

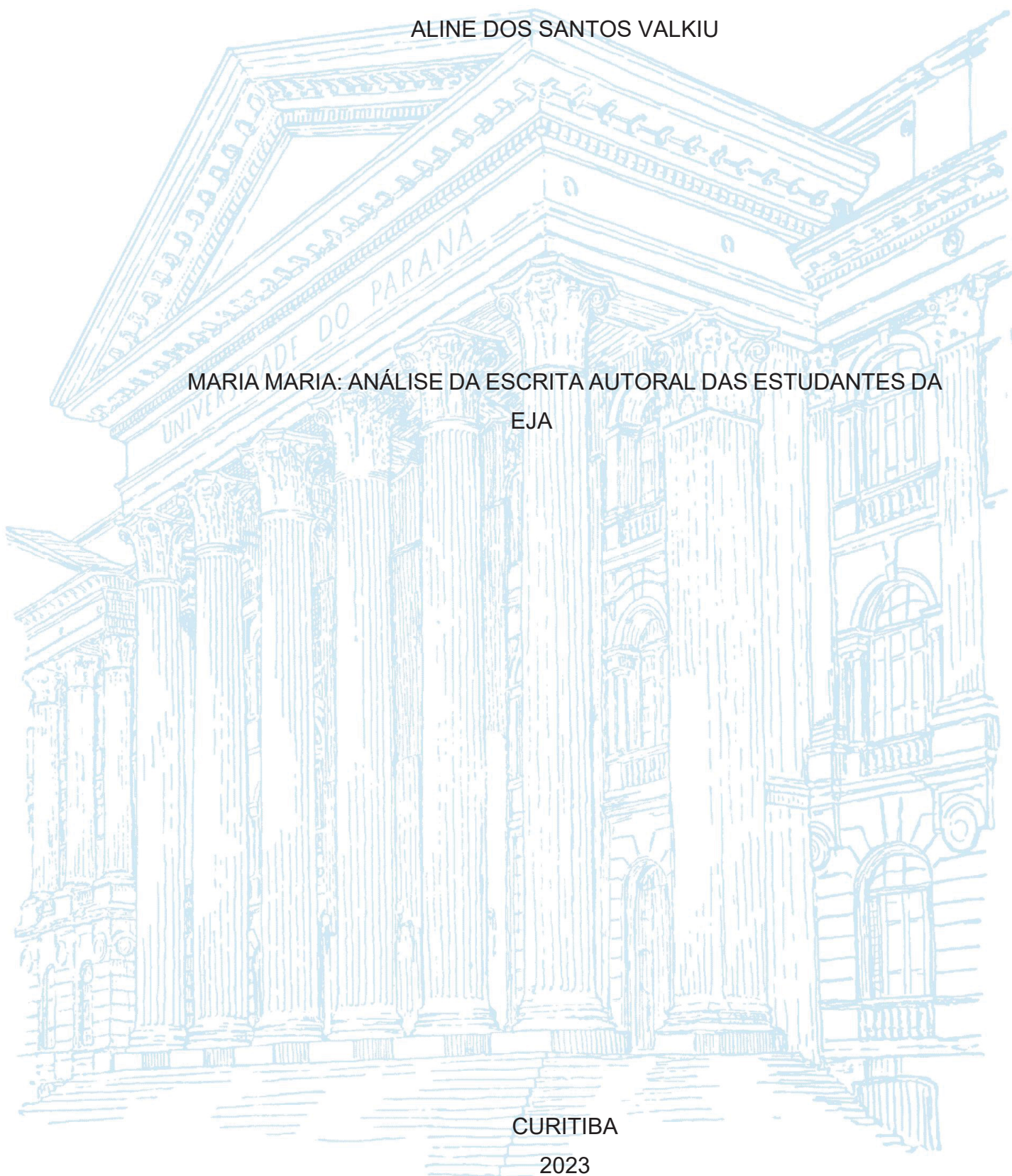
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALINE DOS SANTOS VALKIU

MARIA MARIA: ANÁLISE DA ESCRITA AUTORAL DAS ESTUDANTES DA
EJA

CURITIBA

2023



ALINE DOS SANTOS VALKIU

MARIA MARIA: ANÁLISE DA ESCRITA AUTORAL DAS ESTUDANTES DA EJA

Relatório de dissertação apresentado ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Deise Cristina de Lima Picanço.

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Valkiu, Aline dos Santos.

Maria Maria : análise da escrita autoral das estudantes da EJA / Aline dos Santos Valkiu – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Deise Cristina de Lima Picanço

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Estudantes de educação de jovens e adultos. 4. Língua portuguesa – Escrita. 5. Redação. I. Picanço, Deise Cristina de Lima. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ALINE DOS SANTOS VALKIU** intitulada: **MARIA MARIA: ANÁLISE DA ESCRITA AUTORAL DAS ESTUDANTES DA EJA**, sob orientação da Profa. Dra. DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 18 de Dezembro de 2023.

Assinatura Eletrônica

22/12/2023 10:59:19.0

DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

26/12/2023 13:28:55.0

SUZETE DE PAULA BORNATTO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

22/12/2023 03:27:01.0

CLORIS PORTO TORQUATO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

22/12/2023 18:10:41.0

ROGERIO CASANOVAS TILIO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)

A todas as "Marias".

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Nossa Senhora, pela proteção e condução dos meus passos.

Aos meus pais e às minhas irmãs, Sueli, Ivo, Suellen e Gabriele, pelo amor e apoio incondicionais em todos os momentos e caminhos que escolhi trilhar.

Ao meu companheiro e amigo, Felipe, pela parceria valiosa que tem sido uma constante nesta jornada.

À professora Deise Cristina de Lima Picanço, por seus ensinamentos, paciência e afeto contínuo durante todas as situações que surgiram ao longo desta pesquisa, orientando-me com sensibilidade na busca por soluções.

À Maria, minha aluna que me inspirou a realizar esta pesquisa.

À Maria das Graças, Maria da Consolação, Maria Perpétua, Maria das Dores, Maria de Fátima, Maria Vitória, Maria do Socorro e Maria Rosa, por compartilharem de suas vivências, lutas e sonhos, tornando este trabalho possível.

Aos estudantes do Ceebja Ulysses Guimarães, que generosamente me acolheram com muito carinho e aprendizado.

À direção, à equipe pedagógica e à professora de Língua Portuguesa da turma onde conduzi esta pesquisa no Ceebja Ulysses Guimarães, por acreditarem no propósito do meu trabalho e proporcionarem o ambiente para a troca de conhecimentos no contexto escolar.

À Universidade Federal do Paraná, por ser um espaço democrático que promove o ensino, a pesquisa e a realização de propósitos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR e à linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs), pelo acolhimento e por todas as contribuições no meu percurso acadêmico.

Às professoras e aos professores que me incentivaram ao longo desta jornada.

Ao Núcleo de Estudos em Letramentos e Livro Didático (Nellid), pelas importantes discussões promovidas, que ampliaram minha visão sobre a Educação.

Às amigas e aos amigos que estiveram ao meu lado desde o início deste estudo, bem como àquelas e àqueles que encontrei ao longo do caminho da pesquisa e que me incentivaram continuamente.

À banca composta pelas professoras Clóris Porto Torquato, Suzete de Paula Bornatto, e pelo professor Rogério Casanovas Tilio, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições fornecidas a esta pesquisa.

Para lecionar em comunidades diversas, precisamos não só mudar os nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela (HOOKS, 2013, p.22).

RESUMO

Esta pesquisa teve origem a partir do sonho expresso por uma estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante uma aula de Língua Portuguesa - o desejo de ler e escrever como os estudantes mais jovens da turma. A partir desse evento em sala de aula e de reflexões subsequentes, o estudo tem como objetivo analisar como a voz de uma mulher que se empodera e busca capacitar outras mulheres se manifesta nos relatos autobiográficos das estudantes da EJA. Amparando-se nas teorias da linguagem de Bakhtin e do Círculo, direcionamos nossos olhares para na questão da autoria dos textos das alunas, considerando que ao dialogar com o mundo, assume-se uma posição de autoria (BAKHTIN, 2003). No contexto educacional, essa autoria pode ser influenciada por uma multiplicidade de vozes sociais, como materiais didáticos, vozes da comunidade escolar, referências familiares e profissionais, que se integram ao contexto de cada estudante. Essas mulheres são trabalhadoras, mães e estudantes, buscando condições melhores ao atravessar seus itinerários diários enquanto projetam na escola seus sonhos e desejos (ARROYO, 2017). Para enriquecer a prática em sala de aula, foi elaborada uma sequência didática com base em textos biográficos e autobiográficos de Malala Yousafzai, disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), visando promover um diálogo sobre o acesso à educação no Brasil e no mundo. O estudo foi conduzido em uma instituição de ensino na cidade de Colombo, Região Metropolitana de Curitiba, com foco nas mulheres estudantes da EJA, fase II, do ensino de 8ª e 9ª séries, no período noturno. Ao final da utilização do material durante a oficina provida pela pesquisadora, as(os) foram incentivadas(os) a escrever autobiografias, refletindo sobre suas posições enunciativas e valorativas. A análise revelou que as autoras direcionaram suas vivências para diferentes eixos analíticos (família, trabalho, sonhos, superação e religiosidade), demonstrando posicionamento autoral e incorporando elementos das discussões em sala de aula e dos textos estudados.

Palavras-chave: Autoria. Mulheres na EJA. Análise enunciativa. Produção textual.

ABSTRACT

This research originated from the dream expressed by a Youth and Adult Education (EJA) student during a Portuguese Language class - the desire to read and write like the youngest students in the class. From this classroom event and subsequent reflections, the study aims to analyze how the voice of a woman who empowers herself and seeks to empower other women manifests itself in the autobiographical reports of EJA students. Based on the language theories of Bakhtin and the Circle, we direct our attention to the issue of authorship of the students' texts, considering that when dialoguing with the world, a position of authorship is assumed (BAKHTIN, 2003). In the educational context, this authorship can be influenced by a multiplicity of social voices, such as teaching materials, voices from the school community, family and professional references, which are integrated into the context of each student. These women are workers, mothers and students, seeking better conditions when going through their daily itineraries while projecting their dreams and desires at school (ARROYO, 2017). To enrich classroom practice, a didactic sequence was created based on biographical and autobiographical texts by Malala Yousafzai, made available by the National Book and Teaching Material Program (PNLD), aiming to promote a dialogue about access to education in Brazil and around the world. The study was conducted in an educational institution in the city of Colombo, Metropolitan Region of Curitiba, focusing on female students of EJA, phase II, of 8th and 9th grades, at night. After using the material provided by the researcher during the workshop, they were encouraged to write autobiographies reflecting on their enunciative and evaluative positions. The analysis revealed that the authors directed their experiences towards different analytical axes (family, work, dreams, overcoming and religiosity), demonstrating authorial positioning and incorporating elements from classroom discussions and studied texts.

Keywords: Authorship. Autobiography. Women at EJA. Social Voices. Alterity.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – _MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL - FASE II.....	58
FIGURA 2 – MATRIZ OPERACIONAL DO ENSINO FUNDAMENTAL - FASE II	59
FIGURA 3 – MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO	60
FIGURA 4 – MATRIZ OPERACIONAL DO ENSINO MÉDIO	61
FIGURA 5 – LIVRO MALALA, A MENINA QUE QUERIA IR PARA A ESCOLA	70
FIGURA 6 – VÍDEO DO PROGRAMA FANTÁSTICO COM RELATOS DE ESTUDANTES BRASILEIRAS QUE SE INSPIRARAM NA JOVEM MALALA	73
FIGURA 7 – LIVRO EU SOU MALALA: A HISTÓRIA DA GAROTA QUE DEFENDEU O DIREITO À DUCAÇÃO E FOI BALEADA PELO TALIBÃ.....	75
FIGURA 8 – DESENHOS FEITOS POR MARIA DAS GRAÇAS AO RELATAR SOBRE SUA VIDA.....	92

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ESTUDANTES MATRICULADOS ATÉ 2020	56
TABELA 2 – SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	57

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

APP	- Associação Paranaense dos Professores
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BTD	- Banco de Teses e Dissertações
CEAA	- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEPLAR	- Campanha de Educação Popular da Paraíba
CNER	- Campanha Nacional de Educação Rural
CREP	- Currículo da rede estadual paranaense
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
Enem	- Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
Mobral	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	- Organização das Nações Unidas
PIBID	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNA	- Programa Nacional de Alfabetização
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PPP	- Projeto Político Pedagógico
SEA	- Serviço de Educação de Adultos
UNE	- União Nacional dos Estudantes
UNESCO	- Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: O MEU PERCURSO ATÉ ELAS.....	16
1.1	OBJETIVOS	30
1.1.1	Objetivo geral	31
1.1.2	Objetivos específicos.....	31
2	ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: BREVE CONTEXTO DO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS	32
2.1	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	33
2.2	QUEM SÃO AS(OS) JOVENS E ADULTAS(OS)? E AS SUJEITAS ESTUDANTES QUE PERCORREM OS ESPAÇOS ESCOLARES?	40
2.3	SUJEITAS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	42
2.4	PROCESSOS DE GERAÇÃO DE DADOS	48
2.4.1	Questionário	51
2.4.2	Observação e diário de campo.....	51
2.4.3	Gravação de áudio.....	52
2.4.4	Produção de texto	53
2.5	LOCAL DA PESQUISA E PERFIL DAS(OS) ESTUDANTES.....	54
2.5.1	Histórico da instituição de ensino	54
2.5.2	Organização do Ceebja Ulysses Guimarães	56
2.5.3	Características das(os) estudantes da EJA de acordo com o PPP	61
2.5.3.1	Adolescentes/jovens	61
2.5.3.2	Adultas(os)	62
2.5.3.3	Idosas(os)	63
2.5.4	Perfil da turma a partir do questionário socioeconômico	63
2.5.4.1	Mulheres	64
2.5.4.2	Homens	65
2.6	DAS PRIMEIRAS IMPRESSÕES À PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO	66
3	A QUESTÃO DA AUTORIA E OUTROS ELEMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA.....	78
3.1	A AUTORIA NA DA ESCRITA DAS MULHERES ESTUDANTES DA EJA ..	87

4	MARIA MARIA: A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA NA SALA DE AULA NO CEEBJA ULYSSES GUIMARÃES	91
4.1	ANÁLISE DOS ENUNCIADOS NA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA.....	91
4.1.1	Maria Das Graças.....	92
4.1.2	Maria Da Consolação	95
4.1.3	Maria Perpétua	98
4.1.4	Maria Das Dores.....	100
4.1.5	Maria De Fátima	102
4.1.6	Maria Vitória	105
4.1.7	Maria Do Socorro.....	108
4.1.8	Maria Rosa	111
4.2	ASSOCIAÇÕES QUE APROXIMAM AS AUTORAS: VOZES SOCIAIS, AUTORIA E ALTERIDADE.....	114
4.2.1	Família.....	115
4.2.2	Sonhos	119
4.2.3	Trabalho	120
4.2.4	Superação	122
4.2.5	Religiosidade	125
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS.....	131
	APÊNDICE 1 – AUTOBIOGRAFIA DAS ESTUDANTES DA EJA	137
	APÊNDICE 2 – PLANO DE ENSINO	141
	APÊNDICE 3 – UNIDADE DIDÁTICA.....	145
	APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO.....	158

1 INTRODUÇÃO: O MEU PERCURSO ATÉ ELAS

Maria, Maria, é um dom, uma certa magia
 Uma força que nos alerta
 Uma mulher que merece viver e amar
 Como outra qualquer do planeta”
 (NASCIMENTO; BRANT, 1978).

Paulo Freire diz que a palavra é um direito de todos os seres humanos e é nela que se constituem as mudanças para o meio em que vivem. Segundo ele, “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 1987, p. 44).

O ambiente escolar é um dos locais que proporcionam às pessoas a oportunidade de se tornarem protagonistas de mudanças tanto individual quanto social. O acesso a esse ambiente é um direito fundamental garantido a todas as pessoas, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, que também assegura o direito à "aprendizagem ao longo da vida" (BRASIL, 1988).

No entanto, dados da PNAD Contínua de 2019 revelam que uma parcela significativa da população com mais de 25 anos, correspondendo a 51,2% (69,5 milhões) de adultos, não concluiu toda a etapa de escolarização da educação básica. A pesquisa indica que os principais motivos para essa evasão são a entrada precoce no mercado de trabalho e a *falta de interesse nos estudos*. No caso das mulheres, a interrupção da educação básica ocorre predominantemente devido à gravidez (23,8%) e aos afazeres domésticos (11,5%).

Buscando suprir o que elas e eles precisaram interromper por diversos fatores, incluindo os mencionados anteriormente, jovens, mulheres e homens encontram na modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) uma oportunidade para retomar conteúdos, reavivar memórias e se inserirem nos espaços de direitos. Segundo dados do Instituto Nacional Anísio Teixeira (Inep), em 2020, considerando o perfil de adultos nesse recorte de ensino, as mulheres (com 29 anos ou mais) são a maioria na sala de aula. Já entre os mais jovens, os indivíduos do sexo masculino compõem a maioria.

Esta pesquisa concentra-se no público feminino, e a vivência em sala de aula nos levou a mergulhar em suas histórias. Em 2022, trabalhei como professora de língua portuguesa em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, na cidade de Colombo, no âmbito da rede estadual de educação do Paraná. Embora não fosse a primeira vez que assumi essa função nessa

modalidade, foi a primeira vez que o fiz presencialmente. No ano anterior, devido à pandemia de Covid-19, as aulas ocorreram remotamente, por meio de plataformas digitais, e os materiais didáticos eram distribuídos impressos, opção da maioria das e dos estudantes. Isso resultou em uma interação limitada com elas e eles, já que muitas(os) enfrentavam dificuldades tecnológicas e de acesso à internet, optando por receber os materiais de forma impressa para garantir ao menos o acesso a conteúdos educacionais básicos.

Com o retorno às aulas presenciais, as máscaras ainda limitavam parcialmente a identificação da face do alunado, mas já era possível ter encontros quase diários no espaço escolar e conhecer suas histórias. Essas(es) estudantes têm percursos pessoais e identidades sociais e raciais diversas. Muitas vezes, eles percorrem longos trajetos entre o trabalho e suas casas, cuidando também de suas famílias e enfrentando o cansaço da rotina diária. São passageiras e passageiros de itinerários pelo direito à educação escolar (ARROYO, 2017).

Dentre os estudantes da turma de ensino fundamental anos finais, uma aluna em particular chamou minha atenção ao expressar seus sonhos diante da turma. Durante uma atividade no início do semestre, ela compartilhou que um de seus maiores desejos era aprender a ler e escrever com a mesma fluência dos alunos mais novos da sala. Outras mulheres que faziam parte de um grupo frequente nas aulas também expressaram desejos semelhantes. Minha limitada experiência como docente me fez refletir ainda mais sobre os caminhos que deveria seguir para tornar as aulas mais inclusivas, considerando as diferentes fases e experiências de cada um(a) ali presente. Isso porque o nível de habilidades de leitura e escrita na turma era variável, e foi necessário reiterar diariamente aos alunos que a paciência seria fundamental naquele espaço. Optei por dedicar tempo individualizado a cada estudante, sentando-me ao lado delas e deles, realizando leituras conjuntas, escrevendo e conversando. Embora essa prática não seja nova ou rara, diante dos desafios enfrentados em sala de aula e das demandas existentes, nem sempre é viável oferecer atenção individualizada a todas e todos.

Esse ato de reconhecimento pode ser entendido como uma prática engajadora, conforme discutido por bell hooks¹ (2020). A renomada educadora e

¹ A grafia do nome "bell hooks" é realizada com letras minúsculas, pois, segundo a própria autora, o foco deve estar em suas ideias e não na figura autoral.

uma das principais teóricas feministas contemporâneas ressalta a importância de conhecer as pessoas presentes na sala de aula, destacando que esse movimento pode tornar o processo de aprendizagem mais eficaz quando há interação entre estudantes e professores. Ao acessarmos as turmas pela primeira vez, tanto os olhares dos docentes quanto dos discentes parecem estar ansiosos e receosos em relação ao encontro, uma vez que, geralmente, os grupos não são os mesmos - tanto os professores quanto as e os estudantes. No caso específico dessa turma de jovens e adultas(os), por ser um grupo menor, tivemos a oportunidade de descobrir alguns detalhes individuais e pessoais sobre os estudantes. O conhecimento sobre meus alunos influenciou diretamente a metodologia utilizada naquela turma, destacando-se principalmente o diálogo individualizado. Sobre esse processo de escuta, hooks (2020) destaca que "para isso, é essencial que professores e estudantes tenham tempo para se conhecerem. Esse processo pode começar simplesmente ouvindo a voz de cada pessoa quando ela se apresenta" (HOOKS, 2020, p. 46).

A frase "professora, quero ler e escrever como esses jovens da turma" foi o ponto de partida para esta pesquisa, impulsionando e inspirando outras e outros ali. Houve um engajamento significativo e um respeito pelo tempo de aprendizagem de cada indivíduo, o que também teve reflexos positivos em outras disciplinas ministradas durante o mesmo período.

Quando todos nos arriscamos, participamos mutuamente do trabalho de criar uma comunidade de aprendizagem. Descobrimos juntos que podemos ser vulneráveis no espaço de aprendizado compartilhado, que podemos nos arriscar. A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula. Esse processo ajuda a estabelecer a integridade do professor e, simultaneamente, incentiva os estudantes a trabalharem com integridade (HOOKS, 2020, p.47).

Com essa abordagem receptiva, ao longo de um semestre, foi possível ver a transformação de toda a turma. Apesar do número reduzido de discentes, devido a várias questões, incluindo dificuldades de permanência, o processo metodológico foi se ajustando a cada semana. O aprendizado ali certamente foi e é parte da minha posição docente/humana. Como bem coloca bell hooks (2020), "Quando vemos a sala de aula como um espaço onde professores e alunos podem compartilhar sua

'luz interior', encontramos o caminho para compreender quem somos e como podemos aprender juntos" (HOOKS, 2020, p. 46).

Ao trazer bell hooks para dialogar com este trabalho, é essencial destacar a influência das obras do educador Paulo Freire na construção da prática educacional libertadora da autora. Em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013), hooks dedica um capítulo que oferece ao leitor um diálogo imaginário em que ela, Glória Watkins, conversa com sua voz de escritora, bell hooks, sobre Freire e seu papel no campo da educação, servindo de base para seus pensamentos filosóficos e práticas educacionais.

Entre os pontos de convergência entre Freire e hooks, destaca-se o processo de conscientização dos indivíduos em relação à sua realidade social e às estruturas de poder. Além disso, ambos valorizam a participação ativa dos alunos no processo educacional, defendendo que estes devem ser agentes ativos na construção do conhecimento. O diálogo e a interação são fundamentais para um aprendizado significativo, conforme enfatizado por ambos os educadores.

O sistema educacional é central nas discussões de ambos os autores. Tanto Freire quanto hooks expressam críticas ao sistema educacional convencional, destacando sua tendência em perpetuar hierarquias, opressão e desigualdades. Ambos sustentam a visão de que a educação tradicional muitas vezes contribui para a manutenção das estruturas de poder preexistentes, em vez de promover a busca pela libertação e igualdade.

Sobre o trabalho desenvolvido pelo educador brasileiro e seus reflexos em suas lutas por uma educação mais democrática, hooks afirma: "a lição que aprendi vendo Paulo incorporar na prática aquilo que descreve na teoria foi profunda. Entrou em mim, me tocou de um jeito que nenhum escrito poderia tocar e me deu coragem" (HOOKS, 2013, p. 79).

O diálogo é uma parte fundamental no processo de pronunciar o mundo e compartilhar com o outro. Para Freire, o conceito de dialogismo representa uma ferramenta essencial para promover a conscientização e a transformação social dos indivíduos. Ele acredita que o diálogo autêntico é caracterizado pela abertura, respeito mútuo, escuta ativa e reflexão conjunta. Nesse contexto, os docentes não são apenas detentores do conhecimento, mas também facilitadores que, junto com os educandos, buscam compreender criticamente o mundo e suas realidades.

Além das convergências com as ideias de hooks, é igualmente pertinente estabelecer associações com outro teórico do campo da linguagem, Mikhail Bakhtin, cujo eixo central teórico é o dialogismo. Conforme esclarece Faraco (2009), na perspectiva de Bakhtin, as relações dialógicas são configuradas mediante as interações entre os sujeitos, e sua constituição ocorre a partir do posicionamento em relação ao outro. Faraco (2009) esclarece que, na perspectiva de Bakhtin, as relações dialógicas são configuradas mediante as interações entre os sujeitos, e sua constituição ocorre a partir do posicionamento em relação ao outro.

É nas relações dialógicas que os enunciados se constituem, e é nesse ato sociointeracional que ocorre o encadeamento de responsividade - a ação de responder e esperar as respostas (FARACO, 2009). Para Bakhtin (2016), "O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro" (BAKHTIN, 2016, p. 29). Na sala de aula, ao promover uma simples atividade com trocas de diálogos, desencadearam-se ali enunciados que foram ganhando novas vozes e mais corpo (BAKHTIN, 2016), devido às práticas que levaram a conhecer cuidadosamente as pessoas presentes na turma.

Nesse ato de comunhão de aprendizagem entre mim, elas e eles, aprendemos muito com os resultados que correspondem ao planejado, mas absorvemos ainda mais quando somos surpreendidos com enunciados responsivos. Agora, esses enunciados passam a ganhar também as vozes que carrego, assim como meu afeto.

A minha apreciação pela música de Milton Nascimento, de modo geral, estabelece-se como uma experiência narrativa das diferentes fases da minha vida. O meu contato inicial com suas composições remonta à infância, e recordo vividamente o impacto que a *Canção da América* (1980) teve em mim. Até hoje, as sensações evocadas pelos versos dessa canção continuam a transportar-me para os momentos da minha infância. À medida que adentrei a adolescência, *Coração de Estudante* (1983) tornou-se significativa. A doçura com que descreve o Ser Estudante faz-me sentir parte integrante dessas palavras. Já em relação à música *Maria Maria* (1978), a conexão tornou-se mais profunda à medida que vivenciei a transição para a idade adulta e passei a reconhecer as mulheres ao meu redor como essas "Marias". Minha mãe, que traz consigo a herança de sua mãe, Antônia, e de sua avó, Maria, torna-se evidente nessa narrativa. Minha avó e bisavó, embora eu

não tenha tido o privilégio de conhecê-las, são evocadas pela figura da bisavó Maria por meio das palavras de minha mãe e uma foto três por quatro que ela guarda na carteira, que me segurou nos primeiros dias da minha vida.

Minha avó e a bisavó eram duas mulheres que, em busca de vidas melhores, saíram da Bahia em direção ao estado do Paraná. Aqui vivenciaram suas histórias, com lutas, lágrimas e despedidas prematuras. (Sobre)viveram na Região Metropolitana de Curitiba trabalhando na roça e cortando lenha. Minha avó foi vítima dos ricos e da violência doméstica masculina. Ela manteve-se forte até quando possível. Minha mãe, ainda pequena, presenciou as dores da mãe, marcas que ela carrega no peito e nas palavras, algo que antes costumava a rascunhar em uma agenda transformada em diário, ali compartilhava seus enunciados comigo e com as minhas irmãs. “Maria, Maria, é o som, é a cor, é o suor. É a dose mais forte e lenta. De uma gente que ri quando deve chorar. E não vive, apenas aguenta” (NASCIMENTO; BRANT, 1978).

A música *Maria Maria* é uma retratação dessas mulheres, sujeitas que pertencem ao Brasil dos excluídos. A canção nasceu de uma personagem real, Maria, mãe de três filhos, que morreu antes da apresentação do espetáculo realizado a partir de sua história, posteriormente letrado na música que a retratava e outras Marias. Fernando Brant a conheceu e inspirou-se nela. “Construía-se assim uma personagem fictícia que servia de metonímia do povo brasileiro, para contar a história de tantas outras mulheres e, no limite, do próprio Brasil.” (PACHECO, 2014, p. 189). O anonimato é o que direciona para a duplicação do nome:

Seu nome? Maria, que, de tão comum, apoia-se no seu duplo, como para antecipar-se à pergunta: “Maria de quê?”. “Maria de nada: Maria Maria”. Poderia ser qualquer uma dessas tantas mulheres que comungam das mesmas vivências e sensibilidades experimentadas num cotidiano assinalado pela exclusão social. Esta Maria poderia ser uma mulher dos muitos sertões brasileiros, uma retirante ou mais uma habitante de favelas de grandes centros urbanos. (PACHECO, 2014, p. 187).

A presença das alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na sala na qual atuei como professora evocou lembranças das mulheres que compõem a minha própria história. Os relatos compartilhados em conversas cotidianas e expressos por meio de textos, assim como os traços físicos, desejos e sonhos, convergem com as narrativas presentes em minha esfera familiar. A condição de ser mulher, marcada pelas experiências vividas, se inscreve tanto na pele quanto nas palavras. As

vivências dessas alunas incorporam diversas vozes, uma característica frequentemente observada, especialmente em salas de aula que abrangem jovens, adultas(os) e idosas(os). Muitas mulheres que retornam aos ambientes educacionais explicam suas ausências na educação básica durante a infância e/ou adolescência devido a dificuldades socioeconômicas. As exigências do mercado de trabalho, responsabilidades domésticas e os cuidados com os familiares muitas vezes se tornam prioridades, impedindo-as de frequentar os ambientes educacionais, direito ao qual têm pleno acesso (LIMA; WIESE; HARACEMIV, 2021).

Além disso, Lima, Wiese e Haracemiv (2021) destacam que a falta de flexibilidade nos horários escolares dificulta a frequência dessas mulheres na escola. Sobre essa discussão, algumas alterações realizadas no modelo da EJA no estado do Paraná são questionadas por muitos educadores, pesquisadores e demais envolvidos na área da educação.

Em 2019, a atual gestão reformulou o formato de ensino, substituindo as matrículas de ensino de jovens e adultos, que anteriormente eram realizadas por matérias, passando a ser por blocos semestrais. Isso significa que as(os) estudantes precisam frequentar as aulas todos os dias da semana, não mais de acordo com sua disponibilidade de tempo. Tal mudança se mostra ineficaz, pois retira a autonomia dessas(es) estudantes para se organizarem diante das demandas diárias, dificultando ainda mais a permanência daquelas e daqueles que desejam finalizar a educação básica. Além disso, compromete a capacidade da gestão escolar de atender às reais necessidades da comunidade (MEDEIROS; NAVARRO; VISCHI, 2021).

Infelizmente, os reflexos de determinadas políticas geram danos àquelas e àqueles que não conseguem se adequar ao sistema excludente e às escolas, que acabam perdendo estudantes, professores(as) e espaço físico. A EJA se torna assim um campo de enfrentamentos desde a sua constituição, com um histórico marcado por conflitos de interesses (ARROYO, 2011).

Proporcionar um ensino de qualidade que dialogue com a realidade dessas e desses estudantes é um dos principais motivos desta pesquisa. Uma atenção cuidadosa e responsável às trajetórias das estudantes torna-se imperativa, visando possibilitar que elas se identifiquem no ambiente escolar, especialmente no contexto do processo de ensino-aprendizagem (FONSECA E BEZERRA, 2011). Nas aulas de língua portuguesa, por exemplo, as narrativas apresentadas pelas(os) estudantes da

EJA podem enriquecer o diálogo com os novos saberes adquiridos no ambiente escolar.

O desenvolvimento das atividades em sala de aula, a partir da escrita de gêneros discursivos, parte do pressuposto de conceber o ensino como uma prática social. Tal abordagem visa integrar os discentes da EJA de modo a possibilitar a inclusão de suas experiências no processo de aprendizado de novos conteúdos, estabelecendo uma ponte entre o novo conhecimento e as vivências preexistentes na constituição de suas identidades e trajetórias.

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais são reproduzidos em situações comunicativas diárias e são compostos por padrões sociocomunicativos. Diferentemente dos tipos textuais, os gêneros "são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo, em princípio, listagens abertas" (MARCUSCHI, 2008, p. 155)². Conforme Bakhtin (2016), os gêneros discursivos, sejam eles orais ou escritos, revelam-se inesgotáveis, uma vez que os domínios das atividades humanas se expandem a cada nova situação vivenciada, dando origem a novas oportunidades de utilização dos gêneros e a novos repertórios.

No campo da educação brasileira, os gêneros discursivos passaram a ser avaliados como objetos de ensino a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1996. No documento, orientam a abordagem dos gêneros discursivos na produção de textos, tanto escritos quanto orais, inclusive aqueles que incorporam mais de uma modalidade. A introdução do texto como uma unidade de ensino representa um marco significativo no ensino da língua, sendo reconhecida como uma inovação nas práticas escolares (GOMES-SANTOS, 2019).

O relato que deu desencadeou esta pesquisa se deu também na escrita de um texto autobiográfico, no qual a estudante descreveu seu principal sonho, registrando-o como uma espécie de documento que corroborava com as palavras oralizadas por ela. O discurso, a partir da possibilidade da escrita textual, evidencia a importância dos trabalhos com os diversos gêneros discursivos na sala de aula.

² Embora alguns autores defendam que os termos gêneros textuais e discursivos podem ser intercambiáveis, acreditamos que indicam aspectos diferentes do uso da linguagem e optamos pela formulação baseada nas ideias de Bakhtin, conforme veremos adiante.

Sendo assim, procurando compreender os processos de escrita das sujeitas estudantes, o que se propõe nesta pesquisa é procurar responder a seguinte pergunta: quais são os ecos das vozes dos textos das mulheres estudantes da EJA?

Para abordar essa questão de pesquisa, como recurso metodológico, faz-se necessário que este estudo adote uma abordagem qualitativa com ênfase etnográfica, sendo adaptado ao contexto escolar devido à ausência de uma extensa duração de observações em campo (ANDRÉ, 1995).

A pesquisa fundamenta-se na análise enunciativa bakhtiniana, com ênfase nas produções textuais das estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para os direcionamentos da escrita textual, o que se propõe é a condução de uma oficina com o auxílio de uma unidade didática, elaborada nesta pesquisa, que pode ser utilizada como material de apoio às aulas de Língua Portuguesa.

A proposta é guiada pelos eixos articuladores da Diretriz, os quais são cultura, trabalho e tempo, elementos fundamentais a serem contemplados na prática pedagógica. A estrutura do material proposto adere às diretrizes do Referencial Curricular do Paraná (2018), que se embasa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O propósito dessa unidade didática é induzir um processo reflexivo entre as estudantes, contemplando as histórias narradas por meio dos gêneros discursivos biografia e autobiografia. Além disso, busca-se promover discussões acerca dos desafios enfrentados por meninas, meninos, mulheres e homens para acessar e permanecer nos espaços escolares de direito. O intuito é estimular que essas estudantes se posicionem em relação às suas próprias histórias, encorajando-as a se tornarem autoras de suas trajetórias por meio da prática da escrita autobiográfica.

A escolha pelo gênero (auto)biografia foi realizada com base nas discussões de Bakhtin e o Círculo acerca dos gêneros discursivos mais permeáveis à escrita autoral. Nas discussões apresentadas por Bakhtin, os gêneros mais permeáveis são aqueles que “os diálogos são mais fortemente estabilizados, institucionalizados, mas continuam a receber dos diálogos cotidianos, mais permeáveis a mudanças sociais, o alimento de mudança e transformação” (MARCHEZAN, p. 119).

Além disso, outros instrumentos de obtenção de dados são fundamentais para a compreensão das vozes sociais das estudantes. Entre eles: a) a aplicação de um questionário socioeconômico direcionado a(os) estudantes da turma; b) observações e anotações das aulas em um diário de campo; d) gravação de áudios durante a aplicação do material sugerido.

A aplicação desses instrumentos foi conduzida no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) Ulysses Guimarães, uma instituição localizada na cidade de Colombo, Região Metropolitana de Curitiba. Inicialmente, o projeto estava planejado para ser realizado nas dependências de outra instituição de ensino, também na região de Colombo. No entanto, devido a ajustes necessários, o projeto, que havia sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CHS) em novembro de 2022, precisou ser adiado para o primeiro semestre de 2023, devido à conclusão do período letivo de 2022. Após o retorno dos profissionais das férias, em fevereiro, foram realizadas tentativas de contato com a direção da escola para apresentação e aplicação do projeto de pesquisa, mas fomos informadas de que as turmas da EJA na escola haviam sido encerradas ao final de 2022, devido a diversos problemas enfrentados pela instituição para sua manutenção. No entanto, a gestão da escola não pôde fornecer informações sobre a realocação dos estudantes em outras instituições de ensino.

Com isso, concentramos nossas estratégias na busca por uma instituição disposta a colaborar com a pesquisa. Duas escolas foram consideradas: a primeira, o CEEBJA Ulysses Guimarães, em Colombo, e a segunda, o CEEBJA Ayrton Senna da Silva, em Almirante Tamandaré. No entanto, não foi necessário explorar além da primeira opção. Em uma conversa com o diretor do CEEBJA Ulysses Guimarães, Antônio Roberto da Silva, ele autorizou que parte do estudo fosse conduzido nas instalações da instituição. Após os procedimentos necessários para a aprovação da pesquisa, como o reenvio da proposta ao Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Norte e, posteriormente, ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, as atividades de campo deste estudo puderam ser iniciadas.

No dia 4 de maio de 2023, deu-se início à pesquisa nas dependências do CEEBJA durante o período da noite, com uma das turmas de Ensino Fundamental - Fase II, especificamente na disciplina de Língua Portuguesa. A frequência no espaço escolar foi realizada até o dia 5 de junho de 2023, ocorrendo duas vezes por semana, totalizando seis horas/aulas³ semanais.

Direcionar os estudos para a cidade de Colombo mostra-se altamente relevante, uma vez que a análise das plataformas de pesquisa e publicações revelou

³ Cada hora/aula tem o tempo de 50 minutos.

a ausência de estudos voltados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente com enfoque no público feminino e na produção de escrita autoral das estudantes nessa região. A pesquisa sistemática abarcou um período de 14 anos (2008-2022), motivada pela inclusão da EJA na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 2008, pela Lei nº 11.741 (BRASIL, 2008). As plataformas de busca utilizadas para identificar os estudos foram o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD), a plataforma Periódicos CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Na primeira etapa, devido à vasta quantidade de pesquisas e estudos contidos no banco de dados, foi necessário utilizar a ferramenta "Refinar meus dados". Optamos por amostragens de teses e dissertações na grande área de conhecimento de Ciências Humanas, especificamente na área de Educação, considerando os campos de conhecimento, avaliação, concentração e programa. Apesar do refinamento da pesquisa, os resultados mostraram-se abundantes, porém muitas das pesquisas encontradas não correspondiam exatamente aos termos buscados na plataforma. Após uma análise mais detalhada, utilizando descritores como "mulheres na EJA", "mulheres na EJA e o ensino de gêneros textuais" e "escrita das estudantes da EJA", identificamos algumas pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que se assemelham a esta proposta de análise.

Dentre os estudos identificados, destacam-se as seguintes pesquisas: "Entre lembranças e silêncios - memórias de mulheres alunas de EJA", uma dissertação da pesquisadora Santos (2009); "Mulheres do Miguel Velho: reinventando letramentos em práticas cotidianas", de Bahia (2019); "Um estudo das práticas de escrita de mulheres (escritoras ou não)", de Surian (2009); "Sonhei Que Sabia Ler e Escrever": Vozes Femininas no Processo de Escolarização na Educação de Jovens e Adultos, uma pesquisa de Milbradt; "Trabalhadoras domésticas na EJA: um estudo a partir da perspectiva decolonial e da interculturalidade crítica", de Silva (2016); e "A construção da competência discursiva na EJA: o papel da leitura de textos verbais em língua portuguesa", de Souza (2003).

A partir das produções mapeadas, a pesquisa que apresentou abordagens aproximadas às pretensões e objetivos deste estudo é a tese "Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA", da

pesquisadora Rosângela Pedralli (2014, p. 24)⁴. Nessa pesquisa, foi realizado um trabalho que objetivou caracterizar analiticamente as práticas didático-pedagógicas no processo de aprendizagem da escrita por mulheres, levando em consideração também as percepções das participantes em relação às ações de suas práticas de letramento.

Outra dissertação identificada foi intitulada "A relação dialógica: mulheres e EJA na construção da consciência feminista", da autora Francineia Francisca Gomes Soares, em 2017. No âmbito das contribuições para o campo da pesquisa voltado ao ensino de jovens e adultos e às vozes femininas, a pesquisadora direciona seu olhar para as mulheres e sua inserção tardia nos espaços escolares, a violência enfrentada pelos corpos femininos na EJA e o desenvolvimento da conscientização dessas mulheres em relação à equidade de gênero. Ao introduzir o conceito de diálogo em sua pesquisa, Soares (2017) baseia-se nos estudos de Freire.

No estado do Paraná, encontramos na plataforma da CAPES uma pesquisa intitulada "A escolarização e o tempo na vida das trabalhadoras/estudantes do CEEBJA de Irati-PR", de Ana Claudia Marochi (2017), que tem como foco o sentido do uso do tempo das alunas trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Uma pesquisa semelhante em enfoque é conduzida pela autora Jane Cleide Alves Hir (2017) em seu trabalho intitulado "A escrita como procedimento de autoria na educação de jovens e adultos no contexto prisional", que busca identificar as contribuições da mediação docente na construção da escrita com autoria no ambiente carcerário, utilizando a abordagem qualitativa da Pesquisa-Ação. Os estudos foram realizados no Presídio Central Feminino em Piraquara, Paraná, Brasil, com uma discussão sobre as noções de autoria apoiadas nos teóricos Foucault (2005) e Bakhtin (1992), este último focado na concepção de linguagem.

Também foi identificada a dissertação da pesquisadora Eliana Lima Zampieri (2018) intitulada "Leitura e escrita na EJA fase II do ensino fundamental: repensando a prática pedagógica". Neste trabalho, a autora investiga as dificuldades dos estudantes da EJA durante o processo de aprendizagem da oralidade, leitura e escrita na disciplina de Língua Portuguesa, em uma classe com alunos de diversos perfis em uma região periférica da cidade de Curitiba. Segundo Zampieri (2018), o

⁴ A tese é uma extensão da primeira etapa da pesquisa (PEDRALLI, 2011).

estudo contribuiu para repensar as práticas efetivas de ensino e aprendizagem de leitura e escrita na EJA, promovendo o exercício de ação e reflexão sobre as demandas do ato de ensinar, em diálogo com os educandos.

Ao delimitar os descritores para a cidade de Colombo, Região Metropolitana de Curitiba, os resultados apresentaram nove estudos, especialmente quando os termos "Escrita, EJA, Colombo" foram utilizados. No entanto, com exceção de um estudo intitulado "Educação de jovens e adultos em municípios da região metropolitana de Curitiba: estudo a partir do plano nacional de educação 13005/2024 e planos municipais", de Merlin (2022), os trabalhos encontrados não correspondem integralmente aos termos da busca. Nota-se que a pesquisa mencionada foi realizada nas cidades de Araucária e Tijucas do Sul, não apresentando relação com Colombo. Dessa forma, não foram identificadas pesquisas com os mesmos ou aproximados direcionamentos na cidade solicitada.

A busca por produções científicas/acadêmicas que se aproximem desta pesquisa também foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (Capes)⁵. Nesse espaço a realização da filtragem por descritores e outros direcionamentos proporcionou resultados bastante específicos, especialmente quando os descritores "Escrita, EJA, Curitiba", foram utilizados. Neste último, a pesquisa identificada é "A produção textual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): vozes de resistência", de 2019, produzida na Universidade de Brasília (UnB) pelas pesquisadoras Carmen Jená Machado Caetano e Liliane de Souza Santos. No artigo, as autoras investigam os discursos por meio de análise de escritas textuais de estudantes da Educação de Jovens e Adultos de uma escola do Distrito Federal. O estudo busca estabelecer "uma relação entre o material escrito, o conceito de "estigma" de Goffman (2002), o Modelo de Letramento Autônomo (STREET, 1984) e a formação e transformação identitária discente (CASTELLS, 1999)" (CAETANO; SANTOS, 2019, p. 93). Além disso, a metodologia adotada é a Análise de Discurso Crítica (ADC) da linha inglesa, com enfoque em estudos voltados para a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF).

⁵ O Portal de Periódicos da Capes "é um dos maiores acervos científicos virtuais do País, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais a instituições de ensino e pesquisa no Brasil. São mais de 49 mil periódicos com texto completo e 455 bases de dados de conteúdos diversos, como referências, patentes, estatísticas, material audiovisual, normas técnicas, teses, dissertações, livros e obras de referência.". <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>

Quando direcionado o descritor “Mulheres na EJA”, obteve-se um total de 91 resultados, incluindo o título “As mulheres da EJA: do silenciamento de vozes à escuta humanizadora”, produzido na Universidade Federal do Paraná pelas pesquisadoras Lima, Wiese e Haracemiv (2021). Este estudo foi realizado em um município do Estado do Paraná e propõe-se a compreender as trajetórias de mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas dificuldades de vida. Como ferramentas metodológicas, as pesquisadoras empregaram uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa documental e a história oral temática, analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). Entre os resultados apresentados, destaca-se a importância da educação para que as estudantes possam conquistar espaços sociais, conforme identificado a partir das necessidades apontadas no estudo.

Outro título relevante direcionado às vozes femininas é "Mediações didáticas em uma aula de leitura na EJA – mulheres relendo suas realidades e o mundo", das pesquisadoras Freitas e Cavalcante (2021). O trabalho realiza uma reflexão sobre o ensino de leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e analisa as mediações didáticas vivenciadas em uma aula de leitura em escolas públicas de Maceió. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujos resultados indicaram o exercício de autonomia entre as discentes e a professora, uma vez que utilizaram o cotidiano como base para a transformação de narrativas.

Assim como o artigo "Narrativas de mulheres guerreiras: histórias de vida, leitura e escrita na EJA", das pesquisadoras Fernandes, Germano e Guedes (2012), cuja proposta visa a produção de autobiografias durante a fase de alfabetização para identificar as histórias das estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), outros estudos são realizados com direcionamentos semelhantes. Estes trabalhos buscam contribuir para a compreensão das histórias das estudantes da EJA em todo o país, bem como suas motivações ao optarem pelo retorno aos espaços escolares para prosseguimento dos estudos.

No Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (Capes) também não foi possível identificar uma pesquisa realizada na cidade de Colombo com foco na escrita textual de estudantes da EJA na cidade de Colombo.

Esta pesquisa está organizada em cinco capítulos, incluindo a introdução. Nesse primeiro momento do trabalho, encontram-se os motivos que levaram ao

desenvolvimento desta dissertação, o mapeamento de outros estudos relacionados à EJA, as metodologias aplicadas, a justificativa que nos moveram para esta construção, bem como os objetivos propostos.

No segundo capítulo, apresenta-se o percurso teórico-metodológico que perpassa brevemente pelo panorama histórico da EJA, seguido por uma leitura a respeito da instituição em que a pesquisa foi realizada e do perfil das e dos estudantes, com base no documento da instituição e no questionário socioeconômico. Na sequência, são apresentados os instrumentos de geração de dados, finalizando com uma explicação sobre o processo desse estudo até a prática de escrita autobiográfica com as estudantes da EJA.

No terceiro capítulo estão concentrados os delineamentos teóricos de Bakhtin e o Círculo, nos quais procuramos compreender os conceitos de enunciado, relação dialógica, alteridade e vozes sociais. Além disso, no capítulo, há uma explicação sobre a noção de autoria, direcionando a análise para os gêneros biografia e autobiografia.

O quarto capítulo é dividido em duas seções. A primeira consiste em uma análise individualizada dos enunciados dos textos autobiográficos das estudantes da EJA (Maria das Graças, Maria da Consolação, Maria Perpétua, Maria das Dores, Maria de Fátima, Maria Vitória, Maria do Socorro, Maria Rosa). Na segunda seção, são realizadas análises a partir dos eixos analíticos identificados nas autobiografias.

Por fim, o quinto capítulo fundamenta-se nas considerações finais da análise, com foco na retomada da discussão sobre a posição de autoria na escrita discente e nas repercussões desta pesquisa em meu processo educacional – pessoal e profissional.

1.1 OBJETIVOS

Diante do breve panorama sobre as pesquisas realizadas no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado do Paraná, especificamente na cidade de Colombo, localizada na Região Metropolitana de Curitiba, com enfoque nas estudantes adultas, o objetivo desta pesquisa é:

1.1.1 Objetivo geral:

Analisar como a voz de uma mulher que se empodera e busca capacitar outras mulheres se manifesta nos relatos autobiográficos das estudantes da EJA.

1.1.2 Objetivos específicos:

a) Analisar as vozes presentes nos textos biográficos e autobiográficos, bem como as discussões promovidas em sala de aula.

b) Identificar os eixos analíticos presentes nos textos autobiográficos produzidos pelas mulheres estudantes e investigar como esses eixos dialogam entre si a partir das experiências vividas pelas autoras/estudantes.

c) Discutir os aspectos relacionados à posição de autoria por meio da análise dos textos produzidos pelas estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e das reflexões teóricas.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: BREVE CONTEXTO DO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

Maria, Maria é o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta.
(NASCIMENTO; BRANT, 1978).

O percurso histórico do ensino de educação de jovens e adultos sempre foi marcado pelo contexto de lutas e resistências. Historicidade essa carregada pelos movimentos sociais em busca de inclusão de sujeitas e sujeitos sociais privadas(os) do processo de conhecimento escolar. Inúmeros pesquisadores têm definido a EJA como

[...] um campo político de formação e de investigação, está irremediavelmente comprometida com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade, as quais se fazem presentes tanto nos processos educativos escolares quanto nos não escolares (SOARES et al., 2011, p. 8).

As discussões sobre a inclusão de jovens e adultos nos espaços educacionais de direito têm sido promovidas ao longo de décadas. Gadotti (2011) apresenta um panorama cronológico das conferências voltadas para os movimentos da educação popular, delineando o desenvolvimento das pautas ao longo dos encontros mundiais.

O pesquisador explica que, durante a I Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos, realizada na Dinamarca em 1949, essa modalidade educacional foi direcionada, devido aos impactos da Segunda Guerra Mundial, para o que o autor chama de "uma espécie de educação moral" (GADOTTI, 2011, p. 41). Isso se deu porque a escola, por si só, não era considerada suficiente para contribuir para a formação de indivíduos comprometidos com a paz. Portanto, tornou-se necessário organizar um tipo de ensino que se baseasse na construção do respeito aos direitos humanos, algo que os estudantes pudessem incorporar em outros espaços além da escola.

Por sua vez, a II Conferência sobre Educação de Jovens e Adultos, realizada em Montreal em 1963, como indicado por Gadotti (2011), abordou dois pontos

distintos: um referente à educação permanente e outro relacionado à educação de base ou comunitária.

A III Conferência Internacional, realizada em Tóquio em 1972, teve como foco a discussão sobre o ensino de jovens e adultos como uma alternativa à educação formal, servindo como um meio de reintegrar essas e esses indivíduos ao sistema formal de educação.

Já a IV Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos, ocorrida em Paris em 1985, foi marcada pela “pluralidade de conceitos”. Entre as temáticas discutidas, lista-se entre várias a alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, entre outras abordagens. Segundo Gadotti (2011, p. 42), “a Conferência de Paris ‘implodiu’ o conceito de educação de adultos”.

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990, enfatizou-se a importância de vincular o conceito de educação de jovens e adultos à fase de pós-alfabetização. Destacou-se a necessidade de garantir um processo contínuo de ensino-aprendizagem para as e os estudantes dessa modalidade.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Para contextualizar a situação da educação de jovens e adultos no Brasil, propõe-se começar a discussão a partir da década de 1930, período marcado pela Era Vargas.

Em 1934, o Estado incluiu à Constituição Federal o Plano Nacional de Educação, o qual seria fiscalizado pelo governo, representando indício do envolvimento do Estado com a educação. No entanto, foi somente em 1940 que a educação de jovens e adultos começou a receber maior atenção na política nacional, refletindo as indicações feitas na década de 1930 com a Constituição que garantia que o ensino primário deveria ser parte integrante do processo de inclusão de adultos no sistema educacional. Haddad e Di Pierro (2000) explicam que esse momento representa o ponto inicial do reconhecimento do tratamento específico dado à educação de jovens e adultos.

Haddad e Di Pierro (2000) também ressaltam a criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) em 1938, e sua relevância ao conduzir estudos

que resultaram na elaboração do Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942. Segundo os autores, “Através dos seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110 - 111). No ano de 1945, com a regulamentação do fundo, o programa teve como objetivo destinar 25% dos recursos para a educação de jovens e adultos. Strelhow (2010) destaca que os esforços direcionados ao ensino supletivo a partir da década de 40 ganharam a atenção de diversos órgãos, como a ONU (Organização das Nações Unidas) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

Quanto à criação da UNESCO, Haddad e Di Pierro (2000) enfatizam o papel fundamental dessa instituição para o mundo e para a educação.

Criada em novembro de 1945, logo após a 2ª Guerra Mundial, a UNESCO denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), implantada em 1947 por meio do Serviço de Educação de Adultos (SEA), e finalizada em 1963, foi a primeira campanha de massa em que se pode perceber um aumento de 50% no eleitorado.

Dez anos depois, como desdobramento das estratégias de atendimento ao adulto, e na tentativa de responder às críticas quanto aos resultados reais da alfabetização realizada, anexo à CEAA criou-se o Sistema Rádio Educativo Nacional (Sirena), tendo por objetivo estimular os sistemas radioeducativos regionais. Em 1970, os ministérios das Comunicações e da Educação e Cultura regulamentam o uso gratuito do rádio para programas educativos em todas as emissoras do país. Surge o Projeto Minerva, de radioeducação (SALGADO; BARBOSA, 2008, p. 45).

As ações promovidas pelo Estado em direção à inclusão educacional de jovens e adultos desempenharam um papel crucial no processo de integração dessa parcela da população, que, dentre várias desigualdades sociais, frequentemente enfrentava exclusão do acesso aos direitos democráticos. Além disso, a crescente inclusão de programas educacionais também “[...] servia como mecanismo de

acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Outra faceta importante para promover a inclusão de adultos no âmbito educacional está relacionada ao processo de capacitação desses indivíduos para o mercado de trabalho. Conforme indicam os autores, para que o Brasil avançasse e fosse considerada uma nação desenvolvida, era essencial implementar medidas para combater o analfabetismo e outras lacunas educacionais da população brasileira (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Destaca-se também a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), lançada em 1952, com o objetivo de promover a educação dos indivíduos que viviam nas áreas rurais do país. Em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, concentrou-se nas novas práticas de ensino destinadas à educação desse público. Foi nesse período que o educador Paulo Freire começou a ganhar maior reconhecimento no Brasil (SALGADO; BARBOSA, 2008).

O pedagogo, professor e renomado estudioso, amplamente reconhecido como um dos principais pensadores da educação nas áreas de humanas, Paulo Freire, deu início à sua carreira como docente na década de 1940 no Colégio Osvaldo Cruz, em Recife. Em suas palavras, desde menino tinha gosto pelo ensino e pela aprendizagem, e suas primeiras experiências como professor de Português eram permeadas por uma mistura de emoções diante dessa nova jornada, mesclando a realidade da experiência adulta com os sonhos de sua infância (FREIRE, 2001).

Embora a vocação de docente era uma das suas memórias da adolescência, Freire explica como sua prática o moldou para se tornar um educador: “não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de ‘sonhos’ em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor” (FREIRE, 2001, p. 40).

No II Congresso Nacional de Educação no Rio de Janeiro, conforme destacado por Haddad e Di Pierro (2000), uma das principais preocupações era o modo de ensino, direcionamentos e espaço dedicado à modalidade de ensino de adultos. Os autores ressaltam que a abordagem pedagógica reproduzia em grande medida os métodos voltados para a educação infantil, o que exigia uma revisão do fazer pedagógico para atender às necessidades desse grupo específico. Um dos

relatórios apresentados durante o evento foi o da região de Pernambuco, tendo Paulo Freire como um dos relatores. A comunicação transcrita incluiu a proposição da gratuidade do ensino para toda a população do país "com efetiva igualdade de oportunidades, porque 'educação não é privilégio'" (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.112).

Além da presença de congressistas e interessados na temática sobre educação de jovens e adultos, a melhoria do ensino e a inclusão de todas e todos os indivíduos sociais nos espaços escolares, o então Presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira, em discurso de abertura, destacou a importância do ensino de adultos e como a inserção destes poderia auxiliar no desenvolvimento econômico do país e, principalmente o desenvolvimento humano do aluno. O evento, conforme discurso, também seria a base para os novos direcionamentos do Governo e outras instituições em relação a programas de transformação da educação de jovens e adultos (FÁVERO; FREITAS, 2011).

É certo que, para atingir seus objetivos, a educação de adultos deve revestir-se da maior flexibilidade possível, quer quanto à organização dos planos de ensino e dos currículos, quer quanto aos métodos e processos adotados. Ensino variável, sem padrões rígidos, de cunho prático; ensino de emergência, mais do que os outros ramos, deve ser capaz de sofrer e refletir as condições e as influências do meio. Daí a necessidade de basear-se em levantamentos, em pesquisas e em estudos de caráter objetivo; daí, também, a importância dos debates que aqui se vão travar, dos estudos que aqui se efetuarem e das conclusões a que chegar este conclave (KUBITSCHEK, 1958, p. 4).

Diante das transformações no campo da educação de jovens e adultos, diversos movimentos de cultura popular surgiram no Brasil com o objetivo de promover campanhas de alfabetização. Entre essas campanhas, destacam-se as seguintes, conforme Fávero e Freitas (2011):

- a) Movimento de Cultura Popular (Recife, 1960);
- b) Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE, em vários estados, 1961);
- c) Campanha De Pé no Chão se Aprende a Ler (Natal, 1961);
- d) Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR, 1962);
- e) Movimento de Educação de Base (MEB, 1961, criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e em parceria com o governo federal).

Além desses movimentos, destaca-se o Sistema de Alfabetização Paulo Freire, que surgiu da experiência do educador na alfabetização dos trabalhadores em Angicos, no Rio Grande do Norte. Este método, conforme descrito por Freire (1967), é caracterizado pela conscientização crítica, uma abordagem educacional centrada no diálogo como eixo central do processo de ensino, capacitando os trabalhadores a reconhecerem seu papel na construção e transformação de seu próprio mundo.

O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. A partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que tanto ele, como o letrado, tem um ímpeto de criação e recriação (FREIRE, 1967, p. 108).

Rezende (2008, p. 40), citando Boff (2002), afirma que entre os anos de 1959 e 1964, a educação de jovens e adultos esteve inserida no que foi denominado como "período das luzes". Durante esse período, houve avanços significativos nas políticas públicas e nos movimentos em prol da educação popular para adultos.

Em 1964, o Governo Federal inicia o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), com a participação de diversos setores da sociedade utilizando o chamado "método freiriano". No entanto, as atividades do programa foram encerradas devido ao Golpe Militar e ao conseqüente silenciamento imposto pelas forças armadas.

O educador Paulo Freire foi acusado de comunismo, conforme relata Haddad (2019), "os golpistas intuíram que o programa poderia desestabilizar os poderes constituídos, ao colocar, no curto prazo, uma grande quantidade de pessoas em condições de votar" (HADDAD, 2019, p. 142), pois a condição do voto não era permitida aos cidadãos analfabetos, o que impactava "os currais eleitorais, mas também, e principalmente, levando setores populares a influírem de maneira mais conscientemente, e crítica em seus destinos. Seria necessário, portanto, banir e deslegitimar o método, e também seu autor" (HADDAD, 2019, p.143).

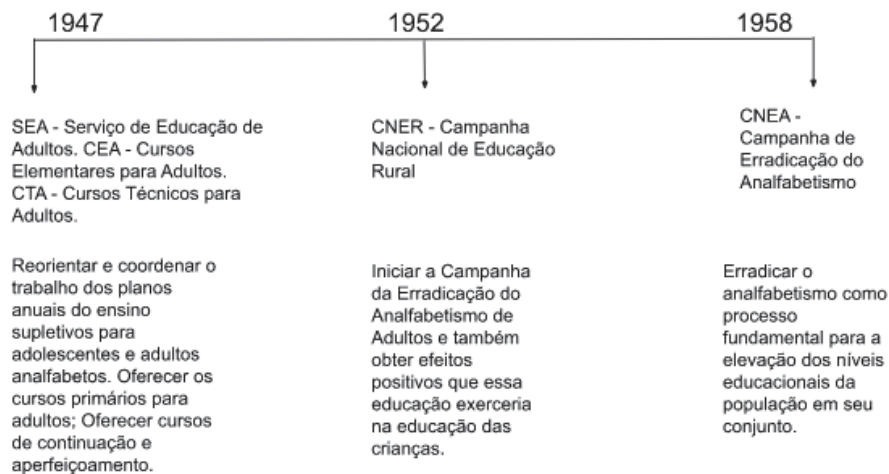
De acordo com Haddad (2019, p. 142), em 18 de outubro de 1964, logo após a partida de Freire para o exílio, foi divulgado um texto final do inquérito de acusação contra o educador, no qual ele foi descrito como "um dos maiores responsáveis pela subversão imediata dos menos favorecidos". A atuação de Freire no campo da

alfabetização de adultos foi caracterizada como "nada mais que uma extraordinária tarefa marxista de politização das mesmas" (HADDAD, 2019, p. 142).

Durante o período ditatorial, as propostas populares para a educação de jovens e adultos, com o apoio de iniciativas de instituições públicas e privadas enfrentaram ataques. Paralelamente, a educação passou por transformações com inclusão da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 5.692/71). Essa reformulação visava promover o desenvolvimento, a segurança e a comunidade (SALGADO; BARBOSA, 2008). A Lei de 1971 incluiu o ensino de jovens e adultos como parte de uma estratégia para promover o ensino em massa e direcionar os esforços para o ensino profissionalizante, que era uma das prioridades do governo da época, abordagem que refletia os objetivos e as políticas educacionais estabelecidos pelo regime ditatorial, que buscava controlar e direcionar o ensino de acordo com suas próprias ideologias e interesses políticos.

A pesquisa elaborada pela autora Rezende (2008) oferece informações sobre as primeiras décadas e os projetos iniciais de educação para jovens e adultos, que podem ser visualizadas no esquema abaixo.

QUADRO 1 - CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (DÉCADAS 40 E 50)



FONTE: Rezende (2008).

Durante o período antidemocrático, o Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização - foi lançado como uma campanha com apoio militar, amparado por

doações de empresários e repasses da Loteria Esportiva. Sob a coordenação do economista Mário Henrique Simonsen, o programa promoveu sua proposta para a sociedade civil, obtendo assim parte dos recursos necessários para seu financiamento.

Com o direcionamento voluntário de recursos financeiros para o Mobral, equivalente a 1% do imposto de renda e 24% da arrecadação da Loteria Esportiva, o programa angariou financiamento adicional além do orçamento público (HADDAD; DI PIERRO). Conforme explicado por Fávero e Freitas (2011), esse financiamento adicional permitiu uma produção significativa de materiais didáticos. No entanto, avaliações realizadas indicaram que os livros elaborados seguiam com as “mesmas sistemáticas utilizadas nas escolas regulares.” (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 377).

Com o fim da ditadura militar, diversos programas foram encerrados, incluindo o Mobral, e uma série de ajustes nos planos educacionais se tornaram necessários. Isso se deve ao fato de que o modelo do período ditatorial estava voltado para a afirmação do próprio regime autoritário e pela contrariedade em relação a certas práticas pedagógicas (HADDAD E DI PIERRO, 2000; GADOTTI, 2011). Dentre as propostas, foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização em 1989, que inicialmente contou com a coordenação de Paulo Freire e, posteriormente, por José Eustáquio Romão.

Deve-se destacar também a importância da Constituição Federal de 1988 para o processo de garantia da educação como um direito de todas as cidadãs e todos os cidadãos ao acesso ao ensino básico garantido, sendo dever do Estado promover essa prática como um ato de desenvolvimento pessoal, cidadão e profissional. É relevante ressaltar que a Constituição, em seu Artigo 208, menciona a obrigatoriedade da educação básica gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurando inclusive sua oferta gratuita para todos aqueles que não tiveram acesso a ela na idade adequada (BRASIL, 1988).

Rezende (2008), citando Leonir Boff (2002), destaca que o reforço dado pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 1990, ao declarar esse ano como o Ano Internacional da Alfabetização, impulsionou as discussões sobre o assunto. Isso se refletiu, por exemplo, na criação, em 1994, de uma Comissão para definir diretrizes para uma política de educação básica para jovens e adultos, e, em 1997, na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo objetivos e metas

para a área de educação. Rezende (2008), citando Leonir Boff (2002), destaca entre as 26 listadas, aquelas que são direcionadas ao ensino de jovens e adultos:

- Estabelecer a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.
- Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalentes às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos ou mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.
- Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais.
- Dobrar em cinco anos e quadruplicar em 10 anos a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos.
- Incentivar as instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão para promover as necessidades de educação continuada de adultos que tenham ou não formação de nível superior.
- Incentivar empresas públicas e privadas, a criação de programas permanentes de educação de jovens e adultos para os trabalhadores, assim como de condições para a recepção de programas de teleducação.
- Está nos parece ser a mais importante: incluir, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação de jovens e adultos nas formas de financiamento da Educação Básica (REZENDE, 2008, p. 45 e 46, APUD BOFF, 2002, p. 82).

O PNE tem uma vigência de dez anos, e atualmente está em vigor o documento LEI N° 13.005/2014. No período entre 2014 e 2024, entre as 20 metas educacionais estabelecidas para o país, cinco são direcionadas à população acima dos 15 anos. Dentre essas metas, destaca-se a meta 8, que tem por objetivo elevar a escolaridade da população brasileira entre 18 e 29 anos.

2.2 QUEM SÃO AS(OS) JOVENS E ADULTAS(OS)? E AS SUJEITAS ESTUDANTES QUE PERCORREM OS ESPAÇOS ESCOLARES?

A educação de jovens e adultos é um campo marcado por uma história rica em nuances, marcado por lutas, interesses políticos e desigualdades sócio-históricas. Como exemplifica Arroyo (2011, p. 19), a EJA é "um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam. De sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história".

Arroyo (2011) também destaca a dualidade presente nesse campo, principalmente devido às tentativas de mudança que, embora originadas da boa vontade de torná-las efetivas, muitas vezes são marcadas pelo imprevisto. Além disso, a falta de experiência dos envolvidos no assunto pode levar a

direcionamentos precipitados e campanhas emergenciais que nem sempre colaboram para o desenvolvimento do ensino para o público acima dos 15 anos. Nesse contexto, tanto as práticas das políticas públicas quanto as da comunidade escolar podem impactar a vida das e dos estudantes da EJA, que lançam seus sonhos e objetivos nas salas de aula.

É crucial compreender quem são as sujeitas e os sujeitos escolares, especialmente as estudantes. Para abordar essa questão, recorreremos a Dayrell (2011) para discutir o ato de nomear as modalidades de ensino no Brasil, pois, como ele destaca, "o ato de nomear nunca é neutro" (DAYRELL, 2011, p. 53). Para Dayrell, ao mencionar a Educação Básica, as associações são feitas com a identificação do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, situados na estrutura educacional. Já a EJA tem seu direcionamento voltado para as pessoas que a constituem, ou seja, jovens e adultos. Além disso, o termo educação e não ensino também está ligado à tradição dessa modalidade.

[...] ao se referir à "educação", está implícito que a tradição da EJA sempre foi mais ampla que o "ensino", não se reduzindo a escolarização, à transmissão de conteúdos, mas dizendo respeito aos processos educativos amplos relacionados à formação humana, como sempre deixou claro Paulo Freire. O nome, ao se referir a "jovens" e "adultos", está explicitando que essa modalidade de ensino abrange os sujeitos, e não simplesmente os "alunos" ou qualquer categoria generalizante, e mais: sujeitos que estão situados num determinado de vida, possuindo assim especificidades próprias. (DAYRELL, 2011, p. 53).

Nos atravessamentos das lutas diárias, essas sujeitas e esses sujeitos buscam enfrentar as barreiras da exclusão e a desigualdade social na tentativa de recuperar os direitos que lhes foram negados anteriormente. São indivíduos com trajetórias que se assemelham e emergem de coletivos semelhantes (sociais, raciais, étnicos, culturais e inclui aqui também gênero). Diferentemente do que menciona Dayrell (2011), Arroyo (2011) argumenta que o termo genérico "educação de jovens e adultos" não revela a identidade desse grupo de sujeitas e sujeitos, mas sim reforça os estigmas da desigualdade em relação à falta de direitos. Ele ainda explica que "teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos entre eles e a educação de jovens e adultos" (ARROYO, 2011, p. 28).

Arroyo (2017) estabelece uma analogia entre o percurso dessa e desses estudantes jovens-adultas(os) e os itinerários de vida daquelas(es) que estendem

sua jornada diária até os espaços escolares. No entanto, esses itinerários não se limitam ao presente; eles atravessam a longa luta iniciada na infância e adolescência pelo direito à escola pública. São "itinerários pela vida justa" (ARROYO, 2017, p. 10).

As interrogações propostas por Arroyo (2017), fornecem um ponto de partida valioso para direcionar questionamentos específicos sobre o gênero feminino na educação. E as seguintes perguntas nos interessam nessa tessitura: “Quem são os jovens-adultos, adolescentes? De onde chegam e para onde voltam? O que esperam dos seus educadores?” (ARROYO, 2017, p. 10). Essas questões nos convidam a refletir sobre as experiências e trajetórias das mulheres na busca pela educação, considerando seus contextos sociais, históricos e culturais – seus percursos/itinerários de vida.

2.3 SUJEITAS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As perguntas mencionadas anteriormente não surgiram apenas da literatura sobre educação de jovens e adultos, mas também da experiência - ou da pouca experiência - como docente com o encontro de corpos femininos adultos na sala de aula. Inicialmente, essas mulheres apresentavam olhares atentos e tímidos, mas ao longo do tempo, esses olhares e diálogos foram se intensificando, acompanhados por questionamentos, risos e leituras escolares direcionadas a toda a turma. Esses enunciados responsivos, como descritos por Bakhtin (2016), demonstram a interação dinâmica e construtiva que ocorre no contexto educacional.

Da perspectiva docente, mesmo diante da timidez ao se deparar com um novo grupo de alunos (sejam eles homens ou mulheres), coube a escuta, a troca e o compartilhamento do que foi aprendido e do que ainda se está aprendendo ao estar presente na escola. Nesse contexto, o fazer docente, sob uma perspectiva feminina, se entrelaça com o fazer estudante, também feminino, criando um ambiente de aprendizado mútuo e colaborativo.

As trajetórias das mulheres na educação são relativamente recentes e ainda carregam as marcas das desvantagens e desigualdades que enfrentaram na busca por espaços de direitos, sendo a escola e o direito de estar ali um exemplo significativo. O descompasso evidente entre os gêneros ao longo dos anos mostra que, apesar dos avanços recentes na quebra de muitas barreiras enfrentadas pelas

mulheres, como o acesso à educação e ao mercado de trabalho, as fragilidades do sistema em diversos campos da sociedade ainda persistem.

De acordo com estudos realizados pelo IBGE (2019), enquanto os homens dedicam em média 11 horas semanais aos cuidados com afazeres domésticos e/ou pessoais, as mulheres desempenham 21 horas e meia por semana nessas atividades. Esse desequilíbrio evidencia as desigualdades de gênero, uma vez que as mulheres, muitas vezes, precisam conciliar o trabalho remunerado com os afazeres domésticos e cuidados familiares, o que pode resultar em empregos parciais, com menos horas semanais. Essa sobrecarga de responsabilidades domésticas e familiares pode impactar negativamente a participação das mulheres no mercado de trabalho e contribuir para a disparidade salarial entre os gêneros. Essa diferença salarial também é confirmada por dados do IBGE, que mostram que as mulheres recebem apenas 77,7% dos rendimentos dos homens. Em 2019, o salário médio das trabalhadoras era de R\$ 1.985, em comparação com R\$ 2.555 dos trabalhadores⁶.

Ao revisar textos e pesquisas sobre educação de jovens e adultos, é comum encontrar um direcionamento genérico a todos os participantes, independentemente do gênero, frequentemente utilizando termos que se referem ao gênero masculino de forma generalizada. Louro (1997) questiona essa prática, argumentando que ao centralizar todas as identidades em um único padrão, ocorre o apagamento de grupos diversos que compõem esse contexto. Segundo a pesquisadora, De acordo com a pesquisadora, “na busca de um pretense coletivo, o que se consegue é uma generalização vaga, que expressa muito pouco a diversidade e complexidade do tecido social.” (LOURO, 1997, p. 42).

Com base na discussão sobre gênero feminino, especialmente nos estudos de Louro (1997), é importante destacar aqui que ao mencionar mulher e homem, não se parte do pressuposto da desigualdade com base no sexo - ou seja, nas características biológicas - das pessoas, “mas sim de como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico” (LOURO, 1997, p. 21). Essa abordagem enfatiza a

⁶ Dados obtidos no portal IBGE Educa. Mulheres brasileiras na educação e no trabalho. <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/atualidades/20459-mulheres-brasileiras-na-educacao-e-no-trabalho.html>

construção social do gênero, destacando que as noções de feminino e masculino são moldadas por normas, valores e expectativas culturais, e não apenas por diferenças biológicas.

Como destaca a pesquisadora, as afirmações sobre as distinções com base no sexo dos indivíduos frequentemente se baseiam em conceitos biológicos do ser humano, com o objetivo de enfatizar as diferenças sociais entre homem e mulher e suas respectivas funções na sociedade. Louro (1994) aponta que a hierarquização dos indivíduos é explicada por muitos, com preferência, a partir do sexo, uma teorização que não é capaz de abranger todo o processo humano (LOURO, 1994). Apoiada em Connell (1990), Louro (1994) discute que, devido ao caráter social, "há que lembrar que o gênero, bem como a classe, não é uma categoria pronta e estática" (LOURO, 1994, p. 36), mas sim parte das mudanças sociais e históricas que resultam em diversas manifestações de gênero em uma mesma sociedade, influenciadas por fatores como raça, religião e classe social, os quais contribuem para definir o que é considerado masculino e feminino. Além disso, ela destaca o papel do processo histórico na categorização do gênero e nas transformações do feminino e do masculino, que ocorrem de forma "histórica e socialmente" (LOURO, 1994).

Apesar das ações anteriores relacionadas às lutas das mulheres pelos espaços de direito, Louro (1997) destaca o século XIX como um momento de destaque dos movimentos feministas, que foram iniciados pelas sufragistas. Durante esse período, as ações feministas avançaram em vários países do Ocidente, embora de maneira desigual. Segundo Louro (1997), o movimento feminista teve dois momentos distintos: inicialmente, os atos feministas foram caracterizados como a *primeira onda*, que tinha como objetivos a organização da família, a busca por educação e o acesso da mulher a determinadas profissões. Posteriormente, ocorreu o que é conhecido como *segunda onda*, na década de 1960, na qual, além das problemáticas iniciais, houve debates intensificados sobre a teoria do gênero. Louro (1997) destaca que "no âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, é engendrado e problematizado o conceito de gênero" (LOURO, 1997, p. 15).

Conforme explicado por Louro (1997), no contexto mais intenso das lutas de grupos por transformações na sociedade, o movimento feminista contemporâneo trouxe discussões não apenas para o campo do diálogo, mas também para o mundo

acadêmico, dando visibilidade aos corpos femininos na academia, um espaço que anteriormente os ocultava. No entanto, a autora destaca que, mesmo antes desse movimento, mulheres já haviam rompido com as esferas domésticas e participavam de outros espaços sociais, porém sob o controle masculino. Além disso, a presença desses corpos femininos nas relações de trabalho fora do lar era vista apenas como um suporte e nunca na posição de liderança ou na tomada de decisões.

As características dessas ocupações, bem como a ocultação do rotineiro trabalho doméstico, passavam agora a ser observadas. Mais ainda, as estudiosas feministas iriam também demonstrar e denunciar a ausência feminina nas ciências, nas letras, nas artes. Assim, os estudos iniciais se constituem, muitas vezes, em descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres em diferentes instâncias e espaços. Estudos das áreas da Antropologia, Sociologia, Educação, Literatura etc. apontam ou comentam as desigualdades sociais, políticas, econômicas, jurídicas, denunciando a opressão e submetimento feminino. Contam, criticam e, algumas vezes, celebram as "características" tidas como femininas. (LOURO, 1997, p. 17-18).

Louro (1997) destaca que, para ela, uma das contribuições mais interessantes dos estudos feministas foi o caráter político empregado. As discussões acadêmicas, antes limitadas ao fazer científico tradicional, como a escrita objetiva e distante, passaram a ser ressignificadas com textos escritos em primeira pessoa, utilizando fontes iconográficas, registros pessoais, diários, cartas e até mesmo romances. Para Louro (1997, p.19), "assumia-se, com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança". Ao longo das trajetórias acadêmicas, os estudos foram ganhando explicações com bases teóricas, incluindo as marxistas e a Psicanálise.

hooks (2023), na obra *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*, explica que o movimento feminista se fortaleceu dentro do ambiente acadêmico, porém ressalta que essas discussões não alcançam aquelas e aqueles que não estão inseridas(os) nesse espaço. "A teoria feminista passou a ser hospedada por um gueto acadêmico com pouca conexão com o mundo lá fora. Trabalhos que eram produzidos na academia muitas vezes são visionários, mas essas ideias raramente alcançam as pessoas" (HOOKS, 2023, p. 45).

No Brasil, nos anos 80, o termo gênero começou a ser utilizado, ainda de forma discreta. Segundo Louro (1997), o conceito é pensado de modo pluralista, incorporando diversas camadas históricas e sociais e levando em conta a

diversidade de sujeitas e sujeitos e grupos identitários (étnicos, raciais, religiosos, de classe). Atribuir papéis de gênero específicos a homens e mulheres é mascarar a complexidade das identidades individuais e sociais, contribuindo para as desigualdades de gênero e a ampliação das hierarquias sociais.

É evidente que as discussões sobre as divisões baseadas em masculino e feminino reforçam os estereótipos associados a esses gêneros. Autoras e autores argumentam que a construção da sociedade se baseou em divisões desiguais entre homens e mulheres, com atribuições sociais distintas. Às mulheres foram direcionadas as responsabilidades do trabalho reprodutivo e do cuidado familiar, atividades historicamente desempenhadas por elas sem qualquer tipo de remuneração (MARCARINI; MÉNDEZ, 2014). Louro (1997) enfatiza que não se pode aceitar que o poder seja uma prerrogativa exclusiva de um dos gêneros em detrimento do outro. No contexto familiar, onde homens e mulheres compartilham o mesmo espaço social, o exercício do poder pela masculinidade hegemônica tende a subordinar outras pessoas, sejam elas de qualquer gênero.

As narrativas das mulheres que frequentam a educação de jovens e adultos geralmente refletem histórias e contextos sociais semelhantes: trabalho formal, trabalho não remunerado, como os cuidados domésticos e a criação dos filhos em uma rotina de maternidade solitária, além de experiências de violência doméstica e as desigualdades sociais que enfrentam. Essas marcas sociais como destacado por Marcarini e Méndez (2014, p. 326), tendem a afastar essas mulheres de seus direitos, como o ambiente escolar e, conseqüentemente, de “uma vida digna, com liberdade de escolha, autonomia”.

Ao ocuparem os espaços de direitos que lhes são devidos, essas mulheres encontram outras narrativas semelhantes e têm a oportunidade de compartilhar e recontar suas trajetórias por meio da escrita. Apesar do ambiente escolar muitas vezes ser percebido como engessado e padronizado, seus corpos se movimentam como lembranças das primeiras e até então únicas experiências na sala de aula. Além das posições corporais, há também a retomada do aprendizado escolar que lhes foi negado, tornando-se uma realidade novamente. No diálogo com os educadores, surge o desejo de reconstruir, como parte de sua identidade, o conhecimento fornecido sem rupturas às elites. Segundo Arroyo (2017), essas mulheres, estudantes, “passageiras da noite”, rompem com os olhares estreitos sobre seus corpos excluídos e explorados e “revelam-se não aprendizes de uma

história da qual não foram sujeitos, mas de uma história de que são sujeitos coletivos, identitários” (ARROYO, 2017, p. 39).

O documento de Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do estado do Paraná destaca, ao traçar o perfil das educandas e dos educandos dessa modalidade de ensino, os obstáculos que levaram esse público a ingressar nas salas de aula em uma fase mais tardia. Ele ressalta a importância do corpo docente e equipe pedagógica compreenderem a bagagem cultural, histórica e social que essas pessoas carregam. Entre os fatores gerais que contribuem para esse ingresso tardio, estão o início precoce no mercado de trabalho, a evasão escolar e as desistências devido às retenções nas séries cursadas, o que gera desmotivação para continuar no ensino regular.

Ao descrever o público feminino adulto na EJA, o documento direciona as explicações sobre o acesso dessas alunas à EJA devido aos prejuízos causados pela desigualdade de gênero:

Além da característica etária vinculada à EJA, há que se considerar outro conjunto de fatores que legitima esta modalidade de ensino. Trata-se da destacada presença da mulher que, durante anos, sofreu e por diversas vezes ainda sofre as consequências de uma sociedade desigual, com predomínio da tradição patriarcal, que a impediu anteriormente das práticas educativas (PARANÁ, 2006, p. 31).

Arroyo (2017) aborda a presença das mulheres, assim como dos demais estudantes da modalidade, como corpos ausentes que chegam à escola. No caso das estudantes, suas vivências as direcionaram a outros espaços, forçadamente, devido à aceitação social dos seus trajetos escolares interrompidos pelas tarefas cotidianas de (sobre)vivência.

Os dados do Censo Escolar de 2022 revelam que a EJA é composta predominantemente por estudantes do gênero masculino com menos de 30 anos (50,3%). Por outro lado, as matrículas de discentes acima dos 30 anos são, em sua maioria, de mulheres. Esses dados refletem uma tendência semelhante ao censo de 2020, porém, houve um declínio no número total de matrículas na modalidade EJA nos últimos anos. Segundo dados do Censo de Educação Básica de 2022, entre os anos de 2018 e 2022, o número de matrículas na EJA diminuiu em 21,8%.

Esses dados refletem uma tendência preocupante que pode estar associada à desvalorização da EJA ao longo dos anos. No estado do Paraná, a oferta dessa

modalidade de ensino tem diminuído consideravelmente, o que pode ser atribuído a uma série de fatores, como falta de investimento, priorização de outras áreas da educação, redução de recursos, entre outros.

2.4 PROCESSOS DE GERAÇÃO DE DADOS

O *corpus* desta pesquisa tem como elemento central as produções de textos escritas pelas estudantes da EJA. A escolha por esses materiais é bastante relevante, pois eles podem oferecer conteúdos valiosos sobre as experiências, perspectivas e desafios enfrentados por essas mulheres adultas ao retornarem aos estudos. A análise enunciativa das escritas das estudantes, de natureza qualitativa e etnográfica adaptada à realidade escolar, permite uma compreensão mais aprofundada das vozes individuais ou coletivas, contextos e temas recorrentes presentes nos textos produzidos por elas.

Na pesquisa que se concentra nas vozes expressas nas produções textuais autobiográficas, a análise dos enunciados é fundamental. Nesse contexto, ao invés de examinar todos os elementos do documento físico (como letra, papel e forma), o foco recai sobre a construção dos enunciados pelas alunas no momento da escrita. Isso envolve considerar a interação entre as interlocutoras e os interlocutores da comunicação discursiva e como os enunciados são direcionados às sujeitas e aos outros sujeitos na interação comunicativa. De acordo com Bakhtin (2016), os enunciados são compostos por três elementos principais: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Assim, ao analisar as produções textuais das estudantes da EJA, é possível examinar como esses elementos se manifestam e contribuem para a expressão de suas experiências, perspectivas e identidades.

Inicialmente, a proposta para esta pesquisa era que a docente da turma assumisse a responsabilidade pela condução do material sugerido pelas pesquisadoras (cf. apêndice 3). No entanto, devido a um aparente desconforto com o uso da unidade didática devido ao pouco contato prévio com o material, a professora solicitou que a pesquisadora assumisse o papel diante da turma, exclusivamente para a utilização do conteúdo e material sugeridos. Essa mudança na construção metodológica resultou em adaptações, pois a pesquisadora deixou de ser uma observadora e passou a ser uma agente participante da dinâmica da sala de aula.

Gil (2008) afirma que o objetivo de qualquer pesquisa é encontrar explicações para os problemas observados por meio de um método científico. Em um trabalho de natureza qualitativa, como este, as pesquisadoras têm a oportunidade de ter contato direto com o ambiente estudado, o que proporciona uma compreensão ampla do campo de estudo (LÜDKE E ANDRÉ, 1986). Segundo André (1995), mencionando Weber, a perspectiva qualitativa concentra-se na compreensão do sujeito e de suas ações, sendo essencial inseri-lo em um contexto para que os estudos tenham eficácia. Nesse caso, o contexto já se realiza no cotidiano escolar. A abordagem qualitativa parte do pressuposto de que o foco deve estar no entendimento das complexidades e das nuances do que será estudado.

“[...] mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos a as práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais” (ANDRÉ; GATTI, 2008, p. 3).

Entre as práticas desta abordagem, a pesquisa de natureza etnográfica foi importante em relação aos olhares desse estudo. Tal método, no campo da educação, passou por adaptações, uma vez que um dos requisitos da etnografia é a longa duração da observação do pesquisador em um determinado campo para análise. Na educação, esse requisito foi adaptado para pesquisas do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995). A autora explica que, para caracterizar o método no campo da educação, é possível destacar que, além das práticas do método tradicional - observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos -, a interação entre a pesquisadora e as estudantes é o elemento principal da coleta de dados e análise. Isso ocorre porque, por se tratar de um instrumento humano, é possível que este faça alterações durante o percurso da análise caso haja necessidade.

Além disso, André (1995) destaca que o processo é mais importante que a finalização da análise. “Uma quarta característica da etnografia é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes” (ANDRÉ, 1995, p. 25).

O contato direto e prolongado com o campo de pesquisa permite aos pesquisadores imergir nas situações cotidianas, interagir com os participantes e vivenciar de perto os eventos e contextos em estudo. Ao manter um contato direto e

próximo com as pessoas, situações, locais e eventos do ambiente estudado, o pesquisador tem acesso a uma riqueza de dados que enriquecem sua análise e interpretação (ANDRÉ, 1996).

Finalmente, a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. (ANDRÉ, 1995, p. 25).

Lüdke e André (1986) delineiam três estágios para a condução da pesquisa etnográfica no contexto da educação. Partindo da premissa anteriormente mencionada, de que o pesquisador, ao empregar esse método, pode realizar ajustes durante o processo de coleta de dados, as estratégias adotadas podem influenciar tanto as hipóteses quanto os problemas de pesquisa. O segundo estágio envolve a sistematização dos dados obtidos ao longo da interação com os participantes. Conforme Wilson (1977), citado por Lüdke e André (1986, p. 16), as informações provenientes da pesquisa etnográfica têm como objetivo principal investigar "as estruturas de significado dos participantes nas diversas formas em que são expressas". O autor elenca pontos que considera relevantes para o pesquisador: a) forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; b) forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; c) comportamento não-verbal; d) padrões de ação e não-ação; e) traços e registros de arquivos e documentos. Ele destaca também que o pesquisador deve aprender a selecionar os dados obtidos, de forma que respondam ao problema de pesquisa. Por fim, o terceiro estágio consiste na fase em que se explica a realidade e se apontam as descobertas alcançadas no estudo de campo. Nessa fase, a conceituação teórica integra a estruturação da pesquisa e auxilia na comparação entre a teoria e a realidade. "Essa interação contínua entre dados reais e suas possíveis explicações teóricas permite a estruturação de um quadro teórico dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e compreendido" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16).

No campo da pesquisa, os dados coletados não são suficientes para compor as estruturas finais do texto científico. É preciso também que o observador que

trabalhará com a abordagem do tipo etnográfica desenvolva algumas habilidades (HALL, 1978, *APUD* LÜDKE E ANDRÉ, 1986), tais como:

a pessoa precisa ser capaz de tolerar ambiguidades; ser capaz de trabalhar sob a própria responsabilidade; deve inspirar confiança; deve ser pessoalmente comprometida, autodisciplinada; sensível a si mesma e aos outros, madura e consistente; e deve ser capaz de guardar informações confidenciais. Desde os contatos iniciais com os participantes, o observador deve-se preocupar em se fazer aceito, decidindo quão envolvido estará nas atividades e procurando não ser identificado com nenhum grupo particular (HALL, 1978, *APUD* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Nesse contexto, cabe ao pesquisador selecionar as ferramentas adequadas para alcançar as respostas que procura. Considerando a natureza etnográfica do estudo, optou-se pela aplicação de um questionário socioeconômico a todos os estudantes da turma, visando mapear o perfil dos discentes. Os instrumentos utilizados para a geração de dados incluem: diário de campo, gravações de áudio de aulas específicas, observações em sala de aula e a análise da produção textual das mulheres estudantes.

A triangulação de dados foi realizada apenas com os materiais desenvolvidos pelas estudantes mulheres estudantes, juntamente com as gravações e as anotações realizadas no diário de campo.

2.4.1 Questionário

O primeiro instrumento aplicado em sala de aula foi o questionário socioeconômico. Através dele, foi possível realizar um mapeamento mais detalhado da turma e, especialmente, conhecer melhor as estudantes. A aplicação do questionário seguiu os termos estabelecidos no termo de consentimento livre e esclarecido. Ao todo, 19 estudantes responderam às perguntas fornecidas pela pesquisadora. O formulário consiste em 19 perguntas com o objetivo de investigar aspectos específicos, como a média de idade da turma, cor, raça/etnia, motivos que levaram as/os estudantes a interromper os estudos, entre outras informações (cf. apêndice 4). O uso dessa técnica, além de contribuir para a coleta de dados, também garante o anonimato das participantes (GIL, 2002).

2.4.2 Observações e diário de campo

Parte fundamental da pesquisa de cunho etnográfico, as observações são essenciais para o pesquisador e auxiliam na compreensão da prática pedagógica em sala de aula. Mulik (2019) explica que existem dois tipos de trabalhos com observação: participante e não participante.

A primeira acontece quando o pesquisador se observa ao mesmo tempo em que observa o seu entorno, o que o torna membro do contexto investigado. Em oposição, a observação não participante procura manter uma certa distância com relação ao contexto investigado, lembrando sempre que não há aí uma busca por neutralidade de registros, pois as subjetividades do pesquisador estarão presentes mesmo que ele não esteja participando das atividades em si (MULIK, 2019, p. 125).

Como não foram feitas gravações de áudio em todos os momentos de inserção na sala de aula de pesquisa, no diário de campo, as anotações foram importantes como base de registros pontuais tidos como interessantes pela pesquisadora, bem como percepções a respeito de determinadas situações envolvendo as/os discentes e a docente responsável pela turma. Algumas atividades também foram incluídas nos registros do diário. Segundo Mulik (2019), essa ferramenta pessoal, em que as anotações ultrapassam a esfera da objetividade, pode se tornar um material rico e complementar a outras ferramentas utilizadas na pesquisa.

2.4.3 Gravação de áudios

As gravações dos áudios foram feitas de forma específica, ocorrendo somente durante a aplicação do material proposto pelas pesquisadoras. Essa abordagem foi adotada nos dias 25 e 29 de maio de 2023. Nessas datas, houve uma mudança inesperada no procedimento de aplicação do material, levando a pesquisadora a assumir a posição de professora para a turma. Embora o material tenha sido aplicado ao longo de seis horas/aula, o tempo total de gravação de áudio foi de 140 minutos e 48 segundos.

Esse recurso foi empregado para capturar detalhes mais minuciosos. Ao contrário do uso de vídeos, que pode deixar os participantes da pesquisa inibidos diante das câmeras e até mesmo alterar seu comportamento, o áudio permitiu uma maior naturalidade nas interações em sala de aula ao longo do tempo. Embora o vídeo possa captar expressões faciais e corporais, as estudantes gradualmente se

acostumaram com a presença do áudio na sala de aula, o que facilitou a troca de diálogos de maneira mais espontânea (MULIK, 2019).

2.4.4 Produção textual

A etapa de produção textual começa com a aplicação do material sugerido à docente da turma. A seleção dos gêneros discursivos para compor a unidade didática baseia-se nas discussões do Círculo de Bakhtin sobre aqueles mais permeáveis à escrita autoral. Além da capacidade de permeabilidade do gênero textual, a escolha também está alinhada com o planejamento de ensino da série, o Currículo Priorizado de Ensino, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos e o Referencial Curricular do Paraná. A proposta é orientada pelos eixos articuladores da Diretriz, que são cultura, trabalho e tempo, elementos fundamentais a serem considerados na prática pedagógica. Em relação à proposta curricular:

Considerando os três eixos articuladores que fundamentam as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, as orientações metodológicas estão direcionadas para um currículo do tipo disciplinar, que não deve ser entendido como na pedagogia tradicional, que fragmenta o processo de conhecimento e o hierarquiza nas matérias escolares. O currículo deve ter forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes estejam articulados à realidade em que o educando se encontra, em favor de um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas do conhecimento (PARANÁ, 2006, p. 36).

Em conformidade com o Referencial Curricular do Paraná (2018), o material é desenvolvido com o objetivo de contribuir para o aprendizado das e dos discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental – Fase II. Durante o processo pedagógico, são considerados os conhecimentos historicamente construídos pelas(os) estudantes, além da valorização das diversas manifestações culturais em sala de aula. Destaca-se a importância e o uso das diferentes linguagens no ambiente escolar, incluindo a diversidade de recursos de letramentos. Entre as possibilidades de uso da oralidade e da escrita, a prática de argumentação é promovida por meio de discussões, leituras de textos escolares e do cotidiano, colaborando assim para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes (PARANÁ, 2018). Essa abordagem é adequada ao público jovem/adulto/idoso, conforme orientações do Governo do Paraná (2006).

A unidade proposta tem como objetivo oferecer às estudantes um processo reflexivo sobre histórias narradas por meio dos gêneros discursivos biografia e autobiografia. Pretende-se promover discussões sobre as dificuldades enfrentadas por meninas, meninos, mulheres e homens para acessar e permanecer nos espaços educacionais adequados, incentivando as e os estudantes a se posicionarem sobre sua própria história e a se tornarem autoras e autores de suas trajetórias por meio da escrita autoral.

Nessa etapa, a análise enunciativa é considerada essencial para o levantamento de informações necessárias para responder às hipóteses propostas, como o reconhecimento da escrita autoral das alunas. Isso ocorre porque o processo de busca pela própria palavra as coloca em posição de autoria, conforme destacado por Faraco (2005).

A escrita do texto autobiográfico em sala de aula ocorreu nos dias 29 de maio de 2023 e foi finalizada no dia 1º de junho de 2023. Nos dias de escrita, apenas 12 estudantes participaram. Entre as atividades recebidas, oito foram escritas pelas estudantes e são materiais de análise nesta pesquisa. Algumas(os) presentes optaram por não entregar os textos, além de algumas ausências no dia.

Após a realização dos procedimentos de investigação de campo, a interpretação dos dados é conduzida por meio dos procedimentos teórico-metodológicos fundamentados em Bakhtin e no Círculo.

2.5 LOCAL DA PESQUISA E PERFIL DAS(OS) ESTUDANTES

No próximo tópico, será realizada uma leitura da instituição de ensino onde esta pesquisa foi conduzida, o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Ulysses Guimarães, considerando o Projeto Político Pedagógico da escola, bem como o perfil das estudantes, a partir das respostas obtidas no formulário socioeconômico aplicado pela pesquisadora.

2.5.1 Histórico da instituição de ensino

A instituição de ensino Ulysses Guimarães teve sua fundação em 1994 sob o nome de Centro de Estudos Supletivos (CES). Inicialmente, em parceria com a Prefeitura Municipal de Colombo, o CES operava nas instalações dos fundos da

Igreja Santa Terezinha, com a prefeitura custeando o aluguel do espaço e a Secretaria Estadual de Educação do Paraná arcando com os demais custos. Em 1998, a escola foi transferida para a Estrada da Ribeira, ao lado da igreja. Nesse período, oferecia educação para o Ensino Fundamental, abrangendo as Fases I (1ª a 4ª série) e II (5ª a 8ª série). O ensino, na época, era ministrado à distância, sem obrigatoriedade de frequência, proporcionando aos estudantes acesso a materiais específicos, apostilas, orientações e avaliações, realizadas após o estudo do material de cada disciplina.

O modelo de ensino passou por mudanças significativas, evoluindo do formato semipresencial para o presencial ao longo do tempo. Com a regulamentação do Centro de Estudos Supletivos (CES) e a sua transformação em Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) Ulysses Guimarães, foram implementadas diversas propostas de inclusão para o ensino de jovens e adultos na região. Essas propostas incluíam modalidades como "Exames de Equivalência, Exames de Suplência, Descentralização, PAC (Posto Avançado do CES) e Termo de Cooperação Técnica" (PPP CEEBJA ULYSSES GUIMARÃES, 2020, p. 7).

Os exames de equivalência tinham como objetivo permitir que os estudantes realizassem uma prova para demonstrar a conclusão do ensino correspondente às séries do 1º ao 4º ano. Por outro lado, os exames de suplência eram direcionados àqueles que buscavam comprovar a conclusão do ensino equivalente às séries do 5º ao 8º ano. Já a descentralização operava em parceria com as prefeituras municipais, sendo que o CES era responsável pelo acompanhamento pedagógico e pela certificação dos educandos. O PAC era realizado em colaboração com outras instituições, nas quais o parceiro fornecia o espaço físico, enquanto o CES disponibilizava professores e materiais pedagógicos.

Sobre o Termo de Cooperação Técnica,

dava às empresas a oportunidade de escolarização aos alunos trabalhadores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nos municípios de Colombo (Viação Colombo, Perfipar, Herbarium e Viação Santo Antônio), Quatro Barras (Viação Castelo Branco), Rio Branco de Sul (Cimento Rio Branco, Cal Rio Branco, Cal Hidra e Marisa de Fátima C. Gulin) e Pinhais (Sanepar) no seu espaço de trabalho. O horário, o local e o professor eram fornecidos pela empresa e os CES realizava o acompanhamento pedagógico e a certificação (PPP CEEBJA ULYSSES GUIMARÃES, 2020, p. 7).

Entre os anos de 1998 e 1999, o CES sofreu duas mudanças de nome. A primeira ocorreu com a resolução nº 3120/1998, quando passou a se chamar CEAD (Centro de Educação a Distância). A segunda mudança ocorreu devido à resolução nº 4561/99, de 15 de dezembro de 1999, quando a instituição foi renomeada para CEEBJA (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos) Ulysses Guimarães, nome que ainda mantém atualmente.

Em 2005, o CEEBJA mudou sua localização para a rua Argentina, número 75, no bairro Rio Verde, em Colombo. Essa mudança permitiu uma ampliação nos atendimentos prestados, alcançando também as e os estudantes de regiões vizinhas.

2.5.2 Organização do CEEBJA Ulysses Guimarães

De acordo com o PPP de 2020, o Ceebjá Ulysses Guimarães oferece a modalidade da EJA para adolescentes, jovens, adultas(os) e idosas(os) no Ensino Fundamental II e Ensino Médio nos turnos da manhã, tarde e noite. Atualmente, o ensino é realizado principalmente de forma presencial, porém, no segundo semestre de 2023, passou a ofertar aos estudantes o modelo híbrido, combinando atividades presenciais e a distância⁷.

De acordo com os últimos dados tabulados no documento da instituição, 2.085 estudantes estavam matriculados no centro de educação básica. Abaixo, as tabelas de distribuição dessas matrículas, considerando os níveis de ensino e necessidades específicas:

TABELA 1 - ESTUDANTES MATRICULADOS ATÉ 2020

NÍVEIS DE ENSINO	SEDE e APEDs	TOTAL
ENSINO FUNDAMENTAL	1240	
ENSINO MÉDIO	845	

⁷ Censo Escolar 2022 - Divulgação dos resultados.
https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf

		2085
--	--	------

FONTE: PPP Ceebja Ulysses Guimarães, 2020, p. 9.

TABELA 2 - SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS – I	MANHÃ	TARDE	TOTAL
ALUNOS MATRICULADOS EF/EM	10	15	25

FONTE: PPP Ceebja Ulysses Guimarães, 2020, p. 9.

Os estudantes matriculados nas instituições que oferecem o ensino da EJA no estado do Paraná seguem as disciplinas curriculares conforme as diretrizes estabelecidas pelas Matrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, as quais são aprovadas pelo Núcleo Regional de Educação.

As escolas que oferecem esse ensino seguem o modelo unificador da matriz curricular. Isso significa que, em caso de mudança do estudante, ele “não terá prejuízos e poderá continuar seus estudos em qualquer localidade, conforme as diretrizes da SEED PR” (PPP CEEBJA ULYSSES GUIMARÃES, 2020, p. 9). As disciplinas curriculares são:

a) Ensino Fundamental Fase II: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Inglês, Arte e Educação Física;

b) Ensino Médio: Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Química, Física, Biologia, História, Geografia, Espanhol, Arte, Filosofia, Sociologia e Educação Física.

Abaixo está a organização curricular das turmas de 2020, conforme estabelecido pela Orientação Conjunta N. o 08/2019 - DEDUC/DPGE, para o Ensino Fundamental - Fase II e para o Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, referente ao ano letivo de 2020.

FIGURA 1: MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL - FASE II

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL – FASE II (Hora Relógio)				
NRE:		MUNICÍPIO:		
INSTITUIÇÃO DE ENSINO:				
ENDEREÇO:				
FONE: MUNICÍPIO:		NRE:		
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná				
CURSO (nº do código):				
TURNO:	C.H. TOTAL DO CURSO: 1.600 horas		DIAS LETIVOS SEMESTRAIS:	
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2020		FORMA: SEMESTRAL		
Componentes Curriculares (Disciplinares)	1º Sem.	2º Sem.	3º Sem.	4º Sem.
Arte	50	50	-	-
Ciências	100	100	-	-
Educação Física	-	-	50	50
Ensino Religioso*	-	-	-	10
Geografia	100	100	-	-
História	-	-	100	100
Língua Portuguesa	150	150	-	-
Língua Inglesa	-	-	100	100
Matemática	-	-	150	150
Total de horas	400	400	400	410
Total da carga horária do curso: 1.610 horas				

*Oferta obrigatória para a instituição pública de ensino e matrícula facultativa para o aluno.

FONTE: PPP Ceebja Ulysses Guimarães, 2020, p. 11.

FIGURA 2: MATRIZ OPERACIONAL DO ENSINO FUNDAMENTAL - FASE II

MATRIZ OPERACIONAL DO ENSINO FUNDAMENTAL - FASE II**(Hora aula de 50 minutos)**

NRE:		MUNICÍPIO:		
INSTITUIÇÃO DE ENSINO:				
ENDEREÇO:				
FONE: MUNICÍPIO:		NRE:		
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná				
CURSO (nº do código):				
TURNO:	C.H. TOTAL DO CURSO: 1.600 horas	DIAS LETIVOS SEMESTRAIS:		
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2020		FORMA: SEMESTRAL		
Componentes Curriculares (Disciplinares)	1º Sem.	2º Sem.	3º Sem.	4º Sem.
Arte	3	3	-	-
Ciências	6	6	-	-
Educação Física	-	-	3	3
Ensino Religioso*				1
Geografia	6	6	-	-
História	-	-	6	6
Língua Portuguesa	9	9	-	-
Língua Inglesa			6	6
Matemática			9	9
Total de horas-aula semanais	24	24	24	25
Total da carga horária do curso: 1.920 horas/aula				

FONTE: PPP Ceebja Ulysses Guimarães, 2020, p. 12.

FIGURA 3: MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO				
(Hora Relógio)				
NRE:		MUNICÍPIO:		
INSTITUIÇÃO DE ENSINO:				
ENDEREÇO:				
FONE: MUNICÍPIO:		NRE:		
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná				
CURSO (nº do código):				
TURNO:	C.H. TOTAL DO CURSO: 1.200 horas		DIAS LETIVOS SEMESTRAIS:	
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2020	FORMA: SEMESTRAL			
Componentes Curriculares (Disciplinares)	1º Sem.	2º Sem.	3º Sem.	4º Sem.
Arte	50	-	-	-
Biologia	-	100	-	-
Educação Física	-	-	50	-
Física	-	100	-	-
Filosofia	-	-	67	-
Geografia	-	-	-	100
História	-	-	-	100
LEM – Inglês	-	-	100	-
Língua Portuguesa	83	100	-	-
Matemática	-	-	83	100
Química	100	-	-	-
Sociologia	67	-	-	-
Total de horas	300	300	300	300
Total da carga horária do curso: 1.200 horas				

FONTE: PPP Ceebja Ulysses Guimarães, 2020, p. 13.

FIGURA 4: MATRIZ OPERACIONAL DO ENSINO MÉDIO

MATRIZ OPERACIONAL DO ENSINO MÉDIO
(Hora aula de 50 minutos)

NRE:		MUNICÍPIO:		
INSTITUIÇÃO DE ENSINO:				
ENDEREÇO:				
FONE: MUNICÍPIO:		NRE:		
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná				
CURSO (nº do código):				
TURNO:	C.H. TOTAL DO CURSO: 1.200 horas	DIAS LETIVOS SEMESTRAIS:		
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2020		FORMA: SEMESTRAL		
Componentes Curriculares (Disciplinares)	1º Sem.	2º Sem.	3º Sem.	4º Sem.
Arte	3			
Biologia		6		
Educação Física			3	
Física		6		
Filosofia			4	
Geografia				6
História				6
LEM – Inglês			6	
Língua Portuguesa	5	6		
Matemática			5	6
Química	6			
Sociologia	4			
Total de horas-aula semanais	18	18	18	18
Total da carga horária do curso: 1.440 horas/aula				

FONTE: PPP Ceebja Ulysses Guimarães, 2020, p. 14.

2.5.3 Características das(os) estudantes da EJA, de acordo com o PPP

2.5.3.1 Adolescentes/jovens

Em relação ao público adolescente, há uma crescente presença desse alunado na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, o que tem reconfigurado o perfil das(os) estudantes nessas instituições. Muitas(os) adolescentes estão deixando o ensino fundamental e médio regular para ingressar na EJA, um fenômeno que alguns estudiosos denominam de "rejuvenescimento da EJA".

De acordo com o PPP (2020), a maioria das educandas e educandos frequentava o ensino regular, porém não se adaptou ao sistema de ensino. Dayrell (2011) explica que muitas(os) dessas e desses jovens foram excluídos do ambiente escolar em diferentes etapas, pois "a instituição escolar mostrou-se pouco eficaz no aparelhamento deles para enfrentar as condições adversas de vida com as quais

vieram se defrontando, pouco contribuindo na sua construção como sujeitos" (DAYRELL, 2011, p. 63). O perfil, de acordo com o documento, ainda indica que parte das(os) discentes atua em trabalhos informais e há também estuantes que cumprem medida socioeducativa. Sobre o contexto de inserção desses jovens, o documento aponta dois aspectos sobre a dificuldade do ensino regular em manter esse público:

sendo um destes a evidência de dificuldade da escola regular para manter a oferta com qualidade e depois de repetidas experiências de insucesso os sujeitos são vistos como os que não tem mais tamanho e idade para estar na mesma série que colegas com trajetórias diferentes, somando-se ainda, o envolvimento em brigas e outros comportamentos caracterizados como indisciplina, comportamento instáveis podendo precisar de intervenção profissional (PPP CEEBJA ULYSSES GUIMARÃES, 2020, p. 33).

No estudo conduzido por Matos (2021), a pesquisadora buscou compreender as razões pelas quais adolescentes optam por abandonar o ensino regular e ingressar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O cenário indica que esse grupo enfrenta desafios particulares, sendo o receio de sofrer bullying, a vergonha diante de colegas em séries mais avançadas ou as dificuldades em acompanhar o cronograma escolar. Além disso, o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) também um dos motivadores para a saída dessas e desses jovens do ensino regular.

2.5.3.2 Adultas(os)

Sobre o perfil das estudantes e dos estudantes adultas(os) na EJA, estas e estes são majoritariamente provenientes das camadas populares e excluídos do acesso à escolarização devido a fatores sociais, culturais, políticos e econômicos. Predominantemente, esse alunado que frequenta as salas de aula da EJA são "da classe trabalhadora, desempregados, prestadores de serviço, ou ainda trabalham na informalidade" (PPP CEEBJA ULYSSES GUIMARÃES, 2020, p. 34).

A maioria tem como objetivo conquistar melhores oportunidades de emprego no mercado formal. Os principais motivos que levam esse alunado a desistir das salas de aula variam desde questões pessoais, como o cansaço após a jornada de trabalho, até problemas relacionados ao sistema educacional, como metodologias e recursos pedagógicos inadequados (PPP CEEBJA ULYSSES GUIMARÃES, 2020,

p. 34). Em relação a essa questão, Arroyo (2011) argumenta que a educação destinada a pessoas jovens e adultas sempre foi marginalizada na construção do sistema educacional, mas as exigências são comparáveis ao sistema escolar formal. O autor destaca ainda que o “sonho da escola é que todas as trajetórias escolares fossem lineares, sempre progredindo, sem quebras, subindo as séries sem escorregar, aprendendo em progressão contínua, em ritmos acelerados” (ARROYO, 2011, p. 37). No entanto, a maioria dos estudantes nessa modalidade de ensino não se enquadra nesse padrão idealizado e, portanto, questiona as bases teóricas e a pedagogia linear por não serem adequadas à realidade dessas pessoas.

2.5.3.3 Idosas(os)

Entre os fatores que motivam as pessoas idosas a frequentarem as salas de aula, conforme indicado no PPP, destaca-se, ao contrário dos adolescentes, jovens e adultos, a busca por valorização pessoal. Além disso, inclui-se o desejo de adquirir conhecimentos escolares relevantes para o mercado de trabalho.

No entanto, esse grupo representa uma parcela minoritária na escola. Entre os motivos para a baixa procura, está a oferta educacional que atende pouco aos interesses desse público. Além disso, a baixa renda na aposentadoria faz com que as pessoas idosas necessitem continuar trabalhando para ampliar sua renda, o que dificulta sua permanência na EJA.

2.5.4 Perfil da turma a partir do questionário socioeconômico

Um dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa é o questionário socioeconômico. O formulário, composto por 19 questões, foi aplicado nos dias 11 de maio e 18 de maio de 2023. A necessidade de realizar a aplicação em dois dias decorreu das faltas ocorridas no primeiro dia. Segundo informações fornecidas pela docente da turma, o número de matrículas no início do ano era de 40 registros, mas ao longo do semestre, quatro discentes desistiram. Atualmente, a lista de chamada conta com 36 alunos, porém, a frequência diária não ultrapassa 20 estudantes. Dentre os matriculados, 19 estudantes responderam ao questionário socioeconômico. Destes, dez são mulheres, com idades variando entre 16 e 39

anos, e nove são homens, com idades entre 17 e 24 anos, todas e todos de nacionalidade brasileira.

2.5.4.1 Mulheres

Em relação às estudantes e sua autoidentificação quanto à cor da pele, raça e etnia, seis delas indicaram ser brancas, enquanto quatro optaram pela opção parda. Esse dado levanta uma importante discussão sobre a normatividade social da branquitude no Brasil. De acordo com Cardoso (2010), a partir das concepções de Ramos (1995[1957]), a "brancura" diz respeito à cor clara da pele e outros traços físicos, como a cor e o formato dos lábios e nariz, e a textura dos cabelos, que levam uma pessoa a ser classificada socialmente como branca. No entanto, a "branquitude" transcende esses aspectos físicos. Embora a cor da pele seja um dos traços da branquitude, uma pessoa pode se identificar como branca mesmo que não possua essas características físicas específicas. A branquitude engloba também aspectos culturais, sociais e políticos associados à identidade branca, ou seja, "uma pessoa pode perfeitamente identificar-se como branca, mesmo que não possua brancura" (CARDOSO, 2010, p. 616).

Quanto à região de residência, apenas uma estudante mencionou morar em Curitiba, mais especificamente no bairro Santa Cândida, enquanto as demais residem em Colombo. Em relação à naturalidade, todas as estudantes participantes da pesquisa afirmaram ter nascido no estado do Paraná, provenientes das cidades de Colombo, Curitiba, Guarapuava e Foz do Iguaçu.

Atualmente, seis alunas residem em residências já quitadas, uma aluna mora em uma casa financiada, duas em casas alugadas e uma não selecionou nenhuma das opções disponíveis. Em relação às opções de compartilhamento de moradia, duas estudantes afirmaram morar com companheiro e filhos, cinco com os pais, uma com parentes e duas com pais e parentes. Sobre esses dados, quatro discentes informaram que vivem em casas com três pessoas, incluindo elas próprias. Por outro lado, quatro alunas residem em moradias com quatro pessoas ou mais. Uma estudante selecionou a opção indicando que duas pessoas compartilham a mesma residência.

Em relação às ocupações atuais, cinco discentes informaram que trabalham enquanto estudam. As funções indicadas por elas são: babá de crianças, auxiliar de

produção, trabalho em uma panificadora e manicure. Duas estudantes relataram que conciliam os estudos da EJA no período noturno com o curso de Técnico em Enfermagem durante o dia. Outras duas alunas mencionaram que estão focadas apenas nos estudos, enquanto uma estudante não forneceu resposta à pergunta.

A respeito da pergunta sobre a necessidade de interromper os estudos e posterior continuidade na EJA, cinco estudantes com idades entre 19 e 39 anos relataram que deixaram de frequentar a escola para trabalhar e auxiliar financeiramente a família. Uma dessas mulheres indicou três opções, incluindo a mencionada anteriormente, mas duas respostas se destacam: foi impedida por um membro da família e enfrentou dificuldades de acesso à escola (estudante de 19 anos). Entre as estudantes adolescentes, uma interrompeu temporariamente os estudos devido a problemas de saúde - sopro no coração - (1); uma por depressão; uma por falta de interesse (1); enquanto duas não precisaram interromper os estudos (2).

Na última pergunta do questionário (o que a fez procurar a EJA?), sete respostas indicaram alguma das opções relacionadas ao mercado de trabalho, como aumentar a possibilidade de conseguir um emprego, progredir no emprego atual ou preparar-se para o mercado de trabalho. As outras três alunas mencionaram que buscaram a EJA por vontade própria, por incentivo de outras pessoas ou para finalizar o ciclo da educação básica.

2.5.4.2 Homens

De acordo com as respostas do questionário socioeconômico, seis estudantes indicaram ser da cor parda, enquanto três se identificaram como tendo a cor da pele branca. Quanto à região de residência, todos os alunos afirmaram morar na cidade de Colombo. Além disso, eles informaram ser naturais do Paraná, com cidades de origem incluindo Curitiba, Telêmaco Borba, Laranjeiras do Sul e Colombo.

Sobre a residência em que moram, a maioria dos alunos indicou que mora em casa/apartamento já quitado (7 estudantes), enquanto um estudante informou morar em residência alugada e outro em moradia emprestada/cedida. Na composição dessas residências, os estudantes moram majoritariamente com mais de quatro pessoas, incluindo o discente (6), seguido por três pessoas (1), duas pessoas (1), e um estudante mora sozinho.

Na questão relacionada às ocupações atuais, cinco estudantes responderam que conciliam os estudos com o trabalho. Entre as funções desempenhadas, destacam-se: estoquista, trabalhos temporários em diferentes áreas - “bicos de um pouco de cada coisa”⁸, metalúrgico, entregador de delivery e barbeiro, além de ajudante de caminhão. Os outros quatro alunos responderam que, no momento, estão estudando e não exercem funções remuneradas.

Em relação à necessidade de parar de estudar e/ou continuar o ensino na EJA, dois estudantes (18 e 24 anos) assinalaram a opção em que precisaram parar de estudar para trabalhar e ajudar com recursos financeiros em casa. Três alunos (17 e 18 anos) responderam que interromperam os estudos por falta de interesse. Dois alunos mencionaram que foram impedidos por algum familiar, sendo que um deles também destacou a dificuldade de acesso à escola. Um estudante (17 anos) relatou que desistiu do ensino básico regular devido à mudança de Curitiba para o litoral, o que dificultou sua permanência na escola. Outro aluno (18 anos) indicou que não permaneceu no ensino regular devido aos afazeres domésticos e expressou que preferiu trabalhar a estudar. Um aluno (17 anos) respondeu que não precisou parar de estudar.

Em relação à última pergunta do questionário (o que a fez procurar a EJA?), quatro respostas estão relacionadas ao campo do mercado de trabalho, sendo que alunos com idades entre 17 e 23 anos indicaram principalmente a alternativa “aumentar a possibilidade de conseguir um trabalho”. Em seguida, a alternativa mais comum foi a indicação de que os estudantes (com idades entre 17 e 24 anos) se matricularam na EJA por vontade própria. Entre esses, um aluno de 24 anos respondeu com duas opções - “vontade própria” e “para finalizar o ciclo da educação básica”. Um estudante sem registro de idade respondeu que procurou a EJA por incentivo de outras pessoas.

2.6 DAS PRIMEIRAS IMPRESSÕES À PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Para registrar as observações no diário de campo e todos os outros elementos da pesquisa, foi necessário passar por um longo processo para chegar efetivamente à sala de aula para este estudo. Como mencionado na introdução, foi

⁸ A palavra “bico” aqui é utilizada de maneira coloquial para se referir a empregos temporários.

preciso mudar o local da pesquisa devido ao fechamento de turmas da EJA na escola onde este estudo teve início. No entanto, como explica Gatti (2010, p. 12), quando se trata de pesquisa em educação, não é possível controlar todos os fatores, ou mesmo nenhum, porque certos controles não são aplicáveis a "situações sociais nas quais essa educação se processa".

A EJA, como mencionado anteriormente, capturou minha atenção quando pude estar presente fisicamente na sala de aula. Foi lá que minha percepção da realidade dessa modalidade de ensino mudou significativamente, especialmente em relação às estudantes e os estudantes que compõem esse ciclo educacional. A tensão em torno dessa modalidade também se tornou evidente, já que parece haver um foco em direcionar essas e esses estudantes para a realização de provas e exames nacionais, a fim de "acelerar" sua conclusão do ensino básico, sem oferecer-lhes o que é devido ou, pelo menos, condições de ensino que lhes permitiriam ajustar seus horários com mais facilidade. A maioria ali se dedica a outras responsabilidades sociais, como trabalho dentro e fora de casa, especialmente o público feminino.

Em 2023, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) registrou mais de 1,1 milhão de inscrições, sendo 193.572 (17,53%) para a certificação do ensino fundamental e 910.574 (82,47%) para o ensino médio⁹. Esses números refletem a realidade encontrada nas salas de aula. Na turma frequentada para esta pesquisa, o número de inscritos não corresponde aos presentes em sala de aula: inicialmente, havia 40 matrículas na turma, mas houve 4 desistências, e aproximadamente 20 estudantes estavam presentes.

Daniel Cara (2019), ao escrever sobre o direito à educação, na obra *Educação contra a barbárie*, aborda o direito à educação no contexto brasileiro, destacando que a avaliação educacional, principalmente por meio de mecanismos como o Pisa (*Programme for International Student Assessment*), é orientada por critérios econômicos de mercado. No entanto, ele argumenta que o Pisa não leva em consideração diversas questões presentes nas escolas brasileiras, como a precarização dos trabalhadores da educação e a falta de infraestrutura adequada.

⁹ Dados obtidos de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/encceja/encerrada-a-aplicacao-do-encceja-2023#:~:text=O%20Instituto%20Nacional%20de%20Estudos,milh%C3%A3o%20de%20pessoas%20estavam%20inscritas>.

Para Cara (2019), os ultraliberais, especialmente a elite financeira, utilizam o Pisa como referência, adotando a cosmologia econômica da OCDE10 (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), mas não promovem os investimentos necessários na educação básica.

No primeiro dia na sala de aula de uma das turmas que frequentava as aulas de Língua Portuguesa no CEEBJA Ulysses Guimarães, foi dedicado ao reconhecimento do espaço, apresentações mútuas e à observação das reações das e dos estudantes em relação à minha presença na sala de aula.

Devido a vários fatores, como o deslocamento do trabalho à escola durante os horários de maior movimento, atraso no transporte escolar e o tempo limitado que as estudantes tinham para jantar na escola, a aula começou (e em outros dias também) com menos participantes (quatro homens, cinco mulheres). O tema central foi "*Estilos e Usos de Linguagem*", com ênfase nas figuras de linguagem. Como introdução à aula, a docente apresentou as seguintes perguntas no quadro: "Por que as figuras de linguagem são usadas apenas em provas?" e "O que são figuras de linguagem?".

Entre as respostas das estudantes e dos estudantes, destacaram-se algumas percepções interessantes sobre as figuras de linguagem. Algumas delas incluíram: "seriam gírias", "algo para deixar a fala mais bonita" e "tem a ver com a linguagem e o modo de falar". No entanto, uma resposta se destacou: "Para mim, se tem mais de três linhas é texto". Essa frase chamou a atenção devido à percepção singular do estudante sobre a definição de texto¹¹, que pareceu interpretar o exemplo exposto pela docente como uma "pequena frase" resultante da combinação de palavras, em contraste com sua concepção de que um texto deve ter mais extensão.

A partir desse dia, comecei a observar, analisar e aprender com todas e todos presentes - professora, estudantes, o ambiente e o material disponível para as aulas. O material físico ao qual os alunos tinham acesso incluía caderno, lápis, borracha e caneta. Todo o material didático utilizado durante as aulas era projetado digitalmente em uma tela de televisão com cerca de 40 polegadas. Por meio dessa

¹⁰ OCDE é a sigla de Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, órgão responsável pelo Pisa. De acordo com Cara (2019, p. 28), a OCDE "fornece uma plataforma para comparar e padronizar programas econômicos, propor soluções liberalizantes e coordenar políticas públicas domésticas e internacionais".

¹¹ Bakhtin (2016, p. 71) define o texto como a "realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)".

tela, as alunas e os alunos tinham acesso ao conteúdo teórico e faziam suas anotações nos cadernos.

A rotina de início de aula com o número reduzido de estudantes em sala é a mesma em todos os dias em que estive no espaço. Isso ocorre devido ao trajeto que elas e eles precisam atravessar para chegar às aulas. Segundo Arroyo (2017), essa e esses discentes são passageiras e passageiros de itinerários do trabalho para a EJA, "sujeitos de escolhas não tão livres, mas escolhas" (ARROYO, 2017, p. 21).

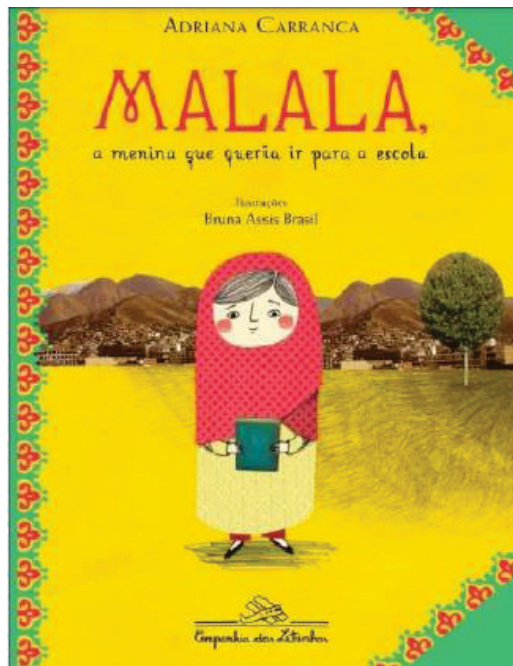
No segundo dia de pesquisa de campo, fiz uma breve anotação com algumas reflexões e perguntas: por que a EJA nos instiga a investigar seu processo? Como a escola lida com esses estudantes? Embora não me lembre especificamente do contexto que motivou essas observações naquele dia, percebo que atuar e pesquisar sobre a educação de jovens e adultas(os) nos faz enxergar as profundas raízes de desigualdade na realidade social e educacional.

Estar na escola e observar não era apenas um propósito, mas também sugerir outros materiais e diálogos para as pessoas presentes, incluindo a docente da turma, e compreender como as/os estudantes estão envolvidas(os) na construção das vozes sociais que permeiam a escrita autoral das estudantes da EJA. Com esse objetivo em mente, foi desenvolvida uma unidade didática com o intuito de promover discussões sobre a temática proposta e, posteriormente, incentivar a escrita de um texto autobiográfico. Essa proposta pedagógica, alinhada ao Referencial Curricular do Paraná (2018), visa apoiar a prática pedagógica junto ao corpo docente da disciplina de Língua Portuguesa, ajudando estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais da EJA a desenvolverem habilidades de produção textual. Ela proporciona às educandas e aos educandos uma oportunidade de reflexão sobre as histórias narradas por meio dos gêneros discursivos biográfico e autobiográfico, ambos centrados na ativista paquistanesa Malala Yousafzai.

O primeiro material de leitura utilizado foi um trecho do texto "Malala, a menina que queria ir para a escola", escrito por Adriana Carranca, parte do conjunto de obras do PNLD Literário (Programa Nacional do Livro Didático Literário). Neste texto, a autora narra a história de Malala em terceira pessoa, fornecendo aos leitores informações sobre a vida da ativista, incluindo belas ilustrações. Na prática em sala de aula, foram selecionados apenas alguns trechos da obra para serem trabalhados com as e os estudantes. O recorte da história biográfica utilizado foi selecionado para se alinhar ao prefácio da autobiografia "Eu sou Malala: a história da garota que

defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã", escrito por Malala Yousafzai e Christina Lamb. Essa abordagem permitiu às estudantes e aos estudantes terem diferentes perspectivas sobre a narrativa de Malala, enriquecendo assim a compreensão da história.

FIGURA 5: LIVRO "MALALA, A MENINA QUE QUERIA IR PARA A ESCOLA", DE ADRIANA CARRANCA.



FONTE: Companhia das Letras (2015).

A análise da capa do livro "Malala: uma menina que queria ir para a escola" foi conduzida como a primeira etapa, com o auxílio de textos impressos e slides. Durante essa atividade, as(os) discentes foram convidadas(os) a refletir sobre os elementos presentes na imagem da capa. Dentre as respostas, destacaram-se observações como "Ela parece triste", "Está lendo uma notícia", "Está muito coberta", "E essa árvore verde no meio do cenário?", e "Ela parece estar pensando 'nossa, estou com livro na mão, mas não posso estudar'". Inicialmente, a maioria das respostas veio das estudantes, sendo posteriormente complementadas por duas vozes masculinas.

Durante a atividade de leitura, as e os estudantes expressaram a preferência por eu realizar a leitura em voz alta, permitindo que pudessem acompanhar o texto.

Uma das alunas mencionou ter visto a história de Malala no programa Fantástico, da Rede Globo. Prosseguimos então com a leitura da primeira parte do texto, e a maioria da sala demonstrou estar atenta, enquanto alguns optaram por usar o celular. Houve também um aluno que decidiu sair da sala, manifestando preferência por copiar textos ao invés de participar da leitura.

Uma pausa foi realizada para que pudéssemos analisar alguns aspectos do texto, como a voz de quem nos conta a história de Malala - **“É a jornalista, professora!”**, disseram as e os estudantes.

Ao finalizarmos a leitura do primeiro texto, iniciamos uma discussão sobre a história da personagem, principalmente, sobre as aproximações vivenciadas por Malala com a realidade de meninas, jovens e mulheres brasileiras. Num primeiro momento, ao questionar se era possível identificar ou aproximar a história da menina com algumas/os estudantes brasileiras/brasileiros e fornecer exemplos, as alunas e os alunos expressaram que não viam essa possibilidade. Eles estavam concentrados em relacionar o sistema educacional tanto do Paquistão quanto do Brasil, e, segundo elas e eles, as meninas, jovens e mulheres paquistanesas enfrentam uma realidade ligada a processos políticos/religiosos que impedem que elas tenham direitos iguais aos indivíduos do gênero masculino.

Nesse momento, a professora da turma participa e diz:

Depende! Eu tinha uma aluna que não conseguia vir para a escola porque era longe da casa dela, e ela ficava com medo de voltar para casa sozinha à noite. Ela mora perto do [nome do aluno], e ele continua vindo, mas a mulher é muito mais vulnerável na sociedade (PROFESSORA DA TURMA).

Com essa participação, os rumos da conversa foram direcionados para a questão da segurança da mulher ao precisar voltar sozinha para casa, mas isso não se desenvolveu muito. O tema que tomou mais corpo foi realizei a leitura do seguinte trecho: “A vida das meninas é um pouco mais difícil que a dos meninos, porque elas ajudam no trabalho doméstico e têm menos tempo para ser criança, brincar e aprender” (CARRANCA, 2015). Seguindo com a pergunta: no trecho retirado da primeira parte do texto, a autora Adriana Carranca destaca a diferença entre meninas e meninos nas suas trajetórias de vida e escolar. Essas situações destacadas são vivenciadas apenas no país onde Malala nasceu?

Essas situações acontecem em outras regiões do mundo (TURMA).

Até mesmo aqui, professora, na nossa vida mesmo. Geralmente, agora acho que mudou um pouco, mas a mulher que tem a obrigação de limpar a casa, o menino pode ir lá brincar. Eu acho isso um absurdo. O meu filho tem 11 anos e vai limpar a casa igual ao pai dele. Tem que ajudar (MARIA DO SOCORRO).

Professora, lá em casa eu faço tudo e meus irmãos não fazem nada (MARIA DAS GRAÇAS).

O negócio é todo mundo limpar a casa (JOÃO).

Após a fala da professora, as/os estudantes passaram a incluir suas próprias experiências. As alunas então começaram a se enxergar como sujeitas que também têm seus direitos associados pela família como sendo diferentes (desiguais) aos da figura masculina. Isso provocou uma reflexão sobre as dinâmicas de gênero e os papéis atribuídos na sociedade, especialmente no contexto familiar.

Para dar continuidade à discussão, a turma assistiu a uma reportagem exibida no programa da Rede Globo, *Fantástico*, em 21 de agosto de 2022. O vídeo, intitulado "Inspiradas por Malala, brasileiras fazem manifesto pela educação", trouxe a história de jovens que escreveram o manifesto "Meninas Decidem" como forma de denunciar o sistema de ensino. Esse material audiovisual proporcionou aos estudantes uma visão mais ampla sobre as lutas e desafios enfrentados por jovens brasileiras na busca por uma educação de qualidade.

Os relatos apresentados na reportagem apresentam-nos as diversas dificuldades vivenciadas por jovens brasileiras em seu acesso à educação. A estudante que vive em uma comunidade do Rio de Janeiro, por exemplo, destaca os desafios enfrentados devido às operações policiais na região, que muitas vezes resultam em atrasos na chegada às aulas e até mesmo em faltas registradas. Essa situação, como destaca a jovem, evidencia a importância de uma compreensão mais ampla por parte da instituição escolar em relação às dificuldades enfrentadas pelas(os) educandas(os), levando em consideração o contexto social em que estão inseridos.

Além disso, a reportagem aborda a história inspiradora de Malala Yousafzai, desde o atentado que sofreu até sua trajetória de luta pelo direito à educação, culminando com o recebimento do Prêmio Nobel da Paz.

Outros relatos destacam desafios para as estudantes, como a interrupção dos estudos devido à gravidez na adolescência e a necessidade de ajudar nas tarefas domésticas. A falta de infraestrutura básica, como banheiro em casa, também é apontada como uma dificuldade que afeta diretamente a frequência escolar das jovens.

Uma coisa tão simples, mas para elas (jovens entrevistadas) algo tão difícil (JOSÉ).

FIGURA 6: VÍDEO DO PROGRAMA FANTÁSTICO COM RELATOS DE ESTUDANTES BRASILEIRAS QUE SE INSPIRARAM NA JOVEM MALALA.



FONTE: Globoplay (2022)

Após a exibição do vídeo, uma das alunas fez uma pergunta que motivou tanto a interação da professora da turma quanto de outra estudante:

Será que essa questão do machismo vem desde o momento que a gente (mulher) nasce que tem aquele hábito da mulher limpar a casa e o homem, não (MARIA DO SOCORRO).

É machismo enraizado. Inclusive, muitas meninas acabam engravidando e o marido não deixa frequentar a escola (PROFESSORA DA TURMA).

Professora, fizeram um experimento colocando um grupo de meninas em uma casa e meninos em outra. Passado um determinado horário, foram ver as casas, e o lugar em que as meninas estavam estava limpo, organizado, tudo bonitinho. Já a dos meninos estava uma bagunça. Ai tinha uns comentários “por que essa diferença?” Porque a menina ela é ensinada desde pequenininha que ela tem que fazer assim, que tem que fazer de tal

jeito, que ela tem que arrumar, que ela tem que dividir, os moleques, não
(MARIA DAS GRAÇAS).

Ao escutar as observações das alunas sobre a divisão de tarefas domésticas entre meninos e meninas, um dos estudantes reagiu dizendo: **"Oxe! Então eu sou uma menina. Eu lavo, passo, cozinho, eu trabalho"** (JOÃO)¹². Esse mesmo aluno destacava-se entre os colegas do gênero masculino como o mais participativo durante as discussões. Em várias ocasiões, quando as alunas não queriam falar, solicitavam que ele respondesse.

Sobre as mulheres solicitarem que homens direcionem a palavra em determinadas situações, como é o caso dessa situação em sala de aula, bell hooks (2023), ao relatar uma de suas experiências no ambiente acadêmico, explora a diferença entre autoestima feminina e autoafirmação quando se trata de um ambiente educacional exclusivamente feminino em contraste com salas onde homens estão presentes (HOOKS, 2023, p. 33). Usando como exemplo sua experiência em *Stanford*, hooks observa que os homens dominavam qualquer sala. "As mulheres falavam muito menos, tomavam menos iniciativa e, frequentemente, quando falavam, era difícil ouvir o que estavam dizendo. Faltava força e confiança em suas vozes" (HOOKS, 2023, p. 33). No caso das alunas da EJA, muitas vezes, elas se sentiam mais tímidas para expressar seus pensamentos e solicitavam que um dos estudantes, mesmo que o assunto fosse relacionado à realidade das mulheres, respondesse ou interagisse em algumas situações.

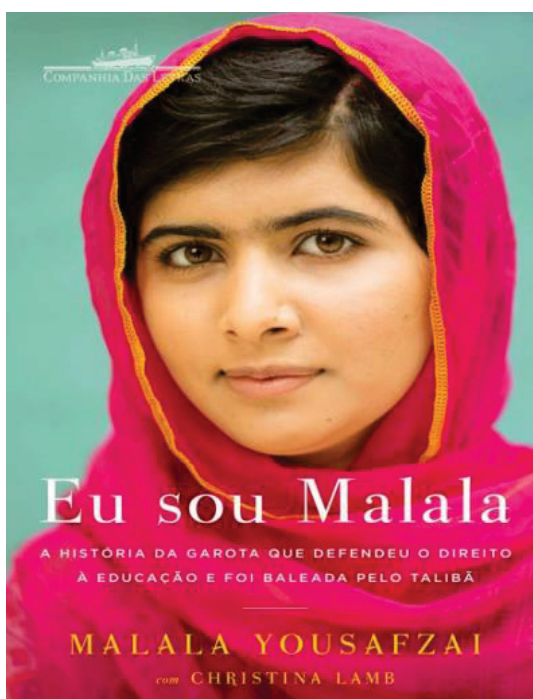
No contexto da interação na sala de aula do Ceebja Ulysses Guimarães, a discussão sobre equidade de gênero gerou trocas interessantes entre as e os estudantes. Uma aluna mencionou que *o problema está nas mães que não ensinam seus filhos* (MARIA DO SOCORRO). Nesse momento, a professora da turma interferiu e destacou que *o machismo também pode ser perpetuado pela fala das mulheres*. Outro ponto significativo foi quando uma aluna comparou o consumo de materiais pornográficos entre homens e mulheres.

Eles podem ver pornô, já a mulher não. Eu 'tava' vendo um vídeo no meu celular, se fosse um menino podia (MARIA ROSA).

¹² Para preservar a confidencialidade dos nomes, assim como foi feito para as estudantes do gênero feminino, os alunos do gênero masculino também tiveram suas identidades protegidas, utilizando-se de nomes fictícios.

Após essa discussão, avançamos para o segundo texto, "Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã", escrito por Malala Yousafzai e Christina Lamb.

FIGURA 7: LIVRO EU SOU MALALA: A HISTÓRIA DA GAROTA QUE DEFENDEU O DIREITO À EDUCAÇÃO E FOI BALEADA PELO TALIBÃ



FONTE: Companhia das Letras (2013).

No texto apresentado, começamos pela leitura da capa do livro. Um dos alunos perguntou sobre a idade de Malala e expressou espanto com a quantidade de realizações que ela havia alcançado com tão pouca idade. Durante a análise da capa, os estudantes observaram a imagem e notaram que Malala parecia mais feliz. Quando questionados se era possível saber quem nos contaria a história através da capa, eles responderam que seria a própria Malala, **"porque parece uma autobiografia"**, disse um estudante, que explicou ter identificado o pronome pessoal "eu" no título "*Eu sou Malala* [...]".

No primeiro livro, quem nos conta a história é a jornalista. Já no segundo, quem vai falar é a própria Malala, dando o seu ponto de vista sobre a história. (JOÃO)

Após a leitura do texto, uma das educandas perguntou: "Ela [Malala] tem mãe? Porque eu só vi ela falar do pai" (MARIA DO SOCORRO). No momento, respondi que ela tinha mãe e irmão, mas não aprofundei a conversa. Em seguida, as alunas e os alunos foram convidadas(os) a refletir sobre como Malala era retratada no texto, e a palavra mais mencionada foi "*corajosa*", "**pois mesmo diante dos perigos, ela continuou tentando**" (TURMA).

A respeito dos elementos que se aproximam e se distanciam, UM dos estudantes que participava ativamente da oficina destacou que, para ele, ficou evidente que quando a jornalista contou sobre Malala, ela não teve acesso a todas as informações da história (no caso do texto biográfico). Já no texto autobiográfico, escrito pela própria jovem, "**tem detalhes que a jornalista não viu e nem sabia, ela não tem a sensação do que Malala viveu**" (JOÃO). Além disso, ele explicou que no texto autobiográfico, Malala parece ter mais "**coragem**".

Além das questões voltadas para a história e personagem retratada, durante a análise, destacamos a presença de alguns pronomes pessoais, que servem como forma de retomada da sujeita que participa da ação, bem como de outros envolvidos. Entre os pronomes observados estavam: eu, ela, elas, eles, você, me e mim. Quando perguntados sobre o uso do pronome "eu" no cotidiano, um dos alunos comentou: "**Quando realizo uma ação. Eu fiz alguma coisa**", dando um exemplo. Outro aluno disse: "**Eu posso no ao banheiro?**"

Ah, professora! A gente usa esse tipo de negócio para não ficar repetitivo, né! (MARIA DO SOCORRO).

Realizamos algumas atividades focadas na análise do uso dos pronomes pessoais tanto no cotidiano oralizado quanto nos usos nos textos bases (biografia e autobiografia). Essa abordagem permitiu que as(os) estudantes refletissem sobre o uso dos pronomes pessoais não apenas no contexto escolar, mas também em outras esferas da vida cotidiana, como no trabalho e nas interações diárias. Ao analisarem os usos desses pronomes nos textos de base, puderam compreender como esses termos se aproximam ou se distanciam dependendo do contexto em que são utilizados.

Na sequência, as e os discentes foram direcionadas(os) a refletir sobre os gêneros discursivos biografia e autobiografia. Entre as interrogações: por que a história de Malala é contada de várias formas?

Porque ela é uma inspiração! (JOÃO)

Sobre o gênero biografia, a única resposta foi: **“É um texto sobre alguém e tem a autobiografia”** (JOÃO). Em relação à estrutura desse gênero, o mesmo aluno mencionou que ela **“condiz com a realidade”**. Além disso, quando questionado sobre quem poderia escrever um texto biográfico, uma das alunas respondeu que qualquer pessoa pode escrever, **“basta querer”**. Já o outro estudante afirmou que é necessário **“viver a história”** para fazê-lo.

Com isso, a turma foi direcionada para a seguinte proposta:

- a) Se pudéssemos contar a nossa história, o que as outras pessoas/leitoras e leitores saberiam sobre nós?
- b) Quem contaria a história? Partiria de qual indagação: *quem sou eu?* ou *quem é ela/ele?*
- c) A partir das discussões a respeito do gênero textual biografia, escreva um texto (auto)biográfico sobre você. Selecione um momento que considera importante sobre a sua jornada, sua trajetória até aqui.
- d) Lembrando que o uso da escolha do pronome pessoal, seja em 1ª pessoa do singular (eu), ou quando fazemos a escolha do pronome nós (1ª pessoa do plural) como forma de incluir o outro na sua narrativa de vida e até fazer uso da 3ª pessoa do singular (ela/ele), pode influenciar na sua escrita (cf. apêndice 3).

3 A QUESTÃO DA AUTORIA E OUTROS ELEMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA DISCENTE

Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
 É preciso ter gana sempre
 Quem traz no corpo a marca
 Maria, Maria mistura a dor e a alegria
 (NASCIMENTO; BRANT, 1978)

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os ecos das vozes presentes no processo formativo da construção da autoria e das vozes sociais nos textos das estudantes da EJA do CEEBJA Ulysses Guimarães. Para realizar essa análise, baseamo-nos nas discussões propostas por Bakhtin (1895-1975) e o Círculo. Neste capítulo, procuramos compreender os conceitos de enunciado, relação dialógica, alteridade e vozes sociais, considerados como o arcabouço básico da nossa análise. Em seguida, uma nova seção visa explicar a noção de autoria, direcionando a análise para os gêneros biografia e autobiografia, questões também discutidas por Bakhtin e que são fundamentais para a compreensão deste estudo.

Ao analisarmos os textos produzidos pelas alunas da EJA participantes desta pesquisa, é crucial considerar que

todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito. Ele está envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos. O discurso voltado para o seu objeto nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaçam-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza com terceiros; e tudo isso pode formar com fundamento o discurso, ajustar-se em todas as suas camadas semânticas, tornar complexa sua expressão, influenciar toda sua feição estilística (BAKHTIN, [1934-35] 2015, p. 48).

Ao examinar as produções textuais das mulheres estudantes da EJA, partimos do princípio das interações entre essas diferentes pessoas e as diversas vozes que permeiam seus discursos, sejam eles verbais ou escritos (BAKHTIN, 2019). É no discurso, mesmo quando a resposta é o silêncio, que conseguimos identificar a manifestação das experiências das falantes e dos demais participantes, uma vez que "cada enunciado é um elo numa corrente complexamente organizada de outros enunciados" (BAKHTIN, 2016 [1952-61], p. 26).

Volóchinov (2017 [1926]) enfatiza, em seu estudo sobre a compreensão da forma do enunciado poético, a importância da análise dos discursos cotidianos comuns. Ele argumenta que é nesses objetos linguísticos que encontramos uma riqueza significativa. Segundo Volóchinov, "a essência social da palavra se revela com precisão e clareza aqui, e a análise da relação entre enunciado e meio social circundante torna-se mais fácil" (VOLÓCHINOV, 2017 [1926], p. 117).

O filósofo explica que a palavra na vida não pode ser considerada autossuficiente, pois está sempre inserida em relações extraverbais. Para ilustrar esse ponto, Volóchinov apresenta um exemplo em que dois sujeitos estão sentados e um deles exclama a palavra "Puxa!". Embora essa palavra possa parecer isolada e vazia de contexto, ela ainda carrega sentido e significado. Para compreender completamente esse enunciado, é necessário ir além dos aspectos fonológicos, morfológicos e semânticos da palavra e considerar o contexto extraverbal do enunciado. Isso envolve os seguintes componentes: a) o horizonte espacial comum dos falantes; b) o conhecimento e a compreensão da situação compartilhada entre eles; e c) a avaliação comum dessa situação.

Um enunciado é sustentado pelo contexto no qual os interlocutores estão inseridos, e todos os aspectos extraverbais podem estar implícitos em uma única palavra. No caso do termo "Puxa!", conforme descrito por Volóchinov (2017 [1926]), o ambiente no qual os falantes estavam inseridos, juntamente com a entonação, representa o que ele chama de "horizonte espacial e semântico comum dos falantes" (VOLÓCHINOV, 2017 [1926], p. 119).

Faraco (2009), ao sintetizar as ideias do Círculo, argumenta que o espaço central do enunciado está nas relações dialógicas, onde ocorre o encontro de diversas vozes. Nesse processo, conforme Sobral e Giacomelli (2016), os interlocutores constroem juntos o contexto vivido para produzir o enunciado. Nessa interação, como uma ação natural, espera-se o encadeamento de responsividade - os enunciados respondem, mas também indicam que o outro pode trazer respostas, e que "não há limites para o contexto dialógico" (BAKHTIN *APUD* FARACO, 2009, p. 59).

Para Volóchinov (2017 [1926]), os participantes da situação sempre estarão conectados pelo enunciado cotidiano, sempre de maneira situada historicamente e socialmente. É nessa situação que "[...] o enunciado se apoia no fato de eles pertencerem real e materialmente à mesma parcela da existência, o que atribui a

essa comunidade material uma expressão ideológica bem como um desenvolvimento ideológico posterior" (VOLÓCHINOV, 2017 [1926], p. 119-120).

No contexto da educação, no encontro de vozes da sala de aula, é possível destacar as estudantes da pesquisa e outros discentes que não compõem o *corpus* do estudo, suas vozes, os materiais utilizados, os livros, as vozes da comunidade escolar (equipe pedagógica, direção, funcionários, outras turmas) e as(os) docentes, além de referências familiares e profissionais que se unem ao contexto de cada uma e que podem refletir em seus enunciados.

Para Bakhtin (2016, p. 29), a constituição do discurso ocorre exclusivamente como um enunciado concreto, configurando-se com o sujeito discursivo, que determina os limites de cada enunciado, o que é chamado de *alternância dos sujeitos do discurso*. Segundo o autor, há "um princípio absoluto e um fim absoluto", em que a produção dos enunciados parte de discursos anteriores e continua através de enunciados responsivos de outros falantes, podendo ocorrer até mesmo de maneira silenciosa, e conclui-se na compreensão responsiva. Bakhtin afirma que "o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro" (BAKHTIN, 2016, p. 29). O silêncio pode ser interpretado como um sinal de que o sujeito encerrou sua fala.

Os limites dos enunciados são delineados pela diversidade de situações de comunicação e pela alternância dos sujeitos do discurso. Conforme Bakhtin (2016) explica, um diálogo cotidiano evidencia essa alternância entre os interlocutores, que o filósofo denomina de "réplicas". Nesse processo, seja qual for a complexidade do diálogo, há a *conclusibilidade* específica que pode ser assumida pelo falante em relação ao enunciado.

A *conclusibilidade*, segundo Bakhtin (2016), representa a segunda peculiaridade relacionada ao enunciado. Ele a define como uma "espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) tudo o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições" (BAKHTIN, 2016, p. 35). A *conclusibilidade* apresenta critérios que indicam como os interlocutores percebem o término do enunciado e como ocorre o movimento de alternância. O primeiro critério é a capacidade de gerar respostas ao outro, desempenhando uma função responsiva. Entre os exemplos dados pelo autor estão diálogos cotidianos, como perguntas

simples sobre horário ou dia da semana, bem como questões científicas que podem ser debatidas. Isso inclui também as práticas escolares, em que o diálogo entre professores e alunos geralmente requer a *conclusibilidade* do enunciado, seja na troca de cumprimentos diários ou na produção de conteúdo em sala de aula, onde as respostas podem ser dadas através da realização das atividades propostas, resultando sempre um ato responsivo.

Mas, como aponta Bakhtin (2016, p. 35), "alguma conclusibilidade é necessária para que se possa responder ao enunciado", e para isso não basta apenas o sentido linguístico, mas também a naturalidade do ato responsivo, criando assim a possibilidade de resposta. Para alcançar isso, três elementos devem ser considerados na produção do enunciado e na lógica da conclusibilidade. O primeiro é denominado *exauribilidade semântico-objetal do tema do enunciado*, que está relacionado à padronização de alguns enunciados, onde não há muita margem para eventos criativos na sua construção, tornando a conclusibilidade inevitável. Exemplos disso são os pedidos e ordens de cunho militar, situações em que as respostas são sempre imediatas. Em situações de campos criativos, como o científico, a posição responsiva ocorre de maneira diferente, sem a mesma estabilidade de outros campos, mas ainda assim ocorre, mesmo que minimamente, como destacado por Bakhtin (2016).

[...] o tema do enunciado (por exemplo, de um trabalho científico), ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado material, em determinados fins colocados pelo autor, isto é, já no âmbito de uma ideia definida pelo autor. (BAKHTIN, 2016, p. 37).

O segundo elemento está correlacionado ao ponto anterior, no qual a conclusibilidade do enunciado é determinada pela *intenção discursiva ou pela vontade de produzir sentido*. Nesse contexto, o falante realiza suas escolhas de objetos e delimita os enunciados, o que automaticamente permite ao interlocutor compreender a conclusibilidade do enunciado. Conforme expresso por Bakhtin (2016, p. 37), "desde o início do discurso, os interlocutores percebem a totalidade do enunciado em desenvolvimento". É nesse ponto também que se evidencia a escolha do gênero utilizado para a construção do enunciado, sendo este um aspecto crucial na comunicação discursiva: o gênero do discurso.

Falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de construção do conjunto. Dispomos de um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (BAKHTIN, 2016, p. 38).

Ou seja, toda a nossa comunicação discursiva parte da escolha de um gênero, que pode variar de acordo com o contexto e situação específica do falante. Esse gênero está intrinsecamente associado aos sujeitos, assim como a língua materna, e organizando a maneira como o nosso discurso chega ao outro. Podemos tomar como exemplo de uma aluna (2022) que expressa o seu desejo de ler e escrever como os jovens da turma. Nesse ato, ainda de forma inconsciente, a estudante recorre a gêneros discursivos, manifestando, por meio do diálogo cotidiano entre as e os presentes na turma, em resposta a uma indagação feita pela professora, seus anseios e objetivos ao participar daquele espaço. Esse discurso foi organizado pela ocasião, “da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 39).

A oração expressa pela discente, "Meu sonho é escrever como esses alunos mais jovens da turma", assim como em outras situações de construção discursiva, não é apenas uma sequência dispersa de palavras, mas sim um conjunto de termos projetados a partir do enunciado carregado de significados e expressões. Embora as palavras "não pertençam a ninguém", elas podem ser reconhecidas em construções individuais. Nesse sentido, o teórico destaca a necessidade de examinar a palavra¹³ sob três aspectos distintos. Primeiramente, a partir da *neutralidade* do termo, podendo ser empregado de forma mútua; em segundo lugar, a palavra *alheia*, carregada de significados preexistentes; por último, a *minha* palavra, influenciada pelos meus contextos específicos.

Quando discutimos sobre a palavra, é necessário destacar a distinção feita por Bakhtin entre língua e enunciado. De acordo com Fiorin (2006), com base nos estudos do teórico russo, as palavras, enquanto unidades da língua, têm os mesmos efeitos que os sons e as orações e podem ser utilizadas em diferentes circunstâncias, sendo repetíveis. No entanto, os enunciados são únicos, e as palavras neles contidas adquirem outras interpretações conforme o contexto. A cada

¹³ Para o Círculo de Bakhtin, a palavra é um signo verbal e também se realiza como um meio discursivo (VOLÓCHINOV, 2018).

nova realização do enunciado, surgem elementos novos, como a entonação dos interlocutores. A própria reprodução da oração da estudante como exemplo adquire novas características, não apenas as dela, mas também daquele ou daquela que a reproduz.

Ainda sobre o assunto, a distinção entre unidades da língua e enunciado não é determinada pela extensão do discurso, seja apenas uma palavra ou um longo romance, mas sim pela resposta do outro interlocutor, uma vez que "o que é constitutivo do enunciado é que ele não existe fora das relações dialógicas" (FIORIN, 2006, p. 21).

Sobre as palavras:

[...] antes de serem assimiladas e usadas por nós, são palavras alheias, palavras dos outros; depois elas passam a ser como uma sociedade: meio nossas, meio dos outros, palavras próprias-alheias, sendo que só mais tarde elas se tornam palavras nossas. Isso mostra o que é dialógico: o fato de as palavras passarem a existir para cada um de nós no diálogo, na interação e de os enunciados conversarem inevitavelmente uns com os outros. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1080).

Na abordagem do Círculo, a palavra é considerada uma ponte entre o locutor e o interlocutor, representando um território comum para ambos, e é por meio dela que o outro é constituído. Na sentença proferida pela estudante durante uma apresentação em sala "meu sonho é ler e escrever" (M., 2022), fica evidente que ela não é a única proprietária da palavra, pois há uma troca decorrente das relações sociais inseridas em um contexto que se concretiza no ato de enunciação. Volóchinov (2010) afirma que

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor; variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (VOLÓCHINOV, 2010, p. 116).

Na observação, recorre-se ao que Bakhtin (2016 [1934-35], p. 53) denomina de "ecos de outros enunciados". Isso ocorre porque, isoladamente, as palavras poderiam ser compreendidas pelo ouvinte, porém a possibilidade de responsividade diminuiria. Nesse contexto, o enunciado incorpora a expressividade da falante, fazendo com que as palavras, antes neutras, se tornem parte de um contexto e da

história dela e de outros inseridos na relação discursiva da sujeita falante, acrescentando-lhes um caráter expressivo. Em relação à expressividade da palavra, segundo Bakhtin (2016 [1952-61]):

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2016 [1952-53], p. 54).

Nessas palavras (os enunciados) revelam-se a autoria e a posição do interlocutor. Sobre tal questão, Volóchinov (2017 [1926]) argumenta que os enunciados se apoiam no contexto no qual o interlocutor está inserido e que muitas vezes a contextualização pode estar subentendida em uma única palavra. Como exemplo disso, o filósofo comenta a interação entre dois indivíduos que observam a neve cair pela janela, sabendo que em maio se inicia a primavera, mas que ainda não há indícios da estação na região. Uma das pessoas diz “Puxa!”, sem que haja resposta da outra nessa interação.

Volóchinov (2017 [1926]) explica que essa interação pode ser “incompreensível” para aqueles que não participaram do diálogo e não conhecem o contexto do enunciado, mas, na realidade, a conversa realizada com apenas “uma palavra pronunciada com entonação expressiva é repleta de sentido e de significado, e é muito bem finalizada” (Volóchinov, 2017 [1926], p. 118).

Nesse sentido, Bakhtin observa a linguagem como um universo atravessado pela diversidade de elementos sócio-históricos presentes nos grupos sociais. Esse processo metafórico pode ser compreendido como “vozes sociais”. O autor também esclarece que esse conceito pode ser caracterizado como *heterodiscurso*¹⁴ ou *plurilinguismo*, que é o encontro das vozes sociais e o que pode ser produzido a partir disso - outras vozes.

¹⁴ Optou-se pelo uso do termo *heterodiscurso* e não *heteroglossia* devido às recomendações das traduções mais recentes.

Fiorin (2006) explica que, da mesma forma que a sociedade é dividida em grupos ideológicos, com percepções divergentes da realidade social, os enunciados também refletem vozes sociais em disputa. Nesse sentido, o linguista esclarece que, segundo o conceito bakhtiniano, cada sujeito não está subordinado aos discursos sociais, pois possui singularidade e espaço social para interagir e manifestar-se em conjunto com outras vozes. Nas salas de aula e outros espaços sociais, ocorre um ambiente de disputa discursiva devido às singularidades e vozes conflitantes, e diante dos enunciados estruturados, surgem as chamadas vozes sociais, conforme destacado por Bakhtin e o Círculo. Sipriano e Gonçalves (2017) complementam que a multiplicidade de vozes sociais em um campo de disputa é expressa “por meio de mecanismos como o *discurso citado* e os *acentos apreciativos*” (SIPRIANO; GONÇALVES, 2017, p. 71).

Volóchinov (2010), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, aborda essas temáticas, discutindo o tema da enunciação como algo concreto, relacionado não apenas aos atos linguísticos, como palavras, formas, sons e entonações, mas também ao processo desencadeado durante o contexto, incluindo elementos não verbais. Por outro lado, a significação da enunciação é abstrata e pode ser compreendida de maneira igual em cada momento de repetição. Nesse sentido, Volóchinov explica que

O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema (VOLÓCHINOV, 2006, p. 132).

Para Volóchinov (2010), a palavra não se limita apenas a um tema ou significado. Em uma análise inter-relacional entre apreciação e significação, as palavras precisam estar acompanhadas do que ele denomina de "valor apreciativo" (2006, p. 136), momento em que a palavra adquire valor e vínculo com o contexto utilizado pelo interlocutor. A apreciação e a entonação são identificadas nas possíveis manifestações dos diferentes usos que uma determinada palavra adquire em um mesmo contexto enunciativo. Normalmente, como expressa Volóchinov (2010), a entonação recebe atribuições de cada interlocutor, que podem ser interjeições e locuções já parte do histórico do indivíduo, adaptadas a cada situação,

assumindo uma postura diante da multiplicidade de vozes (SIPRIANO; GONÇALVES, 2017).

Fiorin (2006) explica que há vozes que não se mostram no fio discursivo, enquanto outras são incorporadas no enunciado. Ele afirma que essas são maneiras externas e visíveis de apresentar outras vozes no discurso (FIORIN, 2006, p. 32). Aqui, é possível encontrar as terminologias *discurso citado* ou *discurso alheio demarcado*. De acordo com o autor, existem duas maneiras de incluir o discurso do outro no percurso enunciativo:

- a) uma, em que o discurso alheio é abertamente citado e nitidamente separado do discurso citante, é o que Bakhtin chama de discurso objetivado;
- b) outra, em que o discurso é bivocal internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida do enunciado citante e do citado. (FIORIN, 2006, p. 33).

Nesses dois processos de inserção do discurso alheio, alguns procedimentos são identificados nos enunciados. No primeiro caso, é possível observar o uso do discurso direto, do discurso indireto, das aspas e da negação. Já na segunda situação, as marcas podem aparecer “pela da paródia, da estilização, da polêmica clara ou velada e do discurso indireto livre” (FIORIN, 2006, p. 33).

Os estudos sobre a alteridade em Bakhtin são essenciais para compreender as sujeitas e os sujeitos no mundo. É na relação com os outros que nos constituímos como agentes sociais, e a construção da nossa subjetividade é moldada pela alteridade. Conforme Fiorin (2006) destaca, o sujeito nunca está acabado, mas está em constante interação com o meio, o que faz com que sua consciência se transforme com o fazer-se no outro.

Para Bakhtin (2003, p. 13), em *A Estética da Criação Verbal*, é fundamental que o indivíduo não se enxergue apenas a partir de sua própria perspectiva, mas que também se veja “com os olhos do outro”. Nesse processo de composição identitária, Bakhtin afirma que “avaliemos a nós mesmos sob a perspectiva dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 13). Embora cada um de nós tenha uma consciência singular, a nossa identidade é formada por diversas vozes, conforme explicado por Fiorin (2006, p. 55), e essa subjetividade não é totalmente independente da sociedade, pois somos moldados de maneira dialógica pelo outro. Esse aspecto é conhecido como *excedente de visão*, que ocorre quando o sujeito percebe que sua

noção estética é influenciada pela perspectiva do outro. É nessa interação entre o eu e o outro que a identidade do sujeito é moldada.

3.1 A AUTORIA NA DA ESCRITA DAS MULHERES ESTUDANTES DA EJA

Nas obras de Mikhail Bakhtin e do Círculo, como *Problemas da poética de Dostoiévski* (2003), *O autor e a personagem na atividade estética* (2023) e *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (2010), o conceito de autoria é abordado em duas situações distintas: o autor-pessoa e o autor-criador (CAVALCANTE, 2017).

De acordo com Bakhtin (2016), o texto desempenha um papel fundamental nas disciplinas de ciências humanas, pois é a partir dele que se acessa a "realidade imediata" (2016, p. 71), que pode ser tanto o pensamento do falante quanto do ato vivido. É nessa construção que surgem os diferentes tipos de autores, sendo o autor-pessoa aquele que se identifica como o escritor e o autor-criador, segundo Bakhtin, é aquele que sustenta a obra como objeto estético. Faraco (2005) complementa a explicação, afirmando que, para Bakhtin,

Ele é entendido fundamentalmente como uma posição estético-formal cuja característica básica está em materializar uma certa relação axiológica como o herói e o seu mundo: ele os olha com simpatia ou antipatia, distância ou proximidade, reverência ou crítica, gravidade ou deboche, aplauso ou sarcasmo, alegria ou amargura, generosidade ou crueldade, júbilo ou melancolia, e assim por diante (FARACO, 2005, p. 38).

O autor-criador é responsável pela forma do conteúdo, realizando recortes da realidade e adotando uma postura axiológica ao organizar esteticamente a obra. Conforme explicado por Faraco (2005, p. 39), a partir do conceito bakhtiniano, esse autor mantém "uma posição refratada e refratante". Isso significa que, enquanto precisa assumir uma postura axiológica em relação ao autor-pessoa, também deve separar e reorganizar as experiências vivenciadas.

As escolhas e suas funções adquirem expressividade e assumem um caráter representativo dentro de um determinado ato dialógico. Essa troca, tanto oral quanto escrita, pressupõe que o indivíduo está inserido em um contexto com diversos outros agentes sociais que contribuem para a construção enunciativa desse sujeito. Dessa forma, abordar um tema requer que o autor leve em consideração o mundo, o

outro e o seu próprio espaço (os formadores da consciência social) para a constituição do texto. Conforme observa Faraco (2009, p. 90), a partir dos ensaios de Bakhtin e do Círculo, “qualquer texto tem, como seu ponto de partida e como seu elemento estruturante, um posicionamento axiológico, uma posição autoral”.

No entendimento do processo de autoria, Faraco (2009) complementa, com base nos estudos de Bakhtin e do Círculo, que no nosso processo de criação não é possível encontrar um indivíduo com representação social, mas sim um autor criador, moldado a partir de diversos elementos que se projetam na criação enunciativa (FARACO, 2009). Para definir o autor criador, Faraco (2009) esclarece que este é "aquele que dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e os reorganiza esteticamente" (FARACO, 2009, p. 90). Sobre esse conceito, Picanço (2018) explica que "a autoria se expressa por meio do conjunto de modos de interlocução compartilhados, compostos por signos e formatados em enunciados verbais e verbo-visuais, ideologicamente constituídos" (PICANÇO, 2018, p. 213).

É a partir desse olhar autoral que se realizam as modificações e projeções, as quais poderão ser observadas em sua totalidade apenas na finalização, pois, como explica Bakhtin (2003), "o autor cria, mas vê sua criação apenas no objeto que ele enforma, isto é, vê dessa criação apenas o produto em formação e não o processo interno psicologicamente determinado" (BAKHTIN, 2003, p. 5). Ainda com as palavras de Faraco (2005, p. 56), "se autorar é assumir uma posição axiológica, é deslocar-se para outra(s) voz(es) social(is)".

O autor criador assume o papel fundamental na construção dos personagens de uma obra, dando vida ao todo da obra. No contexto da escrita biográfica e autobiográfica, esses gêneros discursivos possibilitam a autorreferência nos percursos narrativos que que cada ser costura nas linhas do texto, abordando tanto as experiências vividas de forma singular quanto aquilo que é compartilhado com os outros sobre essa trajetória. Nesse processo de autoria e autorrevelação, emergem as relações dialógicas, as memórias e as vozes que as permeiam, estabelecendo assim uma interação entre o *eu* e o *outro* (BAKHTIN, 2003).

Bakhtin (2023) aborda, em sua obra *O autor e a personagem na atividade estética*, as questões relacionadas à autobiografia e biografia, caracterizando esses

gêneros como dialógicos, nos quais o autor pode objetivar artisticamente a si mesmo e sua vida de maneira transgrediente imediata (BAKHTIN, 2023). O filósofo destaca que a biografia, em particular, possui menos elementos de isolamento e acabamento, aproximando o autor do gênero biográfico ao papel de autor-herói.

Sobre o autor do texto biográfico, Bakhtin (2023) afirma que

é aquele outro possível, pelo qual somos facilmente possuídos na vida; é outro possível que se infiltrou na nossa consciência e frequentemente dirige os nossos atos, nossas apreciações e nossa visão de nós mesmos ao lado do nosso *eu-para-mim*, é o outro na consciência, com quem a vida exterior pode ser suficientemente móvel (a tensa vida interior sob possessão do outro é evidentemente impossível; aqui começam o conflito e a luta contra ele pela libertação do meu *eu-para-mim* em toda a sua natureza - o autoinforme-confissão) [...] (BAKHTIN, 2023, p. 221).

Ao assumir uma posição autoral em um ato estético, incluem-se as posições valorativas. Ao narrar a própria experiência vivida, o autor ou autora se coloca na posição de personagem, recuperando por meio do olhar do outro a própria identidade em sua autobiografia.

Na análise da escrita autobiográfica das estudantes da EJA, o autor-pessoa refere-se às próprias estudantes, às escritoras. Em contrapartida, o autor-criador é definido como ocupando uma posição "estético-formal", que se materializa na relação axiológica do eu com o mundo atravessado por valores (FARACO, 2009). Ao discutir a posição axiológica do autor-criador, é crucial compreender que esta nunca é homogênea ou estável, mas sim construída de maneira heterogênea, moldada por valores e vivências. "É esse posicionamento valorativo que dá ao autor criador a força de constituir o todo: é a partir dela que se criará o herói e o seu mundo e se lhes dará o acabamento estético" (FARACO, 2009, p. 89).

O ato criativo envolve, desse modo, um complexo de processo de transposição refratadas da vida para a arte: primeiro, porque é um autor criador e não um autor pessoa que compõe o todo estético - há aqui, portanto, já um deslocamento refratado à medida que o autor criador é uma posição axiológica conforme recortada pelo autor pessoa (FARACO, 2009, p. 90).

Em relação às alunas autoras durante o processo de escrita autobiográfica, atuando como autoras-pessoas, elas puderam, por meio do ato estético da escrita, elaborar uma narrativa singular de suas vidas e de seus sonhos. Essas escritas,

muitas vezes, refletem os materiais selecionados para as aulas, os quais passam a constituir as perspectivas das autoras em relação ao mundo.

4 MARIA MARIA: A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA NA SALA DE AULA NO CEEBJA ULYSSES GUIMARÃES

Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania de ter fé na vida
(NASCIMENTO; BRANT, 1978)

Esta pesquisa teve início quando comecei a ministrar aulas presenciais para jovens e adultas(os), e foi nesse contexto que me deparei com um grupo de mulheres dedicadas ao processo de aprendizagem. Entre elas, havia Maria, uma mulher cujos principais sonhos incluíam a habilidade de ler e escrever com fluência, uma habilidade que, segundo ela, os jovens da turma possuíam com facilidade. Esse encontro foi o ponto de partida para o estudo.

Enquanto rascunhava as primeiras linhas do novo projeto, fui imediatamente inspirada pela música *Maria Maria* (1978), de Milton Nascimento e Fernando Brant, que retrata a jornada de mulheres brasileiras que enfrentam diariamente desafios em busca de uma vida mais digna. O título da canção, com sua repetição do nome Maria, inspirou-nos (eu e a professora Deise) a nomear as educandas utilizando o nome Maria seguido de outros que refletissem suas histórias individuais, conforme narradas em suas autobiografias. Assim, temos: Maria das Graças, Maria da Consolação, Maria Perpétua, Maria das Dores, Maria de Fátima, Maria Vitória, Maria do Socorro e Maria Rosa¹⁵.

4.1 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS NA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA

Neste tópico da pesquisa, o objetivo é analisar as produções textuais das estudantes (cf. Apêndice 1) para identificar a construção da autoria e das vozes sociais nos textos das alunas da EJA do Ceebja Ulysses Guimarães, com base nas

¹⁵ Após concluir esta dissertação, por uma feliz coincidência, fomos apresentadas à pesquisa intitulada "Sou analfabeta, mas não sou pacata: estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita" (2016), de autoria de Ediany Aparecida Pereira Lima. Nesse estudo, a autora optou por preservar a identidade das alunas atribuindo a todas o nome Maria, uma escolha que, segundo ela, remete a mulheres próximas, como tias, madrinhas, professoras, entre outras figuras que fazem parte de nossas trajetórias pessoais. O objetivo de Lima (2016) com essa abordagem é apresentar, por meio de entrevistas, as narrativas de vida de Maria de Lourdes, Maria de Fátima, Maria das Graças, Maria Eliza e Maria Luiza (LIMA, 2016).

estratégias utilizadas por elas durante o processo de escrita autobiográfica. Segundo Bakhtin (2003), em *O ato e o auto-informe-confissão*, presente na obra *Estética da Criação Verbal*, os gêneros biográficos e autobiográficos são descritos como uma "forma transgrediente imediata em que posso objetivar artisticamente a mim mesmo e minha vida" (BAKHTIN, 2003, p. 139). O filósofo destaca alguns elementos característicos da autobiografia, os quais incluem:

[...] caráter confessional, caráter de informe prático puramente objetivo sobre o ato (o ato cognitivo do pensamento, o ato político, prático, etc.), ou, por último, caráter de lírica; eles podem nos interessar onde têm precisamente caráter biográfico, ou seja, realizam o valor biográfico (BAKHTIN, 2003, p. 139).

Ainda de acordo com Bakhtin (2003), a forma biográfica é aquela que mais se aproxima da realidade. Portanto, a análise das escritas autobiográficas visa compreender as posições autorais assumidas pelas estudantes em relação ao mundo e às experiências vivenciadas individualmente por elas. Conforme sugerido durante a oficina, as autoras/estudantes participaram de um diálogo responsivo por meio de suas escritas autobiográficas. Em relação à posição autoral e axiológica das estudantes, Bakhtin (2023) destaca que "o autor enfatiza cada particularidade e traço de sua personagem, cada acontecimento e cada ato de sua vida, seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma como na vida respondemos axiologicamente a cada manifestação [...]" (p. 45).

4.1.1 Maria das Graças

O processo de análise das escritas autobiográficas tem início com uma história de cura, ou uma graça alcançada, como explica a jovem estudante ao selecionar um momento da vida para contar.

Durante o processo de intervenção nas aulas de Língua Portuguesa, foi realizado um trabalho de análise textual e identificação do uso de pronomes nas escritas dos dois materiais apresentados. Ao final da aplicação da unidade didática (cf. apêndice 3), a atividade foi direcionada às seguintes indagações: "Se pudessemos contar a nossa história, o que as outras pessoas/leitoras saberiam sobre nós? Quem contaria a história? Partiria de qual indagação: quem sou eu? ou quem é ela/ele?" (APÊNDICE 3).

Maria das Graças, como será chamada aqui, focou sua produção em um aspecto específico de sua vida: sua saúde. Em seu texto intitulado “Sobre o que aconteceu”, a jovem estudante relata que escolheu como recorte de sua vida o momento de seu nascimento. Ela compartilha que nasceu com um sério problema de saúde, mas ressalta que falar sobre o assunto não a incomoda; pelo contrário, sente-se muito feliz por poder compartilhar essa fase de sua vida

Quando eu nasci eu só tinha uma válvula no coração. Então eu precisava fazer o quanto antes uma cirurgia, mas a minha mãe tinha muito medo de me perder, mas chegou um momento que não tinha mais o que fazer. Aí fiz a cirurgia e graças a Deus ocorreu tudo bem.

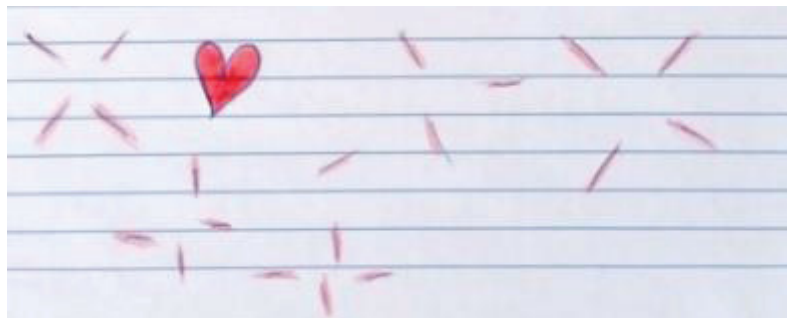
Nas palavras de Maria das Graças, expressa-se um constante agradecimento a Deus pelos procedimentos cirúrgicos terem sido bem-sucedidos. Segundo a jovem, ela atribui a Deus o mérito por tudo isso ter acontecido.

Deus nunca deixa a gente. Ele é o único que está sempre lá com a gente.

Na sua escrita autobiográfica, a jovem nos leva a um momento significativo do seu passado, que ela considera muito importante. Com apenas 18 anos, a estudante não aborda sua vida educacional ou profissional, mas sim a superação de estar viva, um verdadeiro milagre, como ela mesma descreve. A relevância desse período da sua vida é evidenciada pelas imagens de corações e pontos de luz que ela inclui, tanto no título quanto no final do texto. Essas inserções, por vezes, nos levam a diversas interpretações, uma vez que não foi possível ter um diálogo individualizado com cada estudante sobre suas intenções. A intenção afetiva da estudante ao compartilhar esse momento é clara, pois busca transmitir sua história com o mesmo afeto que ela própria sentiu ao vivenciá-la. Ao incluir esses detalhes emocionais, ela ameniza um período de sofrimento tanto para si quanto para a mãe, conforme mencionado no texto.

FIGURA 8: DESENHOS FEITOS POR MARIA DAS GRAÇAS AO RELATAR SOBRE SUA VIDA





FONTE: Autobiografia de Maria das Graças (2023).

A produção espontânea de imagens pela estudante, sem direcionamento prévio sobre a necessidade de desenhos, pode também representar o processo da escrita digital nas mídias sociais. Nessas plataformas, o uso de emojis e outras figuras é comum e contribui para a expressão do discurso durante a interação com o interlocutor. O uso frequente das redes sociais no cotidiano tem potencializado a linguagem visual, tornando-a uma parte integrante da comunicação. Como Tenório (2018) explica, o emprego de figuras e imagens na comunicação é uma prática que remonta à história, mas ganhou maior visibilidade nas esferas virtuais, influenciando a subjetividade dos sujeitos e se manifestando nos enunciados cotidianos.

Nesse contexto, Bakhtin (2016) destaca a importância de interpretar e compreender a intenção discursiva do falante, “que determina a totalidade do enunciado, seu volume e suas fronteiras, independentemente do gênero discursivo utilizado” (BAKHTIN, 2016, p. 37).

A escritora estabelece um diálogo ao reproduzir vozes sociais que se manifestam tanto na linguagem verbal quanto na não verbal. Uma possibilidade de leitura é a manifestação da memória de elementos artísticos das(os) estudantes ainda nos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme observado por Volóchinov (2017 [1926]), o enunciado se apoia no contexto ao qual o interlocutor está inserido, e a palavra por si só muitas vezes não é suficiente para explicar situações cotidianas extraverbais.

Ao direcionar o texto para essa passagem da vida, Maria das Graças responde ao enunciado construído durante o processo de pesquisa (“o que as outras pessoas/leitoras e leitores saberiam sobre nós?”) ao fazer a escolha por esse repertório significativo para ela e sua família. Destaca-se a relação dialógica estabelecida com os textos apresentados durante a oficina ministrada pela professora/pesquisadora e a identificação que a aluna faz com Malala.

Percebe-se que as relações dialógicas estabelecidas durante a leitura dos textos, as discussões e o vídeo sobre as estudantes brasileiras, auxiliaram no processo de condução da escrita autobiográfica, especialmente ao abordar o risco de vida enfrentado na infância, que pode ser relacionado ao perigo vivenciado por Malala ao ser perseguida pelo grupo Talibã. A relação entre a palavra cotidiana e a situação extraverbal gerada pelo contexto no qual a estudante estava inserida indica que o diálogo estabelecido em sala de aula contribuiu, em parte, para direcionar o relato do acontecimento vivido. Conforme observado por Volóchinov (2017 [1926]), "a palavra aqui não reflete em absoluto a situação extraverbal do mesmo modo que o espelho reflete o objeto. [...] tende a resolver a situação, atribuindo a ela uma espécie de conclusão avaliativa" (VOLÓCHINOV, 2017 [1926], p. 119).

4.1.2 Maria da Consolação

A segunda produção textual autobiográfica é intitulada "História da Vida Real". Nela, a estudante Maria da Consolação faz uma retrospectiva desde sua infância até os dias atuais. A atribuição de nomes para cada uma dessas produções foi um processo interessante, uma vez que sempre há elementos distintivos nas palavras escritas por elas que nos permitiram identificá-las de maneira específica. No final do texto, as últimas palavras proferidas pela autora oferecem uma breve explicação sobre essa escritora: **"Muito em breve, vou me dedicar ainda mais ao bem-estar de todos que cruzam meu caminho"**, afirma.

Conforme descrito na história, Maria da Consolação passou sua infância no interior do Paraná, mas aos 13 anos mudou-se com seus pais e sete irmãos para a região de Curitiba. Durante esse período, ela precisou interromper seus estudos e só pôde retornar à escola em 1995. No entanto, em 2000, teve que pausar novamente sua educação básica devido à gravidez. Neste ponto do texto, ocorre um intervalo temporal, que a estudante indica com as seguintes palavras: "e vida que segue", expressão comumente utilizada em interações informais, especialmente na oralidade, e que é incorporada à sua escrita autobiográfica.

Parei de estudar novamente em 2000 porque engravidei, e vida que segue.

Em 2023, Maria da Consolação retomou seus estudos, agora como aluna da EJA. Para ela, esse retorno às salas de aula representa a oportunidade de dedicar-se ao que realmente gosta, pois seu sonho é tornar-se veterinária, uma meta que requer a conclusão do ensino básico. Ela menciona ter uma filha de 21 anos que está cursando graduação, e destaca o apoio tanto dela quanto de seu marido em seus estudos e objetivos.

Maria da Consolação faz projeções para o futuro e afirma que no próximo ano dará início a um curso técnico em veterinária.

Amo o mundo dos animais. Hoje trabalho em um pet shop, já é uma rotina para mim, os latidos, mordidas, bagunça com os pets.

Ao destacar a dedicação evidente em sua escrita autobiográfica, Maria da Consolação não apenas demonstra seu cuidado com os animais, mas também com as pessoas ao seu redor. Inicialmente, ela interrompeu seus estudos devido à mudança de cidade, quando sua família buscava melhores condições de vida. Embora não expresse explicitamente o motivo da interrupção escolar, a transição para um novo ambiente e a necessidade de adaptar-se à vida em outra cidade sugerem que ela teve que dedicar-se aos pais, aos irmãos e à construção de uma nova vida.

No segundo momento em que interrompeu seu processo educacional, Maria da Consolação mais uma vez se viu obrigada a escolher o cuidado, dessa vez devido à gestação. Ao concluir seu texto, ela mais uma vez indica que seus objetivos, tanto pessoais quanto profissionais, estão voltados para o cuidado com os outros.

A representação da figura feminina na sociedade por muito tempo esteve associada ao bem-estar da família. As responsabilidades relacionadas ao cuidado dos filhos e do marido, além das tarefas domésticas, contribuíram para a dificuldade enfrentada pelas mulheres em alcançar a equidade de gênero. Como mencionado por hooks (2023), "quase sempre é mais difícil para as mulheres alcançar equidade de gênero quando têm de cuidar das crianças" (p. 121).

Durante a aplicação do primeiro dia de oficina, ao término da leitura do texto "Malala: a menina que queria ir à escola", de Adriana Carranca, uma das perguntas dirigidas aos estudantes foi: "É possível identificar ou estabelecer semelhanças entre a história da menina com alguns estudantes brasileiros? Se sim, dê exemplos". Em

suas respostas, Maria da Consolação destaca a possibilidade de identificação entre as dificuldades enfrentadas pelas estudantes no Brasil para obter acesso à educação, assim como ocorreu com Malala. Ela aponta que ambas, mesmo diante das adversidades, não desistiram de lutar por seus direitos. Além disso, Maria menciona a palavra "preconceitos" como parte da resposta, embora não explore profundamente essa questão.

Sobre a pergunta "Todos os indivíduos sociais (meninas, meninos, mulheres e homens) têm os mesmos direitos de acesso à educação? É possível destacar quais são as diferenças sociais que dificultam o acesso ao ensino no Brasil?", a estudante respondeu: "**Hoje em dia, sim!**".

Com base no trecho inicial do texto autobiográfico da estudante, onde ela menciona: "Aos meus 13 anos, eu e meus pais e meus sete irmãos viemos tentar a vida nova na cidade. Retomei meus estudos no ano de 1995, parei novamente em 2000 por engravidar", é possível inferir que a pergunta a fez refletir sobre sua própria história. Ao mencionar os períodos em que interrompeu seus estudos, especialmente devido à gravidez, Maria da Consolação pode ter sido levada a pensar sobre os desafios que enfrentou para acessar a educação, especialmente considerando as pressões sociais impostas às mulheres, como a responsabilidade de cuidar dos irmãos, do marido e dos filhos. Essa reflexão pessoal pode ter influenciado sua resposta à pergunta sobre o acesso à educação e as diferenças sociais que dificultam esse acesso no Brasil.

Pensar em um eixo que aproxime o discurso de Maria da Consolação ao apresentado durante a oficina ministrada, com a unidade didática e as discussões, leva a refletir sobre a realização dos propósitos profissionais compartilhados por Maria da Consolação e Malala. A relação de apoio familiar destacada pela estudante em seu texto autobiográfico se assemelha à história apresentada tanto no material biográfico quanto autobiográfico de Malala. Ambos os relatos enfatizam o apoio como um elemento fundamental para alcançar os objetivos de vida. No caso de Malala, seu pai se destaca como um exemplo, pois, ao contrário de outros pais na aldeia, incentivava sua filha a buscar a educação:

A chegada de um menino é motivo de festa, celebrada com música, dança e comidas típicas, enquanto a de uma menina não é sequer anunciada. Criadas para se casar cedo, quando adotam o nome da tribo do marido, elas raramente são registradas no nascimento. Oficialmente, não existem. Malala não conheceu essa distinção. Pai e filha tinham uma relação

especial (CARRANCA, 2015).

Embora tenha retomado seus estudos básicos na idade adulta, Maria da Consolação encontra no apoio de sua filha e de seu marido o estímulo necessário para alcançar seus objetivos pessoais e profissionais. Pode-se inferir que a filha também desfrute da mesma sensação de apoio por parte dos pais, dada a menção à fase educacional em que ela se encontra.

Hoje em dia minha filha com seus 21 anos fazendo faculdade (Contabilidade). Ela e meu marido me apoiam bastante nos meus estudos e objetivos.

Volóchinov (2017 [1926], p. 129) explica que "as palavras ditas são repletas de subentendidos e do não dito", o que sugere que a compreensão do enunciado vai além das palavras, sendo também influenciada pela complexidade da existência compartilhada durante a relação dialógica. Além disso, o teórico afirma que a palavra "é um acontecimento social; ela não é autosuficiente como uma grandeza linguística abstrata e nem pode ser deduzida, de modo psicológico, da consciência subjetiva do falante tomada isoladamente" (VOLÓCHINOV, 2017 [1926], p. 129). Nessa perspectiva, compreende-se que os elementos vivenciados pela estudante e expressos verbalmente em sala de aula, como a afirmação "Hoje em dia, sim!", que alude às desigualdades mais acentuadas no passado, proporcionam uma visualização da situação extraverbal que ocorre tanto nos gêneros discursivos oralizados (diálogo) quanto nos escritos (autobiografia).

4.1.3 Maria Perpétua

No primeiro dia de pesquisa de campo, dediquei minha atenção a uma das estudantes da turma na qual atuava como pesquisadora. Maria Perpétua ocupava a primeira carteira e demonstrava estar sempre atenta aos comandos da professora. Antes mesmo de começar a fazer suas anotações no caderno, ela registrava o conteúdo da aula em seu celular para compartilhar com as e os estudantes que não puderam comparecer. O nome Maria Perpétua sugere que, ao auxiliar seus colegas com o material de aula, ela estaria contribuindo para a perpetuação do conhecimento adquirido naquele momento em sala de aula.

Intitulando sua produção textual como "Biografia", a estudante inicia a produção textual utilizando o pronome pessoal "Eu", seguido pelo seu nome de batismo. Entre as informações iniciais apresentadas, destaca-se a cidade de nascimento, Foz do Iguaçu, local onde residiu até os 10 anos de idade, quando se mudou para a cidade de Colombo.

Quando vim pra cá, os meus pais acabaram de vender o terreno lá em Foz com o intuito de uma vida melhor.

Atualmente, a aluna trabalha como manicure e expressa o desejo de estudar "para acrescentar algo a mais" (MARIA PERPÉTUA, 2023). Além disso, ela menciona ter desempenhado funções em um shopping e em um restaurante. O retorno aos estudos, agora na Educação de Jovens e Adultos, representa uma oportunidade para alcançar seu objetivo de cursar Administração, com foco na área de Recursos Humanos.

Maria Perpétua direciona sua escrita para projetos futuros e compartilha suas atividades nas horas vagas, como a prática de exercícios e frequentar a academia. Nesses aspectos, é possível observar traços dos textos sobre Malala - especialmente no que diz respeito à mudança necessária que Malala enfrenta para sobreviver. O texto que aborda com mais clareza essa mudança da jovem paquistanesa é "Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã" (YOUSAFZAI; LAMB, 2013). No trecho mencionado, a autora fala sobre a saudade de seu país natal e de seu lar, mas também comenta sobre as diferenças culturais que experimenta ao morar na Inglaterra.

Mas agora moro em um país que fica a cinco horas de distância da minha querida terra natal, o Paquistão, e de minha casa, no vale do Swat. Meu país fica séculos atrás deste em que estou agora. Aqui existem todas as comodidades que alguém pode imaginar. (YOUSAFZAI; LAMB, 2013, p. s/p).

Na autobiografia de Maria Perpétua, a autora faz referência à mudança para a cidade de Colombo após vivenciar sua infância em Foz do Iguaçu. Ela explica que seus pais precisaram tomar essa decisão para proporcionar à família uma vida mais confortável.

Quando vim para cá os meus pais acabaram de vender o terreno lá em Foz com a intuição da vida melhorar para cá.

Outro ponto de possível associação com a oficina é o fato de a estudante ter mencionado nas últimas linhas as atividades que gosta de fazer diariamente. Isso se conecta novamente à história de Malala, principalmente em relação ao ato de estudar e ler livros. Durante a leitura do primeiro texto sobre Malala, "Malala: a menina que queria ir para a escola", de Adriana Carranca, ao falar sobre o que Malala mais gostava de fazer (ler), as e os estudantes se anteciparam, utilizando a palavra "livros", em coro. O gosto pela leitura já havia sido evidenciado por todas(os) ali presentes, e foi o único momento em que a turma toda leu em voz alta ou sem precisar, intuitivamente, devido ao que já havia sido relatado anteriormente. O fato de a estudante mencionar o gosto pela prática de exercícios nos dá indícios de que a relação dialógica estabelecida em sala de aula, durante o processo enunciativo, contribuiu para que as vozes sociais (textos, professora/pesquisadora, professora da turma, colegas de sala e experiências vividas) pudessem se destacar na escrita autoral da estudante.

4.1.4 Maria das Dores

Nas breves linhas que compõem sua pequena autobiografia, Maria das Dores foi concisa ao descrever a si mesma. Sua identificação pelo nome escolhido está ligada à sua profissão na área da saúde. Ela expressa seu apreço pelo curso de técnico de enfermagem e manifesta o desejo de concluí-lo no próximo ano (2024), seguindo o mesmo empenho que dedicou à educação básica. Além disso, planeja ingressar na graduação em Farmácia assim que concluir essa primeira etapa.

Maria das Dores, devido à sua rotina diária repleta de compromissos com os afazeres domésticos, a família e o curso, frequentemente chegava às aulas após o primeiro sinal. Durante o segundo dia de observação no Ceebja Ulysses Guimarães, registrei no diário de campo a seguinte cena na rotina durante o processo de pesquisa:

Alguns slides são colocados para que os estudantes copiem o conteúdo, mas não há discussão prévia. Alguns estudantes presentes em sala de aula brincam, contam piadas, falam do dia e relatam histórias. Devido à chuva, apenas nove estudantes estão em sala na primeira aula (três homens e seis mulheres), duas das estudantes aparentam ter menos de 18 anos. As outras estudantes estão concentradas nas anotações. Outras duas alunas

chegam depois das 19 horas, e explicam que é por causa do trabalho, do curso.

Essa anotação reforça a rotina de Maria das Dores em sua busca para alcançar seus objetivos educacionais e profissionais. No entanto, durante esse mesmo dia, observou-se poucas interações dos estudantes sobre o conteúdo abordado. *Elas e eles dedicaram mais tempo à escrita sobre figuras de linguagem. Na aula em questão, os estudantes apenas copiaram os slides apresentados, conforme anotação no diário de campo.*

Esse tipo de observação também ocorreu em outros dias, com exceção das aulas em que a turma estava dedicada à produção de uma exposição para o dia da feira de sustentabilidade, programada para a última semana do primeiro semestre letivo. As poucas linhas escritas pela estudante também podem refletir a falta de incentivo à prática da escrita voltada para a produção textual. O processo de simplesmente copiar o que já está pronto, como é o caso dos materiais projetados na lousa digital, não atende às necessidades das alunas e dos alunos de exercitarem a autonomia e a escrita crítica com base nas discussões traçadas por meio dos gêneros discursivos.

No artigo "Gramática e literatura: desencontros e esperanças", de Leite (2011), um dos textos incluídos na obra "O texto na sala de aula", editada por Geraldi, a autora explora a realidade mencionada acima ao discutir o papel da escola no ensino da língua. Segundo ela, muitas vezes, neste processo, as habilidades linguísticas são moldadas em função da prática da norma culta:

Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida (LEITE, 2011, p. 22).

Uma das possíveis explicações para o fato de a estudante ter produzido uma escrita contida está relacionada à falta de engajamento com a leitura e à produção autônoma de textos. Como mencionado anteriormente, os alunos muitas vezes passavam o tempo em sala de aula fazendo cópias do material digital. Além disso, embora a autobiografia de Maria das Dores revele um perfil mais reservado, com uma participação mais discreta durante as aulas - seja com a professora de Língua

Portuguesa ou durante a oficina aplicada -, ela interagiu principalmente com sua amiga Maria do Socorro.

O curto período de aplicação e diálogo com a turma foi insuficiente para promover o engajamento necessário para uma escrita com um repertório sociocultural mais amplo. Superar as limitações tanto na escrita quanto na leitura no ambiente escolar requer um esforço conjunto, envolvendo tanto as(os) docentes quanto as(os) discentes. Como hooks (2020) esclarece, é fundamental que os alunos possam encontrar suas vozes, pois "esse reconhecimento geralmente empodera os alunos. Isso é especialmente importante para aqueles que, de outra forma, não se sentiriam 'dignos' de contribuir com a discussão" (HOOKS, 2020, p. 50).

4.1.5 Maria de Fátima

A estudante, a qual chamaremos aqui de Maria de Fátima, aparentava ser mais reservada em relação à minha presença em sala de aula. Ela não demonstrava interesse significativo nas interações, seja com a professora regente ou durante a aplicação do material proposto para esta pesquisa. No entanto, ela sempre estava acompanhada por uma das colegas de sala, com quem aparentava estar mais confortável e alegre. Durante o processo de observação, Maria de Fátima não estava presente em todas as aulas e, por vezes, preferia utilizar o celular durante as atividades em sala. A escolha desse nome está associada à personalidade jovial e por ela parecer ser uma pessoa destemida. Ao escrever sua autobiografia, Maria de Fátima tinha 15 anos, mas completaria 16 ainda no mês de junho de 2023.

Ela inicia sua escrita nos contando sobre seu gosto pelo futebol, enfatizando esse desejo nas primeiras linhas: "*eu gosto muito de jogar bola*". Sua trajetória no esporte e seu amor pelos campos tiveram início no próprio ambiente familiar. Aos 8 anos, começou a jogar com seu irmão e, desde então, passou por diversas escolinhas, conforme relata a estudante, enfatizando: "**até porque meu sonho era ser jogadora de futebol**". Nesse trecho, podemos observar algumas vozes relacionadas ao texto autobiográfico "Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã", principalmente quando há uma aproximação nas trajetórias de sua amiga Moniba.

Seu sonho era virar designer de moda, apesar de saber que sua família jamais concordaria; então dizia a todo mundo que queria ser médica. É difícil, para as meninas de nossa sociedade, ser qualquer coisa que não professora ou médica - isso, se quiserem trabalhar.” (YOUSAFZAI; LAMB, 2013).

Uma das interpretações possíveis sobre a mudança do sonho de seguir a carreira de jogadora de futebol é a falta de incentivo em relação à trajetória das meninas e mulheres nesse esporte. Historicamente, o futebol feminino tem sido marcado por preconceitos, o que levou à proibição das partidas de futebol feminino no Brasil a partir de 1941. Embora essa proibição tenha sido revogada apenas em 1979, os estímulos para o retorno do público feminino ao esporte levaram tempo. Mesmo nos dias de hoje, a prática do futebol feminino continua em desvantagem em relação ao futebol masculino, refletindo desigualdades persistentes entre homens e mulheres nesse contexto.¹⁶

Outro ponto de reflexão surge em relação aos rumos dos sonhos e da vida de Maria de Fátima ao desistir de seguir a carreira de jogadora de futebol. Segundo ela, seus objetivos foram mudando ao longo do tempo, e agora ela deseja arrumar um emprego, indicando que esse passo poderá lhe proporcionar a conquista objetos pessoais e autonomia.

Eu parei de fazer escolinha, eu jogo as vezes quando me chamam para fazer um joguinho.

O sonho de se tornar uma jogadora de futebol foi substituído pelo desejo de adquirir um bem de consumo específico, uma moto. Apesar de sua pouca idade, de acordo com a adolescente, ela já conduz um veículo dos familiares (pai e irmão), aprendendo a dirigir por meio de vídeos e outras fontes de informação - “aprendi a andar olhando vídeos e ‘tals’”. Essa troca de sonhos reflete o que Konder (2011) explica como “o fetichismo da mercadoria”, conceito desenvolvido por Marx. Segundo Konder, o fetichismo da mercadoria ocorre quando os objetos adquirem uma importância social dominante e passam a ser vistos como agentes ativos.

¹⁶ Em reportagem sobre “A história do futebol feminino no Brasil”, o Globo Esporte faz um traçado dos percursos de dificuldades que meninas e mulheres enfrentam até hoje para serem reconhecidas nesse espaço esportivo.

Disponível em: <https://interativos.ge.globo.com/futebol/selecao-brasileira/especial/historia-do-futebol-feminino>

Como ele destaca: "Nossos olhos são condicionados para enxergarem coisas que se movimentam, objetos por trás dos quais desaparecem os sujeitos que promovem os deslocamentos" (KONDER, 2011, p. 47).

As marcas do cotidiano e do ambiente familiar ainda se fazem presentes nas últimas linhas do texto. A estudante, que poderia estar cursando o ensino regular, especialmente devido à sua idade, relata que passa o dia auxiliando nas tarefas domésticas, andando de bicicleta e depois indo para a escola. Para ela, essa rotina parece ser pouco satisfatória ou até insuficiente, como exemplificado na seguinte frase: "*no momento, é só isso mesmo*".

Neste momento, destaca-se o apagamento da rotina feminina nos afazeres domésticos, uma responsabilidade que, desde tenra idade, meninas e mulheres identificam como um trabalho naturalizado, sem reconhecimento social. Essa situação foi discutida durante a leitura do texto biográfico escrito por Adriana Carranca (2015):

A vida das meninas é um pouco mais difícil que a dos meninos, porque elas ajudam o trabalho doméstico e têm menos tempo para ser criança, brincar e aprender (CARRANCA, 2015).

O diálogo com as e os estudantes da turma sobre a divisão de trabalho no ambiente familiar gerou reflexões significativas tanto dentro da sala de aula quanto posteriormente, fora dela. Algumas alunas relataram diferenças no tratamento em relação às responsabilidades domésticas entre homens e mulheres, como Maria das Graças, que compartilhou sua experiência de ter que realizar as atividades domésticas em casa, enquanto seus irmãos ficam livres. Por outro lado, Maria do Socorro mencionou que seu filho já está aprendendo desde cedo que as tarefas domésticas devem ser uma responsabilidade compartilhada por todos os membros da casa, e não apenas uma função atribuída às mulheres.

Nesse diálogo, um dos estudantes do gênero masculino relatou ser responsável por todas as atividades domésticas em sua casa. De maneira bastante distinta dos outros alunos do mesmo gênero, ele destacou a importância do tratamento igualitário entre indivíduos de ambos os gêneros. Esse jovem, de 17 anos, mora sozinho, distante dos pais, e explicou que precisou aprender desde muito cedo a cuidar de si mesmo e da casa, incluindo prover seu próprio sustento.

Sua participação chama atenção pela proximidade com as respostas fornecidas pelas alunas, o que não foi observado nos demais estudantes da turma.

Recentemente, o debate sobre a invisibilidade do trabalho doméstico foi proposto como tema de redação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)¹⁷, em 2023. Essa problemática suscitou discussões sobre a questão enraizada em nossa sociedade, que afeta gerações de meninas, jovens e mulheres, dificultando seus progressos individuais. Quando a jovem Maria de Fátima explica que sua rotina é marcada por poucas obrigações, incluindo as tarefas domésticas, percebe-se que essa fala reflete a naturalização geracional imposta por discursos patriarcais ainda presentes nos lares. Isso resulta no aceite desse tipo de trabalho como parte intrínseca da identidade feminina. Nesse contexto, torna-se crucial que políticas públicas sejam implementadas não apenas em teoria, mas que a discussão seja amplamente acessível a todos os públicos, conforme indicado por hooks (2023). O ambiente escolar desempenha um papel essencial para que essas vozes sejam ouvidas e para que também possam aprender e contribuir para a transformação dessa realidade

4.1.6 Maria Vitória

Bakhtin (2016) destaca que o critério primordial de conclusibilidade de um enunciado está relacionado à capacidade de gerar uma posição responsiva. Quando propomos à docente da turma e aos estudantes uma unidade didática (cf. apêndice 3) que pudesse dialogar com a realidade do alunado, seguida por uma produção textual biográfica ou autobiográfica, cada discente respondeu de maneira única, inclusive através do silêncio, que, segundo Bakhtin (2016), também é uma forma de resposta. Maria Vitória foi uma das estudantes que, por meio dessa interação dialógica envolvendo a professora-pesquisadora, a professora responsável pela turma e os colegas de sala, nos levou a refletir sobre os rumos a serem tomados durante a escrita autobiográfica. Nesse contexto, a estudante começou da seguinte maneira:

¹⁷ "Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil" (INEP, 2023).

Se algum dia alguém escrever a minha biografia, com certeza iria chamar de superação de vida.

Ao embarcar na jornada de se tornar a autora de sua própria história, Maria Vitória sugere o desejo de revelar detalhes de sua vida como se estivesse sendo contada por uma terceira pessoa. No entanto, essa colocação também pode ser interpretada como uma resposta ao enunciado estabelecido naquele contexto escolar em relação à atividade proposta em sala de aula: "quem sou eu?" ou "quem é ela/ele?" (conforme apêndice 3).

Para elaborar as linhas de sua autobiografia, Maria Vitória escolheu relacionar sua história à jornada de superação vivida até o momento, que ela denomina como metamorfose. A escritora parece preferir não entrar em detalhes sobre os momentos de sua vida, mas nos sugere que passou por grandes transformações. Ela expressa: **"que um dia eu possa ter a oportunidade de contar toda minha história de vida!!!"**, utilizando três pontos de exclamação para enfatizar sua empolgação ao falar sobre sua trajetória.

No decorrer de sua narrativa autobiográfica, Maria Vitória continua a acrescentar palavras relacionadas à **superação** e **obstáculos** enfrentados em sua vida. Nesse processo de escrita, a estudante assume uma posição que se difere das outras alunas, utilizando um repertório vocabular distinto que não é acionado pelas demais. Isso inclui contornos textuais que tornam sua história menos acessível para nós, dificultando uma aproximação mais íntima com sua narrativa.

É importante ressaltar que nos dois dias de interação com os estudantes da turma (25 e 29 de maio), Maria Vitória esteve ausente. Sua participação na atividade de escrita começou em 1º de junho. Como resultado, a aluna não participou das discussões anteriores e não esteve presente nas leituras coletivas dos textos disponibilizados durante as aulas. No entanto, mesmo sem ter participado diretamente dessas atividades, mas com a leitura silenciosa e individual, Maria Vitória demonstra elementos simbólicos da história de Malala, uma referência discutida nas aulas, como a determinação da jovem paquistanesa.

Nunca abaixei a cabeça, pelo contrário, me fez me tornar mais determinada, pois sabia do meu potencial e onde eu quero chegar e cada vez ir mais longe com a minha determinação de ser cada dia melhor do que o ontem.

Além disso, a estudante expressa que sua história pode servir como exemplo e base para outras pessoas que enfrentam desafios semelhantes aos que ela já enfrentou. Essa perspectiva levanta uma reflexão interessante sobre a relação entre autobiografia e biografia. Bakhtin (2003), diz que “não existe um limite acentuado e de princípio entre a autobiografia e a biografia, [...]. Diferença existe, evidentemente, e pode ser grande, mas não se situa no plano da diretriz axiológica básica da consciência” (BAKHTIN, 2003, p. 138). E indica que “nem na biografia, nem na autobiografia o eu-para-si (a relação consigo mesmo) é elemento organizador constitutivo da forma.” (BAKHTIN, 2003, p. 138).

*Eu [nome da autora] estou aqui para mostrar e contar quanto alguém quer mudança ela realmente pode. Eu sou prova viva de uma grande superação em todas as áreas da vida. **Das drogas à empresária.** Uma vida totalmente de superação.*

O momento em que a estudante faz menção à sua jornada "das drogas à empresária" representa um ponto de grande abertura e detalhamento de sua vida pessoal no texto autobiográfico. Nesse trecho, é possível estabelecer conexões com as referências anteriores sobre superação, evolução e aprendizado. Em contraste com outras partes do texto, onde os detalhes sobre a vida da estudante são escassos, essa passagem oferece uma visão mais profunda e elucidativa de sua trajetória.

Ao finalizar o texto com a expressão "grata", a autora faz uma alusão a outro gênero discursivo, como a carta pessoal, em que a despedida é um recurso estrutural comum. Bakhtin (2016 [1952-53]) argumenta que os gêneros discursivos são dinâmicos e permeáveis, e que a transição entre diferentes estilos e formas pode modificar e até mesmo renovar um gênero. Nesse sentido, a inserção da expressão "grata" no final do texto não apenas confere uma qualidade de despedida, mas também adiciona uma camada de complexidade e significado ao texto, enriquecendo sua estrutura e estilo.

Na escrita de Maria Vitória, é possível identificar a inclusão de novas camadas, demonstrando um maior domínio da escrita e acesso a diferentes repertórios linguísticos. Um exemplo disso é o uso da palavra "metamorfose" para descrever as mudanças sofridas e conquistadas ao longo da vida. Ao escrever sua autobiografia, Maria Vitória traz elementos de marcas autorais, porém deixa claro o

desejo de que outra pessoa possa narrar sua história. Isso é evidenciado nos dois trechos destacados, onde ela sugere que sua história poderia servir como base para outro autor ou autora falar sobre ela:

Se algum dia alguém escrever minha biografia, com certeza iria chamar de superação de vida (PARTE INICIAL).

Que um dia eu possa ter a oportunidade de contar toda minha história de vida!!! Será uma grande motivação para muitos (PARTE FINAL).

A estudante expressa o desejo de que outra pessoa assuma uma posição enunciativa para narrar sua história, incorporando outras vozes sociais para descrever o recorte vivenciado pela autora da autobiografia. “O valor biográfico pode organizar não só a narração da vida do outro, mas também o vivenciamento da própria vida e a narração sobre a minha própria vida, pode ser forma de conscientização, visão e enunciado da minha vida” (BAKHTIN, 2023, p. 221).

4.1.7 Maria do Socorro

Entre todas as alunas da turma, destaca-se Maria do Socorro como a mais sorridente, porém, também aquela que raramente deixa alguma palavra sem resposta. Lembro-me do primeiro dia em que optei por ficar em uma das últimas carteiras da sala, com o intuito de observar todas e todos da turma. Nesse momento, Maria do Socorro chegou após o início da aula, trocou algumas palavras com a colega Maria das Dores e, em seguida, dirigiu-me um sorriso e perguntou: "Você é uma aluna nova?". Tanto a professora da turma quanto eu respondemos que não, explicando que minha presença naquele contexto se dava em função de uma pesquisa para a pós-graduação. A estudante me deu as boas-vindas e dirigiu-se ao armário da sala para pegar o caderno de dez matérias que costuma deixar guardado todos os dias, visando aliviar o peso da bolsa, já que passa o dia fora de casa realizando o curso técnico de enfermagem.

Maria do Socorro está matriculada no mesmo curso da área da saúde que Maria das Dores, inclusive elas estão sempre juntas, uma auxiliando e apoiando a outra. A autora do texto em análise tem 29 anos, é mãe de um filho de 11 anos e está casada há 12 anos. Reside em Colombo, na Região Metropolitana de Curitiba.

Em sua autobiografia, Maria explica que teve que interromper seus estudos em 2005 e decidiu retomá-los em 2023. Neste mesmo ano, iniciou o curso técnico em enfermagem.

Estou cursando o segundo módulo e está sendo um sonho realizado. Resolvi entrar para essa área da saúde por conta que acho lindo o cuidado com o próximo.

Desde o primeiro dia na sala de aula EJA, ficou evidente que Maria do Socorro estava envolvida na área da saúde, pois em diversas ocasiões ela mencionava o tema com orgulho, embora também expressasse o desafio de conciliar os compromissos domésticos, o curso e a rotina escolar no período noturno. Maria do Socorro é umas das “passageiras da noite”¹⁸ - com itinerários entre o trabalho e a EJA, que caminha pelo direito à educação e, conseqüentemente, ao trabalho digno (ARROYO, 2017).

Em relação ao comentário anterior sobre Maria do Socorro agir imediatamente (não deixar nada para depois), no dia 4 de maio, durante os primeiros momentos de aula quando a turma está um pouco mais agitada, a discussão sobre figuras de linguagem é interrompida para permitir desabafos, que a professora tentava moderar no momento. Surgiram conflitos relacionados a informações que foram divulgadas, levando Maria do Socorro a interromper a aula para expressar suas preocupações sobre a situação, que logo foram contornadas.

Demonstrando grande atenção durante as aulas, Maria do Socorro fazia questão de anotar todos os conteúdos indicados pela professora. No entanto, ela expressava sentir-se exausta de tanto tomar notas. Diante dessa situação, fiz algumas observações no diário de campo sobre o excesso de cópias feitas pelos alunos. Em 8 de maio, registrei: "nessa ocasião, as alunas e os alunos dedicaram-se exclusivamente a escrever em seus cadernos".

Uma anotação semelhante foi registrada posteriormente. No quinto dia de observação em sala (22 de maio), durante a aula sobre a leitura de um texto literário de Manoel de Barros, foi proposta a exibição de um vídeo com a leitura poética. Após a exibição, a professora questionou a turma sobre a apreciação do poema, e alguns estudantes do sexo masculino responderam *não*, enquanto outros

¹⁸ Termo utilizado por Arroyo, na obra *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa* (2017), para falar sobre as sujeitas e sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

acompanhavam e os demais se distraíam com seus celulares, acessando redes sociais e jogos. Em seguida, foi apresentado um quiz na tela de televisão, com perguntas gerais, as quais as alunas e os alunos anotaram em seus cadernos para responder coletivamente posteriormente. Depois, passaram para a atividade de interpretação de texto. Durante essa etapa, a professora questionou a turma sobre a resposta correta para uma pergunta sobre figuras de linguagem¹⁹, e Maria do Socorro ofereceu sua opinião sobre qual seria a resposta adequada. No entanto, não houve retorno por parte da professora nem do material apresentado.

Bakhtin (2016) explica que em qualquer discurso, cada indivíduo assume uma posição responsiva, expressando concordância ou discordância, e enfatiza que "toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante" (BAKHTIN, 2016, p. 25). No caso do diálogo iniciado pela professora sobre o conteúdo de linguagem poética, a estudante assume uma nova posição, mas não recebeu a resposta necessária para confirmar se sua participação na atividade estava correta ou não.

Na referida aula, as e os estudantes continuaram a fazer anotações do conteúdo proposto, seguido por perguntas como forma de reforçar o material. Não houve discussão sobre o assunto. No diário de campo, foram registradas as seguintes observações: "agora são 20h29 e a turma assistiu ao vídeo e fizeram cópias dos slides". Na anotação seguinte, "são 20h55, mas não houve discussão sobre o conteúdo nesta noite".

Durante a oficina ministrada à turma, Maria do Socorro demonstrava estar sempre atenta e buscava contribuir nas discussões. hooks (2020), com base em sua experiência como educadora e defensora do empoderamento das e dos discentes, explica que ao proporcionar espaço para que os estudantes se expressem, reconhecemos o poder que o alunado tem. Durante uma discussão sobre os gêneros discursivos biografia e autobiografia, em 29 de maio, entre várias perguntas, surgiu a indagação: por que contamos histórias de pessoas reais? Maria do Socorro diz: "**Será que é para tirarmos exemplos, exemplos para nós mesmos?**". Essa interação dialógica estabelecida e consolidada por meio dos gêneros biográfico e autobiográfico faz com que essa aluna se perceba como parte

¹⁹ As perguntas não eram abertas e levavam as alunas e os alunos a refletirem, mas com alternativas.

essencial do processo de ensino e aprendizagem. Sua resposta, ainda marcada pelo ponto de interrogação, revela, por vezes, o medo de cometer erros ou até mesmo esperar pelo silêncio.

Ainda sobre as ideias de hooks (2020) a respeito da pedagogia engajadora, "é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula" (HOOKS, 2020, p. 49). A autora destaca a importância do pensamento independente dos estudantes, e nessa linha inclui-se o que Maria do Socorro nos traz sobre como ela define os gêneros textuais trabalhados em sala, como uma base para refletirmos sobre o outro e o que pode estar em nós.

4.1.8 Maria Rosa

A escolha de abordar Maria Rosa por último não foi aleatória. Desde as primeiras impressões, ela sempre se mostrou alegre. Ao chegar na sala de aula, já começava a compartilhar sobre seu dia e a rir com os colegas, falando de seus romances e aventuras, que nem sempre eram explicitamente narrados, mas que provocavam risos entre aquelas e aqueles que estavam presentes. Em algumas ocasiões, a pedagoga da turma passava para observar a sala, especialmente para garantir que Maria Rosa e Maria de Fátima não estivessem próximas. Acredito que, em determinados momentos, devido à agitação de parte da turma, incluindo as amigas, os professores tivessem dificuldades em manter o foco no conteúdo, o que justificava a atenção redobrada da equipe pedagógica.

Antes de iniciarmos a oficina, a professora da turma reforçou que as aulas seriam gravadas (áudio) e pediu para que Maria Rosa tivesse um pouco de cautela e evitasse utilizar termos pejorativos e linguagem inapropriada durante o processo de aula/pesquisa²⁰.

Durante os dias de aplicação da proposta, a estudante participou ativamente, expressando sua opinião e colaborando nos momentos de diálogo sobre os textos relacionados a Malala, o vídeo sobre as estudantes brasileiras e discutindo a relação de sua própria realidade com os temas abordados. Ao explicar os comandos da

²⁰ Nesse ato da docente da turma, talvez a estudante tenha mudado o comportamento e se moldado para a aula/pesquisa, o que também pode ter refletido na interação.

atividade proposta para escrever a autobiografia, Maria Rosa, aparentemente, já tinha uma ideia clara do que iria escrever, pois começou a rascunhar no caderno imediatamente. Antes que a aula terminasse, devido ao horário, ela entregou a versão final da autobiografia.

Intitulada "Tudo sobre mim", a escrita autobiográfica começa com a idade da estudante, que naquele momento da escrita tinha 15 anos e estava prestes a completar 16. Em seguida, as impressões previamente mencionadas sobre a jovem são confirmadas por ela como parte da identidade de Maria Rosa.

Sou uma pessoa muito intensa, briguenta e, às vezes, louca, sou muito gente boa.

Após utilizar esses adjetivos para descrever a si mesma, a estudante, em um novo parágrafo, aborda a transição para a vida adulta. Aqui, a frase "Me tornei uma mulher de um dia para o outro" sugere a passagem para a fase adulta da vida, enfatizando também a palavra **mulher**, e inclui uma expressão coloquial, "foi na marra". Isso significa que, aos 15 anos, devido a experiências vivenciadas, ela deixa de vivenciar a adolescência e ingressa na vida adulta.

Diferentemente das outras autoras, Maria Rosa não menciona seus familiares, como os pais, irmãos ou filhos, mas utiliza termos como "ninguém" e "sozinha" para justificar o parágrafo anterior sobre a transição para a vida adulta ainda na fase da adolescência.

Aprendi muita coisa sozinha, ninguém estava ao meu lado quando precisei, mas mesmo assim sempre estive com a cabeça erguida!

Ao aproximarmos a discussão em sala de aula com a história de Malala, é possível fazer contraposições entre a autobiografia de Maria Rosa e o texto biográfico de Malala, escrito por Adriana Carranca, principalmente ao analisarmos a posição da família em cada um dos textos. Em relação a este, a autora destaca a importância do pai na condução dos sonhos da menina: "Criadas para se casar cedo, quando adotam o nome da tribo do marido, elas raramente são registradas no nascimento. Oficialmente, não existem. Malala não conheceu essa distinção. Pai e filha tinham uma relação especial" (CARRANCA, 2015).

Já em relação ao texto de Maria Rosa, destaca-se a seguinte situação: “Aprendi muita coisa sozinha, ninguém esteve ao meu lado quando precisei [...]”. As duas histórias podem ter caminhos diferentes, mas são marcadas pela responsabilização dos corpos femininos quanto à necessidade de sobrevivência e lutas por espaços de direitos: uma por lutar pelo direito à educação de meninas e mulheres, a outra por seguir a vida sozinha, como destaca a estudante.

Ainda sobre a passagem precoce para a vida adulta, Maria Rosa usa outra expressão para reforçar sua posição como mulher (adulta), referindo-se a outras mulheres que ela não considera como sendo, acredito aqui, responsáveis ou adultas: **“Sou muito mais mulher que outras aí...”**.

hooks (2023) debate sobre a sororidade como parte fundamental do crescimento do movimento feminista na sociedade. Mesmo que de maneira velada, ou quando se incluem todos os indivíduos sociais em uma única posição para justificar os enfrentamentos diários, como é o caso de Maria Rosa na fala “Sou muito mais mulher que outras aí...”, repete-se como forma de inferiorizar outras sujeitas. Conforme argumenta hooks (2023), “como mulheres, fomos socializadas pelo pensamento patriarcal para enxergar a nós mesmas como pessoas inferiores aos homens, para nos ver, sempre e somente, competindo umas às outras” (HOOKS, 2023, p. 35). Ela segue explicando que esse pensamento sexista “nos fez julgar sem compaixão e punir duramente umas às outras” (HOOKS, 2023, p. 35). Parte do que Maria Rosa apresenta no texto são vozes sociais internalizadas que invocam, mesmo sem intenção, enunciados que estão presentes nas falas cotidianas, na mídia e em outros momentos de interação enunciativa, o que a faz incluir nessa relação dialógica tal repertório.

Perto de finalizar o texto, Maria Rosa parece se dirigir ao leitor: “Então nunca subestime ninguém ao menos sem saber quem realmente é”. Essa declaração parece nos incluir em um sermão, visando evitar que, no futuro, sejamos imprudentes com outras meninas, jovens e mulheres.

Por fim, ela destaca a palavra "maturidade" como um dos pontos centrais de sua vida, algo que também se reflete no texto. A palavra é mencionada duas vezes no último parágrafo, escrita entre aspas e, em uma das ocasiões, em letras maiúsculas, ressaltando assim a importância que a autora atribui a esse conceito.

A palavra “maturidade” para mim é muito forte, então não é qualquer um que pode dizer que tem “MATURIDADE”.

A respeito dessas marcas textuais acentuadas pela autora/estudante, ao discutir o conceito de dialogismo, Bakhtin destaca que certos elementos indicam a incorporação de outras vozes no enunciado, o que ele se refere como uma concepção estreita de dialogismo. “O que o filósofo pretende mostrar é que o dialogismo vai além dessas formas composicionais, ele é o modo de funcionamento real da linguagem, é o próprio modo de constituição do enunciado” (FIORIN, 2006, p. 33).

Dentre as marcas, o uso das aspas é normalmente utilizado para delinear o discurso do outro. Volóchinov (2017 [1929]) conceitua esses recursos como *discurso alheio*, “que é concebido pelo falante como um enunciado de *outro* sujeito, em princípio totalmente autônomo, finalizado do ponto de vista da construção e fora do contexto do contexto em questão” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p.250). No entanto, em relação às marcas de aspas e a letra em caixa alta, ambos os elementos textuais utilizados pela autora, essas marcas podem ser interpretadas como uma forma de destacar postos-chave ou ideias importantes dentro do texto, dependendo a intenção no momento da escrita autobiográfica.

4.2 ASSOCIAÇÕES QUE APROXIMAM AS AUTORAS: VOZES SOCIAIS, AUTORIA E ALTERIDADE

Na primeira etapa da análise das produções autobiográficas das estudantes, foi essencial realizar a leitura e interpretação das histórias narradas pelas próprias autoras sobre suas vivências. Durante essa etapa inicial, uma leitura atenta permitiu explorar os eventos vividos pelas autoras/alunas da EJA, assim como suas expectativas para o futuro. Agora, avançamos para as observações dos eixos analíticos presentes nos textos autobiográficos, destacando as relações dialógicas, as vozes sociais e a alteridade.

A partir da leitura de uma primeira camada de sentidos, foi possível reconhecer similaridades entre as autoras, levando à identificação de eixos temáticos que contêm elementos significativos comuns nos textos, tais como: família, sonhos, superação, trabalho e religiosidade. Conforme aponta Bakhtin (2023), essas associações surgem quando as autoras se percebem como parte de

uma coletividade, seja “na família, na nação, na humanidade culta; aqui a posição axiológica do outro em mim tem autoridade e ele pode narrar minha vida com minha plena concordância com ele” (BAKHTIN, 2023, p. 222).

Volóchinov (2017 [1929]), a respeito do tema, explica que as ênfases sociais, mesmo que inicialmente possam ser expressas por uma voz individual, elas são produzidas com a intenção de obter *reconhecimento social*.

Para explicar esse conceito, Volóchinov (2017 [1929]) refere-se à realidade como *tema do signo*. Ele afirma que todo signo completo tem seu tema específico, e isso se estende a todo discurso verbal, indicando que cada discurso possui seu próprio tema. Além disso, Volóchinov (2017 [1929]) argumenta que os temas ideológicos recebem uma ênfase social, o que significa que são enfatizados na sociedade. É evidente que todas as ênfases sociais relacionadas a temas ideológicos também influenciam na consciência individual, pois é permeada por ideologias. Dentro desse contexto, essas ênfases sociais aparentemente se transformam em ênfases individuais, já que a consciência individual se relaciona com elas de modo a incorporá-las como se fossem suas, embora tenham uma origem externa à própria consciência. “A ênfase, por si só, é *interindividual*” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 111), ou seja, os temas são compartilhados socialmente, não sendo isolados em apenas um indivíduo, mas moldados pela interação entre os sujeitos sociais.

4.2.1 Família

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), de maneira geral, apresenta uma predominância de estudantes do gênero masculino. Segundo dados do Censo de Educação Básica (2022), essas(es) estudantes, com idade inferior a 30 anos, compõem a maioria das salas de aula da EJA, totalizando 55,0% das matrículas. No entanto, entre as(os) discentes com idade superior a 30 anos, o maior contingente de matrículas é composto por mulheres, representando 58,9% do total²¹.

Nas autobiografias e nos relatos orais da maioria das mulheres que frequentam essa modalidade de ensino, é comum explicarem que a interrupção do

²¹ Dados do Censo Escolar de Educação Básica 2022, disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf

ensino regular ocorreu devido ao cuidado com a família, seja auxiliando os pais, irmãos, maridos ou assumindo responsabilidades maternas. Em muitos casos, percebe-se que o discurso em relação ao cuidado não é negativo, mas sim encarado como um processo natural. Durante a oficina ministrada nos dias 25 de junho, 29 de junho e 1º de julho, os textos discutidos em sala de aula abordaram o tema da família de duas maneiras distintas. Primeiramente, o caso de Malala, que se sentia diferente das outras meninas devido ao tratamento igualitário recebido de seu pai, em contraste com outras famílias de sua aldeia.

A chegada de um menino é motivo de festa, celebrada com música, dança e comidas típicas, enquanto a de uma menina não é sequer anunciada. Criadas para se casar cedo, quando adotarem o nome do nome da tribo do marido, elas raramente são registradas no nascimento. Oficialmente, não existem. Malala não conheceu essa distinção. Pai e filha tinham uma relação especial (CARRANCA, 2015).

A vida das meninas é um pouco mais difícil que a dos meninos, porque elas ajudam no trabalho doméstico e têm menos tempo para ser criança, brincar e aprender (CARRANCA, 2015).

Nos textos autobiográficos das estudantes da EJA, são descritas situações que levaram ao adiamento de seus estudos.

*[...] tenho 1 **filho** de 11 anos, sou **casada** há 12 anos [...]. Parei de estudar em 2005. Resolvi voltar aos estudos em 2023 (MARIA DAS DORES).*

*Aos meus 13 anos, eu e **meus pais** e **meus 7 irmãos** viemos tentar a vida nova na cidade. Retomei meus estudos no ano de 1995. Parei novamente em 2000 porque **engravidei** e vida que segue. Neste ano de 2023 fiz minha matrícula no Ceebja Ulysses Guimarães, vou terminar meus estudos (MARIA DA CONSOLAÇÃO).*

*Sou **casada** há 8 anos e tenho **um filho** de 8 anos (MARIA DAS DORES).*

Nesses três casos, as estudantes destacam, em seus relatos, o papel fundamental da família em sua trajetória escolar. O cuidado com os familiares emerge como um dos principais motivos que levam meninas, jovens e mulheres a interromperem seus estudos. Nas primeiras linhas ou parágrafos de seus textos autobiográficos, elas ressaltam esse aspecto para nos orientar sobre as razões que as levaram às salas de aula da EJA, conferindo-lhe uma posição de destaque nas narrativas individuais dessas mulheres.

Sobre as lembranças que constituem essas sujeitas, Bakhtin observa que "em nossas recordações habituais do passado, o elemento frequentemente ativo é esse outro, em cujos tons axiológicos nos recordamos a nós mesmos [...]". Além disso, em relação às lembranças que formam as identidades individuais, "a maneira como lembramos tranquilamente nosso passado distante é estetizada e formalmente próxima da narrativa" (BAKHTIN, 2023, p. 222).

Nessa relação familiar em que se inserem as autoras, é importante destacar as vozes que influenciam suas experiências vividas e o que serão vivenciadas. Um exemplo disso é Maria de Fátima, que abandona o sonho de se tornar jogadora de futebol em favor do desejo de possuir uma motocicleta, como evidenciado em sua autobiografia. Nesse contexto, tanto o pai quanto o irmão desempenham papéis fundamentais no apoio e na realização desse novo objetivo.

*Eu **sonho em ter uma moto**, eu sempre pego a do meu pai e a do meu irmão para andar.*

A presença do irmão na narrativa de Maria de Fátima ressalta a influência familiar em seus sonhos passados, como o desejo anterior de se tornar jogadora de futebol. Essa referência evidencia uma conexão profunda com a memória vivida, na qual a vida do outro é antecipada e incorporada à própria vida, refletindo valores biográficos. Como Bakhtin (2023) aponta, a reflexão sobre a própria vida é uma antecipação da maneira como ela será lembrada por outros, incluindo familiares e pessoas próximas.

Eu gosto muito de jogar bola! Jogo bola com o meu irmão desde os meus 8 anos de idade.

Ao contrário das outras narrativas autorais, em que os laços familiares nos enunciados responsivos estão associados à presença dos pais (mãe e pai), aos filhos (no caso das alunas mães) e aos maridos, Maria de Fátima acentua a posição da figura masculina em sua autobiografia (pai e irmão). Tanto o sonho de ser jogadora de futebol quanto a aspiração de adquirir uma moto estão relacionados a indivíduos do gênero masculino. Não há menção aos demais familiares, como mãe,

irmãs, tias ou avós. Aparentemente, o que a jovem considera menos relevante em seu cotidiano não é identificado ou mencionado o gênero.

*No momento minha rotina está sendo acordar, **ajudar em casa**, andar de bicicleta e vim pro colégio [...]*

Como é possível notar na colocação acima, a única das atividades diárias da autora que vem acompanhada de um verbo que, aparentemente, requer a participação de outras(os) sujeitas(os) na ação não adquire voz.

A posição familiar nos discursos autorais também é evidente na escrita de Maria das Graças. Aqui, embora a figura feminina ganhe espaço, este é limitado. Assim como nas narrativas das outras autoras, a mãe da estudante é associada ao papel de zelar pela vida. No entanto, ao fazer a leitura, podemos perceber um tom afetuoso e positivo em relação à mãe. É importante destacar que o termo "mãe" é mencionado apenas uma vez em todos os textos. Nesse caso, enfatiza-se o valor emocional e axiológico da figura materna na construção desse enunciado (BAKHTIN, 2023).

*quando eu nasci eu só tinha uma válvula no coração, então eu precisava fazer o quanto antes, mas **minha mãe tinha muito medo de me perder**.*

A voz familiar também pode ser identificada, mesmo quando uma das autoras expressa suas angústias por ter trilhado parte de sua narrativa, segundo ela, sozinha.

*Aprendi muita coisa **sozinha**, **ninguém** esteve ao meu lado quando precisei.*

Apesar de conduzir sua escrita com a ausência de indivíduos próximos, ao tomar essa posição, a autora ainda estabelece uma relação dialógica e mostra que essas vozes ainda ecoam em suas vivências, deixando marcas na constituição de novos enunciados. De acordo com Bakhtin (2016 [1952-53]), a escolha das palavras já vem carregada de outros enunciados. "Quando construímos nosso discurso, sempre trazemos de antemão o todo do nosso enunciado, na forma tanto de um determinado esquema de gênero quanto de projeto individual de discurso" (BAKHTIN, 2016 [1952-53], p. 51).

4.2.2 Sonhos

A escrita autobiográfica também engloba não apenas o que foi vivenciado, mas também aquilo que se deseja vivenciar. Ao trazer suas vozes de forma responsiva, algumas autoras mencionaram o termo "sonho". Durante a leitura do texto "Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã" (YOUSAFZAI; LAMB, 2013), discutimos sobre os sonhos e desejos de meninas, jovens e mulheres no Brasil e no mundo. No trecho citado a seguir, o termo "sonho" surge não no sentido de adquirir um bem, mas sim no desejo de segurança e na reflexão sobre como agir em situações de violência: "Como meu pai, sempre fui de sonhar acordada, e às vezes, durante as aulas, minha mente flanava e eu pensava que no caminho de volta para casa um terrorista podia aparecer e atirar em mim naquela escada" (YOUSAFZAI; LAMB, 2013).

No contexto do texto biográfico de Malala, o termo "sonho" está relacionado à realização pessoal e profissional: "seu sonho era virar designer de moda, apesar de saber que sua família jamais concordaria; então dizia a todo mundo que seria médica" (YOUSAFZAI; LAMB, 2013).

Em ambos os textos das autoras estudantes da EJA em que se identifica a palavra sonho como um dos pontos essenciais da vida a ser vivida pelas alunas. Na primeira autobiografia, Maria do Socorro traz o termo sonho como algo que está se concretizando, sendo a projeção da expectativa do viver dando lugar ao já sendo experienciado por ela.

*Em janeiro de 2023 comecei a fazer um curso de técnico de Enfermagem estou cursando o segundo módulo **está sendo um sonho realizado.***

No segundo texto analisado, Maria de Fátima aponta duas situações que envolvem ser e ter desejos atravessados pelo sonho de se tornar jogadora de futebol, mas que dão lugar a um bem de consumo. Essas situações a colocam em uma posição de autoria conduzida pelo valor social da necessidade do objeto, determinado como sendo um fetiche da mercadoria (KONDER, 2011). Além disso, o sonho de ser jogadora de futebol é mencionado, mas é marcado pelo verbo no pretérito imperfeito (era), enquanto o desejo pelo bem material apresenta-se como algo a ser conquistado no futuro.

*[...] meu sonho **era ser** jogadora de futebol [...].*

*Eu sonho **em ter** uma moto [...].*

Os sonhos, independentemente do direcionamento dado, sempre permeiam as escritas das(os) estudantes da EJA, principalmente porque esse espaço possibilita que o principal sonho se concretize, que é o acesso à educação. Esta pesquisa, por exemplo, foi iniciada a partir do sonho de uma estudante da EJA, da qual fui professora por um semestre, em 2022. Durante o diálogo em sala de aula, a aluna explicou que seu maior desejo era ler e escrever como os estudantes mais jovens da turma. Maria era uma mulher que havia retomado seus estudos no município de Colombo. No entanto, com a pandemia de Covid-19, o ensino passou a ser apenas por meio de materiais impressos e sem o auxílio de professores. Quando ela passou para o ensino fundamental anos finais, enfrentou dificuldades para ler e escrever. Porém, com a retomada do ensino presencial, Maria pôde colocar em prática o seu desejo. Durante o período em que pude estar presente, vi Maria fazendo leitura em voz alta para a turma, e ela mesma, cheia de orgulho, pedia para fazer isso.

Nas escritas autobiográficas às quais tive acesso, foi possível compreender, mesmo que implicitamente, a intimidade dos desejos e sonhos já realizados ou que ainda serão concretizados. Ao examinar as produções textuais das(os) estudantes da EJA, é interessante observar como os sonhos se manifestam. Alguns podem expressar o desejo de obter uma educação formal pela primeira vez, enquanto outros podem compartilhar aspirações específicas de carreira, como ingressar em uma profissão ou seguir um novo caminho educacional. Além disso, as autobiografias também podem revelar os desafios enfrentados pelas(os) estudantes ao perseguir esses sonhos, seja lidando com responsabilidades familiares, superando obstáculos pessoais ou enfrentando dificuldades no campo da educação.

4.2.3 Trabalho

Karl Marx entende que o trabalho desempenha um papel fundamental na integração das(os) sujeitas(os) na sociedade. Segundo Konder (2011), que se baseia nas reflexões de Marx, "o trabalho é a primeira atividade do ser humano enquanto tal. É por meio do trabalho que emerge a dicotomia sujeito/objeto"

(KONDER, 2011, p. 35). Nas autobiografias analisadas, torna-se evidente que estar inserido em determinado setor do mercado de trabalho constitui parte essencial dos objetivos das autoras, sendo a Educação de Jovens e Adultos uma porta de acesso para a realização desses objetivos de vida. Isso se dá principalmente porque, com frequência, as mulheres são associadas a funções sociais invisíveis, como os cuidados domésticos e familiares, seja em relação aos pais, irmãos, filhos ou cônjuges. Almejar ir além dessas atribuições é o desejo de muitas mulheres. Conforme afirma hooks (2023), "quando as mulheres dedicam todo o seu tempo em casa para atender às necessidades dos outros, o lar se transforma em local de trabalho para elas, deixando de ser um ambiente de relaxamento, conforto e prazer" (HOOKS, 2023, p. 84).

Ao revisitar o texto autobiográfico de Malala, "Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã" (YOUSAFZAI; LAMB, 2013), deparamo-nos com a perspectiva da protagonista em relação ao seu futuro profissional, assim como a menção de outro nome feminino ao longo da narrativa.

Seu sonho era virar designer de moda, apesar de saber que sua família jamais concordaria, então dizia a todo mundo que queria ser médica. É difícil, para as meninas de nossa sociedade, ser qualquer coisa que não professora ou médica - isso, se quiserem trabalhar. Eu era diferente. Nunca escondi minha vontade, quando deixei de querer ser médica para ser inventora ou política (YOUSAFZAI; LAMB, 2013).

Com exceção de duas autoras que direcionam a escrita para questões relacionadas à saúde e à maturidade feminina, as demais estudantes indicam que parte de sua realização de vida está associada a alguma profissão ou cargo: enfermagem, veterinária, recursos humanos, empreendedorismo. O trabalho é visto como uma via de libertação e acesso a bens de consumo, como é o caso de Maria de Fátima.

Tô querendo arruma um emprego para eu poder ter minhas coisinhas com o meu dinheirinho.

Já em relação às histórias de Maria do Socorro, Maria das Dores e Maria da Consolação, o trabalho está vinculado à realização profissional e ao cuidado com o próximo.

[...] vou terminar meus estudos e me dedicar a fazer o que gosto tanto os pets. Ano que vem começo meu curso em Veterinária amo o mundo dos animais hoje trabalho em um pet shop, já é uma rotina para mim [...] (MARIA DA CONSOLAÇÃO).

[...] tô fazendo um curso de enfermagem e eu tô gostando muito vou terminar ano que vem depois que terminar o curso de enfermagem pretendo fazer uma faculdade de farmácia (MARIA DAS DORES).

Em janeiro de 2023 comecei a fazer um curso de técnico de Enfermagem estou cursando o segundo módulo está sendo um sonho realizado. Resolvi entrar para essa área da saúde por conta que acho lindo o cuidado com o próximo. Mas assim que terminar o curso pretendo entrar numa faculdade para me especializar ainda mais na área da Enfermagem (MARIA DO SOCORRO).

Fazer parte do mercado de trabalho é essencial para que as mulheres possam vivenciar experiências sociais e gerar oportunidades financeiras que as libertem da condição de dependência patriarcal. No entanto, hooks (2023, p. 81) explica que trabalhos mal remunerados não conseguem libertar "as mulheres pobres da classe trabalhadora da dominação masculina". Na autobiografia de Maria Perpétua, a autora relata que, embora já tenha uma profissão atualmente, os estudos representam para ela outras realizações. Além disso, ao longo de suas experiências, ela já desempenhou diversas funções, mas seu objetivo profissional é trabalhar na área de Recursos Humanos.

*[...] sou manicure e pedicure mas agora estudando para acrescentar algo a mais.
Já trabalhei em outros lugares, shopping, restaurante.
Agora eu voltei a estudar pouco tempo para terminar meus estudos pretendo entrar na área de administração RH.*

O texto de Maria Vitória destaca, ainda que brevemente, a referência ao termo "empresária" como uma das indicações para o sucesso. É possível inferir que a função desempenhada por ela transformou sua vida: "**das drogas à empresária**". Ao longo de sua narrativa, essa estudante relata as mudanças que a conduziram ao lugar onde está atualmente, ressaltando que essa transformação está intimamente ligada às superações que viveu.

4.2.4 Superação

A análise das autobiografias das estudantes do Ceebja Ulysses Guimarães revela que o termo "superação" é enfatizado de forma significativa por uma das autoras, Maria Vitória. Durante as discussões realizadas na oficina, houve uma reflexão sobre como a jovem Malala enfrentou e superou desafios, inclusive uma tentativa de assassinato, transformando sua voz em um símbolo de resistência para outras meninas e mulheres que enfrentavam dificuldades no acesso à educação devido a restrições familiares, responsabilidades domésticas ou pressões políticas radicais, como as impostas pelo grupo Talibã. Em discussão em sala, destacamos a seguinte passagem: "Malala era uma menina muito corajosa, porque ter coragem não significa não ter medo, mas sim enfrentar os medos que temos" (CARRANCA, 2015). Nesse contexto, discutimos os desafios diários enfrentados por mulheres e meninas brasileiras, bem como as condições vivenciadas por mulheres e meninas em regiões como o Paquistão e outras partes do Oriente Médio. Além disso, a leitura final do texto biográfico "Malala, a menina que queria ir para a escola" (CARRANCA, 2015) nos conduziu a refletir sobre as superações experimentadas por Malala. No trecho final, é destacado que "Devagarzinho, ela recomeçou a ler e a escrever. Já respirava melhor e, aos poucos, voltou a falar e a ouvir. Ela emocionou o mundo com um discurso feito na ONU!" (CARRANCA, 2015).

Com isso, podemos observar reflexos dos textos discutidos em sala na escrita de Maria Vitória, especialmente no que diz respeito ao tema da superação. Logo nas primeiras linhas de seu texto autobiográfico, ela sugere a influência das discussões realizadas em sala de aula. Ao longo de sua narrativa, a palavra "superação" é mencionada três vezes e "superar" duas vezes, evidenciando a importância desse conceito em sua vida e trajetória pessoal.

Se algum dia alguém escrever a minha biografia, 'concerteza' iria chamar de superação de vida.

Ao sugerir que outra pessoa conte sua história e ao propor o título "Superação de Vida", Maria Vitória está antecipando uma perspectiva positiva de sua narrativa autobiográfica. Isso sugere que ela reconhece as dificuldades que enfrentou, mas também valoriza a capacidade de superação e transformação ao longo de sua trajetória. Essa abordagem reflete a força demonstradas por ela ao longo de sua vida.

*Pois tudo que passei para chegar até aqui não foi nada fácil e tudo que tive que passar e **superar** esses anos posso dizer que sofri uma metamorfose.*

A palavra "superar" e o conceito de superação estão ligados à busca pela melhoria da vida da estudante, bem como aos desafios enfrentados por ela. Ao afirmar que "**nunca abaixou a cabeça**", a estudante destaca sua determinação e resiliência, características que a ajudaram a alcançar seus objetivos de vida. Além disso, ela explica que em todas as áreas de sua vida - como profissional, pessoal, saúde, família e finanças - buscou realizar mudanças que hoje considera como exemplo para outras pessoas. Dessa forma, ela descreve sua vida como sendo marcada por uma jornada contínua de superação.

Além de Maria Vitória, outra estudante que abordou o tema da superação em sua escrita foi Maria Rosa. Embora não tenha utilizado explicitamente o termo "superar", ela fez referências que nos levam a interpretações semelhantes às vivenciadas por Maria Vitória. É importante ressaltar que cada autora constrói sua própria narrativa com experiências singulares, mas é possível observar que ambas são influenciadas por vozes sociais e valores sociais semelhantes.

No caso de Maria Rosa, a questão da superação pode ser percebida quando, já no início do texto, após mostrar ao leitor alguns adjetivos que ela compreende como sendo parte de sua identidade (*intensa, briguenta, louca, gente boa*), ela retrata assim:

Me tornei uma mulher de um dia para o outro, foi na marra.

A estudante, ao escrever sua autobiografia aos 15 anos, já se identificava com a figura da mulher adulta. Quando menciona "**foi na marra**", sugere-se que ela precisou enfrentar situações em que se viu **sozinha**, mas **sempre com a cabeça erguida**. Essas palavras se assemelham ao relato de Maria Vitória, que afirmou "**nunca abaixar a cabeça**".

Sobre a questão do uso dos adjetivos no ato de se identificar, segundo Bakhtin (2023), "para mim, minha palavra é um ato, e este só vive no acontecimento singular e único da existência; é por isso que nenhum ato pode dar acabamento à própria vida, pois ele a vincula à infinitude aberta do acontecimento da existência" (BAKHTIN, 2023, 210). Em outras palavras, as palavras que usamos para nos descrever e identificar refletem não apenas quem somos em um determinado

momento, mas também nos ligam a um fluxo contínuo de experiências e eventos que moldam nossa existência.

4.2.5 Religiosidade

O diálogo autoral com a presença da religiosidade se manifestou de forma marcante em uma das produções textuais, especificamente na autobiografia de Maria das Graças. Nessa escrita, a palavra "Deus" é mencionada em diversos momentos. Bakhtin (2023), ao discutir a imagem de Deus dentro do contexto dos corpos interior e exterior, no texto *A forma espacial da personagem* (2023), descreve a relação *eu-para-mim* como uma interação única e profunda, caracterizada por "uma atitude irrepreensivelmente pura em face a si mesmo aliada à bondade *ético-estética* para com o outro" (BAKHTIN, 2023, p. 109). Deus é concebido como "um pai celestial que está acima de mim e que pode me absolver e perdoar onde eu, por princípio, não posso me absolver e perdoar de dentro de mim mesmo e permanecer puro comigo mesmo" (BAKHTIN, 2023, p. 110).

Durante o desenvolvimento da oficina, um episódio pontual em que a menção a Deus ocorreu foi durante a discussão sobre o uso do pronome vós. Em 29 de maio, a professora-pesquisadora e os estudantes abordaram o uso dos pronomes pessoais no contexto cotidiano. Ao abordar o pronome vós, trata-se de "um uso mais formal, né, professora!" disse um dos alunos. Uma das estudantes, Maria do Socorro, utilizou a expressão "o vós misericórdia" ao mencionar a falta de exemplos disponíveis para discutir o tema. Entre os exemplos em que o pronome é utilizado estão obras literárias e, principalmente, textos bíblicos nos quais o termo, muitas vezes, se refere à figura singular de Deus, e não ao plural. Esse foi o único momento em que a figura de Deus foi abordada na sala de aula, sugerindo possíveis influências de outros discursos que se manifestaram durante as atividades e que posteriormente refletiram na escrita da estudante.

[...] fui fazer a cirurgia e **graças a deus** ocorreu tudo bem **agradeço a deus** todos os dias por estar aqui porque si não fosse **ele** em minha vida não sei o que seria de mim **deus nunca deixa agente ele** é o único que está sempre lá com 'agente'.

No último parágrafo, a palavra Deus foi utilizada três vezes, e o pronome ele referindo-se a Deus (duas vezes). Com exceção da expressão "graças a Deus", que

demonstra agradecimento pela cirurgia ter sido realizada com êxito e também ocorre nas expressões verbais do cotidiano, as outras situações são direcionadas à figura de Deus com exaltação. Por exemplo, a frase **"agradeço a Deus todos os dias por estar aqui porque 'si' não fosse ele em minha vida não sei o que seria de mim deus nunca deixa 'agente' ele é o único que está sempre lá com 'agente'"**, enfatiza a importância e a presença constante de Deus na vida da autora. Essa perspectiva ressoa com a ideia de Bakhtin (2023, p. 110) de que "Deus é para mim o que eu devo ser para o outro".

Além das vozes da sala de aula que serviram como referência à imagem de Deus na autobiografia de Maria das Graças, é possível também compreender a influência da voz materna em relação à crença no divino expressa no texto. Ao mencionar a presença da mãe como alguém que teme pela vida da filha, sugere-se que há enunciados constituídos ao longo das experiências vividas pela mãe e pela filha que contribuíram para a responsividade enunciativa direcionada para a crença gerada pela relação axiológica, revelando a influência da mãe na formação da personalidade da criança em relação ao mundo (BAKHTIN, 2023). Bakhtin (2023) discute sobre o "autoinforme-confissão", justificando-o na ação religiosa, que está "cheia de necessidade de perdão e redenção como dádiva absolutamente pura (não por méritos), de graça e felicidade axiologicamente oriundas do outro mundo" (BAKHTIN, 2023, p. 211)

Embora a autora não mencione explicitamente o termo "religião" em sua autobiografia, é possível inferir que ela esteja apoiada no cristianismo, dadas as referências à crença no divino e à figura de Deus. No contexto da hegemonia cristã, é comum que a fé cristã seja naturalizada e não precise ser explicitamente explicada, ao contrário de outras religiões que muitas vezes enfrentam preconceitos e exigem uma maior contextualização para serem compreendidas pelos leitores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação procurou analisar como as estudantes da Educação de Jovens e Adultos, a EJA, incorporam suas vivências na escrita autobiográfica e como os ecos dos textos biográfico e autobiográfico de Malala Yousafzai são refletidos nos enunciados das estudantes. A proposta foi realizada no CEEBJA (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos) Ulysses Guimarães, localizado na cidade em Colombo, Região Metropolitana de Curitiba.

Neste ambiente educacional, foi possível ter acesso a um grupo de alunas e alunos de uma das turmas da instituição, permitindo acompanhar, durante os meses de maio e junho, as aulas da disciplina de Língua Portuguesa. No âmbito dos procedimentos metodológicos, buscou-se realizar observações e anotações das aulas e interações que ocorriam nesse contexto escolar. Além disso, foi feita uma sugestão à docente de Língua Portuguesa para que utilizasse uma unidade didática elaborada pelas pesquisadoras, baseada em um trecho de uma obra biográfica e um texto adaptado de uma autobiografia, ambos relacionados a Malala Yousafzai, em algum momento oportuno de seu planejamento semestral.

Contudo, a professora gentilmente cedeu o espaço da sala de aula e solicitou que a pesquisadora fosse responsável pela aplicação do material, visto que, em sua opinião, essa seria uma oportunidade de interagir mais diretamente com as alunas e alunos, estabelecendo uma relação dialógica com a turma. Além disso, ela expressou a preocupação de que sua pouca afinidade com o material pudesse influenciar os resultados finais da pesquisa. Durante os dias 25 de maio, 29 de maio e 1º de junho de 2023, foi possível conduzir uma oficina durante as aulas de Língua Portuguesa. Durante esse período, foram realizadas leituras dos textos, discussões e trocas de experiências sobre o acesso à educação no Brasil e no mundo, buscando estabelecer conexões com as realidades presentes na sala de aula. Além da participação das mulheres estudantes, destaca-se também a interação de um dos estudantes do gênero masculino (16 anos), que reside sozinho e relatou que sua realidade se assemelha à invisibilidade do trabalho doméstico experimentado pela maioria das alunas da turma, tema discutido durante a oficina.

Ao final das interações, aos e os discentes tiveram a oportunidade de escrever suas autobiografias. Especificamente por meio das narrativas femininas, foi possível observar a escolha das trajetórias autobiográficas a serem compartilhadas com a leitora/pesquisadora e demais leitores.

Com base na leitura dos textos e considerando as características das vidas vividas e as projeções e sonhos das autoras/estudantes, elas foram identificadas nesta pesquisa como Maria das Graças, Maria da Consolação, Maria Perpétua, Maria das Dores, Maria de Fátima, Maria Vitória, Maria do Socorro e Maria Rosa. A escolha dos nomes das autoras tem influência da música "Maria Maria" (1978), de Milton Nascimento e Fernando Brant, uma canção pela qual tenho grande apreço e que sempre me faz lembrar das "Marias" próximas a mim.

As estudantes integraram suas perspectivas pessoais na escrita, contemplando suas posições axiológicas diante do mundo, as quais foram moldadas tanto pelo conteúdo abordado em sala de aula quanto por suas próprias experiências de vida.

Durante o processo formativo de construção das vozes sociais das estudantes da EJA, foi possível observar que cada autora assumiu uma posição autoral única, refletida em suas escritas. Esses textos destacam, em uma primeira camada de sentidos, alguns eixos analíticos significativos, como família, sonhos, superação, trabalho e religiosidade. Esses temas não apenas dialogam com os enunciados estabelecidos nas aulas, mas também com os textos biográficos e autobiográficos sobre Malala Yousafzai, que serviram como base para a unidade didática, além das próprias vivências das autoras fora do ambiente escolar. De acordo com Volóchinov, "todo signo acabado possui o seu tema" (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 111), e que por ser tratar de uma realidade *interindividual*, todos os temas são compartilhados socialmente, não sendo exclusivo de um único indivíduo.

Nesta pesquisa, a escrita autobiográfica proporcionou acesso às experiências singulares vividas pelas alunas, revelando as complexidades das relações entre o eu e o outro. Foi possível compreender que elas assumem a posição de autor-pessoa ao narrarem suas trajetórias e sonhos, refletindo um exercício de autor-criador presente em suas produções. No entanto, para que esse processo se concretize plenamente, é necessário considerar o contexto das salas de aula, onde o tempo limitado de interação pode comprometer o desenvolvimento da posição de autor-criador das(os) estudantes (BAKHTIN, 2003).

Apesar disso, o desenvolvimento dessa prática, mesmo em um período de aula reduzido, ainda pôde contribuir para a construção da autoria das estudantes, conforme indicado pela análise realizada nesta pesquisa.

Ressalta-se que a professora de Língua Portuguesa, envolvida nesta pesquisa, demonstrou interesse na unidade didática proposta pelas pesquisadoras e expressou o desejo de incorporar o material em seus planejamentos semestrais futuros para suas turmas da EJA.

Em uma situação regular de sala de aula, ao contrário da oficina aplicada para esta pesquisa, na qual o período era limitado para sua realização efetiva, a unidade didática pode ser mais abrangente e explorada de forma mais detalhada. Isso pode contribuir para um espaço de diálogo mais amplo, permitindo uma ampliação da voz genuína das e dos estudantes, o que resultaria em um impacto ainda maior na escrita autobiográfica solicitada como atividade final da unidade. Esse processo pode despertar uma construção mais significativa do autor-criador, conforme apontado por Bakhtin (2023).

Ainda assim, é importante salientar que, no trabalho com a escrita autobiográfica, as palavras das autoras não foram as últimas para retratá-las. Bakhtin (2023) diz que “a palavra é um ato, e este só vive no acontecimento singular e único da existência; é por isso que nenhum ato pode dar acabamento à própria vida, pois ele a vincula à infinitude aberta do acontecimento da existência” (BAKHTIN, 2023, p. 210). Nesse sentido, a cada nova construção autobiográfica, que inclui o contexto, as sujeitas e os sujeitos participantes, a escrita revelará outras/novas camadas e ecos que atravessam as vivências das e dos estudantes.

Freire (2001) destaca a importância de uma atuação responsável no campo educacional, em que é fundamental garantir o acesso de qualidade à educação para todas e todos estudantes. Nesse sentido, é essencial que os envolvidos no processo educacional, tanto no âmbito político quanto escolar, exerçam suas funções de maneira responsável, assegurando os direitos de cada estudante. Entender as necessidades da modalidade de ensino para pessoas adolescentes, jovens, adultas e idosas é essencial para a construção de uma educação democrática e que valorize as vivências desses estudantes. Elas carregam consigo trajetórias não lineares, mas atravessadas por valores sociais heterogêneos, assumindo diversas posições em relação ao mundo (BAKHTIN, 2003).

Ao estar inserida no espaço escolar para esta pesquisa, o que se observou foi o achatamento das vozes das alunas e dos alunos. Na maioria das situações de aula, elas e eles eram direcionados à escrita dos materiais projetados, os quais eram formalistas e reducionistas, limitando assim a expressão desses sujeitos durante as aulas. Além disso, é importante ressaltar que a docente responsável pela disciplina de Língua Portuguesa também via sua presença singular reduzida devido ao material proposto.

Além disso, destaca-se também a importância de dar voz aos estudantes, que não apenas buscam concluir o ensino básico, mas também aspiram concretizar seus sonhos e ascender socialmente. Isso pode envolver o acesso ao primeiro emprego para alcançar independência financeira ou a progressão para outros níveis educacionais.

Como bem afirma hooks, "aprendemos melhor quando há interação entre estudantes e professores" (HOOKS, 2020, p. 47). Com essa valiosa observação, almejamos contribuir para aqueles que buscam olhar com mais sensibilidade as alunas e os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), incentivando suas vozes a se manifestarem por meio de debates e interações, auxiliando assim na prática pedagógica em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. **Ensinar Português?** In: GERALDI, João Wanderley et al. (orgs.). *O texto na sala de aula*. 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011.

ANDRÉ, M.; GATTI, Bernardete A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil, origens e evolução**. Simpósio Brasileiro - Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, 2008, Brasília.

ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 4. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**.

BRAIT, B. *Análise e teoria do Discurso*. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo, Contexto, 2018.

BAKHTIN, M. [1934-35] **O discurso no romance**. In: BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. [1959-61]. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **O autor e a personagem na atividade estética**. 1ªed. – São Paulo: Editora 34, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico** – Brasília: Inep, 2021. Disponível em:<

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2022: resumo técnico** – Brasília: Inep, 2023. Disponível em:<

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf>. Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB**, n.11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997. Disponível em: <<https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-02-lingua-portuguesa.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

BUNZEN JUNIOR, Clécio dos Santos. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) –Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269229/1/BunzenJunior_CleciodosSantos_M.pdf>. Acesso em: 9 mai. 2020.

CARA, Daniel. **Contra a barbárie, o direito à educação**. In MARIANO, Alessandro *et al*; CASSIO, Fernando (Org.) Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista**. Revista Latinoamericana de Ciências Sociales. Niñez y Juventud. Vol. 8, n°1 ene-jun 2010. Disponível em: <<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>>. Acesso em 13 jan. 2024.

CAVALCANTE, Cláudia Garcia. **Autoria e Concepção Dialógica de Discurso: um livro didático para universitários**. In SILVA, Anderson; COSTA, Elizangela. (Orgs.). Livro didático: olhares dialógicos. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2017.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. 3ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. 4. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Autor e autoria**. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: conceitos -chave. São Paulo: Contexto, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, Adriana Medeiros; CHILANTE, Edinéia Navarro; AVANZINI, Claudinéia Maria Vischi. **Educação de Jovens e Adultos no Paraná: das diretrizes curriculares nacionais e estaduais ao alinhamento à BNCC**. Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ), v. 10, n. 24 – agosto de 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/58204>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. **A Educação e Jovens e Adultos**: um olhar sobre o passado e o presente. Revista Inter-Ação, v. 36, n. 2, p. 365-392, Goiânia, 2011. Disponível em: 11 ago. 2022.

FERNANDES, Andreia da Paixão; GERMANO, Olga Guimarães; GUEDES, Ivana de Oliveira. **Narrativas de Mulheres Guerreiras**: histórias de vida, leitura e escrita na EJA. e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ). Ano 1, v. 1, n. 1, junho de 2012. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/4381/3173>>. Acesso em: 12 ago. 2022.

FONSECA, Aytel Marcelo Teixeira da; BEZERRA, José Enildo Elias. **Educação de Jovens e Adultos**: Depoimentos. In: VALENTE, André C.; PEREIRA, Teresa G. (Org.). Língua Portuguesa: descrição e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª edição – São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos**: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org.). – 12ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011, p. 35-47.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. 3ª ed.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES-SANTOS, S. N. **Escrita, ensino de língua portuguesa e formação do professor**. Trabalhos em Linguística Aplicada, 58 (3), 1282-1309. 2019. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655586>>. Acesso em: 30 de jun. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos**. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Consultas Escolas.** Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=5d9&codigoMunicipio=580&codigoEstab=370>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações.** Paraná, 2018.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, nº 14, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

HADDA, Sérgio. **Paulo Freire, o educador proibido de lecionar.** In MARIANO, Alessandro *et al*; CASSIO, Fernando (Org.) Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.** São Paulo: Editora Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** 21ª ed.- Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades. Colombo: panorama.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/colombo/panorama>. Acesso em: 9 abr. 2022.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia.** – São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LIMA, Ediany Aparecida Pereira. **“Sou analfabeta, mas não sou pacata”:** estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita. Belo Horizonte, 2016. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-ACEHBA>>. Acesso em 25 jan. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Uma leitura da história da Educação sob a perspectiva do gênero.** Projeto História, São Paulo, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCARINI, Camila Tomazzoni; MÉNDEZ, Natalia Pietra. **Gênero, geração e patriarcado: a EJA na construção da resistência e autonomia das mulheres.** In:

STECANELA, Nilda; AGLIARDI, Delcio Antônio; LORENSATTI, Edi Jussara Candido. *Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea*. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIANO, Alessandro *et al*; CASSIO, Fernando (Org.) **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MATOS, Josenice Sena Rocchigiani. **Migração de alunos adolescentes “repetentes”, reprovados ou moderadamente defasados para a EJA**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE. São Paulo, v. 7, n. 9, set. 2021. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2133/859>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MOSSI, Cristian Poletti. **Teoria em ato**: o que pode e o que aprende um corpo? Revista Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1541-1552, dezembro de 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022015001001541&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

MULIK, K. **Linguística aplicada**: diálogos contemporâneos. Curitiba: InterSaberes, 2019.

PACHECO, Mateus de Andrade. **Milton Nascimento**: num canto do mundo, o conto do Brasil. 2014. 389 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/18746>>. Acesso em: 5 jun. 2022.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Corpo, linguagem e educação**. Revista Do Corpo: Ciências e Artes, Caxias do Sul, v. 1, n. 1, jul./dez., 2011. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/docorpo/article/view/1301>>. Acesso em: 23 mai. 2021.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **Autoria e produção de livros artesanais como práticas culturais**: a extensão em espanhol/LE. In: FERREIRA, Cláudia Cristina. *Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2018.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **Perspectivas contemporâneas de pesquisa em linguagem**: processos de subjetivação, ideologias e instrumentos linguísticos. In: GONÇALVES, Jean Carlos; GARANHANI, Marynelma Camargo; GONÇALVES, Michelle Bocchi (org.). *Linguagem, Corpo e Estética na Educação*. – 1ª ed. – São Paulo: Editora Hucitec, 2020.

REZENDE, Maria Aparecida. **Os saberes dos professores da Educação de Jovens e Adultos**: o percurso de uma professora. – Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008. 150 p.

SALGADO, Edmée Nunes; BARBOSA, Paulo Corrêa. **Educação de Jovens e Adultos**. v. 1 – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

SOARES, Adail; GIACOMELLI, Karina. **Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD**. Revista Domínios da Linguagem, Uberlândia, vol. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016.

SOARES, Magda. **Português na escola**: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

TENÓRIO, Albertina Maria de Melo. **O uso dos emojis na construção de sentidos do discurso multimodal**. Revista LínguaTec, Bento Gonçalves, v. 3, n. 6, p. 123-139, nov. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/fmatt/Downloads/3291-Texto%20do%20artigo-10032-11218-10-20181126.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

STRELOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689/7256>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin. [1926] A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Ensaios, artigos, resenhas, poemas. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 109 - 146.

VOLÓCHINOV, Valentin. [1929] **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14ª ed. - São Paulo: Hucitec, 2010.

APÊNDICE 1 – AUTOBIOGRAFIA DAS ESTUDANTES DA EJA

Maria das Dores

Eu [nome da autora] tenho sou casada 8 anos tenho um filho de 8 anos estudo o eja e to fazendo um curso de enfermagem eu to gostando muito vou terminar ano que vem depois que terminar o curso de enfermagem pretendo fazer faculdade de farmacia.

Maria do Socorro

Oi Meu Nome [nome da autora] tenho 29 anos tenho 1 filho de 11 anos Sou casada a 12 anos. Moro em Colombo. Parei de estudar em 2005. Resolvi Voltar aos Estudos em 2023 estou fazendo o 8° ano Em Janeiro de 2023 a fazer um curso de tecnico de Enfermagem estou cursando o segundo modulo está sendo um sonho realizado. resolvi entrar para essa aréa da saúde por conta que acho lindo o cuidado com o proximo.

Mais assim que terminar o curso pretendo entrar numa faculdade para me especializar ainda mais na aréa da Enfermagem.

Maria Perpétua

Biografia

Eu [nome da autora], Nasci em Foz do iguaçú em 1989. Com 10 anos vim para cá Colombo. Hoje tenho 34 anos sou manicure e pedicuri mais agora estudando para acrescentar algo a mais.

Já trabalhei em outros lugares, Shopping, restaurante. Quando Vim para cá os meus pais acabaram de vender o terreno lá em Foz com a intuição da vida melhora para cá.

Agora eu voltei estudar pouco tempo para eu terminar meus estudos pretendo entra na área de admistração de RH.

Nas minhas horas vagas gosto muito de pratica exercicios ir pra academia.

Maria das Graças

Sobre o que aconteceu

Olá hoje vim contar um pouco sobre minha vida oque aconteceu 10 anos atrás.

Então quando eu nasci eu tinha um problema de saúde muito sério não tenho vergonha de contar isso para ninguém isso para mim é uma grande alegria poder ta contando isso para mim sou um milagre.

Então quando eu nasci eu só tinha uma valvula no coração então eu precisava fazer oquanto antes mais minha mãe tinha muito medo de me perder mais chegou vez que não tinha oque fazer fui fazer a cirurgia graça a deus ocorreu tubo bem agradeço a deus todos os dias por está aqui porque se não fosse ele.

Em minha vida não sei o que seria de mim deus nunca deixa agente ele é o unico que está sempre lá com agente.

Maria Rosa

Tudo sobre mim

Eu me chamo [Autora], tenho 15 anos faço 16 daqui 3 meses. Sou uma pesso muito interna, briguenta, e as vezes louca, sou muito gente boa.

Me tornei uma mulher de um dia para outro, foi na marra.

Aprendi muita coisa sozinha, ninguem esteve ao meu lado quando precisei, mais mesmo assim sempre estive com cabeça erguida! Mesmo com idade que eu tinha hoje, sou muito mais mulher que outras ai...

Então nunca subtime ninguem ao menor nem saber quem realmente é.

A palavra "maturidade" para mim é muito forte, então não é qualquer um que pode dizer que tem "MATURIDADE".

Maria de Fátima

Oi, me chamo [nome da autora], tenho 15 anos faço 16 esse mês dia 26 de junho, eu gosto muito de jogar bola! Jogo bola com meu irmão des dos meus 8 anos de idade, já fiz várias escolinhas até porque meu sonho era ser jogadora de futebol, mais de um tempo pra cá meus pensamentos foi mudando e parei de fazer escolinha, eu jogo as vezes quando me chama para fazer um timinho, no momento

eu to querendo arruma um emprego para eu poder ter minhas coisinhas com meu dinheiro! Eu sonho em ter uma moto, eu sempre pego a do meu pai e a do meu irmão para anda, aprendi a andar olhando videos e Tals, no momento minha rotina esta sendo, acordar, ajudar em casa, andar de bicicleta e vim para colégio, no momento é isso mesmo.

Maria da Consolação

História da vida real

Desde muito pequena sempre gostei de animais, cresci em meio a natureza interior do Paraná. Aos meus 13 anos. Eu e meus pais e meus 7 irmãos viemos tentar a vida nova na cidade.

Retomei meus estudos no de 1995, parei novamente em 2000 porque engravidei e vida Que segue. Neste ano de 2023 fiz minha matricula no Ceebeja Ulysses Guimarães, vou terminar meus estudos.

E me dedicar a fazer oque e gosto tanto os pets. Hoje em dia com meus 21 anos fazendo faculdade (contabilidade) e meu marido me apoiam bastante os meus estudos e objetivos.

Ano que vem começo meu curso em Veterinária amo o mundo dos animais hoje trabalho em um pet shop, já é uma rotina pra mim, os latidos, mordidas, bagunça com pets. Muito em breve vou cuidar e me dedicar ainda ao bem estar de cada que passar por mim.

Maria Vitória

Se algum dia alguém escrever minha biografia, concerteza iria chamar de superação de vida.

Pois tudo que passei para chegar até aqui não foi nada facil e tudo que tive que passar e superar esses anos posso dizer que sofri uma metamorfose.

As dificuldades os obstaculos mais isso nunca foi motivo de eu querer desistir ao contrario me implusionou a buscar mais de mim e o eu aprender a me superar nunca abaixei a cabeça pelo contrario me fez me tornar mais determinada pois sabia no meu potencial, a onde quero chegar e cada vez ir mais longe com minha determinação de ser cada dia melhor de que o ontem.

Hoje posso olhar para trás e ver o quanto evolui o quanto mudei e tudo foi um aprendizado e melhor posso dizer que posso com minha biografia alcançar família e pessoas que passaram por situação que acharam que era o fim mais eu [Autora] estou aqui para mostrar e contar o quanto alguém quer mudança ela realmente pode eu sou prova de uma grande superação. Em todas as áreas da vida, das drogas a empresaria uma vida totalmente de superação que um dia eu possa ter oportunidades de contar toda minha história de vida!!! será uma grande motivação para muitos.

APÊNDICE 2 – PLANO DE ENSINO

<p>Conteúdo direcionado: Estudantes da EJA – Ensino Fundamental II – Anos finais (8º e 9º anos)</p>
<p>Área de Ensino: Língua Portuguesa</p>
<p>Tema: O gênero biografia como meio de aproximação do ensino de Língua Portuguesa com o mundo das/dos estudantes da EJA.</p>
<p>Justificativa e Objetivo (s): a seguinte unidade, proposta como material de apoio às aulas sobre o gênero biografia, baseia-se nos direcionamentos do documento Referencial Curricular do Paraná (2018) - que contempla Educação Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação à Distância. Além disso, são consideradas as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do estado do Paraná (2006). A proposta é orientada a partir dos eixos articuladores da Diretriz, os quais são: cultura, trabalho e tempo, elementos essenciais que devem ser considerados na prática pedagógica. Sobre a proposta curricular:</p> <p style="text-align: center;">Considerando os três eixos articuladores que fundamentam as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, as orientações metodológicas estão direcionadas para um currículo do tipo disciplinar, que não deve ser entendido como na pedagogia tradicional, que fragmenta o processo de conhecimento e o hierarquiza nas matérias escolares. O currículo deve ter forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes estejam articulados à realidade em que o educando se encontra, em favor de um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas do conhecimento (PARANÁ, 2006, p. 36).</p> <p>Em conformidade com o Referencial Curricular do Paraná (2018), o material é fundamentado com o objetivo de contribuir para o aprendizado das e dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental – Fase II. Durante o processo pedagógico, são considerando os conhecimentos historicamente construídos pelas/pelos discentes, a valorização das diferentes manifestações culturais em sala de aula, destacando a importância e o uso das diferentes linguagens no espaço escolar, considerando também como essencial neste processo de produção de conhecimento os elementos inerentes à diversidade de recursos de letramentos, incluindo o uso de tecnologia.</p> <p>Entre as possibilidades de usos da oralidade e a escrita, a prática de argumentação ocorrerá por meio de discussões, leituras de textos escolares e do próprio mundo, contribuindo assim para o desenvolvimento da autonomia discente (PARANÁ, 2018), e adequando-se ao público jovem/adulto/idoso (PARANÁ, 2006).</p>

O objetivo do material é proporcionar às(aos) estudantes um processo de reflexão sobre histórias contadas por meio dos gêneros discursivos biografia autobiografia e como esses textos podem gerar discussões sobre as dificuldades enfrentadas por meninas, meninos, mulheres e homens para acessar e permanecer nos espaços escolares de direito. Além disso, o material visa incentivar que as e os estudantes se posicionem sobre a própria história, tornando-se autoras e autores da própria trajetória vivida por meio da escrita autobiográfica.

Para alcançar esse objetivo, a unidade é composta por dois trechos de obras biográfica e autobiográfica da ativista paquistanesa Malala Yousafzai. O primeiro texto, intitulado “Malala, a menina que queria ir para a escola”, de Adriana Carranca, faz parte do conjunto de obras do PNLD Literário (Programa Nacional Livro Didático Literário), e é facilmente encontrado nas bibliotecas escolares da Região Metropolitana de Curitiba. O segundo texto é um trecho retirado do livro “Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã”, uma autobiografia escrita pela Malala Yousafzai com a participação de Christina Lamb. Este material também está incluído na lista do programa nacional.

Como parte do processo articulador da prática pedagógica, e considerando que podem ocorrer ajustes ao longo da aplicação em sala de aula, propõe-se que, anteriormente à prática de leitura de cada um dos textos indicados, seja realizado um trabalho com os elementos de pré-leitura, utilizando como base o gênero capa (duas capas de livros referente às obras abordadas). Isso possibilitará que a(o) docente acione o conhecimento das e dos estudantes sobre o assunto/tema, auxiliando assim no processo de compreensão da leitura que será realizada após a análise dos elementos do gênero capa (SOUZA; COSSON, 2011). Em seguida, sugere-se a leitura de cada trecho, seguido por questões relacionadas à própria obra e também discussões sobre o assunto narrativo, que pode ser próximo ou não das histórias das(aos) estudantes e a realidade do país.

A compreensão sobre os usos da língua se desenvolve por meio da leitura dos textos escritos e nas atividades propostas, as quais incluem questionamentos sobre o uso de pronomes pessoais. Além disso, será solicitado às alunas e aos alunos que identifiquem os usos desses elementos gramaticais e outros que estão inseridos no cotidiano, tanto no texto falado quanto no texto escrito, a fim de promover o reconhecimento dos usos sociais da língua e a identidade dos falantes das variedades linguísticas.

Após o percurso estabelecido na unidade didática, é esperado que as(os) estudantes sejam capazes de reconhecer e identificar as características e elementos dos textos biográfico e autobiográfico, incluindo suas vozes narrativas, estrutura e suas funções sociais. Para concluir a unidade, a(o) docente solicitará que cada discente pratique a escrita de um texto autobiográfico. Com tais abordagens, espera-se que as(os) estudantes façam uso da linguagem escrita de forma mais eficaz e compreendam melhor os aspectos específicos do gênero discursivo.

reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (PARANÁ, 2016).

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa na EJA, é necessário que o conteúdo seja relevante e significativo aos saberes das(dos) discentes, contribuindo assim para a formação daquelas e daqueles que retornam às salas de aula com o intuito de encerrar um período de privação de direitos à educação de qualidade e de acessar a instrumentos de inclusão social (PARANÁ, 2006).

Material utilizado para a preparação e para a execução da aula: lousa, caneta ou giz para quadro, textos impressos “Malala, a menina que queria ir para a escola”, de Adriana Carranca, “Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã”, imagens impressas das capas dos livros ou reproduções por tela ou livro físico (dependendo da disponibilidade da instituição escolar), aparelho para a reprodução de material audiovisual.

Procedimentos metodológicos:

- a) leitura e análise de capa de livro (texto 1: Malala, a menina que queria ir para a escola, de Adriana Carranca) – atividade de pré-leitura como forma de antecipação do assunto a partir de elementos aparentes no material analisado;
- b) discussão sobre os elementos verbais e não verbais do gênero capa;
- c) leitura (roda de leitura) do texto 1;
- d) reconhecimento de elementos apresentados na primeira parte do texto;
- e) retomada de leitura;
- f) finalização da leitura do texto 1 e discussão a respeito dos elementos pertencentes à biografia e elementos que extrapolam o texto e percorrem a realidade das(dos) estudantes e seus conhecimentos de mundo;
- g) apresentação de vídeo sobre jovens estudantes brasileiras inspiradas na vida de Malala (*Inspiradas por Malala, brasileiras fazem manifesto pela Educação – Programa Fantástico*);
- h) rodada de conversa sobre o vídeo, promovendo reflexões entre as alunas e os alunos sobre o reconhecimento de suas histórias e/ou de outras pessoas a partir da reportagem;
- i) retomada de conteúdo sobre o texto com foco na estrutura do gênero analisado;
- j) leitura e análise de capa de livro (texto 2: Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã, de Malala Yousafzai e Christina Lamb);
- k) leitura (roda de leitura) do texto 2;
- l) discussão a respeito dos elementos pertencentes à biografia (texto 2) e associações com o texto

1;

m) compreensão dos usos sociais da língua a partir termos dos textos 1 e 2;

n) atividade de análise sobre o uso de pronomes pessoais e sujeito oculto devido ao uso de verbos;

o) análise acerca dos apontamentos das(dos) discentes a respeito das características e elementos do gênero biografia a partir do conhecimento adquirido no espaço escolar e outros espaços sociais;

p) explicação sobre a proposta de escrita de texto biográfico.

Avaliação: Além da avaliação participativa das(os) estudantes, será solicitada a escrita de um texto autobiográfico. Nesse texto, espera-se que as autoras e os autores utilizem os conhecimentos adquiridos em sala, bem como aqueles inerentes às suas próprias vivências. Elas e eles devem desenvolver a escrita de forma autônoma e autoral, apresentando um percurso histórico que reflita sua trajetória de vida de maneira pessoal e única.

Referências bibliográficas:

CARRANCA, Adriana. **Malala, a menina que queria ir para a escola**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2015.

PROGRAMA FANTÁSTICO. Vídeo: **Inspiradas por Malala, brasileiras fazem manifesto pela Educação, 2008**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cyE7WsY98ak>>. Acesso em: 10 out. 2022.

PARANÁ. Secretaria do Estado Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Paraná, 2006.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação do Paraná. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. Paraná, 2018.

SOUZA, Renata Junqueira de; Cosson, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**.

Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho, Univesp, São Paulo, p. 101-107, 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143?mode=full>>. Acesso em: 30 nov. 2022.

Yousafzai, Malala; Lamb, Christina. **Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2013.

APÊNDICE 3 – UNIDADE DIDÁTICA



Identificando o tema

- 1) Observe a capa do livro “Malala, a menina que queria ir para a escola”, de Adriana Carranca. Que elementos visuais compõem a capa do livro? Qual(is) elemento(s) despertam a sua atenção? E o título do texto, o que faz você pensar?
- 2) A respeito do título do livro (linguagem verbal) e das imagens (linguagem não verbal), há proximidade na composição geral apresentada na capa? O quê?
- 3) É possível identificar a narrativa que será contada na obra?



Fonte: Companhia das Letras



Por dentro do texto

Agora, iremos ler um trecho da obra para discutir o que a narradora nos proporciona em sua aventura.

Malala, a menina que queria ir para a escola

Tudo o que eu vou contar aqui aconteceu de verdade. É incrível que tenha sido assim, mas foi. Eu sei porque eu estive lá. Atravessei meio mundo com uma missão: descobrir o que aconteceu de verdade com uma menina chamada Malala Yousafzai e por que ela estava sendo perseguida. Eu recebi essa missão porque é isso que os jornalistas fazem: investigam e bisbilhotam tudo, plantam perguntas e colhem histórias. Era uma missão perigosa e eu sabia que teria de enfrentar grandes desafios. No dia da minha partida, ouvi pelo rádio uma ordem: que os jornalistas não viajassem ao Swat! O vale tinha se tornado um território proibido, mas, assim como as crianças, os jornalistas adoram fazer tudo o que é proibido. Então, arrumei a mochila às pressas, coloquei minha lanterna a manivela, o mosquiteiro, o gás de pimenta e o que mais cabia dentro dela, e parti. Atravessei o Atlântico e a África até o deserto, cruzei o mar Árábico e segui em direção às montanhas, onde Malala vivia. Quando cheguei ao meu destino, eu tive de me disfarçar, porque os perigos ainda assombravam o vale e ninguém podia saber que eu estava lá. Só o Ejaz, meu guia e protetor, um homem grandalhão, tão forte quanto bondoso, e com voz de trovão; e a família de Sana, muito generosa e corajosa, que aceitou me esconder em sua casa para que eu pudesse conhecer essa história, tão aterrorizante quanto cativante, que vou contar agora.

Malala era uma menina que queria ir para a escola. Mas, no lugar onde vivia, isso era proibido. Livro, só escondido. No caminho para a escola havia muitos perigos. Riscos inimagináveis, de morte até. Esse lugar se chama vale do Swat. O vale do Swat fica num país distante chamado Paquistão.

Malala nasceu e cresceu entre os corredores e carteiras antigas de madeira da Escola Khushal, a maior do vale, do professor Ziauddin Yousafzai, seu pai. Era 12 de julho de 1997 quando a mãe deu à luz a menina com a ajuda de uma vizinha parteira, num casebre na frente da escola. Ziauddin lhe transferiu seu sobrenome. Aos nossos olhos, parece um gesto comum, mas nas sociedades patriarcais do sul da Ásia, como o Paquistão, filhos homens têm predileção. A chegada de um menino é motivo de festa, celebrada com música, dança e comidas típicas, enquanto a de uma menina não é sequer anunciada. Criadas para se casar cedo, quando adotarão o nome da tribo do marido, elas raramente são registradas no nascimento. Oficialmente, não existem. Malala não conheceu essa distinção. Pai e filha tinham uma relação especial.

Na escola é diferente, todos aprendem a pensar, os meninos e as meninas também — em classes separadas, porque é assim no vale do Swat: meninas para cá, meninos para lá. Isso é meio chato, mas, como disse Malala um dia, o importante é estudar. A vida das meninas é um pouco mais difícil que a dos meninos, porque elas ajudam no trabalho doméstico e têm menos tempo para ser criança, brincar e aprender. Mas é também verdade

que elas têm uma vantagem: como as mães raramente podem deixar a casa, as meninas são usadas desde pequenas para trazer e levar as fofocas da vila. Então, aprendem a observar e a saber das coisas sem exatamente perguntar. Assim, desenvolvem um talento especial, que levam para a escola, onde aprendem mais rápido e têm as melhores notas. Os meninos ficam furiosos! Vai ver é por isso que aqueles homens queriam proibir as meninas de estudar...

Uma pausa na leitura:

- 1) Sobre a voz que nos conta a história:
 - a) Quem é? Quais elementos textuais podemos destacar?
 - b) O que ela nos esclarece vai além da imagem da capa do livro?
 - c) O que podemos acrescentar sobre a personagem apresentada na capa, agora com a leitura parcial do texto?
 - d) O que destacaria do texto (história) até esse ponto de leitura?

Ao texto...

Era 2007 e Malala logo faria dez anos, quando os homens desceram as montanhas e chegaram ao vale. Eles circulavam mascarados na traseira de picapes, aterrorizando crianças e adultos, fuzis Kalashnikov em punho. Vigiam os arrozais armados com lançadores de foguetes e passaram a destruir tudo o que lembrasse o passado. A família do príncipe do Swat teve de fugir, o Palácio Branco foi abandonado e eles explodiram até as estátuas de Buda, dos tempos em que o vale do Swat era parte do reino budista de Gandara. Tempos em que era chamado de janad. Malala e Ziauddin passariam a chamá-lo de paraíso perdido. Os homens destruíram computadores, câmeras fotográficas e aparelhos de TV, vídeo, DVD e som. Tomavam-nos das casas e com eles faziam enormes fogueiras nas ruas. Tudo na cabeça deles era haram. E Malala já não podia assistir a seu programa preferido: Raja Kee Aye Barat Gee (O Garoto dos meus Sonhos Virá Casar-se Comigo), no canal Star Plus. Nem mesmo cantarolar sua música favorita, “Merahan Merahan”. Dizia assim: “Sua tristeza é a minha tristeza, sua dor a minha dor. Lálálá...”. E Malala a cantava lindamente, me disse madame Maryam.

Malala começou a escrever um blog! Por segurança, escolheu um pseudônimo: Gul Makai, heroína do folclore pashtun, que na língua da Malala dá nome a uma linda flor azul.

O blog de Gul Makai era publicado em urdu no site da rede de rádio e televisão BBC, da Grã-Bretanha, a terra da rainha. Malala escrevia com um refinamento surpreendente para uma menina da zona tribal, o que ajudou a chamar a atenção para os problemas do vale. O primeiro post começava assim: “Estou com medo”. Mas Malala era uma menina muito corajosa, porque ter coragem não quer dizer não ter medo, mas enfrentar os medos que a gente tem. E todo mundo tem medo de alguma coisa, não é? Protegida pelo anonimato, ela continuou escrevendo. Seus posts humanizavam a guerra. Por seu ativismo, Malala ganhou prêmios e conseguiu benefícios para escolas da região.

Dois homens em uma motocicleta tinham feito sinal para que Usman Ali parasse. Um deles desceu da moto e se aproximou, perguntando se aquele era o ônibus que levava as alunas da Escola Khushal, embora o nome estivesse pintado em letras garrafais na velha carroceria, desconjuntada pelo uso e já corroída por ferrugem.

“Qual de vocês é Malala?”, perguntou.

Então ele atirou. Três vezes! O primeiro tiro atingiu Malala. A segunda bala perfurou o ombro de Shazia, que tinha se curvado para socorrer a amiga, e foi parar no braço direito de Kainat. Outro tiro feriu a mão esquerda de Shazia. Malala caiu para a frente, a cabeça sobre o banco forrado de plástico. Uma das professoras cobriu seu rosto com o véu, que era branco e ficou vermelho. Uma poça se formou rapidamente no chão, entre os pés das meninas, e um cheiro estranho ocupou o ambiente: cheiro de sangue e pavor. Os bandidos fugiram de moto por uma viela e desapareceram.

No hospital, Malala foi retirada às pressas e levada à sala de emergência. Para trás, no chão do ônibus escolar, deixou um dos sapatos e a mochila do Harry Potter.

Malala ainda dormia um sono profundo, agora em um lugar bem distante dali: um hospital em outro país, onde se recuperava do tiro. Ninguém sabia se voltaria a acordar um dia. Tenho para mim que sonhava com a escola. Seu quarto está cheio de lembranças. Um caderno com palavras rabiscadas aqui. Lápis coloridos, pincel e nanquim noutra canto ali.

Ela estava em um hospital para tratamento de feridos de guerra, o Queen Elizabeth Hospital. Fica na Inglaterra, a terra da rainha — aquela mesma, que visitou o vale do Swat um dia. Malala ficou quatro meses internada e passou por quatro cirurgias. Adivinhem qual foi a primeira coisa que Malala pediu que levassem para ela no hospital, quando acordou? Livros! Devagarzinho, ela recomeçou a ler e a escrever. Já respirava melhor e, aos poucos, voltou a falar e a ouvir. Ela emocionou o mundo com um discurso feito na ONU!

2) Com a finalização da leitura:

- a) Como a autora descreve a história da personagem Malala?
- b) É possível identificar ou aproximar a história da menina com algumas/alguns estudantes brasileiras/brasileiros? Se sim, dê exemplos.
- c) O que diferencia o acesso à educação das/dos estudantes brasileiras(os) com o acesso à escola na região em que Malala morou antes do atentado que sofreu?
- d) Todos os indivíduos sociais (meninas, meninos, mulheres e homens) têm os mesmos direitos de acesso à educação? É possível identificar quais são as diferenças sociais que dificultam o acesso ao ensino no Brasil?
- e) “A vida das meninas é um pouco mais difícil que a dos meninos, porque elas ajudam no trabalho doméstico e têm menos tempo para ser criança, brincar e aprender”. No trecho retirado da primeira parte do texto, a autora Adriana Carranca destaca a diferença entre meninas e meninos nas suas trajetórias de vida e escolar. Essas situações destacadas são vivenciadas apenas no país onde Malala nasceu?

Olhar e refletir



Professor(a), você pode apresentar o vídeo do programa Fantástico (21.08.22) – *Inspiradas por Malala, brasileiras fazem manifesto pela Educação.*

<https://www.youtube.com/watch?v=cYE7WsY98ak>



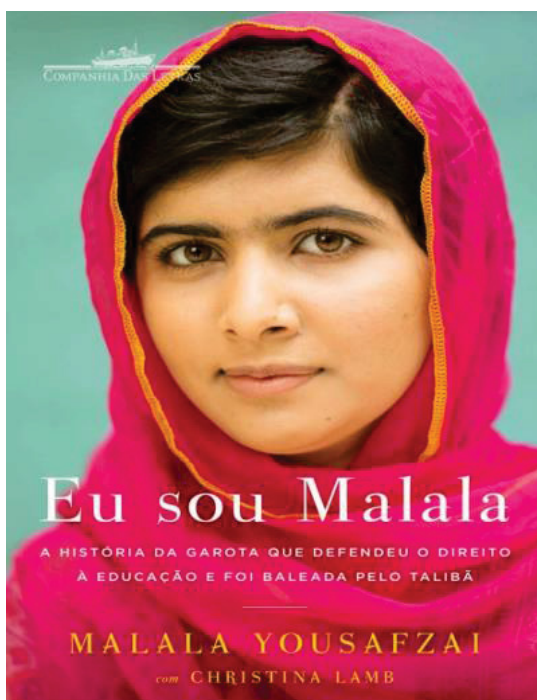
3) Com a leitura do texto e as discussões propostas:

- a) Foi possível identificar o gênero discursivo do livro “Malala, a menina que queria ir para a escola”, de Adriana Carranca?
- b) Quais características podem ser destacadas que se aproximam do gênero discursivo apontado?
- c) Quais elementos do texto explicitam a confirmação do gênero identificado?
- d) Qual(is) função(ões) do gênero discursivo identificado no contexto social (para a sociedade). Ele deve ser reproduzido apenas de modo escrito ou na oralidade também é possível?



Observando

O texto que será lido agora faz parte do livro “Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã”, escrito pela própria Malala Yousafzai e também por Christina Lamb. Antes, observe a capa da obra.



Fonte: Companhia das Letras

1) O que os elementos verbais e não verbais presentes na capa sugerem sobre as possibilidades de leitura que a leitora/o leitor encontrará no livro?

2) É possível que a leitora/o leitor já saiba quem os contará a história sobre Malala?

3) Sobre a primeira imagem analisada nesta unidade (do livro “Malala, a menina que queria ir para a escola”, de Adriana Carranca) em comparação com esta capa, o que elas têm em comum?

4) Sobre as diferenças entre as imagens, por que elas são representadas de modos

diferentes?



De leitura em leitura...

Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã

Prólogo

O dia em que meu mundo mudou

Venho de um país criado à meia-noite. Quando quase morri, era meio-dia. Há um ano saí de casa para ir à escola e nunca mais voltei. Levei um tiro de um dos homens do Talibã e mergulhei no inconsciente do Paquistão. Algumas pessoas dizem que não porei mais os pés em meu país, mas acredito firmemente que retornarei. Ser arrancada de uma nação que se ama é algo que não se deseja a ninguém. Hoje, quando abro os olhos de manhã, anseio por ver meu velho quarto, com as minhas coisas, as roupas todas no chão e os troféus que ganhei na escola nas prateleiras. Mas agora moro em um país que fica a cinco horas de distância de minha querida terra natal, o Paquistão, e de minha casa, no vale do Swat. Meu país fica séculos atrás deste em que estou agora. Aqui existem todas as comodidades que alguém pode imaginar. Há água corrente em todas as torneiras — quente ou fria, como você preferir —; luz a um toque do interruptor, dia e noite, sem necessidade de lâmparas a óleo; fogões nos quais se cozinha sem precisar comprar bujões de gás no mercado. Aqui tudo é tão moderno que podemos até mesmo encontrar comida pronta e embalada.

Tudo mudou em uma terça-feira, 9 de outubro de 2012. Não era a melhor das datas, uma vez que estávamos bem no meio das provas escolares. Mas, como gosto de livros, as provas não me incomodam tanto quanto a algumas de minhas colegas. Naquela manhã chegamos à pequena ruela lamacenta, próxima da avenida Haji Baba, em nossa habitual procissão de riquixás pintados em cores vivas, lançando fumaça de óleo diesel, cada qual carregando cinco ou seis meninas. Desde a época do Talibã, a escola não tem mais placa, e o portão ornamental de bronze em um muro branco, do lado oposto ao pátio do artesão, não dá sinais do que existe além dele. Para nós, meninas, aquele portão é como a entrada mágica para um mundo especial.

A escola não ficava muito longe da minha casa, e eu costumava fazer o percurso a pé, mas desde o início de 2012 passei a ir com as outras meninas, usando o riquixá. Na volta, tomava o ônibus. Eu gostava do ônibus porque nele eu não suava tanto como quando

caminhava, além de conversar com minhas amigas e fofocar com Usman Ali, o motorista, a quem chamávamos de Bhai Jan, ou “irmão”, e que fazia todas nós rirmos com suas histórias malucas. De casa até a escola são apenas cinco minutos de caminhada, seguindo pela margem do córrego, passando pelo grande letreiro do Instituto de Transplante Capilar do dr. Humayun, onde, brincávamos, um de nossos professores carecas decerto se tratara, pois de repente começou a ter cabelo. Passei a tomar o ônibus porque minha mãe começou a sentir medo de que eu andasse sozinha. Tínhamos recebido ameaças o ano inteiro. Algumas estavam nos jornais, outras vinham na forma de bilhetes ou de mensagens transmitidos pelos moradores. Minha mãe andava preocupada comigo, mas a milícia talibã nunca atacara uma menina e eu estava mais preocupada com a hipótese de que eles talvez visassem meu pai, que sempre os criticava publicamente. Seu grande amigo Zahid Khan havia sido morto em agosto, com um tiro no rosto, a caminho da mesquita, e eu sabia que todo mundo vivia dizendo a meu pai: “Cuidado, você será o próximo”.

Como meu pai, sempre fui de sonhar acordada, e às vezes, durante as aulas, minha mente flanava e eu pensava que no caminho de volta para casa um terrorista podia aparecer e atirar em mim naquela escada. Então me perguntava o que faria. Talvez tirasse meu sapato e batesse nele, mas logo depois me dava conta de que, se agisse assim, não haveria diferença entre mim e o terrorista. Seria melhor dizer: “Certo, atire em mim, mas primeiro me escute. O que você está fazendo é errado. Pessoalmente, nada tenho contra você. Só quero ir à escola”.

Contei tudo à minha melhor amiga, Moniba. Morávamos na mesma rua quando pequenas, somos amigas desde a época do ensino fundamental e dividíamos tudo: músicas do Justin Bieber, filmes da série Crepúsculo, os melhores cremes clareadores. Seu sonho era virar designer de moda, apesar de saber que sua família jamais concordaria; então dizia a todo mundo que queria ser médica. É difícil, para as meninas de nossa sociedade, ser qualquer coisa que não professora ou médica — isso, se quiserem trabalhar. Eu era diferente. Nunca escondi minha vontade, quando deixei de querer ser médica para ser inventora ou política. Moniba sempre sabia quando algo não ia bem comigo. “Não se preocupe”, eu lhe dizia. “Os talibãs nunca pegaram uma menina.”

Quando nosso ônibus chegou, descemos a escadaria correndo. Estava lotado, com vinte meninas e três professoras. Eu me acomodei à esquerda, entre Moniba e Shazia Ramzan, que estudava uma série abaixo da nossa. Carregávamos nossas pastas de provas contra o peito, e as mochilas estavam no chão.

Depois disso, minhas lembranças se embaralham. Eu me lembro de que dentro do veículo fazia muito calor e estava abafado. Os dias mais frios demoravam a chegar, e só o topo das montanhas longínquas da cordilheira Hindu Kush tinha um pouco de neve. O fundo do veículo, onde estávamos sentadas, não tinha janelas, apenas uma proteção de plástico

grosso cujas laterais batiam na lataria. Também recorro que o ônibus virou à direita na rua principal, na altura do posto de controle do Exército, e dobrou a esquina depois do campo de críquete abandonado. Não me lembro de mais nada.

Não conseguimos ver adiante, mas um jovem barbudo, vestido em cores claras, invadiu a pista e, acenando, fez o ônibus parar.

“Quero informações sobre algumas das crianças”, o homem disse.

“Então você deve ir à secretaria da escola”, orientou-o Bhai Jan. Enquanto ele falava, outro rapaz, de branco, aproximou-se pela traseira do veículo.

“Olhe, é um daqueles jornalistas que vêm pedir entrevistas a você”, disse Moniba. Desde que eu começara a falar em público com meu pai, para fazer campanha pela educação de meninas e contra aqueles que, como o Talibã, querem nos esconder, muitas vezes apareciam jornalistas, até mesmo estrangeiros, mas nunca daquele jeito, no meio da rua.

O homem usava um gorro de lã tradicional e tinha um lenço sobre o nariz e a boca, como se estivesse gripado. Parecia um estudante universitário. Então avançou para a porta traseira do ônibus e se debruçou em nossa direção.

“Quem é Malala?”, perguntou. Ninguém disse nada, mas várias das meninas olharam para mim. Eu era a única que não estava com o rosto coberto. Foi então que ele ergueu uma pistola preta. Depois fiquei sabendo que era uma Colt .45.

Minhas amigas mais tarde me contaram que a mão do rapaz tremia ao atirar. Quando chegamos ao hospital, meu cabelo longo e o colo de Moniba estavam cobertos de sangue.

Quem é Malala? Malala sou eu, e esta é minha história.

Yousafzai, Malala; Lamb, Christina. Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã. São Paulo: Editora Schwarcz, 2013. (Adaptado).

O que nos diz o texto?

- 1) Quem conta a história? De quem é a fala? Dê exemplos apontando elementos do próprio texto.
- 2) Como é a personagem principal do texto?
- 3) Em relação à estrutura textual, o primeiro texto da unidade (Malala, a menina que queria ir para a escola, de Adriana Carranca) faz parte do mesmo gênero textual do segundo texto (Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo

Talibã, de Malala Yousafzai e

Christina Lamb)? Justifique sua resposta trazendo elementos dos textos tanto para uma afirmação ou negação das proximidades entre os textos.

4) Quais fatos mais chamaram a atenção na história?

5) Caso não fosse uma história real, o que mudaria na narrativa? Explique.

Pensando sobre os usos da língua nos textos

1) Depois da leitura de dois trechos de obras de autorias diferentes, mas focados na mesma personagem, foi possível perceber que alguns termos aparecem como recorrência ao longo dos textos, entre eles: eu, ela, elas, eles, você, me e mim.

Observem os trechos abaixo, eles são pertencentes ao texto 1 e texto 2:

(Texto 1 - Malala, a menina que queria ir para a escola)

“Tudo o que eu vou contar aqui aconteceu de verdade. É incrível que tenha sido assim, mas foi. Eu sei por que eu estive lá. Atravessei meio mundo com uma missão: descobrir o que aconteceu de verdade com uma menina chamada Malala Yousafzai e porque ela estava sendo perseguida. Eu recebi essa missão porque é isso que os jornalistas fazem: investigam e bisbilhotam tudo, plantam perguntas e colhem histórias”.

(Texto 2 - Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã)

“É difícil, para as meninas de nossa sociedade, ser qualquer coisa que não professora ou médica — isso, se quiserem trabalhar. Eu era diferente. Nunca escondi minha vontade, quando deixei de querer ser médica para ser inventora ou política. Moniba sempre sabia quando algo não ia bem comigo. ‘Não se preocupe’, eu lhe dizia. ‘Os talibãs nunca pegaram uma menina.’”.

a) Reparem que o uso do termo *eu* é utilizado nos dois trechos para se referenciar a duas pessoas diferentes. Quem são elas?

b) Como utilizamos a palavra *eu* no cotidiano, seja em casa, no trabalho, na escola, em outros ambientes que normalmente frequentamos? Dê exemplos de seus usos – pode ser na oralidade (fala) ou na produção de textos (escrita).

c) “Desde a época do Talibã, a escola não tem mais placa, e o portão ornamental de bronze em um muro branco, do lado oposto ao pátio do artesão, não dá sinais do que existe além dele. Para *nós*, meninas, aquele portão é como a entrada mágica para um mundo especial”.

No trecho acima, retirado do texto 2, percebemos que a narradora troca o termo *eu* pelo *nós*. A quem ela está se referindo ao fazer o uso do pronome *nós*. Quais são as possibilidades (situações) de uso dessa palavra no nosso dia a dia?

2) Muitos textos apresentam facilmente as pessoas do discurso, assim como na rotina real de cada sujeito/sujeita, por exemplo:

A 1ª pessoa do discurso é aquela que está falando.

A 2ª pessoa do discurso é aquela que direcionamos a fala.

A 3ª pessoa do discurso é sobre quem estamos falando.

Em situações cotidianas, como podemos empregar os seguintes pronomes pessoais? Dê exemplos.

Eu:

Tu/você:

Ela/ele:

Nós/ a gente:

Vós:

Elas/eles:

Professor(a), procure refletir sobre os usos ou desusos dos pronomes *tu* e *vós*. Pergunte as(aos) estudantes sobre como elas e eles fazem uso desses termos no dia a dia, ou se nos ambientes que frequentam ouvem ou já ouviram outras pessoas utilizando em seus discursos falados ou escritos, ou leem nas estruturas de anúncios, panfletos, livros - qual(is), entre outros gêneros discursivos.

3) Retornando novamente aos textos, quais outras palavras/termos são utilizadas(os) para referenciar as sujeitas e os sujeitos?

4) Quando em uma determinada estrutura sabemos que há um sujeito, mas não reconhecemos por um substantivo ou pronome, que outra classe gramatical assume essa posição? Observe a estrutura abaixo:

“Então, arrumei a mochila às pressas, coloquei minha lanterna a manivela, o mosquiteiro, o gás de pimenta e o que mais cabia dentro dela, e parti. Atravessei o Atlântico e a África até o deserto, cruzei o mar Arábico e segui em direção às montanhas, onde Malala vivia.”

Sugestão de resposta: “Então, arrumei a mochila às pressas, coloquei minha lanterna a manivela, o mosquiteiro, o gás de pimenta e o que mais cabia dentro dela, e parti. Atravessei o Atlântico e a África até o deserto, cruzei o mar Arábico e seguí em direção às montanhas, onde Malala vivia.”

Nesse caso, a escolha pelos verbos em 1ª pessoa já pressupõe a presença do sujeito.



Refletindo sobre gêneros discursivos

Sobre os gêneros discursivos biografia e autobiografia:

- ✓ Professor(a), ao abordar a temática sobre os gêneros discursivos biografia e autobiografia, procure fazer com que as/os estudantes apontem essas características.
- ✓ É possível fazer anotações no quadro a respeito do que elas e eles forem apontando como sendo características e os elementos de composição do gênero solicitado.

Sugestão de perguntas:

- 1) O que é um texto biográfico?
- 2) Quais elementos fazem parte da estrutura do gênero biografia?
- 3) Quem pode escrever um texto biográfico?
- 4) E sobre quem pode ser escrito um texto biográfico?
- 5) Dê exemplos de biográficas.
- 6) O que é uma autobiografia? Há diferenças entre esse tipo de texto e a biografia?



Momento da escrita

Se pudéssemos contar a nossa história, o que as outras pessoas/leitoras e leitores saberiam sobre nós?

Quem contaria a história? Partiria de qual indagação: *quem sou eu?* ou *quem é ela/ele?*

A partir das discussões a respeito dos gêneros textuais biografia e autobiografia, escreva um texto autobiográfico sobre você. Selecione um momento que considera importante sobre a sua jornada, sua trajetória até aqui.

Lembrando que o uso da escolha do pronome pessoal, seja em 1ª pessoa do singular (eu), ou quando fazemos a escolha do pronome nós (1ª pessoa do plural), como forma de incluir o outro na sua narrativa de vida e até fazer uso da 3ª pessoa do singular (ela/ele), pode influenciar na sua escrita.

Sobre o número de linhas, procure escrever um texto de no máximo 30 linhas. Mas, caso haja empolgação ao contar a trajetória, não tem problema utilizar um número maior de linhas.

APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO**QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO**

Questionário socioeconômico destinado aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como parte do processo de pesquisa de Mestrado das pesquisadoras Deise Cristina de Lima Picanço e Aline dos Santos Valkiu.

Instituição de ensino: Ceebja Ulysses Guimarães – Ensino Fundamental e Médio

Turma: _____ **Turno:** _____

Data: ____/____/____

1. Gênero:

- Feminino
 Masculino
 Outros.

Qual? _____

Qual é a sua idade?

2. Cor ou raça/etnia:

- Branca
 Preta
 Parda
 Amarela
 Indígena

3. Estado civil

- Solteiro(a)
 Casado(a)
 União Estável
 Divorciado(a)
 Viúvo(a)

4. Nacionalidade:

- brasileira
 Outra.

Qual? _____

5. Cidade e Estado de nascimento:

6. Residência atual:

Bairro: _____ Município: _____

7. A residência da sua família está localizada em:

- Zona Urbana Zona Rural Comunidade Indígena Comunidade Quilombola
 Outro.

Qual? _____

8. A residência onde você mora é:

- Própria já quitada Própria em pagamento Alugada Emprestada ou cedida

 Outros: _____

9. Com quem você mora?

- Sozinho(a)
 Pais
 Companheiro(a)
 Filhos
 Parentes
 Amigos
 Outros

10. Quantas pessoas moram na sua casa (incluindo você)?

- 1 pessoa 2 pessoas 3 pessoas 4 ou mais

11. Tem filhos? Quantos? Sim Não

- 1 Filho 2 Filhos 3 Filhos 4 filhos ou mais.

12. Atualmente você:

- Apenas estuda.
 Estuda e trabalha.
 Está desempregado(a).
 Está aposentado (a).
 Estuda e trabalha em casa no cuidado da família.

13. Qual é o seu trabalho ou ocupação principal atualmente?

14. Quantas pessoas contribuem na renda familiar da sua casa? (incluindo você)

Uma. Duas. Três. Quatro. Cinco ou mais.

15. Somando as contribuições financeiras de todos os integrantes da família, qual é a faixa de rendimento na sua casa?

- 501 reais a 1.000 reais
 1.001 reais a 2.000 reais
 2.001 reais a 3.000 reais
 3.001 reais a 5.000 reais
 5.001 reais a 10.000 reais
 10.001 reais a 20.000 reais
 20.001 reais ou mais

16. Com que idade você ingressou na escola pela primeira vez? _____

17. Você precisou parar de estudar?

Sim. Não.

18. Se você respondeu na questão anterior SIM, assinale o(s) motivos que o/a levaram a parar de frequentar a escola (pode marcar mais de uma opção).

- Trabalhar para ajudar a família.
 Falta de interesse.
 Afazeres domésticos.
 Filhos.
 Impedimento de algum familiar.
 Dificuldade de acesso à escola.

Outros: _____

Caso você queira explicar com mais detalhes a resposta da pergunta 18, pode utilizar o espaço abaixo:

19. O que fez você procurar a EJA? (pode marcar mais de uma opção)

- Por incentivo de outras pessoas.
- Vontade própria.
- Porque necessito me preparar para o mercado de trabalho.
- Progredir no emprego atual.
- Aumentar a possibilidade de conseguir trabalho.
- Para finalizar o ciclo da educação básica.
- Outros. Qual(is)?
