amplia-as-possibilidades-para-que-alunos-cursem-o-ensino-medio-por-meio-da-educacao-a-distancia/> Acesso em: 27 de jul. de 2020.

19 O Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos é um espaço de discussão, reivindicação, proposição, trocas de experiências, encontros permanentes e ações em parceria, que articula os diversos segmentos, instituições e movimentos sociais envolvidos com a EJA, socializa iniciativas existentes com aprofundamento teórico-metodológico de temas em EJA e intervém na elaboração de políticas públicas e ações voltadas para esta modalidade educacional. É um movimento complexo e plural, que busca uma nova organização da EJA em Goiás e no Brasil.

Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/> Acesso em: 27 de jul. de 2020.

(FÓRUMEJA, 2020)²⁰. Dentre as apresentações feitas pelo Fórum goiano de EJA, são as diversas reclamações protocoladas ao órgão por alunos e professores, alegando a concretização do projeto de forma impositora. Vale ressaltar que o Fórum goiano de EJA continua de forma engajada e na luta pela manutenção e defesa pela oferta de forma presencial, e que, busca estabelecer diálogos entre as instancias educacionais, para o atendimento digno aos sujeitos da modalidade do ensino presencial. O projeto do EJA-TEC, segundo a Seduc-Go, ainda se encontra em fase de ampliação, acarretando, assim, poucas informações sobre seu funcionamento e modelo pedagógico, a única informação, é que, a secretaria estadual de educação pretende ampliar a lista de escolas-polo para os próximos anos, deixando a comunidade escolar, sem rumos e informações básicas.

Dessa maneira, não devemos ter um olhar apenas técnico, é preciso manter-se sob a ótica do dia a dia dos sujeitos que frequentam à EJA. Tais propostas apresentada pelo Governos de Goiás, o ensino EaD, ainda causa angustias e questionamentos, todo projeto que seja produtivo, que tenha seu cunho voltado para a melhoria do ensino básico, é sem sombra de dúvida, algo positivo, no entanto, a forma como foi imposta e apresentada, traz disparidade com a realidade dos sujeitos que frequentam à EJA atualmente, pois, uma grande parte do alunado, não tem condições, recursos ou formação tecnológica para curso um ensino nos moldes EaD.

Assim, tais propostas, nos mostra que as metas e os planos, só serão alcançadas, quando questões como; a formação do professor priorizar e pensar em uma junção efetiva e aplicável do currículo e da avaliação. Também, pensar sobre a qualidade do ensino desta modalidade, como; o incentivo profissional, a equidade e ao acesso igualitário dos sujeitos, seja de forma presencial ou EaD ao ensino básico, assegurando a todos, uma educação pública com qualidade, pois para esse contexto “não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas” (GERALDI, 1997, p. 6).

20 Ofício nº 005/2020. Disponível em:

<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/Of%C3%ADcio%20Ovidoria%20005.pdf>

Acessos em: 27 de julh. de 2020.

1.2.2 O currículo, a avaliação e a formação docente

As reflexões sobre currículo, avaliação e formação docente no viés da Educação de Jovens e Adultos – EJA, já vem sendo discutida pelo Ministério da Educação – MEC, desde 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Que através do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, propõe respeitar e valorizar a diversidade da população, garantindo políticas públicas como instrumentos de cidadania e de contribuição para a redução das desigualdades são os objetivos desta nova Secretaria (BRASIL, 2006).

Outra proposta apresentada pela SECAD, é a formação docente para professores que trabalham, ou, querem trabalhar no sistema público de ensino com a Educação de Jovens e Adultos, porém, não são amplamente ofertadas capacitações voltadas para práticas docentes nesse seguimento de ensino. Assim sendo, no ano de 2006, procurando ofertar mecanismos e meios para que professores pudessem entender e requalificar, a SECAD apresentou a coleção **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**, composta por cinco (5) cadernos, sendo o Caderno 1: **Alunas e alunos da EJA**; o Caderno 2: **A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem**; o Caderno 3: **Observação e registro**; o Caderno 4: **Avaliação e planejamento**; e o Caderno 5: **O processo de aprendizagem de alunos e professores**.

Essa proposta feita pelo MEC visou ampliar os conhecimentos relacionados em diversos contextos da EJA, como histórico, teóricos e às práxis educacionais. E, de acordo com o PEE 2015/2025/Go, prevê durante seu exercício, a formação continuada de professores da educação básica do estado, de maneira, a “consolidar política estadual de formação de professores da Educação Básica, definindo diretriz estadual, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (GOIÁS, 2015, p. 40). Assim, tanto nas esferas federais e estaduais, as políticas de qualificação do profissional para atuar na EJA, já estão em vigor e aplicação, pois

[...] a formação do professor não se concretiza de uma só vez, é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso, é o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade essa que não

pode ser tomada como uma coisa pronta, acabada, ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e como tal precisa ser pensado. (FÁVERO, 1981, p. 17).

Fávero (1981), nos mostra que a formação advém de longo processo contínuo de prática e realidade no ensino básico. A formação de um professor não se faz apenas nos bancos de uma universidade, é preciso pesquisa, estudo, engajamento, vivência em sala de aula, pois “o professor deve estar em contínuo desenvolvimento; [...] deve preencher as lacunas deixadas durante o período de formação docente; é considerada fundamental para o desenvolvimento do professor como indivíduo social” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 29, 30).

No entanto, a formação de um professor após a concretização de seu curso de licenciatura, não é tarefa fácil de ser realizada. A autora Costa-Hübes (2008), nos remete que a formação docente deve estar em constante desenvolvimento, porém, existem fatores que devem ser observados, como condições materiais (financeiro) por exemplo. Outro fator importantíssimo, são as questões sociais, a qual esses profissionais lidam diariamente, às vezes trabalham os 3 (três) períodos para conseguirem uma melhor condição e qualidade de vida.

Trazendo para nosso contexto, a rede estadual de educação tem apresentado recentemente várias propostas de formação para professores. No ano de 2019, houve apenas uma oferta voltada à profissionais do curso de Educação Física e, neste ano, 2020/1 apresentou apenas formação para gestores escolares, conforme expõe o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR)²¹. Segundo o próprio CEEGO e o CEPFOR, a expectativa é que os cursos de capacitação, sejam oferecidos o mais rápido possível, pois, sua execução se “dará através de plataforma Moodle – salas virtuais e entre outras” (CEE/GO, 2020, p. 4). Tal proposta é de suma importância para o crescimento educacional do estado, porém, é preciso pensar em qualidade e alcance dos profissionais, por mais que os

21 Criado em 2020, o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação foi instituído para atender e apoiar as políticas de formação dos profissionais da educação de Goiás, visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes, a prática pedagógica dos professores e o aprimoramento das práticas de gestão e competências da liderança no serviço público educacional, assegurando, assim, que os profissionais da Rede Estadual de Educação de Goiás tenham uma base de saberes para o pleno exercício de suas funções. Disponível: <https://site.educacao.go.gov.br/centro-de-estudos-pesquisa-e-formacao-dos-profissionais-da-educacao/> Acesso em: 27 de julh. 2020.

cursos sejam oferecidos de forma virtual, ainda existirá profissionais com dificuldades de execução e, principalmente, falta de tempo para a realização desses cursos.

Enquanto a qualificação continuada não está a serviço de todos, o professor(a) de língua no contexto da EJA deve pensar o ensino voltado para o uso funcional da língua, dessa maneira, um meio pedagógico, seria utilização dos documentos referência como aportes e guias para desenvolver e, traçar as suas próprias metas/objetivos de ensino, pois cada escola possui uma linguagem própria, mas para nosso contexto, a linguagem se pauta da necessidade de formação e funcionalidade da língua no cotidiano destes sujeitos. Assim, os documentos e as escolas, não devem utilizar tais ferramentas como currículo, proposta de formação continuada, como único e exclusivo meio de aporte educacional, cabe tanto a escola e ao professor, otimizar um ensino de língua, onde todas as ferramentas e conhecimentos sejam parte integradora e não cerceadora.

No que se refere à orientação curricular apresentada pelo Governo Estadual de Goiás, referente a disciplina de Língua Portuguesa (LP) e, a avaliação em relação ao contexto da EJA, a Superintendência de Educação à Distância e Continuada e, a Gerência Técnico – Pedagógico de EJA (GOIÁS, 2013, p. 3 a 4), dispõe da seguinte estrutura curricular:

Quadro 1: Orientação pedagógica de Língua Portuguesa para a EJA

Perspectivas	Conteúdos
<p>Trabalhar a concepção da linguagem (oral e escrita) como atividade social.</p> <p>Considerar que a linguagem está presente na maioria das atividades humanas.</p> <p>Utilizar como objetivo básico de trabalhar o texto e o discurso.</p> <p>Trabalhar a relação entre texto e contexto e entre a Língua e seus usuários.</p> <p>Reconhecer a variedade de modalidades e gêneros textuais.</p> <p>Trabalhar a literatura, como forma artística de reconfiguração da realidade.</p>	<p>Leitura</p> <p>Análise Linguística</p> <p>Variação linguística</p> <p>Leitura</p> <p>Produção de texto</p>

Fonte: Adaptado de (GOIÁS, 2013, p. 3 a 4).

Para compreendermos melhor a concepção de língua(gem) descrita na proposta curricular de Goiás (2013), e relacionando aos princípios funcionalistas

apresentados por Halliday (2004), que expõe três funções de linguagem apresentadas da seguinte maneira:

²²**Ideacional.** Que consiste que, “as figuras se combinam para formar sequências; e estas, por sua vez, podem combinar-se para formar padrões episódicos, como em narrativas e outros textos cronologicamente organizados ou passagens cronológicas dentro de outros tipos de texto”, ou seja, incorporação de elementos reais ao processo de interação verbal.

²³**Interpessoal.** Que consiste na, “proposições/propostas combinadas para formar padrões de intercâmbio envolvendo dois ou mais interativos”, ou seja, evento de fala, troca de enunciados entre dois ou mais interlocutores.

²⁴**Textual.** Que consiste que “as mensagens combinam-se para formar movimentos periódicos de informações da maneira ilustrativa [...] Tais fases das mensagens ajudam a construir o fluxo de informações à medida que o texto se desdobra e podemos nos referir a elas simplesmente como fluxo de informações padrões”, ou seja, a produção textual a partir da combinação de mensagens, não é vista como frases isoladas, mas mostrando sua função como texto em um fluxo contínuo de informações.

Percebemos que a estrutura funcionalista apresentada por Halliday (2004), se entrelaça com perspectivas e conteúdos apresentados pela proposta de currículo para EJA em Goiás (2013). Dessa maneira, trabalhar a língua(gem), como objeto em uso, é algo acessível e possível para os sujeitos presente dessa modalidade de ensino. Se a proposta curricular estabelece trabalhar a língua como atividade social, o texto como base e discurso, estabelecendo relação e contexto e configuração da realidade, a concepção funcionalista, vem para iluminar os caminhos de como trabalhar essas questões apresentadas, e nos permite ampliar essas orientações, com as três funções apresentadas por Halliday (2004).

Pensando sobre a proposta curricular de Goiás e relacionando ao funcionalismo, Sacristán (2000) estabelece que o currículo precisa ser pensado em torno de questões relevantes de uma escola, pois, “esse currículo, antes de ser um objeto idealizado por qualquer teorização, se constitui em torno de problemas reais

22 Ideational. Figures combine to form sequences; and these in turn may combine to form episodic patterns, as in narratives and other chronologically organized texts or chronological passages within other kinds of text. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 590).

23 Interpersonal. Propositions/proposals combine to form patterns of exchange involving two or more interactants. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 589).

24 Textual. Messages combine to form periodic movements of information in the way illustrated in Chapter 3 and discussed again in Chapter 9 (e.g. in reference to the thematic progression in Text 7-1, Chapter 7). For example, the paragraph dealing with The Chinese Gardens in Text 7-3 in Chapter 7 starts with a phase of messages concerned with (the reader's) motion through space and then moves onto to a phase of messages concerned with points of interest. Such phases of messages help construct the flow of information as the text unfolds and we can refer to them simply as information flow patterns. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 588).

que se dão nas escolas” (SACRISTÁN, 2000, p. 48), assim, as perspectivas e os conteúdos apresentados para o ensino da EJA, possibilita ao professor, partir de fatos e acontecimentos reais do seu dia a dia e de seus alunos, para assim, poder utilizar-se do currículo como apoio pedagógico na hora do seu planejamento. No entanto,

nenhum dos documentos oficiais colocados como referências curriculares (PCNs e demais propostas curriculares de estados e municípios) pode ser transposto diretamente para a sala de aula, o que feriria a natureza desses próprios documentos e seria contraditório com alguns princípios orientadores da prática pedagógica nestes assumidos, por exemplo, o princípio de respeito à pluralidade de realidades culturais. (BARBOSA, 2001, p.150).

Conforme Barbosa (2001), no ato de planejar, o currículo deve ser um orientador, um guia, a fim de elucidar o caminho a ser seguido, pois os documentos-referência, propostos pelas Secretarias de Educação, são pensados em torno de discussões gerais, como dados pertinentes que se referem a realidade de um estado, região ou cidade, no caso do estado de Goiás, pensou-se a orientação do currículo de Língua Portuguesa, apresentando os conteúdos de forma básica, assim, cada unidade escolar e o professor poderão apoiar-se como referencial teórico, pois “a teoria do currículo deve contribuir, assim, para uma melhoria da compreensão dos fenômenos que se produzem nos sistemas de educação” (SACRISTÁN, 2000, p. 48).

O currículo de LP, deve ser usado como ferramenta para o planejar pedagógico, pois, é “o planejamento que define os fins do trabalho pedagógico. Seu objetivo principal responde às perguntas “para quê”, “para quem” e “com o quê” a escola vai funcionar” (BRASIL, 2006, p. 42). É através dessas perguntas que o papel da Língua Portuguesa se faz presente, ela deve valorizar os sujeitos envolvidos, aproximá-los à prática de leitura, dentro de seu contexto de mundo, permitir que elabore textos (GERALDI, 2012), que socialize, que possa expressar-se de forma segura através do uso da língua podendo desenvolver a concentração, a abstração, imaginação e observação, pois, “é preciso reduzir a distância entre o aluno e a palavra, é necessário estabelecer uma cumplicidade entre ambos” (GOIÁS, 2013, p. 1).

Mas antes de planejar, é preciso saber onde estamos, com quem estamos lidando. É fundamental saber o que de fato é importante aprender, pois para o contexto dos alunos da EJA, o tempo é peça primordial, pois, eles não têm “o tempo” a perder. Dessa maneira, o planejar das aulas de LP precisa pautar da necessidade dos sujeitos em adquirir a língua, em seu aspecto funcional, e não cabe apenas ao

professor otimizar o ensino que considere a língua em seu funcionamento, pois, a escola deve ser vista como lugar de todas as modalidades de uso (NEVES, 2015). Para a autora, a universidade também precisa ter essa mesma concepção de linguagem, pois, assim, propiciaria aos profissionais de língua – em sua formação – um maior entendimento e análise de práticas de “atividades de fala, de ler e escrever, todas elas práticas discursivas, todas elas uso da língua” (NEVES, 2015, p. 89).

Assim, o professor de Língua Portuguesa da EJA ao planejar, deve fazê-lo juntamente com os alunos, é o caminho ideal, pois, planejar deve apresentar as necessidades envolvidas. No nosso contexto, o da EJA, “com o planejamento podemos definir o que queremos a curto, médio ou longo prazo [...] O planejamento nos leva a prever situações, organizar atividades, dividir tarefas para facilitar o trabalho e até avaliar o que já foi feito”. (BRASIL, 2006, p. 27). Dessa maneira, podemos ver a necessidade de valorização do uso da língua, dando vida ao ensino de língua, pois, “cabe à escola dar vivência plena da língua materna. Todas as modalidades têm de ser “valorizadas” (falada e escrita, padrão e não padrão)”. (NEVES, 2015, p. 94). Vejamos a seguir na figura 1 um exemplo de atividade que envolve a discussão do uso e funcionalidade da língua:

Figura 1 – Falta de água
CRISE HÍDRICA



Fonte: Google imagens. Disponível em: <https://domtotal.com/charge.php?chald=1071>

Para o contexto da EJA, ao apresentarmos uma charge como esta – figura 1 – autenticamente a primeira indagação que surgirá é; o que a charge quis transmitir?

No entanto, uma simples atividade de análise superficial de um texto/charge, já nos possibilita o trabalhar e planejar sob o viés funcionalista, pois “a linguagem adulta construiu estruturas semânticas que permitem “pensar sobre”. (NEVES, 2019, p. 200). Assim, com a primeira fala: meu bem, você me dá água na boca... transmite a ideia de que o personagem “oculto – a cantora” está de bem com a vida, e a segunda fala que faz uma indagação completamente diferente da primeira, diz que: liga para Rita Lee! ao invés de reclamar para a empresa de abastecimento, mostrando assim um questionamento social, cultural e político em seu discurso.

Dessa maneira, ao pensar sobre o que o texto/charge nos permite trabalhar, por exemplo, a relação entre a semântica e a gramática (NEVES, 2015), trabalhando a interpretação dos significados. Segundo a autora não há a possibilidade de trabalhar cada elemento isoladamente, como a chamada **gramática tradicional**²⁵ faz, separar os elementos para atribuí-los funções semânticas específicas.

Para um melhor esclarecimento sobre o ensino da **gramática normativa**²⁶, conhecido também, como “ensino da gramática tradicional”, é preciso deixar claro que nosso objetivo aqui, não é criticar o ensino tradicionalista, contudo, em relação ao nosso contexto – o da EJA –, o que queremos apontar, é que, professor(es) ainda se limitam ao ensino voltado para as regras (o tradicional), porém, não quer dizer as regras, as nomenclaturas, estruturas entre outras, não devem ser ensinadas para os alunos, no entanto, deve ser pensada e, principalmente como deve ser trabalhada, pois, “essa gramática, pelas condições em que surge, se institui como exposição e imposição de padrões” (NEVES, 2015, p. 33).

Dessa maneira, ao se trabalhar o ensino por uma gramática funcional, é permitir o enriquecimento dos alunos, uma vez que, eles já possuem um conhecimento internalizado, isso seria trabalhar com a gramaticalidade. Pensando nos sujeitos da

25 Para Neves (2015), “não se pode ficar num conceito único, sendo necessário uma incursão por múltiplas noções, já que são múltiplos os tipos de “lições” que a gramática da língua pode fornecer: o modelo normativo puro, a gramática como conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever corretamente a língua; o modelo prescritivo ou expositivo, a gramática como conjunto que descreve os fatos de uma dada língua; o modelo naturalista, a gramática como descrição das formas de uma língua; no modelo gerativo, a gramática como o sistema de regras que o falante aciona intuitivamente ao falar ou entender sua língua” (NEVES, 2015, p. 29).

26 O termo **Norma** “é entendido como o uso regrado, como modalidade “sabida” por alguns, mas não por outros” (NEVES, 2015, p. 43).

EJA, devemos apreciar os estudos variacionista ou da sociolinguística²⁷, assim, “vincular nos **padrões** o **usos**, **usos** a **registros**, **registros** a **eficácia**” (NEVES, 2015, p. 34). Portanto, o que queremos expor aqui, é que o ensino funcionalista, vê em uma atividades dessa (figura 1), a possibilidade de trabalhar o emprego do uso da linguagem, assim o ensino – como gramática funcional – no caso, permite revelar os significados que estão codificados na charge, pois, o “fato de ser ‘funcional’ significa que ela é uma interpretação das formas linguísticas” (NEVES, 2019, p. 200).

Quanto a avaliação, portanto, “que seja uma busca dos indícios, dos sinais da trajetória que o aluno percorreu, o que, por outro lado, serve também de sinal para o professor de como ele tem que fazer e por onde tem que continuar” (ANTUNES, 2003, p. 158). Assim, conforme a autora defende, todo processo de avaliação vai elucidar os caminhos que o professor deverá seguir, no entanto, o planejar deve sempre caminhar juntos, para muitos, parece complexo pensar os dois juntos. Porém, no caso da EJA, principalmente devido as especificidades que ela apresenta, o planejar e avaliar, deve ser algo minucioso, é preciso pensar como agir, como abordar e como fazer, pois, “o(a) professor(a) avalia para planejar, planeja para atuar junto aos alunos, para voltar a avaliar, novamente planejar, novamente atuar... numa onda sem fim”. (BRASIL, 2006, p. 3).

Para fazer esta junção entre o planejar e avaliar, implica em saber fazer “e, para bem fazê-las é preciso conhecer a realidade para poder determinar onde chegar e de que forma ir até lá”. (BRASIL, 2006, p. 3). Porém, não é fato de seguir modelo prescritos por documentos para que todo esse processo do fazer pedagógico acontece de forma eficaz, mas sim, o professor de Língua Portuguesa precisa “ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais”. (BRASIL, 2001, *apud* PAIVA, 2004, p. 6), pois

educar jovens e adultos para a vida é um desafio. Repensar quais são os objetivos, as metas, os enfoques, as epistemologias, as teorias que fundamentam a docência não é uma tarefa fácil, mas necessária. Precisa-se transformar a educação para transformar a realidade recursivamente, tornando a recíproca verdadeira. (TEIXEIRA, 2006, p. 192).

27 “O objeto central da sociolinguística, com disciplina científica, é precisamente relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social. Língua e sociedade estão indissolúvelmente entrelaçadas, entremeadas, é impossível estudar a língua sem estudar, ao mesmo tempo, a sociedade em que essa língua é falada” (BAGNO, 2007, p 38).

A realidade de educar nessa modalidade de ensino não é tarefa fácil, igualmente em outras, mas algo fundamental. Uma vez que todos os envolvidos devem estar em constante questionamento, trazer as experiências e estudos atuais para o contexto de uma avaliação contínua, e que sirva para planejar, replanejar e reavaliar as didáticas a serem usadas. No entanto, há uma atribuição errônea ao professor de LP, atribui-se a ele o fracasso escolar, porém questões como esta precisam ser desmistificadas, de fato existe uma desmotivação, mas não devemos apontar culpados, e sim, apresentar condições e caminhos de melhoria. Assim, vejamos a seguir, a concepção de linguagem funcional e interacional que possa orientar o trabalho docente de professores de Língua Portuguesa.

1.3 Concepção de linguagem: função e interação

Ao pensarmos em ensino de Língua Materna logo vem em nossas mentes quais são as concepções que orientam o trabalho docente no dia a dia no Ensino Básico. Esta concepção primordialmente está ligada as questões que foram mencionadas o tópico anterior, como o planejamento, a avaliação continuada e a formação docente. Neste contexto, a pesquisa se pauta pela concepção funcionalista e interacionista de língua, segundo a qual o sujeito, no nosso caso, alunos de uma turma da 3ª série do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a professor regente, que são oriundos de uma região periférica de Goiânia, e tornaram-se protagonistas no papel do ensino de Língua Materna nas aulas de Língua Portuguesa (LP), cujo objetivo é a formação do indivíduo apto ao exercício da cidadania e da comunicação. E, que ao término, dos estudos no Ensino básico, desejam ter desenvolvido a competência linguística para a interação comunicativa, assim podendo se expressar de forma oral ou por escrito.

A finalidade desta pesquisa é discutir através dos registros feitos por meio do **Diário de Bordo** e da Sequência Didática aplicadas e, por meio do uso do gênero textual **Relato Pessoal**, observar como esses instrumentos podem contribuir para a formação de professores e para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos da EJA.

Para Geraldi (2012), existem três concepções de linguagem que norteiam e orientam as **práticas pedagógicas** a serem desenvolvidas e aplicadas pelo professor: a primeira seria a “linguagem como expressão do pensamento”. Que ilustra os estudos tradicionais, e diz que pessoas que não conseguem se expressar não são pessoas pensantes. Já a segunda concepção aborda a “linguagem como instrumento de comunicação”, essa está ligada capacidade de transmitir mensagens, como por exemplo as instruções de exercícios de um livro ou as do professor. E a terceira concepção aborda a “linguagem como processo de interação”, que possibilita a transmissão de informação de um sujeito para outro, possibilitando a interação humana. Dado isso, as três concepções apresentadas são importantíssimas para delimitar nosso percurso em relação aos sujeitos da EJA.

Dessa maneira, o ensino na perspectiva da EJA, deve dar uma atenção maior para o último conceito proposto por Geraldi, o terceiro, que nos apresenta, que a língua é instrumento e processo de interação-comunicação social, pois, “a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes tornam sujeitos”. (GERALDI, 2012, p. 41)

Assim, a língua é ensinada de acordo com o uso que se faz necessário no dia a dia das aulas de Língua Portuguesa, sua relação entre função e forma havendo a interação entre os sujeitos desse processo. Para (BAKHTIN, 2006; NEVES, 2006), o desenvolvimento e a competência linguística de um sujeito, parte da ideia de que, são os falantes de uma língua em seu uso que faz dar sentido a constituição da linguagem.

Assim, no ensino de Língua Materna (LM), as ações didáticas e a concepção de língua(gem) do professor podem influenciar diretamente na atmosfera de aprendizagem da sala de aula. Desse modo, as aulas de LP são importante para a formação intelectual do aluno, é através dela que se inicia a trajetória na busca pelo conhecimento, sem uma competência linguística outras áreas de ensino possivelmente poderão ser afetadas, é através do ensino de LM que a interdisciplinaridade será ampliada com mais êxito, como é exposto por Travaglia (2009);

a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma das situações de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de

acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Dessa forma, percebemos a importância da língua(gem), pois, ela se faz necessária ao homem, e, é através dela, que se constroem a interação produzindo efeitos de sentido entre seus usuários. Para Travaglia (2009), os usuários da língua interagem a partir das atividades de produção de sentidos de efeitos entre seus interlocutores, em outras palavras, o discurso, o autor ainda afirma, que; esse processo entre os sujeitos independe do tipo de atividade comunicativa, e que estão, também, relacionada as questões externas como “sócio-histórica” e “ideológica”, determinando assim, o seu uso e sua função linguística.

Assim, o professor em sala de aula quanto tem a intensão comunicativa, exerce a ação pela linguagem, e tem relevância no processo de interação com seus alunos, estabelecendo, a funcionalidade da língua, assim, é através da concepção da língua(gem) dele, que, o aluno irá desenvolver suas competências linguísticas, pois, os efeitos de sentidos manifestados a partir do posicionamento do discurso em seu uso, que se faz a aprendizagem, e se permite, ver a interação social. Dessa maneira o ensino funcionalista ilumina o tipo de ensino ideacional para nosso contexto escolar, segundo Neves (2015), o falante não exerce plenamente sua “capacidade” de usuário da língua, pois, “usar a língua não constitui um fato puramente linguístico, mas cada instância de comunicação é, em primeiro lugar, um evento humano, e, a partir daí, social e cultural” (NEVES, 2015, p. 37).

Entretanto, segundo Galdi (1996) antes de quaisquer atividades postas em prática durante as aulas de Língua Portuguesa numa sala multicultural, envolverão teorias de compreensão e de interação independente da metodologia de ensino usada, como por exemplo a metodologia que use o texto como ferramenta de apoio, segundo Travaglia (2009), o texto pode ser entendido como uma unidade linguística e concreta, que é posto aos alunos como algo perceptível, pois, possibilita uma situação de interação comunicativa, de forma que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Como percebemos, Bakhtin expõe que a língua não é isolada, ela está inserida em todo âmbito de enunciação seja político, histórico e social, o que corrobora com a ideia de a língua deve ser vista em seu uso, a partir das necessidades dos falantes. Assim percebemos quão importante é seu estudo e se faz necessário que seja bem abordado e desenvolvido em sala de aula, pois, segundo Perfeito (2005), o aprendizado é necessário para que a mensagem seja transmitida de um emissor a um receptor. Portanto, o ensino de Língua Materna deve estar voltado para o uso da língua, como advoga a Gramática Funcional (HALLIDAY, 1985, NEVES, 2015), em uma busca constante pela interação social, de asserção e utilização das variantes linguísticas que estão presentes no mundo comunicativo.

Conforme exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cabe também à escola, oportunizar ao aluno a utilização da linguagem nas suas diferentes modalidades, propondo atividades que realmente façam sentido, uma vez que;

[...] nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações. (BRASIL, 1998, p. 25).

De acordo com os PCN, e em relação a abordagem funcional e interacional, a concepção de língua(gem) deve estar em consonância com as reais circunstâncias dos indivíduos agentes desse processo. Esses sujeitos, na busca pelo exercício da cidadania são autônomos em relação a sua língua, isso nos mostra, que o ensino deve priorizar o contexto em que estão inseridos como; o ambiente escolar, vida profissional e social (NEVES, 2006). Portanto, se para esses sujeitos a abordagem do ensino seguir modelos tradicionais (apenas o de estruturas gramaticais descontextualizadas), prejudicará a compreensão e uso da língua, por isso,

a abordagem funcional da língua, abordada por Halliday, é extremamente útil no contexto escolar, já que, a partir dela, podemos apresentar ao aluno as diferentes possibilidades de uso de sua língua, entre as quais o uso adequado da variedade padrão. (TAGLIANI, 2007, p. 111 *apud* HALLIDAY, 1998, p. 27).

Então, vemos que não é apenas dever do professor, também “é papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74), para desenvolverem competências linguísticas e capacidades de reproduzir instrumentos suficientes para dominarem à fala no âmbito público. Assim, “o ensino deve partir de uma concepção de língua(gem), enquanto atuação social, atividade de interação verbal e de língua enquanto um sistema em função, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização” (DUARTE, 2015, p. 09).

Conforme Duarte (2015) expõe, vemos que a concepção de língua(gem) se faz necessária às práticas de ensino condizentes ao da EJA. A funcionalidade de um ensino que prioriza o a formação cidadã deve verificar o modo como o indivíduo se comunica, aplicando a sua competência comunicativa, Neves (1994), pois, é através da concepção da linguagem do professor que se formam cidadãos que tenham

habilidades de pensamento e comunicação; habilidades profissionais, de auto conservação e de auto expressão; compreensão do ambiente geográfico e humano; compreensão da organização social e regime político-jurídico; desenvolvimento de habilidades para viver no mundo moderno; desenvolvimento moral e espiritual. (ROCCO, 1979, p.16).

O ensino de Língua Materna deve valorizar a diversidade linguística com a finalidade de estabelecer um “*nivelamento linguístico* que atinge os padrões de fala das classes mais baixas (a *norma popular*)” (LUCCHESI, 2017, p. 375), não só visando ao domínio da norma culta, mas tornando o falante bilíngue em seu próprio idioma. Por isso, não existe proposta de modelo meramente pronto e aplicável, porém propõe refletir à prática funcionalista afim de entender que a língua é um instrumento de comunicação, ou seja, tem a finalidade de compreensão e objetivo de comunicar-se. Assim, ela é vista como uma atividade de interação humana, seja nas práticas sociais ou históricas,

Portanto, as atividades por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Isso nos mostra, que a ela, situa-se a função de relação social, cabendo a concretização do enunciado, sendo assim, os sujeitos são vistos como atores no processo de interação e comunicação, como agentes ativos, entre, a funcionalidade que a língua é estabelecida, pois, é, a partir do ensino de língua que o processo de interação se concretiza como mecanismos socio

comunicativo, dessa maneira, se faz necessário, a figura do professor de Língua Portuguesa para o importante processo do ensino de língua.

1.4 A importância do professor de Língua Portuguesa

O papel do professor e sua concepção de língua(gem) é um dos objetos de análise desta dissertação, e como estão diretamente ligados à formação e desenvolvimento linguístico dos alunos da modalidade de ensino da EJA. Portanto, sua representação se faz necessária, e, é de suma importância ao longo de todo detalhamento deste estudo. Assim, o professor deve se atentar para os mecanismos que lhes permitem a interação verbal entre suas relações no processo de ensino de língua. Contudo, tal modalidade apresenta desmotivação em relação ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua em relação ao analfabetismo, conforme Paulo Freire (1980) afirma, que toda ação educativa precisa partir de uma reflexão sobre o homem, analisar o concreto, sua vida, a quem queremos ajudar a educar.

Os alunos da EJA, possuem grandes dificuldades principalmente questões gramaticais e de normas, pois, “os alunos apresentavam profundas dificuldades no uso da norma padrão culta” (DUARTE, 2006, p. 44), para Duarte, esses alunos deparam não apenas com dificuldades em normativas, mas básico com escrita – ortografia. Os alunos da EJA na sua maioria, não aprenderam, ou, não lembram de determinados “**conteúdos**” para acompanhar as atividades proposta pelos professores.

E, é neste contexto, que reafirmamos a importância do professor da disciplina de LP, ele fará total diferença em relação ao ensino de Língua Materna (LM), através da língua em uso, para o uso de seu dia a dia, pois, mesmo com “imensuráveis dificuldades, é possível redirecionar o ensino de LM para um enfoque sócio discursivo em que o aluno se veja como sujeito do seu aprendizado e agente nas relações sociais que estabelece” (DUARTE, 2006, p. 183). Partimos assim, da premissa que a própria língua(gem) desses sujeitos será “o material que lhe era oferecido para a aprendizagem” (FREIRE, 1980, p. 41). Dando assim, o pontapé inicial para o professor desenvolver a competência linguística de seus alunos.

Em sala de aula, às vezes o professor será alfabetizador, trabalhar a leitura, a escrita e interpretação textual, contudo, “o ensino da leitura e da escrita é por si mesmo produtivo e não prescritivo” (HALLIDAY et al., 1974, p. 262). Portanto, é preciso deixar claro que os alunos frequentes da EJA, já possuem conhecimentos e vivências relacionados à realidade da vida humana, e que, o professor poderá usar esses conhecimentos, para desenvolver atividades que estimulem o aprendizado como um todo.

Para a EJA, um dos mecanismos essenciais para que o professor de Língua Portuguesa (LP) tenha sucesso, é utilizar-se de uma língua(gem) simples e acessível, assim, permitir que haja uma interação estimulante para todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, seu papel tem significância quando objetiva ao aluno a possibilidade de inserção social através do uso da língua. Isso se dá perante a grande responsabilidade que recai sobre ele, buscar sanar problemas de analfabetismo e desenvolver competências e habilidades dentro da realidade desafiadora em que estão inseridos não é nada fácil, porém, é algo bastante gratificante.

Para isso, o professor de LP precisa desenvolver atividades didático-pedagógicas pertinentes ao contexto em que o aluno da EJA está inserido, visto que, deixará de lado práticas convencionais de ensino, por exemplo; aulas expositivas, voltadas apenas para a exposição de conhecimento, mostrando às vezes, que o aluno não sabe o conteúdo, mas, apenas o professor, pois, essas práticas de cunho a **fixar, gravar e memorizar**

denotam uma concepção de linguagem como algo palpável e uma concepção de ensino de língua como algo automático e mecânico. Assim, o aluno deve “gravar” o conhecimento “passado”, ou seja, deve reproduzi-lo. Além disso, reduz-se a complexidade constitutiva da linguagem a um conhecimento que pode ser “dominado”, “gravado” e “fixado”. (BARCELOS, 2002, p.10).

Conforme expõe Barcelos (2002), o ensino de Língua Materna deve priorizar bem mais do que práticas já existentes, o professor precisa ser um profissional da educação linguística, precisa conhecer minuciosamente os processos de aquisição da língua, pois “ensinar a língua sem o apoio da linguística em seus vários aspectos (semântico, morfossintático, fonético e morfológico), bem como sem amparo de disciplinas como: psicolinguística, sociolinguística, semântica e teórica da comunicação” (ROCCO, 1984, p. 24), não é possível.

Dessa forma, os conhecimentos teóricos pertinentes ao professor e sua prática, precisam funcionar de acordo com o fenômeno da linguagem humana, pois segundo Antunes (2003), professores possuem sua formação acadêmica, porém, de modo geral, se limitam às regras, em especial às gramáticas (como já foi exposto anteriormente), agindo como se o funcionamento de uma língua se limitasse dentro de uma gramática. No entanto, para visar a formação e o desenvolvimento linguístico, é preciso que o “ensino que esteja voltado realmente para a formação de um indivíduo capaz de interagir nas mais diversas situações de uso da linguagem” (TAGLIANI, 2007, p. 109). Dessa maneira, o professor da EJA, em suas abordagens e concepções deve sempre buscar a interação entre seus alunos mostrando a funcionalidade.

Sob a ótica funcionalista, Halliday (2004), – ampliando as discussões que abordamos anteriormente – as três funções de concepção que a língua(gem) se faz, ilustra melhor essa questão que envolve o professor pensar numa abordagem que vise a pluralidade funcional e semântica da língua. Segundo qual Halliday, expõe as chamadas metafunções da linguagem, que a primeira seria a ideacional ou experiencial, que se estabelece nas relações relativos às experiências do sujeito/falante no mundo, codificando elementos da nossa experiência, seja no mundo exterior – o social –, ou o mundo interior – percepção, expressar o pensamento, ato de fala, o entendimento, intencionalidade, informatividade e intertextualidade. A segunda metafunção, é o interpessoal, que ligado diretamente aos papéis da fala, o interagir com outras pessoas, assim se estabelece as relações socio comunicativas.

E quanto a terceira metafunção apresentada por Halliday (2004) é a função textual, que está ligada a organizar a mensagem, criando continuidade no discurso. Essa metafunção pode ser percebida pelo usuário na construção do texto, estabelecendo relações coesivas e correntes, assim, se estabelece para organizar o texto, a partir de um contexto – situação, intenção, relação, tema). Dessa maneira, as três concepções de língua apresentadas por Halliday (2004) vem ao encontro, para esclarecer que o professor de língua, tem a possibilidade trabalhar diversos conteúdos, a luz da funcionalidade, as três concepções devem ser trabalhadas juntas, assim possibilitando o funcionamento integrado das escolhas que os sujeitos/falantes fazem da língua em uso.

Assim, o uso da língua, está a serviço da comunicação e da atuação social, uma vez que, os jovens e adultos quando retornam à escola, já são usuários competentes de sua Língua Materna, falantes adultos pressupõe que são usuários da língua. A questão aqui é; são competentes em todas as variantes ou na variante culta? A resposta simples seria, “não”, pois, esse é um dos papéis da escola, fornecer o acesso à modalidade culta escrita da Língua Portuguesa a partir das variações linguísticas que já estão inseridas com esses sujeitos ao retornarem à escola. Segundo Lucchesi (2017, p. 361) “há formas variantes que caracterizam um grupo social específico, podendo se manter confinadas a esse grupo ou se expandir, na medida em que esse grupo ascende na hierarquia social, e assim por diante”. É dessa maneira, que, percebemos os sujeitos da EJA, um determinado grupo social que busca desenvolver e expandir sua concepção de língua(gem), portanto, é preciso que haja a ampliação destes recursos comunicativos, para poderem atender às convenções sociais do uso da língua. Dessa maneira, não se deve

alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas. (HALLIDAY et al., 1974, p.276).

Geraldi (2012, p. 23), argumenta que tudo que pensamos possui bastante sentido, que “a linguagem não é só pensamento. A linguagem, assim entendida, não é automática, mas intencional, não mero estoque de palavras (ou regras), mas um modo de usá-las, um *trabalho*”. Para Geraldi (2012), esse uso da linguagem não é simplesmente emissão de sons, mas sim criação de sentido, dando assim, a origem à comunicação. Dessa maneira, o professor utilizando-se de sua concepção de linguagem e a interação professor-aluno, possibilitará que ambos desenvolvam a funcionalidade da língua, e as habilidades linguísticas que os alunos da EJA necessitam para o exercício da cidadania. Vale ressaltar que o ensino de Língua Materna para estes sujeitos, deve partir da língua como “o próprio objeto do ensino, e em desdobramento, todos os paradigmas de tratamento das questões linguísticas que devem nortear o ensino de língua materna na escola” (ANTUNES, 2009, p. 218).

Portanto, a substância eficaz para a formação linguística do aluno da EJA está no

conhecer na prática: o professor de língua materna deveria ser, por definição, alguém que redige de maneira satisfatória (...); alguém que interpreta, buscando no texto as informações que importam (...). Se nos for permitida a analogia, um professor de língua materna tem de ser como um professor de música que... toca. (ILARI e BASSO, 2007, p. 235).

O professor da EJA é visto como aquele que têm um vasto conhecimento sistematizado, enraizados de muitas pesquisas, estudos, leituras e formação continuada, e que irá ajudar seus alunos a se formarem e adquirem as competências e habilidades para serem cidadãos capacitados a se comunicarem e a intervirem em diversas situações do cotidiano humano. Diante disso, o ensino de Língua Materna deve ser similar ao ensino de música, deverá ser então: um ensino que toque, que motive a todo momento, pois, nesta modalidade, para muitos, o processo de aquisição da língua, é ineficaz e complicado. Por isso o discurso que permeia a comunidade escolar que dá ênfase apenas ao que seria “certo” ou “errado” para o uso da língua não deve perdurar, até para alguns profissionais desta área o êxito só será quanto;

o ensino de língua enfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições, em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico. O eixo da progressão curricular e dos manuais didáticos são os itens gramaticais (PERFEITO, 2005, p. 29).

Contudo, devido à singularidade e as questões que são pertinentes à EJA, como é o caso de alunos terem problemas relacionados à aprendizagem, devido ao longo tempo de interrupção escolar, é importante que o professor ao ensinar a Língua materna precise utilizar-se de ferramentas teórico-metodológicas necessárias para alcançar todos os aspectos que visem à competência linguística de seus alunos, tanto na esfera comunicativa – escrita e oralidade – como em prol de um ensino que comprometa o exercício da formação cidadã.

Sendo assim, o papel do professor de LP no ensino de Língua Materna, é ambicioso, pois, o coloca diante das mais diversas possibilidades metodológicas no dia a dia em seu trabalho docente. Entretanto, o professor da EJA, precisa partir dos conhecimentos já internalizados por todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois “cada indivíduo de uma comunidade linguística tem natural conhecimento de sua LM, e põe em uso esse conhecimento nas mais diversas situações” (NEVES, 2015, p. 80), só assim, poderá entender o nível e os limites que tais sujeitos possuem de língua. Posteriormente, conseguirá trabalhar questões

relacionadas ao texto, leitura, gramática e outros, concretizando assim, viabilidades para que os alunos consigam tornar-se competentes para o uso da comunicação.

No próximo capítulo, apresentarei o percurso metodológico que compõe o lócus, os sujeitos, os instrumentos de pesquisa e os procedimentos da sequência didática.

2 METODOLOGIA

Este capítulo, apresenta todo o percurso desta pesquisa, envolvendo as ações metodológicas, a seleção de sujeitos de pesquisa, a constituição da intervenção didática e a elaboração do produto educacional, como exigência dos mestrados profissionais (Cf. CAPES, 2013).

Sendo uma pesquisa de cunho qualitativo, foram adotadas duas metodologias, o primeiro método foi o da pesquisa-ação, que é “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” (THIOLLENT, 1986, p. 14). Assim, com a pesquisa-ação, conforme Morin (2004), o objetivo é investigar a problematização referente à realidade social, aos elementos que interferem no processo de aprendizagem

A segunda abordagem metodológica, foi a utilização das técnicas por Grupo Focal (GATTI, 2005), (ARAÚJO; MELO, 2010), cujo objetivo é a criação de Grupos de Trabalhos (GT's), a fim de identificar, questões relevantes, pois, “a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas em grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações”. (GATTI, 2005, p. 9). Ambos os métodos, se alinham ao conceito de pesquisa social, isso possibilitou todo processo de modo coletivo e colaborativo. Dessa maneira, a metodologia integrou pesquisa científica e prática social, cuja escolha justificou-se pelo contexto a quem propusemos pesquisar, pois foi necessária uma abordagem mais proximal, uma vez que, fomos inseridos à turma, possibilitando uma maior interação, assimilação e aproximação de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Esta pesquisa foi autorizada pelo Parecer consubstanciado nº 414.572, CEAA: 12104919.2.0000.5083, do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFG), reiterando a importância e seriedade do trabalho científico proposto por esta dissertação, e pela Seduc-Go. Conforme a CEP/UFG, toda pesquisa que envolva projetos de pesquisa nos quais o ser humano é participante direto e indireto, sendo o principal objeto de estudo, pois os desenvolvimentos da pesquisa e os seus desdobramentos e

resultados poderão afetar a segurança e o bem-estar físico e psicossocial dos participantes.

O objetivo deste trabalho foi o de discutir a concepção de língua(gem), as práticas e metodologias escolhidas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de, contribuir para desenvolvimento linguístico dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). E as possíveis causas que levam à desmotivação no processo ensino e aprendizado dessa modalidade de Ensino. Quanto aos sujeitos de pesquisa, foram os alunos da EJA e a professora regente de LP, do Colégio Estadual Jardim Vila Boa, na cidade de Goiânia, pois os sujeitos participantes da pesquisa, que “são homens e mulheres, trabalhadores/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos, periféricos, de favelas e vilas, jovens, adultos e idosos” (GOIÁS, 2013, p. 31). E, também a professora regente da turma. Contudo, para conhecer os sujeitos de pesquisa, antes é preciso entender que

pensar os sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade. A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros –mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar — que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas. Propostas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco o direito garantido pela Constituição de ser diferente. (BRASIL, 2000, p.1).

E, levando em consideração os sujeitos da EJA, o professor que é peça crucial para o trabalho com a diversidade, pois, a todo momento é quem convive e vive a realidade presente desses sujeitos/alunos, tão diversificados, acaba por tornar-se parte significativa no processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, foi preciso atentar para toda essa diversidade presente que envolve os sujeitos desse processo, pois o espaço, a cultura, o comportamento, relações interpessoais e identidade são marcas ímpares presente em todos.

Assim, através da abordagem funcionalista e interacionista de língua, os sujeitos de pesquisa socialmente situados são percebidos a partir da “capacidade de falar e entender, de ler e escrever, não pode deixar de ser considerado de uma

perspectiva social” (HALLIDAY,1998, p. 24). Considerando os papéis dos interlocutores na cena pedagógica, torna-se necessário entender de que modo a concepção de linguagem afeta esse processo interacional.

A seguir, abordarei o atual contexto da escola-campo, os sujeitos, bem como, o planejamento da coleta de dados feito juntamente com a professora regente.

2.1 O cenário e o contexto elucidador da pesquisa

O cenário da pesquisa se deu no Colégio Estadual Jardim Vila Boa, nas séries finais da EJA – 3ª série do Ensino Médio – no período noturno, cujo perfil se enquadra no previsto pelos documentos curriculares propostos pela Seduc-Go (Secretaria de Esporte Educação e Cultura de Goiás). Atualmente o documento que regulamenta é o “Art. 4º. I do CEEGO nº 08/2016, conforme já mencionado no capítulo 1 desta dissertação.

De forma geral, a unidade escolar possui as três séries correspondentes ao Ensino Médio, onde, rebe alunos de vários contextos sociais e culturais, na sua maioria são trabalhadores formais e informais como costureiros(as), cabeleireiro(as), domésticas e entre outros. Também, há uma parcela grande de alunos jovens na busca pelo primeiro emprego, optando assim por estudar no período noturno, onde, possibilita uma formação de curto prazo.

Quanto à duração do curso, é de 1.200 (mil e duzentas) horas, com período de 1 ano e 6 meses (GOIÁS, 2016, p. 3). Segundo a Seduc-GO, a unidade escolar possui autonomia para organizar seu horário escolar dentro sua realidade, desde que cumpra a carga horária e o período de curso. O tempo das aulas é de 40 minutos, e total de 4 horas noturnas. A oferta do curso é presencial e com frequência mínima de 75% obrigatória para sua conclusão. Isso mostra que conseguir conciliar estudos e trabalho não é uma tarefa fácil, mas cabe à mantenedora – Secretaria de Educação do estado de Goiás - otimizar o acesso e a permanência desses alunos.

Ao estabelecer as diretrizes da educação básica nacional, a LDBEN/96 enfatiza as normas para a EJA, dando assim, aos estados, autonomia para que em seus sistemas de ensino, valorize -se a experiência extraescolar e a vinculação entre a vida

escolar, o mundo do trabalho e as práticas sociais desse público, pois a não valorização acaba sendo outro fator desmotivador para os estudantes da EJA, pois

sem dúvida, a todos os jovens e adultos deve ser dada a oportunidade de prosseguir sua educação, para que se concretize o seu direito de aprender, a fim de que exerçam, com responsabilidade, os seus deveres de cidadania ativa. Essa educação deve promover a compreensão entre homens e mulheres, a paz e a tolerância entre todos os grupos étnicos e religiosos, o que se considera essencial para a superação da pobreza e a melhoria da qualidade de vida das famílias e das comunidades. (GOIÁS, 2008, p. 39).

Quanto à escolha da escola-campo para pesquisa, se deu por questões de logística, conforme exposto pela Seduc-Go, cada região urbana, terá pelo menos uma unidade escolar para atender a comunidade referente à EJA, dessa maneira, elas são alocadas pelas demandas e procura por esta modalidade de ensino (GOIÁS, 2013). Assim, a escola-campo e a unidade escolar em que trabalho, situam-se na mesma região, sudoeste de Goiânia, e com isso, flexibilizou questões como horário e trajeto, que me permitiram coordenar meu trabalho em sala de aula e a pesquisa nessa escola.

Outro fator para a escolha da escola-campo, foi por já conhecer os funcionários da equipe pedagógica e do grupo gestor, pois, como as unidades escolares fazem parte da mesma regional, já tínhamos um contato advindo de reuniões pedagógicas promovidas pela Seduc-GO, isso permitiu uma aproximação com menos formalidade, e que possibilitou nos primeiros contatos, discutir e dialogar os melhores momentos para desenvolvimento da pesquisa envolvendo a escola-campo.

2.1.1 O planejar das ações

Após toda a formalização documental e as autorizações junto a CEP/UFG e Seduc-GO, iniciamos contato efetivo com a unidade escolar. No início do mês de junho de 2019, com duração de uma (1) hora, pude apresentar o projeto de pesquisa ao grupo gestor, aos coordenadores de turno e pedagógico, e nessa reunião abordei questões sobre a importância da pesquisa, cuja centralidade está na formação de professores de Língua Portuguesa, assim como, questões sobre a submissão do projeto de pesquisa ao CEP/UFG, seu rigor e importância para a pesquisa científica,

para a proteção dos envolvidos, como o pesquisador, professor e alunos, ambos sujeitos da pesquisa em questão.

Após, para escolha da turma, a **3ª série A**, para a realização da investigação, se deu com a indicação da coordenação pedagógica da escola, que previamente escolheu a turma em que eu atuaria. Ao ser indagada sobre a indicação da turma, a coordenação alegou que dentre as três (3) turmas da unidade escolar, a turma escolhida correspondia aos alunos veteranos que já estudavam desde a 1ª série do ensino médio na unidade, e que, também eram os mais assíduos às aulas. Contudo, afirmaram que a turma tinha em sua maioria adultos que haviam retornado aos estudos após um longo período fora da escola, fato este confirmado por mim posteriormente. O quantitativo da turma, segundo a secretária da unidade escolar, era de 30 matriculados, porém, ficou definido a participação de 25 alunos, conforme está exposto no Parecer consubstanciado do CEP/UFG (**Anexo A**). Esse quantitativo, foi definido devido a média de alunos que frequentes.

Depois do encontro com a equipe gestora, no segundo encontro, pude conhecer a professora regente da disciplina de LP da turma escolhida (foi dado o pseudônimo de **Ana**). A professora é formada em Letras pela Universidade Federal de Goiás e pós-graduada pela mesma Universidade. É efetiva da rede estadual, onde leciona Língua Portuguesa há vinte (20) anos, e é efetiva da rede municipal de ensino, onde exerce a função de professora regente no ensino fundamental II no período matutino, e coordenadora de turno no período vespertino na mesma unidade escolar.

Esse segundo encontro aconteceu no final do mês de junho de 2019, com duração aproximada de duas (2) horas. Ficou acordado que as etapas junto a turma, se dariam em cinco (5) momentos (encontros) distintos, a iniciar-se no mês de agosto de 2019, bem como, a definição das aulas que seriam acompanhadas, juntamente com a professora, ficou acordado então, o acompanhamento de (1) um planejamento quinzenal (que corresponde a 5 aulas). Neste momento foram apresentados e discutidos os procedimentos da pesquisa da seguinte maneira:

- O primeiro encontro com a turma ficou destinado a apresentação do projeto de pesquisa aos alunos e assinatura dos termos de consentimento para participação da pesquisa (**Apêndice B – TCLE**).

- O segundo encontro, ficou destinado a aplicação do questionário inicial, com objetivo de conhecer o contexto dos sujeitos de pesquisa.

- O terceiro encontro, foi destinado a entrevista (gravação de áudio) aos alunos, nesse momento, tivemos uma boa aproximação com os alunos, também foi o momento ideal para aproximá-los com a metodologia.

- O quarto encontro, correspondeu ao acompanhamento das cinco (5) aulas de Língua Portuguesa, nesse momento minha presença não incomodou os alunos e a professora Ana, pois já havia uma familiarização após os primeiros encontros, assim, o andamento das aulas seguiu normalmente.

- E o quinto encontro e último, ficou destinado a aplicação da proposta de ação/intervenção pedagógica.

A seguir apresentaremos as categorias de análise de conteúdos e os instrumentos de coleta de dados, que dialogam com contexto, os sujeitos e o cenário à hipótese da pesquisa.

2.2 As categorias de análises de conteúdo

Para contextualizar a metodologia, os instrumentos de coleta de dados à hipótese, que buscou compreender a possível desmotivação do estudante no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, e com base nos objetivos deste estudo, que visou analisar a concepção de língua(gem) da professora regente (Ana) e os problemas de aquisição e desenvolvimento linguístico dos sujeitos (alunos) da EJA, decidimos pelo uso de categorias de análises de conteúdo, apresentadas por JANES & LASWELL (1982, 1949), que consiste em analisar os conteúdos presentes em determinados “documentos”, como por exemplo, relacionado ao nosso contexto, as aulas de LP. Contudo, é preciso deixar claro que “sua finalidade não é generalizar ou testar hipóteses, mas construir uma compreensão dos fenômenos investigados” (MORAES, 1999, p. 10).

Assim, as categorias de análises de conteúdo, se alinham a hipótese e aos objetivos dessa pesquisa, pois, possibilitou e contribuiu compreender os sujeitos de

pesquisa, e obter um melhor entendimento do ensino-aprendizagem que se enquadra a modalidade da EJA. Portanto, “a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis” (MORAES, 1999, p. 2). Quanto as categorias escolhidas que dialogaram com o nosso contexto escolar e prática social, foram:

- A **professora** (sua concepção de língua(gem), planejamento e atividades que demonstrem essa concepção (aulas e textos usados nas aulas).

- **Estudantes** (compreensão da proposta do ensino de língua e produção do relato pessoal).

- **Resposta às atividades proposta pela pesquisa**, a partir das quais se percebe ou não a concepção de linguagem e o uso que fazem da língua (registros gravados, questionário, o website, o diário de bordo).

Quanto aos instrumentos utilizados para a obtenção dos dados para após fazer as análises de conteúdos de dados, foram: a formação de Grupos de Trabalhos (GT); questionários aos alunos e a professora; entrevistas com gravação de áudio e observação das aulas de Língua Portuguesa. A descrição dos procedimentos dos instrumentos de pesquisa, estão expostos conforme o quadro 2.

Quadro 2 – Os instrumentos de coleta de dados

Instrumentos	Data de Tempo de execução	Recolha dos dados
Grupos de Trabalho	Agosto de 2019 (Uma aula de 40 min.).	Questionário inicial Apêndice D
Grupos de Trabalho	Agosto de 2019 (Uma aula de 40 min.).	Gravação de áudio Entrevista - Apêndice E
Aulas de Língua Portuguesa	Setembro de 2019 (Seis aulas de 40 min.).	Diário de bordo Apêndice C
Ação pedagógica	Setembro de 2019 (3 aulas de 40 min.).	Relato final Apêndice F

Fonte: Elaborado pelo autor

Todas as informações da coleta dos dados foram registrados no Diário de Bordo, que é um instrumento de descrição de dados de pesquisa, de anotações sobre situações, dados que são percebidos subjetivamente pelos pesquisados, pois o diário

de bordo é “um registo reflexivo de experiências – pessoais e profissionais – ao longo de um determinado período de tempo” (ALVES, 2004, p. 224).

A proposta do Diário de Bordo buscou perceber os detalhes dos dados obtidos pelos instrumentos escolhidos (todos, inclusive os anexos), e a partir dos registros feitos nele, que obtivemos os conteúdos necessários para as categorias de análises de conteúdo pertinentes ao contexto da EJA. Como por exemplo, o que demonstra a realidade presente destes sujeitos, presente em suas falas:

“A dificuldade na EJA, é o cansaço né? A gente acorda cedo, chega vem direto do trabalho aqui para escola”

Depoimento de um aluno da EJA

Aluno: B

Para que a coleta de dados e sua análise contemple mais fielmente a situação de interação em sala de aula, a partir do método de análise de conteúdo torna-se “essencial que a análise seja conduzida com espírito científico e mediante o emprego de procedimentos objetivos” (LASWELL, 1982b [1949], p. 165), o que evidencia elementos-chave da investigação. Assim, “as regras de uma análise de conteúdo especificam quais os sinais que devem ser classificados e em que categorias. Essas regras são, com efeito, regras semânticas para a linguagem da comunicação a ser analisada” (JANIS, 1982b [1949], p. 55). No caso das categorias escolhidas, elencamos como efeitos por exemplo: Professora/Escola: proposta teórico-metodológica (concepção de linguagem), atividades em sala de aula (atividades epilinguísticas – de reflexão sobre o uso e contexto da língua), avaliação x estudantes: compreensão da proposta de ensino/capacidade de resposta às atividades/ ponto de vista sobre o ensino e atividades/uso da língua mediante as atividades).

A seguir, após a contextualização dos instrumentos usados para a obtenção dos dados e as categorias de análise de conteúdo que propus, apresento o desenvolvimento e a metodologia da ação/intervenção pedagógica.

2.3 A ação/intervenção pedagógica

Após as aplicações dos instrumentos de pesquisa, decidimos pela ação/intervenção pedagógica por meio de Sequência Didática (SD). A proposta nos modelos de SD “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero discursivo/textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Diante disso, o gênero discursivo/textual, Bakhtin (2010), Bronckart (2003), optamos pelo **Relato Pessoal** como prática de estudo para que os estudantes pudessem expressar suas percepções, angústias e fizessem reflexão sobre seu papel como usuário da Língua Portuguesa, pois, com esse gênero, permitiu aflorar a subjetividade, os sentimentos que os alunos podem ter ao fazer um ensino médio na modalidade da EJA, na idade em que estão, diante das dificuldades sociais e econômicas que podem enfrentar.

O objetivo dessa proposta foi desenvolver uma reflexão sobre a importância do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica e, contribuir para formação desses alunos, cuja finalidade desta modalidade é o exercício da cidadania. Assim, ao pensar em Sequência Didática (SD) por meio do ensino a partir de textos, é preciso entender o procedimento e o seu objetivo, para o caso dos alunos da EJA, compreender o gênero discursivo/textual, com base em situações reais do uso da linguagem, e seu procedimento, aproximou os alunos das práticas de leitura, análise e escrita, pois segundo o funcionalismo apresentado por Neves (2019, p. 79), a produção textual leva em consideração o contexto, no qual “é um conjunto de todos os fatores externos”, que irão influenciar nas escolhas linguísticas de quem fala ou escreve. Assim, buscamos conscientizá-los de que “o texto funciona juntamente com a atividade e o propósito de quem fala e/ou escreve” (NEVES, 2019, p. 77).

Dessa maneira, com a SD, pensamos em viabilizar o ensino com gêneros no contexto da EJA, pois os estudos, Geraldi (2012), têm se mostrado bem eficazes no processo de aquisição de linguagem. A proposta por meio da SD com gêneros vê o eixo das práticas de leituras, escrita e produção textual propondo o funcionamento da língua, conforme Rojo (2001) “a língua e a linguagem abrangem aspectos ligados à

variação linguística; à organização estrutural dos enunciados; aos processos de construção da significação; ao léxico e às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos” (ROJO, 2001, p. 30), o que corrobora com a proposta funcional e contextualizado de uso da língua em sala de aula.

Assim, a proposta de ação/intervenção pedagógica, a partir dos aportes teóricos expostos por Araújo (2013), Costa-Hübes (2009) Fontenele e Neto (2018), que trazem reflexões sobre o uso desse gênero - Relato Pessoal – no processo de desenvolvimento da língua pertinentes aos alunos da EJA, pois

um trabalho para o ensino de um gênero escrito, à luz do conceito de SD, deve prever módulos para o reconhecimento e a compreensão das características temáticas e composicionais do gênero, outros para o reconhecimento e apreensão das características estilísticas do gênero, outros para produção do gênero, o que inclui a reescritura. Os primeiros módulos estariam, assim, a serviço da leitura, os módulos intermediários estariam a serviço da análise linguística e os últimos a serviço da produção do gênero. (ARAÚJO, 2013, p. 324-325).

Assim, a metodologia por meio da SD é apresentada por um modelo, que orienta e conduz todo processo para a realização e aplicação de uma proposta de ensino, que deve ser ancorada por uma perspectiva de linguagem, que, em nossa proposta se baseia em princípios fundamentais como a iconicidade – motivação entre forma e função –, a organização linguística envolve os interlocutores e sua intencionalidade discursiva, os papéis semânticos e pragmáticos das relações linguísticas, o grau de informatividade de um enunciado/texto/discurso, processos de variação e mudança linguísticas (como a gramaticalização), indicando que todo processo linguístico envolve os diversos níveis gramaticais que estão a serviço de um efeito de sentido.

Uma das possibilidades e vantagens de se trabalhar o ensino de língua com a Sequência Didática, é, que ela “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação”. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY 2004, p. 82). Dessa maneira, os autores apresentam esse modelo composto em quatro (4) fases, a primeira, é a seção de **apresentação da situação**, onde é apresentado aos alunos, o tipo de atividades e procedimento, se

é oral ou escrito, socializa sobre o projeto que envolve o estudo com o gênero a ser produzido, e sobre o veículo de circulação que será apresentado.

A segunda fase da metodologia da SD, consistiu na produção inicial dos alunos, no qual, eu como professor/pesquisador, avalio as capacidades que os alunos já possuem, tendo subsídio para compreender ou não se eles sabem sobre o gênero em questão, pois “os relatos podem se tornar uma importante ferramenta para que o professor conheça melhor o público discente e possa, assim, criar estratégias mais eficazes para que haja uma aprendizagem significativa” (FONTENELE & NETO, 2018, p. 6). Após essa produção inicial, deve-se adequar os exercícios da SD às realidades reais da turma, para nosso contexto, os alunos possuem pouca prática de leitura e escrita, contudo, essa produção inicial, não precisa ser previamente um texto escrito ou oral, de acordo com os autores:

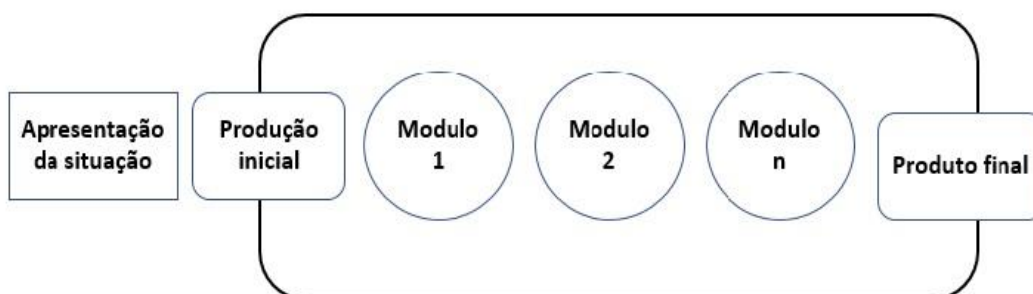
A apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda sua riqueza e complexidade. A produção inicial pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou, ainda, a um destinatário fictício. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

Na ocasião, não houve produção de texto inicial, já iniciamos a partir da apresentação da situação, pois, já com as entrevistas, os acompanhamentos das aulas de Língua Portuguesa e com o auxílio da professora Ana, me permitiu ter um diagnóstico prévio de conhecimento de escrita da turma, como por exemplos marcas de oralidade, concordância verbal e nominal, utilização de gírias entre outros, possibilitando, assim, as devidas adequações para a realidade num contexto da EJA. Portanto, com a apresentação de uma situação de interação e função do gênero em estudo, utilizamos de todo tempo para a apreciação do relato pessoal, e que nos propiciou uma maior interação dos sujeitos envolvidos, pois os “significados que os atores sociais envolvidos no trabalho pedagógico conferem às suas ações” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41).

Na terceira fase da SD, denominada de **módulos**, este momento “constituídos de várias atividades ou exercícios sistemáticos e progressivos que permitem aos alunos apreenderem as características temáticas, estilísticas e composicionais do gênero alvo do estudo” (ARAUJO, 2013. p 323), e os módulos podem variar de acordo com a realidade dos alunos. E por último, a quarta fase, também conhecida como

produto final, que corresponde ao momento que os alunos colocam em prática o que foi discutido e trabalhado nos módulos, produzindo assim, o gênero que se propõe estudar. Para melhor ilustração da proposta da SD, segue a seguinte estrutura apresenta pelos autores:

Figura 2: Esquema de Sequência Didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011, p. 83).

Ao imergir os alunos na atividade construtiva da linguagem, seja falada ou escrita, damos a possibilidade de criação de enunciados, pois gênero é uma “unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003, p. 293), e pelo enunciado, que se organiza o gênero. No entanto, os alunos não foram colocados apenas para os exercícios na prática, mas sim, o uso da linguagem, através da produção (texto), pois o objetivo do ensino da EJA, prevê aos sujeitos a formação para a cidadania, e trabalhar com o texto, possibilitou tratar o problema de aquisição de língua.

Ao tratar de uma proposta sobre o ensino de gêneros discursivos, Rojo (2006) defende que não há qualquer problema, mas sim o problema, para o contexto destes sujeitos, o desenvolvimento linguístico está atrelado, a falta de motivação e práxis, assim ao pensarmos a ação por meio da sequência didática, motivamos e realizamos os trabalhos em conjuntos. Assim, com esta abordagem de cunho prático, permitimos a socialização das produções através de seus textos, pois, “os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. (BAKHTIN, 2003, p.268).

Para que houvesse uma maior relação e participação entre os envolvidos na pesquisa, como defende Thiollent (1985), os sujeitos devem se envolver no processo, tornando-o mais eficaz, e por se tratar de métodos de cunho social e fins que visem a

resolução de problemas relacionados a um determinado fato, no nosso caso a aprendizagem de alunos da EJA, esse tipo de pesquisa possibilita minha intervenção nesta investigação, salientando o modo cooperativo e participativo de todos os envolvidos.

O tempo previsto para a elaboração/planejamento da proposta de ação/intervenção pedagógica foi equivalente a cinco (5) aulas. O planejamento iniciou a partir da observação das aulas de Língua Portuguesa da professora Ana (seu planejamento quinzenal), envolvendo, leituras e análises das estratégias envolvidas na constituição das sequências didáticas e dos materiais de escrita para os alunos, bem como a aplicação da ação/intervenção que se deu num processo de execução em três (3) aulas – 1 hora 20 minutos, o motivo da aplicação da proposta foi curta em virtude do pouco tempo destinado pela escola à pesquisa.

Portanto, todo esse processo de planejamento e estudo se fez necessário para que as aulas atendessem às necessidades dos estudantes. Todo processo metodológico escolhido, se ancorou na realidade presente da EJA.

No capítulo 3, apresento os resultados e discussões referente aos detalhes obtidos pelos instrumentos de pesquisa, em consonância dos registros feitos no diário de bordo.

3 OS RESULTADOS EM CONSONANCIA À EJA

Este capítulo apresenta os resultados e as discussões referentes ao processo de pesquisa realizado por mim sobre a situação de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no contexto da Educação de Jovens e Adultos – EJA –, considerando-se como a formação linguística da(o) professora(or) influência sua prática em sala de aula. A pesquisa teve por objetivo, também, pensar os resultados obtidos por meio da metodologia e dos instrumentos de pesquisa empregados e como eles podem influenciar a prática de ensino de Língua Portuguesa, considerando-se que esta pesquisa tem um cunho intervencional. A esse respeito, a proposta de intervenção pedagógica se dedicou à análise do gênero textual **Relato Pessoal**, que foi proposto aos alunos do Ensino Médio (EM) da modalidade EJA, sujeitos desta pesquisa, por meio de uma Sequência Didática, cujo objetivo era recorrer ao relato para que os alunos da EJA que pudessem se expressar de maneira mais livre e o relato propicia isso.

Evidenciamos os aspectos relevantes da concepção de linguagem dentro do contexto social em que os sujeitos de pesquisa estavam inseridos, pois “de que outro modo pode-se considerar a linguagem senão em seu contexto social?” (HALLIDAY, 1998, p. 19). Aspectos das aulas de Língua Portuguesa como, a concepção de linguagem usada pela professora Ana, o processo de desenvolvimento linguístico dos alunos, bem como o desenvolvimento da aquisição da língua(gem), da escrita, do uso das funções linguísticas para o exercício da cidadania.

A pesquisa se deu na escola-campo – Colégio Estadual Jardim Vila Boa em Goiânia –, acompanhei as aulas da disciplina de Língua Portuguesa da turma 3ª série A do Ensino Médio da EJA, após esse acompanhamento, apliquei junto aos alunos um questionário inicial e uma entrevista para que pudesse contextualizar e, conhecer os sujeitos envolvidos na pesquisa, depois foi desenvolvido e aplicado a proposta de intervenção pedagógica, que consistiu na sequência didática referente ao relato pessoal. Dessa maneira, a seguir apresento os resultados obtidos a partir do questionário aplicado à EJA e posteriormente os demais instrumentos de pesquisa.

3.1 Questionário Inicial

No início das aulas e do semestre letivo, no mês de agosto de 2019, logo na primeira semana, já contactamos, via WhatsApp, a professora Ana para socializarmos sobre todo contexto da EJA na escola-campo, como horário de aulas e o melhor momento para minha imersão na turma, pois questões burocráticas, mas necessárias, como apresentação do projeto de pesquisa aos coordenadores e ao grupo gestor, já haviam sido feitas no mês de junho de 2019, e todo processo já estava encaminhado. A professora Ana, em conversa, achou pertinente iniciarmos na segunda semana de aula, pois alguns alunos ainda não haviam realizado a confirmação de matrícula.

Dessa maneira, na segunda semana do mês de agosto de 2019, fui apresentado à turma, 3ª série A, onde fui bem recebido pelos alunos, que inicialmente já se mostraram interessados em participar da pesquisa. No primeiro momento, apresentei o projeto de pesquisa, onde, lemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFG. Na ocasião surgiram questões sobre divulgação de imagens, um dos pontos mais enfatizados pelos alunos. Esclareci que todos poderiam participar, mesmo quem não quisesse ser fotografado ou filmado e expliquei também que o objetivo principal não era de divulgação da turma, e sim do ensino de Língua Portuguesa atualmente oferecido pela rede estadual na modalidade EJA.

Após os procedimentos de apresentação, socialização, contextualização escolar e inserção das atividades pedagógicas realizamos o primeiro Grupo de Trabalho (GT), pois o trabalho com grupos focais contribuiu para os “processos de construção da realidade por determinados grupos sociais” (ARAÚJO; MELO, 2010, p. 3), assim, através do processo da formação do primeiro GT, tivemos a oportunidade de socializar e interagir diretamente com todos envolvidos e entender que “os papéis sociais são conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana” (BORTONI-FICARDO, 2004, p. 23).

Assim, com o primeiro GT, que consistiu na aplicação de um questionário inicial (**Apêndice D**), que teve como objetivo conhecer e aproximar o contato entre os

sujeitos de pesquisa (alunos da EJA) ao pesquisador. Esse questionário foi aplicado de forma individual, como o intuito de elucidar questões básicas apresentadas por esses sujeitos como por exemplo se são moradores da comunidade escolar, interesse em participar da pesquisa e entre outros. Dessa maneira, a seguir, no quadro 3 e 4, apresento duas questões e suas respostas que compuseram o questionário inicial, uma é sobre a formação profissional, e a outra, o motivo de os alunos terem retomado os estudos. As demais perguntas e respostas, por serem apenas para identificação dos sujeitos de pesquisa, optei por não apresentar, assim evitar a divulgação dos dados apresentadas por esses sujeitos envolvidos. Assim, com as respostas apresentadas pelos alunos, pude entender melhor o contexto e a realidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Vejamos:

Quadro 3 – Pergunta 1

Qual a sua atuação profissional (emprego)	
A	Trabalho em um confecção e predendor fazer um curso qualificação em outra aria.
B	Área da beleza pretendo fazer direito.
C	Vendas
D	Auxiliar interno em uma drogaria.
E	Encaregado de açougue
F	Vendas
G	Do lar.
H	Autônoma: Enfermagem
I	Trabalho como mecânico sou proprietário da impresa garage so e quero fazer administração.
J	Estoquista.
K	Dona de casa
L	Festas e eventos.
M	Escritório de contabilidade – formar em ciências contábeis.

Fonte: Elaborado pelo autor

Os objetivos dessas questões iniciais foram o de entender um pouco melhor os sujeitos da EJA. Quanto à identificação dos alunos, decidi que seriam por letras, e não pelos seus nomes próprios, o que garante o seu anonimato ao mencionarmos dados, opiniões etc. Em relação a pergunta um (1) exposta no quadro 3, busquei entender o contexto socioeconômico presente na turma da 3ª série A, assim, pude entender algumas questões presente no dia a dia dos alunos como: tempo para estudarem, dedicação aos estudos, recursos para custear materiais escolares e um fator marcante presente nos cursos noturnos, que seria a desmotivação ou cansaço em frequentar as aulas devido ao trabalho diário. Pois, um fator que chamou a atenção foi a dificuldade para serem liberados do trabalho, e o outro, seria o tempo – percurso

– até chegar à unidade escolar, dessa maneira, acaba tornando-se um empecilho para irem à aula. Vejamos um depoimento de um aluno que ilustra essa dificuldade:

“A dificuldade na EJA, é o cansaço né? A gente acorda cedo, chega vem direto do trabalho aqui para escola, e também, as normas que tem na escola que as vezes fica um pouco prejudicado, tipo o portão fechar 7:00 horas, eu trabalho no centro, tem vez que chego aqui 7:10, não é por motivo meu, é por transito né? Você pega o transido difícil... E chega atrasado, aí você perde a 1ª aula, e as vezes, a 1ª aula é uma aula muito importante, seria uma aula de Química, ou Matemática, ou Português e uma coisa que eu tenho muita dificuldade né? Então, esta é o grande problema”.

Aluno: M

A primeira pergunta, possibilitou a visão geral da turma, cheguei à reflexão de que a maioria trabalha em empregos formais (regime de CLT)²⁸, aproximadamente 77%, e cerca de 8% trabalham informalmente e, 15% se consideram “do lar”. Tais dados sociais foram importantes para mapear o perfil dos alunos da EJA, no entanto, essa porcentagem de refere apenas a turma que acompanhei, a partir das respostas apresentadas por eles. Sobre as respostas apresentadas pelos alunos, transcrevi conforme responderam no questionário, sem alteração da forma linguística, pois, um dos objetivos era também identificar o desenvolvimento linguístico e o domínio de língua escrita desses alunos. A outra pergunta que selecionei, apresento seguir no quadro 4, que diz respeito ao motivo que os levaram a retornarem aos estudos, vejamos:

Quadro 4 – Pergunta 4

O que levou você a retornar aos estudos?	
A	O que min levou a retornar aos estudos foi a evolução que nosso país esta indo e com o estudo. Eu qualifico pro mercado de trabalho.
B	A falta de oportunidade pois não tive pai e nem mãe tive que trabalhar muito cedo. Hoje tenho oportunidade graças a Deus então quero ser melhor.
C	A vontade de entrar em uma universidade e fazer o curso que eu gosto
D	Terminar os estudos na escola e futuramente cursar o ensino superior, e também porque fica mais fácil arrumar emprego quando se tem pelo menos o ensino médio.

28 Consolidação das leis do trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 14 de fev. de 2020.

E	Foi pela oportunidade de emprego, pois eu precisava ter o estudo completo.
F	Me propus a aprender mais e terminar os estudos.
G	Eu resolvi estudar porque quando meu marido era vivo ele não me deixava estudar e quando meu marido veio a falecer eu resolvi voltar a estudar para eu ter mais conhecimento dos estudos.
H	Uma formação profissional, melhorar a vida financeira.
I	É sonho meu se formar e aplicar em minha empresa para melhor atender os objetivos dos clientes e melhorar na sociedade ser um homem melhor para servir as pessoas.
J	Para que eu possa cursar uma faculdade e poder ter uma melhoria de vida.
K	Decidi terminar logo porque percebi que para fazer algo na vida tenho que ter um emprego.
L	Quero ter um ensino superior.
M	A necessidade profissional, e também provar a mim mesmo que posso lutar e vencer, que posso ser um vencedor.

Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto a pergunta exposta no quadro 4, seu objetivo foi compreender os motivos que levaram o retorno de seus estudos, em resposta apresentada pelos alunos, percebi dois fatores marcantes, à segunda pergunta, a reflexão que trouxe é a de que muitos alunos buscam qualificação para o mercado de trabalho, pois ele exige formação mínima: o Ensino Médio completo. Assim, dos (13) treze alunos que responderam ao questionário, 54% disseram que retornaram aos estudos para obtenção e realocação ao mercado de trabalho. E o outro fator importante presente nas respostas, foi que 46% procuram o aprimoramento de seus estudos, questões, sobre a formação acadêmica de nível superior, para muitos, é um sonho ingressar em universidades.

Dessa maneira, ficou visível a necessidade de um ensino básico que os permitam alcançar seus objetivos e sonhos. Assim, com o questionário foi possível, entender os objetivos básicos dos sujeitos quanto aos seus estudos e aos interesses de sua vida, o que nos leva a concordar com Bertolini et al que, “a partir do momento em que o sujeito se sente coprodutor do conhecimento, sua participação torna-se efetiva e engajada” (BERTOLINI; BOAS; ZWILCK, 2011. p, 9).

No dia da aplicação do questionário no mês de agosto de 2019, não houve uma frequência positiva em relação à presença de alunos da EJA, apenas treze (13) alunos estavam presentes dos quase 30 matriculados, possivelmente, se deu por se tratar de ser a segunda semana de aula, de acordo com a unidade escolar muitos fazem as matrículas após o início das aulas – primeira semana – outro fator que percebi, foi que a aplicação do questionário se deu na 1ª aula, pois, como estava seguindo o horário

da professora Ana que é estipulado pela coordenação pedagógica, muitos alunos chegavam atrasados, alguns por motivo de trabalho, como já expus anteriormente.

Outro fator importante a ser ressaltado é quanto a escrita presente nas respostas do questionário inicial, por exemplo: o fato de uma aluna escrever “quando meu marido era vivo ele não min deixava estudar”, revela dois pontos importantes: o primeiro, relaciona-se ao contexto/sentido que a frase transmite para nós. Ao se posicionar sobre seu retorno aos estudos, a aluna G, em sua resposta, apresentou uma questão bastante evidente presente no cenário da EJA, que; as mulheres deixam de estudar por questões estruturais/machismo²⁹. Ainda na contemporaneidade a mulher é colocada na função de “cuidadora”³⁰, restringindo o seu papel na sociedade, como peça fundamental para o desenvolvimento evolutivo de uma nação, de acordo com Oliveira; Santos (2020), apenas o sistema capital é beneficiado com a opressão vivida pelas mulheres, seja do ponto de vista ideológico – reprodução do papel conservador da família e da mulher, bem como, sua inserção precária e subalterna no mercado de trabalho, fator preocupante, uma vez que, a presença da mulher em instituições de ensino se torna cada vez mais significativa.

O segundo ponto importante, relaciona-se às questões do ensino de Língua Portuguesa. Por exemplo, a presença da marca de oralidade do português goiano, no uso do pronome objeto ‘mim/me’, indicando a interferência da oralidade na escrita, o que denota que o falante não tem completa consciência do propósito da modalidade formal da Língua Portuguesa. A interferência da oralidade é um processo natural da aquisição da escrita por parte do estudante, pois “...a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala” (ANTUNES, 2003, p. 45). No caso dos

29 “O machismo é um preconceito, expresso por opiniões e atitudes, que se opõe à igualdade de direitos entre os gêneros, favorecendo o gênero masculino em detrimento do gênero feminino. Ou seja, é uma opressão, nas suas mais diversas formas, das mulheres, feitas pelos homens. Na prática, uma pessoa machista é aquela que acredita que homens e mulheres têm papéis distintos na sociedade, que a mulher não pode ou não deve se portar como um homem e ter os mesmos direitos que ele, ou que julga a mulher como inferior ao homem em aspectos físicos, intelectuais e sociais” (SOULVEIGH, 2020). Disponível em: <https://salthe.com.br/machismo-estrutural-x-patriarcado/> Acesso em: 02 de dez. de 2020.

30 “Socializadas em âmbito privado, coube às mulheres a tarefa de cuidar dos filhos, dos pais, do marido, da casa de modo geral, figurando como responsáveis pela manutenção da ordem em casa, apaziguadoras de conflitos, refletindo-se esses cuidados nas atividades que assumem ao participarem dos espaços públicos” (OLIVEIRA; SANTOS, 2020). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802010000100002 Acesso em: 02 de dez. de 2020.

alunos da EJA, que já são adultos, a cobrança quanto ao uso da modalidade formal de LP se torna maior, pois já são profissionais que atuam no mercado de trabalho. No entanto, é importante entender que esses alunos não passaram pelo processo ideal de aprendizado escolar, pois tiveram de abdicar da escola, muitas vezes, para se dedicar ao trabalho, o que claramente pode afetar sua competência escrita.

Após a aplicação do questionário inicial, foi organizado o segundo GT relativo ao 2º momento da coleta de dados. Na ocasião, foi realizada a entrevista com os alunos da EJA; foram feitas perguntas semiestruturadas e questões extras, conforme os alunos foram se sentiram à vontade com minha presença com as perguntas, eles foram conduzindo outros pontos que, durante o processo, acatei e recebi e coloquei como questões extras, ao fim, a entrevista tornou-se mais produtiva e participativa. Toda a entrevista foi gravada e transcrita para o **Diário de Bordo**, lembrando que os participantes autorizaram essa ação. Contudo, não irei transcrever todas as falas e depoimentos, apenas o que foi de interesse do estudo e de pertinências para as análises relativos ao nosso objetivo e o conteúdo do diário pode ser acessado pelos anexos desta.

O segundo GT, teve como objetivo compreender o que os alunos entendem sobre concepção de linguagem, e conforme apresentado no plano de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, qual a visão que eles têm em relação ao ensino de LP, sua importância para a formação cidadã, quais as dificuldades encontradas por eles para estudar na EJA, a importância do professor de LP na sua formação acadêmica e profissional e, como essas questões correspondem à ideia que eles, como alunos e usuários de Língua Portuguesa, têm do ensino. Dessa maneira, segundo a pesquisa-ação “o *discurso* [torna-se um] elemento essencial, cujo objetivo central é a estruturação e socialização do conhecimento produzido” (BERTOLIN; BOAS; ZWILCK, 2011. p. 9 - [Adaptado]). Assim, a partir dos discursos – falas gravadas – dos alunos, pude compreender as situações presentes que envolvem os alunos das EJA e sua manutenção nos estudos.

3.2 Entrevista à EJA: situações que envolvem o contexto de permanência do aluno

A partir de um contexto colaborativo, a duração da entrevista foi de 40 minutos e o roteiro de orientação para as perguntas encontra-se no **Apêndice E**. Na ocasião, os alunos ficaram um pouco estarecidos com a gravação de seus depoimentos, mostraram preocupação em ter um discurso aproximado à norma padrão. Expliquei que o objetivo não era julgar a situação de uso com base em parâmetros da Gramática Tradicional, e sim, entender o uso que se faz da língua, compreender como se deve usar a língua, em que contextos o uso formal é necessário, entender que o papel do estudo da Língua Portuguesa na escola não se restringe apenas as regras, mas também em captar a verdadeira substância da língua(gem) Bakhtin (2014). Assim, no decorrer da entrevista ficaram mais calmos e esquecendo do instrumento de coleta de dados. Para entender como se deu a orientação das perguntas da entrevista, foram discutidas questões como:

1. O professor ao ensinar uma língua, possui uma concepção de linguagem. Qual a influência dessa concepção no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa?
2. A concepção de linguagem adotada pela escola ou pela professora interfere no desenvolvimento da competência linguística do aluno?
3. Qual a importância da linguagem do professor e da escola no âmbito da EJA?

Dessa maneira, a fim de obter respostas ou caminhos para a análise desta investigação, retomei as perguntas do questionário inicial: 1. O que vocês entendem sobre língua?

Em resposta, dois alunos pontuaram o que seria, na concepção deles, que a língua seria então, o ato de falar um determinado idioma, ou a própria Língua Materna, a função de se expressar. Assim, o ato de falar a língua não é a linguagem, é a condição que permite o falante de se expressar, é o uso que se faz da língua, pois, “a linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática” (BRONCKART, 2003, p. 34), dessa maneira, língua que é o sistema que o usuário utiliza para se comunicar e a linguagem é o conjunto de práticas sociais, discursivas, artísticas, políticas que englobam a capacidade de o homem se comunicar. Então, a língua é o sistema de

formas gramaticais, discursivas que o sujeito desenvolve dentro de uma dada cultura e a linguagem as condições que lhe permitem se expressar, envolvendo não somente o sistema linguístico, mas outros. Vejamos as falas transcritas dos alunos:

“falar idioma, várias língua, expressar, entendo tudo isso, linguagem”.

Aluno: M

“linguagem, seria o modo de expressão, tanto escrito como falado, esse seria a linguagem escrita e linguagem falada”.

Aluno: D

A segunda pergunta realizada buscou identificar quais são as dificuldades e enfrentamentos desses alunos no âmbito da EJA? Esta se referiu mais à questões do dia a dia dos alunos da EJA, isso mostrou como esta modalidade de ensino possui enfrentamentos marcantes, como o longo e exaustivo período de trabalho, as regras imposta pela unidade escolar como: alunos que chegam após às 19:10 não entram para assistir a 1ª aula, tudo isso acaba inviabilizando, às vezes, o processo de ensino-aprendizagem etc. Essa questão burocrática, afetam os alunos a perdem aulas, que segundo eles, são disciplinas de difícil entendimento e aprendizagem, vejamos tais enfrentamentos presentes nos depoimentos a seguir:

“A dificuldade na EJA, é o canso né? A gente acorda cedo, chega vem direto do trabalho aqui para escola, e também, as normas que tem na escola que as veis fica um pouco prejudicado, tipo o portão fechar 7:00 horas, eu trabalho no centro, tem vez que chego aqui 7:10, não é por motivo meu, é por transito né? Você pega o transido difícil... E chega atrasado, aí você perde a 1ª aula, e as veis, a 1ª aula é uma aula muito importante, seria uma aula português, e uma coisa que eu tenho muita dificuldade né? Então, é o grande problema”.

Aluno: M

“Eu acho que a maior dificuldade, hoje! Para quem estuda à noite na EJA, mais é o tempo parado de escola né? Ai pá retornar ficou

um pouco mais difícil, a pessoa num pega muito igual os alunos que estudam de manhã, à tarde”.

Aluno: A

Conforme vemos nas falas dos alunos, percebi também em minhas visitas à unidade escolar, durante o processo de coleta de dados, a questão sobre que os alunos **M e A** expuseram sobre a tolerância para entrarem no horário estipulado. Se a escola inviabiliza por algum motivo o processo de aprendizagem, deve-se pensar então, em alternativas que seja eficazes para que os alunos não sejam prejudicados, pois “ a escola é, por excelência, o *lócus* – o espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistêmica, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais e especializadas” (BORTONIRICADOR, 2004, p. 75). Dessa maneira, conforme expõe a autora, a escola precisa atentar-se ao que é proposto a este modelo de ensino básico, mecanismo pedagógicos que possam envolver os alunos nos momentos em que perderam a 1ª aula, como por exemplo: espaços de leituras, salas para resoluções de atividades e até viabilizar formação de grupos de estudos. Assim, os alunos poderão manter o foco nos estudos e não se sentirem desmotivados.

No decorrer da segunda pergunta, houve indagações e perguntas extras (conforme expliquei anteriormente) que se mostraram de suma importância para contextualização do que eles apontaram sobre os problemas de estudar na EJA atualmente. Alguns alunos ponderaram que após vários anos fora da escola, eles não conseguem lembrar de certas(os) coisas/conteúdos relativos ao ensino fundamental, uma vez que fazia tempo que eles haviam estudado determinados assuntos/conteúdos, por exemplo, conceitos de uso dos **Porquês** (português). Assim, fiz algumas ponderações sobre os assuntos que surgiram fora das questões semiestruturadas:

Quadro 5 – Perguntas extras

Pergunta: Você falou de alguns esquecimentos, explique sobre isso? Assim todos vão entender.
Não, eu falo de esquecimento de algumas matérias, tipo o português, algumas coisas que passou bem antes, aí ficou alguns anos sem estudar, aí a gente acaba esquecendo algumas coisas”.
Aluno: A
Pergunta: Mas e o ensino aqui no colégio, não apresenta uma possibilidade para vocês relembrem?

“É as vezes, eles voltam, tem professores que eles voltam, e... lembrar né? Mas outros que num faz muita questão de lembrar”

Aluno: M

“Mas é isso que ela está falando, sobre a dificuldade do aprendizado né? Porque nosso tempo é muito corrido e, é pouco”.

Aluna: G

Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto as falas sobre os esquecimentos de alguns conteúdos, no caso da Língua Portuguesa, possivelmente, tenham se referido ao uso de regras gramaticais, que é o conteúdo de maior dificuldade entre os alunos. O que exemplifica que um ensino centrado em regras sem correlação aos usos da língua não faz sentido, não significando para o aluno nada além de um conjunto de regras, o que não exerce funcionalidade no uso social da língua e da linguagem (NEVES, 2015 p. 29). Porém determinadas situações de práxis pedagógicas como retomar conteúdos antes de iniciar um novo, ou até mesmo, àqueles que são ministrados no ensino fundamental, possa certamente ajudar os educandos no processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que trabalhar com a EJA demanda esforços, no entanto, essa ideia sempre nos remete a um preconceito. A questão não é a modalidade EJA – embora haja suas especificidades que devem ser consideradas no planejamento do ensino. Mas o problema maior é que ensino de língua as escolas estão promovendo, muitas das vezes, estão centrados apenas no uso de regras gramáticas, parecendo que ainda é bastante distorcido de um ensino a partir dos textos, que expresse uma reflexão sobre os papéis dos interlocutores, do texto e suas finalidades sociais. As regras gramaticais devem estar a serviço dos propósitos comunicativos, da oralidade e da escrita.

Assim, o ato de ensinar não é medido apenas por uma parte do processo, não é apenas o aluno que deverá mostrar interesse na aprendizagem, e sim, o incentivo, ao ato de retomadas/reflexões de conhecimentos por parte do professor, de forma a instigá-los ao fazer crítico e ao fazer pensar, ainda mais, em relação ao sujeitos que estudam na EJA, que possuem práticas escolares ainda retrogradadas, pois são “habitados a seguir ordens de um modelo obsoleto, autoritário de ensino. Os alunos da EJA são frágeis do ponto de vista da prática do pensar e do tomar decisões” (BRASIL, 2006 p. 28).

A afirmação apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) por meio de sua Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no documento: **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos** (BRASIL, 2006), nos permite enxergar que, a escola contemporânea deve ser humanista, levar o aluno a pensar os problemas, a pensar os problemas de linguagem e a saber como resolvê-los nas práticas de linguagem. Para isso, o ensino de Língua Portuguesa não pode ser centrado no estudo abstrato de regras, mas como essas se organizam conforme o uso social, pois o gênero discursivo exige que o aluno tenha reflexão sobre o funcionamento da língua e seu uso, assim, desprendendo desses modelos obsoletos imposto ao ensino básico brasileiro.

Assim, numa abordagem funcionalista, ou discursiva como a da linguística textual, a língua não pode ser vista como um instrumento. Essa é uma definição estruturalista, que serviu a um ensino baseado no estímulo-resposta. Portanto, a língua é um sistema, complexo de hierarquia entre níveis linguísticos que convergem a favor dos propósitos comunicativos dos falantes. Assim, é construída a partir das necessidades comunicativas dos falantes em um dado momento de fala, e não é algo acessado de um sistema estanque, pelo contrário, a língua apresenta fluidez – por isso as categorias mudam de função conforme o uso (NEVES, 2015, p. 41).

Assim, seguindo a estrutura funcionalista, a terceira pergunta do questionário se centrou em entender o que os alunos compreendiam sobre: a importância da linguagem como processo de interação? Essa pergunta se fez necessária para que, eu como pesquisador, pudesse perceber em suas falas/depoimentos qual posicionamento e importância ao utilizar a língua em uso, em seu dia a dia, vejamos um depoimento:

“Então, é... a gente que vive aqui né, no dia a dia das aulas, é... às vezes a aula de Português, todas as aulas são importantes né? A gente precisa mais no mercado, eu acho assim... que a gente necessitaria de mais aulas de Português... Como a gente ficou muito tempo sem estudar, as vezes a gente não tá abito as mudanças né? Que aconteceu, o... alfabeto mesmo... mudou, colocou mais letra... tem alguma palavra que antigamente tinha o tracinho (**Hífen**), hoje não tem mais, entendeu? É isso que eu

acho que necessita pra gente assim... que tamo um pouco mais velho, fora da idade”.

Aluno: M

A resposta apresentada, mostrou que a concepção de linguagem, como processo de interação, se deu a partir do momento que o aluno se posiciona sobre a indagação de que, como falantes, entendem que a língua e a linguagem se voltam para o uso no dia a dia, pois, uma vez que “o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23). Assim, conforme expõe Travaglia, o indivíduo ao utilizar a língua, não faz apenas uma transmissão comunicativa, vai além, utiliza-se para realizar ações e agir, pois os usuários da língua interagem enquanto sujeitos ocupantes de lugares sociais, dessa maneira, o diálogo entre os sujeitos no sentido amplo é o que caracteriza a linguagem (TRAVAGLIA, 2009, p. 23 [adaptado]).

Nesse sentido, a resposta mostrou que os alunos estão preocupados com o uso que fazem da língua, principalmente em relação ao mercado de trabalho, pois saber se comunicar adequadamente, apresentar uma escrita clara é fundamental para o desempenho profissional. Os alunos afirmaram que o ensino da EJA necessita de um olhar crítico. Portanto, as concepções de linguagem, a que Geraldi (2012), Travaglia (2009), Neves (2019) e Irandé (2014), se referem, mostra que o ensino de língua deve priorizar as relações entre sujeitos, entre as práticas de linguagens que circulam na sociedade, bem como, entender os processos linguísticos presentes na elaboração de cada discurso, e que, como interlocutores dos atos de fala, exercem papéis sociais no qual, a língua tem uma importância que vai além de apenas classificações taxionômicas, e que, os métodos de ensino estão engessados numa escola tradicional, assim, não conseguem abarcar a riqueza do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Quanto a quarta pergunta, ela se centra na questão sobre o ensino de Língua Portuguesa em relação as práxis em consonância a vivência deles, dessa maneira, indaguei se os alunos consideravam: importante ter práticas pedagógicas relacionadas as vivencias para melhorar o ensino? Em resposta apresentaram os seguintes depoimentos:

“O que precisaria mais na escola... de repente seria mais uma modernidade, para gente que vem cansado do trabalho, tipo... uma aula de vídeo..., mas uma aula de vídeo boa né? As veis vem com aula que nem sabe, nem intendi, não adianta nada né? Que tipo, se tivesse um vídeo bom de Português, a professora passava ali um texto, explicava, acredito que desenvolvia muito mais, mas em termo da professora ela ensina muito bem, eu tô até começando a achar que tô aprendendo português”.

Aluno: B

“Fazer esse curso como eles estão falando, o... EAD aí, por correspondência. Quem vai tirar dúvida? Nem todos tem computador em casa, nem todos sabem mexer em computador, o tempo também não vai ser maior sabe por quê? Por que a gente fica com tempo solto... aí o que acontece, não concentra, então acredito que essa modalidade não vai pegar bem, ela pode até pegar bem, tipo... para os da cidade, mas para quem tá terminando o 2º grau, que tá fora da escola, 10 ano, 20 ano, 30 ano... vai ter dificuldade de aprender alguma coisa”.

Aluno: M

A resposta do aluno B, ilustrou que escola principalmente deve assegurar que os educandos tenham aulas e os conteúdos que permeiam não só conceitos básicos, mas sim, conteúdos referentes a atualidades. Trazer problemas e temas relacionados ao cotidiano, colocar em prática o uso da língua em diversas situações comunicativa, pois muitos ficaram por longos períodos fora da escola. Portanto, segundo Bauman (2009), “a finalidade da educação nesse caso é contestar o impacto das experiências do dia a dia, enfrentá-las e por fim desafiar as pressões que surgem do ambiente social” (BAUMAN, 2009, p.21). Ancorado na exposição feita pelo autor, no contexto da EJA, a resposta apresentada pelo aluno M, traz um fator importantíssimo, o modelo de ensino EaD, que vem sendo proposto pelo governos do estado de Goiás, que segundo sua fala, para a realidade presente da EJA, não é algo viável, o que impossibilita a interação, a troca de experiências entre os sujeitos, e que não substitui a presença do professor em sala.

Dando sequência a quinta pergunta, indaguei sobre: qual seria o papel do professor e do aluno? Para os alunos, a figura do professor de Língua Portuguesa é algo inquestionável, e de suma importância, pois para eles, o professor tem o papel de mediador, ele possibilita uma troca de conhecimentos de experiências. Também, fizeram duras críticas à proposta apresentada pela Seduc-Go, o EJA-TEC, para a modalidade de ensino a distância (EaD). Segundo os depoimentos, o professor é quem possibilita o “batalhar junto com você, né?” (**Aluno: B**), e dele, vem o diferencial para explicar e orientar no dia a dia.

“É difícil também né? Você estudar, trabalhar. Sozinho...quando você chega em casa, chega cansado, aí você vai dormir, cê vai estudar? Quando cê vem pra cá, o professor tá ali explicando, batalha junto com você, né? É diferente”.

Aluno: B

“E como se fosse uma obrigação né? Existindo a EJA, a pessoa vem com um objetivo, né? Ela vem aqui, ela tem aquela tarefa para fazer e, e respeitar o professor e, cumprir esse horário. Tudo bem, eles tão falando de fazer essa mudança, de oferecer a distância, tem gente que aprende, tem que não consegue. Hoje, mesmo tendo acesso à internet, a pessoa acaba que ela não consegue discernir ali, o que aprender”.

Aluno: M

Vimos que a quinta pergunta levantou indagações relacionadas as políticas públicas atuais em Goiás (a oferta do ensino na modalidade EaD para a EJA) que acabaram gerando opiniões negativas durante os depoimentos. Quando fiz a pergunta sobre as práticas pedagógicas, logo levaram para a discussão para o âmbito tecnológico do ensino, algo que me pareceu que os alunos não estão recíprocos a este modelo, principalmente devido à falta de conhecimento e ferramentas ligadas a tecnologia (computador etc.). Abordaram que na EJA, principalmente por estudarem à noite e não conseguirem estudar sozinhos, os alunos alegaram que o ensino EaD, por se tratar de um ensino que precisa de computar, celular e internet, seria algo difícil para muitos, e até inviável.

Para a sexta pergunta, após as discussões sobre a importância da linguagem, fiz a seguinte pergunta: qual a linguagem utilizada pela professora Ana e suas Metodologias/Aplicações. O termo linguagem, nesse contexto, remete ao modo como a professora explica, o que é um elemento pedagógico e não necessariamente evidenciando sua formação linguística. Apresento a seguir dois depoimentos dos alunos M e B:

“A professora de Português é boa. Ela desenvolve, acho que ela aplica o método pra EJA, por que ela chega, e não perde muito tempo com conversa fiada... Ela chega dá um texto, ela explica, ela procura saber se a gente aprendeu, ou seja, ela se esforça pra gente aprender, ela não chega e só dá a matéria, se aprendeu bem, se não amém, não”.

Aluno: M

O depoimento feito pelo aluno M, ilustrou a importância da utilização dos recursos linguísticos apresentados pela professora, como citado por ele, a utilização de textos durante as aulas de Língua Portuguesa. Também é pontuado, que a professora se esforça, se dedica quanto aos conteúdos/materias para que os alunos tenham desenvolvidos suas habilidades linguísticas, pois, segundo Duarte (2006) o professor precisa “deixa sua função de gerente, de capataz (que calcula o tempo de contato do aluno com o conteúdo) (DUARTE, 2006, p. 87). Assim, o professor para desempenhar o papel de interlocutor ou mediador no processo de construção do conhecimento que tem a sala de aula como lugar de produção de sentidos. Vejamos o outro depoimento:

“É, tipo assim eu sou fanático por escrever, só que eu tenho dificuldades, não que ela não me ajudou, as vezes faço texto, ela corrige, fala se tá muito bom ou não. Tipo assim, ela me ajuda pra caramba, mas a questão é a pontuação, sou raquítico nisso”.

Aluno: B

Quanto ao depoimento do aluno B, pude perceber o quão relevante é a linguagem e as metodologias usadas pela professora Ana. Notei através do discurso

presente, que a professora, incentiva os alunos quanto a escrita, o fazer usual da língua, mesmo que em sua fala o aluno afirma que tem dificuldades, o aluno B, pontua que a professora está sempre corrigindo suas produções, que sempre possibilita o feedback de suas produções textuais. No entanto, Geraldi (2012, p. 65) nos afirma que a prática da escrita, da produção textual na escola, ainda está obsoleta, segundo o autor, essa produção foge completamente ao “sentido de uso da língua”, e que, os alunos produzem textos apenas para o professor ler, que será avaliado posteriormente, assim, “a situação de emprego da língua é, pois artificial”. Dessa maneira, qual seria o sentido então de produzir um texto, se seria apenas para a correção? Em resposta, o aluno deve produzir seus textos para a socialização, interação e, principalmente para entender o funcionamento da língua em uso, nos mais diversos gêneros textuais.

Assim, refletindo sobre o que os alunos pontuaram relacionando com o posicionamento do autor Duarte (2006), a professor Ana, desempenhou seu papel como mediadora na construção dos conhecimentos de seus alunos, pois “ela procura saber se a gente aprendeu” (**aluno: B**). A maior relevância para o trabalho de LP, é saber que seus alunos estão produzindo sentidos, mesmo que com limitações sintáticas ou erros gramaticais, mas apreciar o crescimento e a vontade de aprender. Porém, o que ainda falta ao ensino básico é o que afirma Geraldi (2012), é preciso que haja produção de texto não apenas como obrigações, correções e composição de notas, e sim, uma produção espontânea e criativa, onde todos(as) verão o uso da língua em ação.

Em relação à última pergunta – sétima – da discussão, finaliza o objetivo central desta entrevista que buscou compreender a partir dos depoimentos apresentados pelos alunos da EJA, como está o cenário das aulas de Língua Portuguesa e principais angústias expostas por eles. A pergunta consistia em apresentar os principais desafios (problemas) para apreender a nossa Língua Materna.

Quadro 6 – Marcas variantes da Língua Portuguesa

Pergunta: Quais são principais desafios para aprender nossa língua?
--

“E... como a gente fala muita gíria no dia a dia, ficamos um certo tempo para ir para aula, no estudo, aí a gente escreve errado, fala errado, aí a gente que o errado tá certo. E... o Português é muito complexo, muito chato, muito cheio de regras, aí isso pesa um pouco, entendeu? Aí como a gente fala do no dia a dia, em todo lugar, fala com gíria, fala um pouco diferente, a gente não saber fazer o certo, acaba sofrendo um pouco mais por isso”.

Aluno: B

Algumas variações linguísticas encontradas nos depoimentos:

Gírias: Aí, pá, tipo assim, pra caramba, daí etc.

Variações: Tá, pra, cê, tô, as veis, tamos etc.

Fonte: Elaborado pelo autor

Segundo o depoimento, a principal preocupação apresentada pelos alunos da EJA, é que a Língua Portuguesa é muito complexa, suas regras complicam o entendimento que fazem da língua. Abordaram questões sobre a variação linguística, o uso da oralidade, as marcas de gírias, elencaram que o uso desse tipo de língua(gem) não está correto, mas o posicionamento deles é algo pertinente de discussão. Do ponto de vista de uma teoria que também investiga a fala, o uso da língua, a Sociolinguística (Bortoni-Ricardo, 2004) afirma que em todo lugar – domínio social – haverá variedade linguística, até mesmo na sala de aula, na escola, até a linguagem da professora, e que essas questões apresentadas pelos alunos pertencem ao contexto de ensino básico. O que é preciso salientar, é que, em todo domínio social há regras, possibilitando que em determinados lugares essas regras sejam mais rígidas e em outros mais brandas, mas que mesmo assim, todo lugar terá a variação da língua. Ilustrarei aqui algumas situações de variação na língua para um melhor entendimento. Por exemplo em uma partida de futebol, ou em grupos sociais (skatistas, surfistas etc.) haverá marcas típicas de discursos próprios entre eles. Como também em ocasiões tidas como formais (reunião de trabalho, discursos políticos ou jornalísticos etc.)

Assim, a perspectiva sociolinguística (LABOV, 2008, BORTONI-RICARDO, 2004, MOLLICA, M. C; BRAGA, M. L, 2003) é uma das abordagens de análise dos eventos linguísticos a que os professores de Língua Portuguesa podem recorrer e que dialoga muito proximamente com a perspectiva funcional de uso da língua, adotada por este trabalho. Na perspectiva funcionalista, os fenômenos linguísticos são tratados a partir do contexto em que surgem, na fala ou na escrita, e todos os recursos linguísticos estão a favor da construção de sentido.

Portanto, após as discussões feitas a partir dos depoimentos dos alunos, podemos perceber que em vários momentos de suas falas/depoimentos, o uso da língua coloquial se fez presente, algo que logo no início da entrevista deixei que tivessem liberdade para se expressarem da maneira que se sentissem mais à vontade, pois o foco, não era ter uma expressão de linguagem “padronizada”. Mas sim, a captação das informações, uma vez que, “a língua não está registrada por inteiro nos dicionários, nem suas regras de funcionamento ... a língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes” (BAGNO, 2007, p. 36). Assim, ficou presente em seus depoimentos que, a formação linguística da professora Ana, possibilitou mesmo com as adversidades como: o tempo fora da escola, as marcas das variações na fala e escrita de cada aluno, o pouco tempo relatos por eles, que a professora por meio da sua formação linguística conduziu de forma eficaz o desenvolvimento linguísticos de seus alunos. Vejamos a seguir um pouco dessa formação a partir da perspectiva das aulas que acompanhei.

3.3 As aulas de Língua Portuguesa sob a ótica da EJA

As aulas de Língua Portuguesa (LP) da 3ª série do Ensino Médio (EM), sob a ótica da EJA, pressupõem os estudos dos gêneros textuais com foco para a preparação da prova do ENEM e, questões sociais e culturais. No entanto, em relação aos conteúdos programáticos propostos por Goiás, tem um caráter bem objetivo e simples, possibilita, portanto, sua ampliação. Na ocasião foi me apresentado que o objetivo das aulas de LP do segundo semestre de 2019, eram voltados para a preparação dos alunos, o foco seria a prova do ENEM, em especial a prova de Redação, com base em textos dissertativos. Indaguei a professora Ana, se todas as turmas concluintes da 3ª série do EM tinham este mesmo tratamento, pois, a coleta de dados se deu na turma A, e como a unidade tinha as turmas B e C. Em resposta, ela afirmou que sim, mas que, apenas as turmas que estivessem no segundo semestre de cada ano letivo, assim, tinha esta finalidade. Tal proposta, representa um caminho positivo, uma vez que muitos alunos possuem o interesse em prosseguir os estudos, e o exame do ENEM possibilita hoje, para rede pública de ensino um caminho viável.

Dessa maneira, as aulas assistidas e o planejamento da professora foram focados para a preparação da prova de Redação proposta pelo ENEM. Sobre o planejamento quinzenal, o estado de Goiás oferece uma plataforma digital chamada de SIAP³¹, onde cada professor apenas executa comandos de preenchimentos de seu planejamento. Assim, não tive acesso, pois os planos são feitos diretamente no acesso exclusivo do professor, só tem acesso, a coordenação e a direção da escola. Contudo, essa plataforma segue o currículo proposto pelo estado de Goiás, onde está disponível (GOIÁS, 2013, p. 3 a 4).

Como o foco da turma era a preparação para a prova do ENEM, a professora Ana afirmou que as aulas seriam ministradas com o apoio de diversos gêneros textuais, por exemplos, textos dissertativos de circulação pública – internet – e, algumas redações de exames anteriores. Assim, a seguir, descrevo aqui cinco (5) aulas, ministradas pela professora Ana, referentes a um planejamento quinzenal.

3.3.1 A primeira aula

A aula iniciou após os cumprimentos, com uma discussão sobre os resultados obtidos na avaliação bimestral da turma – no mês de agosto de 2019. Na última semana do mês, foi aplicada uma avaliação de Língua Portuguesa, procedimento proposto pela escola. Na ocasião a professora lembrou e enfatizou a importância da leitura e a atenção na hora da resolução da avaliação. Ela falou sobre o procedimento e orientação de leitura. Disse à turma que se deve fazer pelo menos 3 vezes a leitura de cada texto, que na 1ª vez se obtém informações básicas, na 2ª leitura poderá ter um maior aproveitamento, mas o ideal seria na 3ª leitura, que assim o entendimento e a análise de um texto seria com maior aproveitamento, conforme ela disse: “gente, quantas vezes já falei para vocês que devemos fazer a leitura de um texto pelo menos 3 vezes”. (Professora Ana). Tal metodologia, carrega consigo, práticas e hábitos que vamos adquirindo ao longo das experiências docentes, no entanto, não pode se afirmar que seja um procedimento em alguma teoria linguística.

31 SIAP - Sistema Administrativo e Pedagógico. Disponível em: <https://siap.educacao.go.gov.br/>
Acesso em: 22 de out. de 2019.

Depois das explicações sobre o último resultado das avaliações – proposta bimestral que a unidade escolar aplica, com o objetivo de composição para nota. Percebi, na ocasião, que turma se interessou com os resultados avaliativos, pois para eles, é uma forma de verem seus resultados, suas notas. Como pesquisador/professor, vejo que avaliar simplesmente para atribuir nota, está longe de um ensino de língua funcional e interacional, é preciso trazer reflexão sobre tais procedimentos, mostrar aos alunos o seu desenvolvimento linguístico, a aplicação e o porquê dessa avaliação.

Após a devolução das provas, a professora Ana explicou que iriam trabalhar com os gêneros textuais, apresentados pelo tipo: dissertação, que é cobrado na hora da prova de Redação, no entanto, a terminologia usada pela professora, apresenta um problema conceitual a respeito do que é gênero, havendo uma confusão entre gênero textual/discursivo e tipo textual. Para Marcuschi:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Já para Bakhtin que traz a reflexão sobre gênero discursivo temos:

O emprego da língua efetua-se por meio de enunciados concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...], mas acima de tudo por sua construção composicional. (...) cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, aos quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

Dessa maneira, percebemos que gênero textual/discursivo se refere especificamente ao texto, é o texto, em sua composição, sentido. Já para a tipologia, consiste no tipo de texto, como o exemplo o usado pela professora: a dissertação, portanto, é um tipo textual, que traz sequências que indicam a explicação de um assunto, de maneira objetiva e analítica. O gênero textual, artigo de opinião, por exemplo, é a materialização de um tipo discursivo – o dissertativo-argumentativo – no qual se expõem reflexões e a opinião de um autor sobre um dado assunto. Por isso, é tão problemático que a escola ensine e cobre uma produção textual baseada num tipo dissertativo, porque além de deixar o aluno sem parâmetros de que texto vai produzir, ele poderá confundi-los.

Após a explicação a professora Ana entregou um texto impresso para que todos fizessem a leitura. A professora estipulou 10 minutos para a leitura individual. Após, foi proposto a análise do texto, na ocasião 4 alunos fizeram a leitura juntamente com todos os demais da turma:

Quadro 7 – Texto: Destruição: a ameaça constante

O mundo caminha atualmente para a sua própria destruição, pois tem havido inúmeros conflitos internacionais, o meio ambiente encontra-se ameaçado por sério desequilíbrio ecológico e, além do mais, permanece o perigo de uma catástrofe nuclear.

Nestas últimas décadas, temos assistido, com certa preocupação, aos inúmeros conflitos internacionais que se sucedem. Muitos trazem na memória a triste lembrança das guerras do Vietnã e da Coreia que provocaram grande extermínio. Em nossos dias, testemunhamos conflitos que, envolvendo as grandes potências internacionais, poderiam conduzir-nos a um confronto mundial de proporções incalculáveis.

Outra ameaça constante é o desequilíbrio ecológico, provocado pela ambição desmedida de alguns, que promovem desmatamentos e poluem as águas dos rios. Tais atitudes contribuem para que o meio ambiente, em virtude de tantas agressões, acabe por se transformar em um local inabitável...

Além disso, enfrentamos sério perigo relativo à utilização da energia atômica. Quer pelos acidentes que já ocorreram e podem acontecer novamente nas usinas nucleares, quer por um eventual confronto em uma guerra mundial, dificilmente poderíamos sobreviver diante do poder avassalador desses sofisticados armamentos.

Em virtude dos fatos mencionados, somos levados a acreditar na possibilidade de estarmos a caminho do nosso próprio extermínio. É desejo de todos nós que algo possa ser feito no sentido de conter essas diversas forças destrutivas, para podermos sobreviver às adversidades e construir um mundo que, por ser pacífico, será mais facilmente habitado pelas gerações futuras.

Fonte: Texto adaptado de GRANATIC, Branca. Técnicas básicas de redação. São Paulo: Ed. Scipione, 1988³²

Ao término da leitura feita pelos alunos, a professora fez uma nova leitura, fazendo pontuações importantes como; perguntando aos alunos se encontraram palavras que não conheciam e, se encontraram o uso da 3ª pessoa do discurso presente do texto. Depois, a ela propôs um exercício de análise textual. A professora Ana pediu para todos analisarem a estrutura numa perspectiva do gênero do

32 Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/33148555/leitura-e-producao-textual-material-de-apoio> Acesso em: 15 de set. de 2019.

dissertativo-argumentativo, foi passado algumas orientações no quadro, conforme exponho no quadro 7 logo abaixo:

Quadro 8 – Ações de análise textual

Proposta feita durante a primeira aula
<p>Exercícios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Enumerar os parágrafos; 2. Dividir os parágrafos (por parte da dissertação); 3. Sublinhar o tema; 4. Sublinhar o ponto de vista do(a) autor(a); 5. Resumir os 3 argumentos; 6. Analisar a coerência;

Fonte: Elaborado pelo autor

Em análise sobre os exercícios propostos pela professora, estas ações são extremamente de cunho estruturais, mecanicistas. Essa dinâmica é muito estruturalista, pois revela apenas uma condução para explorar aspectos gramaticais sem relacionar a uma reflexão sobre as ideias. Do ponto de vista funcionalista, a pessoa do discurso, o emprego do vocabulário deve estar a serviço da construção de sentidos. Por isso, um texto de opinião deve vir antecedido por textos que explorem opiniões – ou seja, a chamada a coletânea que o ENEM disponibiliza no exame anual.

Com as orientações transcritas no quadro, a professora orientou o passo a passo para que todos pudessem realizar as instruções dadas. Ela deu algumas dicas lembrando como onde encontrar a tese, o tema, que estaria na introdução, porém, a tese nem sempre é encontrada na introdução. Quanto aos argumentos, ela enfatizou que estariam no desenvolvimento. Logo após, a professora pediu a atenção dos alunos destacando sobre a coerência e coesão textual, sobre a pessoa do discurso presente no texto. No entanto, quero ressaltar aqui, que a maneira como foi proposta a atividade textual, ficou notório uma série de condições necessárias para que os alunos pudessem escrever, mas, não foi explicado como seriam as condições e o funcionamento para a prática da escrita.

A professora Ana estipulou a média de 5min a 10min para a resolução das questões apresentada por ela. Enquanto os alunos tentavam responder, ela aproveitou para e retirar algumas dúvidas individuais que iam surgindo. No momento identifiquei que os alunos já possuíam intimidade com o tipo textual, pois já haviam discutido no semestre anterior. Então, indaguei a professora se já conheciam o

assunto. Em resposta, a professora disse que como o foco era a preparação da prova do ENEM, os alunos já tinham visto sobre este conteúdo, assim, sua resposta confirmou minha impressão inicial. Vejamos o depoimento feito por ela:

“Desde o início, já orientamos para a realização da prova [Exame do ENEM] como todo e, principalmente para a Redação. Também a partir disso, trabalhar gramática, pontuação, leitura, interpretação, tudo que der tempo, rsrs...” (Professora Ana).

O tempo proposto pela professora não foi suficiente para que todos terminassem a atividade e, a correção seria feita na aula seguinte. Na ocasião levantei alguns pontos de atenção. Um deles foi o tempo da aula ser de 40min, muito curto, o que inviabiliza questões práticas em sala de aula, como uma atenção maior aos que possuem dificuldades, maior ênfase na discussão sobre o texto e sua funcionalidade. A professora indagou que sempre tem que correr, ser rápida e bem objetiva, pois para cumprirem o que é proposto pela SEDUC-Go, as aulas no noturno são reduzidas de 50min para 40min. Pode parecer pouco, mas a longo prazo todo tempo é crucial para os alunos, ainda mais para a EJA, pois os alunos ficaram longo tempo fora da escola. Outro ponto marcante é a questão do lanche, ele é servido sempre no 2º horário (às 19:40) e, isso toma um tempo aproximado da aula de 8 minutos.

Estas questões contextuais apresentadas pela professora Ana, como o fato de sempre ter que correr com os conteúdos, ou às vezes perder um tempo quando o lanche é servido. Tais questões me parecem ser burocráticas, o foco nesta modalidade de ensino, não é ficar preso a cumprir apenas um currículo programático, mas sim dar uma maior atenção no que seria a real necessidade de aprendizagem destes sujeitos. Notei que, mesmo com um planejamento, há sempre a preocupação com o tempo, e na realidade o que precisa trabalhar metodologia que enquadre a EJA.

3.3.2 A segunda aula

Quanto aos conteúdos propostos pela professora Ana na segunda aula, ela se apoiou nos estudos através de gêneros textuais, assim, conforme o posicionamento apresentado por Marcuschi (2011), que diz que “os gêneros devem ser vistos relacionados com as práticas sociais, interesses, relações de poder, aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, tecnologias, cultura e atividades

discursivas” (MARCUSCHI, 2011, p. 21). Dessa maneira, a professora pode contextualizar os gêneros com a realidade de seus alunos, pois, conforme expõe o autor, o ato de trabalhar o gênero, deve partir das experiências e conhecimentos que já possuem, em dado momento, um assunto que não seja de conhecimento dos alunos, para que a produção seja eficaz, antes é preciso que textos considerado apoiadores e de reflexão (coletânea) devem ser apreciados pelos educandos.

Assim, na segunda aula, a professora Ana iniciou dando boas-vindas a todos, e disse que daria sequência à aula anterior (aula 1), e já fez a indagação se os alunos haviam terminado a atividade sobre a análise do texto “**A ameaça constante**”. A professora passou de carteira em carteira verificando se todos fizeram os exercícios, e alguns já elencaram que não haviam conseguido fazer, alegando que não compreenderam, e outros apresentaram respostas incompletas. Diante da exposição dos alunos, a professora Ana perguntou quais foram as dificuldades e os alunos pontuaram: a “argumentação, tema, pessoa do discurso e o ponto de vista”.

Os alunos que tiveram dificuldades pediram uma atenção maior, pediram que ela fosse nas carteiras e retirasse as dúvidas pessoalmente, assim ela o fez. Porém, no momento em que ela estava dando assistência individual, a sala ficou agitada, pois alguns alunos foram discutir e tentar ajudar os colegas, e assim o fazer em conjunto, também implica o fazer pedagógico, pois esse ato interativo entre alunos é algo espontâneo e foi motivador, pois “a interação humana é uma atividade constitutiva da própria linguagem e não simples decorrência de suas virtudes imanentes” (MARCUSCHI, 2007, p. 77). Contudo, os alunos estavam fazendo bastante barulho e a professora pediu silêncio ou que falassem mais baixo na hora de se ajudarem, ela gastou uns 15min. para tirar as dúvidas dos alunos.

Após isso, a professora iniciou a correção da atividade e pediu que todos pegassem seus textos para lerem novamente. Logo no início da leitura já mostrou que na introdução eles poderiam encontrar as respostas como: tema, ponto de vista e resumir os argumentos. Ela seguiu pontuando a leitura, enaltecendo os argumentos apresentados pelo texto, enfatizou mostrando no texto que o(a) autor(a) expõe separadamente cada argumento desenvolvendo bem cada um da seguinte maneira - **argumento 1**: “Muitos trazem na memória a triste lembrança das guerras do Vietnã e da Coréia que provocaram grande extermínio”. **Argumento 2**: “Outra ameaça

constante é o desequilíbrio ecológico, provocado pela ambição desmedida de alguns, que promovem desmatamentos e poluem as águas dos rios”, **o argumento 3**: “Além disso, enfrentamos sério perigo relativo à utilização da energia atômica”.

Depois mostrou que a conclusão segue os padrões estipulados para um texto dissertativo prototípico³³, como retomada do assunto e apresentação de possível solução para problemática em torno do texto. Quando finalizou a leitura e apresentação dos pontos, colocou no quadro o seguinte esquema das respostas referentes à análise do texto **“A ameaça constante”**:

- 1- Introdução.
- 2- } Desenvolvidos.
- 3- }
- 4- }
- 5- Conclusão.

Ponto de vista: “Caminho para a destruição”.

Tema: “Destruição do mundo”.

Resumo dos argumentos: 1º Ag. “Inúmeros conflitos internacionais”.

2º Ag. “Desequilíbrio ecológico”.

3º Ag. “Catástrofe nuclear”.

A professora mostrou que a conjunção **“pois”** foi utilizada para iniciar os resumos dos argumentos e, quanto à coerência textual, a professora explicou que o texto se mantém coerente, pois o(a) autor(a) manteve sua ideia da introdução à conclusão, sem oscilar, ao apresentar opiniões e fatos. Depois das observações sobre a estrutura do texto, a professora Ana propôs que alguns alunos que encontrassem os verbos presentes no texto, assim mostrou como encontrar a pessoa do discurso, se os verbos se referem a 1ª, 2ª ou 3ª pessoa. Com a participação dos alunos ela foi demonstrando no quadro então, os verbos que indicavam a pessoa do discurso, que resultou na seguinte resposta:

33 Sequências textuais são unidades linguístico-textuais básicas (prototípicas) que fazem parte da constituição dos gêneros textuais, contribuindo para se identificar um gênero que se estrutura com predominância de forma narrativa ou argumentativa, por exemplo. Ou seja, são formas linguísticas organizadas que constituem a estrutura composicional de um gênero, sendo, por isso, mais estáveis e menos suscetíveis a alterações por influência de fatores sociais. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencias-textuais> Acesso em: 09 de set. de 2020.

Pessoa do discurso: “Somos levados”.
 “É desejo de todos nós”.
 “Poderíamos”.
 “Todos nós”.

} 1ª pessoa do plural.

A professora explicou sobre os exemplos que o(a) autor(a) usou no texto, no qual o autor se envolveu e posicionou perante o tema exposto no texto. Ela enfatizou que na hora da prova ou fazer um texto dissertativo, deve-se usar a 1ª pessoa ou a 3ª pessoa do discurso, caso não consigam manter na forma impessoal. Visto todo processo de explicação, fiz um questionamento para alguns alunos da turma acerca da fala da professora Ana sobre a conjunção, citada na correção do exercício, perguntei se a aula sobre **conjunção** havia sido ministrada, em resposta: “A professora deu sim, só que, lembro pouco”, (Aluna: A).

Sob o ponto de vista da gramática funcional, a (2ª aula) apresenta pela professora, estaria arraigado na concepção viciada de gramática. Segundo Neves (2015, p. 79) “a gramática de uma língua em funcionamento não tem regras rígidas de aplicação, como nos fizeram crer”, assim, ao apresentar por exemplo o uso das pessoas do discurso, numa visão funcionalista, poderíamos ver a influência na construção no ponto de vista dos alunos em seus textos, pois quando o aluno percebe a utilização e sua função da primeira pessoa (eu, nós), como forma de construção de argumentos, ele entende seu papel social e se inscreve juntamente com os demais leitores de seu texto, possibilitando assim, uma maior entendimento do processo de produção textual.

Ao iniciar o processo de ensino de língua por meio dos gêneros textuais é preciso evidenciar que o ensino nesta perspectiva, para o contexto da EJA, se adequa aos princípios apresentados por Marcuschi, do qual, expõe que, o gênero não se caracteriza em estrutura, aspectos formais e linguísticos, mas sim em “aspectos sociocomunicativos e funcionais” (MARCUSCHI, 2003, p. 21), principalmente, no que se refere à função do gênero textual. Assim, na escola, o estudo da estrutura organizacional e gramatical do gênero estão submetidos aos efeitos sociais de sentido, propostos por quem escreve. Dessa maneira, ao lembrar o uso de conectores, como foi o caso da conjunção explicativa “**pois**”, demonstra sua função

textual, discursiva, reforçando como é preciso socializar o seu uso, sua função na construção e sentido do texto, advindos dos estudos relacionados aos estudos gramaticais, da língua em uso, contextualizada por meio de gêneros discursivos, pois “o processo de planejamento do texto é, afinal, uma questão de gramática” (NEVES, 2015, p. 102).

3.3.3 A terceira aula

Para a terceira aula, após as discussões sobre o tipo textual dissertativo-argumentativo das duas aulas anteriores, a professora Ana informou aos alunos que a aula seria na sala de vídeo. Conforme o PCN expõe, que “os sistemas tecnológicos, [...] fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos”. (BRASIL, 2000, p.11-12). Dessa maneira, a citação reforça a importância do uso de tecnologias variadas na sala de aula, no âmbito educacional, o que auxilia no processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, toda a turma foi para a sala onde todo material já havia sido montado pela coordenação de turno. Na sala havia *Datashow* e *Notebook*. Na ocasião, a professora Ana falou da aula e o seu tema: “como fazer uma redação em 30 min”, também apresentou uma plataforma (site Português Eficiente)³⁴ para os alunos, explicou que no site, era possível encontrar conteúdos e vídeos aulas dos mais diversos assuntos relacionados à Língua Portuguesa. Essa metodologia usada pela professora, em suma, nos transmite a ideia que está sendo abordado questões inovadoras, no entanto:

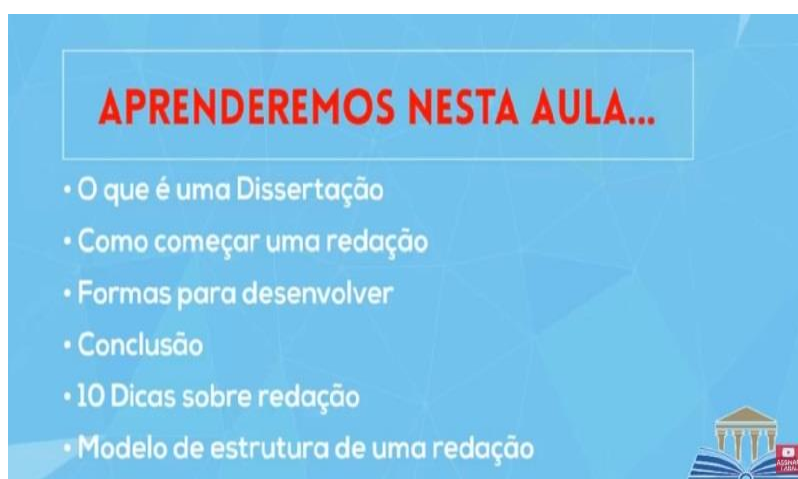
As inovações tecnológicas não significam inovações pedagógicas. Por meio de recursos considerados inovadores, reproduzem as mesmas atitudes, o mesmo paradigma educacional pelo qual fomos formados. Não basta trocar de metodologia, sem antes reformular a sua própria prática, porque senão estaremos repetindo os mesmos erros. Devemos [...] compreender a tecnologia para além do artefato, recuperando sua dimensão humana e social. (CORREA, 2002, p.44).

34 Site *Português Eficiente*. Disponível em: <http://portugueseficiente.com.br/> Acesso em: 22 de set. de 2019.

Assim, não é apenas o fato de levar os alunos para uma sala de vídeo, é preciso mudar a intensão desta ação, mas sim, utilizando essas tecnologias como ferramentas de aprendizagem, pois elas fazem parte do momento histórico atual do nosso ensino, e não, utilizar apenas como recursos auxiliares de transmissão de conhecimentos, pois isso o professor já faz diariamente. O fato importante sobre o uso de tecnológicas, é que, ao explorar tais recursos nas aulas de LP por exemplo, deve se pensar na importância de criar um ambiente propiciador de assimilação do saber. Na ocasião relativo a terceira aula de LP, a professora Ana falou sobre a importância de estudar nos horários vagos – utilizando de ferramentas tecnológicas, vídeos, sites etc., como tirar uns minutos do horário de almoço, à noite e até aos finais de semana, no entanto, é uma questão complicada para quem trabalha.

O objetivo da aula apresentado pela professora Ana aos alunos foi para que pudessem ouvir e ver outros professores da área que tenham experiências com outros públicos como por exemplo, os cursinhos preparatórios, explicando sobre a prova de Redação, segundo as exigências do ENEM. Também, sobre toda estrutura, técnicas, conceitos e metodologia de uma dissertação. O conteúdo, e o que foi estudo nesta aula, está descrito na figura 2, e está disponível na plataforma do site Português Eficiente ou diretamente pelo link³⁵. A videoaula teve duração de 30 minutos.

Figura 3 – “Como fazer uma redação em 30 min”



Fonte: Site Português Eficiente, disponível em: <http://portugueseeficiente.com.br/>

35 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UtgOWyTsEAM> Acesso em: 22 de set. de 2019.

Após o término da videoaula, alguns alunos questionaram que não houve tempo hábil para fazer as anotações de todas as informações. Nesse momento entraram em uma discussão sobre baixarem a aula e enviar para o grupo de *WhatsApp* da turma, alguns alunos se prontificaram em baixar a aula e enviar para o referido grupo.

Sobre a aula desenvolvida pela professora Ana, foi ao encontro dos depoimentos apresentados pelos alunos durante a entrevista inicial, acharam a aula bastante pertinente, uma vez que, eles já estavam familiarizados com o assunto sobre a produção de uma redação dissertativa. No decorrer da aula, a professora levou até o presente momento, a ideia do que seria o gênero textual, sobretudo, o tipo dissertativo. Entretanto, a ideia de gênero textual não ficou clara, de fato, a professora aborda a noção de gênero, mas apenas em relação aos elementos constitutivos do texto, mas durante a aula não houve a utilização em sala, pois ao utilizar o vídeo sobre ENEM, se deu apenas mais uma metodologia expositiva.

3.3.4 A quarta aula

A professora, logo no início, indicou novamente a aula do site Português Eficiente, pois alguns não estavam presentes na aula anterior (terceira aula) para toda a turma, também falou do envio da videoaula no grupo de *WhatsApp*, a turma informou que foi enviado conforme eles haviam discutido na aula anterior. Dando sequência à quarta aula, A professora Ana entregou uma coletânea, com o tema “o ato de dar esmolas” disposto em cinco (5) textos de diferentes gêneros textuais (Poesia musicalizada, verbete, crônica, entrevista etc.). Contudo, tratavam do mesmo assunto, vejamos os textos a figura 3:

Figura 4 – Coletânea de textos: o ato de dar esmolas

TEXTO 1

Esmola. [do Latim *eleemosyna* < *eleemosyne*, “compaixão”, “piedade”.] S. f. 1. O que se dá aos necessitados, por caridade ou filantropia; óbolo, esportula. 2. Auxílio, amparo, socorro, benefício. 3. Donativo em dinheiro que se faz na igreja durante a celebração da missa. 4. Sentido figurado: graça, favor.

TEXTO 2

Vozes da seca

Seu doutô os nordestino
Têm muita gratidão
Pelo auxílio dos sulista
Nesta seca do sertão.

Mas, doutô, uma esmola
A um homem que é são
Ou mata de vergonha
Ou vicia o cidadão.

Dê serviço ao nosso povo
Encha os rios de barrage
Dê comida a preço bom
Não esqueça a açudage.

Livre assim nós da esmola
E no fim dessa estiagem
Lhe pagamos inté os juro
Sem gastá nossa corage.

Se o doutô fizé assim
Salva o povo do sertão.
Se um dia a chuva vim
Riqueza pra Nação.

Nunca mais nós pensa em seca
Vai dá tudo nesse chão.
Como vê nosso destino
Mecê tem na vossa mão.

LUIZ GONZAGA E ZÉ DANTAS. *Vozes da seca*. 1953.

TEXTO 3

Em tese, pode ser correta esta idéia de que "dar esmola não é bom nem para quem dá nem para quem a recebe". Mas, na prática, a realidade é outra. Quem pede esmola deve estar com fome. Vivo essa contradição, e acho que é a mesma que, no fundo, todo mundo vive. Com tanta miséria, o que eu vou fazer no momento em que um menino com fome, descalço, visivelmente fraco me pede uma esmola? Vou dizer para ele: Não, vá trabalhar! Não posso dizer isso. Essas campanhas como "Não dê esmolas", só terão validade se antes for criada uma alternativa verdadeira. Se não, tornam-se perversas. Na situação atual, negar uma esmola a um excluído é um ato de insensibilidade. A esmola não é alienante, a não ser quando é a única ação contra a miséria. Eu não posso, ao ver uma pessoa cair na rua, dizer, comodamente: um médico é que deve atender você. Acho que contemplar ou passar por cima é a pior coisa que uma pessoa pode fazer.

SOUZA, Herbert de (Betinho). *Deve-se dar esmolas? IstoÉ*. São Paulo, 19 jun. 1998. Entrevista na seção "Polêmica". [Adaptado].

TEXTO 4

A idéia do caboclo ribeirinho pescador, cultivador de quintais ou roçados e criador de pequenos animais está sendo ultrapassada por uma nova categoria há muito tempo conhecida, o ribeirinho apanhador de esmolas de embarcações. Uma verdadeira “mendicância ribeirinha” nos rios da Amazônia. Atividade que é reflexo da falta de oportunidades para a geração de renda satisfatória e digna, negada à grande maioria dos habitantes da região. Na passagem de embarcações, que transportam pessoas na Bacia Amazônica, os ribeirinhos esperam que lhe sejam jogados objetos ou comida dentro de sacolas em direção ao rio. Independentemente do que estiver dentro da sacola, o ribeirinho a apanha. Este ato, na maioria das vezes, traduz a boa vontade do passageiro. Porém, também vicia o ribeirinho a pedir. Todas as vezes que passar uma embarcação no rio, o ribeirinho sairá de seus afazeres, de sua casa, para pegar a canoa e sair “mendigando” mixarias ou restos. Este fato até já virou atração turística nos rios da Amazônia.

SILVA, Christian N. da. *Mendicância nos rios da Amazônia: uma realidade vergonhosa ou atração turística?* Disponível em: <<http://www.ufpa.br/numa/opiniaof/christian.htm>>. Acesso em: 5 de set. de 2006.

TEXTO 5

Não devemos dar um significado pejorativo à “esmola” que é dada hoje como no passado às pessoas que passam fome. É um ato de solidariedade da sociedade civil, através das suas empresas, instituições e pessoas comuns que, em face da tragédia e do sofrimento, mobilizam-se para testar o mínimo da assistência indispensável à própria sobrevivência das populações atingidas por catástrofes climáticas, tais como a seca, as inundações, terremotos, furacões e outras. Não é apenas um gesto bonito e louvável, mas na prática um quilo de alimento doado pode significar a diferença entre a vida e a morte de uma criança, por exemplo. E os necessitados agradecem esse auxílio.

MENDONÇA, João Carlos Paes. *Esmolas da seca. Jornal do Comércio.* Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/JC/1998/1305/art1305.htm>>. Acesso em: 5 de set. de 2006.

Fonte: Disponível em: https://arquivos.qconcursos.com/prova/arquivo_prova/25945/ueg-2006-ueg-vestibular-redacao-prova.pdf Acesso em: 24 de set. de 2019.

A professora explicou que se tratava de uma proposta de produção textual, do tipo textual dissertativo – tema da aula: *proposta de produção textual, dissertação* – mas que antes todos faziam as leituras e análises dos da coletânea (figura 3), e após faziam a produção de um texto, seguindo a estrutura dissertativa, preparando para a prova de Redação, conforme os moldes do ENEM. Assim, a metodologia apresentada estava em consonância com Costa-HÜBES (2009) e Neves (2015), que apresentam nessa perspectiva, leitura, produção de texto e análise linguística constituem eixos indissociáveis no ensino da Língua Portuguesa, pois, como afirma Neves (2015) todas elas práticas discursivas, todas elas usos da língua.

A professora, em seguida, indagou algumas orientações para o primeiro momento: “primeiro vocês farão a leitura silenciosa”. Segundo a professora, ao

explicar a atividade, “a leitura individual e silenciosa, serve para que pratiquem, tentem assimilar melhor a proposta, o tema do texto, e que, sozinhos possam interpretar toda estrutura, como vocês já estudaram” (Professora Ana).

Foram atribuídos 15 minutos, para que os alunos fizessem a leitura silenciosa de toda a coletânea. Após a leitura feita pelos alunos, no 2º momento da aula, a professora fez a leitura dos textos 1 e 2 para os alunos, e pediu para algum aluno ler o texto 3. Durante a leitura, de forma bem calma, o aluno apresentou alguns problemas na dicção, mas nada grave. A leitura do texto 4 foi realizada pela professora e, por fim, outro aluno leu o texto 5. De forma enfática, a professora sempre ressalta os autores dos textos, deixando claro para todos que é importante ler também as referências. Depois da leitura em conjunto, a professora explicou que a banca examinadora do ENEM sempre trará uma proposta composta por uma coletânea de textos de gêneros diversos.

A professora explicou para a turma, que, sem a prática de leitura a escrita não será bem-sucedida. “Só quem lê, consegue escrever”, fala da professora. Também, explica cada gênero, que o primeiro se tratava de um verbete de dicionário (**texto 1 da figura 3**) explica a função desse gênero que é trazer os conceitos e ampliar informações sobre nomenclaturas. Neste momento, a professora Ana lembrou à turma sobre os conteúdos de Denotação e Conotação. Por diante, ela falou sobre a(o) poesia/poema Vozes da Seca (**Luiz Gonzaga, texto 2 da figura 3**) que é uma música, e que, remete ao sertão do Brasil.

Após as discussões e análises dos textos da coletânea, a aula terminou e os alunos não tiveram tempo para a produção textual, assim a professora orientou que na aula seguinte os alunos continuariam, conforme a professora, já era esperado que o tempo seria apenas para as discussões e análises, e que, a produção realmente seria em outra aula (5º aula).

Do ponto de vista do emprego do conteúdo versus o suporte teórico-metodológico usado pela professora até a presente aula (4ª aula), não ficou evidente a apreensão do conhecimento por parte dos alunos. Pois, as aulas ministradas, ilustrou que foram apresentados os conteúdos, no entanto, não houve tempo para

discussões, explicação, retomada, reconstrução textual, evidentemente, tais abordagens criam um afastamento por parte dos alunos.

3.3.5 A quinta aula

Esta quinta aula, teve como objetivo, a realização da produção textual proposta pela professora Ana na aula anterior (4ª aula), no qual a professora havia trabalhado a coletânea – o ato de dar esmolas – disponível no quadro 5.

A professora começa a aula já indagando sobre os textos e o tema que foram abordados e discutidos. A turma relembrou sobre o assunto que se referia também à desigualdade, fome, entre outros. Na ocasião, a professora explicou que a aula seria para a produção textual, e que, ela queria acompanhar cada um, e retirar o máximo de dúvidas que fossem surgindo, finalizou a explicação e, mostrou a importância de terem participado do debate, tendo os textos como apoio, pois assim, aumentaram ainda mais os conhecimentos, dessa maneira, através da coletânea, os alunos tiveram há possibilidade de imersão sobre o assunto social proposto e, por meio de textos variados, que possibilitaram as discussões sobre esse tema, pois conforme expõe Cristóvão (2006, p. 44) conhecer um texto é conhecer suas condições de uso, sua adequação ao contexto social e, as possibilidades de materialização que requerem operações de contextualização e, de textualização que levam o agente produtor a tomar decisões em relação à estrutura e ao estilo composicional do texto.

A primeira parte da aula durou 10 minutos e, após os alunos iniciarem as suas produções textuais. A professora nesse momento informou que os textos seriam para compor a nota bimestral. Enquanto os alunos estavam produzindo seus textos, observei a participação de todos, a atenção era máxima, o interesse por parte deles na produção e realização aparentemente pareceu positiva. Contudo, acompanhando a turma, notei questões no processo de escrita, como por exemplo, devido a aula ser bastante expositiva quanto a estrutura textual e não quanto ao seu uso, os alunos ficaram presos em questões como: a elaboração da tese/assunto e fazer a coerência de seus argumentos a ideia defendida por eles em seus textos. Ao término da aula, indaguei alguns alunos sobre o interesse em realizar as atividades propostas pela professora Ana, os alunos alegaram que tudo que ela propunha estava em consonância com o interesse deles – realização do ENEM.

Quanto a duração para realizarem seus textos, os alunos tiveram em média 30 minutos para produção dos textos, sob uma perspectiva funcional de linguagem, o tempo hábil para a produção textual, deve primeiramente pensar sobre “noção de contexto: a produção (texto) insere-se necessariamente na situação em que se instaura o discurso (contexto)” (NEVES, 2019, p 76), dessa maneira, não se pode estipular um tempo para a produção, pois produzir um texto, trata-se da ação social, da prática. Durante as produções dos alunos a professora ficou tirando as dúvidas, como a elaboração o tema central, ou mesmo, dar início da escrita. Também, orientou cada um individualmente indo às mesas toda vez que era chamada. Neste dia, a aula antecedia o intervalo, assim, mesmo com o término da aula, a professora Ana ficou com alguns alunos para poderem terminar, mesmo assim, alguns alunos não conseguiram finalizar seu texto, alegaram que não tinham ideias, ou só as mesmas dos textos da coletânea.

Considerando alguns pontos sobre as aulas de LP que descrevi e analisei até aqui, como professor/pesquisador, elenco alguns pontos positivos, como; o fato de apresentar a coletânea aos alunos e propiciar leituras e análise com eles, no entanto, para uma leitura sob a ótica funcionalista, Geraldi (2012, p. 91) nos ilustra que “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”. O autor ainda reforça que o leitor nesse processo “não é passivo, mas agente que busca significações”. Assim, as aulas assistidas, remeteu a um processo apenas de decifrar, como um jogo de adivinhações. Outro ponto que identifiquei, foi quanto a apresentação/apreciação dos conteúdos, foi proposto em alguns momentos de forma apenas estrutural, excluindo por exemplo a prática de debate por meio dos textos, segundo Geraldi (2012, p. 72), o debate propicia a centralização dos trabalhos em sala de aula, e que, podem ser usados com suporte para as discussões, ou que na ocasião, não identifiquei.

No capítulo seguinte, apresento o procedimento da proposta de intervenção pedagógica por meio da Sequencias Didática, em consonância ao uso do Gênero textual/discurso **Relato Pessoal** aplicado à EJA, bem como, a descrição e análise dos textos produzidos.

4 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A proposta desta dissertação, no qual, considera-se uma pesquisa de cunho intervencional, e que, consistiu na aplicação e estudo do gênero Relato Pessoal aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da escola-campo, pois, é a partir do texto que ensinamos as funções linguísticas, os efeitos de sentido e as manifestações linguísticas múltiplas. A intervenção se deu pela necessidade de compreender os processos de aquisição e desenvolvimento linguísticos desses alunos, em suma, essa proposta de intervenção ilustrou o real cenário educacional desta modalidade e, possibilitou um maior entendimento sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) da EJA.

A intervenção e os materiais produzidos – os relatos pessoais, a proposta pedagógica, estão disponíveis no produto educacional, no website: www.astrilhasdosaber.com.br. Também, pretendo posteriormente elaborar e publicar um *ebook* (material coletado no diário de bordo) ressaltando a importância do uso dessa ferramenta, a fim de contribuir como material de apoio a professores(as).

Para elucidar o cenário quanto a aplicação desta proposta aos sujeitos desta pesquisa, antes, precisamos salientar qual foi nosso foco de pesquisa, de intervenção pedagógica. Dessa maneira, com a pesquisa-ação e o grupo focal, após as entrevistas, a falas, depoimentos, e o acompanhamento das aulas de LP, identifiquei questões relacionadas ao contexto da EJA que foram se concretizando diante do processo dessa pesquisa-ação, como o acompanhamento das aulas ministradas pela professora Ana e, as respostas/depoimentos apresentados pelos alunos nos questionários e entrevista aplicados (**Apêndices D e E**).

Os pontos de maior atenção foram: os enfrentamentos diários como o financeiro, pouco tempo para estudar, trabalhos exaustivos, déficit de conteúdo, introspecção e baixo nível de leitura e escrita. Tais pontos elencados, são variáveis conjunturas que influenciam diretamente sobre a proposta desta dissertação, que visou compreender o desenvolvimento linguístico-funcional, interacional dos alunos da EJA. Assim, os aspectos da aquisição de escrita são influenciados de

sobremaneira por aspectos conjunturais de natureza socioeconômica, racial, gênero entre outros.

Essa contextualização a respeito das condições que envolvem o processo de aquisição de escrita, de letramento dos estudantes da EJA são fundamentais para entender que tipo de sujeitos são e que tipo de ensino e política de ensino de língua, de políticas públicas devem ser pensadas e implementadas para esse grupo. Devido a condições de formação e acesso do brasileiro à Educação Básica, há uma necessidade premente de que investimentos nessas parcelas da população e nas poucas escolas que existem sejam feitos, conforme expõe Guimarães (2000).

Antes de desenvolver minha ação/intervenção com os sujeitos de pesquisa, a pesquisa-ação mostrou que “é necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação” (THIOLLENT, 1985, p.16). Portanto, os problemas de ensino-aprendizagem pré-estabelecidos ou desencadeados na formação desses sujeitos e os que identificamos na organização linguística dos textos dos sujeitos pesquisados, como falta de acentuação gráfica, supressão em algumas palavras, uso de gírias, ausência de concordância verbal e nominal entre outros, em relação ao contexto da EJA, são reflexos das condições socioeconômicas pelas quais o aluno da EJA passa, sendo já adultos e tendo voltado a estudar recentemente.

Vale ressaltar aqui, que nosso objetivo não é identificar “erros” na escrita dos alunos, pois, do ponto de vista linguístico ocorrem **inadequações** a um dado gênero ou nível de linguagem, mas a partir dessas inadequações, podemos entender como se estabelece o processo de desenvolvimento linguístico desses sujeitos, que estão relacionados diretamente à aquisição de língua escrita, de uso linguístico, pois de acordo com Neves (2019), “toda língua de uma comunidade apresenta um padrão natural, uma norma em si aglutinadora da heterogeneidade, da multiplicidade, da variação linguística naquele estado de língua” (NEVES, 2019, p. 33).

A justificativa quanto ao uso do gênero Relato pessoal, se deu pelas características presentes desse gênero, pois consiste numa narrativa não ficcional e tem como finalidade o ato de relatar, seja ele oral ou escrito. Também, por apresentar

questões relacionadas as vivências e experiências, e “a linguagem, em geral, é espontânea e informal; é escrito em 1ª pessoa; o aluno como narrador-personagem vai escrever sobre suas lembranças, relatando momentos significativos guardados na memória” (FONTENELE & NETO, 2018 p. 6). Dessa maneira, escolhi o gênero relato pessoal, por apresentar vantagens quanto ao seu uso, aplicado como proposta em sala de aula, como por exemplo, possibilitar ao aluno ser protagonista em sua produção de texto. E, por oferecer ao professor, o acesso ao mundo dos alunos, suas vivências e experiências, além de, conhecer mais seus alunos.

O estudo com o gênero discursivo/textual **Relato Pessoal** se ancora nos pressupostos apresentados por Bakhtin (2011) sobre gênero discursivo e, por Marcuschi (2008) sobre gênero textual. Segundo Bakhtin (2011) a palavra “gênero” é empregada para se referir aos textos que usamos em situações reais de comunicação. Dessa maneira, todo texto usado socialmente, pertence a algum gênero, assim, “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas” (BAKHTIN, 2011, p. 283), portanto, o gênero discurso representa, para o autor, o funcionamento da língua em práticas reais e concretas de comunicação.

Para Marcuschi (2008) os gêneros textuais são categorias sociais e históricas, e que estão sempre em mudanças. O autor afirma que os gêneros são textos materializados em situações reais de comunicação, como fenômeno histórico e em relação à vida social e cultural do indivíduo. Marcuschi (2008) ainda defende que não há comunicação verbal senão por meio dos gêneros, conforme expõe que “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados por algum gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Assim, a partir de minha imersão na turma da EJA, vi que com esse gênero teríamos ingredientes básicos – vivência e experiências dos alunos – para desenvolver um trabalho relacionado ao ensino de língua, pois “a escolha de um gênero é determinada pela esfera, pelas necessidades da temática, pelos conjuntos dos participantes e pela vontade enunciativa ou intenção do locutor” (NEVES, 2019, p. 95). Assim, a escolha do gênero se deu pela necessidade de confrontá-los a produzirem um texto narrativo, onde eles pudessem ver suas escritas e seus relatos registrados, pois sua produção está próxima da realidade social e permitiu unir escrita

com prática textual. Dessa maneira, a seguir apresento a proposta do gênero relato pessoal, por meio da Sequência Didática que utilizei

4.1 Sequência Didática

De acordo com a proposta de sequência didática (SD) Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), e tomando como apoio para o estudo da análise do gênero *Relato Pessoal*, realizei no primeiro momento com a **apresentação da situação – vivências positivas nas aulas de Língua Portuguesa –**, durante a qual apresentei os procedimentos das atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, expus orientações sobre ser uma proposta de realização textual que envolveu o estudo com o gênero discursivo/textual Relato Pessoal. Salientei que essa proposta estava prevista já no cronograma da pesquisa e que a professora Ana estava ciente e de total acordo. Na ocasião, afirmei que os textos deles seriam disponibilizados no produto educacional que seria criado com base nesta pesquisa, constituindo uma página de internet – *Website: As Trilhas do Saber*.

Então, dei sequência ao **1º (momento)**, que teve como foco central a discussão do relato pessoal, uma vez que, não realizamos a produção inicial, pois conforme os autores sobre SD, “a apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real”. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004 [2011], p. 101). Dessa maneira, o foco da proposta e de interesse foi na produção final, pois já com as entrevistas, os acompanhamentos e das aulas de Língua Portuguesa, já nos permitiu ter uma noção da escrita (texto), possibilitando assim, as devidas adequações para a realidade num contexto da EJA.

Para este primeiro momento, durante a discussão, coloquei uma breve indagação para iniciarmos:

Quadro 9 – Discussão inicial da Sequência Didática

Indagação: Vocês já relataram algum acontecimento, seja político, histórico ou, até mesmo pessoal em algum pedaço de papel?
--

“Olha, professor, Danilo né? Eu costumava a fazer um diário quando era mocinha, isso vale?”.
--

(Aluna: A)

“Ah! Eu já escrevi sim, como trabalho com contabilidade, sempre tive que fazer relatos/relatórios de algo”. **(Aluno: C)**

Fonte: Elaborado pelo autor

Aproveitei as falas dos alunos, coloquei no quadro para que todos pudessem de alguma forma identificar sobre o que estávamos abordando. Separei duas falas que achei pertinentes, pois vários alunos se posicionaram, que escreveram em diários, livros de receitas e cadernos avulsos, percebi que o ato de escrever sem obrigações escolares ou profissionais era uma prática conhecida por eles. Usei o momento para detalhar a proposta do estudo do gênero discursivo/textual **Relato pessoal**, perguntei se já conheciam, se alguém já havia lido ou escrito. A turma toda mencionou que nunca havia estudado, lido ou escrito tal gênero discursivo/textual, no entanto, o fato de terem mencionados as escritas em **diários**, por exemplo, me possibilitou abordar para eles que, mesmo sem saber sobre o relato pessoal, já tinha praticado e conheciam o tipo narrativo.

Aproveitei a fala de uma das alunas que havia dito que na adolescência tinha feito um diário, expus e expliquei o funcionamento e a estrutura do gênero a partir do relato dela, assim, a interação foi acontecendo. Na ocasião, retomei o tema inicial que iríamos desenvolver, **vivências positivas nas aulas de Língua Portuguesa**, após, expliquei que o Relato pessoal possuía a seguinte estrutura textual:

Quadro 10 – Estrutura do Relato Pessoal

Introdução: apresentar ideias sobre o que você deseja falar (**vivências positivas nas aulas de Língua Portuguesa**), iniciar uma história. Dar um pontapé na história, colocar seus dados, lugar, tempo e emoções

Desenvolvimento: Descrever tudo que lembrar e desejar de sua história, relatar é narrar, contar aquilo que sentiu e viveu, tudo que quiser mesmo.

Conclusão: Finalizar sua história sem deixar nada para trás, concluir o desfecho que você apresentou, assim seu texto não vai perder a coerência e coesão.

Fonte: Elaborado pelo autor

Após a apresentação da proposta, vários alunos, lembraram que se tratava de um texto do tipo narrativo. Aproveitei a ocasião para fazer outra indagação sobre o

uso da linguagem que poderia haver em um Relato Pessoal. Em resposta, alguns apresentaram dúvidas, pois estavam acostumados a produzirem textos com linguagem mais formais, como uma dissertação-argumentativa, porém, alguns logo expuseram que poderia ser com uma linguagem informal, assim, com a participação aproveitei para falar que “seria uma ótima oportunidade a mais [para eles aprenderem, deles descobrirem] outras opções ou outras restrições da língua, fixando-se na preocupação não apenas de fugir do errado, mas de encontrar o melhor jeito de dizer, do modo como deve ser dito”. (ANTUNES, 2006, p, 176 [adaptado]).

Os alunos da EJA, nesse momento do 1º módulo, mostraram um interesse positivo, pois na ocasião, foi discutido que o Relato Pessoal não era apenas uma narrativa, mas sim “partir de uma situação real e funcional de uso do gênero”, e que, “a atenção deve voltar para o gênero e ao cumprimento de sua função social e às suas peculiaridades e à relação dessas características com o porquê e o para quê. E que enquanto a escrita, devem se preocupar “em uma produção textual, vale mais o processo e não o produto final.” (FONTENELE & NETO, 2018 p. 6).

Assim, mostraram maior segurança, pois para os alunos era algo de fácil recordação e prática, pois é um gênero que usamos no dia a dia para relatar nossas experiências e, também porque traz à tona a subjetividade de cada um. Expus que esse tipo de texto permitia a eles a arte de relatar, que era algo comum do cidadão, que era algo de domínio social, da documentação e memória, e que estava diretamente ligado às experiências humanas, de vidas.

E, por se tratar de um público específico, como era o da EJA, a escolha do gênero possibilitou registrar/relatar com maior intensidade e liberdade acontecimentos, emoções e experiências relacionadas ao ensino-aprendizagem das aulas de Língua Portuguesa sob o olhar dos alunos. Nesta ação com a SD e o uso com o gênero discursivo/textual, provoquei os alunos para que eles pudessem relatar os enfrentamentos que é estudar na EJA, levando em consideração diversos ambientes, seja familiar, escolar, profissional, financeiro, cultural e político.

Durante o **2º módulo (momento)**, entreguei dois textos do mesmo estilo (quadro 11), fizemos as leituras e análises dos textos. Como já conhecia a turma, e já tinha uma noção das dificuldades apresentadas, como problemas relativos de

ortografia, marcas de oralidade presente na escrita entre outros, após o trabalho do 1º módulo, durante o qual houve toda discussão sobre o gênero Relato Pessoal, esse segundo momento foi destinado aos alunos para que pudessem conhecer melhor as características linguísticas e de escrita do gênero relato pessoal, a partir de duas perspectivas: uma artista que relatou um trecho de sua vida, e outra pessoa, desconhecida, que relatou uma memória de viagem, pontos de vista e situações diferentes, e assim, mostrei-lhes a liberdade e as possibilidades de histórias marcadas pelo uso desse gênero discursivo/textual.

Quadro 11 – Textos Motivadores – Relatos Pessoais

<p>Texto 1: Trecho De Relato Pessoal Escrito Da Artista Plástica Martha Cavalcanti Poppe³⁶</p> <p>“Meu nome é Martha Cavalcanti Poppe, nome de casada, eu nasci no dia 16 de abril de 1940 no Rio de Janeiro. Meus pais se chamam Carmem Cordeiro Cavalcanti, de Pernambuco, e Fernando de Lima Cavalcanti, também de Pernambuco, minha família toda é de Pernambuco, eu é que nasci aqui por acaso.</p> <p>A família da minha mãe é Pernambuco, mas ela tinha origens mais ancestrais, cearenses, mas a família toda era de Pernambuco, e do meu pai, o meu pai era de uma família de usineiros pernambucanos, e eles, quando vieram aqui para o Rio, quando saíram de Recife vieram para o Rio para tentar uma nova vida.</p> <p>Nunca tive muito contato com os meus avós, por causa das idades, minha relação era muito íntima, muito ligada aos meus pais, e quando eu fiz mais ou menos oito anos, desde seis anos de idade que maior prazer sempre foi desenhar, eu comecei a aprender a pintar com uma pintora impressionista brasileira chamada Georgina de Albuquerque.</p> <p>Quando eu fiz 17 anos é que eu fiquei muito, fiquei interessada em fazer a Belas Artes e sempre tive muito apoio dos pais em relação a isso, meu pai era um desenhista, desenhava muito bem, a minha mãe, ela bordava, costurava e também tinha muito talento para desenho, eles sempre foram muito ligados a essa parte artística.”</p>
<p>Texto 2 – A viagem!</p> <p>No meu aniversário, fui viajar com o meu tio, com a minha tia e o com meu irmão. Planejávamos ir a Porto de Galinhas. Contudo havia um probleminha: teríamos de ir de avião. Quando fiquei sabendo, desisti da viagem, “vai que aquele avião cai!”</p> <p>Percebi que se eu pensasse assim, não ia poder fazer nada na vida!</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vamos andar de bicicleta? – Não! Vai que caia e me machuque! – Vamos à montanha-russa?

36 Martha Cavalcanti Poppe nasceu no Rio de Janeiro, capital. Em sua história relata que sua família, originária de Pernambuco, mudou-se para o Rio de Janeiro para tentar uma nova vida. As artes sempre fizeram parte da existência de Martha, dançou balé clássico por muitos anos e aos oito anos de idade começou a aprender a pintar com a pintora expressionista Georgina Albuquerque. O desenho sempre foi sua grande paixão e aos 17 anos, após concluir seus estudos, resolveu estudar pintura na escola Belas Artes. Entrou nos Correios em 1962 como desenhista do setor de engenharia e 10 anos depois, com a criação do departamento de filatelia, Martha passa a trabalhar como artista plástica realizando os mais diversos trabalhos. Entre murais, painéis, selos e muitos outros trabalhos a história da ECT (Empresa de Correios e Telégrafos) é permeada pela beleza da arte de Martha Poppe. Disponível em: <https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/historia/depoimento-na-integra-de-martha-cavalcanti-poppe-2922> Acesso em: 05 de out. de 2020.

– Não! Vai que ela quebre!
Então, decidi. Ia viajar e ia superar o meu medo...

Até que o dia da viagem chegou. Estava nervosa, aflita, tremendo... Saí de casa, indo de táxi ao aeroporto de Congonhas.

No local, fazendo o check-in, não havia ninguém na fila, foi rápido. Estávamos sentados em frente de onde iríamos embarcar.

Depois de uns dez minutos, chamaram o meu voo. Fiquei na frente do avião, não sabia o que fazer: chorar, andar ou voltar.

Determinado momento, tive de entrar. Sentei em meu lugar e o avião decolou. Nada de medo. Até comi meu lanchinho, estava uma delícia...

Ocorreu tudo bem.

A partir daquele momento, não tive mais medo de avião. Inclusive gosto de estar nele.

Beatriz Ferreira Noble

Fonte: POPPE, Martha Cavalcanti; NOBLE Beatriz Ferreira³⁷

Após finalizarmos as leituras em conjunto, perguntei se havia diferenças entre os textos. A maioria indagou sobre o início dos dois textos, que no texto 1, a autora descreveu seu nome, lugar, data, deu mais detalhes, já no texto 2, apenas descreveu os dados, no entanto, ambos eram relatos e estava narrando histórias. Expliquei que o texto 1 texto era um tipo de relato pessoal apresentado para a divulgação (uma revista, talvez), e que era da artista plástica Martha Cavalcanti Poppe, uma figura pública, que estava relembrando sobre sua vida. Já o texto 2, que o autor não era uma figura pública como no texto 1, e que, independente, ambos eram considerados relatos pessoais. Assim, os autores aproveitaram da condição de produção e relataram um acontecimento marcante de suas vidas

Como os módulos (quantidades e objetivos) podem variar dependendo da realidade a quem se propõe a metodologia de SD, nesse segundo momento, o objetivo com a atividade, foi a prática de leitura, a percepção do funcionamento do gênero e a organização discursiva dos textos, de modo a aprofundar o que foi discutido no primeiro momento. Logo, a apreciação e o conhecimento do Relato Pessoal, provocou nos alunos o interesse pelo texto, pois:

O texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens devem ser

37 Disponíveis em: <https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/historia/depoimento-na-integra-de-martha-cavalcanti-poppe-2922>, e em: <http://blog.cpbedu.me/misstami/?cat=41> Acesso em: 22 de set. de 2019.

mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção textual e tratamento das linguagens, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem. (BRASIL, 2017, p.65).

Se o texto ganha centralidade na prática de leitura e escrita na sala de aula, então é por isso que ele deve ser o ponto de partida do ensino de leitura e escrita, evidenciando os processos e fenômenos linguísticos a partir do texto e do contexto que circundam o discurso.

Dessa maneira, a partir da leitura e escrita do gênero Relato Pessoal, trabalhei o desenvolvimento e uso da língua, evidenciando a prática social do gênero e da escrita, de modo que o ensino de Língua Portuguesa, com o gênero em questão, possibilitou aos alunos da EJA a leitura e a escrita de forma contextualizada, e mostramos que o gênero não foi o “fim”, mas sim o “meio” pelo qual a leitura e a escrita se realizam, ou seja, que o ensino de língua deve se dar “com” o gênero não “sobre” o gênero, como afirmam Fontinele & Neto (2018). Portanto, o 1º e 2º módulos focaram na apresentação da situação, a leitura e análise linguística do gênero em estudo.

Quanto ao **3º módulo (momento)**, que correspondeu à parte da produção final (**Apêndice F**) da proposta da sequência didática Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois é nela que se obtém uma maior dimensão da aprendizagem em relação à aquisição da linguagem, que no estudo em questão se refere ao desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita de alunos adultos da EJA, cuja aquisição de Língua Portuguesa está em curso.

Na sequência desse **3º módulo**, rerepresentei os elementos funcionais/estruturais (ver quadro 8) para os alunos da EJA, e fomos discutindo o que havíamos estudado nos módulos anteriores. Dessa maneira, fui colocando no quadro da sala de aula, o que os alunos iam lembrando, para que todos pudessem recorrer a estes elementos quando precisassem. Toda essa atividade culminou no seguinte esquema descrito no quadro 12:

Quadro 12 – Elementos do Relato Pessoal

Propósito	Relatar experiências de vida
-----------	------------------------------

Destinatário	Todos os públicos
Conteúdo	Memórias, fatos de sua vida
Estrutura	Título que chame a atenção (opcional) Introdução, apresentando informações básicas ao leitor: lugar, personagem etc. Narrativa em 1ª pessoa. Predominância de sequências linguísticas narrativas, descritivas
Língua/Linguagem	Formal ou informal. Ênfase nas emoções, sensações etc. Verbos no passado, marcando fatos e experiências vividos. Uso de verbos no presente para marcar a condição do autor no momento em que escreve. Esses usos têm por objetivo especificar relação entre tempo/ espaço e constituição identitária do autor

Fonte: Elaborado pelo autor

Após a apresentação do quadro, coloquei também algumas perguntas para nortear a produção do Relato Pessoal:

- Qual a importância de você estudar?
- Fale um pouco como as aulas da professora te ajudou/ajuda na sua formação acadêmica?
- Por que é importante estudar sua língua materna?

Então, expliquei sobre a proposta, que consistia em relatar as experiências vividas por eles durante as aulas de Língua Portuguesa, e como isso ajudou/ajuda para sua formação. E, disse aos alunos que teriam aquele momento para exporem suas emoções, fazer um Relato Pessoal, que era o momento para eles praticarem a escrita de suas experiências com o estudo de Língua Portuguesa. Entreguei as folhas de redação (**Apêndice F**), falei que o relato era algo simples e com bastante emoção, pois se tratava de um relato sobre eles e sua vivência na EJA. Neste momento, os alunos tiveram a oportunidade de colocar em prática o que aprenderam ao longo dos dois módulos iniciais e com o gênero Relato Pessoal e ao longo de sua história com a aprendizagem de Língua Portuguesa.

Assim, a proposta para a produção dos relatos se deu da seguinte maneira: agora, depois de pensarmos sobre o que é relatar, conhecer, ler alguns relatos, e

seguindo as perguntas e acrescentando algo que você ache pertinente, e de modo simples, relate como sua vivência durante as aulas de Língua Portuguesa na educação de Jovens e adultos (EJA) possibilita sua aprendizagem de língua materna.

Com as produções dos relatos feitos pelos alunos da EJA, esperei por parte da escrita, da produção interativa, que entendessem que ao produzir um texto não está pautado apenas nas estruturas textuais e regras gramáticas, mas fomentar o interesse desses alunos “a ouvirem e verem sua língua acontecendo” (ANTUNES, 2007, p. 116). Além de levar tanto a professora Ana, como os alunos “a debruçarem sobre esses textos, a analisarem o que dizem e como dizem, a reconhecerem os recursos expressivos, as criações, as inovações e até as transgressões que ocorreram; para terem o testemunho do real, daquilo que, de fato, se usa” (ANTUNES, 2007, p. 117). Dessa maneira, vislumbrar o trabalho de ensino de língua e, mostrar não somente para professores de Língua Portuguesa, mas sim, para a escola, que é possível desenvolver um trabalho de qualidade partindo do ensino de língua, evidenciando o trabalho de leitura e escrita de textos, envolvendo, evidentemente o estudo contextualizado dos fenômenos linguísticos, a fim de que ao terminarem o EM, esses sujeitos sejam capazes de ler e escrever criticamente, reconhecendo os efeitos de sentido produzidos pelos discursos

4.2 A produção e escrita dos Relatos Pessoais

Ao optar por trabalhar com o texto em sala, independentemente de sua natureza, seja, narrativa, argumentativa ou injuntiva, espera-se que os objetivos traçados sejam alcançados. Assim, alinhados aos objetivos da proposta do estudo como gênero por meio da Sequência Didática (SD) no contexto desta dissertação, que visou analisar como a concepção de linguagem do professor e suas práticas em sala de aula contribuem para o desenvolvimento linguístico de seus alunos. Considerando essa problemática, pude a partir de então, através dos textos, analisar, após a escrita dos relatos pessoais aliados aos depoimentos dos alunos da EJA entender como a aprendizagem de língua tem se dado e como a escolha teórico-metodológica da professora contribui para a formação linguística desse aluno.

Depois de toda ação/intervenção pedagógica por meio da Sequência Didática trabalhando com o gênero Relato Pessoal, obtive 21 textos, um quantitativo significativo em relação à quantidade de 30 alunos matriculados. Os textos na íntegra, estão disponíveis tanto nos anexos desta dissertação, quanto no produto educacional, o website: **As trilhas do saber**, disponível em: <https://astrilhasdosaber.com.br>

A seguir, serão apresentados alguns dos trechos dos relatos pessoais feitos pelos alunos, a fim de, salientar o desenvolvimento linguístico adquirido ao longo do ensino da EJA, sob orientação da professora Ana, e após a aplicação da SD, com o gênero Relato Pessoal, mostrando sua importância na formação desses sujeitos.

Trecho 1 – Anexo B

Eu sou uma aluna do turcino como do colégio Estadual Jardim Vila. Estudo nesse colégio a um ano, tirando a vez que já estudei aqui que já em 2016 entrei nesse colégio um meio do ano para fazer o primeiro ano do ensino médio de manhã, mesmo época eu estava com 16 anos e não fazer 17 anos só que uma metade do segundo ano eu parei de estudar por conta da minha raide.

Fonte: **As trilhas do Saber**. 2020. Disponível em: <https://astrilhasdosaber.com.br>

Trecho 2 – Anexo C

minha volta a estudar foi com o objetivo de fazer uma faculdade. Parei os estudos antes de terminar o ensino médio, e depois de 19 anos resolvi voltar a estudar, terminar os estudos com objetivo de fazer algo diferente do que fiz durante esses 19 anos, sair do autônomo e buscar uma melhoria e conhecimento.

Fonte: **As trilhas do Saber**. 2020. Disponível em: <https://astrilhasdosaber.com.br>

Os dois trechos selecionados correspondem a duas alunas de idades diferentes, a aluna do trecho 1 com idade aproximada de 20 anos, já a aluna do trecho 2 com idade aproximada de 45 anos, mas ambas buscavam o mesmo objetivo ao retornar aos estudos, a qualificação profissional. De acordo com as categorias de análises que propus descrito no capítulo 2 desta dissertação, assim, retomo aqui, para termos uma maior interação e compreensão de quais são: Professora/Escola: proposta teórico-metodológica (concepção de linguagem), atividades em sala de aula (atividades epilinguísticas – de reflexão sobre o uso e contexto da língua), avaliação x estudantes: compreensão da proposta de ensino/capacidade de resposta às atividades/ponto de vista sobre o ensino e atividades/uso da língua mediante as atividades).

As categorias de análises, serviram para a compreensão dos fenômenos linguísticos investigados, como o estímulo e resposta dos alunos quanto a atividade proposta. Dessa maneira, a análise que se pode obter nos trechos 1 e 2, é que ambos apresentaram contextos similares, apresentaram os motivos pelo retorno aos estudos como um fator inicial para seus relatos. No que tange questões estruturais do gênero relato pessoal, percebi inicialmente que nos dois trechos, houve uma influência da linguagem utilizada pela professora Ana ministradas nas aulas de Língua Portuguesa, pois, como estavam habituados aos textos dissertativos, os trechos 1 e 2 selecionados, mesmo apresentando um relato de suas vidas, mostrou que os alunos ainda tendem a seguir estruturas pré-estabelecidas, seja em quaisquer gêneros estudados, por isso os alunos das escolas não conseguem escrever livremente, apenas modelos pré-definidos (GERALDI, 2012, p. 24).

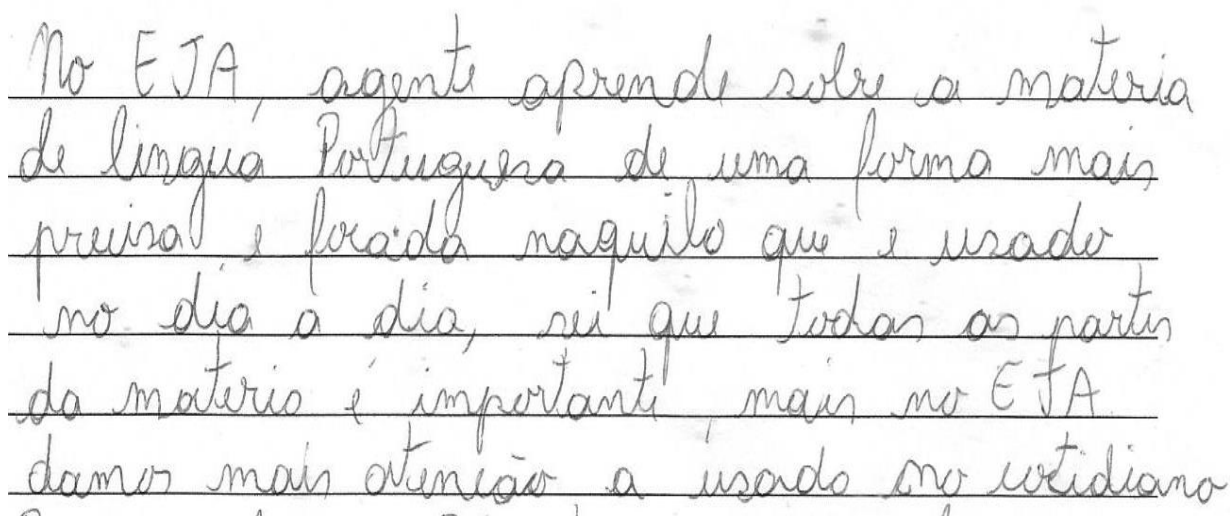
Ao vermos, por exemplos, as expressões das frases: “estudo nesse colégio a um ano, tirando a vez que já estudei aqui” (trecho 1), e “parei os estudos antes de terminar o ensino médio, e depois de 19 nos resolvi voltar a estuda” (trecho 2). Logo percebemos os problemas gramáticas como: o uso do “A/Há” para indicar futuro ou passado, ou a forma da supressão do verbo no modo infinitivo, **estudar/estuda**. Esta confusão em relação ao verbo existir, salienta uma questão básica sobre o ensino gramatical. Segundo Neves (2015, p. 34) tais questões estão ligadas diretamente a natureza dos manuais gramaticais, para autora, “as gramáticas continuam a vincular

padrões”, e que, para o funcionalismo, “os padrões não se impõem ao uso”, mas, ao contrário, os usos estabelecem padrões” (NEVES, 2015, p. 34).

A construção dos relatos representados nos trechos 1 e 2, nos evidencia alguns elementos discursivos que, como pesquisador, percebi durante as leituras e análises. No trecho 2 é a falta de conexão (coerência) entre os parágrafos, mostrou uma escrita de frases curtas, com assuntos pouco desenvolvidos e narrados com maior entusiasmo, no entanto, o trecho 2 trouxe elementos do gênero trabalhado, como o fato de narrar e utilizar a primeira pessoa do discurso. Já o trecho 1 não houve estrutura de parágrafos, mas sim, um relato corrido, apresentando a narrativa dos fatos lembrados, contudo, o trecho 2, careceu-se da utilização de pontuação, o que culminou na escrita apenas um parágrafo.

Tais questões são fortemente criticadas, sob o olhar da gramática normativa, pois, os elementos que relatei dos trechos 1 e 2, se alinham as construções normativas como o que “se pode usar ou não se pode usar” (NEVES, 2015, p. 35). E, por professores, os quais deveriam buscar meios para entender o uso destes processos. Assim, a seguir apresento os trechos 3 e 4, onde discuto sobre o uso do texto em sala de aula, bem como, entender processo de uso da língua nas produções dos relatos e, questões que se relacionam aos fenômenos linguísticos atuais.

Trecho 3 – Anexo D



No EJA, agente aprende sobre a matéria de língua Portuguesa de uma forma mais previsa e baseada naquilo que é usado no dia a dia, sei que todas as partes da matéria é importante, mais no EJA damos mais atenção a usado no cotidiano

Fonte: **As trilhas do Saber**. 2020. Disponível em: <https://astrilhasdosaber.com.br>

Segundo Geraldi (2012) em sua obra intitulada “o texto na sala de aula”, que nos orienta que proposta do ensino com textos, precisa ter o olhar mais crítico. Para o autor, as propostas que tentam apenas prestigiar o que seria normativo na língua é considerado um equívoco, pois não privilegia a diversidade linguística, o usuário da língua materna, pois é preciso ensinar o falante a perceber os “registros ou usos da linguagem que ele faz – como falante natural da Língua Portuguesa” (GERALDI, 2012, p. 19).

Vemos por exemplo no trecho 3 que o aluno apresentou uma questão que para muitos professores parecem ser de fácil explicação ou compreensão, o uso do termo “**agente**”, a utilização desse termo, não significa que, não houve sentido em sua construção, pois o contexto social e cultural, da linguagem lhes permitiram esta organização. Conforme os pressupostos funcionalistas, o termo semântico-sintático, em relação ao uso do pronome “a gente”, para qualquer teoria gramatical, a forma ativa é considerada a primitiva e a forma passiva, a derivada. No entanto, a teoria funcionalista propõe uma hierarquia de subjetividade com base em papéis semânticos ou temáticos, conforme (Kato, 1998)³⁸ expões:

Agente>Algo>Recipiente>>Benefício>Instrumento>Locativo>Tempo

Portanto, o pronome ‘a gente’ é confundido com outra expressão nominal na escrita ‘agente’, (profissão, agente de saúde – terminologia: substantivo) cujo sentido é outro, uma clara interferência da oralidade na escrita.

Como professor/pesquisador agente da ação da proposta de produção dos relatos pessoais, percebi que não consiste apenas em apresentar os erros aos alunos, cabe a nós, propiciar o processo de retomada dos conteúdos, como é o caso do exemplo do **agente**, através do texto, ou seja do próprio texto produzido pelo aluno. Assim, “a análise linguística que se pretende partirá não do texto ‘bem escritinho’ [...] Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar do aluno. Por isso, partirá do texto dele” (GERALDI, 2012, p. 74). Dessa maneira, o professor em seu

38 KATO, Mary A. Revista eletrônica: DELTA v.14 n. especial São Paulo 1998. **Formas de Funcionalismo na Sintaxe.** Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501998000300011> Acesso em: 03 de set. 2020.

trabalho devolutivo ao aluno, deve atentar-se que, as práticas de análises linguísticas, englobam uma série de aspectos, como: trabalhar questões gramaticais, ampliação do próprio texto, coerência e coesão textual, ou seja, trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto, assim, possibilitando seu desenvolvimento linguístico.

Para o nosso contexto como o da EJA, que são alunos adultos, é preciso entender que não podemos nos esquecer que “o passar do tempo é um fator importante de aprendizagem linguístico, porque implica a interação social cada vez mais complexa para os alunos que vai crescendo” (GERALDI, 2012, p. 37). Assim, para que tais problemas relacionados a escrita a escola precisa oferecer outros meios além de aula básicas e tradicionais, ou até mesmo, o que propus quando realizamos a SD, pois, permitiu o alunos a prática de leitura e escrita de um gênero não habitual praticado por eles nas aulas de LP, e serem inseridos a usarem as formas padrão, que a escola e exames externos querem que eles aprendem, pois “o não padrão os alunos já sabem” (GERALDI, 2012, p. 33). Vejamos no próximo trecho, questões relacionadas ao processo linguístico dos alunos da EJA ao término, sua conclusão no ensino médio.

Trecho 4 – Anexo E

Eu me chamo [redacted]
 da Cruz tenho 38 anos e com 15
 anos parei de estudar. Porque me
 casei parei minha vida?
 Porque aqui, dedicar a família
 e não tenho o apoio do meu
 esposo, para voltar a estudar. Me
 separi e minha filha se casou
 Então parei e pensei. Vou voltar
 a estudar, foi muito bom estava
 com depressão, foi uma terapia,
 olho mais fácil acorda as 5
 da manhã para ir trabalhar
 e do trabalho já venho para
 a escola sem comer e nem tomar
 banho, não é fácil mas quem
 disse que seria fácil.

Quanto nos deparamos com o relato do trecho 4, vemos por exemplo, a falta de acento agudo, ou um simples o cortar do *T*, nos parece algo horrível, contudo, o processo de ensino de línguas, vai além de técnicas e normas, essas ferramentas devem ser ensinadas ao longo de toda vida. Percebemos que mesmo ao término de um ciclo como o ensino médio no modelo da EJA, ainda exista questões bastantes discutíveis, como o que é considerado “erro” para escola e, para professores com formação e conhecimentos sobre o avanço da ciência linguística. Em suma, é a partir da formação crítica e consciente dos processos linguísticos que o professor e a escola devem ensinar a LP, princípios linguísticos como forma/função, variação linguística e gêneros textuais são instâncias linguísticas que estão a favor da construção de sentido do que se diz e escreve. Ao entender esses processos, a escola forma cidadãos preparados para exercer sua cidadania, utilizando a língua de maneira produtiva.

Segundo Paulo Freire (2003) “ninguém nasce feito. Vamo-nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (p. 79), não se ensina apenas num determinado momento da vida – na escola. Neves (2019) nos afirma que cada um possui seu tempo, seu modo, sua estética, que cada um tem um engajamento, assim ao lermos os trechos, percebemos que houve lições sobre a língua, sobre a gramática, pois “exibem facetas da formação e da afirmação de identidade linguística de um povo” (Neves, 2019 p. 193).

Ao propor um ensino através de uma Sequência Didática, em que, o centro da discussão seja a aquisição da linguagem, utilizando-se do gênero discursivo/textual, tinha em mente, questões como corpus insuficiente, ampliação da discussão linguística e textual, retomada da importância do estudo dos gêneros e da gramática contextualizada. Assim, o que tomo como práxis em relação a essas questões é “que estudar gramática é refletir sobre o uso linguístico, sobre o exercício da linguagem” (NEVES, 2015. p. 151). Pois a proposta, é que toda língua seja constituída em resposta das necessidades e interesses específicos presentes em uma sociedade. A verdade é que não se aprende a língua por meio de exercícios descontextualizados e repetitivos, mas sim por práticas significativas, por exemplos, “trabalhar problemas que tais tipos de textos(narrativos) podem apresentar” (GERALDI, 2012, p. 75).

O resultado esperado para os sujeitos da EJA, é que ao término do ciclo do ensino médio, o processo de aquisição de linguagem não acabe no momento da conclusão, pois fora da escola, haverá correções, porém não humilhações e, que entendam que já são conhecedores críticos de si mesmos, pois “a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta”. (FREIRE, 1981, p. 13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o percurso deste estudo, tive a certeza em qual território estaríamos pisando. O público a quem propus desenvolver a pesquisa, em suma, é sensível, crítico, mas não desmotivado. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Goiás, vem sofrendo por bastante tempo a falta de interesses e metodologias que as orientem para um ensino de qualidade. Os educandos da EJA, são sujeitos ativos, participativos no processo da educação, sobretudo na vida. Para Paulo Freire (2003) a quem recorro agora, cuja luta por muito tempo em sua profissão, foi a busca por uma educação de qualidade e igualitária para todos. Em muitos de seus posicionamentos e discursos, Paulo Freire estava carregado de contexto social e político em relação ao ensino público, um deles, o da EJA, afirmava que, em uma sociedade que exclui esse grupo, e que, impõe injustiças, é preciso imediatamente, pensar colaborativamente sobre o processo de ensino-aprendizagem para esse público.

O grande desafio para a formação de professores da EJA hoje, é como fazer o educador se aproximar da realidade do educando, compreender sua linguagem para que a formação não seja **PARA** ele (o educando), mas **COM** ele. É importante ressaltar aqui, e defendo, que a formação para a EJA precisa atender os requisitos da educação básica, porém, como política pública eficazes, também, precisamos atender a **ESPECÍFICIDADE** desta modalidade de ensino.

Quando nos deparamos com as condições de trabalho nas escolas públicas, vemos algumas políticas sociais sendo realizadas, no entanto, não são na sua maioria, voltadas para uma educação que realmente priorize um ensino de qualidade. Tais políticas estão aquém de equidades educacionais, vemos apenas um objetivo básico sendo aplicado e replicado ano a pós ano – os índices –, espera-se todo ano que as unidades escolares apresentem resultados, assim, governos poderão apresentar suas “conquistas”. Porém, sabemos que para alcançar esses resultados positivos, antes é preciso que sejam realmente alcançados com qualidade, contudo, o que percebi é que, limitações básicas, como simples materiais essenciais – livros, xerox, salas ambientes (informatizadas), fazem o trabalho docente ser cada vez mais árduo.

Outro fator que conluo, está na formação docente. Existe uma contradição entre formação e realidade, o que vemos, é uma enorme lacunas nos programas de licenciaturas, pois, ao se formarem os professores, chegam às unidades escolares, cheios de saberes, vontades e engajamentos, porém, a realidade do dia a dia em sala de aula não é flores, por exemplo; a exorbitante carga horarias que os professores precisam realizar – até três turnos – fazer para obterem um salário digno, outro, é a imensa demanda de trabalho extra classe, tais fatores, impossibilitam os profissionais de realizarem cursos de qualificações em suas áreas de concentração, acarretando, assim, a desmotivação e inviabilizando um ensino exitoso.

O que seria viável para preencher tais lacunas, é aproximação entre universidades e instituições (secretarias de educação) visando uma formação docente real, teóricas e prática, mas para que uma simples mudança como esta seja possível, antes, precisa-se de investimentos governamentais aplicáveis e fiscalizados na formação docente. Dessa maneira, questões sociais e políticas voltadas para um ensino de qualidade possam realmente serem desenvolvidas, como materiais pedagógicos específicos de cada disciplina, ambientes dignos, com salubridade para alunos e profissionais da educação, o que não podemos, e sempre culpar o professor por um resultado ruim ou não alcançado, o dever é de todos, mas sem as minas condições de trabalho e de ensino, de políticas sociais e públicas, esses resultados sempre serão inquestionáveis.

No que se refere o ensino de Língua Portuguesa da EJA, podemos considerar que em seu contexto, os alunos mostraram problemas em seu desenvolvimento linguístico. As aulas assistidas, mostraram uma preocupação com a realidade dos alunos, a unidade escolar e a comunidade ao estipular que nos anos finais – 3ª série –, o foco seja apenas a preparação para a prova de redação exigida pelos exames do ENEM, possa ser considerado um grande equívoco.

Outro ponto importante que não posso deixar de expor, é que, vários alunos tinham o interesse apenas, em obter a conclusão do Ensino Médio, e que não pretendiam seguir vida acadêmica. Contudo, em contra partida, vários mostram o interesse em qualificação profissional e conseguir o tão sonhado curso superior. O que quero deixar claro aqui, é que a EJA, jamais será um modelo de ensino focado apenas para um determinado objetivo.

A proposta da unidade escolar em preparar os alunos para a prova de redação nos moldes do ENEM, é sem sombra de dúvidas, algo muito bom, pois, permite que os alunos tenham o conhecimento aprofundado do estudo com os gêneros textuais e discursivos. Porém, quando a escola, o meio, determina o ensino de língua, por meio de um conjunto de regras, de produção, conseqüentemente, não favorece o desenvolvimento linguístico de seus alunos.

Para que o ensino segundo o contexto da EJA, se torne eficaz, ele precisa abrir caminhos e orientar os educandos. Cabe a escola propiciar um ambiente de aprendizagem que propicie os conhecimentos, um ambiente para tirar dúvidas, medos, e toda questões relacionadas a realidades dos sujeitos. E cabe também, ao professor, ser a peça da engrenagem, é dela que advém o repensar as práticas pedagógicas do processo de ensino.

Quanto a minha proposta de ação/intervenção pedagógica que se concretizou após as análises dos questionários e depoimentos, mostrou-me como o ensino básico possui singularidades próprias. Os alunos durante a proposta, mostram um empenho inquestionável, a sede por aprenderem assuntos e conteúdos novos foi o que mais se mostrou visível. Durante o desenvolvimento da ação/intervenção, alguns alunos mostraram dificuldades, contudo, o processo se deu com tranquilidade, pois, ao longo demonstraram o domínio de habilidades básicas referentes ao gênero. As escritas trouxeram reflexões de que o trabalho do professor da disciplina de Língua Portuguesa, é algo infinito, e sempre haverá questões a serem ensinadas e desenvolvidas durante o processo de escolarização, pois a língua é multável, é variável.

Questões que foram surgindo ao longo do processo de intervenção, a fim de, serem elucidadas aqui nas considerações, seria o pouco hábito de leitura. Os alunos mostraram que sempre recorrem a outros textos para escrever os seus próprios textos, pois, não têm o hábito de leitura frequente. Essa questão já era esperada, no contexto regular de ensino já nos deparamos com esse problema diário. A questão é que todos os alunos da EJA, possuem algum trabalho, isso segundo as observações e análises, acarretando, assim, um desamino por parte deles. A outra questão e prática de escrita, que certamente está correlacionada a falta de leitura.

Com o desenvolvimento da ação/intervenção, apresentada pelos relatos pessoais, mostrou que os alunos por meio das leituras, das análises textuais e da produção, conseguiram desenvolver os seus relatos. Os alunos da EJA, por serem do ensino básico, estão sim em formação, ser adulto não significa estarem fora deste processo, muito pelo contrário, este público deve ser percebido com atenção, mas não diferente dos outros. Seus objetivos com os estudos, estão no mesmo caminho de todos outros educandos de outras modalidades de ensino básico. Dessa maneira, com a proposta de um ensino funcional a partir do gênero Relato Pessoal e, por meio da aplicação da Sequência Didática, ressalto que, práxis como esta, devem ser replicadas em sala de aula. A proposta pedagógica culminou-se em um produto educacional, disponível no website: www.astrilhasdosaber.com.br. Esse canal possui relevância para a pesquisa, pois, se centraliza na comunicação e formação de professores de forma continuada.

Portanto, o caminho seria capacitação/formação docente continuada (real), pois, ao se qualificar/capacitar, o professor tem a oportunidade, uma vez que não consegue enfrentar as demandas atuais, e ao mesmo tempo, lhe dá autonomia para se contrapor as visões ultrapassadas de ensino de língua. Exponho aqui, novamente um depoimento que define todas as questões pertinente a formação docente: Quando cê vem pra cá, o professor tá ali explicando, batalha junto com você, né? É diferente". **Aluno B.** Uma simples fala de um aluno, nos ilustra o real papel do professor, sua presença, estar no chão de uma sala de aula, o seu fazer pedagógico, o trabalhar juntos de seus alunos, tais atividades, não podem ser mensuradas, e muito menos vividas na universidade, reitero aqui, a necessidade de políticas de capacitação/formação docente eficazes, é urgente que a formação de professores, trabalhe a prática e a teoria, só assim, o professor chegará à sala de aula com um preparo básico.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. L. **A Política De Capacitação** - See/Fde. In: Collares, C. & Moysés, M. A. (Org.). **Cadernos CEDES: Educação Continuada N° 36**. Campinas, Papirus: Cedes, 1995.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ARAÚJO, D. **O que é (e como faz) sequência didática?** Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148>. Acesso em: 15 de out. de 2018.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARBOSA, J. P. “Do professor suposto pelos PCNs ao professor real Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis?” In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. 1ª reimpressão. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- BAUMAN, Z. **Vida líquida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BARCELOS, A. M. F. (2002). **Desvendando os sentidos do discurso dos alunos**. Letras & Letras.
- BERTOLIN, R. V., ZWICK, E., VILAS BOAS, A. A. **A pesquisa-ação na construção social da ação: uma abordagem emancipatória**. João Pessoa. Anais do III EnEPQ - Encontro de ensino e pesquisa em Administração e Contabilidade, 2011.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Ângela P. Dionísio, Judith C. Hoffnagel (orgs.); trad. e adaptação de Judith C. Hoffnagel; revisão técnica Ana R. Vieira et al. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAKHTIN, M. “Os gêneros do discurso”. In: **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004; 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 de out. 2018.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 15 de out. de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação a Distância, **Salto para o futuro Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Documento Introdutório. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, nov 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso: 12 nov. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação; **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio; Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Cadernos da EJA**. Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunas e alunos da EJA. Brasília: MEC-Secad, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Diretoria de Avaliação. **DOCUMENTO DE ÁREA 2013. Ensino**. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf. Acesso em 14 de abr. 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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

BRONCKART, J-P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

COSTA-HÜBES, T. da C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. Londrina, PR: UEL, 2008 (Tese do doutorado em Estudos da Linguagem).

COSTA-HÜBES, T. da C. POLEZE, Regina Cilene Zilio; SILVA, Eliane Vieira dos Santos. **Sequência didática 03: Gênero textual**. Cascavel: Assoeste, 2009. Caderno Pedagógico 03.

CRISTOVÃO, V. L. L. et. Al. Carta de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 41-76, jun.2006.

DI ROCCO, G. M. J. **Educação de Adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1979.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, M. C. **Uma proposta de sequência didática funcionalista**. [manuscrito]; 2015. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2015. Tese de Doutorado.

DUARTE, N. E. W. P. **A abordagem do texto nas aulas de língua materna em duas realidades educacionais distintas - brasileira e uruguaia**. Florianópolis, 2006. Tese apresentada à Banca Examinadora do Curso de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina.

EVANGELISTA, E. G. S. **A Unesco e o mundo da cultura**. 2000. 222p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280781> Acesso em: 20 de jun. de 2020.

FÁVERO, M. DE L. **Sobre A Formação Do Educador: desafios e perspectivas**. Série estudos. Rio De Janeiro: Puc/Rj, 1981.

FONTINELE, O. C.S. NETO, P. R. M. **Por uma didática de leitura e produção textual: uma proposta de ensino com o gênero Relato Pessoal**. Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana, v. 19, n. 3, p. 169-188, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/index> Acesso em: 15 de jun. de 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996/2002/2003

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**, p. 193. Editora Unesp 2ª edição revista, 2002.

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

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula disciplina Língua Portuguesa**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, J. W. **Portos de passagens**. 5ª ed. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2013 - (Coleção Linguagens).

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino**: Exercícios de militância e divulgação. Campinas-SP; Mercado da Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GERALDI, J. W. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Org.). **Conversas com Linguistas**: virtudes e controvérsias da linguística. 2ª impr. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GOIÁS, CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resoluções 260/05; 08/2016**. Estabelece a normas para a educação de jovens e adultos.

GOIÁS, CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 5/2011**. Dispõe sobre a Educação Básica em suas diversas etapas e modalidades para o Sistema Educativo do Estado de Goiás.

GOIÁS, CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Estadual de Educação 2008-2017**. Órgãos/entidades participantes da Coordenação Central para elaboração do Plano Estadual de Educação de Goiás – 2008: Disponível em: <https://www.tcm.go.gov.br/pne/wp-content/uploads/2019/06/Plano-estadual-de-educac%C3%A7%C3%A3o-2008-2017-Anexo.pdf> Acesso em: 05 de nov. d 2019.

GOIÁS, CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS (2015-2025)**. Lei Nº 18.969, de 22 de julho de 2015. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O-PEE-2015-2025-1.pdf>. Acesso em: 05 de nov. de 2019.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Superintendência do Ensino Médio, Gerência de Educação de Jovens E Adultos** – SEDUC/CODESAL – **Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás**. 2013/EJA - Ensino Médio Semestral.

HALLIDAY, M.A.K.; McINTOSH, A.; STREVEENS, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Tradução de Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1974.

HALLIDAY, M. A. K. **El lenguaje como semiótica social - la interpretación social del lenguaje y del significado**. Santafé de Bogotá, Colômbia: Fondo de Cultura Econômica, 1998.

HALLIDAY, M. A. K. *language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: University Press, 1978.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Na Introduction to Functional Grammar** Oxford University Press Inc., New York, 2004.

ILARI, R., BASSO, R. (2007). **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto.

JANIS, I. L. 1982b [1949]. **O problema da validação da análise de conteúdo**. In: LASSWELL, H; KAPLAN, A. **A linguagem da política**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

KATO, Mary A. Revista eletrônica: DELTA v.14 n. especial São Paulo 1998. **Formas de Funcionalismo na Sintaxe**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501998000300011> Acesso em: 08 de ago. de 2020.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto. 5. Ed., 2000.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LUCCHESI, D. **A periodização da história sociolinguística do Brasil**. D.E.L.T.A., n. 33, v. 2, 2017, p. 347-382.

MATÊNCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz, SEIBENEICHER, Karim Brito (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Â. P; MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

MELO, C. S., MACHADO, M. C. G. **Notas para a história da educação: considerações acerca do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01_34.pdf. Acesso em: 09 de jun. de 2019.

- MENDONÇA, O. S., MENDONÇA, O. C. **Alfabetização Método sociolinguístico: Consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MELO, C. S., MACHADO, M. C. G. **Notas para a história da educação: considerações acerca do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01_34.pdf. Acesso em: 09 de jun. de 2019.
- MELO, P. S. L., ARAUJO, W. P. **Grupo Focal na Pesquisa em Educação**. 2010
- MOLICA, M.C. & BRAGA, M. L. (orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo, Contexto (2003).
- MORAES, R. **Análise de Conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, V. 22, N. 37, P. 7-32, 1999.
- MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropedagogia renovada**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- NASCIMENTO, S. M. do. **Educação de jovens e adultos EJA, na visão de Paulo Freire**. 2013. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paranaíba, 2013.
- NEVES, M. H. de M. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** 4ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.
- NEVES, M. H. de M. **Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto**. São Paulo: contexto, 2019.
- NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática**. São Paulo. Contexto, 2006.
- NEVES, M. H. de M. **Uma visão geral da gramática funcional**. Alfa, São Paulo, 38: 109-127, 1994.
- OLIVEIRA, José Luiz. **As origens do MOBREAL 1967/1970**. 1989. 264f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.
- PAIVA, V. L. M. de O. **Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor**. Revista do GELNE. João Pessoa. v. 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2004. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/rgelne.htm>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- PERFEITO, A. M. **Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa**. In: **Concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa (Formação de professores EAD 18)**, v. 1., ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005.

PESSOA, M. do S. **Sociolinguística e Formação de Professores de Língua Portuguesa Materna e Não Materna**. In: Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2011, Uberlândia. Anais do SIELP. Uberlândia: Editora da UFU, 2011. v. 1. p. 1-10.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G. SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. ACTIO, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 05 de nov. de 2020.

ROCCO, M. T. F. **Caráter multidisciplinar do ensino de língua materna**. Revista Fac. de educação, São Paulo 10, 1984.

ROJO, H. R. **Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas**. In: 4th international symposium on genre studies/anais do 4º simpósio internacional de estudos de gêneros textuais, 2007, tubarão, sc. Anais ... Siget. Tubarão, sc: unisul, 2007. V. Cdrom. P. 1761-1775.

ROJO, H. R. **“Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos”**. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. 1ª reimpressão. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, M. **Letramento. Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, M. **Metamemória – memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

SCORTEGAGNA, P. A., OLIVEIRA, R. de C. da S. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Uma Análise Histórico-Crítica**. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 5, n. 2, nov. 2006. Disponível em: <http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/287>. Acesso em: 25 jun. 2019.

MOTA, R. da S. **Aprendizagem do Adulto e Correspondentes Metodologias**. Trabalho de conclusão de curso (especialização em Educação de Jovens e Adultos). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=41039>. Acesso em: 20 de jun. de 2019.

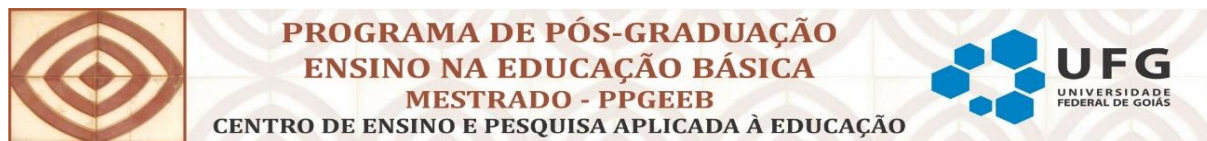
TEIXEIRA, A. N. **Educação frente à complexidade educando jovens e adultos para a vida**. In: SHEIBEL, Maria Fani e LEHENBAUER, Silvana (orgs.). Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: PALLOTI, 2006.

TAGLIANI, D. C. **A Perspectiva Funcional De Linguagem De Halliday E O Ensino De Língua Portuguesa**. Vidya (Santa Maria), V. 24, P. 109-116, 2007.

TRAVAGLIA, L, C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

APÊNDECE A



DANILO ANTONIO DA SILVA OLIVEIRA

**O GÊNERO RELATO PESSOAL: PROPOSTA PARA O ENSINO NA
PERSPECTIVA DA EJA**

**GOIÂNIA
2020**

DANILO ANTONIO DA SILVA OLIVEIRA

**O GÊNERO RELATO PESSOAL: PROPOSTA PARA O ENSINO NA
PERSPECTIVA DA EJA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção para o título de Mestre(a) em Ensino na Educação Básica

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientador(a): Prof.^a. Dra. Elisandra Filleti Moura

**GOIÂNIA
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**GPT/BC/UFG**

O48 Oliveira, Danilo Antônio da Silva
O gênero relato pessoal: proposta para o ensino na perspectiva da EJA
[manuscrito]. / Danilo Antônio da Silva Oliveira. – 2020.
19 p.: il.

Orientador: Profa Dra Elisandra Filetti Moura.
Produto Educacional relativo à dissertação (Mestrado) -
Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação
(CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica.
Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/583023>

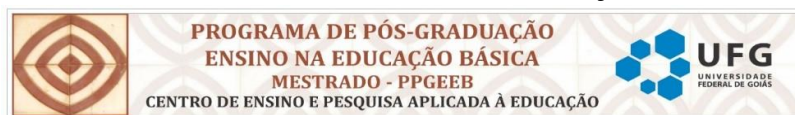
1.Educação. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 3. Educação de
jovens e adultos. I. Moura, Elisandra Filetti. III. Título.

CDU: 811.134.3:37

Bibliotecária responsável: Amanda Cavalcante Perillo / CRB1: 2870



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e três dias do mês de novembro do ano 2020, às 14:30 horas, via teleconferência, foi realizada a **Defesa de Dissertação** intitulada **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO LINGUÍSTICA NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS – EJA**, e do Produto Educacional intitulado **O GÊNERO RELATO PESSOAL: PROPOSTA PARA O ENSINO NA PERSPECTIVA DA EJA**, pelo(a) discente **Danilo Antonio da Silva Oliveira**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Observações: O mestrando deverá apresentar autorização formal para o uso das imagens na Dissertação e no produto online.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Elisandra Filetti Moura (CEPAE/UFG) – presidente.
Profa. Dra. Gene Maria Vieira Lyra-Silva (CEPAE/UFG) – membro interno,
Profa. Dra. Fernanda da Silva Borges (PUC/GO) – membro externo,
Prof. Dr. Evandson Paiva Ferreira (CEPAE/UFG) – membro suplente interno,
Prof. Dr. Sinval Martins de Souza Filho (FL/UFG) – membro suplente externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Elisandra Filetti Moura, Professor do Magistério Superior**, em 26/11/2020, às 15:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Evandson Paiva Ferreira, Professor do Magistério Superior**, em 26/11/2020, às 15:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gene Maria Vieira Lyra Silva, Professor do Magistério Superior**, em 26/11/2020, às 15:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **FERNANDA DA SILVA BORGES, Usuário Externo**, em 26/11/2020, às 15:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **DANILO ANTONIO DA SILVA OLIVEIRA, Discente**, em 11/02/2021, às 10:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1698294** e o código CRC **418B7832**.

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019)

Desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos);

Especificação: Sequência Didática disponível em página de internet

DIVULGAÇÃO

- Filme
 Hipertexto
 Impresso
 Meio digital
 Meio Magnético
 Outros. Especificar: ____

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Informativo com o objetivo de ampliação e materiais pedagógicos referentes à disciplina de Língua Portuguesa e formação docente continuada.

PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Comunidade escolar: Ensino Médio, EJA e Professores de Língua Portuguesa

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta

(X) Alto impacto – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.

() Médio impacto – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.

Baixo impacto – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional

- Ensino
 Aprendizagem
 Econômico
 Saúde
 Social
 Ambiental
 Científico

O impacto do Produto Educacional é:

Real - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

Potencial - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) **em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores** (inicial, continuada, cursos etc)?

Sim Não

Em caso afirmativo, descreva essa situação:

O produto educacional foi vivenciado com 25 estudantes, da 3ª Série do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos - EJA, no ano de 2019, no Colégio Estadual Jardim Vila Boa, da Rede Estadual de Educação de Goiás – SEDUC/Go. A vivência teve duração de 20 horas.

REPLICABILIDADE ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido.

Sim Não

A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é

Local Regional Nacional Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

Alta complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

Média complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

Baixa complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

Sem complexidade - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

Alto teor inovativo - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

Médio teor inovativo - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

Baixo teor inovativo - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

Sim Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

- Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB
 Cooperação com outra instituição
 Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual

Sim Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

- Licença Creative Commons
 Domínio Público
 Patente
 Outro. Especifique: _____

Informe o código de registro:



As trilhas do Saber de [Danilo Antônio da Silva Oliveira](#) está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](#).

TRÂNSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

Sim Não

Em caso afirmativo, descreva essa transferência

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

<p>O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não</p>
<p style="text-align: center;">Em caso afirmativo, descreva o evento e a forma de apresentação:</p>
<p>O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?</p> <p style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p style="text-align: center;">Em caso afirmativo, escreva a referência completa de cada publicação:</p> <p>OLIVEIRA, D. A. S. A Concepção da Linguagem do Professor da EJA no Ensino de Língua Materna: suas contribuições e desenvolvimento linguístico do aluno. In: Anais VI Seminário de Dissertações do Mestrado em Ensino na Educação Básica – PPGEEB/CEPAE/UFG. Goiânia: UFG, 2019. 278p. ISSN 25272284. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1014/o/ANAIS_VI_Semina%CC%81rio_Mestrado_2019_-_versa%CC%83o_final_2.pdf. Acesso em: 16 nov. 2020.</p>

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/583023>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto, na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás** (UFG).

Link para acesso: <http://XXXXXX>

Outras formas de Registro: não se aplica

Outras formas de acesso:

<https://astrilhasdosaber.com.br/>

OLIVEIRA, Danilo Antônio da Silva. **O Gênero Relato Pessoal: Proposta para o Ensino na Perspectiva da EJA**. 2020. 19f. Produto Educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Este Produto Educacional em forma de *Website* apresenta, por meio de sequência didática (SD), os resultados de uma pesquisa-ação aplicada ao ensino médio da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG. Com o produto e a dissertação “A Importância da Formação Linguística na Prática do Professor de Língua Portuguesa: Contribuições e Desafios do Ensino de Jovens e Adultos – EJA”, descrevo, analiso e compartilho as experiências, ao usar a estratégia da SD para elaboração e aplicação do gênero discursivo e textual - Relato Pessoal, como proposta de ensino para as aulas de Língua Portuguesa. As abordagens para o desenvolvimento das aulas foram inspiradas, principalmente, nos estudos apresentados por Bakhtin (2000, 2010), Rojo (2001, 2006), Marcuschi (2007), Fontenele & Neto (2018), Araújo (2013), Costa-Hübes (2009), e Dolz; Noverraz; Schneuwly, (2004, 2011). A coleta de dados ocorreu por meio da observação dos sujeitos participantes, das descrições e reflexões feitas no *Diário de Bordo*, das produções – os relatos – escritas dos alunos em relação às atividades aplicadas e recolhidas durante a ação/intervenção pedagógica, e de áudios gravados de todas as aulas, no decorrer da presente dissertação. A ação/intervenção pedagógica, foi desenvolvida em 4 fases, abordando os seguintes conceitos: produção dos questionários iniciais, apresentação da situação, discussão sobre o gênero, leitura e análise linguística, e produção textual final. Todo esse processo pedagógico, contribuiu para a formação e preparação para o exercício à cidadania dos sujeitos da EJA.

Palavras-Chave: Ensino. Sequência Didática. Gênero Discursivo e Textual. Práticas Educacionais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	148
O Website	149
A sequência didática.....	152
1.1 1º Módulo (momento).....	152
1.2 2º Módulo (momento).....	152
1.3 3º Módulo (momento) produção final.....	154

INTRODUÇÃO

Os produtos educacionais deste estudo são a dissertação produzida em decorrência da pesquisa realizada e o Website construído, a partir das anotações e observações feitas no Diário de Bordo, e, em decorrência da ação/intervenção pedagógica por meio de Sequência Didática (SD) aplicada à disciplina de Língua Portuguesa. A página de internet foi construída inicialmente para divulgar as produções textuais – os relatos pessoais feitos pelos alunos da EJA, assim, seus relatos pudessem ser lidos por outras pessoas, por professores, inclusive pela professora regente da turma, e toda a comunidade escolar. O website será atualizado frequentemente com assuntos e discussões sobre o ensino básico.

Posteriormente, o website passou a funcionar, também, como um espaço interativo, onde, professores e a comunidade escolar, pudessem acessar e conferir os trabalhos dos alunos após aplicação da SD desenvolvida durante as ações/intervenção pedagógicas. Assim, o espaço tornou-se um lugar de estreitar laços, mesmo que de forma eletrônica, nessa interação entre profissionais, a plataforma viabiliza práticas diárias do cotidiano de professores de Língua Portuguesa, tudo em prol da melhoria do ensino-aprendizagem na educação básica, pois seu desenvolvimento é voltado para o âmbito educacional.

Quanto ao **Diário de Bordo**, ele será transformado em um e-book, para fins de publicação e divulgação de materiais voltados para prática docente de professores de Língua Portuguesa. Como o diário de bordo foi documento base para a catalogação dos dados que resultou a culminar no Website, dessa maneira, ambos estão intrínsecos para a essência construtiva da página de internet.

Portanto, o produto educacional, tem o intuito de aprofundar, apresentar conceitos, dicas, sequências didáticas, metodologias, e fórum relacionado ao ensino básico, não só para Língua Portuguesa, mas a todos aqueles que manifestarem o interesse pela educação, pesquisa, e formação docente e dos educandos. Diante

desse produto educacional, mostro os resultados obtidos, durante processo de desenvolvimento linguístico dos alunos da EJA para e o exercício da cidadania.

A seguir, algumas imagens do website, da capa do diário de bordo, e a Sequência Didática sintetizada.

WEBSITE: AS TRILHAS DO SABER



A **Educação de Jovens e Adultos (EJA)** é uma modalidade de ensino criada pelo Governo Federal que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada. Permite que o aluno retome os estudos e os conclua em menos tempo e, dessa forma, possibilitando sua qualificação para conseguir melhores oportunidades no mercado de trabalho.

A **EJA** é ofertada tanto no ensino presencial, como à distância (EaD), com o objetivo principal de democratizar o ensino da rede pública no Brasil. Anteriormente, a EJA era conhecida como supletivo. Hoje, o programa é dividido em etapas, com abrangência do ensino fundamental ao médio.



O que é:

A expressão utilizada para se referir ao Diário de Bordo, iniciou-se com as navegações realizando o relatório e registrados dos acontecimentos mais importantes durante o trajeto. Os diários de bordo existem no âmbito pedagógico e escolar para registrarem todo o desenvolvimento de determinado projeto, indicando todas as informações que forem pertinentes ao processo, como a afixação de datas, locais, descobertas, testes, resultados e entre outros.



O GÊNERO RELATO PESSOAL: PROPOSTA PARA O ENSINO NA PERSPECTIVA DA EJA

O objetivo dessa proposta foi desenvolver uma reflexão sobre a importância do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica e, contribuir para formação desses alunos, cuja finalidade desta modalidade é o exercício da cidadania.

O gênero textual que optamos trabalhar com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola-campo: Colégio Estadual Jardim Vila Boa, em Goiânia, Goiás, foi o **Relato Pessoal**, pois, é a partir do texto que ensinamos as funções linguísticas, os efeitos de sentido e as manifestações linguísticas múltiplas. Assim, como prática de estudo para que os estudantes pudessem expressar suas percepções, angústias e fizessem reflexão sobre seu papel como usuário da Língua

Imagem da capa do Diário de Bordo

Diário de Bordo

Ano 2019/2020

As Trilhas do Saber

Dados Gerais

Mestrando: Danilo Antônio da Silva Oliveira.

Orientador(a): Dra Elisandra Filetti Moura.

Curso: Mestrado em Ensino na Educação Básica.

Local: Colégio Estadual Jardim Vila Boa.

O Diário de Bordo foi desenvolvido ao longo de todo o trabalho, trazendo as anotações, transcrição das aulas de Língua Portuguesa assistidas no 2º semestre do ano 2019 da turma de 3ª série da Educação de Jovens e Adultos – EJA, das entrevistas e do Relato Pessoal produzido pelos alunos. Os registros apresentados aqui, são detalhados e preciso, indicando datas, horas e locais de todos os fatos observados. Assim, através dele, podemos perceber cada detalhe e relevante durante a coleta de dados. O Diário de Bordo é um instrumento – registro/documento – que possibilitou a construção da aprendizagem e do Produto Educacional, e que, por isso foi elaborado, montado e pensado durante todas as etapas da pesquisa.



Onde quer que haja mulheres e homens,
há sempre o que fazer, há sempre o que
ensinar, há sempre o que aprender.

Paulo Freire

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Apresentação da situação

Gênero em foco: os questionários iniciais.

Objetivo: conhecer os sujeitos que participaram do projeto de pesquisa, a fim de, elucidar os dados iniciais como escrita, discurso, oralidade, textualidade, habilidades, valores e atitudes a serem trabalhados ao longo da sequência didática.

Metodologia: apresentação da proposta aos alunos, e aplicação e recolha dos questionários.

Recurso: folhas dos questionários mencionados

Tempo: uma aula – 40 minutos.

Observação: no dia da aplicação pouco alunos estavam presentes, por ser a primeira semana de aula do mês de agosto de 2019.

1.1 – 1º Módulo (momento)

Gênero em foco: Relato Pessoal

Objetivo: Discutir e apresentar a estrutura textual.

Metodologia: explicação do passo a passo dos elementos textuais:

Introdução: apresentar sobre o que você deseja falar, iniciar uma história. Dar um ponta pé na história, colocar seus dados, lugar, tempo e emoções.

Desenvolvimento: Descrever tudo que lembrar e desejar de sua história, relatar é transcrever àquilo que sentiu e viveu, tudo que quiser mesmo.

Conclusão: Finalizar sua história sem deixar nada para trás, concluir o desfecho que você apresentou, assim seu texto não vai perder a coerência e coesão.

Recurso: Quadro e pincel.

Tempo: uma aula – 40 minutos

Observação: a turma achou o gênero fantástico, amaram o fato de ser narrativo.

1.2 – 2º Módulo (momento)

Gênero em foco: Texto 1 e 2

Texto1 – Trecho de Relato Pessoal Escrito da Artista Plástica Martha Cavalcanti Poppe

“Meu nome é Martha Cavalcanti Poppe, nome de casada, eu nasci no dia 16 de abril de 1940 no Rio de Janeiro. Meus pais se chamam Carmem Cordeiro Cavalcanti, de Pernambuco, e Fernando de Lima Cavalcanti, também de Pernambuco, minha família toda é de Pernambuco, eu é que nasci aqui por acaso.

A família da minha mãe é de Pernambuco, mas ela tinha origens mais ancestrais, cearenses, mas a família toda era de Pernambuco, e do meu pai, o meu pai era de uma família de usineiros pernambucanos, e eles, quando vieram aqui para o Rio, quando saíram de Recife vieram para o Rio para tentar uma nova vida.

Nunca tive muito contato com os meus avós, por causa das idades, minha relação era muito íntima, muito ligada aos meus pais, e quando eu fiz mais ou menos oito anos, desde seis anos de idade que maior prazer sempre foi desenhar, eu comecei a aprender a pintar com uma pintora impressionista brasileira chamada Georgina de Albuquerque.

Quando eu fiz 17 anos é que eu fiquei muito, fiquei interessada em fazer Belas Artes e sempre tive muito apoio dos pais em relação a isso, meu pai era um desenhista, desenhava muito bem, a minha mãe, ela bordava, costurava e também tinha muito talento para desenho, eles sempre foram muito ligados a essa parte artística.”

Texto 2 - Minha travessura

Era uma sexta-feira que parecia igual às outras, porém acabou saindo um pouco fora do comum.

Minha mãe havia viajado com meu padrasto para o Rio de Janeiro, meu pai estava trabalhando e eu tinha ficado na casa dos meus avós. Minha avó, uma adoradora de gatos, estava com uma gata que tinha acabado de dar cria de três lindos filhotinhos.

Como eu era pequena, mal sabia de onde vinham essas pequenas criaturinhas e a única coisa que consigo me lembrar era de que eu já os amava intensamente.

Minha avó então foi a padaria comprar um pão para o lanche e eu fiquei sozinha com os gatos. Um deles estava se afogando em lágrima de tanto chorar e gritava como se sentisse uma dor incurável. Eu querendo ajudar peguei-o em meus braços e o aninhei como uma mãe ao segurar seu filho em seu colo. O amor era tanto, que eu o abracei para que ele pudesse sentir meu coração batendo por ele. Aquela pequena gatinha branca, com manchas marrom e olhos azuis como uma piscina, que se encontrava sendo esmagada de amor por mim, mal sabia eu que havia acabado de matá-la. Pensei que ela estava apenas dormindo em um profundo sono após eu acalmá-la.

Assim que minha avó chegou em casa e viu aquela cena parecia desacreditada, seu queixo quase tocava o chão e seus olhos estavam tão arregalados que eu me espantei e fui para o quarto. Depois de alguns minutos só conseguia ouvi lá chorando e gritando, porém não entendia seu motivo. Quando meu pai chegou à casa ela contou tal história para ele, que me deixou de castigo por fazer uma coisa que nem eu mesma tinha acreditado.

Fonte: POPPE, Martha Cavalcanti; NOBLE Beatriz Ferreira³⁹

39 Disponíveis em: <https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/historia/depoimento-na-integra-de-martha-cavalcanti-poppe-2922>, e em: <http://blog.cpb.edu.me/misstami/?cat=41> Acessos em: 22 de set. de 2019.

Objetivo: leitura e Análise linguística.

Metodologia: leitura coletiva, discussão sobre os textos.

Recurso: cópias dos textos mencionados.

Tempo: uma aula – 40 minutos

Observação: os alunos se identificaram mais com o texto 2. Houve um debate produtivo, onde os alunos mostraram com facilidades os elementos textuais e as análises do enredo, lugar e tipo de discurso nos textos.

1.3 – 3º Módulo (momento) produção final

Gênero em foco: Relato Pessoal

Objetivo: produzir um relato sobre sua experiência junto à EJA.

Metodologia: retomada dos conteúdos da apresentação, dos módulos 1 e 2, apresentar a linguagem do gênero composta da seguinte forma:

Propósito	Relatar experiências de vida.
Destinatário	Todos os públicos.
Conteúdo	Memórias, fatos de sua vida.
Organização	Título que chame a atenção (opcional) Iniciar dando informações básicas ao leitor: lugar, personagem etc. Narrar em 1º pessoa.
Linguagem	Formal ou informal. Ênfase nas emoções, sensações etc. Verbos no passado e definir tempo e espaço.

Fonte: Elaborado pelo autor

Recurso: folhas para a produção dos textos.

Tempo: uma aula – 40 minutos

Observação: os textos – relatos pessoais que foram produzidos, estão disponibilizados no website: **As trilhas do saber** no sítio: <https://www.astrilhasdosaber.com.br/>

APÊNDICE B



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “*A Concepção da Linguagem do Professor da EJA no Ensino de Língua Materna: suas Contribuições e Desenvolvimento Linguístico*”. Meu nome é Danilo Antônio da Silva Oliveira sou o(a) pesquisador(a) responsável e minha área de atuação é Ensino e Educação Básica. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail professordaniloantonio@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62)99825-8016/(62)3297-2433. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215. O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Para a justificativa da pesquisa, deve-se pensar em Ensino de Língua materna e quais são as concepções que orientam o trabalho docente no dia a dia no Ensino Básico. Entretanto, é preciso refletir sobre as dificuldades que tal trabalho vem enfrentando na busca pelo ensino e aprendizagem. Quando os professores são abordados e questionados sobre um possível fracasso no desenvolvimento da competência linguística de seu aluno, logo a resposta vem à tona: seria a falta de

motivação nas aulas, o cansaço, muito trabalho diário, os alunos não têm interesse pelo conhecimento ou pertencem a um contexto sociocultural que não lhes permitem desenvolver tal competência. Na EJA – Educação de Jovens e Adultos, como é modalidade de Ensino oferecida pela Rede Pública no Brasil, com o objetivo de desenvolver o Ensino Fundamental e Médio com qualidade, para as pessoas que não possuem idade escolar e oportunidades, precisamos salientar a importância desse seguimento escolar. Como está exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O objetivo principal é contribuir para os estudos teóricos e metodológicos da formação de professores de Língua materna na tentativa de identificar possíveis causas que levam a desmotivação no processo ensino-aprendizado. Reconhecer e entender dificuldades apresentadas pelos professores na busca pelo desenvolvimento e competência linguística do aluno da 3ª Série da EJA.

Assim, pretendemos trabalhar com estudos midiáticos, científicos, linguísticos, gramaticais, sociais, históricos e comportamentais dessa modalidade de ensino. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração e benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar penalidade ou perda de benefícios. A pesquisa assegura também que, não causará nenhum dano físico ou moral à sua integridade, mas como toda pesquisa, está pode causar constrangimento e/ou desconforto no decorrer da participação dos grupos de trabalhos e/ou durante as observações das aulas, ou coletas dos dados, assim como ao responder as entrevistas e os questionários.

A pesquisa será realizada no horário de seu trabalho e/ou estudo na unidade de ensino em que está matriculado e/ou modulado, especificamente no período noturno, durante as aulas do professor regente da disciplina de Língua Portuguesa. No caso da apresentação do projeto, o período será o mesmo – noturno – com hora e dia a serem marcados pela direção e o(a) professor da unidade de ensino.

A pesquisa será realizada em seis etapas, conforme descrito abaixo:

No primeiro momento, será organizado o 1º GT (grupos de trabalho) para apresentar o projeto de pesquisa ao grupo gestor e ao professor de Língua Portuguesa, traçando com eles as etapas para a realização da pesquisa.

No segundo momento, apresentar o projeto de pesquisa aos alunos para que conheçam a proposta. Também será organizado o 2º GT, que será aplicado um questionário (gênero escrito) individualmente para cada aluno.

No terceiro momento, será organizado o 3º GT – construirá na formação de uma roda de conversa dirigida (gravação) aos alunos e, com roteiro de questões sobre a importância do professor de Língua Portuguesa na sua formação acadêmica e profissional.

No quarto momento, o pesquisador irá assistir 6 aulas do professor regente da unidade escolar, sem fazer intervenção, será analisado a concepção de linguagem utilizada durante as aulas, analisar do plano de aula, o envolvimento da turma, e todo processo que se fizer no momento, tudo será registrado no diário de bordo e gravações.

No quinto momento, será organizado o 4º GT que será aplicado entrevista (gravação) do gênero oral ao professor e tudo será registrado no diário de bordo, de forma a conhecer sua postura, linguagem, crença no processo de ensino e aprendizagem, experiências, quais ações são feitas de forma assertiva e quais não deram certo, quais são na sua percepção os problemas enfrentados na modalidade da EJA.

No sexto momento, será organizado o 5º GT, após os relatos dos alunos e professor o pesquisador fará intervenções, provocando os alunos para que eles discutam sobre os enfrentamentos que é estudar na modalidade da EJA, levando em consideração diversos ambientes, seja familiar, escolar, profissional, financeiro, cultural ou outro meio que possibilitam o desenvolvimento linguístico. Neste momento os alunos e o professor, irão produzir um relato (gênero escrito) que deverá ser entregue ao pesquisador(a).

Você participará de todos os momentos ora como observador ora como participante da pesquisa, pois também poderá relatar suas condições.

Espera-se com essa pesquisa, ela traga benefícios para o colégio campo e para a comunidade escolar, pois por meio da investigação, análise, coletas de dados e interação entre pesquisador(a) e participante(s) a interação entre ambos possa gerar

simultaneamente o “conhecer e o “agir”, possibilitando uma relação dialética sobre a problematização da realidade social no processo ensino e aprendizagem.

O pesquisador garante que os resultados dos estudos serão devolvidos por meio da publicação de um Website que, possibilite a interação e formação docente, tal proposta de produto será direcionado a professores e toda comunidade escolar, contendo o resultado das entrevistas, dos GT trabalhados, e esse material será publicado em plataforma digital com o intuito de oferecer materiais pedagógicos que visem melhorar o ensino-aprendizagem da educação básica.

O pesquisador informa também ao(s) participante(s) que se achar que a pesquisa não estiver de acordo com o que foi combinado, se alguém não respeitar seu direito, você pode pedir indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa.

O pesquisador informa também ao/à participante da garantia expressa de liberdade do/a de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto *emocional e/ou constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar entre outros*, em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;

Faz-se necessário a autorização do senhor(a) para que todos os momentos desta pesquisa sejam: observados, fotografados e filmados, mas lhe asseguro que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, os dados provenientes de sua participação, tais como as observações, as fotos e as gravações ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. Consequentemente nenhuma dessas informações descritas aparecerá na pesquisa, seu nome será fictício e as fotos e gravações serão utilizadas somente para análise de dados. Por isso informo em relação ao meu consentimento sobre o uso da minha voz, imagem ou opinião incluído no box a seguir:

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Fica assegurada a garantia do sigilo e da privacidade e do anonimato dos/as participante/s. No entanto, esclareço aos participantes que há o interesse do

pesquisador na identificação destes, nesse caso haverá a divulgação do seu nome quando for de interesse do/a mesmo/a ou não houver objeção. Assim, assinale o box com as opções a seguir:

Permito a minha identificação através do uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

Não permito a minha identificação através do uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Informo também que os dados coletados serão guardados pelo pesquisador por pelo menos cinco anos, e que qualquer nova pesquisa a ser feita com esses deverá ser autorizada pelo/a participante e submetida novamente para aprovação do CEP e/ou à CONEP Assim, assinale o box com as opções a seguir:

Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados.

Esse documento foi elaborado em duas vias, sendo a primeira e a segunda página rubricado e a terceira assinada por mim (pesquisador) e por você. Uma das vias ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o(a) senhor(a).

Eu, _____, inscrito(a) sob o RG/CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “*A Concepção da Linguagem do Professor da EJA no Ensino de Língua materna: suas Contribuições e Desenvolvimento Linguístico*”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Danilo Antônio da Silva Oliveira, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia-Goiás, ____/____/____.

Assinatura do/a participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C



INTRUMENTOS METODOLOGICOS DO DIÁRIO DE BORDO

Roteiro⁴⁰:

1. Notas de observação (NO): refere-se às anotações dos fatos relativos ao problema pesquisado, as reações das pessoas envolvidas na pesquisa, verbalizadas ou não, as presenças, as ausências, as intervenções, as decisões, as conversações, os conteúdos em discussão, os interesses, etc.;
2. Notas metodológicas (NM): refere-se ao registro de tudo que é instrumento ou meio de aproximar do problema pesquisado, de acordo com o Grupo Focal (FC) e Pesquisa-ação, que objetiva colher dados a partir da discussão através de grupos de trabalho (GT), investigação e participação, focada em tópicos específicos e diretivos: planejamento, ação, coparticipantes, coprodutores do processo, reflexão, pesquisa, ressignificação, replanejamento, etc. Como nessa abordagem o pesquisador é considerado o principal mediador, torna-se importante anotar suas próprias atitudes, medos, esforços, técnicas, estratégias, enfim, tudo que faz e sente no cumprimento de sua tarefa.
3. Notas teóricas e práticas (NTP): refere-se ao registro dos questionamentos e hipóteses elaboradas pelo pesquisador a partir das precedentes (NO) e (NM) que o levaria a modificar seu comportamento ou propor pistas de soluções ao grupo (problematização).

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPEEB).
 Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE).
 Universidade Federal de Goiás (UFG). Avenida Esperança, S/N- Campus Samambaia- Caixa
 Postal 131- CEP: 74.690-900- Goiânia- GO. **Telefone: (62) 3521-1104/ (62) 3521-1083- E-mail:**
ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com

⁴⁰ Segue as orientações metodológicas:

GATTI, Bernardete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Liber Livro, 2005.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropedagogia renovada. Trad. Thiollent, M. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 135-136.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

APÊNDICE D



QUESTIONÁRIO INICIAL – ALUNO

Nome completo: _____

CPF: _____ RG: _____

Endereço residencial: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

WhatsApp: _____

Atuação profissional (especificar a sua área de atuação):

Interesse em participar da pesquisa:

Objetivos da participação:

O que levou você a retornar aos estudos?

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPEEB).
 Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE).
 Universidade Federal de Goiás (UFG). Avenida Esperança, S/N- Campus Samambaia- Caixa
 Postal 131- CEP: 74.690-900- Goiânia- GO. **Telefone: (62) 3521-1104/ (62) 3521-1083- E-mail:**
ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com

APÊNDICE E



ENTREVISTA INICIAL – ALUNO

Roteiro:

1. Concepções sobre o entendimento de linguagem;
2. Concepções sobre as dificuldades e enfrentamentos para **estudar** na Modalidade da EJA.
3. Compreensão sobre a importância da linguagem como expressão do pensamento.
4. Compreensão sobre a importância da linguagem como instrumento de comunicação.
5. Compreensão sobre a importância da linguagem como processo de interação.
6. Entendimento da importância das práticas que promovam vivências ao processo de ensino e aprendizagem;
7. Percepção sobre o papel do professor, do aluno e do conhecimento na proposta do processo ensino e aprendizagem;
8. concepções da linguagem utilizada pelo professor de Língua materna e suas Metodologias/Aplicações;
9. Identificação dos principais desafios (insuficiências) na implementação da aquisição da língua materna
10. Sugestões de melhorias;

ANEXO A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONCEPÇÃO DA LINGUAGEM DO PROFESSOR DA EJA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: SUAS CONTRIBUIÇÕES E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DO ALUNO

Pesquisador: DANILO ANTONIO DA SILVA OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 12104919.2.0000.5083

Instituição Proponente: CEPAE / UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.414.572

Apresentação do Projeto:

O protocolo refere-se a uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica do CEPAE-UFG, sob a orientação do Profa. Elisandra Filetti Moura.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Contribuir para os estudos teóricos e metodológicos da formação de professores de Língua Materna na tentativa de identificar possíveis causas que levam à desmotivação no processo ensino-aprendizado.

Objetivos Secundários:

- a) A importância do professor na formação linguística do aluno da EJA;
- b) Identificar problemas pertinentes na formação cognitiva, social e interativa do aluno (aquisição da língua portuguesa);
- c) Analisar as práticas e metodologias no processo qualitativo usado pelo professor durante as aulas a serem ministradas na perspectiva da EJA;
- d) De que maneira, em seus trabalhos diários como planejamentos, materiais didáticos e sua concepção de linguagem, o professor consegue estimular em suas aulas o ensino que socialize, integre, interage e possibilite aos educandos desenvolver sua competência linguística.

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.414.572

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Entre os riscos, nas Informações Básicas da Pesquisa o proponente inclui: modificação nas emoções, stress, culpa, perda da autoestima; estresse emocional relacionado a experiências de vida; discriminação e estigma como resultado da invasão de privacidade e quebra da confidencialidade, principalmente quando as informações estão relacionadas à vida social e econômica; desconforto em participar da pesquisa e/ou responder a questionários pré-estabelecidos. Na primeira versão do TCLE era afirmado que a pesquisa não trazia riscos aos participantes, mas na segunda versão isso foi corrigido. Ademais, no TCLE são apresentadas as garantias necessárias para lidar com os riscos listados nas Informações Básicas do Projeto, tais como o direito ao sigilo e ao anonimato dos participantes.

Já os benefícios previstos incluiriam: aperfeiçoamento metodológico; produção técnico-científica; aperfeiçoamento e formação de professores; produção de materiais pedagógicos; inserção de todos os participantes de forma harmônica e interacionista.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Em um primeiro momento, o proponente afirma que a pesquisa será realizada no Colégio Estadual Jardim Vila Boa (Goiânia - GO), no 3º ano da EJA, no período noturno. Nesse local, serão feitas análises e coletas de dados investigativos e qualitativos em 9 aulas de Língua Portuguesa, por meio de grupo focal e de pesquisa-ação, e esse trabalho abrangerá entrevistas com o professor e os alunos da turma a ser investigada, bem como o relato no diário de bordo das aulas assistidas. Porém, posteriormente o proponente diz que a pesquisa será feita mediante a formação de um Grupo de Trabalho apenas com professores do curso de Ensino Médio na modalidade da EJA da Rede Estadual de ensino, os quais se reunirão em seis encontros semanais. Esses participantes responderão a questionários e entrevistas semiestruturadas, as quais serão gravadas em áudio ou vídeo. Assim, embora isto não esteja claramente articulado nas Informações Básicas do Projeto, pode-se supor que ambas as propostas de atividades farão parte do desenvolvimento da pesquisa. O pesquisador ainda acrescenta que também planeja desenvolver um Website (Whitepapers) que possibilite a interação e a formação docente, voltado aos professores e a toda a comunidade escola, cujo foco será discutir praxis docentes, relatar o cotidiano de professores de Língua Materna e oferecer materiais pedagógicos que visem melhorar o ensino e aprendizagem da educação básica. O número total de participantes será 25, mas não é especificado quantos serão professores e quantos serão alunos. A coleta de dados está prevista para acontecer de 17/06 a 27/09 de 2019.

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.414.572

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na primeira versão do protocolo, foram apresentados os seguintes documentos:

- Folha de Rosto
- Cronograma e descrição dos instrumentos de coleta de dados
- Diário de bordo
- Projeto Detalhado
- Questionário para os alunos participantes
- Modelo para relato final dos participantes
- Roteiros para entrevistas com os alunos e os professores
- Termo de compromisso dos pesquisadores
- Informações Básicas do Projeto
- TCLE
- Termo de Anuência da Secretaria da Educação de Goiás
- Termo de Anuência do Colégio Estadual Jardim Vila Boa

Na segunda versão, foram acrescentados os seguintes documentos:

- Carta de encaminhamento sobre as pendências
- TCLE revisado

A documentação incluída no protocolo atende às exigências do CEP no tocante aos aspectos éticos da pesquisa, tendo solucionado as pendências listadas no parecer anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando a documentação apresentada pelo proponente, meu parecer é de que não há impedimentos éticos para a realização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para dezembro de 2019.

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.414.572

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1337095.pdf	30/05/2019 21:00:18		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2.docx	30/05/2019 20:58:40	DANILO ANTONIO DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	Carta_de_atendimento_as_pendencias.docx	30/05/2019 20:54:45	DANILO ANTONIO DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.docx	16/04/2019 21:53:43	DANILO ANTONIO DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	AnexoIV_Entrevista_professor.docx	16/04/2019 21:47:11	DANILO ANTONIO DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	AnexoIII_Entrevista_aluno.docx	16/04/2019 21:46:53	DANILO ANTONIO DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	AnexoI_Diario_de_bordo.docx	16/04/2019 21:46:30	DANILO ANTONIO DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	AnexoII_Questionario_aluno.docx	16/04/2019 21:45:57	DANILO ANTONIO DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	AnexoV_Relato_Final.docx	16/04/2019 21:40:13	DANILO ANTONIO DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_Instrumentos_Pesquisa.docx	16/04/2019 21:35:00	DANILO ANTONIO DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_anuencia.pdf	16/04/2019 21:34:22	DANILO ANTONIO DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_instituicao.pdf	16/04/2019 21:33:23	DANILO ANTONIO DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	16/04/2019 20:18:17	DANILO ANTONIO DA SILVA OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

ANEXO B



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



ANEXO V - RELATO FINAL

Roteiro:

1. De modo simples, relate como sua vivência durante as aulas de Língua Materna na educação de Jovens e adultos (EJA) possibilita a aprendizagem para a vida.

Eu sou uma aluna do terceiro ano do Colégio Estadual Jardim Vila. Estudei nesse colégio a um ano, tirando a vez que já estudei aqui que já em 2016 entrei nesse colégio no meio do ano para fazer o primeiro ano de ensino médio de manhã, nesse época eu estava com 16 anos e ia fazer 17 anos só que uma mudança do segundo ano eu parei de estudar por conta da minha saúde.

Em 2016 voltei descobrindo que estava doente, eu descobri que tenho hipertensão, me e isso me afetou no físico porque eu não podia fazer esforços físicos até mesmo fazer caminhada por muito tempo e eu ia e voltava do colégio de ca. pai e tive que parar de ir por conta disso. Não tinhamos condições para mim pegar o ônibus todo dia por isso precisei parar de ir.

Nas aulas de português aprendi muita coisa principalmente a ler melhor porque a professora sempre fala que se a gente tiver algum tempo e para a gente ler e ter mais conhecimento.

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPEEB).

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE).

Universidade Federal de Goiás (UFG). Avenida Esperança, S/N- Campus Samambaia- Caixa Postal 131- CEP:

74.690-900- Goiânia- GO. Telefone: (62) 3521-1104/ (62) 3521-1083- E-mail:

ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com

ANEXO C



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



ANEXO V - RELATO FINAL

Roteiro:

1. De modo simples, relate como sua vivência durante as aulas de Língua Materna na educação de Jovens e adultos (EJA) possibilita a aprendizagem para a vida.

minha volta a estudar foi com o objetivo de fazer uma faculdade.

Pariei os estudos antes de terminar o primeiro médio, e depois de 19 anos resolvi voltar a estudar, terminar os estudos com objetivo de fazer algo diferente do que fiz durante esses 19 anos,

saír do cotidiano e buscar uma melhoria e conhecimento.

Estudar no EJA é muito complicado, não podemos aprender o básico, não achui tão difícil como eu achui que seria, pois fiquei muitos anos parada. O Português, a matéria, me ajudou a relembra algumas coisas e também aprende outra que eu não tinha visto ainda. Eu sempre tive um pouco de dificuldade em linguagem, mais mesmo assim conseguir aprender bastante coisas mais gostaria que tive mais conteúdo, porém o tempo de aula não possibilita.

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPEEB).

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE).

Universidade Federal de Goiás (UFG). Avenida Esperança, S/N- Campus Samambaia- Caixa Postal 131- CEP:

74.690-900- Goiânia- GO. Telefone: (62) 3521-1104/ (62) 3521-1083- E-mail:

ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com

ANEXO D



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



ANEXO V – RELATO FINAL

Roteiro:

1. De modo simples, relate como sua vivência durante as aulas de Língua Materna na educação de Jovens e adultos (EJA) possibilita a aprendizagem para a vida

Eu, Juliana, venho aqui falar um pouco sobre o estudo do Eja. Minha experiência com a sala de aula, depois de tantos anos fora da sala. Hoje me sinto feliz pois o Eja me ajudou muito. Temos excelentes professores uma pedagogia maravilhosa, escolas assiadas trabalho durante o dia e estão na escola a noite não é um período cansativo as aulas são agradáveis. Assim aprendemos bem, gosto muito de estudar então o Eja foi uma grande oportunidade onde hoje posso trabalhar com uma faculdade e poder levar isso comigo aproveitando um futuro melhor assim termino aqui lembrando aqueles que não tiveram a oportunidade que procure o Eja e matricule-se logo e tenha também um futuro melhor quem sabe até mesmo uma faculdade futura. Eu Alessandra gostei muito e estou feliz por estar concluindo.

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPEEB).

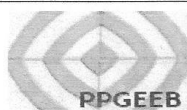
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE).

Universidade Federal de Goiás (UFG). Avenida Esperança, S/N- Campus Samambaia- Caixa Postal 131- CEP:

74.690-900- Goiânia- GO. Telefone: (62) 3521-1104/ (62) 3521-1083- E-mail:

ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com

ANEXO E



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



CEPAE - UFG

ANEXO V – RELATO FINAL

Roteiro:

1. De modo simples, relate como sua vivência durante as aulas de Língua Materna na educação de Jovens e adultos (EJA) possibilita a aprendizagem para a vida.

No EJA, agente aprende sobre a matéria de língua Portuguesa de uma forma mais precisa e focada naquilo que é usado no dia a dia, ou seja, todas as partes da matéria é importante, mais no EJA damos mais atenção a usado no cotidiano. Por exemplo no Bimestre passado ficamos varias aulas falando sobre a produção de texto "Dissertativo Argumentativo", muito importante para quem vai fazer o ENEM, de grande valor esse ensino. De modo geral o EJA me ajudou bastante a retomar a rotina de estudo e aprendizagem, não só na matéria de português mas sim em todas. Me sinto confiante para até dar entrada na faculdade mesmo ficando um tempo parado.

ANEXO F



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



ANEXO V - RELATO FINAL

Roteiro:

1. De modo simples, relate como sua vivência durante as aulas de Língua Materna na educação de Jovens e adultos (EJA) possibilita a aprendizagem para a vida.

Eu me chamo [REDACTED], sou estudante do 3º ANO A do EJA, do Colégio Est. da Vila Boa de Goiânia - GO. estudei por duas semanas, com a Professora Abadia, Profe. de língua Portuguesa.

Diante este período de convivência no EJA, aprendi muito, aprendi ter relacionamento com pessoas diferentes, aprender a ler e escrever melhor.

A língua Portuguesa é de suma importância, na escola, porque ela é a base para todo o estudo. Nessa fase atual faz de suma importância para meu trabalho, pois aprendi a escrever texto com vírgulas e pontuações corretas.

As aulas de língua Portuguesa deveria ter um maior tempo, até porque nos adultos temos muita dificuldade na aprendizagem, deveria ter as mesmas cinco aulas por semana, sendo 2 aulas seguidas e devendo ser acrescentado a modernidade, ou seja termos aulas de vídeo.

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPEEB).

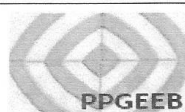
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE).

Universidade Federal de Goiás (UFG). Avenida Esperança, S/N- Campus Samambaia- Caixa Postal 131- CEP:

74.690-900- Goiânia- GO. Telefone: (62) 3521-1104/ (62) 3521-1083- E-mail:

ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com

ANEXO G



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



ANEXO V - RELATO FINAL

Roteiro:

1. De modo simples, relate como sua vivência durante as aulas de Língua Materna na educação de Jovens e adultos (EJA) possibilita a aprendizagem para a vida.

Eu me chamo, [REDACTED]
[REDACTED] tenho 38 anos e com 15
anos parei de estudar. Porque me
casei parei minha vida?
Porque aqui dedicar a família
e não tenho o apoio do meu
esposo, para voltar a estudar. Me
separi e minha filha se casou
Então parei e parei! Vou voltar
a estudar, foi muito bom estava
com depressão, foi uma terapia,
ela não se fazi fácil acende as 5
da manhã para ir trabalhar
e do trabalho já venho para
a escola sem comer e nem tomar
banho, não é fácil mas quem
disse que seria fácil.
Aprendi tanto com minha pro
fessora de português, aprendi a
di a escrever correto, hoje sei,
faz uma redação e como ela
me ensinou aprendi a gostar
de ler muito.

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPEEB).

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE).

Universidade Federal de Goiás (UFG). Avenida Esperança, S/N- Campus Samambaia- Caixa Postal 131- CEP:

74.690-900- Goiânia- GO. Telefone: (62) 3521-1104/ (62) 3521-1083- E-mail:

ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com

ANEXO H



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



ANEXO V – RELATO FINAL

Roteiro:

1. De modo simples, relate como sua vivência durante as aulas de Língua Materna na educação de Jovens e adultos (EJA) possibilita a aprendizagem para a vida.

A minha vivência durante as aulas de língua materna está sendo bem pois estou aprendendo com muito clareza tudo que já foi passado e relatado na aula de português está melhorando muito o modo em geral, a escrita a pronúncia e entendimento das matérias. Apesar da minha correria no meu dia a dia estou conseguindo conciliar meus estudos para que eu possa concluir e poder ter mais oportunidades tanto na área profissional como no meu pessoal.

ANEXO I



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



ANEXO V - RELATO FINAL

Roteiro:

1. De modo simples, relate como sua vivência durante as aulas de Língua Materna na educação de Jovens e adultos (EJA) possibilita a aprendizagem para a vida.

Eu tenho uma dificuldade, muito grande em gravar na minha memória não só português, mas as outras matérias, a língua portuguesa melhorou na vida porque a professora ABADIAS ela ensina muito bem as aulas dela, e também eu ensino tarefa ao meu filho todos os dias. eu parei de estudar a 18 anos voltei porque meu fimado morrido tinha morrido eu resolvi a volta a estudar para melhorar profissionalmente. eu voltei no ano de 2016 voltei a estudar para eu ter mais conhecimento, e também uma pessoa que mim perguntou para que eu queria diploma, porque eu já estava velha.

ANEXO J



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



ANEXO V - RELATO FINAL

Roteiro:

1. De modo simples, relate como sua vivência durante as aulas de Língua Materna na educação de Jovens e adultos (EJA) possibilita a aprendizagem para a vida.

Pela combinação das aulas de Português,
 tive a oportunidade de aprender a escrever
 para aprender a falar corretamente, em vários
 lugares, por exemplo no meu trabalho, e
 no meu dia a dia porque o conhecimento
 é tudo. no trabalho aprendi a falar corretamente
 porque aprendi as palavras corretas e
 as aulas de Português tem me ajudado
 muito no meu dia a dia, e uma das
 matérias que possibilita. Eu aprendo que
 preciso ter mais aulas de Português
 durante a semana. Eu não desisto
 aulas durante a noite. Eu voltei a
 estudar por que tudo que você precisa
 tem estudo e conseguir saber de corpo
 por causa do meu estudo. O conhecimento
 é tudo precisamente em Português.

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPEEB).
 Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE).
 Universidade Federal de Goiás (UFG). Avenida Esperança, S/N- Campus Samambaia- Caixa Postal 131- CEP:
 74.690-900- Goiânia- GO. Telefone: (62) 3521-1104/ (62) 3521-1083- E-mail:
 ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com

Silviana

ANEXO K



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



ANEXO V - RELATO FINAL

Roteiro:

1. De modo simples, relate como sua vivência durante as aulas de Língua Materna na educação de Jovens e adultos (EJA) possibilita a aprendizagem para a vida.

Eu sou da Vila Boa, estou terminando o meu curso de ensino médio, entrei no mês de agosto deste ano, no início uma turma desconhecida, professores que também davam aulas para meus filhos em outros horários. Meus pais não sabiam se iria dar conta de aprender tudo que necessito em tão pouco tempo, se teria o conhecimento suficiente, para encarar um técnico de nível médio.

De acordo com o ensino ministrado nas aulas de português, tive dificuldades, pois diante de tanta informação, muito tempo sem estudar, e problemas de saúde de dificuldade de aprendizagem. Mas eu consegui assimilar, muita coisa, como ter dois argumentos do mesmo assunto e que me ajudar, discutir e ver melhor forma de aprender.

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPEEB).

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE).

Universidade Federal de Goiás (UFG). Avenida Esperança, S/N- Campus Samambaia- Caixa Postal 131- CEP:

74.690-900- Goiânia- GO. Telefone: (62) 3521-1104/ (62) 3521-1083- E-mail:

ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com

ANEXO L



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



ANEXO V - RELATO FINAL

Roteiro:

1. De modo simples, relate como sua vivência durante as aulas de Língua Materna na educação de Jovens e adultos (EJA) possibilita a aprendizagem para a vida.

De modo geral, eu acho que as aulas de Língua Portuguesa tem tudo a ver com o nome dia a dia, porque usamos para várias situações, como se a gente for um adulto, digamos a gente precisa se comunicar com a língua materna, eu acho que é a base para aprender mais diferentes tipos de conteúdos, eu acho depois de 2017 aqui, foi mais ano de 2019, porque é importante ter a gente terminando, mas acho a gente aprende muito, tipo aprender as coisas, como a gente uma redação, um conceito, um conceito, as regras do português, em todas as matérias a gente precisa de uma explicação que os professores nos fazem, eu acho muito bom as aulas de língua portuguesa, eles ensinam a ler mais, eles são muito bons para o que precisamos enfrentar no futuro, como no Brasil, no Brasil, em todas as circunstâncias a gente precisa de um imperativo, é um que eu acho que eu devo fazer nos meus estudos de aula.

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPEEB).

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE).

Universidade Federal de Goiás (UFG). Avenida Esperança, S/N- Campus Samambaia- Caixa Postal 131- CEP:

74.690-900- Goiânia- GO. Telefone: (62) 3521-1104/ (62) 3521-1083- E-mail:

ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com

ANEXO M



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



ANEXO V – RELATO FINAL

Roteiro:

1. De modo simples, relate como sua vivência durante as aulas de Língua Materna na educação de Jovens e adultos (EJA) possibilita a aprendizagem para a vida.

A língua materna me ajudou muito nesse 3º semestre, quanto na escrita quanto na leitura, sou mais atenta que tenho para minha vida, como fiz na faculdade sou mais atenta em uma coisa diferente da que trabalhava, a língua materna me proporcionou uma experiência muito diferente de qualquer língua, nesse último 3º semestre, tive uma grande experiência com a vida dos outros, estou aprendendo muito em ter a vida e estudar, estou tendo uma grande experiência para mim.

ANEXO N



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



ANEXO V - RELATO FINAL

Roteiro:

1. De modo simples, relate como sua vivência durante as aulas de Língua Materna na educação de Jovens e adultos (EJA) possibilita a aprendizagem para a vida.

Sou aluno do 3º ano de ensino médio da escola Estadual Jardim Vila Boa, aqui do curso EJA por um ~~motivo~~ motivo natural que o EJA não dá que é a conclusão do ensino médio em pouco tempo de estudo na escola Estadual Jardim Vila Boa há um pouco tempo de estudo do 8º ano ~~até~~ até o 8º ano ~~até~~ até o 2º ano de ensino médio quando eu passei pro EJA eu estive no 2º ano de ensino médio eu não soube me adaptar um pouco no EJA e os assuntos que eu estava fazendo os assuntos já estavam cobertos tipo Química e Física que eu estava fazendo por isso eu já tinha visto ~~em~~ no 1º ano e alguns assuntos que eu já tinha visto no 1º ano eu soube a falta que o EJA é fácil de passar. Eu passei por isso porque o EJA é assim o EJA é mais valioso para aqueles alunos que não conseguiram estudar na escola regular o EJA tem que ser um pouco mais ~~de~~ de nível mais alto porque assim consegue aprender a ter um conhecimento mais completo para depois de conclusão do ensino médio.

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPEEB).

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE).

Universidade Federal de Goiás (UFG). Avenida Esperança, S/N - Campus Samambaia - Caixa Postal 131 - CEP:

74.690-900 - Goiânia - GO. Telefone: (62) 3521-1104 / (62) 3521-1083 - E-mail:

ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com

ANEXO O



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



ANEXO V – RELATO FINAL

Roteiro:

1. De modo simples, relate como sua vivência durante as aulas de Língua Materna na educação de Jovens e adultos (EJA) possibilita a aprendizagem para a vida.

Eu sou o aluno do EJA do
3 ano. O estudo é muito importan-
te, nas nossas vidas para todos
nos, para ter conhecimento para ter
um bom emprego. Na língua
portuguesa agente aprende muitas
coisas. Como entender as coisas
melhor aprender falar de mane-
ira certa e até para educação
dos nossos filhos. etc.

ANEXO P



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



ANEXO V – RELATO FINAL

Roteiro:

1. De modo simples, relate como sua vivência durante as aulas de Língua Materna na educação de Jovens e adultos (EJA) possibilita a aprendizagem para a vida.

~~Aluna em participação~~
 Eu aluna de 3 anos A da EJA
 participo das aulas de língua
 portuguesa são bacanas, ajuda muito
 em todas as coisas, e algo que levarem
 os para vida toda, desde o ensino
 fundamental até uma faculdade, pois
 a língua portuguesa é algo complexo
 nos ensina a como se comunicar
 com pessoas no mesmo dia a dia apre-
 -nder sobre palavras que não conhe-
 -mos, e minha vivência aqui tem
 sido difícil mas sempre consigo
 pegar todas as aulas mas o pouco
 valeu muito, e possibilita abrir portas
 para um futuro prospero, ter
 uma linguagem formal, educada
 e etc.

ANEXO Q



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



ANEXO V - RELATO FINAL

Roteiro:

1. De modo simples, relate como sua vivência durante as aulas de Língua Materna na educação de Jovens e adultos (EJA) possibilita a aprendizagem para a vida.

Meu nome é fulano e no mês mais soude vivenciei eu apre-
endi muito com o estudo da língua portuguesa, de longo já
vivi a melhora na escrita das palavras e no modo de escre-
ver para que no lugar das vírgulas não venha palavras no
lugar.

A comunicação sempre foi uma chave para abrir várias
as portas desde o tempo antigo que há os burgueses, todos
em busca dos estudos, pois em um grupo quem tem mais opi-
nião formada sobre toda assunto e os pessoas se tudo concor-
dam com tudo que aquele indivíduo falar, portanto, o mais com-
te se torna o líder, uma pessoa que as pessoas não se-
guem, por isso a língua portuguesa ajuda muito.

Para conseguir o posto no local de trabalho precisa da
comunicação, para não mostrar projetos, ideias ao seu che-
fe ou a colegas de trabalho e até na vivência no dia-a-dia,
melhora em como não trata, pode falar, as pessoas lembrar
sem que não estudem bem a língua, seu livro e assistir
filmes.

Sejam sempre procurar oportunidades em português de-
ta ajudar muito em cada etapa da sua vida, discussões,
das opiniões, muitas outras coisas por isso aprender cada
coisa mais nunca não ser muito.

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB).

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE).

Universidade Federal de Goiás (UFG). Avenida Esperança, S/N- Campus Samambaia- Caixa Postal 131- CEP:

74.690-900- Goiânia- GO. Telefone: (62) 3521-1104/ (62) 3521-1083- E-mail:

ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com

ANEXO R



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



ANEXO V – RELATO FINAL

Roteiro:

1. De modo simples, relate como sua vivência durante as aulas de Língua Materna na educação de Jovens e adultos (EJA) possibilita a aprendizagem para a vida.

Meu nome [redacted] es, eu nasci no dia 26 de maio de 1981 em Brasília filho de mãe: Sallura Maranhense assim como toda a família, tenho 03 filhos que atualmente mora no estado do Pará.

Em toda a minha vida eu não trabalhei como toda pessoa normal faz, pelo contrário eu praticava atos ilícitos, cheguei até ser preso por isso e quando sai obtive a praticar novamente, mais cheguei em um momento da minha vida que eu cansei, e no ano de 2018 resolvi mudar de vida completamente e com tudo isso resolvi procurar emprego e só achar um não, por causa da minha escolaridade baixa, resolvi terminar os meus estudos, aí começou uma outra dificuldade, principalmente horarias as vezes chegando atrasado mais mesmo, com tudo isso, e toda dificuldade, encontrei apoio dos professores.

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPEEB).

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE).

Universidade Federal de Goiás (UFG). Avenida Esperança, S/N- Campus Samambaia- Caixa Postal 131- CEP:

74.690-900- Goiânia- GO. Telefone: (62) 3521-1104/ (62) 3521-1083- E-mail:

ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com

ANEXO S



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



ANEXO V - RELATO FINAL

Roteiro:

1. De modo simples, relate como sua vivência durante as aulas de Língua Materna na educação de Jovens e adultos (EJA) possibilita a aprendizagem para a vida.

Boa noite meu nome é [redacted]
 Vou tei A estuda por mim o um garoto
 Meu e no eda e comecei na 4ª serie
 numa dificuldade mas valeu a pena sou
 um homem melhor por estudar a lingua
 Portuguesa sou proprietario de uma oficina
 e como me ajudou a interessar mais
 em minha area, no eda eu conheci
 duas professora de lingua Portuguesa uma
 na escola vika boa e a outra na escola
 novo horizonte e quando comecei a
 estudar de la pra ca tudo melhorou
 como pessoa como proficid como
 na sociedade com a familia
 e nao quero para que meus
 me de saude pra concelvia.

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPEEB).

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE).

Universidade Federal de Goiás (UFG). Avenida Esperança, S/N- Campus Samambaia- Caixa Postal 131- CEP:

74.690-900- Goiânia- GO. Telefone: (62) 3521-1104/ (62) 3521-1083- E-mail:

ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com

ANEXO U



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



ANEXO V – RELATO FINAL

Roteiro:

1. De modo simples, relate como sua vivência durante as aulas de Língua Materna na educação de Jovens e adultos (EJA) possibilita a aprendizagem para a vida.

Eu estudante do EJA, comecei a estudar depois de uma decepção. Ganhei um curso o qual queria muito fazer, quando cheguei lá não pude fazer pois me faltava o ensino médio. Então decidi voltar a estudar. Com o EJA, me fez voltar a aprender, em fazer uma faculdade, sei eu fosse voltar estudar na escola normal ter que fazer um ano todo e no período do dia não conseguiria. O EJA abriu as portas p/ mim que como eu já tinha desistido. Os professores do EJA nos tratam com muito respeito e sempre nos incentivam a não desistir, os colegas de sala são bem amáveis e cada um compartilha suas ideias e suas experiências. E com isso temos força para continuar, nesse pouco tempo em que estou aqui no EJA, aprendo o quanto a língua portuguesa é importante e o quanto o estudo nos faz ganhar, aprendo também que nunca é tarde para estudar.

ANEXO V



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



ANEXO V – RELATO FINAL

Roteiro:

1. De modo simples, relate como sua vivência durante as aulas de Língua Materna na educação de Jovens e adultos (EJA) possibilita a aprendizagem para a vida.

na minha opinião, deveriamos falar e
afirmar, admitir sim minha vida, me
ajudou do língua portuguesa (melhorou
muito minha caminhada, me conheci
e me comportamento na sociedade em com
lo bom e sem diálogo sem formal e
colocado no folo, me ensina a ter uma boa
postura em vários momentos da vida
para vencer positivamente na sociedade
de vida e cultura e ético (moral,
construindo um forte alicerce na proprie-
o batalha que todo dia o dia nos
vivemos.

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPEEB).

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE).

Universidade Federal de Goiás (UFG). Avenida Esperança, S/N- Campus Samambaia- Caixa Postal 131- CEP:

74.690-900- Goiânia- GO. Telefone: (62) 3521-1104/ (62) 3521-1083- E-mail:

ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com