



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**



FÁTIMA CHRISTIANE CAVALCANTE HENRIQUES DA SILVA

**A ESCRITA DO RELATO AUTOBIOGRÁFICO COMO PRÁTICA DE
LETRAMENTO PARA ALUNOS DA EJA**

Salvador-BA

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



FÁTIMA CHRISTIANE CAVALCANTE HENRIQUES DA SILVA

**A ESCRITA DO RELATO AUTOBIOGRÁFICO COMO PRÁTICA DE
LETRAMENTO PARA ALUNOS DA EJA**

Memorial de Formação apresentado ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras..

Orientadora: Prof^a Dr^a Raquel Nery Lima Bezerra

Salvador-BA

2021

Silva, Fátima Christiane Cavalcante Henriques da.
A escrita do relato autobiográfico como prática de letramento para alunos da EJA / Fátima
Christiane Cavalcante Henriques da Silva. - 2021.
147 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Nery Lima Bezerra.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2021.

1. Linguagem e línguas - Estudo ensino. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Educação de
jovens e adultos. 4. Letramento. 5. Escrita. 6. Autobiografia. I. Bezerra, Raquel Nery Lima. II. Univer-
sidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 469.07
CDU - 811.134.3:374.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



Dissertação de Mestrado defendida em 19 de agosto de 2021 e aprovada pela Banca
Examinadora constituída pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Raquel Nery Lima Bezerra
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Gilvanice Barbosa Musial
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Silva e Souza
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Examinadora Interna

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, Meu Jesus, ao Divino Espírito Santo, Santa Maria que me fortalece nos momentos difíceis, aos Santos e Anjos da Guarda, aos Orixás e Caboclos que regem minha baianidade, pela minha saúde, da minha família, amigos e a todos com quais convivi para chegar até este momento.

A minha família, minha mãe, minhas irmãs que me inspiram a escrever. Ricardo, meu marido, pelo apoio e compreensão nos meus momentos ausentes, quando me negava a lhe acompanhar a assistir um filme, sempre dizendo, tenho que escrever....

Aos meus filhos amados, Talita e Ricardinho, que sempre me apoiaram nos estudos, agradeço pelos momentos de escuta das minhas ideias sobre a escrita.

A Renata, amiga, pela ajuda final. Márcia do Ruth, exemplo de mulher dedicada à educação pública.

Aos colegas do Profletras da turma seis, Profletristas parceiros presenciais e virtuais dessa construção do memorial. Todos perseverantes no seu objetivo como professores-pesquisadores, dedicados a pesquisa e ao compromisso de promover uma educação melhor.

Aos colegas da turma cinco pelos belos exemplos de compromisso e autenticidade na pesquisa, obrigada pela acolhida que nos deram desde o primeiro dia, nos motivando a pesquisar e escrever durante todo o curso.

A minha orientadora Prof^a Raquel Nery Lima Bezerra, pessoa linda por dentro e por fora, sempre incentivadora, paciente, gentil, me guiando para realizar uma escrita autoral.

A Coordenação do Profletras, Prof^o Julio Neves, Prof^a Simone Assumpção e Prof^a Fernanda Maria, Secretário Navarro, sempre paciente com nossas demandas. Ao Colegiado do Profletras e a todos os professores que convivi presencialmente e virtualmente, absorvendo a experiência e o compromisso com o curso e a educação brasileira.

Ao CAPES pela motivação financeira, espero que outros mestrandos tenham a mesma oportunidade.

Escrevo

Uso minhas palavras pra declarar meus anseios.
Minha rima é falha, não domino a arte da métrica.
Não sou formada em letras (ainda).
Não me dediquei (confesso) a ler poetas.
Escrevo por gosto e afinidade.
Não falo alto, por isso acredito que minhas serão mais úteis.
Sou pequena. Sou da parte esquecida e maltratada do país e nem
isso me fez desistir do que sempre quis.
De onde estou quase todos ninguém nota minha voz, por isso es-
crevo, mas fica entre nós.
A sociedade brasileira anda muito malvada, pode até querer com-
fiscar meus escritos, os benditos, os malditos, é perigoso revelar isso.
Vejo a arte movimentando o mundo, vejo palavras serem lemas
de luta
E isso fortalece minha conduta.
Não sou poeta, não sou contista, não sou escritora de nada, não
alimento blog, não sonho em ser romancista.
Escrevo pra me libertar das dores, dos amores, dos terríveis pe-
sadelos, das partidas e das idas, escrevi por amor, por ódio, pela
arte não sei de que parte.
Às vezes, critico... apoio...apanho.
Às vezes, mato, bato, às vezes, fica chato, jogo fora.
O que não quero é deixar que as palavras dentro de mim se embolem
Prefiro elas no papel, cruas ou nuas, belas ou tortas, não importa.
Desse jeito, escrevo.

Sol Vasconcelos

RESUMO

Memorial de formação que se insere na área de Linguagens e Letramentos e na Linha de Atuação de Estudos da Linguagem e Práticas Sociais do Proletras/UFBA. Foi realizada uma escrita fundamentada nos estudos de natureza bibliográfica, cujos autores propõem uma reflexão sociointeracionista discursiva, inseridas no campo de ensino da língua materna e na perspectiva interacionista, buscando fortalecer os conceitos de letramentos e escrita autoral. Apresento uma proposta de Sequência Didática para aulas de língua portuguesa, com o objetivo de desenvolver a escrita dos alunos baseando-se no gênero textual Autobiografia. Sendo o principal objetivo da construção deste memorial propor uma análise da relação da escrita dos alunos da modalidade EJA com as práticas dos letramentos perpassando pelas relações do mundo do trabalho e as relações étnico-raciais na vida do aluno trabalhador, objetivei também refletir sobre a minha formação acadêmica e profissional na busca de um estímulo à produção de uma escrita autoral. O trabalho está embasado em concepções teórico-metodológicas: da escrita de si, conforme postulado por Foucault (1992), de língua e texto numa visão sócio-cognitiva-interacional de Marcuschi (2003, 2010); de letramentos de Kleiman (1995, 2005) e Rojo (1995, 2009); educação libertadora de Freire (1967), de sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004); de letramentos sociais de Street (2014) e em sua totalidade inspirada na frase de Gloria Anzaldúa (2000): “Por que sou levada a escrever?”.

Palavras-chave: Autobiografia; Escrita; EJA; Letramentos.

ABSTRACT

Memorial of training integrating of the Languages and Literacies area and Proletras / UFBA Language Studies and Social Practices Line of Action. It was performed a writing based on bibliographic studies, whose authors propose a discursive sociointeractionist reflection, inserted in the field of teaching of the mother tongue and in the interactionist perspective, seeking to strengthen the concepts of literacies and authorial writing. I present a Didactic Sequence proposal for Portuguese language classes, with the objective of developing students' writing based on the textual genre Autobiography. Since the main goal of the construction of this memorial is to propose an analysis of the relationship between the writing of the students of the EJA modality and the literacy practices, going through the relations of the world of work and the ethnic-racial relations in the life of the working student; I also aimed to reflect about my academic and professional training in order that a motivator to produce authorial writing. The work is based on theoretical-methodological conceptions: of self writing, as postulated by Foucault (1992), of language and text in a socio-cognitive-interactional view of Marcuschi (2003, 2010); from literacies by Kleiman (1995, 2005) and Rojo (1995, 2009); Freire's liberating education (1967), with didactic sequence by Schneuwly and Dolz (2004); Street's social literacies (2014) and in its entirety inspired by the phrase by Gloria Anzaldua (2000): "Why am I driven to write?".

Keywords: Autobiography; Writing; EJA; Literacies.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Foto escolar com irmão.....	32
Foto 2 - Folha do caderno com sinais taquigráficos.....	35
Foto 3 – Gravação de um vídeo apresentando o estudo do livro Alfabetização e Letramento de Magda Soares para a disciplina Alfabetização e Letramentos, ministrada pela Profa. Simone Assumpção em 08 de Maio 2019.....	52
Foto 4 – Apresentação oral do projeto de pesquisa no congresso, pesquisa e extensão da UFBA (Nov. 2019).....	55
Foto 5 – Publicação no blog contos da realidade (Abr.2020).....	60
Foto 6 – Reunião do Colegiado do Profletras (19. Jun. 2020).....	64
Foto 7 – Reunião de Discentes da Turma 6.....	65
Foto 8 – Slides da apresentação sobre a leitura do texto de Glória Anzaldúa.....	71
Foto 9 – Fachada do Colégio Estadual Ruth Pacheco (Abr. 2020).....	96
Foto 10 – Evento da Semana do Estudante no Ruth (2019).....	102
Foto 11 - Sarau da Onça em Sussuarana.....	105

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Acróstico da palavra Covid I.....	59
Figura 2 – Acróstico sobre nova interpretação da palavra Covid II.....	76
Figura 3 – Trajetória entre Trabalho e Estudo do aluno da EJA – Profª Raquel Nery.....	99
Quadro 1 – Esquema da apresentação da Pesquisa no Congresso da UFBA (Out.2019).....	55
Quadro 2 – O bairro segundo a Wikipedia.com.....	93/94
Quadro 3 – Outra visão do bairro.....	94/95
Quadro 4 – E-mail enviado para a coordenação do colégio para apresentar o projeto.....	100/101
Quadro 5 – Planejamento apresentado à coordenação do colégio sobre o projeto.....	101
Quadro 6 – Disposição das Atividades.....	131
Quadro 7 – Síntese do meu percurso de pesquisa e escrita.....	135
Quadro 8 – Resumo dos objetivos e onde eles se inserem nos capítulos escritos.....	136

LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAB	Centro Administrativo da Bahia
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID	<i>Coronavirus Disease</i>
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACE	Festival Anual da Canção Estudantil
FACED	Faculdade de Educação
GESTAR	Gestão de Aprendizagem Escolar
ICEIA	Instituto Central de Educação Isaías Alves
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
IL	Instituto de Letras
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
OCE	Organizadores Curriculares Essenciais
PEE	Plano Estadual de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SD	Sequência Didática
SEC-BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
TDICs	Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação
TAL	Tempo de Artes Literárias
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCSal	Universidade Católica do Salvador
UFBA	Universidade Federal da Bahia

Sumário

INTRODUÇÃO	13
1 - MEU PERCURSO DE ESCRITA INICIAL	20
2 – MEMORIAL DE VIDA PROFISSIONAL E ACADÊMICA	32
2.1 POR QUE SOU LEVADA A ESCREVER? (GLÓRIA ANZALDÚA, 2000).....	46
3 – MEMORIAL – O MOMENTO COVID	58
3.1 NO MEU MOMENTO COVID PESSOAL	59
3.2 NO MEU MOMENTO COVID PROFLETRAS	61
3.3 MEU MOMENTO COVID PROFLETRAS ONLINE.....	68
3.4 NO MEU MOMENTO COVID DE LETRAMENTO DIGITAL.....	70
3.5 NO MEU MOMENTO COVID PROFESSORA	76
4 – O MUNDO DA EJA E DO RUTH	79
4.1 O MUNDO DA EJA SOB UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL.....	80
4.2 O MUNDO DA EJA E SUA HISTÓRIA	84
4.3 O MUNDO DA EJA E O ENSINO DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS	90
4.4 O MUNDO DA EJA E OS SUJEITOS DO RUTH.....	92
4.5 PARA DEFINIR O MUNDO DA EJA E DO RUTH	103
5 – LETRAMENTO, ESCRITA E TRABALHO DO ALUNO DA EJA	108
5.1 ESTUDO DA PEDAGOGIA DIALÓGICA E PEDAGOGIA DA CONSCIENTIZAÇÃO EM FREIRE	112
5.2 LETRAMENTO E ESCRITA DO ALUNO DA EJA	115
5.3 COMO OS LETRAMENTOS ESTÃO PRESENTES NO TRABALHO DO ALUNO DA EJA	121
6 – A PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA QUE PROMOVA UMA ESCRITA AUTORAL	125
6.1 PERÍODO, CENÁRIO E PARTICIPANTES	126
6.2 OBJETIVOS CENTRAIS:.....	127
6.3 OBJETIVOS POR ETAPA:	127
6.3.1 Quanto à aprendizagem da compreensão leitora:	128
6.3.2 Quanto à aprendizagem da expressão oral:	128
6.3.3 Quanto à aprendizagem da expressão escrita:	128
6.3.4 Quanto à reflexão metalinguística:	128
6.4 CONTEÚDOS	129
6.4.1 Da compreensão leitora:	129
6.4.2 Da compreensão oral:	129
6.4.4 Da reflexão metalinguística:	129
6.5 SELEÇÃO DE TEXTOS / INSTRUMENTOS:.....	130

6.6	DISPOSIÇÃO DAS ATIVIDADES:.....	130
6.6.1	Apresentação do contexto e produção escrita inicial: <i>Quem sou eu?</i> (08 aulas)	131
6.6.2	Módulo I: Apresentação do gênero (04 aulas)	132
6.6.3	Módulo II: Outras formas de se relatar a vida (10 aulas)	132
6.6.4	Módulo III: Histórias de vida – Autobiografia (04 aulas)	132
6.6.5	Módulo IV: Entrevista e Currículo – Dados para um processo de biografização (04 aulas)	133
6.6.6	Produção escrita final: Reescrita do texto autobiográfico (08 aulas)	133
6.6.7	Culminância e compartilhamento das etapas de avaliação (04 aulas)	133
6.7	AVALIAÇÃO.....	133
7	MINHA ESCRITA REALIZADA	135
	REFERÊNCIAS	139
	ANEXOS	147

INTRODUÇÃO

Este Memorial de Formação está inserido na área de Linguagens e Letramentos, Linha de Atuação de Estudos da Linguagem e Práticas Sociais do Profletras, e tem como participantes da pesquisa alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Memorial, definido como gênero textual acadêmico, tem como foco estabelecer uma diretriz para a pesquisa acerca da relação entre o aluno da EJA com a escrita autobiográfica, vinculada a temática Trabalho e como esse aluno se vê e participa desse mundo laboral.

O Memorial foi concebido a partir das minhas observações e reflexões durante as aulas de língua portuguesa, ocorridas antes do período de isolamento social devido ao Covid-19, nas quais verifiquei, através da minha prática pedagógica, que os alunos da EJA, matriculados no Colégio Estadual Ruth Pacheco (doravante Colégio Ruth, Ruth Pacheco ou simplesmente o Ruth), de Ensino Fundamental, não apresentavam uma escrita autoral e contínua.

O aluno da EJA retorna à vida escolar com a finalidade de concluir os estudos e melhorar sua prática no trabalho, contudo, junto com essa expectativa de ascensão escolar e profissional, o aluno também demonstra um quadro de descontentamento com o conteúdo curricular, pois aquele momento do ensino noturno deve torná-lo apto para conseguir um emprego melhor, mas observa-se que ocorre um distanciamento da vida e do trabalho desse aluno com o que realmente ocorre no colégio.

A relevância desse estudo está no desenvolvimento de uma escrita autoral advinda do estudante da EJA, capaz de ultrapassar os gêneros escolares, para que a escrita seja profícua, pessoal e que gere prazer ao ser desenvolvida. Sendo assim, deixa de ser necessariamente uma obrigação escolar, mas a realização de um processo contínuo de autoconhecimento.

Espera-se como resultado da proposta de sequência didática proporcionar que os alunos construam um sentido para a prática da escrita, a qual transcenda a escrita escolarizada e reflita sobre questões relacionadas a sua vida e o seu trabalho, e que ao final os alunos tenham domínio da escrita do gênero autobiografia.

A importância dos resultados para a sociedade, na aplicação da proposta de Sequência didática, reside no desenvolvimento da escrita autobiográfica dos alunos da EJA quanto à construção da percepção do ato da escrita como instrumento de poder, com o qual todos terão o direito de fala e escuta. Possibilitando, assim, que vejam como a escola e os estudos são agentes transformadores da realidade deles, conferindo sentido naquilo que estão aprendendo, com a finalidade de tornar a escrita uma atividade descomplicada e prazerosa.

Visando esse alcance, estabeleci como objetivo geral analisar a relação da escrita dos alunos da modalidade EJA com as práticas de letramentos e como objetivos específicos:

- Refletir sobre a minha formação acadêmica e profissional diante desse momento de isolamento social;
- Propor a aplicação de uma sequência didática a fim que promova junto aos alunos da EJA o desenvolvimento de uma escrita autoral e autobiográfica;
- Conduzir os alunos da EJA às práticas letradas reflexivas perpassando pelas relações no mundo do trabalho e as abordagens sobre as relações étnico-raciais;
- Incorporar na minha práxis pedagógica estratégias de ensino de língua portuguesa baseadas na metodologia da Sequência Didática e dos letramentos.

O Memorial foi elaborado inicialmente através da observação das práxis pedagógicas desta professora-pesquisadora, que ocorreria paralelamente a aplicação do projeto de intervenção na sala de aula, a fim de construir um estudo qualitativo de cunho etnográfico. Entretanto, devido ao momento de isolamento social, a pesquisa passou a ser de natureza bibliográfica e propositiva, conforme a ¹Resolução 003/2020 emitida pelo Conselho Gestor do Profletras Nacional.

Realizei uma pesquisa bibliográfica com autores que fundamentam a minha reflexão sobre a escrita do aluno da EJA e como ela reflete no seu dia a dia, seja escolar, seja laboral. Nessa esteira, também estudei teóricos que estão

¹ Resolução do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS Rede Nacional – Disponível em:< <http://www.profletras.ufrn.br/documentos/351494082/2020#.YL084vIKjIV> >

no campo do sociointeracionismo discursivo e, outros, pertencentes a área de ensino da língua materna na perspectiva interacionista e de letramentos, buscando fortalecer a visão do conceito de sequência didática e letramentos, no intuito de que em um futuro próximo possamos realizar a interação escolar.

Atuo como professora da EJA há quinze anos e, no decorrer desse tempo, percebi a necessidade de promover uma escrita autoral com meu alunado. Uma escrita que fosse construída a partir da vivência deles, cujo tema Trabalho fosse central nas aulas de língua portuguesa.

Essa temática é desenvolvida nas aulas com a abordagem dos estudos gramaticais atrelada às relações sociais que sempre se entrelaçam no dia a dia desses estudantes, nas quais noto, que as dificuldades com os conhecimentos gramaticais e metalinguísticos produzem um desafio que muitas vezes não consegue “[...] reverter as hierarquias escolares, muito menos as hierarquias sociais, raciais, sexuais de que os adolescentes, jovens e adultos são vítimas históricas (ARROYO, 2017 p. 32)”.

Como fatores sociais, nota-se a necessidade do aluno em obter um preparo melhor para galgar carreiras que exigem maior autonomia na escrita e um amplo direcionamento desse alunado para profissões que pouco exigem da habilidade de escrever.

Então, para que ensinar o aluno da EJA a construir uma escrita autoral? Essa indagação sempre me acompanhou, fazendo-me perceber esse ensino como uma possibilidade de construir melhores sonhos, melhores pessoas, melhores leitores e escritores.

Porque o ato de escrever não deve ser visto como uma habilidade acessível para poucos, que só poderá vir a ser desenvolvida por pessoas que estudaram mais ou fazem parte de um grupo dominante, mas deve ser vista como uma prática autoral que retrate a escrita de si. Para isso, foi desenvolvida uma sequência didática com a finalidade de fortalecer e essa prática, através da escrita de si, da escrita sobre sua vida e seu trabalho.

A sequência didática foi desenvolvida junto a uma proposta de aplicação presencial com a possibilidade de se aplicar também online, pois mesmo que o isolamento social seja suspenso, notou-se com essa pandemia, que devemos cada vez mais tentar aprender e apresentar para os nossos alunos as possibilidades de se engajarem às interações pedagógicas mediadas pela

tecnologia, baseada na quinta competência dos conhecimentos gerais da Base Nacional Comum Curricular.²

Devo salientar que esse Memorial trouxe novas significações para o uso da escrita, pois também me tornei aprendiz de uma nova prática, visto que para entender o aluno da EJA, sentado à minha frente, eu precisava compreender melhor o universo étnico-social dele, as suas origens, a sua formação, o seu território.

No Memorial, sugiro como pensar o letramento na EJA, como romper com as barreiras do letramento e proponho uma discussão sobre a escrita, justificando que os alunos da EJA, matriculados no Colégio Estadual Ruth Pacheco, no Ensino Fundamental, não apresentam uma escrita autoral e contínua e por isso a relevância da aplicação da intervenção que resulte em uma construção feita pelos estudantes que revele um sentido para a prática da escrita, a qual transcenda a escrita escolarizada e reflita sobre questões relacionadas a sua vida e o seu trabalho, além de que, ao final dos estudos os alunos tenham domínio da escrita do gênero autobiografia.

O trabalho com relato autobiográfico nas práticas de letramento da EJA está sendo uma estratégia importante do letramento no modelo escolar, devido ao fato de que a leitura e a escrita estão presentes na EJA, no cotidiano social e laboral, mesmo que não estejam articuladas de modo sistemático.

O objetivo principal consiste em analisar a relação da escrita dos alunos da modalidade EJA com as práticas de letramento como uma sugestão de observar quais são as potencialidades das práticas metodológicas do letramento, bem como analisar de que maneira ocorre a relação do aluno da EJA com seu ambiente laboral. Para isso, proponho uma discussão sobre o Trabalho e a EJA.

Nos estudos do PROFLETRAS vislumbrei a escrita como pode ser uma prática individual e ideológica. Dentro do enfoque de letramento como prática social, percebi um modelo ideológico de letramento baseado em considerações relacionadas às culturas locais, às questões de identidade e às relações entre

² 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental. Brasília, 2017.

os grupos sociais. Sendo assim é preciso empreender esforços para avaliar não só o que os indivíduos sabem sobre alguns textos escritos, mas preocupar-se também em saber como as pessoas usam esses textos e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais (STREET, 2014).

O Memorial corresponde a uma divisão em duas categorias: três capítulos formados pela Introdução, Escrita Inicial e Conclusões e, em seu âmago, o desenvolvimento que apresenta mais cinco capítulos, onde cada um discorre sobre um momento característico de cada tessitura, construída ao longo dos estudos do Mestrado Profissional em Letras.

O Memorial de Formação Acadêmica abordou na sua construção temas como: escrita, letramentos, autobiografia, o trabalho na perspectiva do aluno da EJA, a discussão sobre as questões étnico-raciais na educação pública e o processo de desenvolvimento da minha própria escrita.

Esse Memorial em sua totalidade propõe analisar a relação da escrita dos alunos da EJA com as práticas de letramento, um trabalho que continuará durante as aulas de língua portuguesa, que serão ministradas por esta professora-pesquisadora e que se baseará nas leituras de Street (2014), Freire (1967-1996), Kleiman (1995; 2005), Schneuwly e Dolz (2004) e Marcuschi (2003; 2010 e 2012), para escrever sobre o percurso da minha escrita iniciada nos estudos do Profletras e inspirada no texto de Glória Anzaldúa (2000).

Em minha escrita sobre “Memorial de vida acadêmica e profissional” reflito sobre a minha formação acadêmica e profissional na busca de um agente motivador para a produção de uma escrita autoral, iniciando com uma retrospectiva da minha infância e o meu trajeto escolar até a Universidade que me proporcionou formar a pessoa e profissional que existe hoje. Recebi uma formação no ensino médio pautada para o trabalho, já a graduação em Letras focou na literatura. Destaco o início da minha carreira profissional como professora da EJA no Colégio Ruth Pacheco, além da segunda graduação em Letras para incluir a língua inglesa no currículo, o que me proporcionou estagiar e viver a experiência educacional numa instituição da prefeitura.

No capítulo da minha escrita “O momento Covid” escrevi seções intituladas: Meu momento Covid pessoal; No meu momento Covid Profletras presencial e online; No meu momento Covid de letramento digital e, por fim, No meu momento Covid professora. Em todas as seções relato a minha

transformação como professora e pesquisadora diante da adaptação para pesquisar e estudar dentro do isolamento social ocasionado pela pandemia.

Em minha escrita intitulada “O mundo do Ruth e da EJA” com a nova classificação da pesquisa que reverteu-se em bibliográfica, construí um perfil do aluno e do mundo do Colégio Ruth Pacheco, denominado somente por RUTH, por todos que convivem naquela comunidade, bem como o perfil do aluno da EJA dentro do universo da escola pública, periférica, carente de recursos básicos como biblioteca e recursos digitais em meio a essa pandemia.

Com o isolamento social acentuaram-se os problemas relacionados à saúde e às dificuldades educacionais das comunidades periféricas, tão desassistidas pelas ações do governo, destacaram-se ainda mais, criando um fosso entre a educação pública e a qualidade do ensino-aprendizado.

Ainda nesse capítulo, realizei um estudo sobre a EJA à luz da perspectiva interseccional, a partir das leituras em Carla Akotirene (2019). Adentrei ao mundo da EJA e em sua história na Bahia e, para finalizar, fiz uma reflexão sobre o ensino das questões étnico-raciais e o perfil do aluno da EJA que estuda no Ruth Pacheco, com uma descrição do bairro, considerado de alta periculosidade e carente de espaços públicos de lazer, um bairro que possui escolas medianas, também carentes, que não suprem as necessidades educacionais que os alunos merecem e têm direito.

Em minha escrita, no capítulo “Letramentos e Trabalho” procurei realizar um estudo reflexivo sobre o mundo do trabalho e seus letramentos, vivenciados na escrita dos alunos para construir uma escrita que realizasse um estudo sobre Letramento na EJA, perpassando pela pedagogia dialógica e pedagogia da conscientização de Paulo Freire (1967; 1987), para tornar o aluno em um cidadão crítico, pelo letramento autônomo e ideológico de Street (2014) com as críticas constantes no livro, no qual teóricos afirmam que a metodologia de Paulo Freire é eficaz na alfabetização, mas a partir do avanço escolar essa metodologia não apresenta uma eficiência segura.

Já, no capítulo 6, apresento a proposta de uma sequência didática que pretende promover uma escrita autoral, baseada no gênero autobiográfico relacionado à temática do trabalho. São atividades com textos, filmes, elaboração de um currículo em formato de narrativa, a leitura de um livro e um

passeio pelo texto de Conceição Evaristo (2005) e Carolina Maria de Jesus (2014).

Nas conclusões, capítulo intitulado de “Minha escrita realizada”, reflito sobre o percurso realizado presencial e virtualmente, apresentando um quadro-síntese das palavras e expressões que orientaram os estudos, além de um quadro com os objetivos e em qual capítulo eles foram explorados.

1 - MEU PERCURSO DE ESCRITA INICIAL

Esse Memorial representa uma escrita autoral e única, pois começou como uma escrita acadêmica, com indícios de escrita sobre minha trajetória de vida pessoal e profissional e, até este ponto, em que assumo o lugar de professora-pesquisadora-escritora, surgiu no meio do caminho o vírus.

O acesso ao espaço escolar e acadêmico de forma presencial não era mais possível e, a partir do isolamento social, surgiram as dúvidas: E agora como vou construir meu Memorial? Como irei escrever? Muitas indagações afloraram e ainda estão pendentes de solução, uma vez que a mudança do formato de interação social e escolar, inerente ao meio educacional, não era mais possível e não foi prevista uma solução imediata.

A educação remota ou virtual tornou-se a alternativa mais eficaz e imediata para o cumprimento do ano letivo de 2020. No entanto, apesar de ter quinze anos como professora atuante e ter feito diversos cursos sobre o uso das tecnologias, nunca os apliquei, na sala de aula, de fato. Assim como uma parte dos meus alunos, nos acomodamos no formato escolar tradicional, sem o uso recorrente de recursos e ferramentas tecnológicas.

Precisei me reinventar como professora e pesquisadora e agradeço a experiência vivida no Colegiado do Profletras pelas orientações virtuais; ao Congresso Virtual da UFBA e às aulas online do Semestre Suplementar, que me conduziram a construir uma nova estrutura de estudo e pesquisa.

Continuando a escrita, a metodologia da construção do memorial se baseou no modelo bibliográfico fundamentado nos meus conhecimentos acadêmicos das leituras de GIL (2002), ainda fundamentado em pesquisa qualitativa, de acordo com as leituras de MINAYO (1994) e de caráter autoetnográfico de Pardo (2019).

Elaborei uma proposta de intervenção sobre a escrita, através do gênero textual autobiografia, com a temática mundo do trabalho, escolhida por ensinar a alunos-trabalhadores da EJA e por ser uma preocupação de ordem pessoal, pois formada em uma educação tradicional e tecnicista, sempre valorizei o trabalho como fruto da realização do ser humano. Mas também percebo que a educação formal não deve só nos preparar para o mundo do trabalho, mas para

abrir os nossos olhos para o encantamento da escrita e da leitura, das rodas de conversa, dos assuntos do mundo.

Como escrever sobre a intervenção somente através de uma proposta? Tive que descobrir como fazê-la. E como defender essa proposta? Pois defendemos o que conhecemos, o que vivenciamos, por isso digo o início que esse Memorial foi único, porque foi construído pensando no futuro e esse futuro envolverá uma nova modalidade de ensino com o uso das tecnologias na educação.

Refleti bastante para escrever sobre minhas gnosés no Memorial, enfim, resolvi colocar no papel as angústias e dificuldades que enfrentei para finalizar a escrita e as que continuam comigo nesse novo olhar sobre minha práxis pedagógica. Durante o meu momento de escrita, observei que há instantes de escrita racional e outros momentos de escrita sentimental. Descrevi minha trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica e escrevi sobre momentos de inspiração e vontade, também me esforçando para escrever também, às vezes, sem vontade.

Este Memorial Acadêmico apresenta o que me constituiu nesse percurso como mestranda do Profletras, envolvendo os acontecimentos individuais, coletivos, profissionais e pessoais que constituíram essa escrita que se realizou em minhas trajetórias, experiências, vivências culturais, sociais e políticas ocorridas durante o período de construção e que influenciaram a minha formação, que junto ao aporte teórico fundiram-se à escrita deste texto, composto por memórias e leituras que logo serão apresentadas.

Falar de si pode ser um ato difícil de se realizar, sendo também uma prática lenta e inovadora, tanto na vida pessoal, quanto profissional. Na pessoal busquei ajuda terapêutica para falar e ser ouvida, porque falar se torna importante quando a escuta é acolhedora. Já na vida profissional, não existe uma ajuda específica para que o professor possa rever a sua trajetória de formação através da escrita de si e da reflexão da sua prática.

Nesses anos de ensino, sempre trilhei um caminho solitário, nos momentos de Atividade Complementar (AC) na escola, falei muito do dia a dia escolar e sempre objetivei realizar planejamentos que proporcionassem a escuta e motivação do aluno. Contudo, quem nos ouve e quem nos ajuda a refletir? Nunca fui motivada a escrever sobre minha prática pedagógica e, muitas vezes,

os momentos de escrita e reflexão escolar tornaram-se momentos de murmurações e reclamações.

Encontrei um espaço para falar de mim e da minha prática como professora da educação básica, em escola pública, quando ingressei no Profletras. Ao adentrar no mundo acadêmico fui estimulada pela dinâmica do Mestrado a refletir sobre minha formação como professora, a construir uma proposta de intervenção escolar que também contribuísse na minha formação continuada. Também fui estimulada a desenvolver uma escrita autoral fundamentada em novas teorias para leitura e reflexão sobre minha práxis pedagógica.

A escrita do Memorial Acadêmico autobiográfico me proporcionou como mestranda do Profletras pensar e repensar sobre a minha prática profissional. Me constitui como sujeito social que realiza ações com outros sujeitos sociais, com os alunos da EJA e todos nós, que somos agentes do nosso próprio processo de aprendizagem (SANTOS, 2019).

Para construir uma escrita autoral foi necessário mergulhar no mundo dos autores elencados nas aulas do Profletras e, através da relação dialógica com os professores e colegas, nas rodas de conversas e debates, durante as aulas, pude desenvolver novos conceitos relacionados à proposta de intervenção, à pesquisa e à escrita do memorial a fim de “[...] torná-lo instrumento eficaz de publicização da pesquisa/intervenção realizada (SANTOS, 2019, p. 58)”. e, no caso deste memorial, a publicização da pesquisa/proposta de intervenção.

Me tornei uma professora-pesquisadora transformada para atuar junto aos meus alunos na construção de uma consciência crítica, através da escrita autoral, da escrita de si. Realizei e ainda pretendo continuar desenvolvendo a escrita da minha memória profissional junto com a memória dos meus alunos no fazer educativo (SANTOS, 2019, p. 59).

A partir dos estudos no Profletras, iniciei a elaboração deste Memorial com o intuito de analisar a escrita dos meus alunos. Atuando há quinze anos na EJA observei que os alunos só copiavam o que estava escrito no quadro, e que não produziam uma escrita autoral, sendo muito difícil para eles durante as aulas de língua portuguesa realizarem tarefas de produção textual.

Reiniciei a minha trajetória de escrita como professora-pesquisadora através da produção de textos autorais relacionados aos estudos do Profletras.

Certamente esse desenvolvimento iniciou na faculdade, continuou com o meu blog³ Contos da Realidade, que citarei mais a frente, e agora com as produções do Mestrado.

Para promover a prática da escrita diante da realidade apresentada, busquei fundamento nos estudos sobre letramentos sociais (STREET, 2014). Pude constatar que os alunos não veem a escrita como ferramenta para uso dos letramentos escolares ou privados. Notei que durante o percurso de aprendizagem a prática da escrita não contribuía para simular situações do cotidiano, preparando-os para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade.

Nos estudos realizados no Profletras tomei conhecimento sobre as pesquisas dos autores Schneuwly e Dolz (2004), Street (2014) e Kleiman (1995 ; 2005), e assim obtive conhecimento para a construção de uma proposta de ação de intervenção baseada na Sequência Didática (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), que se apoia no ensino modular, utilizando como instrumento um gênero textual.

Para a aplicação deste estudo foi escolhido o gênero textual autobiografia, o qual se insere no domínio social da comunicação, da “[...] representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 51)”.

A escrita do Relato Autobiográfico como Prática de Letramento: um percurso possível para alunos da EJA é um estudo direcionado ao desenvolvimento da escrita autobiográfica desses estudantes, cujos conhecimentos obtidos contribuíram para a construção deste Memorial Formativo, visando a melhoria da qualidade da aprendizagem, nessa modalidade de ensino, também para promover a minha capacitação como professora de língua portuguesa.

Partindo da minha experiência como professora da EJA, das motivações apresentadas nas aulas iniciais do Profletras, que me fizeram refletir sobre a escrita sobre mim e minha práxis pedagógica, formulei as seguintes indagações: Como a escrita é desenvolvida pelo aluno da EJA na sala de aula? E como ocorre a relação dos alunos da EJA com a escrita no ambiente laboral deles?

³ fatichris@blogspot.com

Quanto ao primeiro problema, observei que na sala de aula a prática da escrita era pouco desenvolvida. A escola propõe essa prática, a escrita autoral dos alunos, mas na realidade ela ocorre somente ao que está mais sistematizado, que é a análise e descrição linguística, que está mais garantida inclusive pedagogicamente, nos livros que já estão prontos, na prática de sala de aula, e ocorre mais ainda com a sequência que o professor escreve no quadro e os alunos copiam em seus cadernos, pois já se sedimentou que, se não houver escrita no quadro e cópia no caderno, a aula não ocorreu.

Já a partir da segunda indagação, constatei que o trabalho desenvolvido pelos alunos da EJA são tarefas laborais que exigem o mínimo da prática da escrita. Pois são atividades desenvolvidas por repositores, empacotadores de mercadinhos do próprio bairro onde residem, garçonetes, garçons de pequenos restaurantes, diaristas, ajudantes de pedreiro, manicures e outras atividades exercidas na informalidade, as quais não apresentam a exigência de uma formação educacional para executá-las, mas esse mesmo aluno-trabalhador deseja aprender mais, ler e escrever melhor.

Apresento um conjunto de leituras que serviu de referência para justificar um estudo sobre a escrita do aluno da EJA e as implicações dos letramentos, iniciando por Foucault e a escrita de si.

No texto de Foucault (1992, p. 2), A escrita de si, no qual afirma que “Nenhuma técnica, nenhuma aptidão profissional podem adquirir-se sem exercício”, o autor traz uma perspectiva de escrita fundamentada nas experiências vividas, observadas e registradas, sejam por meio de registros no formato dos *hypomnemata*, que

[...] podiam ser livros de contabilidade, registros notariais, cadernos pessoais que serviam de agenda. O seu uso como livro de vida, guia de conduta, parece ter-se tornado coisa corrente entre um público cultivado (FOUCAULT, 1992, p.3).

e ainda “[...] constituem um material e um enquadramento para exercícios a efectuar frequentemente: ler, reler, meditar, entreter-se a sós ou com os outros, etc. (FOUCAULT, 1992, p. 3)”.

Ao colocar no papel tudo que está vivido e dito, sabido por todos, ou através de correspondências enviadas para os amigos, como citadas no texto as cartas trocadas entre os filósofos e seus discípulos,

[...] recorda Seneca, quando escrevemos, lemos o que vamos escrevendo exactamente do mesmo modo como ao dizermos qualquer coisa ouvimos o que estamos a dizer (FOUCAULT, 1992, p.6).

Contudo, é preciso observar, conforme Foucault escreve, que a carta “[...] constitui também uma certa maneira de cada um manifestar a si próprio e aos outros (FOUCAULT, 1992, p.7-8)”, referindo-se às cartas trocadas entre Seneca e Marco Aurelio, as quais tratavam de notícias acerca da saúde e de se apresentar ao correspondente no decorrer da vida quotidiana, desenvolvendo uma “revista do seu dia (FOUCAULT, 1992, p.9)”.

Ainda inspirada pela leitura do artigo de Foucault – A escrita de si – em que logo no início é citado um trecho de *A Vita Antonii*, de Atanásio, o qual diz que “[...] cada um de nós note e escreva as acções e os movimentos da nossa alma [...] (FOUCAULT, 1992, p. 7-8)”, compreendi que para construir uma narrativa de mim mesma, essa narrativa deve contemplar a minha alma, minha vida, minha prática como professora e atualmente como professora-pesquisadora.

As indagações também me atingiram como professora-pesquisadora e me fazem citar a mesma indagação proposta por Gloria Anzaldúa (2000, p.232): “Por que sou levada a escrever?”, pois percebo que o meu aluno deve ser estimulado a escrever, pois sem um incentivo ou motivação para adentrar o mundo da escrita autoral, da escrita de si, eles não conseguiram descobrir os seus potenciais para transformar o contexto social e profissional vivido.

Sustento essa pesquisa a partir da legislação concernente à Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino que apresenta suas singularidades, destacadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), que rege o ensino público brasileiro, a qual em seu Art. 37 especificou as normas para oferta e funcionamento da EJA, atribuindo ao sistema educacional a adequação da aprendizagem destes estudantes às suas

peculiaridades de alunos trabalhadores, para tentar oferecer oportunidades educacionais apropriadas.

Para isso ocorrer devemos apresentar aos nossos alunos textos diversos e interessantes, relacionados ao trabalho, a partir dos quais o aluno poderá conscientizar-se a respeito da sua cidadania e do seu espaço na sociedade.

Esse estudante, por diversas vezes, está na aula preocupado com o seu trabalho e não consegue aprimorar sua escrita. Diante desse pretexto, foi escolhido para produção textual, nessa pesquisa, o gênero autobiografia a fim de que o aluno da EJA produza um texto autoral, com a aposta na possibilidade de que o relato autobiográfico, a escrita de si, seja capaz de motivar e conduzi-lo às práticas letradas. Para assim, encontrarem na experiência do trabalho um tema gerador, um objeto de reflexão.

Almejo também possibilitar a reflexão, na escola, sobre o mundo do trabalho, e que essa reflexão seja capaz de ressignificar a escrita dos alunos da EJA, observar se é possível a partir de leituras e falas a respeito dessa temática, promover o desenvolvimento de práticas letradas.

Quando indicamos leituras obrigatórias para nossos alunos não temos ideia se o texto vai ser do interesse deles. Bazerman (2006) afirma que o interesse proporcionaria mais atenção, energia e dedicação e que, no momento da leitura, as aulas seriam mais tranquilas. O conhecimento prévio proporciona mais envolvimento por basear-se em experiências anteriores, pois os sentimentos acionados atribuem novos significados ao leitor.

Ainda em conformidade a Bazerman (2006), precisamos despertar o interesse dos alunos para leitura dos textos. Essa atenção não é só um atributo do texto em si, deve ser também uma característica do leitor em resposta ao texto. Pensamos que o texto ao falar do cotidiano, do mundo ao qual o aluno integra, pode ser um aspecto que desperte o interesse pela leitura por um tempo, mas não para sempre.

Uma vez que o interesse seja despertado, é possível descobrir os caminhos para revelar quais letramentos não-escolares esses alunos assumem em sua vida cotidiana. Se na escola não existem práticas letradas assíduas e contínuas, fora dela o que irei encontrar? O que o meu aluno vai me apresentar como eventos de letramentos.

Para fazer essa correlação entre escola, escrita, texto, gênero, letramentos e trabalho, estudos foram realizados para se adquirir conhecimento, discutir o que é escrita e a sua relação com as práticas escolares e sociais.

Isto posto, direciono-me à questão da fala e da escrita. A primeira muito presente na manifestação do aluno da EJA, não de forma escolarizada, mas sem critérios para uma exposição oral e, a segunda, materializada na forma de cópia. Diante disso, revisito Marcuschi (2003; 2010), por discorrer sobre o uso da fala e da escrita considerando a distribuição dos seus usos na vida cotidiana, na realidade do aluno, não podendo centrar-se apenas no código, mas visualizando essas duas práticas sob nova perspectiva, representando a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto como conjunto das práticas sociais.

Atualmente, predomina a concepção de que a oralidade e letramento são atividades interativas que se complementam no contexto das práticas sociais e culturais, não mais prevalecendo aquela visão anterior aos anos 80, que examinava a oralidade e a escrita como manifestações opostas, na qual prevalecia a ideia de supremacia cognitiva da escrita (MARCUSCHI, 2003).

Para se atingir um nível satisfatório no quesito letramento faz-se necessário que haja a alfabetização formal e pedagogicamente realizadas, no entanto, Marcuschi (2003) não limita o letramento a questão da alfabetização, uma vez que dentro da nossa sociedade o letramento se manifesta como prática social importante e de destaque, valorizando a escrita em sobreposição a oralidade.

O desafio é compactar a oralidade do aluno com a escrita, por isso baseando-me pelos estudos de Schneuwly e Dolz (2004) compreendi a importância da expressão oral dentro da escola, mediada por orientações pedagógicas e ensinada a partir da leitura, da tomada de nota e do uso da escrita para organizar as expressões de sua oralidade, como deve ocorrer em âmbito autoral.

As leituras realizadas dos trabalhos dos autores Schneuwly e Dolz (2004) sobre agrupamentos de gêneros fundamentam a questão de se trabalhar com gêneros textuais, já que devemos oferecer aos alunos vias diferentes de acesso à escrita e, assim, realizar o princípio pedagógico da diferenciação, supondo que a capacidade de escrita de cada aluno não se distribui uniformemente nos

diferentes agrupamentos de gênero, pois determinado aluno terá mais facilidade para argumentar, outro para narrar e assim por diante. A escrita não aparece como um único obstáculo, difícil de transpor, mas como um domínio que se pode abordar por diversos caminhos, mais ou menos fáceis.

Desenvolver uma progressão de aprendizagem através de uma construção passo a passo, elemento por elemento, propondo um modelo subjacente de reorganização fundamental das linguagens dominantes, em função da intervenção de novos elementos, haja vista que “[...] novas operações dominadas, novos saberes adquiridos” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.52).

A Sequência Didática (SD) foi elaborada com a finalidade de desenvolver a escrita autoral dos alunos da EJA. A escrita do relato autobiográfico como prática de letramento: um percurso possível para alunos da EJA, tema da pesquisa, foi idealizada para ser desenvolvida ao longo de uma unidade letiva.

Esse instrumento foi elaborado com base nos estudos de Schneuwly e Dolz (2004) sobre ensino modular, no qual propõem como agrupamento de gênero, que na escrita autobiográfica o aluno deve desenvolver a competência de “compreender as características básicas e as funções dos textos relativos ao domínio da documentação e memorização das ações humanas e ao da transmissão e construção de saberes (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 51)”

Com a SD proponho o desenvolvimento da escrita do relato autobiográfico dos alunos da EJA, utilizando esse gênero, o qual está inserido no agrupamento de gêneros como domínios sociais de comunicação no ato de relatar e realizar a “[...] representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 51), por meio da qual todos terão o direito de falar e serem escutados. Com isso, todos podem ver que a escola e os estudos são agentes transformadores da realidade deles, encontrando significado naquilo que estão aprendendo, com a finalidade de tornar a escrita uma atividade autoral, descomplicada e prazerosa para o aluno, assim como também autoral.

Outra perspectiva proposta nos estudos, a qual se apresenta no título está na questão do ensino dos Letramentos. Com os estudos do Profletras adentrei na reflexão do ensino da língua materna e na observação dos letramentos na formação do leitor e escritor.

Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Essa indagação de Ângela Kleiman (2005) me fez refletir que no caso da EJA,

que recebo alunos ditos alfabetizados, como trabalhar o letramento? Ou ele já vem implícito nas práticas sociais de leitura e escrita? E que prática são essas?

Quantas indagações! Entretanto, as leituras e os estudos estão disponíveis para sanar essas dúvidas, na tentativa de responder as minhas questões de pesquisa.

Letramento é o conhecimento sobre a leitura e a escrita. A escrita faz parte de praticamente todas as situações do cotidiano da maioria das pessoas. As definições formuladas por Kleiman (2005) afirmam que letramento não é um método, pois envolve participar das práticas sociais em que se usa a escrita, envolve também compreender o sentido numa determinada situação, saber usar o código da escrita (KLEIMAN, 2005).

Letramento também não é alfabetização, pois “[...] alfabetização é uma das práticas de letramento (KLEIMAN, 2005, p. 12)”. A alfabetização é uma prática, é um processo de aquisição das primeiras letras, sendo inseparável do letramento, que também ainda segundo Kleiman (2005, p. 16) “[...] não é uma habilidade”.

Kleiman (2005, p. 18) resume que:

[...] o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Abrange múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura.

Portanto, é preciso definir quais as práticas de letramento que proponho aos meus alunos para desenvolver as aprendizagens, legitimar sua, além de proporcionar a escrita, promover uma prática situada, contextualizando com a realidade de toda a comunidade escolar.

O domínio da escrita sempre foi delimitador de classes na nossa sociedade, afirmado por vários autores como Marcuschi (2003; 2010), Rojo (2009) e Kleiman (1995; 2005), gerando grande preocupação com a realidade da crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem ou não praticam a escrita.

Kleiman (1995, p. 16) diz que o conceito de letramento passou “[...] a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita [...]” e sobre os estudos de alfabetização cujas

conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita, como afirma a própria autora “letramento é o processo de aquisição da língua escrita na escola como prática individual e competitiva (KLEIMAN, 2005, p. 22).

A autora expõe dessas conotações, os sentidos que Paulo Freire atribui a alfabetização. Kleiman define ainda que os estudos sobre letramento, no entanto, examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita, percebendo-a como uma ferramenta da tecnologia de comunicação dos grupos dominantes.

Por fim, Kleiman (1995, p. 19) define letramento na atualidade “[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos” e vê a escrita como representação de uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral.

A partir dos estudos de Soares (2018) foi possível compreender a alfabetização como formadora do processo de aquisição da leitura e da escrita, como a criança desenvolve o seu processo de progressiva compreensão da escrita como um sistema de representação dos sons da fala, processo que se apoia na consciência fonológica, fundamentado pelas leituras de Marcuschi (2010) e Moraes (2007).

Compreendi o modelo de Dupla Rota (SOARES, 2018) para o aluno da EJA, correspondente aquele que possui um percurso pedagógico fragmentado, retornando ao ensino noturno e seguindo um percurso que permeia a alfabetização, o alfabetismo, o alfabetismo funcional e o letramento.

A respeito do caráter metodológico, Street (2014) introduz aos estudos do Proletras o conceito de etnografia. Sendo a minha escrita inicialmente de cunho etnográfico, preciso descobrir nas culturas locais, as questões de identidade e as relações entre os grupos sociais, empreendendo esforços para avaliar não só o que os sujeitos sabem sobre alguns textos escritos, mas me preocupar, também, em saber como as pessoas usam esses textos escritos e o que fazem com eles em diferentes contextos.

Por meio das leituras constatei que a escrita sempre foi colocada como ferramenta de ascensão social e, na área profissional, quando o aluno da EJA se insere na sociedade de cultura escrita, ele se depara com a escrita em todos

os setores, não somente no mundo escolarizado, como também verifica que a escrita move o mundo, inclusive na esfera das novas tecnologias digitais de comunicação, em que a escrita é constante e faz parte do cotidiano de todos.

O uso da escrita na sociedade, atualmente, está no cotidiano da escola como um conhecimento operacional. O letramento como processo pode estar subordinado às ações do cotidiano da nossa comunidade. Ações diárias em que a escrita não aparece, mas que estão presentes sob a forma de organização das cidades, do tempo, do registro das pessoas, da disciplina, da sociedade.

Conhecimento operacional é aquilo que as pessoas fazem com a escrita como elemento de mediação, a carteira de trabalho é um desses documentos escritos que fazem parte da vida da pessoa (BRITTO, 2005). Outros exemplos são: receita culinária, bula de remédio etc. Essa é a ideia do conceito de letramento.

Conforme Mollica (2009, p. 35):

A etapa da alfabetização é o primeiro degrau da escada de um processo que perdura ao longo da vida. A formação de boa qualidade pelo maior tempo possível é o desejável, quando aliada à aquisição espontânea de conhecimento e solidificada em situações reais de vida.

Diante disso e de das leituras que compõem o arcabouço teórico, compreendo o Letramento na EJA, a partir da percepção de que ele se materializa, por meio dos diversos eventos escolares, ou não.

2 – MEMORIAL DE VIDA PROFISSIONAL E ACADÊMICA

Sempre gostei de ler e aprendi muito rápido na escola. Lembro de que ainda criança, quando saía de carro com meu pai e meus irmãos, eu me sentava no banco da frente do fusquinha para no trajeto ler as placas e os *outdoors*.

Na minha infância fui alfabetizada na banca de Dona Maria e, após o processo de alfabetização, fui estudar na escola São Tomaz de Aquino, uma escola pequena, familiar, que ficava no final da minha rua, onde também estudava meu irmão mais velho, ambos na mesma sala e na mesma série, independente de nossa diferença de idade e conhecimento.

Foto 1 – Foto escolar com irmão



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Lembro dessa época, em que a escola apresentava um regime disciplinar rígido, com ordem para cantar o hino nacional, logo pela manhã, e fila para apresentar a leitura. Lembro da régua palmatória de Sr. Tomaz, o patrono, dono ou diretor da escola, não sei ao certo, recordo me que era um senhor alto, austero, que estava sempre atento aos alunos indisciplinados, só sei que a sua figura masculina com a régua de madeira na mão me amedrontavam.

Na literatura, recordo da leitura do livro *Conto de Escola* de Machado de Assis, no qual ele narra que “[...] o pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca [...] (ASSIS, 1994, p. 13)”.

Após alguns anos, mais ou menos em 1976, fui transferida para uma escola pública na rua principal, de maior porte, com dois prédios, quadras de esportes, estacionamento grande, árvores, e tinha uma escadaria enorme que dava acesso ao segundo prédio onde cursei o ginásio final.

Lembro-me das atividades extras como Educação Artística, Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas, Educação para o Lar, Artes Industriais e Desenho que faziam parte do currículo escolar. Praticava muitos exercícios nas aulas de Educação Física, nas quais usava um short azul, tênis modelo Conga e fazíamos polichinelos.

Gostava muito da professora de Inglês, Lucy, que falava inglês com fluência dentro e fora da sala de aula, e da professora de História, Iracema, que aplicava muitos questionários com leitura e compreensão de texto. Os livros de História me encantavam e sempre lia todas as legendas das fotos históricas, pois gostava de conhecer através das gravuras os acontecimentos de outrora.

O Colégio Estadual Antonio Carlos Magalhães, na Vasco da Gama, onde cursei o ginásio, existe até hoje, atualmente está dividido em dois prédios, sendo o prédio de baixo administrado pela Prefeitura e direcionado ao Ensino Fundamental I e o outro prédio administrado pela Secretaria de Educação Estadual, direcionado ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio, até hoje ao passar em frente ao colégio sinto saudades da sua escadaria.

Ao concluir o ginásio em 1982⁴, para poder me matricular no ensino médio, fiquei por dois dias junto com minha mãe na porta do colégio novo para conseguir uma vaga muito concorrida. Depois de dormir na porta da escola, meu pai conseguiu me matricular, a partir daí conheci o mundo fora da minha rua, do meu bairro.

⁴ Nesse período, a legislação educacional em vigência era a Lei nº 5.692/1971. Após cerca de dez anos, já na vigência do regime militar (1964-1985), a Lei nº 4.024/1961 foi reformulada pela Lei nº 5.692/1971, assinada pelo presidente general Emílio Médici. A Lei nº 5.692 fundiu o ensino primário com o ginásio, retirando deste os ramos profissionais, e constituiu um novo segmento de primeiro grau com oito anos de duração, obrigatório para as crianças e jovens de sete a 14 anos de idade. (FGV CPDOC, s/ano, np. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldbem>, acesso em 05 out. 2020).

Me matriculei no curso Técnicas de Secretariado⁵, no qual eu mesma escolhi por ter o sonho de ser uma bela secretária, onde aprendi a datilografar, técnicas de biblioteconomia e arquivo, como consta no histórico escolar, além da disciplina Estenotaquigrafia⁶ com a professora Elisa Emília, cujo caderno possuo até hoje e pretendo reescrever para me atualizar na técnica e futuramente poder utilizar com meus alunos da EJA nas aulas sobre evolução da escrita.

Daí advém toda a preparação para o mundo do trabalho, para estar bem qualificada para conseguir um emprego fixo, com carteira assinada, e que eu pudesse mantê-lo até a minha aposentadoria, mas a história não ocorreu dessa maneira.

O ensino de Estenotaquigrafia despertou em mim o gosto pela escrita, pela preservação dos nossos pensamentos em diversos formatos escritos, de como a escrita ganhou importância na evolução da sociedade mundial. As aulas eram realizadas pela Prof.^a Elisa Emília e utilizávamos lápis preto e caderno sem pauta para escrever ou desenhar os sinais gráficos.

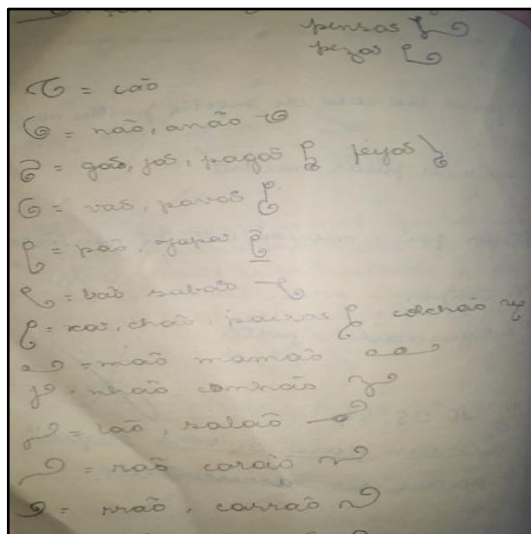
⁵ O ensino médio naqueles anos era regido pela Lei 5692/1971 que teve seus dispositivos modificado referentes a profissionalização do ensino de 2º grau, pela Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982, onde no seu Art. 1º e no Art. 4º, §2º diz:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Art. 4º, § 2º À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino. (FGV CPDOC, s/ano, np disponível em <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldbem> Acesso em 05 out. 2020).

⁶ A taquigrafia é um sistema de escrita abreviada. Em geral usa sinais tirados da geometria (retas, círculos, pedaços do círculo...). Há sistemas de taquigrafia cujos sinais são tirados das letras comuns. Por ser abreviada, permite grande rapidez. É uma escrita fonética, ou seja, cada sinal taquigráfico refere-se a um determinado som, ou a determinados sons. Serve para o registro simultâneo do que está sendo falado: discursos, palestras, aulas, cursos etc. Disponível em: <<http://www.taquigrafiaemfoco.com.br/perguntas.htm#oque%C3%A9taquigrafia>> Acesso em: 05 Abr. 2020.

Foto 2 – Folha do caderno com sinais taquigráficos



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Minha formação inteira foi pautada em me preparar para o trabalho, concluí o ensino médio de modo ampliada devido à experiência em dois estágios, o primeiro na Secretaria da Saúde, localizada no Centro Administrativo da Bahia (CAB), local onde além de aprender sobre a rotina profissional da área administrativa, ampliei meu vocabulário com termos e jargões relacionados à área de saúde e medicina.

Recordo-me de quando aprendi o significado da palavra *natimorto*, ficando muito impressionada com aquele vocábulo, aludindo Oliveira (2010, p. 195) quando diz que “quanto mais palavras conhecemos, mais fácil se torna o desenvolvimento de nossa capacidade de leitura e de escrita”.

Logo após, concluí a carga horária de estágio, não remunerado, na Secretaria de Segurança Pública, na Praça da Piedade, por ser um local de fácil acesso, estagiei no atendimento ao público, no atendimento de telefone e depois na área de contabilidade, com preenchimento de livros e organização de arquivos.

Meu letramento fora da escola também se realizou através da Igreja Católica, a qual também fez parte da minha formação até hoje, pois sempre lia o Evangelho, as cartas e homílias nas missas, ajudava a organizar as missas na Capelinha de São Roque, que foi reconstruída pela comunidade da minha rua. Participava do coral de São Roque, no qual aprendíamos a decorar os hinos do santo e cantava na missa vestida com uma túnica vermelha e camisolão de cor branca, além de fazer parte das apresentações de outras capelas.

A comunidade também fazia muita quermesse e festas para o padroeiro e Nossa Senhora. Lembro que fazíamos encenações de peças bíblicas e da cultura popular como Chapeuzinho Vermelho, na qual fiz o papel do lobo mau que eram apresentadas nos eventos da igreja.

No meu período de catecismo, o letramento era todo voltado ao Novo Testamento e à vida de Cristo, a aprender a amar o próximo. Lembro que íamos aos sábados para as aulas na Igreja Matriz do bairro e tínhamos um caderno de catecismo. As freiras eram as professoras e lá, conheci a irmã Nerina, que era italiana, e o padre John, americano, que misturava na missa palavras em português e em inglês. Atualmente uso um aplicativo denominado Católico Orante, como forma de buscar as escritas sagradas das orações de forma virtual, sem precisar estar presente na Igreja.

Estou tentando finalizar a escrita do meu caderninho com as músicas de Santo Antonio, que vai ser todo manuscrito, nada digitado, durante a escrita vou realizando minhas orações de pedidos e agradecimentos.

Recordo que fiz aula de Datilografia na Igreja Matriz, desempenhando até o papel de substituta do professor, que dava umas escapadas para namorar e me colocava no lugar dele, já despertando meu espírito de educadora. Aprendi a técnica de datilografar com todos os dedos, seguindo a sequência *asdfg çlkjh* que até hoje facilita o manuseio do teclado do computador.

Meu letramento literário se deu a partir das leituras de romances de banca de revista: Sabrina, Julia e Bianca. Ficava tardes inteiras lendo esses romances melosos, juntamente com as revistas de fotonovelas. Conseguia os exemplares com meu vizinho, cujo pai tinha uma banca de revista no bairro do Comércio e eles traziam para emprestar a todos da rua. Depois fui lendo livros que conseguia emprestado, sempre lendo e passando adiante, não ficava com os livros, pois não era hábito e não havia espaço na minha casa para guardá-los.

Nesse sentido, me apego as ideias de Paulo Freire (1993) acerca das bibliotecas populares, nas quais o autor enfatiza a necessidade de se construir espaços de leitura ativos e inseridos no contexto da comunidade, que viabilizem a escrita autoral e local e seja de uso comunitário e criativo.

Se houvesse um espaço desse no meu bairro, seria uma das frequentadoras mais assíduas e melhoraria as minhas leituras com obras de

grandes autores, isso me faz lembrar Jorge Amado (1987, p. 117-120), no fragmento *Nasce um escritor*, do livro *O Menino Grapiúna*, no trecho que escreve

[...] o padre Cabral tomou-me sob sua proteção e colocou em minhas mãos livros de sua estante. Primeiro “As viagens de Gulliver”, depois clássicos portugueses, traduções de ficcionistas ingleses e franceses. Data dessa época minha paixão por Charles Dickens [...]

Em meus letramentos de vida, como mãe e mulher, não desenvolvi muito a minha escrita autoral. Após a formação no ensino médio, minha vida deu uma pausa nos estudos, fui trabalhar e constituí família, mesmo assim o conhecimento sempre fez parte da minha vida, não me abandonou. Como trabalhava em uma empresa que fazia exportação, uma segunda língua era necessária e, por essa razão, iniciei um curso de inglês no *Yázigi*, financiado pela empresa, para aprimorar nosso inglês. Em meu primeiro emprego, meu patrão que era alemão, financiava cursos preparatórios, mas com família e filhos pequenos ficava difícil dar continuidade aos estudos, e por que estudar se já estava bem empregada, com um salário que permitia criar meus filhos?

Mas a vida me reservava outras paisagens, pedi demissão e fui buscar novos horizontes, trabalhei em uma empresa da área de vendas, que possuía lojas em shopping e passei a conviver com artigos femininos e com números, contudo, após um plano econômico a situação ficou difícil e me antecipei novamente, pedindo para sair do emprego.

Em 1997, consegui uma oportunidade de emprego na Universidade Católica do Salvador (UCSal) como auxiliar de biblioteca, trabalhei lá por onze anos, gostava muito do serviço, conhecia todos os livros que pertenciam ao acervo que era da área de Fisioterapia, Educação Física e Enfermagem, conheci muitas pessoas e ficava feliz por estar num ambiente em que as pessoas valorizavam tanto os estudos.

Já trabalhando na universidade, e por ter direito a uma bolsa de estudos, busquei realizar meu sonho de construir uma vida universitária, escolhendo o curso de Letras porque gostava de ler. Interessante! A minha pesquisa é sobre a escrita, mas sempre gostei de ler, não me recordo das escritas do período da faculdade.

Em 1999 me inscrevi no vestibular e passei para o curso de Letras Vernáculas, na própria UCSal, estudei à noite e durante o dia trabalhava na Instituição, me recordo muito dos estudos de Literatura Portuguesa, dos contos sofridos, das aulas de Latim, em que eu sempre cochilava, e das aulas de Língua Portuguesa com a professora Ednéia, que todos diziam ter o notório saber na área de português e era muito respeitada.

Meu estágio curricular foi à noite, no Colégio Central, que já apresentava uma evasão escolar muito grande e, devido aos critérios já estabelecidos, tudo ocorria conforme o currículo determinado. Minha vivência como estagiária foi baseada no currículo pré-existente sem condições de dominá-lo ou reformulá-lo, com a aplicação de conteúdos já determinados desconsiderando a realidade ali apresentada. Outro aspecto foi que não havia condições de estabelecer uma reflexão crítica do que estava sendo desenvolvido, pois a preocupação maior era aplicar os conteúdos utilizando as técnicas aprendidas na formação profissional.

As aulas do curso de Letras tinham um enfoque direcionado à análise literária dos autores do cânone português como Eça de Queiroz e, da literatura brasileira como Carlos Drummond de Andrade. Na faculdade, lembro-me de uma discussão na sala sobre as *Cartas de Florbela Espanca* ao homem que poderia ser seu amante ou amigo muito íntimo. Eram realizadas as leituras dos livros ou trechos deles e abertas a discussão em sala, quase um sarau. Portanto, defino-me como estudante que via os estudos como fonte de leitura e conhecimento para também conseguir um emprego na área educacional.

Sou professora da educação básica em escola estadual desde 2004, quando fiz o concurso no período dos anos finais da faculdade de Letras. Ao passar, fui convocada para ensinar em uma escola no bairro de Sussuarana, até então local desconhecido para mim, apesar de ser próximo a minha residência, mas cuja existência eu ignorava, não só eu, mas a própria Secretaria de Educação não sabia informar a localização exata da escola.

Iniciei minha vida profissional em 2004, no Colégio Estadual Ruth Pacheco, como professora de Língua Portuguesa em turmas da Educação de Jovens e Adultos, uma inovação para mim, pois só conhecia o ensino regular. Naquela época, o estado financiou vários cursos para que os professores entendessem a EJA e os alunos também.

Realizei várias qualificações no início da carreira relacionadas a essa modalidade de ensino, sendo a minha primeira qualificação o Curso de Formação Continuada de Professores – Ensino Fundamental EJA I e II, em 2006, e o curso Gestar – Gestão de Aprendizagem Escolar – Gestar II – Língua Portuguesa, com ênfase no segmento de 5ª a 8ª série, ou ciclos correspondentes, este último, de junho de 2005 a dezembro de 2006.

Como produto, desenvolvi um portfólio onde constavam todas as atividades de leitura e escrita realizadas nas aulas com os alunos. O turno noturno sempre acelerado, com alunos e professores cansados, mas frequentes, pois todos são movidos por um objetivo particular que não cessa, não nos faz desistir. Nem nos dias de chuva, nos dias sem merenda, nos dias de guerra entre os grupos rivais do bairro, devido às greves dos professores por melhores salários e condições de trabalho, às greves de ônibus... ainda assim, sou apaixonada pela EJA.

A escola é pequena, com treze turmas, mas muitos alunos, sendo a maior parte composta por moradores da comunidade, onde todos se conhecem e já frequentaram a escola em alguma etapa da vida deles. Apesar de não ser dotada de grandes recursos, como sala de informática e biblioteca, a escola é vista como espaço único de interação e escolarização, pois o bairro não oferece outros espaços de acolhimento e participação.

Realizei a Especialização em Docência do Ensino Superior. Essa área foi escolhida de acordo com as minhas condições socioeconômicas e o horário, pois as aulas eram sexta-feira à noite e sábado o dia todo. Estudei disciplinas como Sociologia da Educação, Prática do Ensino Superior, Currículo e Avaliação Institucional, no Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior ofertado pela Fundação Visconde de Cairu. O meu trabalho monográfico foi intitulado O Papel da Didática na Formação do Docente de Língua Portuguesa.

Assim como os meus alunos, muitas das minhas escolhas foram feitas baseadas na minha disponibilidade de horário para não atrapalhar meu horário de trabalho e não me prejudicar perante o meu empregador. Até hoje, mesmo como servidora pública, vivencio essas questões de disponibilidade de horário para estudar e escrever, sempre sacrificando minha família, minha vida pessoal e meus momentos de descanso. Entretanto, não são motivos para desistir ou ficar reclamando.

Em 2009 resolvi inovar na área da educação e apostei na gestão escolar, pois naquele ano o governo estabeleceu eleições diretas para diretores e vice-diretores. Então, fiz um curso semipresencial de Gestão Escolar ministrado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Faculdade de Educação (FACED), relacionado ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, por meio do qual cursei uma Especialização em Gestão Escolar, cujo título da monografia foi Reelaboração do Projeto Político-Pedagógico com o foco na Proposta Pedagógica: melhoria da aprendizagem escolar no 6º ano do Ensino Fundamental e, por isso, vivenciei um período como gestora escolar, atuando na vice-direção, com a formação de Especialista em Gestão Escolar.

O curso possibilitou apresentar um projeto de intervenção com uma proposta-ação em uma turma de 5ª série, atual 6º ano, a qual apresentava um alto índice de indisciplina, evasão e distorção idade/série. Propus vários encontros entre os professores da turma, alunos e os pais para tentar criar laços de acolhimento e participação.

O estudo realizado em 2011, em resumo monográfico, pretendeu reelaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Público Estadual Ruth Pacheco, local onde desempenhava a função de vice-diretora, tendo em vista adaptar o PPP às necessidades pedagógicas da comunidade escolar.

Foi detectado, através de reuniões com a coordenação pedagógica, professores e funcionários, que o problema que mais afetava o percurso educativo da escola, naquele ano, era o alto índice de reprovação no 6º ano, devido às dificuldades de aprendizagem.

A metodologia desenvolvida foi a pesquisa-ação, que é um tipo de pesquisa social com base empírica, a qual é concebida e realizada em estreita associação, com uma ação ou com a resolução de problema, baseada na teoria e aliada a proposta de intervenção na reelaboração do PPP, focando a melhoria da aprendizagem escolar no 6º ano. Foi escolhida uma turma composta de trinta e cinco alunos que apresentavam defasagem no eixo idade-série.

Realizou-se um acompanhamento pedagógico através de reuniões mensais com o corpo docente da escola, na busca de estratégias que melhorassem o nível de aprendizagem desta turma; reuniões com os pais e os alunos com práticas adequadas às deficiências apresentadas pela referida turma. E, paralelas a essa intervenção pedagógica, foram realizadas reuniões

com os professores para se discutir acerca da reestruturação do PPP para atualizá-lo conforme as novas legislações educacionais

Durante o período da gestão me afastei da EJA, lecionei somente no turno matutino, no qual aprendi uma nova maneira de perceber a escola, dentro de uma perspectiva mais dinâmica, com outras demandas disciplinares, principalmente na área de ensino e aprendizagem. Como gestora, procurei proporcionar a efetivação de vários projetos da Secretaria de Educação, como o FACE e o TAL, que eram o Festival Anual da Canção Estudantil e o Tempo de Artes Literárias, sendo uma missão hercúlea mover e despertar o interesse nos professores, pois os alunos não precisam de muita motivação, já que estavam sempre dispostos a participar, principalmente de atividades lúdicas.

Uma das ações que me orgulho foi a criação de um espaço para apresentar os livros paradidáticos aos alunos e, como não havia espaço, dispus na minha sala um espaço contendo uma estante com os livros que oferecia aos alunos que entravam lá. Lembro d' *O Curioso Caso de Benjamin Button*, que na época, havia um filme baseado no livro que estava sendo exibido, e por tê-lo assistido, comentava com os alunos que o liam o livro sobre a história nele contada. Fiz uma lista para anotar os nomes dos alunos que faziam empréstimo dos livros e enquanto pude conciliar com o meu trabalho na gestão, essa iniciativa deu certo.

Uma das tarefas do curso de gestão escolar foi a criação de um blog, uma grande inovação com o uso da escrita. Elaborei textos sobre a escola que não foram bem acolhidos pela gestão escolar. Uma das tarefas do curso de gestão foi a reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e, para isso, era necessário mobilizar e incentivar a participação de todos os professores, o que ocorreu, mas ao usar o blog para colocar minhas impressões a respeito da escola e do modelo educacional contrariei os colegas e tive que retirar os textos do blog.

Frente a isso o reformulei e usei para expor meus textos próprios, escritos a respeito de diversos assuntos relevantes no período, minha última postagem consta do ano de 2012. Contudo, esse blog foi reativado aos poucos, agora com as escritas realizadas no Profletras.

Fico pensando por que deixei de escrever no blog por tantos anos e concluo que para escrever precisamos ser incentivados, motivados e isso serve

para os meus alunos também, que precisam de motivação para adentrar no mundo da escrita autoral. Isso gera a mesma indagação proposta por Gloria Anzaldúa (2000, p.232) “Por que sou levada a escrever?”

Para escrever preciso estar motivada, preciso construir senso crítico da realidade que me cerca, preciso questionar e compreender as minhas angústias e meus desejos.

Permaneci na gestão até 2011, quando tentei retornar para meu turno de origem, o noturno, mas não consegui, ficando como professora no matutino. Nesse ano também reiniciei o curso de Letras para obter habilitação em inglês, na própria UCSal e, com isso, obtive a oportunidade de estagiar na Prefeitura de Salvador, à noite, em outra escola da EJA. Consegui uma vaga em uma escola perto da minha casa, e conheci outras formas de ver a EJA e de aplicar as teorias, conheci algo que ainda não tinha noção teórica – os letramentos

A atuação como professora na Escola Municipal de Canabrava foi muito gratificante, os professores eram muito comprometidos e todas as ações eram planejadas e organizadas com antecedência, visando sua efetivação lúdica e pedagógica. Realizei dois projetos que me gratificaram muito: o primeiro foi o centenário de nascimento de Luís Gonzaga, no qual fizemos uma feira com artesanato e música, da qual até hoje lembro de um aluno sanfoneiro que se apresentou, mas meses depois faleceu devido a violência, nos deixando muito muito tristes.

Outro evento foi sobre o centenário de Jorge Amado, no qual realizei em sala várias leituras sobre a obra do autor, aproveitando um material fornecido pela secretaria municipal de educação. Pude realizar um trabalho de leitura e apresentação do livro *A Bola e o Goleiro* e *O gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, ambos de Jorge Amado, que falam sobre o amor visto de formas diferentes.

A culminância desse projeto foi com uma feira de artesanato com temática ligada ao autor, música dos temas das personagens dele e a participação dos alunos com exposição de desenhos, feira de artesanato, culinária e como sempre acontecia, estudante valorizavam muito um bazar de venda de roupas. Recordo-me com muito saudosismo e carinho que uma aluna confeccionou flores de papel para colocar nos cabelos e todas as mulheres naquele dia se sentiram bonitas e sensuais como Gabriela e outras personagens femininas de Jorge Amado ao usarem a flor no cabelo.

No ano seguinte, como estava na escola municipal como estagiária, tive que ceder a vaga para a professora efetiva e, para não sair da escola, recebi um convite da diretora para ensinar à tarde em um projeto da secretaria municipal de educação de reforço escolar, no qual utilizei o livro da coleção Educar para Vencer – Na pista da leitura. Trabalhava com alunos que apresentavam dificuldade para aprender e distorção idade série com repetência constante, na faixa etária até doze anos.

Também nessa turma lecionei para alunos especiais e outros que apresentavam problemas comportamentais, mesmo sem ter preparo algum, somente baseada em minha experiência materna e profissional de professora. As aulas eram ministradas à tarde, na biblioteca da escola municipal, o sol adentrava na sala e a sensação térmica era alta, causando agitação e incômodo aos alunos. O livro didático fornecido pela escola constava de atividades de leitura, escrita, jogos lúdicos e alguns cálculos simples de matemática.

Durante um ano fiquei com esses alunos, eles se retiravam da sala de aula regular e passavam algumas horas comigo na biblioteca tentando aprender mais. Eu tentava construir um conhecimento com eles, mas muitos apresentavam agitação e não se concentravam nos estudos. Enquanto dois ou três apresentavam regularidade nas atividades, outros dois criavam problemas e não obtinham frequência regular.

Um aluno especial, com problemas motores, também participava da turma, ele ia à escola todos os dias, usava uma cadeira de rodas especial, fazia alguns exercícios e tentava participar até das brigas e discussões dos outros colegas. Algumas vezes por falta de funcionário eu também acompanhava esses alunos na hora da merenda, a fim de proporcionar a ele uma participação maior na rotina escolar.

Ao fim do ano, após meses de ensaio, eles apresentaram uma música natalina escolhida pela professora da turma e que foi ensaiada comigo, mas como não fugiam à regra, durante a apresentação, dois alunos, os mais retados, começaram a discutir e entraram em luta corporal, foi um corre-corre, desmancharam a decoração, a diretora se exaltou, colocou-os de castigo. Achei engraçado depois, pois gostava deles, infelizmente não consegui o objetivo maior que era fazer com que eles avançassem de ano, mas pude dispensar um pouco do meu tempo e da minha atenção para eles.

Finalizada a segunda graduação no curso de Letras Vernáculas com habilitação em Inglês, logo depois rescindi o contrato com a prefeitura. Na tentativa de retornar para o ensino da EJA, consegui transferência para o turno noturno, mas em outra escola estadual, no bairro de Jaguaripe, em Cajazeiras, saindo de Sussuarana.

O colégio em Cajazeiras pode ser considerado de excelência, com vinte e cinco salas, auditório, biblioteca grande e vasta, estacionamento para os professores. Que maravilha, não deixar o carro na rua!

Iniciei no mês de julho de 2014 nas turmas de inglês e português do ensino fundamental e médio. Não fiquei muitos anos nessa escola, pois em 2016 fiquei excedente. Após a mudança da gestão, a escola de Cajazeiras perdeu o ensino médio para uma escola considerada de maior porte localizada na mesma rua.

Durante esse período, em Cajazeiras (de julho de 2014 a abril de 2016), para tentar algo novo e me reinventar, além de lecionar Língua Portuguesa e a disciplina de Inglês, (contudo no ensino de inglês não foquei no verbo *to be*), busquei junto aos meus alunos construir conhecimentos acerca da identidade cultural dos países falantes de língua inglesa, para que eles pudessem entender como se desenvolve o processo de língua na cultura e imersão naquele idioma. Ainda não conhecia as argumentações do texto *Língua de Acolhimento* das autoras Lucia Maria de Assunção Barbosa e Mirelle Amaral de São Bernardo, que diz que o professor percebe a necessidade do aluno em aprender a língua e a cultura, é preciso que a pessoa entenda a nova cultura, através da comida, da roupa e dos costumes.

As autoras citam que “o sentido mais amplo (res)guardado por toda língua-cultura como elemento fundamental para a inserção linguística, sociocultural e laboral de quem está na condição de aprendente (BARBOSA; AMARAL, 2017, p. 437)”.

Por causa da excedência, fui devolvida à Secretaria de Educação para procurar uma nova escola e, após várias tentativas, consegui com a ajuda de amigos retornar para minha velha casa em Sussuarana, à noite, dando aula de Artes. Perdi vantagens e gratificações nessas remoções, até hoje não restabelecidas, esse fato que é individual ocorre com muitos professores da educação básica que veem seus direitos vilipendiados. Mais uma vez busquei

construir uma identidade cultural a respeito das artes, enfocando no estudo da cultura indígena, o que deu muito certo, pois a turma foi muito receptiva e a escola me deu liberdade para adaptar o currículo à minha formação.

Retorno ao colégio de Sussuarana, tentando me reencontrar, mas sempre com a ameaça de excedência presente e de perder a vaga na escola em Sussuarana. Reiniciei minhas atividades na EJA com certa dificuldade e buscando novos caminhos, e foi quando, ao final de 2018, me inscrevi no Profletras, pois sentia que estava declinando, decaindo nos meus conhecimentos e já não sabia o que, como e para que ensinar.

A questão do ensino noturno é que ele não oferece a mesma carga horária, os mesmos conteúdos e a mesma avaliação do curso regular. Esses aspectos criam lacunas por parte de alguns professores e alunos, às vezes também me sinto dessa forma. O professor fica perdido com livros didáticos mal elaborados para a EJA, com os diferentes perfis dos alunos que cursam essa modalidade de ensino, o que cria uma barreira no ensino-aprendizado diário.

Durante o ano de 2018 enfrentei dificuldades para reinventar a minha prática. Lecionei língua portuguesa em três turmas de Ensino Médio e para isso precisei adaptar o currículo, que é centralizado nas escolas literárias, tendo como um dos principais objetivos fazer com que o aluno reconheça e identifique naqueles estudos os diversos movimentos literários que construíram o acervo brasileiro. Mas como colocar isso em uma turma da EJA?

Dentre as três turmas, uma foi um desafio para minha práxis, pois tinha uma característica peculiar: era composta na sua maioria por alunos do gênero masculino, os quais ofereceram resistência em aprender a língua do opressor, parafraseando Bell Hooks (2008). Os estudantes dessa turma registraram junto à coordenação uma crítica ao meu ensino. Eles não entendiam e não queriam aprender sobre literatura e, nas aulas de análise linguística, achavam que o conteúdo não era alcançável.

Hoje, lendo a entrevista do Sociólogo Francês François Dubet (1996), acerca de quando o sociólogo quer saber o que é ser professor, vejo que as dificuldades que surgem na sala de aula são diversas e variam conforme o perfil da turma, suas características e sua vontade de aprender. Mas e o perfil do professor? Concluí que era preciso modificar a minha prática, porém nada dava certo, então, como fazer com que aquela turma compreendesse algo que eu só

aprendi posteriormente nos estudos do Profletras? Pois, conforme Adriene Rich *apud* Bell Hooks (2008, p. 857): “[...] esta é a língua do opressor, no entanto eu preciso dela para falar com você”. Eu buscava dizer isso para eles, mas não conseguia me expressar, pois necessitava naquele momento de estudos acadêmicos para fundamentar a minha intenção.

A turma resistia de forma sistemática ao estudo da literatura. Já na última unidade, procurei desenvolver a escrita deles e para isso utilizei textos mais recentes, em um projeto escolar que abordava a etiqueta para uso do celular na escola e nas redes sociais, mas finalizei o ano com aulas de redação e uma avaliação com folha de redação padronizada. No dia da escrita, somente quinze alunos estiveram presentes, o restante disse não ser capaz de construir um texto.

Observo hoje, que eles ainda não compreendiam que assim como os povos africanos escravizados, citados por Hooks (2008) “[...] aprender a falar a língua estranha, era uma maneira de os escravos africanos começarem a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação[...]”, nem eles, nem eu ainda compreendíamos que “[...] eu os imagino também se dando conta de que essa língua precisaria ser possuída, tomada, reivindicada como um espaço de resistência (HOOKS, 2008, p. 858)”.

2.1 POR QUE SOU LEVADA A ESCREVER? (GLÓRIA ANZALDÚA, 2000)

Durante os estudos no PROFLETRAS, na disciplina de Gramática e Ensino, conheci um texto da escritora Glória Anzaldúa e fiquei muito impressionada com o Ensaio publicado por ela *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*. A sua escrita me trouxe inspiração e motivação para expressar meus sentimentos e renasceu em mim a vontade de escrever, me senti como escritora do terceiro mundo, sem voz, dominada, contida, mas cheia de esperança para realizar os meus sonhos.

Essa escrita faz parte da construção de uma prática readquirida e renovada, através da formação no curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Instituto de Letras (IL) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ao me inscrever no curso, iniciei essa jornada para redescobrir a minha prática. Durante a seleção do curso de Mestrado, comecei a busca por novos

conhecimentos, uma vez que já na prova de seleção fui indagada a escrever sobre a minha práxis, a construir um texto no gênero de ensaio acadêmico que discorreu sobre como a avaliação escolar interferia na qualidade da aprendizagem dos(as) estudantes do ensino fundamental.

A partir dessa nova vivência, iniciei um movimento de mudança interna, repensando meu novo papel como professora, quando passei a questionar a minha prática pedagógica, investigar sobre o meu nível de conhecimento acerca das questões que envolvem a minha escrita e como acontece o processo de escrita na sala de aula com meus alunos.

Marcuschi (2012) fala sobre oralidade e escrita, expondo que é fato que na nossa sociedade todos falam, e alguns escrevem, apesar da Língua Portuguesa possuir uma bela tradição de escrita, no nosso dia a dia, provavelmente até os mais letrados escrevem pouco. Quando fui levada a escrever, percebi que não desenvolvia a prática frequente e habitual da escrita.

Ainda segundo Marcuschi (2012), este cita que um texto escrito não define a pessoa que o escreveu. Para que se conheça os objetivos daquela escrita, é necessário perceber as marcas da individualidade do autor, de gênero, de faixa etária, escolarização, marcas de regionalidade e intencionalidade, que muitas vezes são mais perceptíveis na fala.

Por conta disso, afirma-se que a escrita possui um caráter de afastamento físico, sem causar envolvimento ou proximidade entre escritor e leitor. Para vencer essa barreira de distanciamento é preciso que haja um contexto para escrever e compreender um texto escrito, é preciso haver a situacionalidade, mais comum na fala.

Com os estudos do Profletras, me reaproximei da escrita, ao utilizá-la como produto de pesquisa e construção da minha nova práxis. Diante disso, apliquei a afirmação de Geraldi (2011, p.7), “ler para escrever”, e fui inundada com novas leituras e teóricos até então desconhecidos, para iniciar o meu processo de leituras e escritas.

Ressalto que junto com a leitura, para se construir a escrita era preciso realizar “a escrita de si” inspirada em Foucault (1992) e inspirada no ambiente escolar a ser pesquisado, portanto a minha escrita não será tomada pelo “[...] princípio da repetição como sua essência, em benefício da estabilização (de formas e sentidos), funcionando como uma política de contenção: repita, não

busque o novo (GERALDI, 2011, p. 8)”, em que “[...] toda leitura deve repetir sobre o texto o já sabido sobre ele; toda a escrita deve repetir o já dito. Tranquiliza-se a vida, pela mecânica do movimento repetitivo (GERALDI, 2011, p. 8)”.

Iniciei minha escrita nas disciplinas do Profletras com a elaboração de um ensaio solicitado pelo componente Texto e Ensino. O ensaio versou sobre *O despertar da leitura e da escrita dos alunos da EJA: uma ressignificação da sala de aula a partir das práticas de letramento*, coadunando com o meu futuro objeto de pesquisa. A princípio essa escrita foi feita de acordo com as orientações, contudo quando ocorreu a reescrita, tão incomum na minha prática, não consegui reescrever, ficando presa a primeira escrita e não sabendo como refazer para melhorar o que já havia escrito.

Constatei que não praticava a reescrita, sempre finalizava-a sem uma análise posterior, o mesmo ocorria com o meu ensino na sala de aula, durante as atividades, solicitava aos alunos a escrita de um texto, mas não determinava qual sua função social, seu objetivo, ficando o texto preso ao ambiente escolar. Ou seja, não sendo alvo de reflexão, mas somente das correções ortográficas, tão valorizadas como mensuradores da estilística inexistentes na minha revisão e nos textos escritos por meus alunos.

E mesmo quando escolhia para trabalhar com determinado gênero textual, não conseguia me aprofundar no tema e conduzir o aluno a refletir sobre aquela escrita, ficando a atividade como uma mera reprodução da forma apresentada pelo gênero.

Muitas indagações me perseguiram, pois sempre atuando na EJA percebia que o meu ensino e a aprendizagem dos alunos estavam sem uma concepção filosófica definida, pois para mim o ensino da linguagem era somente o ensino da gramática, mas observei durante esses anos atuando na EJA que o ensino da gramática sozinho não estava contribuindo para a formação de um aluno para refletir sobre a realidade que o cerca, muito menos construir uma escrita autoral.

Em uma das aulas dessa disciplina foi iniciada uma discussão sobre um vídeo exibido pela TV Brasil, que foi apresentado pelo professor da disciplina, no qual era exibido um debate sobre o uso da norma culta, seu espaço e o uso e espaço da fala, fundamentando-se na crítica feita pela mídia ao livro didático, voltado para o público da EJA, o qual continha um texto muito criticado, pois este

texto mostrava as variações linguísticas, ressaltando a oralidade. Foram feitas muitas críticas à obra *Por uma vida melhor*, a respeito do capítulo intitulado *Escrever é diferente de falar*, que ensina as variantes das normas culta e popular da língua portuguesa.

Após assistir ao vídeo, refleti sobre o que ocorre na escola, pois sempre procurei não levantar na sala de aula a polêmica entre norma culta e a fala, não enfatizando o preconceito linguístico, apesar de que os próprios alunos percebem e se autocriticam por não saberem usar na escrita a norma culta exigida pelo meio escolar, local onde se investe na correção do idioma, uma vez que prioriza a gramática como ferramenta da formação do aluno.

Em seguida, os estudos de Fonologia, Variação e Ensino destacaram as variações linguísticas, enfatizando a fala e a escrita derivada da oralidade, nos motivando a escrever para analisar os estudos linguísticos baseados nos fundamentos teóricos e na observação da sala de aula e, assim, fomos motivados a escrever conforme os gêneros textuais acadêmicos.

Conforme Marcuschi (2012) “a escrita está acoplada aos gêneros textuais que nós produzimos”, para isso posso exemplificar meus estudos na disciplina de Fonologia, na qual escrevi resenhas e artigos, todos gêneros textuais dentro do domínio acadêmico, manifestando minha escrita com a variedade de gêneros que se interligam. A questão do gênero textual remonta aos gregos, que já organizavam essa reflexão e expressavam a ideia de que os indivíduos, ou gêneros, já se dividiam em grupos, aos quais nós damos o nome de gênero, classificados conforme as suas características comuns.

Os gêneros possuem um papel cognitivo, pois nos motivam a organizar nossos conhecimentos, uma vez que quando entramos em contato com um texto novo tentamos localizar esses textos em determinado gênero (FARACO, 2006)

Faraco (2006) também afirma que os gêneros se organizam em diferentes formatos, e a produção de textos se torna classificável, no entanto eles se misturam e suas barreiras são permeáveis. (FARACO, 2006). As atividades de escrita no meio acadêmico possuem características comuns entre si, a partir do agrupamento de gênero. No PROFLETRAS o gênero textual a ser trabalhado é o Memorial, o que me proporcionou uma liberdade de escrita e ao mesmo tempo de desafios diante do desconhecimento, pois falar de si não é fácil. Ademais, escrever sobre a minha atividade profissional, baseando-me na autocrítica,

tornou-se um trabalho cuidadoso e exigente no sentido de demonstrar o meu amadurecimento intelectual.

Esse aspecto deve ser descrito no Memorial, de forma a demonstrar a minha trajetória anterior e posterior aos estudos no Profletras, produzindo um texto que encante e convença, com uma escrita autoral e multimodal, exibindo uma disposição acadêmica e ao mesmo tempo que sinalize essa característica com imagens e textos diversos que serão reunidos na coleta de dados, através da intervenção e da sequência didática.

A fala e a escrita são multimodais porque se caracterizam por apresentarem diferentes formas de construir a informação. A sua disposição no papel vai representar a minha intencionalidade, contudo, como exige um texto escrito acadêmico, haverá uma disposição mais séria, mais formal, visto que “[...] a forma como a palavra está escrita, onde ela está localizada, quer na tela de um computador, quer na folha de um livro, também traz informações. (MARCUSCHI,2012)”.

A escrita do artigo *A influência da fala na escrita de estudantes do ensino fundamental: mapeando fenômenos frequentes* me proporcionou, no tempo formativo que corresponde a EJA para adolescentes, desenvolver a observação da escrita dos alunos percebendo a variação linguística daquele segmento, o que trouxe novos desafios para compreender os usos da língua.

Baseada nas diretrizes propostas pelo professor de Fonologia, motivei-me a realizar a pesquisa, a coleta de dados e a análise dos textos que foram gerados pelos estudantes, no entanto, faltou realiza-la com os meus alunos da EJA, pois solicitei que escrevessem um texto com um determinado número de linhas, não definindo o gênero textual, mas definindo sua tipologia, pois seria a descrição da rua ou do bairro onde moravam. As produções dos textos foram concluídas, mas faltou no planejamento definir a função social para aquele texto.

Compreendi as ocorrências das variações linguísticas que se expressam muito na escrita baseada na fala desses alunos e que, em sala de aula, podemos tratar de fenômenos da oralidade para também aperfeiçoar a escrita. A relação dessas duas modalidades de uso da língua, a escrita e a oralidade do aluno, deve ocorrer na escola com o respeito à diversidade e à experiência de vida.

Enquanto produzia os textos baseada nos estudos de Fonologia e no respeito à variação linguística tão presente na sala de aula, concomitantemente

mergulhei no mundo teórico do letramento. A disciplina Letramento e Alfabetização trouxe um novo impacto para rever a minha práxis. Inicialmente causou-me estranhamento, mas após diversas leituras, percebi que o letramento está presente em todos os segmentos da vida social, em que se apresentam múltiplos eventos de letramento, principalmente no ambiente escolar, onde o aluno deve ser letrado para se apropriar do uso das palavras.

Nos diversos eventos sociais que vivenciamos, devemos saber como utilizar nosso discurso em cada momento. Mas é na escola que experienciamos a maior parte dos eventos de letramento. Iniciados na família, esses momentos ocorrem para aprendermos a viver e a conviver em sociedade.

Ser letrado é estar além da alfabetização, da codificação e decodificação de letras e palavras. É compreender as palavras nos seus sentidos e nos eventos de letramento, sendo dotado de pensamento crítico. Além da escola, o aluno da EJA participa de momentos em que utilizam textos que exigem dele ser letrado, e isso também pode ocorrer no ambiente do trabalho (SOARES, 2018).

Na disciplina compreendi um pouco sobre Alfabetização e Letramento, buscando identificar e inserir os letramentos em minha rotina pedagógica, uma vez que muitos alunos são alfabetizados, mas não possuem letramentos específicos dentro da escola para avançar em seu percurso escolar. Nessas discussões em aula, foi abordada a correlação entre alfabetização e letramento, discussões sobre o que é a escrita, se ela faz parte do letramento, e o gênero textual oral, tão difícil de se trabalhar na sala de aula e quando trabalhamos não estabelecemos critérios para esta modalidade.

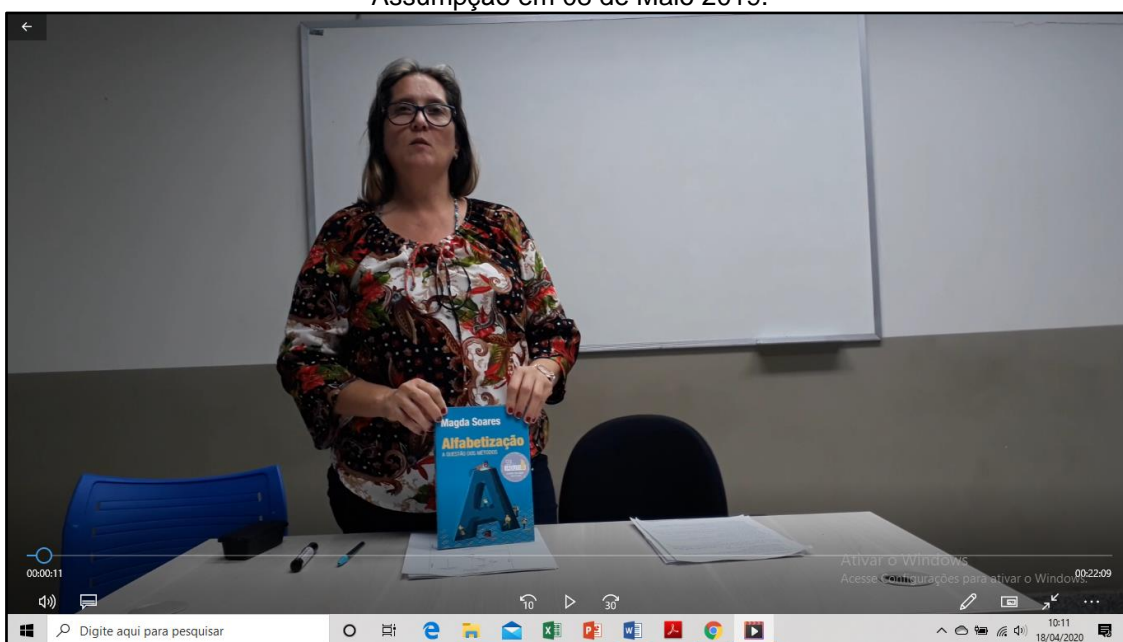
Com as leituras baseadas em Street (2014), Kleiman (1995; 2005), Rojo (2009), Marcuschi (2003; 2010) e Schneuwly e Dolz (2004) formei um amplo arcabouço teórico para fundamentar o conceito de letramento e alfabetização. Foram ofertadas leituras de diversos autores relacionados a essas temáticas para a construção do escopo da pesquisa. Destaco os estudos de Luiz Antônio Marcuschi, em sua análise sobre oralidade e letramento como práticas sociais e o uso da oralidade e da escrita, considerando a aplicação dos seus usos na vida cotidiana, pois não devemos centrar somente no código.

Iniciei a aprendizagem sobre gênero textual oral ao estudar os autores Schneuwly e Dolz (2004), em seu capítulo *A exposição oral*. Após uma roda de conversa, demonstramos nosso conhecimento em apresentações orais que

ocorreram ao longo da Disciplina. A primeira delas feita por mim, foi sobre a autora Roxane Rojo (2009) e o seu livro *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*, da qual me recordo que ao subir ao espaço para falar, preferi fazê-la sentada, por me sentir mais segura, iniciando por uma questão que me perturbava e havia me motivado a buscar qualificação: “estou desaprendendo a ensinar”, pois era uma constatação que me incomodava, porque não via atrativo em minhas aulas.

Uma atividade que considero vanguardista foi proposta pela professora, a qual solicitou que fizéssemos um vídeo sobre o estudo do livro *Alfabetização e Letramento*, da autora Magda Soares, que foi desenvolvido junto com mais duas colegas *profletristas*. Realizamos as filmagens com raso conhecimento sobre videoaula, sendo motivadas pela busca de novas dinâmicas de aula, gravamos o vídeo e fiquei satisfeita com a minha primeira experiência com este gênero.

Foto 3 – Gravação de um vídeo apresentando o estudo do livro *Alfabetização e Letramento* de Magda Soares para a disciplina *Alfabetização e Letramentos*, ministrada pela Prof^a. Simone Assumpção em 08 de Maio 2019.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nos estudos sobre *Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional*, fomos motivados, inicialmente, através das aprendizagens acerca dos conceitos Freirianos, ainda tão atuais para a educação moderna. As aulas da Professora Simone Bueno me faziam refletir sobre uma mudança de atitude como

professora e reformular minha práxis, propondo um novo fazer docente, sob a perspectiva da pesquisadora, para entender qual tipo de problema é preponderante na minha sala de aula, a fim de buscar resoluções.

Aprender a mapear as estratégias para alcançar os objetivos desejados e aperfeiçoar meu olhar perante à escola é tão importante quanto realizar uma pesquisa de cunho etnográfico, nos apresentada a partir das leituras de Street (2014). A partir do levantamento de dados como gravações, filmagens, entrevistas, conversas focais, rodas de conversas, questionários, notas de campo, fotografia, usando todos os instrumentos necessários para realizar a etnografia da sala de aula, nos integramos ao contexto da escola e da comunidade na qual todos estão inseridos.

Seguindo essas diretrizes comecei a traçar o meu objeto de pesquisa, que logo de início foi apontado para a escrita do aluno da EJA. O projeto de pesquisa investigaria também a questão do trabalho, pois todos nós sabemos que o aluno da EJA ao retornar à escola passa a ser aluno-trabalhador, por isso o percurso escolar desses estudantes é diferenciado.

Mas como alinhar esses dois conceitos, escrita e trabalho?

Para isso foi necessário elaborar planejamentos sistematizados das minhas ações com as leituras e a realização da coleta dos dados, formulando estratégias indutoras ao tema do trabalho, para motivar o aluno a escrever, de modo situado e autoral.

Levantar o conjunto de dados para pesquisa através da aplicação dos textos, analisá-los e realizar o registro de campo com minhas anotações foram ações que pretendiam conduzir-me ao entendimento acerca da dificuldade dos alunos e da escolha do gênero textual adequada ao seu perfil e, para isso, foi preciso, primeiramente, saber qual escrita eles sabiam realizar. Utilizar dados qualitativos para responder a questões particulares, responder às questões sociais com a realidade que não pode ser quantificada (MINAYO, 2001).

Logo em seguida iniciamos a elaboração do projeto de pesquisa e do memorial junto a Professora Alvanita, buscando construir um documento que abarcasse uma intervenção escolar, baseada no desenvolvimento de um gênero escolhido para atendê-la, bem como realizar um relato memorialístico dos conhecimentos adquiridos no Profletras.

Mais uma vez, obtivemos uma experiência nova com uma atividade que utiliza a tecnologia em âmbito educacional, ferramenta que ainda não estávamos familiarizados, pois na nossa vivência construímos uma aula tradicional, composta de livro, caderno, quadro e voz. A atividade foi inovadora, pois nos mostrou que temos a capacidade de aprender sempre. Tivemos um momento de descontração com a iniciativa do colega Raimundo que nos trouxe um aplicativo de aprendizagem denominado *Kahoot*, com questões elaboradas pelo professor, realizando uma aula lúdica.

Chegamos ao segundo semestre e estamos com novas disciplinas, Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita; Gramática, Variação e Ensino; e Literatura e Ensino. Já nos estudos de Estratégias do Trabalho Pedagógico com a leitura e a escrita, na disciplina Literatura e Ensino e principalmente nos estudos de Gramática, Variação e Ensino, que me apropriei de várias leituras. A partir delas, desenvolvi conceitos como decolonialismo, escrita autoral, língua dominante do opressor, língua de acolhimento etc.

Os estudos nos propõem uma visão diferente, mais diversificada e até compreensiva dos nossos estudantes. Com uma atitude voltada ao respeito pelos saberes prévios, inatos e intuitivos desses sujeitos, nos contextos em que estão inseridos e na cultura letrada que exige deles uma preparação escolar.

Tudo isso nos atinge, mas não consegue atingir o aluno, para despertar a consciência de que essa aprendizagem de língua é complexa, mas ele tem a opção de dominar e escolher o uso formal da língua padrão sem abdicar do seu traço cultural e identitário. Ele pode escolher dizer *nós vai*, como forma de demarcar seu território e espaço na sua linguagem e na sua forma de se expressar, contudo, ele deve estar atento para o uso da língua dominante, constante na gramática escolar prescritiva, aquela que exige do aluno que ele fale e escreva de acordo com a norma padrão e que é exigido pela sociedade como forma de inclusão e ascensão profissional.

Durante a trajetória de estudos na disciplina Gramática, Variação e Ensino obtive a oportunidade de realizar leituras que não constavam em meu repertório acadêmico. Com isso, surgiram novos questionamentos e novas compreensões para o estudo e o ensino de língua portuguesa.

Como mestranda, participei de algumas atividades acadêmicas em 2019: I Seminário de Línguas em Contato: Teoria e Análise; Roda de Conversa sobre

Ética em Pesquisa acadêmica; Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão, no qual apresentei meu anteprojeto, já definido sobre a escrita e o trabalho do aluno da EJA. Essa foi uma experiência única, pois pude oportunizar apresentações de outros alunos da graduação em línguas e foi muito produtivo e enriquecedor para minha trajetória como mestranda.

Quadro 1 – Esquema da apresentação da Pesquisa no Congresso da UFBA (Out. 2019)

TEMA: LETRAMENTO, TRABALHO E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA.

PROBLEMÁTICA: Não há a prática de escrita nas aulas de português e nos postos de trabalho dos alunos da EJA

PROBLEMA: Como a escrita é desenvolvida pelo aluno da EJA na sala de aula? E a relação da escrita com o trabalho como ocorre?

OBJETIVO GERAL: Desenvolver a escrita nos alunos do ensino fundamental da EJA.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reconhecer a importância da escrita apresentada pelos alunos da EJA nos diversos letramentos constantes nos ambientes sociais e de trabalho.
- Formar sujeitos autônomos produtores de textos que saibam comunicar-se com competência na cultura escrita.
- Desenvolver as competências de escrever para atuar nos espaços sociais organizados em função da escrita, em especial o espaço laboral;

METODOLOGIA: A metodologia será qualitativa de cunho etnográfico com proposta de intervenção utilizando o gênero textual **como objeto** a fim de promover uma ressignificação da escrita dos alunos da EJA.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: Será aplicado um projeto de intervenção a fim de desenvolver a escrita argumentativa através da produção de texto do gênero textual artigo de opinião. A proposta de intervenção situa-se na área de concentração e pesquisa de Linguagens e Letramentos na qual as pesquisas e reflexões acerca da teoria e do ensino serão construídas nos estudos de letramento dos autores estudados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Foto 4 – Apresentação oral do projeto de pesquisa no congresso, pesquisa e extensão da UFBA (Nov.2019)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Sinto saudade do momento UFBA normal, sem pandemia...

Enfim, quando passei a frequentar o Profletras, no *campus* da UFBA de Ondina, em 2019, pude experimentar como é importante na nossa formação acadêmica e como ser humano a interação social, conhecer o novo e o diferente, além da aprendizagem acadêmica. Aprendi a me inserir no ambiente dos pátios da UFBA, que não lhe impõem nada, você caminha, vai para a sua aula, faz uma merendinha, se mistura, lembrando com saudade uma parte da letra da música de Moraes Moreira: “Ah, imagina só/Que loucura essa mistura [...] Por isso chame, chame, chame, chame gente/E a gente se completa/Enchendo de alegria/A praça e o poeta”⁷.

No período em que transitei pelos pátios e salas da UFBA, vivenciei essa interação e o dialogismo acadêmico e social, lembro quando ocorreu o Congresso de Pesquisa e Extensão, em novembro de 2019. Minha sensação, quando me dirigi ao prédio de Matemática, para falar sobre o meu projeto de pesquisa, era de expectativa e ansiedade, fiquei acanhada, me sentindo fora do contexto etário, mas logo percebi outras pessoas da minha geração também como estudantes, professores, alunos da escola pública em visita ao *campus*, e não houve por parte dos participantes e das pessoas que transitavam pelos corredores, sempre discutindo os seus projetos, qualquer ato discriminatório, todos os olhares estavam preocupados com seus estudos, suas pesquisas. Havia uma diversidade de gente, se misturando, se completando, enchendo de alegria e conhecimento o *campus* de Ondina da UFBA.

O ano de 2020 iniciou-se com uma rotina diferenciada, pois desde janeiro já estava envolvida com as atividades da Plataforma Brasil e todo levantamento documental. Foi uma experiência singular, uma vez que precisei documentar a minha pesquisa com instrumentos variados, entrando em contato com outros órgãos da própria universidade e do Conselho de Saúde Federal, obtendo aprovação em abril do mesmo ano.

⁷ Letra completa disponível em: < <https://www.letras.mus.br/moraes-moreira/47510/>> Acesso em: 06 Jun. 2021.

Ao observar os aspectos processuais e éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, destaco alguns parágrafos da Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, a qual ilustram o meu compromisso com a pesquisa a ser realizada considerando:

[...] o progresso da ciência e da tecnologia, que deve implicar em benefícios, atuais e potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, nacional e universal, possibilitando a promoção do bem-estar e da qualidade de vida e promovendo a defesa e preservação do meio ambiente, para as presentes e futuras gerações;

[...] as questões de ordem ética suscitadas pelo progresso e pelo avanço da ciência e da tecnologia, enraizados em todas as áreas do conhecimento humano;

[...] que todo o progresso e seu avanço devem, sempre, respeitar a dignidade, a liberdade e a autonomia do ser humano.

A primeira aula do semestre foi da disciplina Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais, estando em uma turma diferente da minha inicial, mantive um breve contato presencial com a professora Alba Valéria e os novos colegas *profletristas*, com acesso ao material inicial para realização das leituras e contatos online.

Em março de 2020 o mundo atravessou e continua passando por uma transformação de ordem sanitária e social, caracterizada pela pandemia. Em nosso país o estado de isolamento social e medidas de combate e proteção contra o vírus iniciou após o período momesco, ou seja, depois do Carnaval. Permanecemos nos readaptando, com mudanças de atitudes e estratégias para continuar os estudos e pesquisas, sendo assim, o uso da tecnologia para obter informações proporcionou a continuidade dos projetos e dos sonhos.

3 – MEMORIAL – O MOMENTO COVID

abril 01, 2020

O dia em que a vida parou...
 mas a minha ainda não.
 apesar de todas essas agonias com o Covid-19
 a minha vida não parou.
 verifiquei que eu estava e estou com muitas
 atividades que nem o vírus me deteve.
 espero não encontrá-lo até finalizar alguns projetos.
 talvez isso seja bom ou não
 vejo as pessoas se queixando da ociosidade,
 mas isso não me atingiu

Fatichris, 2020

Abro este capítulo para escrever sobre a minha trajetória como professora da EJA de colégio público estadual e como discente do Profletras a partir desse “novo normal” , novo momento em Minha Escrita estabelecido com o advento da pandemia do COVID-19, que determinou o isolamento social como medida preventiva de contenção de um vírus que para algumas pessoas torna-se fatal.

Por oportuno, também escrevo sobre o desenvolvimento do meu letramento digital a partir desse momento que nomeei *Momento Covid* e todos as novas discussões que envolvem minha adaptação como mulher, professora, estudante e profissional e pesquisadora. A princípio acreditávamos que seria uma chuva que passaria rápido, mas já são vários meses de novas adaptações acadêmicas, sem aulas presenciais, sem contato físico entre alunos e professores em todas as modalidades de ensino.

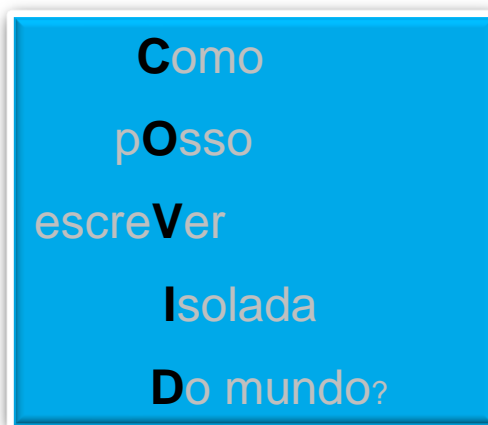
Fomos orientados a aguardar enquanto a chuva passava, e por isso fomos todos para casa, aguardar, enquanto a chuva caía, mas com a esperança que seriam só alguns dias. Ressaltando que, mesmo com a pandemia e a circulação do vírus, alguns setores considerados essenciais não suspenderam suas atividades e continuaram a sua rotina ainda mais pesada, como os profissionais que trabalham na área de saúde e segurança.

O virtual virou nossa alternativa, principalmente na área de educação e eu vivencio essas duas realidades educacionais, como mestranda e como professora da rede pública estadual, na qual constatei que o virtual na educação de nível superior e na educação básica ocorrem de modo bem distintos.

Para ilustrar melhor a palavra COVID que pode parecer até inapropriada, pois nesse Memorial nomeei este capítulo e enfatizei muito esse momento com o uso da palavra COVID, quero ressaltar que o fiz porque sinto que essa situação influenciou muito a minha escrita, como professora e pesquisadora. Precisei adiar minha pesquisa de campo para propor uma intervenção que pudesse ser aplicada (ainda não sabíamos de que forma), pensando em seu uso futuro.

Inspirada nesse contexto, pensei em como aliviar o peso da sigla COVID e por isso criei esse acróstico, utilizando recursos do programa de edição de textos, o *word*, já que devemos avançar no uso das ferramentas digitais:

Figura 1 - Acróstico da palavra Covid



Fonte: Elaborada pela autora.

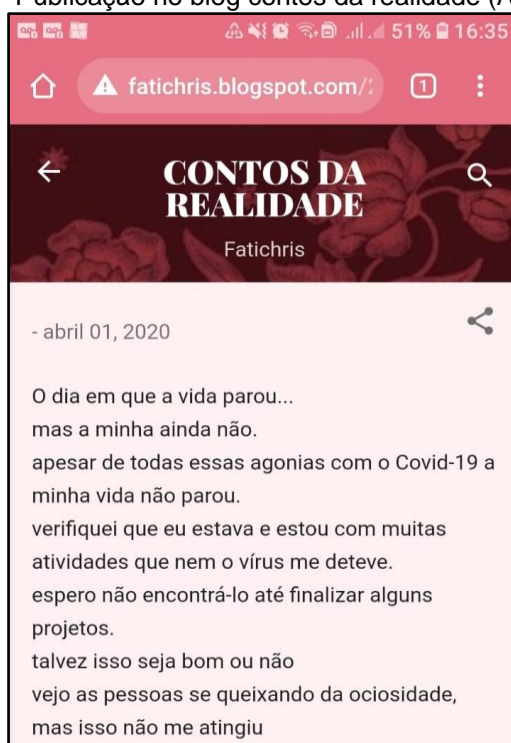
Como posso escrever isolada do mundo? Senti falta das vivências e conversas na sala de aula, na sala dos professores, no corredor, na casa dos amigos e família, passei a usar os recursos audiovisuais através da internet e das redes sociais para ver e me comunicar com as pessoas. Recursos que nos limitam em nossas iniciativas e na nossa naturalidade em falar e rir, dificultam a articulação das nossas palavras pelo fato de estarmos usando um meio diferente e novo.

3.1 NO MEU MOMENTO COVID PESSOAL

O meu momento COVID pessoal iniciou-se com o isolamento social, por volta do mês de março, quando todos os setores pararam suas atividades, na área social e laboral. Outros se adaptaram ao *home office*, o trabalhar em casa,

e, assim, continuei realizando minhas atividades de pesquisas acadêmicas dentro de casa, me preparando para a qualificação, a qual aconteceu em abril de 2020. Diante dessa realidade, nesse mesmo mês, fiz uma pequena postagem em meu blog⁸, ferramenta de expressão escrita que voltei a utilizar para expor meus pensamentos, escrevendo a epígrafe deste capítulo:

Foto 5 – Publicação no blog contos da realidade (Abr. 2020)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Esse texto reflete o *Meu momento COVID*, como estava andando a minha escrita no início da pandemia, com muitos trabalhos acadêmicos para produzir, além de da escrita no blog. Havia a necessidade de escrever mais palavras, expor muito mais sentimentos, dizer o porquê estava escrevendo, mas para escrever sobre o meu momento precisava me reorganizar e vivenciar a pesquisa, as discussões, os textos, para conseguir produzir, pois como Oliveira (2010, p.19) aponta: “[...] assim como a leitura, a escrita não é uma atividade exclusivamente linguística e requer do aluno, conhecimentos que vão além da esfera da língua”, por isso precisava vivenciar aquilo que poderia usar na minha escrita. Mas como realizar tudo isso sem a interação social que a escola e a faculdade nos proporcionam?

⁸ <<http://fatichris.blogspot.com/>>

3.2 NO MEU MOMENTO COVID PROFLETRAS

Em meu momento COVID Profletras, as minhas atividades acadêmicas continuaram virtualmente, com os estudos e a escrita do projeto de pesquisa para aprovação na qualificação. Desde então venho me readaptando às atividades acadêmicas online e, na individualidade, pós-encontro virtual, durante esses momentos ocorrem interações que nos oferecem rápidos reencontros visuais e auditivos, como forma de reforçar a nossa memória de emoções e sentimentos.

As aulas foram interrompidas na UFBA em março de 2020, com a suspensão das bancas de defesa e das aulas presenciais nos cursos de pós-graduação. Ainda tivemos algum contato presencial no primeiro dia de aula com a Prof. Alba Valéria, da disciplina Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais, que nos apresentou o material para leitura. O primeiro ato impactante foi a suspensão dessa disciplina.

Eu me matriculei para acompanhar a turma e como forma de não perder o vínculo com a UFBA, estava me acostumando a participar, por algumas horas, do ambiente universitário, com gente indo e vindo, sentadas, conversando, discutindo estudos e teorias, eventos culturais, mas só pude vivenciar por pouco tempo no ano de 2019. O início do isolamento social foi ocasionado por causa do coronavírus, que se instalou em nossa cidade com o surgimento de registros da doença, ficamos no aguardo, mas sempre concomitante com outras atividades acadêmicas que já ocorriam de maneira virtual como a Plataforma Brasil, do Conselho Nacional de Saúde, pois nessa pesquisa há envolvimento de seres humanos, nossos estudantes, por isso necessita da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Desde janeiro que iniciei a submissão do projeto de pesquisa no site da Plataforma Brasil, foi uma experiência inovadora e ao mesmo tempo desgastante, pois é uma fase que você elabora diversos documentos e assume compromissos éticos assinados entre você, seu orientador, o cenário da pesquisa, a UFBA e o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Fiquei muitos dias angustiada tentando elaborar os documentos conforme os requisitos das Resoluções do CEP, principalmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deve estar de acordo com a

Resolução CNS nº 466 de 2012, observando que nossos alunos são participantes da pesquisa e não sujeitos. Após a elaboração de todos os documentos e da coleta das assinaturas dos dirigentes envolvidos, enviei os documentos junto com a brochura do projeto, na qual constavam todas as etapas para a coleta de dados.

Nos primeiros dias do mês de abril de 2020, recebi um e-mail da Equipe Plataforma Brasil que dizia:

O projeto *A Escrita do relato autobiográfico como prática de Letramento: um percurso possível para alunos da EJA* foi aceito para análise no CEP. Significa que o CEP concluiu a validação documental de sua última submissão, por favor verifique a situação do projeto de pesquisa e atenda a possíveis pendências documentais, se existirem. Caso contrário aguarde o parecer consubstanciado do CEP, cujo nome pode ser consultado no campo localização atual do projeto, disponível no item detalhar.

Transcrevo, *ipsis litteris*, pois fiquei muito feliz com a resposta a todo meu esforço, e a partir daí me senti mais direcionada à finalização do projeto de pesquisa, a fim de submetê-lo à Qualificação. Essa etapa ocorreu em 28 de maio de 2020, via Plataforma web RNP, além da minha participação, estavam as professoras membras da banca: a Orientadora Prof^a Dr^a Raquel Nery, a Prof^a Ana Lucia Silva e Souza (Professora Interna) e a Prof^a Gilvanice Barbosa da Silva Musial (Professora Externa ao Programa).

Uma experiência inovadora, pois foi realizada de maneira virtual, com suas dificuldades e adaptações, pois usei o notebook, mas só consegui mesmo realizar uma boa conexão com o uso do celular, talvez pelo aparelho telefônico possuir um sistema mais capacitado para uso de plataformas de videoconferência.

O resultado da qualificação foi engrandecedor, pois recebi contribuições de três grandes Doutoradas em Educação e, como resultado, reestruturei minha pesquisa conforme às orientações que evidenciaram a importância do trabalho da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que a pesquisa está inserida no meu campo de atuação e possui uma relação direta com a minha área profissional e, por isso, a formação da práxis pedagógica está bastante vinculada a modalidade de ensino.

Um tópico que foi aberto refere-se à inclusão do debate étnico-racial e, para isso, foram sugeridos autores que discutem a EJA e o pertencimento étnico racial nos Livros de Lázaro Ramos e Natalino Neves da Silva, além de Nilma Lino Gomes.

Através das reuniões do Colegiado do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras iniciei o desenvolvimento das práticas virtuais, com as reuniões online. Em 19 de Junho de 2020, o Colegiado reuniu-se, via Plataforma RNP, com o Reitor João Carlos, para discutirmos sobre as demandas para as ações remotas e presenciais para o retorno das atividades na UFBA, pois a universidade naquele momento, buscava e estudava ações a longo prazo para atender a todos os colegiados e abriu o canal ufbaemmovimento@ufba.br para o envio de sugestões.

Durante o semestre suplementar, a UFBA sempre atenta e preocupada com a situação de isolamento social e com a continuidade dos estudos, pesquisas e extensão, atividades inerentes ao ambiente acadêmico, apresentou o Portal UFBA em movimento, criado para apresentar as informações essenciais para que as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão pudessem ser bem realizadas de forma não-presencial.

Um dos parágrafos da apresentação no site da UFBA em movimento sobre a implantação do Semestre Letivo Suplementar 2020 (SLS 2020) destacou que:

Diante desse cenário, a UFBA realizará, em caráter emergencial e excepcional, o Semestre Letivo Suplementar (SLS 2020) de atividades online, com oferta de componentes curriculares e extracurriculares de ensino, pesquisa e extensão, adaptados ou especialmente concebidos para tal formato e que podem, inclusive, quando oportuno, ser ministrados conjuntamente por vários docentes, sendo ademais garantido aos estudantes adesão e desligamento facultativos, bem como posterior integralização de carga horária curricular. A expectativa é de que essa ação mobilize todo o corpo docente e técnico-administrativo da UFBA, respeitadas as diferentes condições de trabalho em regime home office, acesso à internet e familiaridade com tecnologias e recursos de gestão pública e educação a distância.

Além disso, outras características do Semestre Suplementar informadas através do UFBA em movimento⁹ foram:

⁹ <<https://ufbaemmovimento.ufba.br/>>

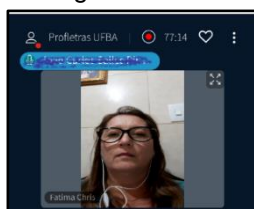
Não presencial – Excepcional – Temporário;
Participação de todos os Cursos, Programas e Docentes;
Desenvolvimento de atividades de ensino de graduação e pós-graduação;
Planejamento conjunto entre Departamentos/equivalentes e Colegiados de Cursos/Programas;
Exclusivo para estudantes regulares da UFBA;
Coordenação geral: SEAD e Assessoria de TI;
Orientação e suporte: SUPAC, STI e Pró-Reitorias;
Início: 08/09/2020 e Término: 18/12/2020.

Iniciaram-se as matrículas para a turma 6, minha turma do Profletras, na qual nos matriculamos na disciplina Defesa do Projeto e, no meu caso, também no Componente Curricular Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais, além da Atividade de Conclusão de Curso para realizar a Defesa do memorial. Preparei-me para embarcar nessa nova modalidade de ensino e aprendizagem que nos foi oferecida.

Percebi que apesar da aula ser na modalidade virtual e online, meu compromisso de estudante continuou o mesmo, para estar conectada no horário da aula, sem atrasos, ter uma boa conexão de internet para ver e ouvir durante o período da aula, estar em um local confortável para assisti-las, tomar notas e estar com as leituras atualizadas para que a participação não fosse só como ouvinte. Estar preparada para expor opiniões oralmente e o entendimento sobre os textos estudados foi fundamental.

A experiência como representante discente no Colegiado do Profletras/UFBA foi muito enriquecedora, pois passei a ter conhecimento das demandas inerentes ao bom funcionamento do mestrado e, juntos, buscamos soluções que atendessem a todos, dentro da legislação específica. Por essa experiência gratificante, agradeço aos Professores Júlio Neves Pereira, Simone Souza de Assumpção e Fernanda Maria Almeida dos Santos pelo acolhimento e apoio em todos os momentos em que apresentei ao Colegiado as demandas da turma 6.

Foto 6 – Reunião do Colegiado do Profletras (19. Jun. 2020)

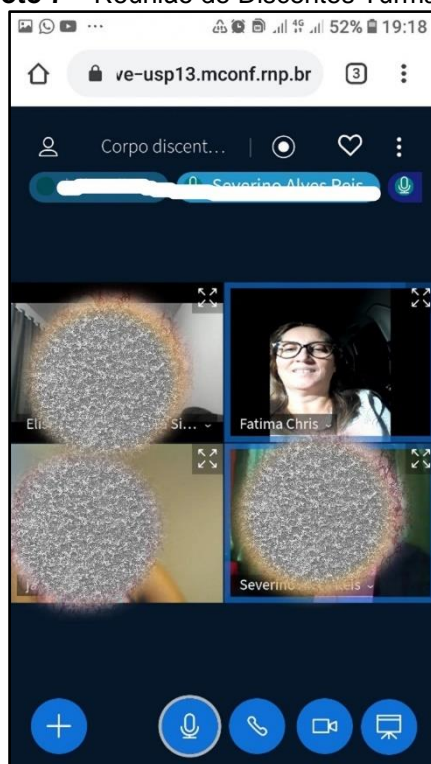


Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Ainda no mês de maio de 2020, a universidade lançou o Congresso Virtual da UFBA, que nos trouxe vários eventos online, disponíveis em diferentes plataformas de acesso, como *youtube* e *facebook*.

Sentia falta da turma seis, das nossas discussões acadêmicas e, por causa disso, realizei uma reunião via zoom, no mês de junho de 2020, onde pudemos nos rever virtualmente e iniciar nossa interação através das plataformas digitais. Em seguida, realizamos reuniões online entre os discentes da turma 6 e a Coordenação do Profletras, além de outros encontros para os que desejaram participar de discussões sobre as suas pesquisas e o seu desenvolvimento, sendo muito esclarecedores, pois verificou-se que toda pesquisa precisa estar voltada para uma análise étnico-racial dos envolvidos e a construção de uma ação interventiva. É preciso ainda que o mestrando esteja inserido no contexto apresentado, para formar o cunho etnográfico e a importância de se determinar um gênero textual para tal ação pedagógica.

Foto 7 – Reunião de Discentes Turma 6



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Devido ao momento singular, o Profletras Nacional publicou a Resolução nº 003/2020 do Conselho Gestor que “Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do Mestrado Profissional

em Letras – Profletras” que em seu Art. 1º dizia: “Os trabalhos de conclusão da sexta turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial”.

Foram estabelecidas novas dúvidas, novos questionamentos.

O que vou fazer? O que vou escrever? Como vai ficar a minha pesquisa?

Através de consulta ao Conselho de Ética e ao Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil, verifico que será necessário enviar uma notificação ao CEP, solicitando a retirada do projeto, anexando uma carta explicando o motivo da retirada, o qual deverá ser feito no momento em que devemos postar na Plataforma Brasil o relatório sobre o andamento da pesquisa.

Chegamos ao mês de julho de 2020, muitas *lives*. Não consegui acompanhar todas, muitas ocorreram em dias e horários simultâneos, o que dificultou manter uma programação virtual com meus compromissos e afazeres presenciais, ainda que houvesse *lives* que me interessavam. Algumas apresentações ficavam disponíveis online, para posteriormente assisti-las, mas as que não ficavam, se perdiam na infinidade de opções. Era como se você chegasse a uma biblioteca e jogasse os livros para cima, mas só conseguisse abraçar alguns.

As reuniões com a orientadora Prof^a Raquel, via plataforma RNP, transcorreram normalmente, com a transição do presencial para o online, acontecendo de forma tranquila e muito proveitosa. Nesses encontros, relatei minhas dúvidas sobre o projeto e o futuro das aulas do Profletras, o que fizeram com que se mantivesse a esperança de conseguir colocar em prática o meu projeto de intervenção adaptado para o novo momento.

Inicialmente fiquei bem animada, planejando entrar em contato com os alunos e a direção da escola. Mas após algumas ligações, verifiquei que não seria tão fácil assim. Era preciso que eu estabelecesse um canal de comunicação, o que não era possível devido à dispersão ter ocorrido sem que antes se pudesse estabelecer o contato entre alunos, professores, coordenação pedagógica e direção escolar. Porém, ainda confiante, planejei criar um e-mail para contactar a turma, depois escolhi utilizar o facebook, pois verifiquei ser mais acessível e simples para manuseio e navegação, mas não sabia como usar essa página e cogitei criar um blog para divulgar as produções, eventos e publicações sobre os letramentos e a EJA.

No final do mês de julho, do ano passado, ao assistir um evento online sobre *O ensino de Língua Portuguesa através da educação remota: desafios e perspectivas* no II Simpósio de Línguas do IFPB – Campus Cajazeiras (jul/2020) compreendi que não seria tão simples desenvolver o ensino remoto ou virtual sem que antes houvesse uma prática organizada para essa nova modalidade de aula.

O ensino remoto não proporciona a interação social dentro da perspectiva linguística, que requer a presença do professor dentro de um ambiente de desenvolvimento individual e coletivo proporcionado pela escola. Sendo assim, teria que enfrentar um novo desafio, de como desenvolver o ensino de língua dentro do contexto remoto e percebi que não estava preparada, assim como os meus alunos, para tentar aplicar a proposta-interventiva de ensino-aprendizado via não-presencial e dentro do colégio.

Duas questões destaco na fala do Prof. Dr. José Moacir Soares da Costa Filho, durante o II Simpósio de Línguas do IFPB – Campus Cajazeiras (2020):

A Educação a Distância (EAD) não havia sido pensada para a Educação básica. O aluno aprende fora da escola, mas o papel da escola é sistematizar esse conhecimento e fala dos desafios que serão encontrados na educação remota: Perfil de quem participa; Disponibilidade de quem participar para fazer uma atividade que é solitária; Autonomia (horários, organização do ensino e do estudo, recursos tecnológicos) e o planejamento de uma aula remota (II Simpósio de Línguas do IFPB – Campus Cajazeiras, 2020)

Para corroborar tudo isso, em nova reunião, decidi junto a Prof.^a Orientadora Raquel Nery, que não haverá como aplicar o projeto, visto que a intervenção deveria ser feita no ambiente escolar. Nesse período, também informo que não foi possível um contato com a direção da escola, visto que todos estavam afastados e ainda não havia uma iniciativa por parte do colégio ou da secretaria no sentido de estabelecer contato com os alunos. Segui aprendendo com meus letramentos digitais e criei a página no facebook¹⁰ para a divulgação da pesquisa Letramento na EJA, mas ainda estou aprendendo a turbina-la, que é chamar a atenção de seguidores.

Aprendi a utilizar um novo aplicativo da Microsoft chamado Sway, que seria uma nova versão do Powerpoint mais simplificado, disponível na página do

¹⁰ <<https://www.facebook.com/Letramento-na-EJA-629036434405879>>

Hotmail e Outlook. Essa ferramenta proporciona a criação de *cards* rápidos que podem ser compartilhados direto com o facebook, com a pretensão inicial de divulgar essa página com seguidores da área de educação.

Todavia, a página não atendeu as minhas expectativas de criar um canal de discussão e publicação sobre o Letramento na EJA, pois o facebook tem a função de divulgar serviços de empresas e profissionais, o que não era minha intenção.

Muitos debates ocorreram e ainda estão acontecendo virtualmente com discussões de como enfrentar a pandemia, nos quais são abordados assuntos como: os novos desafios da educação, reflexões sobre ensino e aprendizagem online em tempos de pandemia, democratização do acesso às redes e a defesa da educação pública de qualidade. Muitos desses encontros ocorreram durante esse momento COVID, no Congresso da UFBA, o qual se diferenciou ao organizar virtualmente debates e discussões sobre diversos assuntos relacionados à pandemia na busca de novas diretrizes para a educação básica e superior.

3.3 MEU MOMENTO COVID PROFLETRAS ONLINE

Meu momento COVID Profletras online teve início com a disciplina Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais, ministrada pela Prof^a Alba Silva, que apresentou em sua ementa:

Os gêneros discursivos e/ou textuais nos estudos da linguagem. Abordagens teórico-metodológicas do gênero no ensino-aprendizagem. A pesquisa em sala de aula com gêneros discursivos e/ou textuais.

Após a leitura e análise do texto de BOLSANELLO (2017), *Memorial acadêmico de uma professora universitária: sentido e significado e da apresentação do memorial de formação*, do aluno egresso da turma 5, em uma das aulas online, reescrevi meu texto e procurei inserir nele um contexto mais memorialista com fotos e narrativas que denotassem o meu trajeto de estudo, ensino, aprendizagem e pesquisa, de forma que o texto se incorporasse da minha personalidade e espero com ele responder a questão motivadora que me

inspirou, constante na frase de Glória Anzaldúa, “Por que sou levada a escrever?”

O texto de Bolsanello (2017) inicialmente nos apresenta a trajetória da formação da identidade profissional de pesquisadora da autora, depois retorna para descrever melhor os períodos de estudo e pesquisa, refletindo sobre o percurso de sua prática, enquanto estudante e profissional, bem como sobre vários momentos em eventos nos quais participou, sua forma de interagir e suas ações para construção acadêmica.

A apresentação do de um egresso do Profletras, turma 5, sobre seu Memorial de Formação proporcionou uma ideia prática de como devemos desenvolver nosso memorial para torná-lo agradável, consistente e fundamentado com os teóricos, a respeito do nosso ponto de vista e objeto de pesquisa.

Outra leitura que realizamos na disciplina de Gêneros Discursivos com a Prof^a Alba Valéria nos levou a escrever um texto sobre gênero textuais acadêmicos, que está inserido no livro de Bawarshi e Reiff (2013), *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*, que apresenta um estudo sobre as implicações analíticas e pedagógicas dos gêneros no ensino da escrita.

Destaco nesse livro, o Glossário, que nos permite a consulta dos termos técnicos relacionados ao ensino dos gêneros, assim como a bibliografia comentada que nos permite conhecer os autores e suas pesquisas, e, além dessas partes, o índice de nomes e assuntos, sendo mais um recurso para a prática de uma leitura mais eficiente. A leitura trouxe um conhecimento a respeito da importância do ensino da escrita e como essa escrita pode ser desenvolvida a partir do ensino dos gêneros, fazendo com que, principalmente o aluno universitário, desenvolva a sua escrita adentrando na diversidade dos gêneros, e essa aprendizagem perpetue a complexidade dos gêneros sem torná-los simples traços da retórica.

Durante o meu processo de escrita pude observar que, muitas vezes, apresentei dificuldade na leitura e na interpretação para a elaboração de determinado gênero textual a fim de atingir o objetivo de escrita, foquei muito na importância da escrita monográfica sem apresentar familiaridade com outros gêneros da academia, que devem também ser praticados na minha escrita autoral acadêmica. Retorno às aulas da disciplina Fonologia, Variação e Ensino

nas quais foram oferecidos diversos gêneros textuais para elaboração de nossa pesquisa e escrita.

Concluo que a leitura contribuiu para compor a fundamentação teórica da minha pesquisa acerca da observação da escrita desenvolvida no gênero textual autobiografia. Ao trazer valiosas as abordagens dos estudos retóricos de gêneros no ensino da escrita, em esfera acadêmica, o livro orientou minhas reflexões sobre gênero, seu contexto, sua criticidade, sua transferência que ocorrem no desenvolvimento das habilidades de escrita e da produção de gêneros alternativos. O conceito de antigênero que posso usar para fundamentar os demais gêneros que apresentarei na sequência didática parte dos autores que se referem ao gênero sem defini-lo como textual, mas sempre se referindo a escrita.

3.4 NO MEU MOMENTO COVID DE LETRAMENTO DIGITAL

Em Meu momento COVID de Letramento Digital exponho que sempre usei computadores sem dificuldade para digitar, pois me formei em uma escola de datilografia, onde aprendi muito bem. Mas constatei que não dominava o uso de ferramentas tecnológicas para lecionar, pois não dominava os letramentos digitais, que segundo Coscarrelli (2019, p. 64) é:

[...] o conjunto de habilidades que viabiliz[a]m o uso da linguagem para a comunicação em meios digitais [...]. O cidadão precisa ser e estar preparado para lidar com os ambientes digitais seja para lazer, seja para trabalho, em instâncias públicas e privadas.

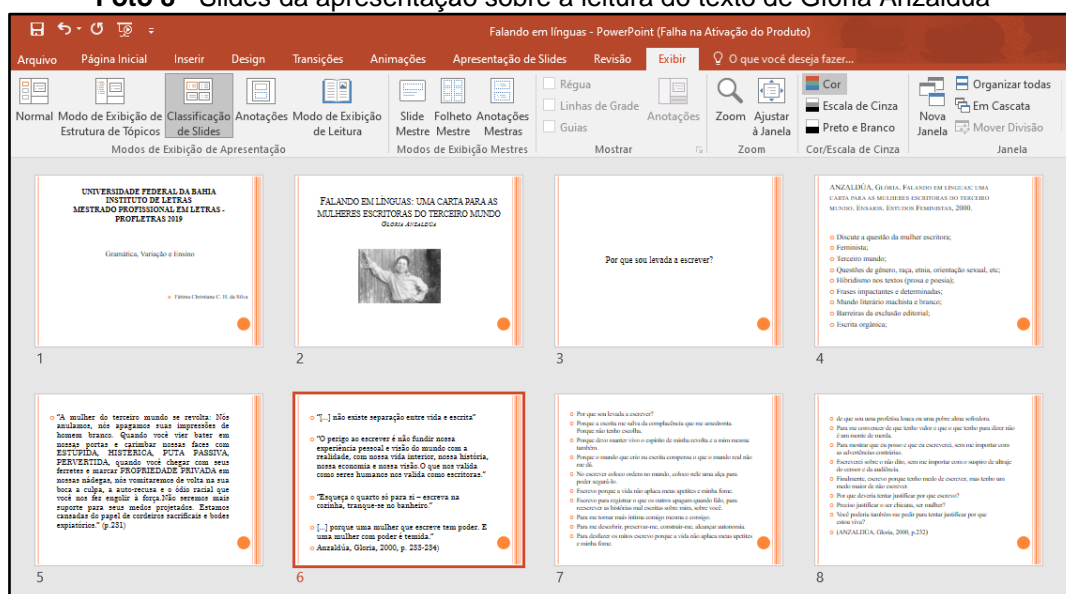
Sempre me sinto motivada quando faço algum curso sobre tecnologias digitais, como ocorreu com a criação do blog em 2011. Todavia, dentro do ambiente escolar, sempre fiquei limitada ao uso do quadro branco, não me sentia motivada a usar as tecnologias, apesar de algumas vezes ter tentado.

Por volta de 2008 e 2009 surgiu um recurso tecnológico educacional acessível no colégio, pois todas as salas possuíam, e foi um recurso bastante simples para uso em sala de aula, que foi a TV pendrive. Uma televisão de 29 polegadas, na cor azul, que era também denominado de Monitor Educacional, permitindo a exibição de arquivos digitalizados em formato de áudio, imagem e vídeo, diretamente de um pendrive. Logo após, surgiu o datashow, que por ser

em pequeno número, somente um aparelho era disponibilizado para toda a escola, o que às vezes dificultava seu uso.

Em minha formação docente sempre me interessei por novidades voltadas à tecnologia, educacional ou não. Os recursos do *Windows*, como o *Powerpoint*, muito utilizado nas atividades acadêmicas, mediou uma apresentação que fiz na aula de Gramática e Ensino sobre o texto de Glória Anzaldúa, como ilustrado a seguir:

Foto 8 - Slides da apresentação sobre a leitura do texto de Glória Anzaldúa



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

No atual contexto, percebi que não aplicava muito o recurso tecnológico nas aulas de língua portuguesa que lecionava e, constatado que esses letramentos digitais a partir desse momento seriam as ferramentas que me acompanhariam, notei a importância delas na reinvenção da minha práxis pedagógica, assim como da aprendizagem dos meus alunos.

Também estou aprendendo a desenvolver uma postura adequada ao vídeo, descobrindo o melhor ângulo para me mostrar, organizando o espaço e agregando equipamentos que melhorem a conexão, o som, sempre registrando o que foi apresentado durante a aula. Buscar sempre um local arejado e bem iluminado, com poucas interferências externas, afinal de contas dentro de um lar existem diversos barulhos que interferem na sua concentração, estou vivenciando isso, atualmente, escrevendo esse texto no meu quarto, enquanto o

meu marido está conectado na Netflix assistindo filmes, cujos efeitos sonoros são barulhentos demais.

Às vezes preciso dar um pouco de atenção a ele, principalmente quando ele me chama dizendo “–Venha ver essa cena! Corre!”, largo o notebook e vou lá na sala, assisto um pouco e retorno para continuar a escrita.

Assim como as interferências externas como o som alto na rua de baixo, possivelmente em um dos sistemas de som utilizados atualmente, os chamados “paredões”, que interferem negativamente no sossego das ruas e dos lares, há também os vizinhos do andar de cima que produzem barulhos das pisadas que reverberam no teto da minha casa e me desviam de concluir um parágrafo do meu memorial.

Nesse momento de isolamento social passei a utilizar a tecnologia para uso educacional. Mas uma questão que passou a me preocupar diz respeito a: Como ocorre essa relação dos letramentos digitais e a prática da escrita do estudante da EJA?

O uso dos letramentos digitais não são democráticos, as pessoas apesar de possuírem acesso, esses são restritos, com poucos recursos tecnológicos, como celulares mais avançados, notebooks, impressoras e domínio dessas ferramentas voltadas à aprendizagem. Devido a isso, as dificuldades são enormes no cotidiano escolar.

Agregar os letramentos digitais na formação integral dos estudantes seria ideal para possibilitar o acesso à informação e aos bens culturais como os museus, cinemas, exposições e livrarias. Empoderar esses estudantes não só com o acesso a aparelhos tecnológicos para aprenderem melhor a dominar a língua materna, mas empoderá-los de cultura e pensamento crítico para realidade que os cercam.

Somente permitir o acesso às tecnologias e aos equipamentos digitais não garante o domínio da escrita e de outras práticas, a tecnologia se agrega à educação para somar ao currículo e à diversidade cultural de cada comunidade escolar. A internet como agência de letramento, que pode atuar conjuntamente ao letramento digital escolar e ao letramento que ocorre fora da unidade escolar, como a família, um lugar onde aprendemos muito, que oferece um vasto campo de saber, mas que precisa ser significativo para se produzir conteúdo, como o que está sistematizado na escola, para ser também um lugar de construção do

saber crítico e da autonomia do estudante. Escrever em diversas linguagens, aprender a usar a internet, buscar informações, compartilhar conteúdos, absorver conhecimentos para fundamentar sua escrita emancipatória e autoral são ações proporcionadas pelos letramentos digitais.

Frente ao atual cenário, aprendi a usar as plataformas para encontros virtuais como o *Zoom*, o *Meet*, o *Microsoft Teams*, o *Skype*, o RNP, este último onde as reuniões do Colegiado e os encontros com a professora orientadora se realizavam. Passei a assistir *lives* no Instagram promovidas por amigos e colegas; a utilizar o *Google Classroom*; a descobrir novas aplicações do *Facebook* e voltei a usar o blog, além de realizar mais compras online, principalmente de livros.

Ao longo desse período, realizei um curso online ofertado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, chamado de Ensino Híbrido na Prática, no formato autoinstrucional. Seu objetivo foi ampliar os conhecimentos do professor e o seu repertório de metodologias, recursos educacionais digitais, estratégias de planejamento e avaliação para promover boas práticas no Ensino Híbrido, em diferentes realidades. No curso foi discutido o uso dos recursos digitais e que objetivos se quer alcançar com a utilização deles no ensino remoto. A tendência das discussões conduz para a modalidade de ensino híbrido que mescla o presencial com o online.

Aprendi que o uso do recurso digital deve focar na aprendizagem e a escolha desse instrumento deve prever como o meu aluno pode aprender mais e melhor. Ao focar na cultura digital, citando a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), priorizando a interação do aluno e suas práticas sociais, destaco a quinta competência geral da BNCC, que dialoga sobre a:

[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, p.08).

que propõe através da cultura digital:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, p. 09).

Ao escolher um conteúdo específico é fundamental alinhá-lo ao uso da tecnologia ou recurso digital, visto que no ensino híbrido há ações conduzidas de modo presencial e remoto, então é necessário haver uma abordagem pedagógica que considere ambas as demandas.

Outro aspecto presente foi a discussão acerca do tempo que cada pessoa tem para se adaptar a essas ferramentas, ou seja, assim como ocorre com nossos alunos, cada um de nós tem um ritmo para assimilar, acomodar e utilizar os recursos digitais.

Foi disponibilizado um link¹¹ para que pudéssemos conhecer alguns recursos audiovisuais digitais gratuitos, para uso direcionado à educação remota. Eles servem para coletar dados das produções dos alunos e promovem a interação com os estudantes, por meio de atividades com formulários avaliativos online.

Outra questão abordada foi a respeito dos recursos que podem ser utilizados para baixa conectividade, a exemplo do *WhatsApp*, além de ferramentas digitais para criar portfólios e livros digitais, como *Sway* e *Book Creator*. Nesse mesmo site são apresentados também recursos para outras áreas de conhecimento como Matemática e Ciências da Natureza.

Interessei-me pela aprendizagem a respeito do *Book Creator* para a elaboração de portfólios e livros digitais nos quais se pode trabalhar as habilidades de linguagem, em formato remoto. Por fim, o uso de dados para personalizar o processo de ensino-aprendizado pode ocorrer através da exibição de vídeos interativos via *Khan Academy* e *Edpuzzle*.

A fase de adaptação voltada ao uso desses recursos foi, para mim, longa e interrompida por dúvidas e descaminhos, pois não conseguia me adequar ao planejamento das aulas incluindo o uso das ferramentas digitais junto a reinvenção da minha prática. Isso porque eu já estava habituada e não desejava sair da minha zona de conforto, que começou a ruir com os estudos do Profletras, mas que estão se edificando com a construção desse memorial e da minha formação como professora diante de novas abordagens de ensino.

Realizei o curso achando meio sem sentido, pois acreditava que tudo voltaria ao normal, mas isso não será mais possível, mesmo que haja uma

¹¹ <<https://www.triade.me/recursos-digitais/>>

normalidade subjetiva, nós professores precisamos definitivamente nos adaptar ao uso das tecnologias e junto aos nossos alunos construímos novas formas de interação escolar. No início me senti sozinha e perdida ao realizar o curso, e somente após pesquisar no site da SEC/BA sobre as lives mediadas pela Prof^a Manuelita acerca de toda essa nova formatação de ensino, percebi que é preciso empreender muito mais esforço como professora para trilhar esse novo caminho.

Com as leituras, aprendi que o uso guiado da tecnologia que consiste no professor acompanhar o desenvolvimento de seu aluno, produzindo um impacto maior no rendimento dos alunos, conforme pesquisa realizada na Índia¹².

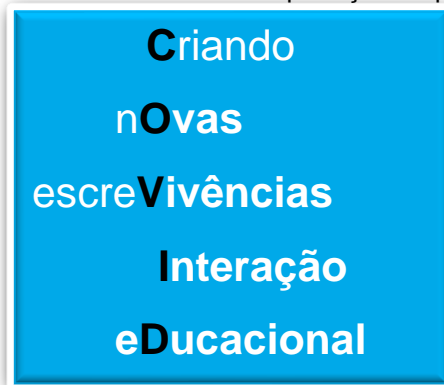
Após muitas leituras e *lives*, no ano anterior, e já iniciando este ano nessa maratona, terminei este memorial, escrevendo minha autoetnografia modificada por um vírus que se apoderou da minha vida e me transformou em outro ser, mais ávida para adquirir novos conhecimentos e de me adaptar às novas vivências

Enfim, ao longo do ano de 2020, pude notar que o novo causa medo e estranhamento, mas também a tecnologia não é uma estranha no nosso dia a dia e em nossa vida pessoal, somente não estava adaptada e não havia me apropriado do conhecimento digital e tecnológico para uso na área educacional da escola pública, de forma sistemática e constante, pois aprendemos que devemos usar os recursos que se adequem ao conteúdo escolhido, a realidade de conectividade de todos os envolvidos, e que possa promover uma interação de conhecimento.

Por isso, reescrevi o acróstico apresentado no início dessa seção, me sentindo modificada e mais segura para aprender mais e planejar minhas aulas, dentro de um formato que pudesse atender aos meus alunos, objetivos propostos e tornar o uso dos recursos digitais uma prática prazerosa como desejo que a escrita autoral seja construída na vida dos alunos da EJA. Esta foi a releitura do acróstico inicial:

¹² A pesquisa citada na *live* do curso Ensino Híbrido na Prática (2020) pode ser vista no site <<http://bit.ly/BIDartigo>>

Figura 2 - Acróstico sobre nova interpretação da palavra Covid



Fonte: Elaborada pela autora.

3.5 NO MEU MOMENTO COVID PROFESSORA

Em Meu momento COVID Professora, me inspiro novamente nas palavras de Glória Anzaldúa (2000) – “Por que sou levada a escrever?” – para continuar a minha pesquisa sobre a escrita dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Ainda no aguardo de uma deliberação do colégio no qual leciono e da Secretaria de Educação do Estado da Bahia acerca do posicionamento sobre a suspensão das aulas da educação básica e da EJA.

A escola pública, baseada em decretos oficiais, suspendeu as aulas abruptamente, sem nenhum aviso mais esclarecedor de como ficaria o ano letivo. A interação escolar deixou de ser presencial para aguardar outro formato que poderia ser o virtual?

Em fevereiro de 2020, logo no início das aulas, ainda mantive contato breve com algumas turmas da EJA do Ensino Fundamental II, e consegui realizar uma atividade, apesar de ter em mãos a caderneta de chamada, não tive acesso a uma lista de alunos por turma. Recebi da Coordenação Pedagógica um livro de Projetos Integrados, cujo título é *Da escola para o mundo*, e o Projeto de Língua Portuguesa, destacando o gênero autobiografia, realizada conforme as experiências do leitor, mas que no meu contexto, seria a autobiografia do aluno-trabalhador.

Infelizmente fomos afastados do ambiente escolar para cumprir as medidas sanitárias que nos protegem do coronavírus, assim, não mais pude ter acesso ao colégio. Mantive contato com a diretora, com a coordenadora, mas

todos estão afastados, somente alguns funcionários vão ao colégio atender as demandas documentais da Secretaria de Educação.

A diretora prometeu realizar alguns encontros virtuais, mas não ocorreram. E, em agosto de 2020, a coordenadora informou via *What'sapp* que havia criado um perfil do colégio no *Facebook* e que nós fizéssemos um vídeo em homenagem ao dia do estudante, que seria celebrado no dia 11 de agosto daquele ano, mas não me senti motivada para fazê-lo e verifiquei que os professores também não corresponderam a expectativa da coordenação.

Fico pensando o que vai acontecer com a escola, com os estudantes, conosco, professores? Como vamos poder retornar diante de um novo normal? Estamos no aguardo, aulas suspensas até 30 de agosto de 2020, então o que me restou foi aguardar.

E como proceder durante essa espera? Estudando, lendo os livros sobre a EJA e aprendendo as novas funções dos aplicativos virtuais. Ainda não conseguia gravar vídeos para lecionar virtualmente. Já assistia a alguns tutoriais, mas ainda não havia concretizado essa modalidade de aula.

Durante meses acessei alguns recursos criados e que estão disponíveis no site da Secretaria de Educação do Estado, mas nada possível de aplicar devido à falta de contato com os alunos. A SEC disponibilizou cadernos intitulados *Pílulas de Aprendizagem*, nos quais na aba de roteiro de estudos havia sugestões de atividades para os estudantes a partir de temas transversais como textos acerca da prevenção ao COVID-19.

Os desafios para o ensino com o uso de tecnologias é enorme, mas ao mesmo tempo nos oferece diversas possibilidades, as quais ainda não estamos familiarizadas para poder explorar no nosso planejamento curricular. A temática da educação e tecnologias abrange a democratização do ensino e aprendizagem para todos os níveis, com acesso a conteúdos midiáticos e plataformas de estudos ainda não acessíveis e não integrantes ao currículo escolar.

Preciso encontrar meu lugar de fala e trans-formação dentro da temática de educação e tecnologia, estou me reconstruindo como professora para atuar na educação e na vida pessoal, utilizando a tecnologia dentro do meu planejamento escolar. Para isso, busco ampliar meus conhecimentos para o uso de ferramentas, dispositivos e aparelhos tecnológicos com sua nova linguagem e seus modos de utilização.

Em 2021, as aulas se iniciaram nas escolas públicas de forma remota, com o uso do Google sala de aula, sendo elaborado um calendário especial para se cursar dois anos letivos em apenas um. Está sendo um desafio muito grande para nós, professores e alunos. Através do Google sala de aula mantive contato via chat e e-mail com pouquíssimos alunos, aguardando a atuação da escola e da SEC na busca ativa desses alunos. Foram ofertadas, também, atividades xerocopiadas para aqueles que não possuem letramento digital e acesso à internet.

Como professora estou me reinventando, aprendendo o uso de novas tecnologias e ferramentas virtuais para o ensino. Mas ainda não consigo mensurar como essa aula está sendo proveitosa para o aluno, principalmente o aluno da EJA. Procuro seguir o cronograma, com o plano de ensino e de aula propostos pela SEC, elaborando atividades que irão desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos alunos diante da nova realidade apresentada.

Para a minha formação continuada está sendo de fundamental importância. Espero adaptar a minha proposta de sequência didática para aplicá-la de forma virtual e continuar com os meus acerca da escrita e dos letramentos.

4 – O MUNDO DA EJA E DO RUTH

Para iniciar este capítulo, que a princípio seria de cunho etnográfico, mas devido à pandemia e efetivação da Resolução 001/2020¹³ tornou-se uma proposta de intervenção com pesquisa qualitativa bibliográfica, precisei adequar o momento de escrita, que passou a ser somente baseada nas leituras que fiz e em minhas reflexões de experiências educacionais anteriores ao período de isolamento social. Estas devem expressar toda a minha expectativa enquanto pesquisadora a encontrar um caminho para explanar o que pretendo alcançar com minha proposta de intervenção pedagógica.

Para isso, decidi realizar uma reflexão crítica para conhecer melhor o mundo da EJA, o universo do meu alunado, já construindo esse conhecimento pautada em uma perspectiva interseccional (faixa etária, raça, cor, gênero, sexualidade, escolaridade, moradia, emprego/trabalho) que será explorada com mais detalhes na próxima subseção.

A partir dessa teoria, busquei criar um caminho que se inicia com a história de luta dos negros, desde a época da escravidão até a manifestação dos movimentos atuais, como o Movimento Negro, passando por uma visão histórica da educação na Bahia, meu estado de nascimento e vivência, apresentando o recorte da EJA e o que a legislação baiana nos oferece. Os professores da educação básica também são essenciais como suporte epistemológico para perpassar as trilhas da educação, citando também o panorama educacional atual, enfocando a educação pública estadual para compor o território escolar que convivo e o perfil dos alunos da EJA que estudam no colégio em que leciono.

A partir dos estudos do Profletras tomei conhecimento dos letramentos e suas abrangências sociais, dentro e fora da escola, bem como a avaliação da qualificação do projeto de pesquisa, que embasa este memorial. As avaliadoras despertaram em mim a consciência, de que, para fazer uma pesquisa sobre os sujeitos da EJA, seria necessário que houvesse uma pesquisa reflexiva sobre as questões étnico-raciais, sobre a identidade e o perfil sociográfico desse aluno, para que se desenvolvesse uma escrita autoral e se entendesse os caminhos

¹³ <https://profletras.ufba.br/documentos>

que o aluno percorre até se encontrar na escola, além do que ele vem buscar na escola.

Para refletir sobre essas questões tive que me aprofundar em leituras novas que me apresentaram pontos de vista diversos para o meu conhecimento pessoal e profissional. O processo de escrita precisa ser pautado em experiências e conhecimento dos fatos narrados. Como professora, sempre observei e vivenciei as condições da escola pública, mas só os vivenciei durante o momento da aula ou durante as reuniões pedagógicas.

Ao sair do colégio para minha casa, refletia pouco, sobre a situação que estava vivendo como professora, talvez fosse uma maneira de preservar a esperança para retornar no dia ou na semana seguinte. Porém, quando retornava à sala de aula, percebia que precisava aprender e ensinar algo que importasse mais, pois os assuntos, até então, não estavam despertando o interesse dos alunos.

As questões étnico-raciais não são discutidas efetivamente, nas escolas, o que contribui para que se reforcem as práticas racistas dentro do sistema de ensino. Muitos educadores preferem não se posicionar sobre racismo e, com isso, ampliam-se as situações de discriminação dentro do ambiente escolar.

Durante as leituras, me apropriei dos estudos da teoria interseccional, considerada também como ferramenta de luta política, nascida no cotidiano das mulheres negras feministas na luta contra o patriarcado opressor e colonialista.

4.1 O MUNDO DA EJA SOB UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

O termo interseccionalidade entrou na minha pesquisa a partir do momento em que necessitei entender o universo étnico e racial do meu aluno, pois a partir do momento em que a pesquisa se tornou bibliográfica e propositiva, precisei ampliar minhas leituras para compreender, através dos estudos, o universo que o estudante da EJA vivencia dentro e fora do colégio.

Realizei várias pesquisas, leitura de e-books e oitivas de *lives* sobre o tema e, como grande referência, utilizo o livro de Carla Akotirene (2020), *Interseccionalidade*, para entender o conceito da palavra e sua aplicabilidade na minha pesquisa. Tenho percebido que além das dificuldades para acompanhar a aula no período noturno, após períodos de afastamento dos estudos, o

estudante da EJA ainda se enquadra dentro do conceito de interseccionalidade por ser de origem negra, pobre, trabalhadora braçal ou informal e, quando autônomo, desenvolve atividades sem orientação ou registro para pequenos empreendedores. Geralmente desenvolve funções que não exigem alta escolarização, reside em bairros periféricos, situando-se ao centro dessa intersecção a partir dos marcadores econômicos, sociais, territoriais e religiosos.

O termo interseccionalidade, segundo Akotirene (2020, p. 62), foi implantado através de um processo trabalhista, quando em 1976:

[...] a trabalhadora Emma DeGraffenreid e várias mulheres negras processaram a General Motors por discriminação, sob o argumento de que a empresa segregava a força de trabalho por raça e gênero.

A empresa admitia homens negros na produção e somente mulheres brancas para serviços administrativos, ficando as mulheres negras mesmo com as qualificações, impedidas de serem contratadas, pois se enquadravam na política discriminatória, onde homens negros não podiam reclamar, uma vez que possuíam seu emprego na produção e as mulheres não podiam reclamar, pois estavam trabalhando na área administrativa (AKOTIRENE, 2020).

Sendo a teoria sistematizada pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, em 1989, parto da descrição de Akotirene (2020, p. 19) ao destacar que,

segundo Kimberlé Crenshaw, a interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo. Igualmente, o movimento negro falha pelo caráter machista, oferece ferramentas metodológicas reservadas às experiências apenas do homem negro.

Recordo-me que dentre os meus alunos, as mulheres são as que conseguem manter os seus empregos por mais tempo, talvez por aceitarem as exigências dos patrões ou porque muitas vezes assumem a guia da família, e precisam arcar com seu próprio sustento.

Akotirene (2020, p. 26) já inicia a sua análise citando que o “[...] pensamento interseccional explicou a matriz de opressão cisheterossexista, etária, divisora sexual do trabalho”, na qual a mulher negra assume a responsabilidade no trabalho e quando chega em casa e, além de assumir o

papel de mãe dos seus filhos, ela também assume o papel de mãe e cuidadora do seu companheiro.

Elas são as alunas que chegam mais atrasadas, ou relatam seu dia a dia de compromissos com a cozinha, desde o almoço da família, passando pela lavagem das roupas até a limpeza de toda a casa. Isso ocorre até com as mais jovens, que assumem o cuidados dos irmãos e da casa, enquanto a mãe trabalha fora para o sustento da família.

Tendo como um dos objetivos específicos da pesquisa as questões étnico-raciais, é necessário revisitar a história dos povos africanos e afro-brasileiros, principalmente na cidade de Salvador. Local onde ocorreram diversas manifestações para se abolir a escravidão e se construir uma sociedade igualitária, principalmente com o fim do trabalho escravo. A exploração das classes é fundamentada no racismo e no sexismo, como apontado pela teoria interseccional.

Retorno ao passado, destacando alguns momentos que podem ser registrados como lutas pela liberdade e pelo reconhecimento da cultura afro-brasileira, a exemplo da Revolta dos Búzios (1798), da Revolta dos Malês (1835) e mais recentemente da Marcha de Zumbi dos Palmares contra o racismo e Cidadania (1995).

Fiz esse regresso por lembrar de uma atividade aplicada por uma professora do meu colégio, que sempre fazia o júri simulado e a temática envolvia a revolta dos búzios. Era discutido no fórum a culpabilidade dos líderes da revolução e as questões implicadas nessa situação. Espero que ocorram formações e mais qualificações para todas as áreas de ensino para que se desconstrua o preconceito intrínseco em nós, e nos reconstrua de forma a entender e a valorizar a cultura afro-brasileira, africana e indígena, para atuarmos sob à luz da teoria crítica da raça, propondo um movimento antirracista originado no espaço escolar.

A Revolta dos Búzios, em Salvador, não se efetivou, mas os seus ideais incomodaram muito a elite branca que, por se sentir ameaçada, aprisionou os líderes: Manoel Faustino, Luiz Gonzaga das Virgens, João de Deus e Lucas Dantas, os quais foram presos e receberam penas severas como a morte por enforcamento e esquartejamento, tendo seus nomes amaldiçoados até a terceira geração. Os ideais desses heróis negros nos deixaram como legado a

importância da luta por liberdade e pelo fim das desigualdades raciais que ainda perduram em nosso país. (Santana e Nascimento, Biblioteca Virtual Consuelo Pondé/FPC, 2021.)

A Revolta dos Malês ocorreu nos dias 24 e 25 de janeiro de 1835 em Salvador, na qual os negros yourubás, que haviam passado por um processo de islamização, se organizaram para destituir o governo português e instaurar um governo negro. A revolta durou quatro dias e, mesmo vencida, deixou uma marca importante na história, pois a partir dela o governo português proibiu a comercialização de negros baianos com receio de espalhar o sentimento por liberdade e o fim da escravidão (Biblioteca Virtual Consuelo Pondé/FPC, 2021.)

A Marcha de Zumbi dos Palmares contra o racismo e Cidadania aconteceu em Brasília, 1995. Dentro das reivindicações entregues ao então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, estava a questão da educação e da cultura afro-brasileira para que seja incluído no currículo escolar.

As políticas educacionais implantadas com a Lei 10639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", ainda não conseguiram efetivar esse ensino para que ele ocorra em todo o currículo escolar, não de forma transversal, como muitas vezes é proposto e apresentado (Biblioteca Virtual Consuelo Pondé/FPC, 2021).

Faço essa constatação a partir do meu próprio planejamento e análise do livro didático da EJA, com o qual trabalhei até o ano de 2019, e que não apresentou em seus textos a história e cultura afro-brasileiras, africanas e indígenas. Apenas um texto sobre um mito africano foi disponibilizado no Capítulo 4, que versa sobre *Mito e identidade* e está inserido na Unidade 1, com o tema estruturante *Iguais e diferentes*, no qual os conteúdos trabalhados com essa temática abordam a pluralidade cultural.

O Capítulo 4 – *Mito e identidade* – apresenta o texto literário *O dia em que o Arco-íris estancou a chuva*, de Reginaldo Prandi, que propõe o estudo de suas características a partir da classificação de gênero mito africano. Ao final, a proposta é a pesquisa de textos desse gênero para apresentação oral com conversas e levantamentos de hipóteses sobre o gênero, além da discussão acerca das atividades e a narração de um mito (FERREIRA, 2013).

Observo, ainda, nas práticas pedagógicas da escola pública, uma resistência ao ensino de lendas e mitos africanos ou de origem afro-brasileira. Há um apagamento ou desconhecimento de como trabalhar essa temática, de como implementar a Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008. Existe um medo interior quanto a se envolver, de não parecer de que está valorizando a religião de matriz africana em detrimento das outras. Já o ensino da mitologia grega faz parte do currículo escolar de forma sistematizada, despertando nas pessoas o fascínio pelo fantástico, todavia, o mesmo não ocorre com o ensino da mitologia africana.

Uma proposta de projeto discutida entre a coordenação da EJA e eu, em fevereiro de 2020, no colégio onde atuo, foi a respeito da implantação de um fórum para se debater assuntos pertinentes a EJA, relacionados ao mundo do trabalho, à saúde e à violência vivenciada pelos discentes.

Tendo em vista que eles trazem essas vivências para dentro da escola e, por muitas vezes, não possuem um espaço para ouvirem e se expressarem acerca das relações étnico-raciais, essa construção seria essencial. Não foi possível realizar o fórum, mas talvez seja viável, de forma remota, utilizando as redes sociais para que sejam discutidos temas relevantes para o empoderamento dos alunos que puderem participar remotamente.

As escolas da rede estadual priorizam muito a comemoração do 20 de novembro, o dia da Consciência Negra, com temáticas mais relacionadas à culinária, cabelo, música e dança. Entretanto, não se realiza um debate sobre questões de classe, gênero, idade e cultura que envolva os alunos da escola, sendo esse aluno incumbido somente das exposições de desenhos, danças e comida.

4.2 O MUNDO DA EJA E SUA HISTÓRIA

Vamos tomar uma determinada linha histórica a partir de um marco na educação brasileira que é manifesto da escola nova. Adianto para a primeira e a segunda república brasileira que foram marcadas por diversas modificações na legislação e organização educacional baiana, com destaque para os ideais de Anísio Teixeira, que aos 26 anos enviou um projeto de lei “[...] Anísio Spínola Teixeira, filho de Caetité. Este enviou à Assembleia um projeto de lei reformulando a instrução pública do Estado, transformado na lei no 1.846, de 14

de agosto de 1925 (NUNES, 2008, p. 218)", originando as ideias da reforma da Escola Nova.

Com a redemocratização e Anísio Teixeira como Secretário de Educação foram criadas:

[...] muitas inovações e realizações na parte de educação: construiu 258 novos prédios escolares; multiplicou o Ginásio da Bahia em seções nos bairros da Liberdade, Itapagipe, Nazaré e Brotas, criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro com duas Escolas Classe e a Escola Parque no bairro do Pau Miúdo (NUNES, 2008, p. 219).

A educação durante a segunda República, na Bahia, teve início após a revolução de 1930, quando subiu ao poder o gaúcho Getúlio Dorneles Vargas, que em 14 de novembro de 1930, pelo Decreto nº 19.402, criou o Ministério de Educação e Saúde Pública. Vários estados brasileiros passaram a ser governados por Interventores, sendo que na Bahia foi publicado o decreto estadual nº 9.471 de 22/4/1935 que criou a Secretaria de Educação e Saúde na Bahia, a qual se responsabilizou, a partir desta data, pelas questões educacionais do estado.

No Estado Novo destacou-se o interventor Landolfo Alves de Almeida, que governou de 1938 a 1942, sendo responsável por concluir

[...] a construção do Instituto Normal da Bahia começada no governo anterior (hoje ICEIA) e construiu a Escola de Agronomia de Cruz das Almas (1940). E ainda, pelo decreto nº 11.276, de 21 de março de 1939, foi criado o Instituto Mauá, com aulas e exposições de costuras e artesanato variado feitos pelos alunos (NUNES, 2008, p. 218).

No período de redemocratização de 1946 a 1964 foi nomeado o Secretário de Educação e Saúde Anísio Spínola Teixeira, o qual redigiu o Título V – Dos Direitos Fundamentais, o Capítulo III – Da Educação e da Cultura na constituição baiana que foi promulgada em 2 de agosto de 1947. Anísio Teixeira com a ajuda de José Silveira realizam muitas inovações e realizações na parte de educação.

Durante o governo policial-militar (1964-1985) foram criados os concursos públicos para professores e a criação dos cursos universitários. No governo da Bahia destaco a aprovação de três importantes leis educacionais: a Lei Orgânica do Ensino (nº 2.463 de 13 de setembro de 1967), a Reforma Administrativa da

Secretaria da Educação (lei nº 2.464 de 13 de setembro de 1967) e o Estatuto do Magistério Público da Bahia (lei nº 2.521 de 23 de fevereiro de 1968), além da adequação das escolas baianas para atender a LDB 5.692/71 no estado.

Nos anos 90, no Brasil, o IBGE em 1996, verificou

[...] que entre os brasileiros com 15 anos ou mais, 15,3 milhões (14,2%) não completaram sequer um ano de escolaridade, 19,4 milhões (18,2%) têm apenas de um a três anos de instrução e outros 36 milhões (33,8%) completaram de quatro a sete anos (RIBEIRO, 2001, p.65).

Os programas oficiais de alfabetização perderam força e foram extintos, ressaltando que:

em 1990, foi extinta a Fundação Educar, sucedânea do Mobral, logo após a posse do governo" eleito democraticamente, tentou-se criar o "o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo proclamado de mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não-governamentais (RIBEIRO, 2001, p. 66).

Mas foram encontradas dificuldades devido à escassez de recursos e falta de autonomia para gerir aqueles já destinados. As legislações desobrigaram o ensino de jovens e adultos, como ocorreu em 1996, quando uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental para essa faixa etária, e as ofertas ficaram a cargo dos estados. Houve também diversas declarações de personalidades influentes sobre as políticas educacionais, que não viam a EJA como prioridade.

No Estado da Bahia, por meio da Secretaria de Educação, durante a década de 90, foi implantado o Programa de Suplência (1993-1997) e o Programa de Aceleração (desde 1998), para o atendimento de jovens e adultos que ainda não haviam cursado o ensino fundamental. Essa foi uma forma de valorizar ainda mais a EJA, com modificações na seleção dos conteúdos a serem trabalhados, onde na Aceleração os professores planejavam sozinhos, considerando o saber prévio que os alunos trazem para a escola. Em contrapartida, com a diminuição de um ano letivo e a mudança na prática docente, tem-se uma perda para o aluno do Curso de Aceleração I (FURTADO SALES, 2010) .

A capacitação dos professores para o ensino no curso Aceleração trouxe mudanças significativas, ainda destacando que com a mudança da nomenclatura, o olhar sobre a EJA ganhou novo destaque, perdendo a referência com o Supletivo (FURTADO SALES, 2010).

A Lei nº 10.330 de 15 de setembro de 2006 que aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE – apresenta um diagnóstico sobre a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos no qual descreve que:

No decorrer da década de 1990, a demanda pela escolarização aumentou consideravelmente, no país, pressionada por várias exigências: uma delas, a do mercado da força-de-trabalho, quanto à certificação de conclusão de escolaridade por nível de ensino; outra, a que associa a maior competência para a disputa no mercado — de poucas ofertas de emprego e de trabalho formal — aos processos de escolarização (BAHIA, 2006, p. 27).

Meu ingresso como professora da EJA ocorreu quando fui nomeada para exercer a profissão em 2004, após ser aprovada em concurso público como professora de Língua Portuguesa e fui lecionar em turmas da Educação de Jovens e Adultos. Foi uma inovação para mim, pois só conhecia o ensino regular, à época o estado financiou vários cursos para que os professores entendessem a EJA e os alunos.

A EJA surge para prover o aluno da escolarização necessária, a fim de que possa adentrar no mundo do trabalho e faz com que aquele aluno, que havia abandonado a escola, retorne para o percurso escolar, após anos de afastamento, na busca de novas aprendizagens. Contudo, verifica-se que esse mesmo trabalho que estimula o aluno da EJA a retornar ao mundo da escola, o afasta pelos seguintes motivos:

Em muitos casos, o abandono ocorre como contingência de vida imposta a sujeitos privados de condições satisfatórias para permanecer na escola diante da chance renovada de voltar a estudar, por necessidade de manter a própria subsistência e a da família. O trabalho, então, acaba por interferir decisivamente, afetando sua frequência, sua pontualidade, levando-o a desistir do esforço [...] (BAHIA, 2006, p. 35).

O Plano Estadual de Educação – PEE/Bahia se renova dez anos depois, com a lei 13.559 de 11 de maio de 2016, com destaque para suas metas e

estratégias, sendo que na meta 7 – Do Aprendizado Adequado na Idade Certa, na Estratégia 7.3 propõe-se:

garantir, no currículo da Educação de Jovens e Adultos, a temática da sustentabilidade ambiental e a preservação das respectivas identidades culturais, a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo escolar (BAHIA, 2016, p 22)

Hoje, lendo essa estratégia, destaco o item: “[...] a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições [...] (BAHIA, 2016, p.19)”. Esse registro, que em 1º de fevereiro de 2021, foi realizada uma reunião com representantes da comunidade que vive no mesmo bairro do colégio, foi usado para apresentar as diretrizes e o planejamento da construção de uma nova escola, com melhores condições quanto ao espaço físico destinado ao ensino médio.

O colégio novo abarcará alunos de duas escolas, ou mais, do território do bairro de Sussuarana Nova e Velha, que carecem de colégios com melhor estrutura física e de equipamentos.

Fiquei feliz e curiosa, e ao entrar em contato com uma funcionária do colégio em que leciono, ela me informou que como representante do segmento funcionários, um dos eixos do Colegiado, apoia muito a construção de um novo colégio para o ensino médio na região de Sussuarana. Os fatores são diversos, pois há muitas carências que as escolas adaptadas apresentam no ensino fundamental e médio.

A partir dos seus motivos, resolvi relatar esse acontecimento no meu memorial, pois a funcionária também acrescentou que notava que os alunos ainda em idade regular para estudar o ensino médio, não o faziam pela impossibilidade de não poder arcar com as despesas de transporte para outro bairro, e por isso “davam um tempo” nos estudos e voltavam quando podiam se matricular à noite na EJA. Triste realidade, que muitas vezes não consta nos estudos oficiais dos órgãos educacionais, pois por diversos fatores que envolvem as carências e necessidades da comunidade, o acesso à EJA é construído como o último bote do *Titanic*.

De volta à lei 13.559/2016, no item – Da Escolaridade Média da População, Meta 8 – muitas estratégias estão voltadas para a EJA, promovendo a expansão da escolaridade da população baiana. Anseio para que essa inclusão seja extensiva aos idosos também, pois a EJA é composta de jovens, adultos e idosos.

Já no item – Da Alfabetização e do Analfabetismo Funcional de Jovens e Adultos, Meta 9 – propõem-se estratégias para melhorar a saúde física e mental dos alunos da EJA, assim como uma parceria maior com os empregadores, para se adotar concessões quanto ao horário de trabalho.

E, no ponto – Da Educação de Jovens e Adultos / EJA integrada à Educação Profissional, na Meta 10 – apontam-se estratégias para preparar melhor esses alunos para se integrarem de modo mais preparado no trabalho, aliando a EJA com a Educação Profissional, visando também a qualificação dos docentes dessa modalidade.

Essa última estratégia citada, me faz registrar que a SEC/BA, durante esse período de isolamento e suspensão das aulas, devido ao momento de pandemia, implantou um programa online, através de *lives*, e um curso sobre Ensino Híbrido. Um programa denominado SAGA, em que são coletados dados da escola, com um dos itens perguntando sobre a formação docente na modalidade EJA. Registrei um curso que fiz em 2006, depois desse período venho trabalhando com a EJA baseando-me no que percebi ser necessário para ensinar os meus alunos.

A partir de certas insatisfações, com a falta de novos estímulos educacionais e não saber para/por onde caminhar que busquei o Profletras, para abrir novos horizontes. Sendo assim foram apresentadas novas teorias, para mim, acerca dos letramentos, multiletramentos, escrita, gêneros textuais, uso de recursos digitais no meu ensino e durante a minha aprendizagem no mestrado.

Em pesquisa, ainda no site da SEC/BA, encontrei o Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental, o qual apresenta a legislação atualizada para facilitar o planejamento do ano letivo de 2020, nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, que tem como base as “[...] orientações normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ressignificada e complementada à luz das diversidades e das singularidades do

Território Baiano, o Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BAHIA, 2020, p. 14)”.
A EJA está inserida com a seguinte legislação para nortear o planejamento do ensino nessa modalidade:

DCRB 44 Educação de Jovens e Adultos PORTARIA SEC Nº 5.136/2011 Estabelece normas sobre o procedimento de certificação da escolaridade de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, por meio dos resultados obtidos no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
RESOLUÇÃO Nº 3 CNE/CEB Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (BAHIA, 2020, p. 44).

4.3 O MUNDO DA EJA E O ENSINO DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Descobri nas leituras em Nunes (2008), as questões educacionais que modificaram o perfil educacional brasileiro, principalmente ao que concerne classe social e raça, desde a catequização dos índios, como dominação e aculturação ao ensino gratuito oferecido aos filhos de negros e negras escravizados. Isto ocorreu após a promulgação da Lei do Ventre livre, quando os filhos de escravos adquiriram o direito a frequentar a escola, enquanto os seus pais e outras pessoas escravizadas não o poderiam, até a implantação da legislação sobre a EJA (NUNES, 2008).

Com o retorno às eleições diretas para o poder executivo, foi eleito na Bahia o governador, no período 1983 a 1987, que em sua administração implantou “[...] como optativa nos colégios estaduais, a disciplina “Introdução aos Estudos Africanos”, ministrada em oito escolas da capital baiana, mas esta experiência pioneira, apesar de bem-sucedida, foi interrompida [...]” por falta de continuidade do governo seguinte (NUNES, p. 221, 2008).

E seguindo essa temática, no Governo seguinte (2003 a 2006) foi implantada a lei federal nº 10.639/03 que determinou a obrigatoriedade da inclusão da História da África e da Cultura Afro-brasileira no currículo escolar das escolas públicas e particulares de educação básica¹⁴.

¹⁴ Esta lei foi complementada pelo parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação nº 03/2004, de 10 de março de 2004, que aprovou o projeto de resolução das diretrizes

Lendo o Plano Estadual de Educação (PEE/BA), a lei nº 13.559 DE 11 de maio de 2016, encontrei um tópico (Da Escolaridade Média da População, Meta 8, Estratégia 8.13) que estabelece:

fazer articulações entre sistemas de educação, para ampliar e interiorizar a oferta de matrículas na Educação de Jovens e Adultos - EJA, priorizando atingir as áreas mais remotas do Estado e atender às populações mais pobres e a redução da desigualdade entre negros e não negros (BAHIA, 2016, p.25).

O atendimento educacional na população quilombola também é citado nos artigos, metas e estratégias da referida lei, em todos os segmentos, desde a Educação Infantil até a EJA e Educação Profissional, juntamente com a temática indígena.

A lei 10.639/2003 e a lei 11.645/2008 são citadas no item Do Aprendizado Adequado na Idade Certa, Meta 7, Estratégia 7.13, p. 18, da Lei 13.559/2016, que diz:

garantir, nos currículos escolares, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígena, incluindo a dos povos ciganos, assegurando se o cumprimento das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação e grupos étnico-raciais, conselhos escolares, equipes pedagógicas e representantes da sociedade civil (BAHIA, 2016, p. 18).

Não compreendo as razões pelas quais somente no item Do Aprendizado na Idade Certa, consta a garantia de integrarem nos currículos escolares os conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileiras e indígena, sem se referir as leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Caso a criança não aprenda e não vivencie o que propõem as leis a respeito do ensino da temática história e cultura afro-brasileira e indígena em seu percurso de aprendizagem, ela não terá mais direito na vida de jovem, adulto ou idoso de estudar essas temáticas?

curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a resolução nº 01 [do mesmo Conselho Nacional de Educação], de 17 de junho de 2004, que instituiu diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 185-186). Com isto, vários foram os livros que começaram a ser publicados sobre a problemática em questão e a UNEB, Faculdades Visconde de Cairú, CEAO e várias outras instituições trataram de ministrar cursos que habilitassem os professores a lecionar tais disciplinas (NUNES, 2008, p. 222).

Como pude constatar, no PEE, a formação identitária do estudante da escola pública, morador de periferia, de raça negra, trabalhador informal, através da efetivação do ensino da cultura afro-brasileira e indígena, não é construída em todas as etapas educacionais do referido Plano. Há somente uma preocupação para que as estratégias incluam as comunidades quilombolas e indígenas nos projetos e planos educacionais, sendo a questão étnico-racial diluída dentro das estratégias, que ainda não visam uma formação.

Por que não há inclusão da temática negra nas práticas político-pedagógicas da EJA? Ou ainda, quando ela ocorre por que quase sempre é de modo transversal, não como eixo orientador das propostas apresentadas?

Esses questionamentos encontrei no Livro *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*, (Brasil, MEC, 2006, p. 108), estando também presente nas leituras acerca do PEE. Observei também que a lei 10.639/2003 necessita de mais orientações para a implantação do ensino de história e cultura afro-brasileira, visto que a obrigatoriedade por si, não cria caminhos para o ensino.

Em pesquisa, ainda no site da SEC/BA, encontrei o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para Educação Infantil e Ensino Fundamental que também apresenta um capítulo sobre Temas Integradores direcionado à Educação Básica, com um ponto sobre Educação para a Diversidade, referindo-se às Relações Étnico-Raciais.

4.4 O MUNDO DA EJA E OS SUJEITOS DO RUTH

Neste capítulo apresento um perfil do colégio onde leciono há mais de 15 anos. Iniciei minha vida profissional numa pequena escola estadual que em seguida tornou-se o Colégio Estadual Ruth Pacheco, minha referência sobre o que é viver em comunidade e sobre o conceito de periferia, localizado na Sussuarana Nova.

A EJA do RUTH me relembra de um texto que li, *O Coronel e o Lobisomem*¹⁵, porque tinha uma onça no meio do caminho do coronel, e minha

¹⁵ CARVALHO. José Cândido de. O coronel e o lobisomem. 8.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971, pp. 46-47.
Disponível em:

onça, a qual me refiro, é o bairro de Sussuarana, do tupi *suassu-rana*¹⁶. Quando recebi a nomeação para a escola, não havia uma referência de localização na própria SEC/BA, mas não desisti, depois de dois dias, encontrei a escola e efetivei minha assunção. Pronto! Tornei-me professora na onça!

Ao chegar à escola recebi logo o desafio de lidar com a Educação de Jovens e Adultos, modalidade que não tinha formação específica para lecionar, pois apesar da minha graduação ter sido no período noturno, não discutiu-se o ensino da EJA durante o curso. Estava tão animada, que não me importei em atuar em séries variadas e assumindo diversos componentes curriculares. Continuei o ensino com amor e dedicação, participando de qualificações a respeito da EJA na Secretaria da Educação e na própria escola.

O colégio e o bairro nos acolhem com sua cultura local, letramentos diversos, trânsito característico, mercadinhos, igrejas, salões de beleza, barbearias, bares e botecos. Por outro lado, também nos recepciona, o lixo e a falta d'água que compõem as dificuldades vivenciadas todos os dias pelos alunos-trabalhadores (alguns empregados no próprio comércio local) e por nós, professores, que passamos parte do nosso dia na escola, e comemos, compramos e buscamos serviços no bairro.

Nesses lugares, encontro diversos alunos, que me cumprimentam, ajudam com as compras, demonstram um sincero carinho e orgulho, às vezes exibindo para outras pessoas que eles fazem parte do colégio junto comigo. Não há como definir separadamente bairro e colégio, pois dentro das características comuns dos territórios periféricos há deficiências nas áreas de transporte, segurança, coleta de lixo e estrutura organizacional de residências e comércio, mas ao mesmo tempo o colégio representa toda a labuta da comunidade local, dos pais, dos alunos, dos segmentos da escola que buscam construir um local que expresse conhecimento e a cidadania.

Quadro 2 – O bairro segundo a Wikipedia.com

Sussuarana (Salvador)

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

A **Sussuarana** é um bairro que fica no centro da península soteropolitana, próximo ao Centro Administrativo da Bahia. Em 2012, o *iBahia* pesquisou a vida cultural do bairro. É subdividida em *Nova Sussuarana* e *Sussuarana Velha e Novo Horizonte*. Grande parte do bairro é formada por

<https://www.objetivo.br/arquivos/desafio/ensino_medio/Resolucao_Desafio_1serie_EM_Portugues_110519.pdf> Acesso em: 07 Abr. 2020.

¹⁶ Sussuarana do tupi *suassu-rana*, mamífero carnívoro.

loteamentos e ainda possui os conjuntos habitacionais Castro Alves, Sussuarana, Central Park I e II, III Primavera, Residencial Salvador Life I, II e III e Summer Ville. Pertence a Prefeitura-Bairro VIII Cabula/Tancredo Neves

História

Demografia

O bairro de Sussuarana possui uma população total de 28.809 habitantes, sendo que 47,96% são homens e 52,04% mulheres segundo o último censo 2010. No quesito por Cor/Raça 10,76% se autodenominam Brancos, 34,93% Pretos, 1,39% Amarelos, 52,67% Pardos e 0,24%. Na questão econômica 25,03% dos chefes de família estão situados na faixa de renda mensal entre 1 a 2 salários mínimos. Em relação a escolaridade, verifica-se que 33,02% dos chefes de família têm de 4 a 7 anos de estudo. Em 2012, sua população era de 164 mil habitantes.

Educação

O bairro de Sussuarana possui entre seus principais equipamentos de educação pública o Colégio Estadual Bolívar Santana, o Colégio Estadual Ruth Pacheco, o Colégio Municipal Eraldo Tinoco que juntos proporcionam aos seus alunos (Crianças, Jovens e Adultos) a possibilidade de cursarem todas as etapas de ensino. Na Localidade pode-se encontrar também a presença de instituições particulares de ensino.

Saúde

Na Sussuarana se encontra o Centro de Saúde e Unidade Básica Raimundo Agripino Sussuarana, que presta atendimento aos moradores do bairro e de localidades vizinhas. Na UBS é possível agendar consultas em áreas como clínica geral, pediatria e ginecologia. Para atendimentos de maior complexidade e de urgência e emergência os moradores necessitam deslocar-se para bairros mais próximos.

Localização

O bairro inicia-se na Via Pituaçu e tem como principal via de entrada a Av. Ulysses Guimarães.

Segurança

Foi listado como um dos bairros mais perigosos de Salvador, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Secretaria de Segurança Pública (SSP) divulgados no mapa da violência de bairro em bairro pelo jornal *Correio* em 2012. Ficou entre os mais violentos em consequência da taxa de homicídios para cada cem mil habitantes por ano (com referência da ONU) ter alcançado o segundo nível mais negativo, com o indicativo de "61-90", sendo um dos piores bairros na lista.

Fonte: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Sussuarana_\(Salvador\)>](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sussuarana_(Salvador)>)

Quadro 3 – Outra visão do bairro.

BAIRRO SUSSUARANA E OS SUSSUS ANCESTRAIS

Por: Davi Nunes

É difícil seguir o rastro da história depois que a mata foi devastada. Quando a suçuarana já fora extinta no ambiente e tudo virou esgoto e pista. Não é fácil. Mas abstrair o passado e o reconstruir é reviver signos latentes no peito, na conversa com os mais velhos, nos terreiros – templos sempre iluminadores – na transcendência dos tambores, no movimentar periférico afro dos jovens, e colocá-los na vitrine resplandecente do mundo, a escrita. Pelo menos é assim que se explicita na contemporaneidade. Por isso, o esforço, neste breve ensaio, em colocar ao sol escritural a história do bairro Sussuarana, localizado no centro da península soteropolitana, em Salvador-Ba.

A palavra Sussuarana tem o radical *sussu* e de acordo com os estudos da etnolinguista Yeda Pessoa de Castro em seu livro *Falares Africanos na Bahia* (2001) *súsu*, topônimo da língua Quimbundo, quer dizer algo “*que atemoriza*”. O temor está relacionado com a existência das onças suçuaranas que até a década de 70 do século XX, devido à densa mata existente, podia se encontrar na região.

A professora e pesquisadora Janice de Sena Nicolin no seu livro **Ecos que entoam: uma mata africano-brasileira** demonstra que Nina Rodrigues (1990) refere-se ao povo *sussus*, lembrados por africanos escravizados numa entrevista que ele fez. Apreensão da experiência afro para estigmatizá-la. O bom disso (se é que se tem algo bom) que ficou o registro. Necessário. Ademais, no livro publicado pela UNESCO em 1980, *História da África*, Vol. IV encontra-se a referência sobre os povos *Sussus*: povos isolados que viviam na Serra Leoa, onde ficavam os Mandingas, a língua usada por eles era o mande, a mesma dos Mandingas. Assim percebe-se

que a nomeação do bairro, como a fundação de uma vivência livre se deu com os aquilombados, que, no Quilombo do Cabula, no século XIX, lutaram e resistiram à escravidão.

A destruição da Mata Atlântica ocasionada pelo processo de urbanização e inchaço demográfico desde fins da década de 60 no Cabula e que, especificamente, ocorreu na Sussuarana em 80, fez com que as onças fossem extintas no ambiente.

A grande Sussuarana abrange uma área composta por Nova Sussuarana, Novo Horizonte e Sussuarana, além de vários loteamentos e conjuntos habitacionais. Um estabelecimento importante muito próximo do bairro é o Centro Administrativo da Bahia, local onde se organizam os desmandos e se engendram agora as opressões que são seculares no estado baiano.

A Sussuarana como um dos bairros do que era o antigo Quilombo do Cabula, destruído em 1807, hoje é uma conjunção arquitetônica de casas erigidas de blocos nus, de ruas, avenidas, além de todo um complexo demográfico que compõe um grande bairro periférico de Salvador. No entanto, o periférico é visto aqui como um centro, lócus de explosão de humanidades, lastro comunitário secular que compõe a região e constrói histórias: haja vista o Sarau da onça, voz poética imposta para expressar os anseios diante da desesperança, as revoltas frente ao genocídio impetrado, a sensibilidade estética diante da dor dos jovens negros que já são mais do que Sussuarana, são sussus.

A Sussuarana como os outros bairros que formam o Cabula são épicos, confluem em si a história de luta secular da negritude baiana, resiste as intempéries institucionais, ao racismo que oblitera e cheira a morte, tem no modelo civilizatório periférico, o germe revolucionário do quilombo, o poder para a grande virada, para a transformação.

Davi Nunes é colaborador do portal SoteroPreta, Mestrando no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem – PPGEL/UNEB, poeta, contista e escritor de livro infantil.

Fonte: NUNES, Davi. Bairro Sussuarana e os Sussus Ancestrais. Blog Duque Dos Banzos. Disponível em: <<https://ungareia.wordpress.com/2015/07/29/bairro-sussuarana-e-os-sussus-ancestrais/>> Acesso em: 15 Abr. 2020.

O “Ruth” (como denominamos nosso colégio) é como se fosse um ser vivo que interage com nossas ações. A partir desse vocativo presenciei muitas falas de alegria e muitas de revolta, muitas críticas e poucos elogios.

O Ruth está inserido na comunidade de Nova Sussuarana, no centro da rua, circundado por casas e pequenos comércios, mas fechado dentro de si, com seus muros altos e seu pouco espaço tão disputado por tantos alunos. O Colégio Estadual Ruth Pacheco, foi inaugurado em 15 de março de 1983, sob a denominação de Escola Estadual Ruth Pacheco, situado à Rua Régia Barreto s/n – Nova Sussuarana.

No início, a escola atendia somente do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com o passar dos anos as demandas por escolarização aumentaram, o que refletiu na ampliação de sua oferta e capacidade física. Em 15 de março de 1983 foi autorizado o funcionamento do Ensino Fundamental II e, em 1988 da Educação de Jovens e Adultos.

Foto 9 – Fachada do Colégio Estadual Ruth Pacheco (Abr. 2020)



Fonte: Google Maps.

Em 1988, houve a mudança do nome da instituição, que passou a ser chamada de Escola Estadual Ruth Pacheco para Colégio Estadual Ruth Pacheco. Atualmente o Ruth atende ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), no diurno, e EJA II e III no noturno. Pelos dados do censo escolar, em 2018 o colégio tinha matriculado 538 alunos na Educação de Jovens e Adultos.

Segundo dados do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do colégio, o perfil dos estudantes, caracterizado de um modo geral, é bastante diversificado. Atendemos um alto índice de discentes com distorção idade-série, principalmente no turno vespertino, sendo comum migrarem posteriormente para a noite que atende o Tempo Aprender. São alunos ainda menores de dezoito anos, mas que estudam no noturno por vontade própria ou imposição da família como uma estratégia de garantir sua permanência no colégio, mesmo que, durante o dia realize atividades laborais. (PPP do CERP, 2012, p. 12).”

Os alunos residem no entorno do colégio, tendo fácil acesso à escola. Estudam em sua maioria no período diurno, um fato que gera menos evasão e repetência, dando possibilidades de acesso à escola em vários momentos do dia.

A clientela do Ruth não difere das outras escolas públicas da periferia de Salvador:

“[...] as quais apresentam uma carência de modo geral, muitas vezes apresentando quadro de desnutrição, proveniente de lares desfeitos ou desestruturados pela falta de emprego ou atividade econômica, alcoolismo e uso de outras drogas. Predominando os núcleos familiares humildes e de baixo poder aquisitivo. A delinquência entre os jovens é comum e a convivência diária com o crime banaliza a violência e a marginalidade. Nesse contexto, transforma nossos alunos em verdadeiros sobreviventes, para os quais o dia a dia se transforma em batalha pela manutenção da vida e dos bens materiais que precisam.” (PPP do CERP, 2012, p. 12).”

Importante admitir que essa descrição da clientela do Ruth pressupõe um parâmetro de família ultrapassado, sendo os núcleos familiares muitas vezes compostos somente pela figura da mãe, que se esforça para criar seus filhos com dignidade e amor. Arroyo (2017, p. 121) ilustra os itinerários por direito a uma vida humana justa quando diz “ Lutas aprendidas com as mulheres-mães que levam na mão seus filhos, suas filhas, pobres, negros, dos campos e das periferias para os Centros de Educação Infantil ou para as escolas públicas. Por anos, a cada dia, fazem esses itinerários por um justo, digno, humano viver para seus filhos/as.”

As condições socioeconômicas da população que constitui o quadro discente não são satisfatórias. Segundo dados do PPP do Colégio (2012), “Grande parcela apresenta extremas dificuldades em relação à estrutura familiar, habitacional e alimentícia devido ao fato de não possuírem moradia própria ou mesmo tendo propriedades, estão descapitalizados para investirem em suas atividades”, sendo assim, o colégio assume papéis aos quais não lhe são próprios, pois além formar cidadãos críticos e conscientes, também oferece assistências cuja obrigação seria das esferas governamentais ou das famílias.

Uma questão que incomoda é a forma como a estrutura familiar é citada no documento, muitas vezes essas são as referências documentais que são construídas nas escolas, de forma equivocada na análise do perfil do aluno da EJA, e neste caso do RUTH. Arroyo (2017, p.46) faz uma análise que ilustra como é o perfil desse aluno da EJA, onde diz:

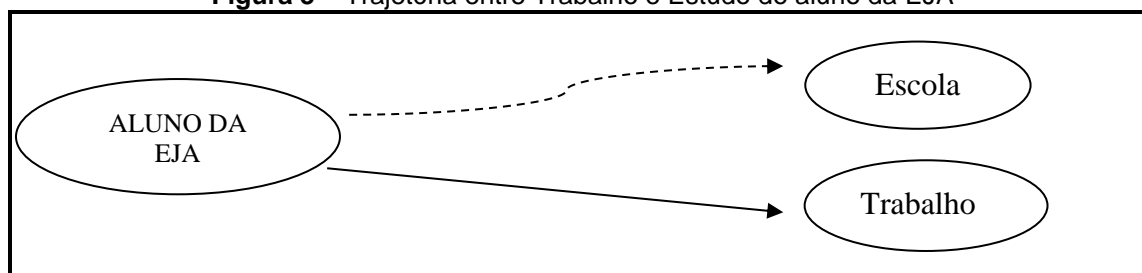
Esses exercícios-itinerários de construção de reconhecimentos de pertencer a coletivos segregados, vitimados, marginalizados, mas resistentes, é uma construção que vem da infância, da adolescência, nas vivências da família pobre, trabalhadora, negra, camponesa. Das vivências dos espaços periféricos, pobres, distantes. Vivências da infância em corpos, espaços precarizados (ARROYO,2012^a). Vivências que a juventude, a vida adulta condensa. Não há como fugir dessa construção de identidades coletivas tão condensada nos currículos de formação de docentes-educadores/as nem nos currículos para trabalhar com os próprios educandos. [...]

O acesso à informação, lazer e cultura está restrito aos programas de televisão e de rádio, assim como às festas populares e de rua, como os famosos paredões. Boa parte não possui computador, sendo mais comum possuírem aparelho celular.

A intervenção dos pais no processo educacional dos seus filhos limita-se ao compromisso de enviá-los à escola, no entanto, não há um acompanhamento efetivo referente à aprendizagem. Desta forma, percebe-se que o êxito deste processo não é altamente satisfatório, uma vez que, está associado, entre outros fatores, ao grau de envolvimento da família, atrelado à produção do aluno. (PPP do CERP, 2012, p. 12).”

O perfil do aluno da EJA que estuda no RUTH está pautado em mães de família que deixaram de estudar para se dedicar à maternidade e depois retornaram ao colégio; aos trabalhadores que precisaram retornar aos estudos para melhorarem sua condição profissional; jovens que estão desestimulados com o estudo ou que estão no primeiro emprego, geralmente em comércios do próprio bairro.

A maioria desses estudantes apresenta uma trajetória dividida entre o trabalho e o estudo, com a escola sempre em segundo plano, apresentando uma linha tracejada pelas interrupções e “onças” a serem enfrentadas no caminho, estando o trabalho, no foco do estudo e da vida desses alunos.

Figura 3 – Trajetória entre Trabalho e Estudo do aluno da EJA

Fonte: Elaborada pela Profª Raquel Nery, durante as orientações sobre a construção deste Memorial.

Ocorre também de muitos ainda não terem tido uma oportunidade de conseguirem um trabalho formal. Aparece ainda entre alunos da EJA um índice alto de profissões menos privilegiadas economicamente, como é o caso de empregadas domésticas, operadores de máquinas pesadas, auxiliares de serviços gerais, pedreiros, manicures, garçons, garçonetes, cuidadores e atendentes.

A relação da escola com as famílias é satisfatória, já que boa parte dos alunos do noturno já estudaram no diurno e tem familiares no outro turno escolar. Contudo, observa-se que muitos pais participam dos eventos escolares, mas para isso é preciso a escola convidá-los. Somente alguns vêm espontaneamente para verificar a aprendizagem e o comportamento dos filhos.

Nas reuniões de pais realizadas nas escola constatamos um bom número de participantes, que nos ajudam na tomada de decisões e colaboram para a melhoria do ensino, pois nesses encontros reforçamos a importância de todos para o sucesso escolar, pedimos que entrem nas salas de aula, conversam com os alunos, falem acerca da importância dos estudos, e, principalmente, que esta é uma chance dos filhos terem o que os pais não tiveram. (PPP do CERP, 2012).”

Para esses pais, a escola é o futuro, é o passo para uma vida melhor, dentro de uma comunidade tão carente, tendo em vista que estudar foi uma oportunidade que lhes foi negada na infância.

Segundo pesquisa realizada com os pais através de perguntas e respostas, para saber sobre o grau de estudo dos pais, constatou-se que 80% dos pais não concluíram o ensino fundamental. Esta é uma das razões para eles incentivarem os filhos a estudar (Dados extraídos do PPP do Colégio, 2012, p. 13).

Reconheço que a escola em seu documento político e pedagógico precisa observar e enxergar esse aluno, principalmente o aluno da EJA de maneira mais ampla em relação a sua vivência, as suas necessidades e seus projetos com os estudos, conforme Arroyo (2017, p., 11) que diz:

Por décadas o pensamento pedagógico e docente debate-se entre ignorar ou reconhecer como referente de significados quem são os educandos/as, de onde vêm, para onde voltam no seu ser no mundo, no seu lugar social, étnico, racial, de gênero, lugar no padrão de poder, de trabalho, de expropriação da renda, da terra, do teto...

Motivada pelos estudos da Alfabetização e Letramento e por uma vontade de transformar a minha práxis, desenvolvi no colégio uma atividade, em agosto de 2019, que aconteceu na Semana do Estudante. Um projeto para promover a interação entre estudantes e professores e a reflexão sobre o mundo do trabalho, para que possibilitasse a ressignificação da escrita na EJA e o desenvolvimento de práticas letradas.

A temática do trabalho é sempre recorrente nas aulas da EJA, e para que o projeto que não ficasse descontextualizado escolhi relacioná-lo a este tema gerador e, assim, reelaborar a maneira de conceber a pedagogia de projetos de classe, denominada por Schneuwly e Dolz (2004) como metodologia de trabalho para se efetivar a aprendizagem e, sob minhas concepções, os letramentos múltiplos.

A partir dessa ideia elaborei um planejamento simples e enviei via e-mail à coordenação, gestão e professores da escola e, em seguida, motivei os alunos com o planejamento dividido por turma, para saber quais estudantes gostariam de participar, deixando-os livres para decidir.

Quadro 4 - E-mail enviado à coordenação do colégio para apresentar o projeto

Você encaminhou esta mensagem em Dom, 28/07/2019 23:17

FatiChris CHDS

Dom, 28/07/2019 23:15

• PLANEJAMENTO DIDÁTICO 7 2. UNIDADE.docx

Para:Boa noite

Prezadas,

Estou enviando um planejamento para não passar em branco a semana do estudante, já conversei com alguns alunos que pretendem participar. Precisamos incentivar mais a participação deles.

Gostaria de contar e expor também para os outros professores de Língua Portuguesa do Noturno).

lembrando que como ficou acertado na jornada na primeira Unidade seria o projeto de literatura, mas como não tivemos condições propus a Coordenação uns dias atrás esse planejamento.

Aguardo retorno.

Profª Fátima Christiane
Língua Portuguesa

Fatichris

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 - Planejamento apresentado à coordenação do colégio sobre o projeto

Colégio Estadual Ruth Pacheco – 2019
Profª Fátima Christiane – Disciplina: Língua Portuguesa
Turmas TAP 3, Eixo IV e V

PLANEJAMENTO DIDÁTICO – 2ª UNIDADE SEMANA DO ESTUDANTE

ASSUNTO: O QUE EU SEI FAZER

DATA PREVISTA: 15/08/2019

OBJETIVOS:

- Proporcionar aos alunos da EJA (EIXO IV e V e TAP 3) um espaço de manifestação artístico-cultural construída por eles na Semana do Estudante;
- Valorizar as ações dos estudantes.

ATIVIDADE:

Os alunos irão apresentar algumas habilidades que eles possuem:

TAP 3

Aluna 1 – Desenhos
Aluna 2 Turbantes Afros
Aluna 3– Docinhos

EIXO IV

Aluno 1 Tocar Violão
Aluno 2 – Painel com Dicas de Maquiagem

EIXO V

Aluno 1 – Palestra sobre Segurança no Trabalho
Exposição – Painel com os trabalhos dos alunos do TAP 3, EIXO IV e V sobre Cardápio

EIXO VI

Exposição dos trabalhos sobre a Evolução da escrita: Painel com desenhos feitos pelos alunos Estante ou mesa para expor livros e revistas para doação (Realizar uma campanha de doação de livros paradidáticos e revistas para doação)

RECURSOS

Papel metro branco e marrom, tinta guache, pincel atômico preto e azul, pincel de pintura, cola durex, cartolina branca, tinta spray para pintar a estante.
Solicitar a Direção do Colégio a doação de material como lápis, caderno, caneta e outros.

Fonte: Elaborado pela autora.

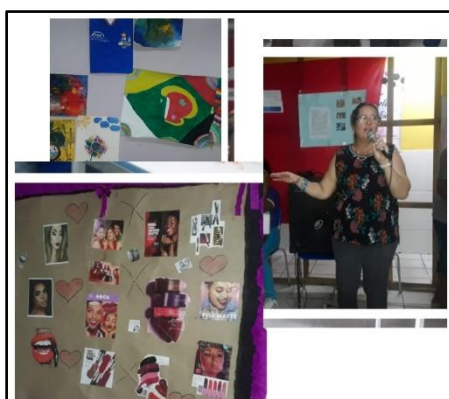
As atividades foram programadas de modo a desenvolver habilidades manuais dos alunos, que apresentaram produtos artesanais, como o turbante; habilidades culinárias; de maquiagem e exposição de pinturas. Paralelo a isso foram solicitadas pesquisas a fim de desenvolver uma aprendizagem que transcenda o mundo escolar e seja útil para a vida desses aprendizes.

As atividades foram expositivas e orais, que conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 185),

[...] podemos pois definir a exposição oral como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa. Na perspectiva do ensino, em que se trata de construir um *objeto ensinável*, é sobre essas características que nos apoiaremos para definir os objetivos e elaborar modalidades de intervenção.

Esse evento ocorreu logo após a conclusão do primeiro semestre do Profletras, em agosto de 2019. Estava tão animada com os novos conhecimentos que planejei um evento para que os alunos da EJA demonstrassem, na prática, as suas habilidades pessoais e profissionais:

Foto 10 – Evento da Semana do Estudante no Ruth (2019)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

4.5 PARA DEFINIR O MUNDO DA EJA E DO RUTH

Realizei um mergulho em minha própria vivência e procurei conhecer mais o mundo da EJA e do Ruth através das leituras teóricas e da lei 10.639/2003, abrindo caminhos para uma reconstrução pedagógica pautada no ensino das questões étnico-raciais, proporcionando a construção da cidadania, papel fundamental da escola.

A pandemia escancarou o fosso existente entre a educação privada e pública, na qual os estudantes não têm as mesmas condições de acesso e permanência na escola. Isso atinge aos alunos pobres, negros e trabalhadores, sejam eles mulheres, homens, crianças, jovens, adultos ou idosos. O ensino remoto ainda não se estabeleceu de modo contundente na escola pública soteropolitana, pois no momento em que escrevo essas palavras, acerca de um ano após a suspensão das aulas presenciais, ainda não se encontrou uma forma de tornar a escola acessível através do uso dos recursos tecnológicos, evidenciando que a escola sozinha não resolverá os problemas sociais do seu entorno.

Muitas vezes quando ministrava aulas presenciais me perguntava o que faltava para que aquele aluno se interessasse pela minha aula?, Por que ele não gostava de ler, de escrever, de assistir a uma peça de teatro, de querer saber quem foi Luis de Camões, e como ele poderia sair mais instruído da escola?

Não sabia o que oferecer e não sabia o que o aluno buscava. Por diversas vezes, achei que a culpa era do aluno, que o seu desinteresse fazia com que ele não aprendesse, mas diante do cenário da educação ao longo dos anos, pude verificar que a escola nunca foi acessível, de fato, ao aluno, que ele estava na escola, mas dentro e fora dela lhe falta o reconhecimento da sua cidadania, da sua cultura. Faltava um elo de identificação com a proposta de ensino.

Assim como são escassas as condições mínimas de sobrevivência, como moradia, segurança, saneamento e agora, bem evidente, o acesso aos recursos tecnológicos e sua conexão, pois não basta ter um celular, é preciso investimento em internet. Vejo que o uso da tecnologia como aprendizagem educacional deve chegar ao aluno como uma ferramenta de ascensão educacional, para que ele possa ter acesso à informação de variadas fontes, assim como a mediação

realizada por um professor qualificado, que domine e saiba adequar os recursos de mídias as suas aulas, daí a importância da formação continuada.

Não se trata apenas de se fazer eventos no pátio, para que a aula seja mais atrativa para os alunos, mas fazer com que eles entrem na sala com suas experiências de vida para se tornarem entusiastas, exploradores dos livros e da escrita. Mas e agora que não temos sala de aula? O que fazer?

Note a situação das bibliotecas públicas escolares, poucas escolas investiram em bibliotecas, e as que possuem, não criam mecanismos para que os alunos a frequentem e permaneçam no ambiente. Sendo assim, a biblioteca se tornou o local do professor em readaptação, em que os alunos só entravam quando esse profissional insistia em demasia.

Esse cenário é recorrente porque sempre se estabeleceu que aula é dentro da sala, então a biblioteca escolar pública é um local onde não há um bibliotecário formado e preparado para se tornar um educador atuante na formação do aluno, que poderia também ser aberta a comunidade, a fim de incentivar o hábito de ler, escrever, pesquisar, além de potencializar e dar maior visibilidade ao ambiente de ensino-aprendizagem que pode ser a biblioteca.

Na comunidade de Sussuarana existe uma biblioteca comunitária que funciona durante o diurno, sendo pouco explorada pelos alunos da EJA. No Ruth, tentou-se implantar uma das salas para guardar os livros didáticos e paradidáticos, mas ainda não era um ambiente acessível aos professores.

Atualmente, com as mudanças no conceito de sala de aula, a biblioteca dos alunos deverão ser os sites de busca confiáveis e, para que isso ocorra, será necessário que esse aluno seja preparado e orientado para realizar pesquisas em meio online, possibilitando, através de outras fontes, o direito à educação libertadora.

Para o aluno da EJA o momento na escola é importante, pois durante as aulas é oportunizada a construção do diálogo com colegas e professores. Não só a aprendizagem formal importa nesse contexto, a interação também é de extrema importância, por serem horas propícias para se dialogar sobre as diferenças e reformular as concepções acerca do mundo e da EJA.

Os momentos de interação são realizados com os projetos e suas finalizações no pátio do colégio, mas constato que ao final, ou na aula seguinte não realizo a sistematização para se debater o que foi realizado na aula passada

como estratégia de avaliação da aprendizagem, de ensino da língua materna, da escrita autoral, de identificação de territórios, e essa prática é fundamental.

Em Sussuarana, há um grupo de poesia denominado Sarau da Onça, que é conhecido também como coletivo que desenvolve ações culturais, educacionais e de formação para jovens soteropolitanos, promovendo a interação entre os jovens do bairro e de outros locais de Salvador. Esse grupo atua no empoderamento dos jovens negros de Sussuarana, bairro discriminado e rotulado pelos meios oficiais como um local violento (vide descrição no Quadro 4), e a partir da arte, divulga para a sociedade referenciais positivos.

A manifestação cultural do Sarau da Onça que se iniciou com a proposta de “desestigmatizar” o bairro de Sussuarana, retirando das páginas policiais para ascender nas páginas culturais.¹⁷, a fim de romper com a estrutura racista que massacra o bairro, acarretando na marginalização principalmente dos jovens que tentam estudar e trabalhar para construir sua identidade, sua cidadania, sua vida.

Foto 11 – Sarau da Onça em Sussuarana



Fonte: <<https://atarde.uol.com.br/cultura/literatura/noticias/1545843-atitude-rima-com-poesia-no-sarau-da-onca-em-sussuarana>>

O grupo Sarau da Onça proporciona a sociabilidade entre os jovens das periferias, a fim de desfazer o efeito da exclusão desses jovens dentro de uma

¹⁷Disponível em: <Correionago.com.br/sarau-da-onca-um-arrastao-de-informacao/> acesso em 15 set 2021

sociedade excludente, que apresenta para essa população caminhos desiguais quanto ao acesso à educação, ao mercado de trabalho, de consumo, aos hospitais e à segurança.

As consequências desse isolamento social criaram como ato de resistência na cidade do “[...] Salvador de “bairros étnicos dinâmicos” com forte afirmação racial, valorização do espaço residencial, promoção de vida cultural [...] (GONÇALVES, 2011, p. 118)”. Através de movimentos artísticos culturais, que, como o Sarau da Onça, vão apresentar diferentes feições e formas de sociabilidade é enxergar esperança.

O bairro se forma a partir da junção de uma comunidade denominada Novo Horizonte, que integra o trio junto a Sussuarana Velha e Sussuarana Nova. No entorno do novo Centro Administrativo da Bahia (CAB), “[...] que se localizava no Centro Histórico [e] é transferido para um moderno conjunto de prédios, localizado na Avenida Paralela – área norte da cidade [...] (SOARES, 2006, p. 20)”.

Esse é um complexo de órgãos governamentais, inúmeras universidades privadas e concessionárias de automóveis, integrando, neste cenário, as áreas favelizadas ou territórios populares. Soares (2006, p. 22) define território popular como

[...] um espaço social produzido, que se constitui em face de um contexto de desigualdade social e empobrecimento urbano. A constituição dos territórios populares em Salvador é heterogênea, reflexo da diversidade de práticas culturais e das próprias estratégias criadas para a sobrevivência da população. Como prática social o território é um campo que se constitui em simultaneidade a identidade coletiva dos moradores, que se expressam através de sua cultura e das possibilidades de sua condição socioeconômica.

É nesse ambiente que vive o aluno da EJA, em especial do aluno do Ruth, repleto de identidades e esforços pela sobrevivência, com muito trabalho e dedicação para manter o sustento da família e se inserir na sociedade como aluno, trabalhador e cidadão. Fazer parte de um território popular é vivenciar suas experiências sociais e laborais no próprio bairro, mas ressalto que a experiência escolar da comunidade de Sussuarana é construída no Ruth e em outros colégios da comunidade.

O ensino médio é oferecido somente através da EJA e isso torna o turno noturno composto por quase 50% de jovens. São alunos que concluem o ensino fundamental II e por não terem condições de se deslocar para outros territórios, ou até para territórios dentro do bairro, ingressam na EJA, à noite, seja esse ensino indicado, ou não para a sua idade e série.

A frequência mais regular desse alunado é percebida no TAP e nos Eixos, com a mescla de jovens e adultos, o que ocasiona, durante as aulas, um descontentamento de quem é jovem e quer uma aula igual ao do ensino diurno, causando afastamentos. Assim como os adultos e idosos querem uma escola de acordo com suas limitações de leitura e escrita, que não ofereça dificuldades para a sua continuidade na sala de aula.

Enfim, diante desse panorama, que se apresenta como uma disputa, observei que nos projetos que ocorrem fora da sala, no pátio, todos participam, fazem apresentações musicais, expõem cartazes sobre o tema abordado, cantam músicas, trazem quitutes para expor e dividir com os colegas, gostam de decorar as áreas de convivência do colégio e se sentem naquele momento como alunos participantes, não só como meros expectadores do conteúdo apresentado pelo professor e pela escola.

5 – LETRAMENTO, ESCRITA E TRABALHO DO ALUNO DA EJA

Quando iniciei os estudos no Profletras, e fui estimulada a escolher um tema para o projeto de pesquisa, já tinha em mente algo relacionado ao trabalho. Tinha conhecimento acerca da necessidade dos meus alunos em conseguir completar os seus estudos para conseguirem empregos melhores, consistindo num ponto de partida.

Mas, em conversas focais, com alguns alunos da EJA, constatei que muitos eram eliminados nas primeiras etapas das seleções, principalmente quando exigia-se deles um texto autoral. Por conta disso, propus dentre os objetivos específicos do meu trabalho o processo ensino-aprendizagem direcionado aos gêneros autobiográficos, perpassando pelas relações no mundo do trabalho, atreladas às questões étnico-raciais.

Havia o desafio de relacionar os letramentos ao mundo do trabalho, pois no entendimento das pessoas com quem conversava, elas se referiam ao ensino direcionado ao preenchimento de formulários e a digitar ofícios e outros documentos. Mas não desejava isso para meus alunos da EJA. Objetivava que eles desenvolvessem uma escrita própria, autoral, que elevasse a autoestima deles, no momento em que estivessem se submetendo a uma seleção de emprego.

Defini a escrita autobiográfica por entender que esse gênero textual poderia incentivar os alunos da EJA a construírem uma escrita autoral e que fizesse despertar neles a compreensão de que o percurso escolar é composto de leitura, debates, vivências e escrita e, que no mundo atual, os registros fotográficos e de vídeo são mais comuns, no entanto, a forma que somos avaliados dentro e fora da escola ocorre por meio da escrita.

No currículo escolar a maioria das atividades exigem que o aluno desenvolva um plano de escrita, seja ele em qualquer formato, com a finalidade de organizar, elaborar ou formalizar o conteúdo da aula e da avaliação. Quando este mesmo aluno, fora da escola, se candidata a uma seleção de emprego, ou se submete a avaliações externas para avaliar o seu desempenho escolar de aprendizagem, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA),

ele se depara com atividades que vão exigir diversas competências na área de Linguagens, Códigos, Tecnologias e Redação, não só de escrita, mas de leitura. Todas essas práticas envolvem o ato de escrever, que pode ser na compreensão de textos, explicação de gráficos e tabelas, leitura das instruções até o preenchimento do gabarito final.

A produção do texto dissertativo exigido na redação, a própria assinatura do nome de forma correta, são alguns dos exemplos de escrita que o aluno deve estar preparado, além da obrigatoriedade do uso do padrão normativo da língua.

Essas são as avaliações externas regulamentadas e com exigências específicas, mas e no mundo do trabalho? O que o aluno da EJA irá enfrentar para se qualificar e conseguir uma vaga de emprego?

Através de conversas informais, em sala de aula, o que ouvi de alguns alunos, foi que ao se submeterem a seleções de trabalho, depararam-se com a solicitação de textos autorais, geralmente com temática voltada à vida do candidato. A proposta é relativa a exposição de seus sonhos e projetos de vida pessoal e profissional, muito semelhante a escrita autobiográfica.

Durante esses diálogos, também ouvi que a maioria dos alunos que se submetiam às avaliações externas, sejam elas para certificar os concluintes do período do ensino fundamental ou médio, sejam para concorrer a uma vaga de emprego. Mas não se sentiam capazes e preparados para as provas, por desconhecerem as exigências, as instruções e não conseguiam iniciar uma escrita simples, por muitas vezes acreditarem que não estão capacitados para escrever. Outro obstáculo consiste na correção ortográfica, na coerência verbal e nominal, itens eliminatórios nas avaliações.

Retorno a seguinte reflexão – como ocorre o desenvolvimento da escrita dentro da minha sala de aula?

Escrever não é fácil para o aluno, assim como realizar a correção ou avaliação dessa escrita não se torna fácil para o professor, principalmente diante de uma turma grande e heterogênea. Quando realizo a correção de uma turma quase homogênea, sem muita disparidade de idade e percurso escolar, verifico que a maioria possui o mesmo perfil de escrita e, muitas vezes, as mesmas dificuldades.

O perfil do aluno da EJA está pautado em uma trajetória escolar marcada por interrupções, de uma vida cheia de dificuldades, que ocasionaram a exclusão

desses educandos da educação básica, não conseguindo acesso ou permanência no ensino regular em virtude de problemas de ordem social e econômica.

Vivenciei essa situação nesses anos em que leciono na EJA, quando convivi com:

[...] cada adolescente-criança ou jovem-adulto trabalhador que se dirige à EJA todas as noites, carregando esperança e confiando na promessa de melhorias pessoais, na conquista de uma vida mais justa, mais digna e mais humana, após concluir seus estudos (FERREIRA, 2019 *apud* ARROYO, 2017).

Mas isso não acontece de fato, visto que a realidade que se apresenta, no nosso país, estado, cidade e comunidade ainda possui traços de uma sociedade exploradora e colonialista, na qual as pessoas de baixa renda e trabalhadoras se inserem na educação, mas não a um ensino acessível, conforme Ferreira (2019) *apud* Arroyo (2017, n/p), que na sua escrita tenta

[...] sensibilizar o leitor a perceber que há um grande distanciamento entre esses sujeitos de (não) direitos, jovens-adultos ou adolescentes-crianças, e a possibilidade de os mestres-educadores garantirem o entendimento de eles se compreenderem como vítimas de desigualdades e terem atitude de resistência diante das injustiças sofridas.

Essa injustiça social foi construída ao longo dos séculos, moldada na história e na cultura, sendo produzidas diferenças sociais no processo de formação da identidade dos negros no Brasil, que abrange o gênero, a raça e a sexualidade. Gomes (2011, p. 101) ainda afirma que:

Pensar a diferença é mais do que explicitar que homens e mulheres, negros e brancos se distinguem entre si. Significa compreender que, ao longo do processo histórico, as diferenças foram produzidas e, muitas vezes, usadas como critérios de seleção e exclusão.

Essa desigualdade se apresenta na escola, que deixa de compreender o perfil do aluno da EJA e suas necessidades sociais e culturais. Com esse momento de pandemia, evidenciou-se que a escola estava aberta, mas não acolhia o aluno integralmente, com um currículo pouco diversificado.

O colégio, no qual leciono, está sem funcionar há vários meses e não há uma maneira de acolher ou atingir esse aluno virtualmente. As aulas presenciais faziam esse acolhimento, porém não de forma eficaz, assim como não atingia a maioria dos alunos, por não existir uma cultura cibernética na escola, esse fosso se aprofundou e abrangeu todos os segmentos dentro do ambiente escolar, como afirma Vieira (2006, p. 8):

As desigualdades sociais são fundamentalmente desigualdades culturais, seja considerando a cultura na formação literária, seja na formação técnica ou artística. O nível cultural depende do processo educacional, até onde ele capaz de atingir as coletividades e permitir o fenômeno da mobilidade social. A educação como processo integra diferentes níveis de escolaridade que permitem a ascensão cultural e com ela a elevação do padrão de vida.

O que se verifica nas escolas em relação ao uso de tecnologias é que este se restringe ao uso dos celulares de forma individual, para acessar as redes sociais, não como instrumento de ensino e aprendizagem. Não se formou uma cultura de uso de tecnologias digitais nas escolas públicas. Com a atual conjuntura, em que o isolamento social se instalou, evidenciou-se as lacunas educacionais preexistentes principalmente relacionadas às aulas de informática na sala de aula.

Uma pesquisa recente da Fundação Getúlio Vargas¹⁸ divulgou o ranking dos estados que investiram em educação remota, tendo o nosso Estado ficado com nota zero. Fato contestado pela Secretaria de Educação, que ofereceu conteúdos didáticos online.

Verdade! Mas para acessar os conteúdos é necessário haver suporte e conhecimento sobre as TDICs e o ensino-aprendizagem remoto. Além de fornecer as ferramentas como smartphones, tablets, notebooks aos professores e alunos de baixa renda que não os possuem em casa, bem como viabilizar o acesso à internet.

Nossos alunos ainda veem o espaço escolar como referência de local para estudo, então essa abordagem de preparação para o ensino remoto deve partir da escola, proporcionando o acesso e solução de dúvidas sobre a

¹⁸ Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19. Disponível em: <<http://fgvclear.org/pt/publicacoes>> Acesso em: 11 jun. 2021.

apropriação das tecnologias digitais. A educação é pensada como uma atividade macro, mas ela ocorre de fato de modo micro, naquele pequeno território escolar, com a interação entre a turma e o seu professor.

Portanto, ações pensadas de forma macro que objetivam atingir todas as camadas educacionais de forma homogênea, cometem um grande equívoco, pois as ações precisam também serem construídas e pensadas para operarem em ambientes micros como a sala de aula, depois a sala e a escola, a escola e a comunidade, a comunidade e secretaria de educação (GOMES, 2005).

Entretanto ocorre o contrário, de tal modo que uma metáfora útil seria a da cebola, o sistema educacional está dividido em camadas: primeiro, abrem-se as pétalas das diversas redes; depois as dos órgãos gestores regionais e locais; em seguida, das diferentes escolas e, nestas, das diversas turmas, com os seus variados professores e, por fim, os grupos de alunos, com adesão maior ou menor aos objetivos da escola. Desta forma, as orientações e normas não passam com facilidade de uma camada para outra.

Um ano passou, 2020... E não houve aula nas escolas públicas estaduais. Todavia, a escrita continua, e persisto na aquisição de conhecimentos, a fim de empreender novas estratégias de ensino de uma escrita autoral e de uma escrita híbrida. E, por que seria híbrida? Porque vai envolver o uso de recursos tecnológicos além da caneta e do papel.

5.1 ESTUDO DA PEDAGOGIA DIALÓGICA E PEDAGOGIA DA CONSCIENTIZAÇÃO EM FREIRE

A minha escrita está circunstanciada nos acontecimentos do momento, e Paulo Freire se faz sempre atual em relação ao contexto social e a minha pesquisa. A preocupação do Método Paulo Freire era erradicar o analfabetismo, através da alfabetização de adultos, o que atualmente ainda é uma preocupação de todos os professores e educadores em relação aos analfabetos absolutos e analfabetos funcionais.

O Método Paulo Freire para alfabetização de adultos pensa a educação como processo de conscientização, não havendo separação entre educação e política. Esse método pretendia alfabetizar e conscientizar as pessoas a respeito

da sua realidade, propondo uma pedagogia dialógica, uma pedagogia da conscientização. (Scocuglia, 2018)

A temática central da história das ideias do autor está centrada na educação e política que significa: cidadania, exercício da democracia, do diálogo, da crítica relativa à opressão, questões sobre a liberdade e autonomia, como constam nos títulos dos seus livros. A relação entre educação e política constrói o pensamento Freiriano que prevê a formação de seres humanos cada vez mais humanizados. (Scocuglia, 2018)

A educação não está restrita ao espaço escolar, é algo intrínseco ao ser humano. O processo educativo ocorre ao longo da história de vida de cada indivíduo, tornando-o em um ser político, que possui escolhas. Revisitando a ideia de política dos gregos, é a “[...] educação das camadas populares que através da educação podem construir uma resistência contra a exclusão e a opressão” (FREIRE, 1967, p. 6).

O sistema Paulo Freire de alfabetização de adultos tinha como objetivo principal acabar com o analfabetismo na sociedade brasileira, utilizando as palavras geradoras que eram trazidas pelos educandos, não para a sala de aula, mas para o círculo de cultura no qual as situações eram problematizadas.

As palavras acerca da existência das pessoas eram trazidas e trabalhadas na alfabetização, na valorização da oralidade e da cultura de cada sujeito. A pesquisa do universo vocabular e do cotidiano, eram as chamadas palavras geradoras, pois a partir dessas palavras que a alfabetização se processava (FREIRE, 1967).

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1993, p.9). Esse é um ponto central da metodologia proposta pelo educador Paulo Freire, que partia do universo vocabular das pessoas, gerando o início da alfabetização nos círculos de cultura propostos por ele, pois a alfabetização era parte do processo de conscientização.

A escrita não pode se desprender da leitura do mundo. E com relação à EJA, quais são as palavras iniciais apresentadas pelos estudantes dessa modalidade?

Em todas as conversas dentro de sala de aula o aluno buscava ser letrado, dominar a escrita, aprender mais para arranjar um emprego melhor. A escolarização representa a continuidade da valorização da vida das pessoas,

então elas buscam na EJA, continuar com esse processo de estudo e de inclusão no mundo letrado. É de extrema relevância essa motivação, porém dentro desse contexto, o professor deve estar atento para que o seu aluno receba uma educação conscientizadora, que o forme para realizar a leitura do mundo, desenvolvendo sua autonomia política.

A educação como prática da liberdade tem como base o diálogo, a preocupação com a consciência crítica das pessoas, uma educação não neutra, com conteúdo político, mas não partidário, uma educação para a formação do ser humano, que acompanha a sua trajetória na formação do diálogo e democracia (FREIRE, 1967).

Em lugar de uma educação voltada para domesticação das pessoas, pela massificação, pelo não reconhecimento da conscientização, Freire propunha uma educação libertadora, ligada à consciência e ao diálogo, segundo o autor: “[...] a educação deve expulsar a sombra da opressão sobre as pessoas e formar os seres humanos como pessoas” (FREIRE, 1987, p.36)

Outra concepção de ensino muito criticada por Freire (1987) se refere à educação bancária, que ainda está presente em nossa escola, que se baseia no professor como único detentor do conhecimento e que o aluno é um recipiente vazio no qual o docente vai depositar todo esse conhecimento.

A escrita autoral se baseia no pensamento de Freire ao propor uma educação que seja pautada na vivência dos alunos, numa escrita que o liberte e o conscientize politicamente como ser humano e ser social. Propor uma libertação da escrita partindo de temas que circundam o universo do aluno da EJA, dentre eles o trabalho, faz parte do seu processo de construção social e política voltada ao diálogo e à consciência crítica.

Uma educação que conduza à compreensão acerca da realidade brasileira e à luta por possíveis modificações nessa sociedade, ainda conservadora, é fundamental para valorizar a existência individual. Possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica para reduzir os impactos das diversas opressões é contribuir com que esse aluno participe ativamente do processo pedagógico.

A metodologia proposta por Freire para alfabetização poderá servir para a educação de uma maneira mais ampla, que conforme Freire (1967, p. 103):

Desde logo, afastaremos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade.

Freire propõe o diálogo e a relação horizontal entre todos os participantes envolvidos com a prática educativa à luz do método ativo, dialógico e crítico. Modificar o conteúdo programático para viabilizar essa participação é privilegiar a horizontalidade entre educador e educando, na qual: “era o diálogo que opúnhamos ao antidiálogo, tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e ao mesmo tempo tão antagônico ao clima de transição (FREIRE, 1967, p.107)”.

Freire (1987) ainda propõe a construção de uma educação problematizadora, que parte de uma proposta para desvendar um problema relacionado ao conteúdo programático – por uma pedagogia da pergunta, por uma pedagogia do diálogo e da conscientização.

Uma educação que horizontalize educador e educando para que as diferenças sejam superadas e ambos construam uma educação na base do intercâmbio de saberes, deve ser a essência da sala de aula. Os dois se educam reciprocamente, pois “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987, p. 44).

5.2 LETRAMENTO E ESCRITA DO ALUNO DA EJA

Nos estudos do Proletras o conceito de letramentos foi apresentado como teoria vigente nas escolas e na sociedade, mas pouco observada a respeito de como se desenvolviam os letramentos. Fundamentada por esse novo conhecimento, pretendo me aprofundar nos eventos e práticas letradas vivenciados pelos alunos da EJA dentro e fora do contexto escolar, tendo como recorte temático o mundo do trabalho.

O objetivo principal deste estudo baseia-se na análise da relação da escrita dos alunos da modalidade EJA com as práticas de letramentos para construir uma reflexão sobre sua escrita e os letramentos decorrentes da área laboral. Um dos objetivos específicos deste memorial intenta verificar como essa escrita ocorre, e em consonância propor a prática autoral expressa através da autobiografia.

Observo através de conversas em salas de aula que os letramentos apresentados pelos alunos da EJA são empíricos, não possuem uma institucionalização no ambiente de trabalho deles, consistindo, portanto, em uma prática de letramentos ideológicos, isto é, de uma leitura e escrita social baseada na sua vivência, o que se reflete na sala de aula quando impõe a construção de um letramento autônomo. A escrita escolar baseia-se na construção de um letramento escolar autônomo, enquanto estudos que derivam de Paulo Freire propõem uma aprendizagem dialógica.

Dentro da escola existe uma prática baseada no modelo de letramento autônomo de Street (2014), ligada à vontade e ao desejo de se implantar os métodos de pensamentos educacionais propostos por Freire (1987). Freire é citado por Street em seu livro *Letramentos Sociais* (2014), no capítulo *O letramento na educação, Implicações dos novos estudos do letramento para a pedagogia*, no item *Implicações para a pedagogia e a política educacional*, que destaca a crítica ao modelo bancário de ensino que tanto Freire se opunha (STREET, 2014).

Street (2014, p. 151), neste capítulo, também apresenta um estudo de um educador sul-africano que aponta alguns problemas na abordagem quase que exclusivamente silábica proposta por Freire, enfatizando que os aprendizes não desenvolviam “[...] hábitos de leitura e escrita encaixados em contexto de uso real”.

Prinsloo (1990, p. 14) *apud* Street (2014, p. 151) ainda discorre que: “A passagem para a leitura e a escrita plenas de significado fica adiada por tanto tempo que os aprendizes, às vezes, desistem”. Ele conclui que existe uma necessidade “[...] urgente de desenvolvimento do método para incluir aspectos de abordagem de experiência linguística no ensino do letramento junto com os exercícios fonéticos da abordagem freiriana”.

Na docência observo que o aluno da EJA não usa a prática da escrita como forma de ascensão escolar, no ensino noturno vislumbra-se somente o cumprimento da carga horária, já tão cansativa para todos os segmentos escolares, por isso a maioria das atividades propostas são realizadas com a cópia do conteúdo escrito pela professora no quadro branco.

A dicotomia fala e escrita na escola é excludente e massacrante, muitos alunos escrevem como falam e isso se torna um desafio para o professor, pois

como educador deve orientá-lo para que o aluno perceba e utilize seus saberes prévios, seus letramentos sociais para uni-los ao sistema escolar formal. Busco estratégias que não desvalorizem a escrita, mas na maioria das vezes tornam-se meras correções ortográficas, as quais deixam o aluno inseguro ou desinteressado para observarem e corrigirem a escrita baseando-se na norma culta.

Em nossa sociedade, para se definir uma pessoa educada, essa pessoa precisa possuir uma educação escolarizada, formal, necessita dominar a escrita, pois ela possui uma grande importância e destaque, não valorizando outras práticas discursivas que também são utilizadas. Marcuschi (2012), sintetiza o que é vivenciado dentro da escola, por não haver uma conjunção entre valorização da fala e da escrita, esta última torna-se um objetivo quase inalcançável dentro da sala de aula da modalidade EJA.

Constatei que os alunos da EJA literalmente escrevem como falam, desconhecendo os recursos estilísticos, os sinais de pontuação e a lógica da coordenação e subordinação entre orações. Mas como desvalorizar essa escrita, para fazer prevalecer a norma culta? Como promover a escrita do aluno da EJA?

Durante os estudos do Profletras, observei mais atentamente a escrita dos meus alunos e pude observar, fundamentada nas leituras de autores propostos na disciplina Fonologia, as relações do aluno da EJA com a escrita, fazendo brotar várias hipóteses primárias.

Os alunos matriculados na EJA, apresentam um perfil diferenciado do aluno regular, não obstante, apresentando as mesmas dificuldades para construir uma escrita baseada nas regras e no sistema ortográfico brasileiro. Geralmente, o objetivo da escolarização desse aluno está voltado ao trabalho e com isso ele se distancia das práticas formais de escrita, tornando essa habilidade longínqua da sua realidade escolar e social.

Como já citado, reforço que também observou-se que esse estudante transcreve para a escrita o que ele apresenta na sua oralidade, representando no texto escrito o que ouve e como ele fala. Dentre os diversos motivos pode estar o desconhecimento da convenção para o uso da norma escrita ou por falta da regularidade na escrita de palavras conhecidas.

Rego (2007) apresentam, em seus estudos, algumas das razões para as dificuldades na aprendizagem de regras ortográficas e, a partir dos estudos

sobre psicogênese, constatam que o educador deve começar a reconhecer os erros das crianças como um resultado de seu trabalho intelectual, fruto de um esforço cognitivo no sentido de tentar descobrir a natureza do sistema de escrita que lhe é apresentado. Entretanto, o aluno da EJA já passou por essa fase e conclui-se que ele escreve as palavras baseado em sua oralidade enquanto adolescente.

Ao contrário do que acontece na oralidade, a escrita impõe critérios claros e exatos em relação à segmentação das palavras. Percebeu-se que o aluno da EJA realiza a junção ou separação não convencional das palavras, caracterizando erros por segmentação indevida na palavra. Outra hipótese pode ser apresentada para justificar essas variações linguísticas que ocorrem provavelmente baseadas na rota lexical de alfabetização desses alunos, a qual se baseia no reconhecimento visual direto da ortografia de palavras conhecidas ou “arquivadas” em um léxico mental que reúne representações de palavras familiares. Segundo Soares (2018) a rota lexical, também denominada como visual ou ortográfica é devido à familiaridade com o substantivo, a regularidade fez com que ele escrevesse como a conheceu inicialmente.

Os alunos da EJA muitas vezes escrevem palavras simples com erros tipicamente ortográficos, apresentados nas produções textuais, nas quais podemos notar a recorrência de erros similares nas séries de escolarização inicial. Tal fato perdura de acordo com o nível de aprendizagem apresentado por esse alunado, tendo como perfil similar, a repetência e evasão escolar, como lido nas pesquisas apresentadas por Morais (2007) em sua coletânea.

Ainda é comum para o aluno da EJA apresentar erros como: a não representação dos dígrafos, não domínio do que o sistema alfabético estabelece para determinado som que pode ser escrito por mais de um grafema e a transcrição sonora da fala desse aluno na sua escrita. Morais (2007), nos seus estudos, conclui que o sistema alfabético estabelece que determinado som pode ser escrito por mais de um grafema, assim a norma também estabelece regras ou princípios gerativos definindo em que contextos serão usados um ou outro grafema.

As regularidades da ortografia do português brasileiro se apresentam mais complexas e exigem do falante não só análises superficiais das correspondências grafo-fônicas e das tonicidades das vogais, assim como faz

com que o usuário desloque sua atenção para outros níveis de análise da língua, tais como a morfologia e a sintaxe.

A Educação de Jovens e Adultos ainda tem um grande caminho a seguir em relação às adaptações do desenvolvimento de alfabetização, alfabetismo e letramentos como práticas escolares e sociais na construção do sujeito escritor.

Em anos de ensino de língua portuguesa, observei que os alunos não planejam e não sabem como planejar o quê e como vão escrever, lembro que no final de 2018, com uma turma do ensino médio na EJA, preparei uma avaliação que seria realizada através da escrita de um texto sobre etiqueta na internet, uma das professoras do colégio, também de Língua Portuguesa, propôs um projeto integrado entre as disciplinas e foi fornecido um texto sobre etiqueta na internet, e partir dele deveríamos propor uma atividade para avaliar a leitura do texto que seria realizada pelos alunos.

A minha proposta foi lermos o texto em sala e discutirmos sobre o assunto. Em seguida, marquei a data para a avaliação da leitura com um texto escrito, que eles poderiam esboçar em casa e trazer para escola e reescrever na aula. Em aulas anteriores à avaliação, apresentei para os alunos daquela turma como fazer uma redação, paragrafação, o qual foi um dos itens mais ausentes, além das figuras de linguagem e correção ortográfica. Como resultado, poucos compareceram à aula naquela noite. Dos presentes, alguns fizeram o rascunho em casa e o levaram para a reescrita e quem não o fez apresentou dificuldade para produzi-lo.

Hoje, reflito que a minha abordagem poderia ser mais dialógica e crítica. Era preciso despertar aquela escrita dentro da vivência dos estudantes, para que eles pudessem realizar uma produção de letramento ideológico

[...] no sentido de que em todos esses casos os usos e significados de letramento envolvendo lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades, frequentemente impostas (STREET, 2014, p. 148-149).

Street (2014, p. 152-153) apresenta um exemplo de construção de letramento dominante na Austrália, denominado de “gêneros do poder”, através dos quais a tarefa do professor era:

[...] permitir o conhecimento das formas tradicionais de leitura e escrita – as formas letradas dominantes, os gêneros de prosa expositiva e de texto argumentativo-expositivo, as convenções da escrita de cartas a organizações comerciais – a fim de empoderar os alunos. Somente então esses alunos podem passar a questionar se tais formas são enviesadas contra seus *backgrounds pessoais* - em termos de gênero (masculino/feminino) ou étnicos, por exemplo – e agir para mudá-las.

Street (2014) define o letramento em autônomo e ideológico e os vê como programas de mudança social, sendo que o modelo autônomo promove uma mudança individual centrada no indivíduo, sem contextualizar com o espaço social, e o modelo ideológico valoriza as práticas sociais que são centradas na leitura e na escrita.

Já Kleiman (1995, p.21) define o modelo autônomo de letramento em que “a característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo, em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” e, ainda destaca outras características atribuídas ao modelo de letramento autônomo, como:

1) a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2) a dicotomização entre a oralidade e a escrita; e 3) a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem (KLEIMAN, 1995, p. 22).

O letramento autônomo apresentado pelas agências que ofertam campanhas de alfabetização se preocupa em como ensinar as pessoas a decodificar sinais escritos e como essa aquisição vai trazer para o indivíduo maiores oportunidades de emprego, promover a sua mobilidade social e lhe proporcionar uma vida mais plena, a questão está em como decidir a forma como esse letramento vai ser transmitido se dentro ou fora da escola. A escola ainda apresenta um modelo autônomo de letramento, assim como está inserido na percepção das pessoas de que se as pessoas evitarem problemas de ortografia na sua escrita ela estará apta para ascender socialmente (STREET, 2014).

O letramento dominante está dentro da sociedade e é descrito em situações em que o grupo de maior poder se responsabiliza por difundir o letramento aos outros indivíduos dessa mesma sociedade e a subcultura dentro dela, com a difusão de certos valores que vinham encapsulados em técnicas, para se melhorar a capacitação da força de trabalho (STREET, 2014).

Já o letramento ideológico propõe que o educando se concentre em práticas sociais específicas de leitura e escrita, reconhecendo a natureza ideológica e culturalmente incrustada dessas práticas e sua importância para os grupos sociais (STREET, 2014).

Aprender letramento é adquirir um processo que existe através das relações sociais dos estudantes com o professor e suas modalidades de aprendizagem que podem ser classificadas como modalidades de socialização e aculturação. Street (2014, p. 154) adiciona que “[...] o aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia”.

5.3 COMO OS LETRAMENTOS ESTÃO PRESENTES NO TRABALHO DO ALUNO DA EJA

Essa questão está sendo objeto de reflexão baseada em leituras e referências sobre os letramentos no trabalho do aluno da EJA, trabalho que muitas vezes ocorre de maneira informal, ou seja, não legalizado dentro das leis trabalhistas.

Os letramentos do/sobre o trabalho quase não se apresentam nos trabalhos informais, nesses anos todos como professora da EJA reconheço que os alunos exercem profissões como diarista, empregada doméstica, manicure, barbeiro, garçom/garçonete, ajudante de cozinha, operador/a de caixa, vendedores de lanche, vendedores de acarajé, dentre outras, na própria comunidade.

Observo que os conhecimentos adquiridos por esses alunos não foram adquiridos na escola, como saberes constituídos, ou em estudos de formação profissional, são conhecimentos adquiridos empiricamente, como saberes investidos, pelo senso comum, pelo desenvolvimento diário das atividades laborais e por isso tende a não apresentar práticas letradas formais.

Acerca desse último saber Trinquet (2010, p. 100) define como:

Saber da experiência ou saber investido?

Para a ergologia, em toda a atividade e, portanto, em toda a atividade de trabalho, coloca-se em prática um saber pessoal, para preencher e gerir a distância prescrito/real. Esse saber é o resultado da história individual de cada um, sempre singular, ou seja, adquirida da própria

experiência profissional e de outras experiências (social, familiar, cultural, esportiva, etc.) e que remete a valores, à educação, em resumo, à própria personalidade de cada um.

Em fevereiro de 2020, antes do isolamento social, lecionei em uma turma composta em sua maioria por adultos, iniciei um estudo com a temática do trabalho, pois no livro da EJA utilizado no Colégio, há um capítulo sobre o tema Trabalho. Para isso, utilizei a temática sobre a diferença entre trabalho e emprego, com uma atividade simples para eles explicarem por escrito, proporcionando com isso, uma discussão sobre os empregos e trabalhos que tiveram.

Uma das alunas, que sempre trabalhou como empregada doméstica, nos contou uma história interessante, que as patroas das casas onde ela trabalhou sempre pediam para ver como era a letra dela, se ela sabia escrever e para isso lhes davam uma folha em branco e pediam para ela escrever o próprio nome. Anos mais tarde, essa mesma aluna através do Sindicato dos Trabalhadores Domésticos do Estado da Bahia (localizado no bairro Vasco da Gama, em Salvador) foi orientada a nunca assinar seu nome em uma folha em branco, pois poderia ser utilizado para a confecção de um recibo de quitação de dívidas trabalhistas e caso o pedido para assinar ocorresse, que assinasse de maneira que invalidasse o papel, com letras garrafais e mesmo que fosse alfabetizada escrevesse de forma incompreensível.

Uma prática de quem detém o conhecimento da escrita e explora o trabalhador de forma vergonhosa. Muitos trabalhadores informais não sabem o poder que a escrita possui, pois um ato simbólico de uma assinatura em um papel pode levar a atos contínuos de exploração.

Refleti junto a Street (2014), o qual cita alguns estudiosos que criticam as campanhas de alfabetização que não desenvolvem o pensamento libertador sobre o próprio método e sobre o que está sendo ensinado, a respeito da dificuldade que existe para os professores saberem de fato quais são as palavras-chaves numa cultura e o que significam, bem como planejar como será desenvolvido o letramento nesse aluno, de forma autônoma e ideológica.

É preciso ter cuidado com o fervor ideológico que parece estar empoderando, como cita o exemplo da alfabetização na Nicarágua, criticado por alguns estudiosos, onde o método propõe uma falsa ideia de empoderamento,

encobrendo a dominação cultural e política que os sandinistas exerciam sobre os camponeses (STREET, 2014).

Rogers (1990, p. 34) *apud* Street (2014) ao falar de empoderamento e poder através do uso do letramento social ou escolar, no qual é preciso conhecer a natureza do poder usado pelo opressor. As elites detêm o poder e frequentemente usam o letramento para fortalecê-lo. Sobre isso Street (2014) ainda apresenta um exemplo de construção de letramento dominante na Austrália onde se denominava também “gêneros do poder” (masculino/feminino) e étnicos.

Muitas empregadas domésticas são do gênero feminino, negras, sem escolarização e residem em bairros periféricos, ou favelas construídas nos quintais dos grandes condomínios. O papel do sindicato como instituição formadora do letramento ideológico foi de grande importância para o esclarecimento dessa aluna no quesito relacionado ao letramento de poder dominante exercido pelas patroas com suas funcionárias.

Além da alfabetização, o aluno trabalhador precisa ser dotado de conhecimento e senso crítico acerca das relações de poder existentes dentro da sociedade, que muitas vezes massacra o trabalhador com a prática de ações vergonhosas como fazer alguém assinar uma folha de papel em branco, sem que a pessoa tenha noção do poder da sua escrita, naquele espaço.

Gee (1990, p. 149) *apud* Street (2014, p. 153) para demonstrar essa relação de letramento de poder e letramento dominante afirma que práticas linguísticas são aprendidas fora do ambiente escolar e fundamenta sua fala afirmando “[...] aponta que boa parte da trivialidade linguística que participa da composição desses gêneros e marca os grupos como separados (fonologia, ortografia, gramática de superfície etc.) é aprendida em práticas sociais situadas” e não em sala de aula.

Apresentando o conceito de letramento cultural, revisito Gee (1990, p. 149) *apud* Street (2014, p. 153), que apresenta esse estudo, afirmando que

[...] sem ter se apoderado da extensa lista de trivialidades, as pessoas podem ser (e frequentemente são) excluídas dos ‘bens’ controlados pelos grupos dominantes da sociedade.

Portanto, é um equívoco supor que isso pode ser “[...] ensinado fora das práticas socialmente situadas que esses grupos incorporam em seus lares e

vidas diárias”. Por fim, ainda existe um longo caminho a ser percorrido para se promover um letramento ideológico e o avanço do aluno de uma proposta alfabetizadora para uma proposta de prática social crítica.

6 – A PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA QUE PROMOVA UMA ESCRITA AUTORAL

Este capítulo destina-se a apresentar uma proposta de Sequência Didática, baseada nos estudos de Schenewley e Dolz (2004) e nos Organizadores Curriculares Essenciais (OCE) com aspectos pedagógicos¹⁹ que se adequem ao Ensino remoto, híbrido e presencial, proposta elaborada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia para a EJA.

Foram elencadas atividades que proporcionem a análise da percepção da formação dos alunos da EJA sobre o processo de ensino-aprendizagem através de gêneros autobiográficos, perpassando pelas relações no mundo do trabalho e em abordagens sobre as relações étnico-raciais, algumas delas baseadas no livro didático ***Caminhar e Transformar, da EJA de Ferreira (2013), utilizado no ano de 2019, último período de aula presencial.***

Motivada pelos estudos adquiridos no Profletras apresento na proposta de Sequência Didática textos de Conceição Evaristo e Maria Carolina de Jesus, a fim de apresentar aos alunos escritas autorais de mulheres negras, trabalhadoras e lutadoras. Outras atividades utilizando recursos audiovisuais como a apresentação de um filme e a proposta de uma roda de conversa sobre os aspectos relacionados a identidade do aluno, a sua cultura, a sua cidadania e o seu trabalho também serão propostas.

A indicação da leitura de um livro sobre a temática do trabalho e o papel da mulher na sociedade, mostrando a diversidade cultural do trabalhador do campo, e suas lutas para manter um trabalho digno, com foco em dois capítulos que se destacam pelo diálogo sobre a dificuldade que o aluno trabalhador enfrenta para conciliar o trabalho e os estudos.

¹⁹ Alguns aspectos pedagógicos elencados para o ensino remoto, híbrido e presencial nos OCE: Efetividade do processo educacional da perspectiva da formação e do desenvolvimento humano pleno;

O fazer pedagógico a partir do diálogo com os (as) estudantes, utilizando de práticas integradoras e interativas, respeitado o distanciamento;

A utilização de instrumentos, materiais e recursos pedagógicos específicos para as atividades práticas inerentes à Educação de Jovens e Adultos;

Valorização dos saberes construídos, fora do espaço escolar, pelos (as) estudantes, e ao respeito às especificidades de sua vida;

Construção coletiva do currículo que contemple a diversidade sexual, cultural, de gênero, de raça/etnia, de crenças, valores e vivências específicas [...].

Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/organizadores-curriculares-essenciais>>. Acesso em: 25. Mar. 2021.

E, por fim, uma atividade com a proposta de se elaborar um currículo em prosa, adquirida através de uma pesquisa na internet, onde é apresentado um currículo no formato narrativo, se desprendendo do padrão formal de currículo.

A proposta tem a finalidade de motivar os alunos para que eles possam desenvolver uma escrita autobiográfica, uma escrita de si, capaz de conduzi-los às práticas letradas e que encontrem na experiência do trabalho um tema gerador de uma escrita própria e que se torne objeto de reflexão, além de incorporar na minha práxis pedagógica estratégias de ensino de língua portuguesa baseadas na metodologia da sequência didática e letramentos, como cita Laville (1999, p, 33): “sem esquecer que o ser humano é ativo e livre, com suas próprias idéias, opiniões, preferências, valores, ambições, visão das coisas, conhecimentos..., que é capaz de agir e reagir”.

Essa proposta de trabalho busca, na sua aplicação, tentar responder aos objetivos pedagógicos nos aspectos: sociais, composicionais e linguísticos, bem como visa o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a construção de uma escrita típica do domínio da documentação e memorização das ações humanas através da escrita do gênero textual autobiografia.

Para que isso ocorra, serão elencadas as algumas exigências propostas em Dolz (2004, p.81-82):

- Permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- Propor uma concepção que englobe o conjunto de escolaridade obrigatória;
- Centrar-se, de fato, nas dimensões textuais de expressão oral e escrita;
- Oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- Ser modular, para permitir uma diferenciação de ensino;
- Favorecer a elaboração de projetos de classe.

6.1 PERÍODO, CENÁRIO E PARTICIPANTES

A proposta de SD prevê a duração de uma unidade letiva, perfazendo 42 horas/aula, a ser aplicada nas aulas de Língua Portuguesa, em uma turma composta por cerca de trinta e cinco estudantes da Educação de Jovens e Adultos, matriculados na Escola Pública Estadual, no ano letivo vigente, no Ensino Fundamental II, turno noturno.

6.2 OBJETIVOS CENTRAIS:

Dentre essas exigências foram elencadas as seguintes metas para a proposta da Sequência Didática:

- Apresentar a Sequência Didática aos alunos da EJA a fim de motivá-los ao estudo, análise e a produção do gênero textual autobiografia;
- Oportunizar momentos de leitura e socialização das informações dos textos selecionados do gênero autobiografia;
- Aplicar práticas pedagógicas na sala de aula de língua portuguesa para que os alunos da EJA reconheçam o gênero textual autobiografia e suas características no contexto de produção, no plano discursivo e nas marcas linguísticas;
- Proporcionar estratégias indutoras de adesão ao tema do trabalho dentro dos textos e instrumentos apresentados;
- Proporcionar a construção do domínio progressivo da habilidade de produzir textos no gênero autobiografia, sempre tendo em vista a interatividade e a escrita autoral.

A escrita do relato autobiográfico como prática de letramento: um percurso possível para alunos da EJA, tema desta Sequência Didática, propõe o seu desenvolvimento durante uma Unidade letiva no Colégio Estadual Ruth Pacheco. A partir de observações sobre minha práxis pedagógica, constatei que os alunos da EJA retornam a vida escolar com o objetivo de concluir os estudos para conseguir um emprego melhor, no entanto, junto a essa expectativa de ascensão escolar e profissional, o aluno também apresenta um quadro de desmotivação com o conteúdo curricular. Diante dessa situação o professor deve assumir a tarefa de propor recursos pedagógicos que o direcionem a uma construção de um saber adequado às necessidades dos estudantes desta modalidade de ensino.

6.3 OBJETIVOS POR ETAPA:

6.3.1 Quanto à aprendizagem da compreensão leitora:

- I. Interessar-se pela leitura e escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte.
- II. Desenvolver estratégias de compreensão e fluência na leitura.

6.3.2 Quanto à aprendizagem da expressão oral:

- I. Expressar-se oralmente com eficácia em diferentes situações, interessando-se por ampliar seus recursos expressivos e enriquecer seu vocabulário.

6.3.3 Quanto à aprendizagem da expressão escrita:

- I. Dominar o mecanismo e os recursos do sistema de representação escrita, compreendendo suas funções.
- II. Interessar-se pela leitura e escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte.
- III. Expressar-se por escrito com eficiência e de forma adequada a diferentes situações comunicativas, interessando-se pela correção ortográfica e gramatical.

6.3.4 Quanto à reflexão metalinguística:

- I. Valorizar a língua como veículo de comunicação e expressão das pessoas e dos povos.
- II. Conhecer e valorizar a diversidade cultural, artística e brasileira, fomentando atitude de respeito às diferenças.
- III. Reconhecer os gêneros biografia e autobiografia, bem como identificar as diferenças entre eles.
- IV. Refletir sobre as relações entre o indivíduo e o mundo do trabalho com base na utilização de textos e filmes voltados para a questão do trabalho e suas relações étnico raciais.

- V. Identificar os tempos verbais, o uso dos pronomes pessoais e possessivos, as expressões temporais, os marcadores espaciais, os modalizadores do discurso, em destaque os advérbios de tempo e lugar, utilizados na Autobiografia.
- VI. Produzir um texto Autobiográfico.
- VII. Analisar e revisar o próprio texto para produção final.

6.4 CONTEÚDOS

6.4.1 Da compreensão leitora:

- I. Realização de leituras formulando hipóteses a respeito do texto.
- II. Construção de imagens e sínteses mentais, para produzir a compreensão global do texto lido.
- III. Estabelecimento de relações entre o que lê e as experiências vividas;
- IV. Discussão e compartilhamento das reflexões produzidas durante a leitura;

6.4.2 Da compreensão oral:

- I. Produção de comentários tanto oralmente quanto na forma escrita de um texto lido.

6.4.3 Da expressão escrita:

- I. Produção de textos escritos a partir de outros textos com coerência, utilizando as regras ortográficas e gramaticais.
- II. Organização, com maior visibilidade, a estrutura do texto escrito em função das características do gênero.
- III. Realização da reescrita de textos sem perder de vista as ideias originais;

6.4.4 Da reflexão metalinguística:

- I. Desenvolvimento de estratégias de monitoração na compreensão do texto.

- II. Compreensão e interpretação de textos lidos, selecionando dados e informações.
- III. Produção de textos autobiográficos.
- IV. Segmentação do próprio texto em parágrafos e frases com pontuação, de acordo com as convenções do gênero.
- V. Reconhecimento das diferenças linguísticas entre o texto oral e o texto escrito.

6.5 SELEÇÃO DE TEXTOS / INSTRUMENTOS:

- I. Roda de conversa;
- II. Relato oral de um convidado sobre a sua história de vida (ex-aluno ou funcionário do próprio colégio);
- III. Produção inicial;
- IV. Texto 1: *Biografia sobre Carolina Maria de Jesus* – Livro Didático da EJA – *Caminhar e Transformar* (FERREIRA, 2013, p. 44-45);
- V. Texto 2: *Autobiografia do Livro Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus (JESUS, 2014, p. 21-23);
- VI. Filme – *Histórias Cruzadas*, 2011;
- VII. Livro *Açúcar Amargo*, Luis Puntel – Série Vagalume – Editora Ática. (destaque para os capítulos 8 e 9);
- VIII. Texto 3: *Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita*, de Conceição Evaristo;
- IX. Questionário com perguntas sobre a vida do aluno;
- X. Texto 4: *Um Currículo em prosa*, de Tariana Martins Fontes Cruz;
- XI. Produção textual final.

6.6 DISPOSIÇÃO DAS ATIVIDADES:

Antes do detalhamento de cada etapa, apresento um quadro que expõe um panorama das atividades propostas nessa sequência didática:

Quadro 6 – Disposição das Atividades

ATIVIDADES	QUANTIDADE DE AULAS
Apresentação da situação, produção escrita inicial: Quem sou eu?	08
Módulo I: Apresentação do gênero – Autobiografia	04
Módulo II: Outras formas de se relatar a vida	10
Módulo III: Histórias de vida – Autobiografia	04
Módulo IV: Entrevista e Currículo – Dados para um processo de biografização	04
Produção escrita final – Reescrita do texto autobiográfico	08
Culminância e compartilhamento das etapas de avaliação	04

Fonte: Elaborado pela autora

6.6.1 Apresentação do contexto e produção escrita inicial: *Quem sou eu?* (08 aulas)

- I. Roda de conversa com os alunos, iniciada com uma atividade de acolhimento, separando-os em duplas para conversarem com os colegas por alguns minutos, seguido de uma posterior apresentação à turma, na qual se apresentarão, dizendo seu nome, outros dados pessoais e profissão;
- II. Apresentação da história de vida de uma funcionária da escola que cursa faculdade e trabalha no colégio, posterior abertura para os alunos comentarem e fazerem perguntas à palestrante sobre os pontos anotados por eles;
- III. Produção inicial: propor aos alunos que escrevam um texto autobiográfico buscando comparar o que cada um consegue fazer antes e depois de desenvolver a sequência de atividades sugeridas, com o objetivo evidenciar para todos o que foi aprendido na Sequência Didática;
- IV. Coleta das produções para avaliá-las segundo os critérios do gênero e ajustar os encaminhamentos relativos à aprendizagem da expressão escrita e à reflexão metalinguística, tomando por base as escritas reveladas pelas produções iniciais.

6.6.2 Módulo I: Apresentação do gênero (04 aulas)

- I. Leitura do texto 1: *Biografia sobre Carolina Maria de Jesus* – Livro Didático da EJA: *Caminhar e Transformar*, (FERREIRA, 2013, p. 44-45);
- II. Leitura do texto 2: *Autobiografia do Livro Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus (JESUS, 2014, p. 21-23).

Para trazer este tema utilizo o exemplo da escritora, trabalhadora doméstica, catadora de papel, mulher negra e favelada, Carolina Maria de Jesus. Representando uma pessoa que abrange toda a interseccionalidade do preconceito da cidadã trabalhadora brasileira. Utilizo um fragmento do livro *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, na proposta da Sequência Didática, para exemplificar aos alunos o esforço e a determinação desta mulher para trabalhar, sobreviver e escrever.

6.6.3 Módulo II: Outras formas de se relatar a vida (10 aulas)

- I. Assistir a uma sessão do filme *Histórias Cruzadas* e analisa-lo a partir do roteiro apresentado, com o objetivo de sensibilizarem-se à produção de uma escrita de vida;
- II. Leitura do livro *Açúcar Amargo*, de Luis Puntel, a partir da qual os alunos deverão participar de uma conversa sobre o texto e participarem da aula em que serão apresentadas as orientações para a atividade escrita, destacando os capítulos 8 e 9.

6.6.4 Módulo III: Histórias de vida – Autobiografia (04 aulas)

- I. Leitura do texto 3: *Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita*, de Conceição Evaristo;
- II. Após a leitura, abertura na sala de aula para reflexão sobre a escrita, os estudos e o trabalho;
- III. Apresentação dos aspectos composicionais e contextuais da autobiografia;
- IV. Exploração da tipologia Relato.

6.6.5 Módulo IV: Entrevista e Currículo – Dados para um processo de biografização (04 aulas)

- I. Questionário escrito com perguntas sobre a vida do aluno relacionada à família, à escola e ao trabalho;
- II. Leitura do texto *Um currículo em prosa*, de Tariana Cruz.

6.6.6 Produção escrita final: Reescrita do texto autobiográfico (08 aulas)

Enquanto se trabalha na realização da escrita autobiográfica, organizar atividades didáticas em que se reflita sobre:

- I. O autor como protagonista dos textos;
- II. A cronologia da história relatada;
- III. Os textos diversos que circulam na internet (textos curtos), livros autobiográficos (textos longos);
- IV. A marca de implicação nos textos autobiográficos, em que o autor se mostra;
- V. A representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo (SCHENEUWLY E DOLZ, 2004);
- VI. O predomínio da tipologia textual Relato;
- VII. A entrevista pessoal como uma tipologia textual do universo biográfico.

6.6.7 Culminância e compartilhamento das etapas de avaliação (04 aulas)

A proposta de culminância consiste na realização de um seminário presencial, quando possível, mas inicialmente a ser realizada em ambiente virtual. No qual serão expostas as apresentações das produções orais e escritas dos alunos, com a construção de um painel com fotos, trechos dos instrumentos pedagógicos, fotos do filme, capas do livros e o trailer do filme *Vidas Cruzadas*, a Biografia de Conceição Evaristo.

6.7 AVALIAÇÃO

Conforme os critérios de avaliação da EJA, propomos que os processos avaliativos apresentem o acompanhamento do percurso, bem como, os seus

instrumentos reflitam a concepção de EJA e registrem o processo de ensino e aprendizagem que tem como foco a formação, a humanização e a emancipação, a partir da compreensão das condições de vida e trabalho dos(as) estudantes jovens, adultos e idosos.

As etapas de avaliação serão pautadas na trajetória qualitativa divididas em etapas, conforme os módulos apresentados e de acordo com as orientações SEC-BA para que o processo avaliativo ocorra de modo contínuo. Orienta-se que as avaliações devem focar na oralidade, escrita e criticidade individuais, além de simular situações do cotidiano, preparando-os para o mundo do trabalho e da vida em sociedade.

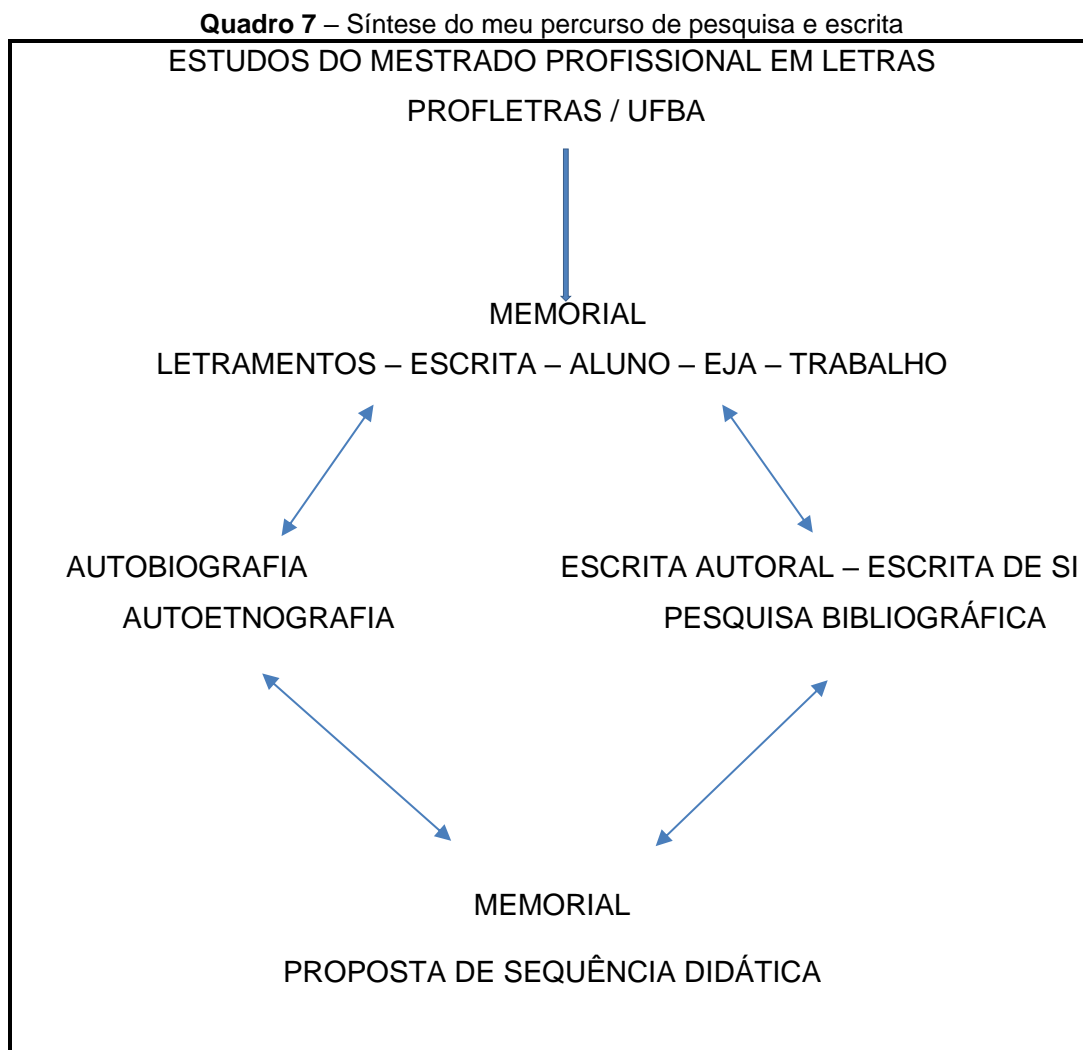
Portanto, a avaliação será efetuada através de processo contínuo, individual e coletivo, o qual permitirá avaliar o conhecimento geral do aluno. A coleta e interpretação dos dados (escrita autobiográfica dos alunos) fornecerá informações sobre o percurso de aprendizagem discente e seu rendimento por meio da comparação do produto inicial (texto autobiográfico) com o resultado do final.

Na EJA, a avaliação é feita através de conceitos, utilizando-se as siglas: C – Aprendizagem Construída (construiu satisfatoriamente o que foi estudado), EC – Aprendizagem em Construção (não construiu o mínimo necessário do que foi estudado) e AC – Aprendizagem a Construir (ainda não construiu o que foi estudado). Tal análise avaliativa estará pautada no planejamento pedagógico, visando possibilitar a construção do conhecimento mútuo, com a participação de professores e estudantes em esforço conjunto para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

7 MINHA ESCRITA REALIZADA

Iniciei uma nova etapa como professora-pesquisadora em 2019 ao adentrar nos estudos do Profletras. A princípio com estranhamento em relação ao conceito de letramentos, mas após leituras e reflexões concluí que os letramentos fazem parte da vida escolar e social dos alunos da EJA.

Foi necessário para a minha pesquisa estabelecer uma análise do percurso acadêmico que me conduziu a relacionar a escrita desses estudantes com as práticas de letramentos realizadas de modo autoral, por isso à guisa de conclusão, apresento dois quadros importantes que ilustram os desdobramentos dessa pesquisa. No primeiro, há a exposição dos caminhos pelos quais passei para a realização deste trabalho:



Fonte: Baseado no quadro de Santos (2014)

Já o segundo quadro, contempla a indicação de cada objetivo específico atrelado aos capítulos produzidos neste memorial:

Quadro 8 – Resumo dos objetivos e onde eles se inserem nos capítulos escritos

OBJETIVOS	CAPÍTULOS
Analisar a relação da escrita dos alunos da modalidade EJA com as práticas de letramentos;	Introdução Minha Escrita Inicial
Refletir sobre a minha formação acadêmica e profissional na busca de um motivador para a produção de uma escrita autoral e de si;	2 – Memorial de vida acadêmica e profissional
Refletir sobre o momento de isolamento social e suas implicações na minha formação e qualificação como professora-pesquisadora na área de língua portuguesa no ensino da Educação de Jovens e Adultos;	3 – Memorial o momento COVID
Refletir, na escola, sobre o mundo do trabalho e seus letramentos, e que essa reflexão seja capaz de ressignificar a escrita dos alunos da modalidade EJA;	5 – Letramento, Escrita e Trabalho do aluno da EJA
Propor a análise da percepção da formação dos alunos da EJA sobre o processo ensino-aprendizagem em gêneros autobiográficos, perpassando pelas relações no mundo do trabalho e as abordagens sobre as relações étnico-raciais;	4 – O mundo da EJA e do Ruth; 5 – Letramento, Escrita e Trabalho do aluno da EJA
Propor para o processo ensino-aprendizagem do aluno da EJA a proposta de aplicação de uma sequência didática a fim de motivá-lo a desenvolver uma escrita autobiográfica;	6 – A proposta de uma SD que promova uma escrita autoral
Apostar na possibilidade de que o relato autobiográfico e a escrita de si sejam capazes de motivar e conduzir os alunos da EJA às práticas letradas, encontrando na experiência do trabalho um tema gerador, um objeto de reflexão;	6 – A proposta de uma Sequência Didática que promova uma escrita autoral
Incorporar na minha práxis pedagógica estratégias de ensino de língua portuguesa baseadas na metodologia da sequência didática e letramentos.	6 – A proposta de uma SD que promova uma escrita autoral.

Fonte: Elaborado pela autora.

A construção deste memorial de formação acadêmica proporcionou o desenvolvimento de minha escrita autoral que se construiu baseada em uma produção com perfil autobiográfico e autoetnográfico, alicerçado a uma reflexão formativa de cunho bibliográfico. Como professora-pesquisadora, durante os estudos do Profletras refleti a respeito da escrita do aluno da EJA e suas práticas de letramentos associados à temática do trabalho.

Embora tenha havido uma pausa nos estudos presenciais devido à pandemia, as aulas do Profletras continuaram via online. As leituras e discussões nos orientaram não só tendo em vista à qualificação, mas ao amadurecimento como pesquisadora para concluir a escrita deste memorial baseado em uma pesquisa de cunho bibliográfico e na elaboração de uma sequência didática.

Não foi possível realizar a pesquisa de campo e aplicar o projeto de intervenção em aulas presenciais, contudo foi elaborada uma proposta de sequência didática visando a possibilidade de que, mesmo na ausência da intervenção, essas atividades possam promover práticas letradas de escrita autoral.

Ao longo dos estudos, procurei desenvolver o que foi proposto inicialmente na minha pesquisa, como objetivo principal, o qual seria estabelecer uma análise acadêmica a respeito da relação da escrita dos alunos da modalidade EJA com as práticas de letramentos. Escrevi sobre o perfil do Ruth e do aluno da EJA baseando-me nas leituras e reflexões que foram realizadas no Profletras durante as rodas de conversas que correram no período presencial, nas quais foram apresentadas reflexões e análises dos fatores étnico-raciais dentro da perspectiva educacional.

Debrucei-me, também, sobre os letramentos baseadas na leitura de Street, e uso como parâmetro a prática ideológica dos letramentos acadêmicos do Mestrado Profissional em Letras, no qual aprendi o quanto a escrita é uma ação interna que surge de maneira individualizada e autoral. Também refleti que para se construir uma escrita própria, foi preciso formar os meus conceitos ideológicos, a respeito dos fundamentos acadêmicos, sociais e profissionais do Profletras, buscando juntamente construir a minha identidade como professora-pesquisadora.

Concluí, apoiada no levantamento teórico, que a escola precisa conhecer os letramentos sociais que o aluno adquire fora do contexto escolar e, junto com o letramento escolarizado, propor uma educação voltada para a consciência crítica e metalinguística, desenvolvendo uma maior autorreflexão acerca da língua. A promoção do *continuum* oralidade-letramento é fundamental, pois os indivíduos interagem com essas estratégias discursivas em casa, no trabalho, na comunidade e na escola.

Foi realizada uma escrita reflexiva sobre o momento de isolamento social e suas implicações nos estudos acadêmicos, suas adaptações para a vida pessoal e profissional e a formação de uma nova etapa como professora, concluindo que a ressignificação da minha práxis pedagógica é um processo sempre inconcluso, já que todos somos seres inacabados e ansiamos por novas aprendizagens, que transcendem a apropriação de tecnologias digitais voltadas à educação.

Enfim, no período dos estudos do mestrado, acumulei novos letramentos com as práticas da escrita autoral, que percorreu o pretérito da minha formação como leitora, escritora e professora, narrando o presente vivenciado como professora-pesquisadora, em momentos de isolamento social e pandemia, no intuito de propor um novo formato de ensino-aprendizagem, no qual as teorias aprendidas serão reformuladas para construir um novo futuro educacional.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020. Coleção Feminismos Plurais.

AMADO, Jorge. **Nasce um escritor**. Rio de Janeiro: Record, 1987, pp.117-120.

ANZALDÚA, Glória. **Falando em línguas**: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Trad. Édna de Marco. Rev. Claudia de Lima Costa Simone Pereira Schmidt. *Ensaio Estudos Feministas*, 2000, Ano 8, pp. 229-236.

ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Vol. II Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000268.pdf>. Acesso em 08/10/2020> Acesso em: 08 Out. 2020.

ASSUNÇÃO, Simone Souza *et al* (Orgs.) **Redes de aprendizagem entre a escola e a universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. [E-book].

BAHIA. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020, 484 p. Disponível em:
<<http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/documento-curricular-bahia>> Acesso em: 07 Jan. 2021.

_____. **Organizadores Curriculares Essenciais**. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Disponível em:
<<http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/organizadores-curriculares-essenciais>> Acesso em 25 março 2021.

_____. Governo do Estado da Bahia. Lei 10.330/2006. **Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE**. Disponível em:
<<http://institucional.educacao.ba.gov.br/plano-estadual-de-educacao-0>> Acesso em: 13 Jan. 2021.

_____. SEC. Lei Estadual nº. 13.559 de 11 de maio de 2016. **Plano Estadual de Educação**. 2016-2026. Disponível em:
<<http://institucional.educacao.ba.gov.br/plano-estadual-de-educacao-0>> Acesso em: 13 Jan. 2021.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; BERNARDO, Mirelle Amaral de São. Língua de acolhimento. In: CAVALCANTI, Leonardo *et al*. (Orgs.) **Dicionário crítico de Migrações Internacionais**. Editora Universidade de Brasília. Brasília: 2017, p.437.

BAWARSHI, Reiff. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. São Paulo: Parábola, 2013. pp. 228-250.

BAZERMANN, Charles. O que é interessante? In: BAZERMANN, Charles; CHAMBLISS, Judith; CHAMBLISS, Hoffnagel *et al.* **Gênero, Agência e Escrita** Editora Cortez: 2006, pp. 45-49.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Memorial acadêmico de uma professora universitária: sentido e significado. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 64, abr./jun. 2017, pp. 317-342. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/50179>>. Acesso em: 01 Mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> . Acesso em: 18 Mar. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.pdf>. Acesso em: 05 Nov. 2019

_____. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **História e Cultura Afro-Brasileira**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília – DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em: 16 Dez. 2020.

_____. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. **História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília – DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 16 Dez. 2020.

_____. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf> Acesso em: 05 Jan. 2021.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Letramento no Brasil**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2005. Disponível em: <<http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/24036.pdf>> Acesso em: 04 Jun. 2019.

COSCARELLI, Carla Viana. Multiletramentos e empoderamento na educação. In: FERRAZ, Obdália (Org.) **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019.

COSTA FILHO, José Moacir Soares da. **O ensino de Língua Portuguesa através da educação remota: desafios e perspectivas.** [Mesa-Redonda] II Simpósio de Línguas do IFPB – Campus Cajazeiras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NT_ks46AhZI> Acesso em: 31 Jul. 2020.

CRISTINA, Isabel. **Roteiro para estudo do livro.** Disponível em: <<http://isabelacristinaabc.blogspot.com/2011/10/estudo-do-livro-acucar-amargo-de-luiz.html>> Acesso em 10 Fev. 2020.

CRUZ, Tariana Martins Fontes. **Um currículo em prosa.** Blog O 21º andar: um blog por uma vaga, 2007. Disponível em: <<http://vigessimoprimeiro.blogspot.com/2007/11/um-currculo-em-prosa.html>> Acesso em: 05 Nov. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. Trad. Ana Ines Rosa Bueno. **Revista Brasileira de Educação.** Set. 1996. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_19_ANGELINA_E_MARILIA.pdf> Acesso em: 05 Nov 2019.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita.** Texto apresentado na Mesa de Escritoras Afro-brasileiras, no XI Seminário Nacional Mulher e Literatura. II Seminário Internacional Mulher e Literatura. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>> Acesso em: 05 Set. 2019.

FARACO, Carlos Alberto. **Programa Nós Da Educação.** Tv Paulo Freire, 2006 [Entrevista]. Educa Play, Parte 1. Duração 19min 46s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BB0wKN6iE3U&t=375s>> Acesso em: 04 Abr. 2020.

_____. **Programa Nós Da Educação.** Tv Paulo Freire, 2006 [Entrevista]. Educa Play, Parte 2. Duração 17min 31s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ghSm-LufU2A>> Acesso em: 04 Abr. 2020.

_____. **Programa Nós Da Educação.** Tv Paulo Freire, 2006 [Entrevista]. Educa Play, Parte 3. Duração 14min 52s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5pIX5TvZX_M&t=624s> Acesso em: 04 Abr. 2020.

FERREIRA, Edna Maria de Oliveira; VITORINO, César Costa. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14132478201900010>

0700&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 27 Fev. 2021.
<https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240007>

FERREIRA, Priscila Ramos de Azevedo. **Caminhar e transformar – língua portuguesa**: língua portuguesa anos finais do ensino fundamental: Educação de Jovens e Adultos. 1 ed. São Paulo: FTD, 2013. (Coleção caminhar e transformar).

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. Lisboa: Passagens, 1992, pp. 129-160. Disponível em: <<http://eps.otics.org/material/entrada-outras-ofertas/livros/a-escrita-de-si-michel-foucault>> Acesso em: 11 Nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wpcontent/uploads/2019/09/5.Educa%C3%A7%C3%A3o-como-Pr%C3%A1tica-da-Liberdade.pdf>> Acesso em: 15 Jan. 2021.

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

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 28 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

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

FURTADO SALES, Sheila Cristina *et all*. **A trajetória da EJA no estado da Bahia**: da suplência à aceleração. *Práxis Educacional*, v. 5, n. 7, pp. 115-128, 2010. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/605>> Acesso em: 22 Nov. 2020.

GERALDI, João Wanderley. Ler e escrever: uma mera exigência escolar? **Revista do Sell**, v. 1, n. 1, jan. 2011. ISSN 1983-3873. Disponível em: <<http://seer.ufm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/20/27>> Acesso em: 05 abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.18554/rs.v1i1.20>.

_____. Ler e escrever: uma mera exigência escolar? In: BRAGANÇA, Inês; ARAÚJO, Mairce; ALVARENGA, Marcia. MAURÍCIO, Lúcia. (Org.). **Memórias, histórias e formação de professores**. Vozes da Educação. Rio de Janeiro: DP, 2008.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª. ed.- São Paulo: Atlas, 2002

GOMES, Candido Alberto. A Escola de Qualidade para Todos: abrindo as Camadas da Cebola. Ensaio: aval. pol. públ. **Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 281-306, jul./set. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27551.pdf>> Acesso em: 20 Jan. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leoncio. *et. al* (Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p.87 (Estudos em EJA).

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Juventude, lazer e vulnerabilidade social. p. 118. In: SOARES, Leoncio *et al* (Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Estudos em EJA).

HISTÓRIAS Cruzadas. Direção: Tate Taylor. 2011. Netflix. Duração: 2h 27m

HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(3): 424, set-dez/2008. Trad Carlianne Paiva Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Paula de Almeida Silva.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10 Ed. São Paulo: Ática, 2014.

JESUS, Joscivanio. **Roteiro para análise de filmes**. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/2087794/sugestao-de-roteiro-para-analise-de-filmes>> Acesso em 25 Jan. 2020.

KLEIMAN, Angela. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Preciso “ensinar” o Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP, 2005.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999, p.3.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 3, pp. 465-476, Dez. 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15179702200600030003&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 11 Nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300003>

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Oralidade e letramento. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003, p. 15-43.

MARCHUSCHI, Luis Antonio. DIONÍSIO, Angela. Ministério da Educação. Dept. de Letras – CEEL UFPE. D7 Filmes. **Fala e escrita** [Vídeo]. Parte 1, Duração: 10min 49s, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XOzoVHyiDew>> Acesso em: 05 Nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. Dept. de Letras – CEEL UFPE. D7 Filmes. **Fala e escrita** [Vídeo]. Parte 2, Duração: 13min 42s, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6y9xK-9bbcw>> Acesso em: 05 Nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. Dept. de Letras – CEEL UFPE. D7 Filmes. **Fala e escrita** [Vídeo]. Parte 3, Duração: 12min 11s, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UqSfGyR1ERA>> Acesso em: 05 Nov. 2019.

MASAGÃO, Vera (Org.) **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF** 2001. São Paulo: Global, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-32.

MOLLICA, M. C. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de (Org.). **Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento**. 3 ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 10-22.

NUNES, Antonieta D'Aguiar. **Fundamentos E Políticas Educacionais: História, Memória e Trajetória da Educação na Bahia**. 2008. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/637/620>> Acesso em: 14 Nov. 2020.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PARDO, Fernando da Silva. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Horizontes da Linguística Aplicada**, ano 18, n. 2, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25104/25516>> Acesso em: 06 Jun. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido *et. al.* Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poesis**. Vol. 3, No. 3 e 4, 2005/2006, pp. 5-24.

PLATAFORMA BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 466/12. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> Acesso em: 05 Jan. 2020.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 510/16. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>> Acesso em: 12 Dez. 2019.

PUNTEL, Luis. **Açúcar amargo**. Série Vagalume. São Paulo: Editora Ática.

REGO, Lucia Lins Browne *et. al.* Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, Artur Gomes de. (Org.). **O aprendizado da Ortografia**. 3 ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 21-28.

REVOLTA dos Búzios. **Biblioteca Virtual Consuelo Pondé/FPC**. Fundação Pedro Calmon, Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. Disponível em: <<http://www.fpc.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=280>> Acesso em: 07 Fev. 2021.

RIBEIRO, Vera Masagão; JOIA, Orlando; PIERRO, Maria Clara Di. Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>> Acesso em: 22 Nov. 2020.

ROJO, Roxane. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Angela. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade, p.65-89.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Alvanita Almeida. Memorial de pesquisa: entre a autobiografia e o relato acadêmico. In: ASSUNÇÃO, Simone Souza *et. al* (Orgs.) **Redes de aprendizagem entre a escola e a universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019.

SANTOS, Ednei Carvalho dos. **Práticas e eventos de letramento em uma comunidade remanescente de quilombolas**. Dissertação de Mestrado. UNB: Brasília, 2014. 180 f. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17024/1/2014_EdineiCarvalhoDosSantos.pdf> Acesso em: 05 Jan. 2021.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. **Português como língua de acolhimento : um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil** / -- São Carlos : UFSCar, 2016. Disponível em <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8126/TeseMASB.pdf?sequence=1&isAllowed=>>> Acesso em 24 Nov. 2019.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; Colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3 ed.

Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

SCOCUGLIA, Afonso. **Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos**. TV UFPE. Programa Paulo Freire Vivo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iwjRzpDILU0>> Acesso em: 02 Fev. 2021.

SILVA, Fátima Christiane C. H. da. **Contos da realidade**. 01 Abr. 2020. Salvador, Disponível em: <<https://fatichris.blogspot.com/2020/04/o-dia-em-que-vida-parou.html#more>> Acesso em: 01 Fev. 2021.

SOARES, Antonio Mateus de C. “Territorialização” e pobreza em Salvador–BA. **Estudos Geográficos**. Rio Claro, 4(2): 17-30 dezembro/2006. Disponível em: <http://www.contatosociologico.crh.ufba.br/site_artigos_pdf/Territorializa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Pobreza%20em%20Salvador-BA.pdf> Acesso em: 18 Fev. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUSUSARANA. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Sussuarana_\(Salvador\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sussuarana_(Salvador))> Acesso em: 15 Abr. 2020.

TRINQUET, Pierre. **Trabalho e Educação: O Método Ergológico**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 93-113, ago.2010 - ISSN: 1676-2584, Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639753/7318>> Acesso em 20 fev. 2021

VASCONCELOS, Sol. **Escrevo**. O diferencial da favela: poesias e conto de quebrada/Sarau da Onça. Vitória da Conquista – BA: Galinha Pulando, 2017, p. 47.

VIEIRA, André de Ridder. **Rodas de conversa também são boas estratégias para os adultos**. Veja proposta de usar essa prática com a sua equipe, para desenvolver habilidades como investigação, reflexão, organização e avaliação. Revista Nova Escola. São Paulo. 02 de Fevereiro de 2015. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1197/rodas-de-conversa-tambem-sao-boas-estrategias-para-os-adultos>> Acesso: em 15 Jan. 2020.

VIEIRA, Euripedes. A sociedade cibernética. **Cadernos EBAPE BR**, v. 4, nº 2, jun 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cebape/v4n2/v4n2a08.pdf>> Acesso em: 20 Fev. 2021.

ANEXOS

ANEXO 1 – Apresentação da atividade, produção inicial: Quem sou eu?

ORIENTAÇÕES PARA A RODA DE CONVERSA

Organização: O professor será o moderador do grupo e precisará preparar previamente o ambiente, arrumando as cadeiras em roda, separando os textos de apoio e demais materiais (vídeos, fotos etc.) para uso na roda de conversa. Comentar com os alunos que muitas ideias surgirão ao longo da conversa e, se não houver uma organização, elas poderão perder o sentido. Como solução, o professor deverá escolher dois alunos que terão a função de memorizar (e anotar) as falas que surgirão na roda, sendo os responsáveis pela sistematização e por fazer o fechamento da conversa, contando ao grupo o que acharam de mais interessante em termos de experiência e conteúdo.

Palestra: Exposição oral de um convidado sobre a sua história de vida (ex-aluno ou funcionário do próprio colégio) com o objetivo de identificar as finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (anotar, solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).

ROTEIRO PARA ASSISTIR UMA PALESTRA²⁰

Abertura:

- O professor apresenta o palestrante e introduz o assunto a ser apresentado – autobiografia;
- Orienta os alunos para tomarem nota ou gravarem as falas que acharem mais interessantes na sua escuta, para que ela se torne produtiva;
- Os alunos serão orientados a realizarem uma escuta atenta do palestrante;

Momento da apresentação: O palestrante discorrerá sobre o assunto escolhido, no caso sua história de vida.

Conclusão: Abrir para que os alunos possam discutir, avaliar os pontos apresentados e que foram anotados durante a apresentação.

²⁰ a partir de SCHNEUWLY e DOLZ (2004, p. 183-200).

ANEXO 2 – Módulo I: Apresentação do gênero – Autobiografia

Texto 1: Biografia sobre Carolina Maria de Jesus

Carolina Maria de Jesus morava em uma favela e escreveu um livro de muito sucesso na década de 1960, *Quarto de despejo*.

Carolina Maria de Jesus foi uma figura ímpar. Viveu sozinha, com três filhos – um de cada pai – em uma favela na cidade de São Paulo, desde 1947. Descendente de africanos, nasceu em 1914, em Sacramento, um vilarejo rural no Estado de Minas Gerais, e foi à escola apenas até o segundo ano primário. Trabalhou na roca com a mãe, desde muito cedo. Depois, ambas foram empregadas domésticas. Já em São Paulo, na favela do Canindé, como catadora de papel e mãe de três filhos, escrevia folhas e folhas de histórias reais e imaginadas. Um dia, um jovem jornalista teve acesso a estes escritos e conseguiu ajudá-la a publicar seu *Quarto de despejo*, em 1960. O sucesso foi imediato. Vendeu o equivalente, naquele ano, a Jorge Amado. Seu livro foi publicado em 13 línguas, em mais de 40 países. [...]

MELHY, José Carlos Sebe Bom.; LEVINE, Robert. **Cinderela negra**: a saga de Carolina Maria de Jesus. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994, p.17.

Texto 2: Autobiografia – Texto do livro Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus.

20 de julho Deixei o leito as 4 horas para escrever. Abri a porta e contemplei o céu estrelado. Quando o astro-rei começou a despontar eu fui buscar água. Tive sorte! As mulheres não estavam na torneira. Enchi minha lata e zarpei. (...) Fui no Arnaldo buscar o leite e o pão. Quando retornava encontrei o senhor Ismael com uma faca de 30 centímetros mais ou menos. Disse-me que estava à espera do Binidito e do Miguel para matá-los, que eles lhe espancaram quando ele estava embriagado.

[...]

Preparei a refeição matinal. Cada filho prefere uma coisa. A Vera, mingau de farinha de trigo torrada. O João José, café puro. O José Carlos, leite branco. E eu, mingau de aveia.

Já que não posso dar aos meus filhos uma casa decente para residir, procuro lhe dar uma refeição condigna.

Terminaram a refeição. Lavei os utensílios. Depois fui lavar roupas. Eu não tenho homem em casa. É só eu e meus filhos. Mas eu não pretendo relaxar. O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa confortável, mas não é possível. Eu não estou descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. O desgosto que tenho é residir na favela.

[...]

Fui no rio lavar as roupas e encontrei D. Mariana. Uma mulher agradável e decente. Tem 9 filhos e um lar modelo. Ela e o esposo tratam-se com educação. Visam apenas viver em paz. E criar filhos. Ela também ia lavar roupas. [...] Estendi as roupas rapidamente e fui catar papel. Que suplicio catar papel atualmente! Tenho que levar a minha filha Vera Eunice. Ela está com dois anos, e não gosta de ficar em casa. Eu ponho o saco na cabeça e levo-a nos braços. Suporto o peso do saco na cabeça e suporto o peso de Vera Eunice nos braços. Tem hora que revolto-me. Depois domino-me. Ela não tem culpa de estar no mundo.

Refleti: preciso ser mais tolerante com os meus filhos. Eles não tem ninguém no mundo a não ser eu. Como é pungente a condição de mulher sozinha sem um homem no lar.

Aqui, todas imprecam comigo. Dizem que falo muito bem. Que seu atrair os homens. (...) Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quinta e escrevo.

... Não posso sair para catar papel. A Vera Eunice não quer dormi, e nem José Carlos. A Silvia e o marido estão discutindo. Tem 9 filhos e não respeitam-se. Brigam todos os dias.

... Vendi o papel, ganhei 140 cruzeiros. Trabalhei em excesso, senti-me mal. Tomei umas pílulas de vida e deitei. Quando eu ia dormindo despertava com a voz do senhor Antonio Andrade discutindo com a esposa.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014, p. 21-23.

ATIVIDADE PARA APRESENTAÇÃO DO GÊNERO

1) Em qual dos textos:

a) O autor e biografado são as mesmas pessoas?

b) O autor é diferente do biografado?

2) Destaque dos textos alguns verbos que apresentem o que se pede no quadro:

O AUTOR É O BIOGRAFADO	O AUTOR NÃO É O BIOGRAFADO

Nota: As autobiografias são escritas em primeira pessoa.

3) Releia o texto 2 e responda:

a) Como era a vida dessa mulher? Que tipo de emprego ou trabalho ela desenvolvia? Selecione trechos do texto que comprovem suas respostas:

b) Releia o texto 1 e reescreva as informações na ordem que aparecem:

Publicou o livro Quarto de despejo.

Carolina de Jesus estudou até o segundo ano.

Morava na favela do Canindé, catava papel e escrevia suas histórias.

Nasceu em sacramento, Minas Gerais, em 1914.

Um jovem jornalista teve acesso aos seus escritos.

Trabalhou na roça e foi empregada doméstica.

ANEXO 3 – Módulo II: Outras formas de se relatar a vida**Sinopse do Filme: Histórias Cruzadas (2011)**

A história é ambientada no Mississippi em 1962, durante a gestação do movimento dos direitos civis nos EUA. Skeeter (Emma Stone) é uma garota da sociedade que retorna determinada a se tornar escritora. Ela começa a entrevistar as mulheres negras da cidade, que deixaram suas vidas para trabalhar na criação dos filhos da elite branca, da qual a própria Skeeter faz parte. Aibileen Clark (Viola Davis), a empregada melhor amiga de Skeeter, é a primeira a conceder uma entrevista, o que desagradou a sociedade como um todo. Apesar das críticas, Skeeter e Aibileen continuam trabalhando juntas e, aos poucos, conseguem novas adesões. Viola, que também interpreta Annalise Keating do seriado 'How to Get Away With Murder', se tornou a primeira atriz negra a ganhar um Emmy na categoria de Atriz Principal em Série Dramática em toda a história do Emmy em 2015 e emocionou a plateia com seu discurso, no qual agradece aos roteiristas e responsáveis por darem lugar à mulher negra em suas obras.

Trailer disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZFCd-D0Sgmg>> Acesso em: 09 Fev. 2020.

ROTEIRO PARA ASSISTIR A SESSÃO DE FILME

Objetivo: Sensibilizar os alunos a produzirem uma escrita autoral.

Metodologia:

Aula 1: Informações prévias sobre o roteiro do filme e aula expositiva sobre a relação entre o filme, que será visto pelos alunos, em casa, e o conteúdo trabalhado;

Aula 2: Sessão de filme;

Aula 3: Lista de questões a serem respondidas a respeito do filme para ser entregue. Recolhimento das questões respondidas e orientação acerca dos aspectos pertinentes ao debate. Divisão da sala em grupos para dar mais dinamismo ao debate a fim de que não fique centrado em um grupo restrito de alunos.

ROTEIRO PARA ANÁLISE DE FILMES²¹

Data: ____/____/____

Disciplina: _____

1. IDENTIFICAÇÃO

Aluno(a): _____

2. FICHA TÉCNICA DO FILME

Título do filme: _____

Atrizes principais: _____

Direção: _____

Produção: _____

Ano: _____

Duração: _____

3. GÊNERO DO FILME:

histórico

comédia

ficção

romance

animação

documentário

drama

suspense

ação

outros

4. A LINGUAGEM PREDOMINANTE

formal

informal

5. GRAU DE ENTENDIMENTO

fácil

razoável

difícil

6. VALORES CINEMATOGRAFICOS

Assinale com um X em cada coluna de acordo com o seu julgamento, quanto aos aspectos do filme:

ASPECTOS	ÓTIMO	BOM	MÉDIO	FRACO
Música				
Fotografia				

²¹ Roteiro disponível em: <<https://brainly.com.br/tarefa/38141606>> Acesso em: 05 Nov. 2019.

Cenários				
Efeitos				
Diálogos				
Enredo				

7. TEMAS ABORDADOS:

() Culturais () Científicos () Políticos () Religiosos () Psicológicos
 () Outros: _____, _____, _____

8. ENREDO (SÍNTESE):

9. IDEIA OU MENSAGEM CENTRAL DO FILME:

10. CENA DE MAIOR IMPACTO. JUSTIFIQUE:

ANEXO 4 – Livro: Açúcar Amargo, de Luis Puntel

Capítulo 8

MAS NESTA CASA QUEM DECIDE TUDO É O PAI?

Guariba, onde Pedro e sua família foram morar, é uma cidade pequena, sem muitas oportunidades. Sua população vive quase que exclusivamente do plantio e do corte da cana-de-açúcar.

Naquela época do ano, início da safra, Guariba estava acostumada a receber muitos trabalhadores de fora. Pedro era apenas mais um dos quase doze mil bóias-frias que acorrem cidade, à procura de emprego no corte de cana.

Com o dinheiro que ainda restava, Pedro conseguiu alugar uma casa bem simples, no bairro João de Barro, onde mora a maioria dos bóias-frias.

A casa não era lá essas coisas, mas dava para ir remediando até conseguirem acomodação melhor.

—Mãe, amanhã eu vou ver se me matriculo na escola aqui do bairro... —Marta declarou, tão logo se instalaram.

—Você precisa é arrumar uma colocação de doméstica, menina—Pedro interferiu. — Eu preciso é estudar, pai. Já sou repetente da oitava. Se não estudar este ano, não termino o primeiro grau. Sem estudo, a gente não consegue muita coisa na vida...

No dia seguinte, Marta foi até a escola. Na secretaria, sabendo que não seria muito fácil matricular-se fora do prazo, ela explicou o seu problema. Mesmo assim, a secretária estava irredutível. Então Marta, usando sua simpatia, suplicou:

—Mas eu não posso ficar mais um ano parada, com os estudos pela metade, dona .. Vendo o jeito desembaraçado de Marta explicar-se, e sua vontade de estudar, a secretária interessou-se pelo seu caso.

—O que complica é que você está muito fora do prazo de matrícula. Mas vou ver o que eu posso fazer...

Marta, sentindo que a secretária simpatizara com a sua causa, foi clara:

—Por favor, dona. Eu preciso estudar. Com essa andação toda do meu pai, com a morte do meu irmão, como eu expliquei, acabo não terminando o primeiro grau...

—Faz o seguinte, mocinha. Entre aqui que eu vou levá-la ao diretor...—a secretária levantou-se para abrir a portinhola que dava acesso à sala.

O diretor foi muito solícito. Depois de examinar todos os documentos de Marta, ele resolveu:

—Você começa a assistir às aulas. Se você conseguir acompanhar as matérias, eu dou um jeito com a matrícula. Aí você faz as provas e acerta o problema das notas...

—Mas é claro, senhor diretor. Não vou ter dificuldades. Eu vou acompanhar as matérias, o senhor vai ver. Aliás, as matérias da oitava série já conheço quase todas. Em Bebedouro, só tirava boas notas.

E o que os alunos estão vendo agora, eu já estudei...

O diretor gostou do jeito de Marta se expressar. Mas, com delicadeza, disse-lhe:

-Só há um problema...

—Qual?

—De manhã não temos mais nenhuma vaga. Tem que ser à noite...

—À noite?

—Marta surpreendeu-se. Aquela notícia era como um balde de água fria em seu entusiasmo.

—Você começa à noite. Se houver vaga de manhã, fica fácil transferir...

Marta saiu desanimada da escola. Teria que enfrentar seu pai. Ela o conhecia suficientemente para saber que ele não permitiria. Só o fato de Marta estudar já era visto como concessão, como um favor. Por ele, Marta já estava trabalhando em casa de família. O que ainda a segurava em casa era o problema de saúde da mãe.

—Mãe, a senhora precisa me ajudar. Eu não posso perder mais um ano de estudo.

—Seu pai não vai deixar, Marta.

—Mas que história é essa dele deixar ou não? Nessa casa quem decide tudo é o pai?—
Marta desabafou, inconformada. —A senhora já notou que nós não temos voz para nada? Tudo é ele quem decide, dá ordens, faz e desfaz?

—Você sabe que é assim, Marta...

—Mas não deveria ser. Eu tenho que estudar, oras! E só tem vaga à noite. . .

—Eu vou tentar, filha. Mas vai ser difícil.

Capítulo 9

MARTA SERIA MESMO A CULPADA?

À noite, na hora do jantar, o pai, como era de se esperar, não concordou: —Nada disso, menina. Filha minha não fica zanzando à noite por aí...

—Mas que zanzando por aí, pai? A escola fica aqui pertinho... E depois, eu preciso estudar.

-Precisa nada. Estudar é besteira...

—Como besteira!?

_ É sim, menina. Você precisa é começar a trabalhar em casa de família, aprender um ofício de faxineira, de arrumadeira, essas coisas...

-E os meus estudos?

—Fica sonhando com estudo, com muita palavra na cabeça e acaba ficando como o filho do compade Mané, que birutou de vez e está internado lá no Santa Tereza, aquele hospital de doidos em Ribeirão.

Marta viu que a conversa ficaria interminável. Resolveu ser dura e impor sua vontade, enfrentando o pai.

—Pare de me chamar de menina, pai. Eu já sou moça. E é por isso que eu preciso estudar. Não quero ficar que nem a mãe, que vive amargurada pelos cantos...

—Que é isso, Marta?—Zefa, até aquela hora calda, interferiu.

—É isso mesmo, mãe. Não quero ficar que nem a senhora. Aqui em casa sempre se pensou em trabalhar, trabalhar, trabalhar. O senhor tirou o Altair cedo da escola, dizendo que o trabalho dignifica e enobrece o homem. E onde é que o Altair, que era tão trabalhador, está?

[...]

Disponível em: <<http://www.ligrare.com.br/data/documents/Acucar-Amargo-Colecao-Vaga-Lume-Andrea-Rachel.pdf>>

PINTEL, Luiz. **Açúcar Amargo**. São Paulo: Ática, 1988.

 ESTUDO DO LIVRO AÇÚCAR AMARGO DE LUIZ PUNTEL²²

ASPECTOS GERAIS DA OBRA:

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Título do livro:	Açúcar Amargo
Nome do autor:	Luiz Puntel
Forma literária:	Prosa
Tipo textual:	Narrativo
Ambiente em que se desenvolve a narrativa:	Interior de São Paulo, nas cidades de Catanduva, Bebedouro e Guariba.
Foco narrativo:	3ª pessoa, o narrador conta a história, mas não participa dela (narrador-observador).
Narrador:	Narrador-observador
Quais são os personagens envolvidos na história?	Marta (ou João ou Mudinho), Pedro, Zefa, Agenor, Altair, Mariana, Eliana, Carminha, Tonho, Zé Geraldo, Taíde, Társia, Pires, Lafaiete, Compadre Mané, Sebastião (ou Tião da farmácia), Tânia Fígaro, Ângela.
E o protagonista?	Marta
O que ele faz na história?	Estuda na 8ª série e é uma boia-fria nas lavouras de cana, no interior de São Paulo.
Quais personagens aparecem mais vezes na história?	Marta, Seu Pedro,
Onde se inicia a história?	Na fazenda do pai de Paulinho, situada na cidade de Catanduva, interior de São Paulo, onde Marta morava com a família
Em que cidade se passa a maior parte dos fatos narrados?	Em Guariba, também no interior de SP.
Descreva-a.	Guariba era uma cidade pequena, sem muitas oportunidades. Sua população vive quase que exclusivamente do plantio e do corte de cana-de-açúcar.
O livro fala precisamente sobre o quê?	Fala da vida e da jornada de Marta e de sua família.
Qual tema foi abordado pelo autor?	Luta social dos boias-frias e inferiorização da mulher (machismo).
O desenvolvimento da história está coerente com o título? Justifique.	Sim, porque o açúcar é amargo para os boias-frias que são explorados, sendo, pois, submetidos às injustiças de um trabalho sobre condições inumanas.
O livro fala precisamente sobre o quê?	Fala da vida e da jornada de Marta e de sua família.

²² Disponível em: Um pouquinho de tudo: estudo do livro açúcar amargo de Luiz Puntel <isabelacristinaabc.blogspot.com> Acesso em: 05 Nov. 2019.

ANEXO 5 – Módulo III: Texto 1: Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita de Conceição Evaristo

DA GRAFIA-DESENHO DE MINHA MÃE UM DOS LUGARES DE NASCIMENTO DE MINHA ESCRITA

Conceição Evaristo

Talvez o primeiro sinal gráfico, que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe. Ancestral, quem sabe? Pois de quem ela teria herdado aquele ensinamento, a não ser dos seus, os mais antigos ainda? Ainda me lembro, o lápis era um graveto, quase sempre em forma de uma forquilha, e o papel era a terra lamacenta, rente as suas pernas abertas. Mãe se abaixava, mas antes cuidadosamente ajuntava e enrolava a saia, para prendê-la entre as coxas e o ventre. E de cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão, ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas.

Era um gesto solene, que acontecia sempre acompanhado pelo olhar e pela postura cúmplice das filhas, eu e minhas irmãs, todas nós ainda meninas. Era um ritual de uma escrita composta de múltiplos gestos, em que todo corpo dela se movimentava e não só os dedos. E os nossos corpos também, que se deslocavam no espaço acompanhando os passos de mãe em direção à página-chão em que o sol seria escrito. Aquele gesto de movimento-grafia era uma simpatia para chamar o sol. Fazia-se a estrela no chão.

Na composição daqueles traços, na arquitetura daqueles símbolos, alegoricamente ela imprimia todo o seu desespero. Minha mãe não desenhava, não escrevia somente um sol, ela chamava por ele, assim como os artistas das culturas tradicionais africanas sabem que as suas máscaras não representam uma entidade, elas são as entidades esculpidas e nomeadas por eles. E no círculo-chão, minha mãe colocava o sol, para que o astro se engrandecesse no infinito e se materializasse em nossos dias. Nossos corpos tinham urgências. O frio se fazia em nossos estômagos.

Na nossa pequena casa, roupas molhadas, poucas as nossas e muitas as alheias, isto é, as das patroas, corriam o risco de mofarem acumuladas nas tinas e nas bacias. A chuva contínua retardava o trabalho e pouco dinheiro, advindo dessa tarefa, demorava mais e mais no tempo. Precisávamos do tempo seco para enxugar a preocupação da mulher que enfeitava a madrugada com lençóis arrumados um a um nos varais, na corda bamba da vida. Foi daí, talvez, que eu descobri a função, a urgência, a dor, a necessidade e a esperança da escrita. É preciso comprometer a vida com a escrita ou é o inverso? Comprometer a escrita com a vida?

Mais um momento, ainda bem menina, em que a escrita me apareceu em sua função utilitária e às vezes, até constrangedora, era no momento da devolução das roupas limpas. Uma leitura solene do rol acontecia no espaço da cozinha das senhoras:

4 lençóis brancos,
4 fronhas,
4 cobre-leitos,
4 toalhas de banho,
4 toalhas de rosto,
2 toalhas de mesa,
15 calcinhas,

20 toalhinhas,
10 cuecas,
7 pares de meias,
etc, etc, etc.

As mãos lavadeiras, antes tão firmes no esfrega-torce e no passa-dobra das roupas, ali diante do olhar conferente das patroas, naquele momento se tornavam trêmulas, com receio de terem perdido ou trocado alguma peça. Mãos que obedeciam a uma voz-conferente. Uma mulher pedia, a outra entregava. E quando, eu menina testemunhava as toalhinhas antes embebidas de sangue, e depois, já no ato da entrega, livres de qualquer odor ou nódoa, mais a minha incompreensão diante das mulheres brancas e ricas crescia.

As mulheres de minha família, não sei como, no minúsculo espaço em que vivíamos, segredavam seus humores íntimos. Eu não conhecia o sangramento de nenhuma delas. E quando em meio às roupas sujas, vindas para a lavagem, eu percebia calças de mulheres e minúsculas toalhas, não vermelhas, e sim sangradas do corpo das madames, durante muito tempo pensei que as mulheres ricas urinassem sangue de vez em quando.

Foram, ainda, essas mãos lavadeiras, com seus sois riscados no chão, com seus movimentos de lavar o sangue íntimo de outras mulheres, de branquejar a sujeira das roupas dos outros, que desesperadamente seguraram em minhas mãos. Foram elas que guiaram os meus dedos no exercício de copiar meu nome, as letras do alfabeto, as sílabas, os números, difíceis deveres de escola, para crianças oriundas de famílias semi-analfabetas. Foram essas mãos também que folheando comigo, revistas velhas, jornais e poucos livros que nos chegavam recolhidos dos lixos ou recebidos das casas dos ricos, que aguçaram a minha curiosidade para a leitura e para a escrita. daquelas mãos lavadeiras recebi também cadernos feitos de papéis de embrulho de pão, ou ainda outras folhas soltas, que, pacientemente costuradas, evidenciavam a nossa pobreza, e distinguiam mais uma de nossas diferenças, em um grupo escolar, que nos anos 50 recebia a classe média alta belorizontina.

Das mãos lavadeiras, recebi ainda listas de mantimentos, palavras cifradas, preços calculados para não ultrapassar o nosso minguado orçamento (sempre ultrapassavam) e lá ia eu, menina, às tendinhas, aos armazéns e às padarias perto da favela para fazer compras. Nesse exercício de quase adivinhar os textos escritos produzidos por minha família, quem sabe o meu aprendizado para um dia caminhar pelas vias da ficção...

Ainda, uma de minhas tias, a que me criou, tinha por hábito de anotar resumidamente em folhas de papéis, datas e acontecimentos importantes, desde fatos relacionados à economia doméstica, a acontecimentos sociais ou religiosos. Anotações familiares como:

“A nossa última galinha d’angola fugiu semana passada, isto é no final do mês de novembro”.

“No dia 13 de dezembro, pus a galinha garnisé para chocar sobre nove ovos”.

“Dona Etelvina de Seu Basílio voltou para São Paulo no dia 15 de agosto de 1965”.

“Já paguei duas mensalidades para ajudar na festa da Capela do Rosário”.

“Maria Inês, minha sobrinha ficou noiva no dia 22 de junho de 1969”.

E a medida que eu crescia e os meus conhecimentos também, alguns desses eventos passaram a ser registrados por mim, como também passou a ser de minha responsabilidade cuidar de meus irmãos menores na escola, acompanhar seus deveres, ir às reuniões escolares e transmitir os resultados para mim mãe. De meus irmãos

passei a acompanhar os deveres das crianças menores vizinhas. No pequeno quintal de nossa casa, debaixo das árvores, improvisei uma sala de aula. Das moedas, que me eram dadas pelas mães gratas pelo desenvolvimento de seus filhos na escola, surgiam meu primeiro salariozinho. Riqueza que me permitia comprar ora o pão diário, ora açúcar, ora o leite do irmãozinho menor, ora um caderno para mim, e às vezes algum livrinho, (revistinhas infantis, gibis, que não sei porque eu considerava como sendo livro) ou ainda obter uma alegria maior: doces, doces, doces...

Mas digo sempre: creio que a gênese de minha escrita está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e adjacências. Dos fatos contados a meia-voz, dos relatos da noite, segredos, histórias que as crianças não podiam ouvir. Eu fechava os olhos fingindo dormir e acordava todos os meus sentidos. O meu corpo por inteiro recebia palavras, sons, murmúrios, vozes entrecortadas de gozo ou dor dependendo do enredo das histórias. De olhos cerrados eu construía as faces de minhas personagens reais e falantes. Era um jogo de escrever no escuro. No corpo da noite.

Na origem da minha escrita ouço os gritos, os chamados das vizinhas debruçadas sobre as janelas, ou nos vãos das portas contando em voz alta uma para outras as suas mazelas, assim como as suas alegrias. Como ouvi conversas de mulheres! Falar e ouvir entre nós, era a talvez a única defesa, o único remédio que possuíamos. Venho de uma família em que as mulheres, mesmo não estando totalmente livres de uma dominação machista, primeira a dos patrões, depois a dos homens seus familiares, raramente se permitiam fragilizar. Como “cabeça” da família, elas construía um mundo próprio, muitas vezes distantes e independentes de seus homens e mormente para apoiá-los depois. Talvez por isso tantas personagens femininas em meus poemas e em minhas narrativas? Pergunto sobre isto, não afirmo.

Afirmo, porém que foi do tempo/espaço que aprendi desde criança a colher as palavras. Não nasci rodeada de livros, do meu berço trago a propensão, o gosto para ouvir e contar histórias. A grande oportunidade para a leitura constante me chegou, quando eu, já quase mocinha tinha a autonomia para ir e vir a Biblioteca Pública de Belo Horizonte, casa-tesouro, em que uma das minhas tias se tornou servente.

Se a leitura desde a adolescência foi para mim um meio, uma maneira de suportar o mundo, pois me proporcionava um duplo movimento de fuga e inserção no espaço em que eu vivia, a escrita também desde aquela época, abarcava estas duas possibilidades. Fugir para sonhar e inserir-se para modificar. Essa inserção para mim pedia a escrita. E se inconscientemente desde pequena, nas redações escolares eu inventava outro mundo, pois dentro dos meus limites de compreensão, eu já havia entendido a precariedade da vida que nos era oferecida, aos poucos fui ganhando uma consciência. Consciência que compromete a minha escrita como um lugar de autoafirmação de minhas particularidades, de minhas especificidades como sujeito-mulher-negra.

E retomando a imagem da escrita diferencial de minha mãe, que surge marcada por um comprometimento de traços e corpo, (o dela e nossos) e ainda a um de diário escrito por ela, volto ao gesto em que ela escrevia o sol na terra e imponho a mim mesma uma pergunta. O que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados, e quando muito, semialfabetizados, a romperem com a passividade da leitura e buscarem o movimento da escrita?

Tento responder. Talvez, estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita,

proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que pode se evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere “as normas cultas” da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada.

A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.[1]

Rio de Janeiro Agosto de 2005

[1] Publicado no livro Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. ALEXANDRE, Marcos Antônio. (Org.), Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p 16-21.

*** Texto apresentado na Mesa de Escritoras Afro-brasileiras, no XI Seminário Nacional Mulher e Literatura/II Seminário Internacional Mulher e Literatura, Rio de Janeiro, 2005
Fonte: <<http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>>

ROTEIRO PARA ESTUDO DO TEXTO

- Ao final da leitura sistemática, será feita uma apresentação oral sobre o tema central do texto, a importância da escrita na vida da autora;
- Produção de uma exposição oral sobre o texto lido;
- Trabalho em grupo, em que cada equipe preparará uma análise a respeito de uma parte do texto e um representante fará a exposição oral;
- Avaliação da turma sobre o texto.

ATIVIDADE²³:

1) Quais os aspectos que o filme, o texto de Conceição Evaristo, o currículo em prosa e os cap. 8 e 9 do livro Açúcar amargo têm em comum?

2) Qual a profissão de:

Marta (Livro) _____

Tariana (Currículo em prosa) _____

Skeeter _____ e Aibileen Clark _____ (Filme)

Conceição Evaristo _____ e da mãe dela _____ (Texto)

²³ Disponível em: <<https://brainly.com.br/tarefa/27510754>> Acesso em: 16 Nov. 2019.

3) Qual história mais lhe chamou a atenção? Por quê?

4) Qual veículo de circulação lhe agradou mais? Por quê?

5) Volte ao texto de Conceição Evaristo e, com a ajuda do dicionário, encontre o significado das seguintes expressões:

a) Ancestral: _____

b) Gênese: _____

c) Solene: _____

d) Propensão: _____

6) Volte ao texto de Conceição Evaristo para responder: a que tempo a autora se reporta para falar de sua vida?

() Presente

() Pretérito / Passado

() Futuro

7) Por que será que a autora optou por esse tempo verbal?

8) Observe o seguinte trecho do texto de Conceição Evaristo:

[...] **Foram** elas que **guiaram** os meus dedos no exercício de copiar meu nome, as letras do alfabeto, as sílabas, os números, difíceis deveres de escola, para

crianças oriundas de famílias semianalfabetas. Foram essas mãos também que folheando comigo, revistas velhas, jornais e poucos livros que nos chegavam recolhidos dos lixos ou recebidos das casas dos ricos, que **aguçaram** a minha curiosidade para a leitura e para a escrita.

a) As palavras destacadas são verbos, pois revelam AÇÕES. Analisando-as, podemos dizer que elas:

- () revelam ações totalmente concluídas.
- () eram ações rotineiras que, portanto, repetiram-se por muitas vezes.
- () não se realizaram ainda, mas poderão realizar-se.

b) Os verbos destacados são classificados, gramaticalmente, como:

- () Pretérito Perfeito
- () Pretérito Imperfeito
- () Presente
- () Pretérito mais que Perfeito

9) No gênero autobiográfico, o Pretérito Perfeito, marca ações que se destacaram: “mudei, nasci, escrevi...” O uso do Pretérito Imperfeito marca o tempo das memórias, do lembrar: “morava, brincava, gostava...” O Pretérito é o tempo que predomina neste gênero, mas em algumas situações, também é usado o tempo Presente, como nesse trecho do texto de Conceição Evaristo.

“**Afirmo**, porém que foi do tempo/espço que aprendi desde criança a colher as palavras. Não nasci rodeada de livros, do meu berço **trago** a propensão, o gosto para ouvir e contar histórias”.

10) Por que, nesse trecho, o autor se utiliza do tempo PRESENTE para falar de sua vida?

ANEXO 6 – Texto 2: Um Currículo em prosa, escrito por Tariana Martins Fontes Cruz.

DOMINGO, 11 DE NOVEMBRO DE 2007

Um currículo em prosa

Tariana Martins Fontes Cruz. Tariana assim, com T mesmo. Nasci em São Paulo e estou aqui até hoje, 20 anos passados. Cursei o ensino médio no Colégio Bandeirantes, e tenho certeza que foi um dos culpados por eu ter passado na Fuvest e hoje cursar o 4º semestre de Publicidade e Propaganda na ECA. Estudar comunicação era minha sina. Começou com o gosto pela língua. Logo a expressão escrita e oral do português não pareciam suficientes, e fui atrás do inglês. Hoje ele já é fluente na conversação e escrita, e começo a arranhar o espanhol. Confesso que só ao entrar na ECA vi a comunicação como muito mais que inventar uma propaganda. Conhecendo a teoria na sala de aula, corri atrás da prática e me tornei Diretora de Planejamento e Atendimento da Agência de Comunicações ECA Jr, minha grande experiência profissional até o momento. Durante 14 meses, prospectei clientes e jobs, planejei campanhas e gerenciei equipes criativas. Foram muitos briefings, aprovações e apresentações de projetos. Além disso também participei do planejamento estratégico da própria Agência e da organização e realização de eventos internos. O resultado: ao final da minha gestão, somava 30 projetos realizados. Foi na ECA Jr. que aprimorei minha habilidade com o Office (Word, Excel, Power Point, Outlook) e aprendi a trabalhar também em Mac. Agora sei que quero trabalhar com planejamento. Por quê? Porque foi o planejamento que me mostrou que criar não é inventar. Para criar é preciso conhecer ferramentas e objetivos, saber trabalhar e desenvolver cada um deles. Não adianta uma boa história se não for contada do jeito certo para as pessoas certas. E essa responsabilidade do planejador me fascina!

Disponível em:

<<http://vigesimoprimeiro.blogspot.com/2007/11/um-curruculo-em-prosa.html>>

ROTEIRO PARA AULA SOBRE CURRÍCULO EM PROSA

Abertura de comentários livres sobre o gênero textual apresentado.

Questionário: PERGUNTAS SOBRE A VIDA DO ALUNO

Roteiro para Entrevista:

Nome: _____

Idade: _____ Estado civil: _____

Profissão: _____

Atualmente está trabalhando ou já trabalhou? _____

Em qual área? _____

Quais as atividades que são ou eram desenvolvidas por você?

Você utiliza a escrita no seu trabalho? _____

E na sua vida privada, você costuma escrever sobre algum assunto?
