



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS

MARIA GABRIELA DE LIMA MOURÃO

ORALIDADE E LETRAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Recife

2024

MARIA GABRIELA DE LIMA MOURÃO

ORALIDADE E LETRAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Letras - Português.

Orientador (a): Andrea Silva Moraes

Recife

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Mourão, Maria Gabriela de Lima.

Oralidade e letramento crítico na Educação de Jovens e Adultos / Maria Gabriela de Lima Mourão. - Recife, 2024.

59 p., tab.

Orientador(a): Andrea Silva Moraes

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Português - Licenciatura, 2024.

Inclui referências, apêndices.

1. EJA. 2. Oralidade. 3. Letramento crítico. I. Moraes, Andrea Silva. (Orientação). II. Título.

460 CDD (22.ed.)

MARIA GABRIELA DE LIMA MOURÃO

ORALIDADE E LETRAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Letras - Português.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andrea Silva Moraes (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Rosemberg Gomes Nascimento (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este processo de escrita a minha criança, que tinha muitos sonhos e, ainda hoje, é responsável por mantê-los vivos em mim. Dedico também às minhas crianças, Ariel, Arthur e Maria, que juntos são responsáveis pela minha resiliência. Que vocês nunca desistam de continuar a nadar.

AGRADECIMENTOS

Todas as versões de Gabi que eu sou são atravessadas por alguém que cruzou o meu caminho e deixou uma marca em mim, boa ou ruim. Todas, absolutamente todas as marcas fizeram de mim a versão que eu sou hoje e, certamente, não serei amanhã. Todo esse *background* contribuiu para uma visão singular, minha, de cada perspectiva apresentada neste TCC. Por essa razão, agradeço a tudo que me foi permitido vivenciar para ser exatamente quem eu sou agora, um ser humano que, acima de tudo, tem consciência da sua própria finitude, complexidade e mutabilidade. Reconhecendo a complexidade existente em mim, eu me permiti mergulhar e enxergar as questões complexas e contraditórias que permeiam a Educação de Jovens e Adultos.

O caminho não começou aqui e, com toda certeza, não findará aqui também. Por isso, agradeço, primeiramente e primordialmente, ao início de tudo. Ao que me criou e aos que me criaram. A mim. E aos que não soltaram a minha mão quando nem eu pude continuar. Às minhas duas famílias, que sendo duas, se fizeram uma para que eu chegasse até aqui. Aos meus pais, que investiram tempo, suor e dinheiro para me proporcionar uma boa educação formal. A vocês, toda minha gratidão por doarem a mim uma parcela da vida de vocês. A toda minha rede de apoio, aos que entraram e saíram. Aos que marcaram e contribuíram para que eu fosse mais forte e corajosa.

Agradeço aos sonhos da minha criança, e a todos os professores que cultivaram sonhos em mim - especialmente aos que contribuíram com esse longo movimento de escrita. Agradeço a cada versão minha que teve medo e foi com medo mesmo, e a força e coragem que eu precisei buscar. A todas que vieram antes de mim para que eu pudesse estar e para que eu pudesse ser, para que eu pudesse ter voz.

Demorou, mas é um imenso prazer entregar a todos vocês um dos resultados concretos de todo investimento feito em mim. Sozinha eu não conseguiria. A vocês, o ingresso de 60 páginas para *o canudo* da primogênita. Te amos, por toda a eternidade.

"Continue a nadar, continue a nadar! Para achar a solução? Nadar, nadar!"
(DORY, Procurando Nemo. Walt Disney Productions. Estados Unidos, 2003).

RESUMO

Esta pesquisa reflete sobre a importância do letramento crítico no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde a baixa compreensão crítica de textos escritos e o processo de alfabetização tardio são desafios significativos. Teve como objetivo analisar o tratamento do eixo da oralidade na EJA, observando como as atividades propostas dialogam com o desenvolvimento do letramento crítico. Através de uma abordagem qualitativa, a pesquisa baseou-se na revisão bibliográfica de documentos oficiais e de duas publicações acadêmicas espaçadas temporalmente, comparando como os relatos dialogam com os conceitos teóricos e com os documentos oficiais ao longo do tempo. Os resultados indicam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) impactou a abordagem da publicação mais recente, mostrando uma evolução na abordagem crítica da proposta. Embora não se possa concluir sobre a evolução da oralidade, esta é destacada como um caminho para a expansão do letramento crítico na EJA.

Palavras-chave: EJA. Oralidade. Letramento crítico.

ABSTRACT

This research reflects on the importance of critical literacy in the context of EJA (Education for Adults and Young People), where low critical comprehension of written texts and late literacy processes are significant challenges. The objective is to analyze the treatment of the oral language component in EJA, observing how the proposed activities interact with the development of critical literacy. Through a qualitative approach, the research is based on a bibliographic review of official documents and two academic publications spaced over time, comparing how the reports interact with theoretical concepts and official documents over time. The results indicate that the National Common Curricular Base (BNCC) impacted the approach in the most recent publication, showing an evolution in the critical approach of the proposal. Although it is not possible to conclude about the evolution of oral language, it is highlighted as a path for the expansion of critical literacy in EJA.

Keywords: EJA. Oral language. Critical literacy.

LISTA DE ABREVIações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EO - Exposição Oral
EOR - Exposição Oral Radiofônica
GPEALE - Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA - Política Nacional de Alfabetização
PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE - Escola Nova e o Plano Nacional de Educação
SD - sequência didática

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	METODOLOGIA	19
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
4	ANÁLISES	26
4.1	Regulamentação da EJA ao longo da história	26
4.2	Relatos de experiência com gêneros orais na EJA	31
4.2.1	<i>Análise da publicação 1: “Gênero textual exposição oral na educação de jovens e adultos”</i>	31
4.2.2	<i>Análise publicação 2: “Estágio remoto na educação de jovens e adultos: relato de experiência”</i>	40
4.2.3	<i>Análise comparativa entre as publicações</i>	45
4.3	Oralidade como caminho na EJA	47
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
	REFERÊNCIAS	52
	APÊNDICE A – TABULAÇÃO DOS DADOS	55

1 INTRODUÇÃO

Diante da necessidade de um novo termo que designasse a área de estudos emergentes da “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (Soares, 2004, p. 6), surge pela primeira vez o conceito de letramento, por volta de 1980. Ainda que a princípio, no Brasil, a questão do letramento se mescle com o conceito de alfabetização, o letramento, segundo Soares (2004), é caracterizado pelo uso competente da leitura e da escrita, com o aprendizado voltado para o uso dessas habilidades em práticas sociais e profissionais.

Durante a década de 80, com a publicação da primeira edição de *A importância do ato de ler* em 1981, a produção freireana aborda aspectos relacionados ao pensamento crítico, influenciando o desenvolvimento de estudos na área que hoje conhecemos como letramento crítico. Para Freire, o ato de ler extrapola a simples decodificação de palavras. Nas palavras do autor:

(...) A leitura mais crítica da realidade dá-se num processo de alfabetização ou não associada, sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, e pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamou de ação contra hegemônica. Por isso que ler implica esforços no sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão, portanto da relação entre leitura do mundo e leitura da palavra (Freire, 2008a, p. 21).

Pensando em como desenvolver essas questões, o grupo de Nova Londres se reuniu e publicou, em 1996, um manifesto utilizando pela primeira vez o termo multiletramentos, propondo uma pedagogia baseada nos princípios do design. Essa pedagogia é voltada para a formação de um aluno pesquisador, que seja autor do próprio aprendizado e capaz de refletir criticamente sobre suas práticas de leitura e escrita (Cazden *et al.*, 1996).

Na contemporaneidade, o conceito de multiletramentos perpassa e constrói os documentos-base usados para orientar o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Oferecendo possibilidades para a prática dos profissionais de educação, os

documentos guiam a prática pedagógica assumindo uma visão de língua que contempla a multiculturalidade em diferentes eixos de ensino, incluindo a oralidade.

Para Marcuschi (2003, p. 25), o letramento se define como “processo de aprendizagem social e histórica para usos utilitários e em diferentes contextos” concedendo à oralidade o papel de prática social interativa para fins comunicativos, sobretudo pelas variadas formas ou gêneros textuais na realidade sonora (*op. cit.*). Marcuschi (2003) enfatiza, então, um trabalho que atribui à oralidade a mesma importância da escrita e prepara o aluno para os usos reais de ambas as modalidades, as quais possuem características próprias e devem ser exploradas em suas singularidades.

Pensar a oralidade como uma modalidade da língua é desfazer a dicotomia fala e escrita, assim como a supremacia da escrita em relação à fala, e adotar essa perspectiva pode trazer grandes contribuições para expansão do letramento crítico, visto que como falantes de língua materna passamos muito mais tempo falando do que escrevendo (Marcuschi, 2003). Em *Fala e Escrita* (2007), os autores discutem sobre a não oposição dessas duas modalidades da língua, desconstruindo a noção de representação da fala e da escrita entre si, sendo ambas representações da língua e não uma da outra.

No entanto, nas palavras de Kleiman (2014, p.74), em *Letramento na contemporaneidade*, “a concepção da escrita é ainda a de uma prática independente do sujeito, da história, não situada no tempo e no espaço, em oposição aos usos da língua oral”, e que, apesar de haver certa evolução, é notório que

(...) pouco mudou num quarto de século em relação à contemporaneidade das práticas de uso da língua escrita mobilizadas na escola: tal como na década de 1990, as práticas escolares hoje não levam em conta o espaço e o tempo em que transcorrem e tampouco a historicidade dos sujeitos (Kleiman, 2014, p. 74).

Assim, também se faz necessário estabelecer uma discussão entre Multiletramentos e Oralidade. Dessa forma, assume-se aqui uma concepção de letramento orientada pelo contexto e pelo uso social de um conhecimento técnico, ou seja, pelas práticas sociais, e a oralidade como principal prática social uma vez que é adquirida cotidianamente desde o nascimento. Em vias gerais, a modalidade oral da

língua está presente na grande maioria das situações sociais e, determinada pelo contexto, orienta o tipo de linguagem utilizada, adequando-se a cada situação comunicativa.

Em determinados níveis ou fases de aprendizagem, a oralidade desempenha papel importante para a formação do leitor crítico e melhor entendimento dos textos, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Constituída legalmente por sujeitos “que não tiveram acesso aos estudos ou não deram continuidade a eles nos Ensinos Fundamental e/ou Médio na idade própria (LDBEN 9.394/96).” (Pernambuco, 2021, p. 18), a EJA “faz parte da Educação Básica brasileira, como uma de suas modalidades.” (Brasil, 2021, p.8).

No contexto dessa modalidade, este diálogo se torna interessante devido à necessidade de amplificação do senso crítico, processo que muitas vezes ocorre em paralelo com a alfabetização. O uso de gêneros orais, neste cenário, tem o potencial de facilitar a amplificação do senso crítico, porque se utiliza de um espaço conectado ao contexto dos alunos que ainda estão, ou não, em processo de alfabetização. Tendo sido, primeiramente, pensada e estruturada para atender às necessidades das classes mais prestigiadas, como afirma Rodrigues (2021):

(...) após a vinda da Família Real para o Brasil (1808), houve uma demanda por trabalhadores que pudessem servir a corte portuguesa e, nesse sentido, ocorreu a necessidade de ofertar mais escolas para o público local. A partir desta época foi implantado o processo de escolarização de adultos com o propósito de que estes pudessem exercer o trabalho servil, servindo a realeza e também acatar as ordens, cumprir tarefas impostas pelo Estado (Rodrigues, 2021, p. 16).

O desenvolvimento da capacidade reflexiva, dessa forma, não foi prioridade nesta modalidade de ensino, e os resquícios geraram uma necessidade urgente de rever o lugar do letramento crítico na Educação de Jovens e Adultos. Assumindo que a oralidade é:

(...) uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso (Marcuschi, 2003, p. 25).

Este trabalho compreende a modalidade oral da língua materna como prática social. Entrelaçando à questão geral dos multiletramentos, versará sobre o uso de gêneros orais para a expansão do letramento crítico de alunos da EJA, que vivem em situação de marginalização social por serem:

(...) Sujeitos jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização ou que nunca tiveram acesso à escola - negação de direitos -, ou dela foram expulsos, por motivos históricos, sociais, econômicos, entre outros, mas que buscaram e buscam sua escolaridade tardiamente (Freitas *et al.*, 2020, p. 3).

Em “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, Magda Soares traz para o debate as circunstâncias nas quais surge a necessidade de nomear um conceito, *letramento*, que se difere do processo de alfabetização pela aplicabilidade. Quando se fala de letramento, segundo a autora, refere-se ao aprendizado da leitura e da escrita voltado para as práticas sociais. Soares (2004), também coloca em discussão a emergência desse conceito na França que:

(...) Surge para caracterizar jovens e adultos do chamado Quarto Mundo que revelam precário domínio das competências de leitura e de escrita, dificultando sua inserção no mundo social e no mundo do trabalho (Soares, 2004, p. 6).

Tais questões ainda são extremamente pertinentes no Brasil, principalmente quando se fala em EJA.

Se o desenvolvimento de propostas voltadas para educação regular baseadas em concepções multiletradas pode ser desafiador diante das cobranças curriculares, fazer o mesmo para a EJA ganha uma problemática extra: enfrentar o cansaço e todas as outras prioridades de jovens e adultos que tiveram o processo de formação interrompido, conferindo-os imediatamente um lugar à margem da sociedade. Além disso, como amplificar a habilidade de ler um texto criticamente quando muitos alunos, mesmo nos anos finais do ensino, ainda estão em processo de alfabetização e têm dificuldade de decodificar?

A questão que se coloca no horizonte é: como trabalhar o letramento crítico de modo a despertar o interesse dos alunos, dando sentido aos conteúdos referentes à

Língua Portuguesa e mobilizando os conhecimentos para sua formação através de gêneros essencialmente orais, no contexto da Educação de Jovens e Adultos?

Dessa forma, a fim de discutir as problemáticas acima, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar o tratamento do eixo da oralidade na EJA, observando como as atividades propostas para esse nível de ensino dialogam com o desenvolvimento do letramento crítico. Para tal, assume como objetivos específicos:

- a) Mapear, em documentos oficiais, as diretrizes para o trabalho com a oralidade na educação de jovens e adultos, observando a presença do letramento crítico e do trabalho com gêneros textuais orais.
- b) Reunir publicações em torno do tema oralidade e letramento crítico na educação de jovens e adultos em periódicos científicos, refletindo sobre as problemáticas em torno de um ensino de língua materna que possibilita o desenvolvimento do leitor crítico no contexto da EJA, através de gêneros orais.
- c) Discutir possibilidades de trabalho com a oralidade na educação de jovens e adultos, observando as reflexões oriundas das análises feitas em (b).

Reconhecendo que a língua não funciona com unidades isoladas, pode-se então reconhecer o texto como uma unidade de sentido, o espaço de interação entre o autor, o leitor e seus atravessamentos. Dessa forma, segundo Beaugrande (1997), o texto é um evento comunicativo que envolve ações sociais, linguísticas e cognitivas, carrega marcas de identidade e é construído conjuntamente por quem produz e por quem o lê. Inúmeros são os conteúdos que um texto pode abordar, as formas que pode ser apresentado e que pode funcionar na sociedade, se materializando nos gêneros textuais.

Considerando a crescente diversidade de gêneros e sabendo que, na escola, o trabalho não pode ser homogêneo, Marcuschi (2003), defende a qualidade do trabalho com os gêneros ao invés da quantidade sem propósito, ou seja, segundo ele, é necessário que as necessidades dos alunos sejam levadas em consideração de modo que o professor tenha a consciência de que alguns gêneros precisam ser ensinados sobre a produção e outros sobre o funcionamento.

Em entrevista concedida ao Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola (Pesco) e Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, em 2019, Rojo assume que, se há uma mudança nos textos, é preciso que se mudem também as práticas em sala de aula, onde esses textos precisam estar e a multiplicidade cultural da comunidade que a escola está inserida, também contemplada. O trabalho do professor inclui, agora, mediar essa relação do aluno com as novas formas de se pensar um texto, um trabalho baseado em projetos de multiletramentos que, de acordo com Rojo (1998), nada mais é que o resultado das mudanças e das práticas sociais.

Durante o curso de Licenciatura em Letras, os estudantes são guiados rumo à construção de saberes que, supostamente, darão suporte no enfrentamento de situações dentro do contexto educacional. Sendo assim, toda formação acadêmica, que envolve as pesquisas desenvolvidas dentro e fora dos projetos de extensão, além dos estágios e eventos educacionais vivenciados através da academia, se constitui como estrada de amadurecimento para o olhar sensível tão necessário ao profissional de educação. No entanto, ainda que elaborado a fim de abranger, com a melhor qualidade possível, as questões referentes à formação do profissional de Letras, o currículo acadêmico ainda possui fendas em relação ao ensino voltado à EJA.

Somado a isso, pode-se acrescentar a ausência de avaliações em larga escala, assim como ocorre na modalidade regular de ensino, dificultando ainda mais o estabelecimento de políticas públicas eficazes destinadas a esse público. Considerando todas as ausências citadas anteriormente, debates acerca da necessidade de adaptar os currículos da EJA são altamente pertinentes e significativos.

Dessa forma, torna-se necessária a elaboração de trabalhos acadêmicos direcionados a essa problemática, que é real e tantas vezes invisibilizada por todas as esferas da sociedade, desde a formação universitária à prática de ensino, para melhor atender às realidades e experiências dos alunos adultos.

A pedagogia dos multiletramentos, que embasa boa parte das diretrizes propostas pelos órgãos educacionais, propõe uma prática pedagógica que estimule o desenvolvimento de um aluno pesquisador, capaz de coletar, analisar, refletir

criticamente e transformar o conhecimento já existente, atribuindo um novo sentido a ele.

Logo, o desenvolvimento dessa pesquisa se torna significativo devido ao tema que a embasa e que se movimenta em torno da problemática de uma leitura voltada para o uso nas práticas sociais do grupo que compõe a EJA, trazendo a oralidade como meio para ampliar o letramento crítico.

Em “*Linguagem, Escrita e Poder*”, Gnerre (1991, p.22) afirma que a linguagem constitui o “arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”, e é através do ensino da Língua Portuguesa, voltado para o desenvolvimento do senso crítico acerca da própria língua, que esse aluno vai ser capaz de ultrapassar essas barreiras. O contato com essa obra, Gnerre (1991), possibilita o entendimento de que o ensino de Língua Portuguesa transborda os estereótipos da análise gramatical normativa. Trata-se de mediar um processo que possibilite ao aluno ser dono da sua própria fala, ensiná-lo a ter autonomia em relação à língua, trilhando junto com ele um caminho em direção à reflexão.

O conhecimento construído em sala não pode ser contido ali, precisa escapar, transbordando para além do ambiente de letramento e formando um cidadão consciente acerca das possibilidades construídas pela língua materna, que já é dele. Somente através da leitura crítica em suas diversas perspectivas multiletradas, o aluno será capaz de experimentar um olhar diante do mundo de quem sabe que a língua não é apenas instrumento de comunicação, mas espaço de sociointeração.

2 METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos nesta monografia, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa (Minayo, 2012; Gil, 1999). Para seleção do *corpus*, será realizada uma primeira pesquisa através do Copilot, uma ferramenta de inteligência artificial.

O *prompt* inserido buscou identificar dois artigos científicos que tragam relatos de experiência dentro da temática da oralidade e letramento crítico na EJA, com um espaçamento temporal de aproximadamente 15 anos entre eles. Tal escolha visou possibilitar uma análise comparativa temporal sobre a abordagem do tema através de uma análise contextualizada, refletindo sobre as mudanças e continuidades na abordagem da oralidade e do letramento crítico na EJA em momentos sócio-históricos diferentes.

Como critério final de busca, foram consideradas somente as bases de dados acadêmicas como *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, *Google Scholar* e bancos de dados de universidades, garantindo que os artigos selecionados sejam de fontes confiáveis e reconhecidas na área de educação.

A etapa de análise dos artigos seguiu o fluxo: leitura detalhada dos textos, definição de critérios comparativos e tabulação dos dados (apêndice A). Os critérios comparativos entre os dois artigos coletados inclui aspectos como a presença de gêneros textuais orais, as estratégias pedagógicas propostas pelos autores, a influência de documentações regulamentadoras oficiais e a relação com o letramento crítico na EJA.

Após a tabulação dos dados, foi realizada uma comparação para identificar como e se os artigos selecionados trazem a contribuição da oralidade para o letramento crítico no contexto da EJA. Por fim, esta pesquisa se ateve a fazer uma sugestão de abordagem didática a partir das discussões realizadas.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Utilizado pela primeira vez por Mary Kato em 1986, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, o conceito de letramento só ganhou destaque no Brasil nos anos 1990 com os estudos de Kleiman (1995, 1998) e Soares (1998), que se complementam. Para Soares, o termo letramento configura-se como o valor social da escrita, seus usos e funções, atrelados à aprendizagem dessa linguagem. Kleiman (1995) afirma que a noção de letramento está diretamente vinculada ao conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico e tecnológico, em contextos específicos e para finalidades específicas.

Em edição posterior, Kleiman (1998, p.181) acrescenta que o letramento envolve “práticas e eventos relacionados ao uso, função e impacto social da escrita”, considerando o letramento como práticas sociais tanto de escrita quanto de leitura. Nesse viés, Soares (1998) considera letrado todo indivíduo que usa e pratica socialmente a leitura e a escrita, de acordo com as exigências comunicativas da sociedade em que participa. No entanto, pouco mais de 20 anos depois, sabe-se que essa é uma abordagem muito mais escolarizada do que se tinha como letramento, e que hoje abrange concepções muito mais amplas, atravessando diversos conceitos que integram o processo de letramento, inclusive a alfabetização.

Para Soares (2004), os processos de alfabetização e letramento não devem ser dissociados, pois são interdependentes e não independentes, considerando a alfabetização relativa ao processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica “através de atividades de letramento” (p. 14), e este constituído enquanto “desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e escrita, convívio com tipos e gêneros variados de textos” (p.15), e práticas sociais desenvolvidas em direção à “compreensão das funções da escrita” (p. 15).

Atravessado por uma visão menos escolarizada e pedagógica do letramento, Marcuschi (2003), reitera que uma pessoa pode ser letrada sem ter frequentado a escola, por possuir um letramento espontâneo, tornando possível distinguir entre letramento e alfabetização, desde que se veja alfabetização como o domínio formal da escrita e letramento como as práticas sociais da escrita.

Em um texto publicado em 2020, Macedo discute aspectos teóricos e metodológicos construídos nos últimos 15 anos pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GPEALE). A autora adota uma perspectiva antropológica de pesquisa articulada à concepção crítica da produção freireana e à concepção de linguagem de Bakhtin. Para tal, retoma, quase 20 anos depois, a perspectiva de letramento abordada por Street (1984), entendendo-o como “uma prática social situada de uso da escrita, permeada por relações de poder” que “ocorre em múltiplos espaços sociais, não apenas na escola” (Macedo, 2020, p. 2).

Quando se trata da EJA, a relação alfabetização e letramento se tornam ainda mais íntima, uma vez que:

(...) A EJA é uma modalidade de ensino criada pelo Governo Federal que perpassa todos os níveis da Educação Básica do Brasil, destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada (Rodrigues, 2021, p 24).

Nesta modalidade de ensino, os alunos frequentemente vivenciam ambos os processos tardiamente, em comparação aos ensinamentos regulares, e inseridos em um contexto que não favorece o desenvolvimento do letramento tradicional escolarizado e a expansão de outros tipos igualmente necessários, como o letramento crítico.

Adicionalmente, diferentemente do ensino regular, o público mais velho tem necessidades sociais urgentes, nas quais o uso da escrita e do letramento crítico se tornam barreiras sociais que limitam o acesso a espaços físicos e intelectuais. No entanto, em contraste com essas necessidades, a falta de documentos referenciais com direcionamentos e estrutura curricular próprios da EJA, por um longo período, contribuiu para o não desenvolvimento de habilidades essenciais, submetendo os estudantes a processos escolares muitas vezes desvinculados da análise crítica do mundo.

A ausência do trabalho com a criticidade se deve a um conjunto de fatores, como a carga horária reduzida, a longa jornada do professor, e a falta de políticas públicas que priorizem a qualidade do ensino em vez de apenas números relativos à aprovação.

Em um novo texto publicado em 2014, “Letramento na contemporaneidade”, Kleiman (2014) introduz o leitor ao tópico abordado, relatando brevemente sua visita a cursos noturnos de EJA. Após assistir a algumas aulas, conclui que “o professor hoje

não acha que deve ser onisciente” (p. 73), considerando tal ponto como uma perspectiva positiva de ensino. De fato, à medida que o professor deixa o pedestal e se coloca numa posição de mediador do processo de construção do conhecimento, passa a considerar o aluno como parte importante do processo de ensino e aprendizagem, assim como o contexto cultural no qual está inserido, trazendo às aulas contribuições promovidas pela própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros documentos norteadores.

Kleiman (2014) aborda também que, apesar de haver certa evolução, é notório que:

(...) Pouco mudou num quarto de século em relação à contemporaneidade das práticas de uso da língua escrita mobilizadas na escola: tal como na década de 1990, as práticas escolares hoje não levam em conta o espaço e o tempo em que transcorrem, tampouco a historicidade dos sujeitos (Kleiman, 2014, p. 74).

Dessa forma, faz-se necessário que, enquanto professor de língua materna, haja a reflexão sobre qual o objetivo do que se faz em sala e para quem se está “dando aula”.

O planejamento e a execução das aulas devem levar em consideração a ampliação do letramento crítico, que vai além da simples decodificação de textos, focando na compreensão das relações de poder, ideologias e contextos sociais presentes na linguagem. Inspirado por teóricos como Paulo Freire, que enfatiza a educação como prática de liberdade e reconhece a importância dos contextos sociais e culturais (Freire, 2008), o letramento crítico busca formar leitores e escritores capazes de questionar e transformar a realidade ao seu redor. Isso envolve a leitura crítica de textos que abordam questões de desigualdade, discriminação e direitos humanos, promovendo a justiça social.

A análise crítica do discurso auxilia, então, os alunos na identificação e questionamento das mensagens implícitas nos textos, capacitando-os a ler e escrever de forma a desafiar as estruturas de poder e promover a transformação social. Essa abordagem educacional é essencial para a formação de cidadãos conscientes e engajados na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Em um texto publicado em 2020, que aborda a relação entre alfabetização e letramento na EJA, com o objetivo de mapear a produção acadêmica referente ao tema no Brasil, os autores avaliam que a quantidade de estudos ainda é pequena.

Freitas *et al.* (2020) defendem que:

A educação é direito e necessária para plena participação do sujeito como cidadão na sociedade, o que exige o domínio das práticas sociais da leitura e da escrita, e, nesse sentido, o desenvolvimento dessas práticas devem estar assentes em pressupostos teóricos que possam contribuir para uma vivência bem-sucedida, já que a EJA é apontada como uma modalidade fulcral para a construção de um projeto de sociedade inclusiva e democrática (Freitas *et al.*, 2020, p 3).

Dessa forma, os autores reforçam o argumento de que o letramento crítico na EJA é não só importante como essencial para que os indivíduos ajam na sociedade e tenham um senso de pertencimento à comunidade. Nesse contexto, é necessário que o sujeito seja capaz de analisar criticamente as relações sociais que permeiam as estruturas linguísticas. O agir na sociedade se torna, então, uma ação consciente. Dentro da perspectiva linguística, isso se traduz em ler, entender e construir opiniões a partir dessas leituras em suas multimodalidades.

Discutir a amplificação do senso crítico no contexto da EJA se configura como um caminho para uma sociedade mais justa, com mais indivíduos que, após analisarem as informações disponíveis, fundamentem suas ações em conclusões próprias. Trata-se de uma política de (re)construção ao invés de uma reparação paliativa. Quando se toma somente a língua escrita como objeto de ensino, especialmente em uma realidade de cultura amplamente digitalizada e rica em estímulos multimodais da língua, deixa-se de ampliar a atuação crítica do aluno nos outros eixos da língua.

De modo geral, especialmente sob a visão multifacetada de letramento que se tem hoje, percebe-se que todas as modalidades da língua são partes do processo formativo do ser no mundo. No entanto, nas palavras de Kleiman (2014, p.74), “a concepção da escrita é ainda a de uma prática independente do sujeito, da história, não situada no tempo e no espaço, em oposição aos usos da língua oral”.

Em “Fala e Escrita”, Marcuschi e Dionísio (2007), antecipam o posicionamento de Kleiman (2014) ao mencionar que “em geral, os manuais didáticos não costumam dar muito espaço a essas questões e não as tratam com a devida atenção. Pior:

quando as tratam, fazem-no de forma equivocada” (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 7).

Segundo os autores:

(...) Certamente, todos nós falamos muito mais do que escrevemos ou lemos, mas o peso dessas práticas não é o mesmo sob o ponto de vista dos valores sociais. Contemplar a língua em uso é importante porque pode auxiliar bastante nossas ações no trabalho de desfazer tais equívocos. É certo que a escola existe para ensinar a leitura e escrita e estimular o cultivo da língua nas mais variadas situações de uso. Mas como a criança, o jovem ou o adulto já dominam a língua de modo razoável e eficiente quando chegam na escola, esta não pode partir do nada. Isso justifica que se tenha uma ideia clara dessa competência oral para partir dela no restante do trabalho com a língua. A escola não vai ensinar a língua como tal, e sim os usos da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana. Em si não haveria necessidade de justificar o trabalho com a oralidade em sala de aula, pois parece natural que isso deva ocorrer. O espantoso é que se tenha demorado tanto para chegar a esse reconhecimento (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 8).

Ao longo do texto, os autores desfazem a concepção dicotômica entre a fala e a escrita, discutindo a não oposição dessas duas modalidades da língua. Ambas as modalidades têm características próprias e devem ser exploradas em suas singularidades, sendo a fala e a escrita “dois modos de funcionamento da língua, e não dois sistemas linguísticos como pensaram alguns autores” (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 8-9).

O trabalho com ambas trará contribuições significativas para a expansão do letramento crítico do aluno. Marcuschi e Dionísio afirmam ainda que “oralidade e letramento são duas práticas sociais em que nos portamos como seres sociais falando e escrevendo ou ouvindo e lendo” (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 9), e que não há razão para qualquer tipo de supremacia ou competição entre elas, visto que “Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade” (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 15).

O fato é que a oralidade, enquanto modo de funcionamento da língua amplamente utilizado, deve ser contemplada nos planejamentos das aulas de Língua Portuguesa tanto quanto a escrita, pois, segundo Marcuschi e Dionísio (2007, p.14), “continuamos falando mais que escrevendo”. O ensino de Língua Portuguesa deve, portanto, ser voltado para os usos da língua nas mais variadas situações.

Toda essa construção social a respeito da escolarização atribui à escrita formal um lugar de destaque e prestígio, ampliando o espaço para preconceitos linguísticos,

que se solidificam em preconceitos sociais. Nas palavras de Marcuschi e Dionísio (2007, p.15): “Todos os falares estão em ordem. Mas nem todos eles têm a mesma reputação social, o preconceito social em relação aos usos linguísticos é frequente”.

Refletir sobre a EJA, neste contexto de preconceito social em relação aos usos linguísticos, reforça a necessidade de se pensar em projetos que sejam orientados à oralidade, justamente o espaço no qual os jovens e adultos em situação escolar não regular mais atuam linguisticamente. Um planejamento orientado à oralidade não tem como objetivo consertar a fala de ninguém, mas explorar os recursos disponíveis dentro desse modo de funcionamento da língua, a fim de expandir os multiletramentos.

Partindo do princípio de que a pesquisa é a base de toda produção, a pedagogia dos multiletramentos aborda o desenvolvimento de um aluno pesquisador, capaz de analisar criticamente as informações que recebe, criar sentidos a partir delas e projetar novos significados. Por conseguinte, a pedagogia dos multiletramentos desafia os profissionais de educação a promoverem oportunidades nas quais o aluno desenvolva autonomia no seu próprio processo de aprendizagem, sendo indispensável à expansão do letramento crítico para que o aluno seja capaz de refletir sobre o próprio processo.

Tal habilidade é levada em consideração nos documentos oficiais que regulamentam as práticas em sala de aula. Na seção referente ao Eixo da Oralidade, a BNCC trata das práticas orais com a “Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 77), de modo a:

(...) Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multisssemiose; Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram (BRASIL, 2018, p. 77).

Voltando o olhar para a EJA, trazer a oralidade como meio de expansão do letramento crítico possibilita a reinserção social de alunos que, por diversas razões, incluindo a falta de regularização escolar, já são marginalizados.

4 ANÁLISES

Este capítulo se atém, primeiramente, a analisar criticamente o processo histórico de regulamentação da EJA, de modo a buscar um diálogo entre o processo histórico e os impactos na organização curricular atual.

Em seguida, será feita a análise do corpus, constituído por duas publicações acadêmicas que relatam a experiência dos autores no contexto da EJA, em diálogo com os conceitos teóricos apresentados até aqui e com os documentos oficiais.

Por fim, após a apresentação de uma análise comparativa temporal entre as publicações, o trabalho com o eixo da oralidade é apresentado como um possível caminho para ampliação do letramento crítico no contexto da modalidade escolar em questão.

4.1 Regulamentação da EJA ao longo da história

A história da regulamentação da EJA no Brasil é atravessada por diversas fases e marcos importantes que refletem a evolução das políticas públicas voltadas para a inclusão educacional.

Durante o período colonial e o Império, a educação formal era predominantemente destinada às elites, com poucas iniciativas voltadas para a educação de adultos. A chegada dos jesuítas, por exemplo, tinha como foco a catequese e os interesses colonialistas, utilizando mão de obra servil e escravagista. Com a expulsão dos jesuítas em 1756, iniciou-se um processo de “laicização do estado” e a oferta de instrução escolar sem regulamentação adequada (Arruda; Piletti, 1988, *apud* Rodrigues *et al.*, 2021).

A vinda da família real para o Brasil em 1808 aumentou a necessidade de mão de obra servil para a corte portuguesa, o que, por consequência, gerou a necessidade de mais escolas para a população local. Esse fato contribuiu para o “processo de escolarização de adultos com o propósito de que esses pudessem exercer o trabalho serviçal” (Rodrigues, 2021, p. 16).

Ao pontuar a conexão entre a demanda da corte e a criação dessas escolas, Rodrigues (2021), reflete sobre como a origem da EJA está pautada na ausência de reflexão crítica, uma vez que o objetivo do processo de escolarização não era proporcionar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, mas sim criar uma classe trabalhadora disposta a servir e pouco capaz de pensar criticamente.

A criação da primeira escola noturna em 1854, destinada a alfabetizar os analfabetos, foi um marco importante. Vinte anos depois, já existiam mais de 100 escolas noturnas. Essas escolas possuíam fins específicos, dependendo da região (Arruda; Piletti, 1988, *apud* Rodrigues *et al.*, 2021, p. 16), reforçando a ideia de que o processo escolar visava atender aos interesses de quem tinha mais poder. Tudo isso está enraizado na cultura da EJA e na sua regulamentação tardia.

Na caminhada para o período da República (1887-1897), houve um foco na educação como “salvadora dos problemas”, resultando em discussões e mobilizações nos anos seguintes. Além disso, foi neste contexto de mudanças socioeconômicas, com a Revolução de 1930 e o processo de industrialização, que surgiu a Escola Nova e o Plano Nacional de Educação (PNE). As primeiras décadas do século XX foram marcadas por movimentações socio-históricas significativas relacionadas com a trajetória da EJA. Em 1934, com o PNE, as pessoas adultas tiveram o direito à educação primária gratuita legitimado, um importante ponto de virada, embora ainda marcado pela necessidade de mão de obra.

A partir da década de 1940, durante a Era Vargas e a Ditadura Militar, houve um aumento nas iniciativas voltadas para a educação de adultos. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967, buscava erradicar o analfabetismo e promover a educação continuada de adolescentes e adultos. Apesar de suas limitações, o MOBRAL representou um esforço para ampliar o acesso à educação, demonstrando uma maior preocupação com a inclusão educacional.

Com a redemocratização do Brasil, a Constituição de 1988 garantiu o direito à educação para todos, incluindo jovens e adultos. Em 2007, o Decreto nº 6093 foi criado com o objetivo de universalizar a alfabetização de jovens e adultos a partir dos 15 anos.

Na mudança de século, a EJA ganhou mais um marco com o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(LDB), que institucionalizou a modalidade EJA. Apesar de ser um avanço importante, a preocupação do governo era a redução do número de analfabetos. Além disso, vale ressaltar que os critérios adotados para a concepção de alfabetizado não eram, e ainda não são, suficientes para considerar o indivíduo letrado, ou seja, capaz de aplicar os conhecimentos construídos nas diversas práticas sociais.

Percebe-se, então, como toda a sequência de marcos históricos apresentados corrobora para possível negligência dos órgãos oficiais e da academia em relação ao estabelecimento de discussões referentes às necessidades da EJA. O ponto de discussão que se instaura remete aos reflexos na construção atual de uma modalidade de ensino que teve sua estruturação enraizada numa concepção servil.

Tal concepção não estava interessada no desenvolvimento do senso crítico, pois não objetivava proporcionar possibilidades de formação continuada e ascensão social, apenas o básico. Mesmo com discussões iniciadas por teóricos como Freire, justamente após esse período, em suas famosas obras defensoras de uma educação libertadora, as medidas tomadas visavam atender às necessidades da sociedade capitalista.

Este tipo de discussão, acerca de todo o conjunto de habilidades e competências necessárias para a vida após a escola, resultou em documentos norteadores e em currículos mais estruturados. No entanto, a velocidade com que este processo aconteceu foi mais rápida na educação regular quando comparada à EJA, que tem vivenciado essa movimentação a passos muito mais lentos.

Com a primeira versão publicada em 2017, a BNCC é um documento normativo que estabelece as diretrizes para a educação básica no Brasil. Tem como objetivo principal garantir que todos os estudantes brasileiros, independentemente da região onde vivem, tenham acesso a uma educação de qualidade, promovendo a equidade e a formação integral. O documento define as competências e habilidades essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, orientando a elaboração dos currículos escolares em todo o país.

No que se refere a linguagens, aborda o letramento crítico de modo a enfatizar a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de analisar, interpretar e criticar diferentes textos e contextos sociais, culturais e históricos.

(...) Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (Brasil, 2017, p. 67).

Quanto às práticas que envolvem o eixo da Oralidade, o documento aborda situações presenciais ou não, assim como práticas de oralização:

(...) O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, web conferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, (...) declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (Brasil, 2017, p. 76-77).

O documento adota, ainda, uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, alinhada com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que concebe a linguagem como uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica e como um processo de interlocução realizado nas práticas sociais ao longo da história (Brasil, 1998).

Nesse contexto, o texto é considerado a unidade de trabalho, sendo abordado de maneira a relacioná-lo sempre aos seus contextos de produção. Essa abordagem visa desenvolver habilidades para o “uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2014, p. 65).

Em relação ao papel do componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC diz que este deve “proporcionar aos estudantes experiências que ampliem seus letramentos” (Brasil, 2017, p. 65), permitindo uma “participação significativa e crítica nas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2017, p. 65-66).

Além disso, a BNCC enfatiza a importância de não apenas privilegiar o escrito/impresso e os gêneros consagrados pela escola, como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, entre outros, mas também de contemplar os novos

letramentos, especialmente os digitais (BRASIL, 2017). Dessa forma, a disciplina de Língua Portuguesa no currículo escolar busca equilibrar o tradicional e o contemporâneo, preparando os estudantes para interagir de maneira crítica e competente nas diversas esferas sociais.

No entanto, enquanto a BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades para a educação básica, focando principalmente em crianças e adolescentes, ela não oferece diretrizes específicas para a EJA. Dessa forma, deixa uma lacuna significativa para alunos cujas necessidades e contextos são bastante diferentes.

Na década seguinte, o documento referencial para a implementação das diretrizes operacionais da EJA foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) com o propósito de facilitar a compreensão e a aplicação da Resolução CNE/CEB nº 1/2021, aprovada em 28 de maio de 2021. Este documento tem como propósito alinhar a EJA à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à BNCC, com a intenção de ser um guia prático e acessível para gestores educacionais. Estabelecendo como objetivo “elevar à prática cotidiana dos espaços e tempos de aprendizagem da EJA a garantia do direito à educação” (Brasil, 2021, p.22), ele visa transformar as diretrizes legais em orientações claras e aplicáveis, apoiando os Conselhos de Educação de estados, municípios e do Distrito Federal na implementação das diretrizes.

O documento possui embasamento teórico em autores como Soares (2004), que aborda o entrelaçamento dos processos de alfabetização e letramento, direcionando o processo de aprendizagem para as práticas sociais (Brasil, 2021). Também trata da questão do letramento digital, que, de certa forma, dialoga com o desenvolvimento do senso crítico.

Embasado em Gadotti (2014), o documento também menciona a questão da reflexão crítica, embora não forneça direcionamentos específicos sobre como deve ser realizada. Além disso, cita autores que enfatizam a importância de considerar as características do público atendido.

(...) Compreender os sujeitos da EJA como sujeitos “sociais e de direitos” inseridos em realidades e vivências diversificadas individual e coletivamente,

inseridos em arranjos familiares múltiplos, cenários socioculturais específicos e diferentes processos de construção de sua identidade, fazeres, lutas e saberes da alfabetização e aprofundamento da formação geral básica e da qualificação profissional ou formação técnica de nível médio (Soares; Giovanetti; Gomes, 2005, p. 22).

O documento referencial para a implementação das diretrizes operacionais da EJA surge da necessidade de regulamentar essa modalidade de ensino, considerando que os alunos da EJA possuem contextos distintos dos estudantes do ensino regular. Representando um avanço significativo, o documento se embasa teoricamente em autores que compartilham concepções de linguagem, texto e ensino alinhadas com as defendidas por esta pesquisa.

Entre esses autores, destacam-se Soares (2004), que discute o entrelaçamento dos processos de alfabetização e letramento, e Gadotti (2014), que aborda a reflexão crítica. No entanto, apesar de seu embasamento teórico coerente com a BNCC, ainda apresenta insuficiências, pois não menciona explicitamente a palavra “críticidade” fora de uma citação, nem fornece orientações claras sobre como deve ser conduzido o trabalho com a oralidade e o letramento crítico.

Parece ser, em grande parte, uma revisão bibliográfica de conteúdos já existentes, sem se preocupar em preencher a lacuna de orientar as competências e habilidades necessárias para o contexto específico da EJA. Dessa forma, embora represente um progresso na regulamentação da EJA, o documento ainda necessita de aprimoramentos para atender plenamente às demandas educacionais dessa modalidade.

4.2 Relatos de experiência na EJA

4.2.1 *Análise da publicação 1: “Gênero textual exposição oral na educação de jovens e adultos”¹*

¹ BALTAR, Marcos Antônio Rocha; COSTA, Denise Ribas da. Gênero textual exposição oral na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 1-15, 2010.

O primeiro texto analisado foi um artigo produzido por Marcos Antônio Rocha Baltar da Universidade Federal de Santa Catarina e por Denise Ribas da Costa da Universidade de Caxias do Sul. Intitulado “Gênero textual exposição oral na educação de jovens e adultos” publicado em 2010, o artigo tem como objetivo principal “auxiliar estudantes a ampliar seu repertório de gêneros de textos orais e subsidiar os professores a elaborar um trabalho didático-pedagógico sistematizado, sequência didática (SD), para a apropriação do gênero exposição oral”.

Durante o texto, os autores descrevem uma proposta de intervenção no formato de sequência didática, no contexto de aulas de língua portuguesa, que utiliza os gêneros orais Exposição Oral (EO) e Exposição Oral Radiofônica (EOR) para trabalhar a necessidade de adaptação da linguagem e de todos os elementos que a compõem de acordo com a situação comunicativa. A sequência didática foi desenvolvida para alunos do Ensino Médio, da modalidade EJA, de uma escola pública em Caxias do Sul.

Após a aplicação de questionários e de pesquisas sobre o contexto dos alunos, os autores identificaram uma problemática com o gênero seminário, o que afetava não só as aulas de língua portuguesa como também as demais disciplinas, visto que o gênero também era utilizado como instrumento avaliativo pelos outros professores.

A partir de tal ponto, elaboraram uma sequência de atividades, com 13 encontros, que visavam construir noções acerca dos aspectos da oralidade que compunham o gênero escolhido. Dessa forma, a sequência apresentada pelos autores objetiva:

(...) Discutir a validade do trabalho sistematizado com o gênero exposição oral com professores e estudantes da modalidade EJA, de um modo geral e do ensino médio, especificamente, buscando um trabalho contextualizado que, implicando o aprimoramento da fala formal em sala de aula, possibilite também um desempenho satisfatório com a EO no ambiente discursivo radiofônico escolar, caso a escola desenvolva um projeto de radioesc (Baltar; Costa, 2010, p. 388).

Somente a necessidade de construir este discernimento para correta adequação da linguagem de acordo com a situação comunicativa, já se caracteriza por estimular de certa forma o senso crítico dos estudantes. No entanto, o texto é construído de forma a corroborar, algumas vezes, para um entendimento de língua como instrumento de

comunicação, uma vez que se preocupa com a transmissão da mensagem, considerando os interlocutores como emissores e receptores.

Para justificar, os autores trazem que mesmo amplamente utilizado por outros professores, a Exposição Oral “não é, na maioria das vezes, concebida como atividade de ensino explorada pelos professores de Língua Portuguesa”, o que resulta no mau desempenho dos estudantes devido a “falta de planejamento e sistematização” (Baltar; Costa, 2010, p. 389) em relação a esse gênero textual.

O embasamento teórico do artigo remete a uma concepção adequada ao trabalho com a oralidade uma vez que defende

(...) A importância de proporcionar, na escola, atividades orais que oportunizem aos estudantes a apropriação de recursos linguísticos e interativos inerentes às práticas orais e considerando que a EO pode ser uma eficaz ferramenta para a ensinagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais da Língua Portuguesa (Baltar; Costa, 2010, p. 389).

A partir dessa colocação, o questionamento se volta para como essa abordagem é concretizada nas atividades propostas.

Apesar de trazer um embasamento teórico que sustenta a necessidade de expandir a criticidade no contexto da EJA, a sequência das atividades apresentada no artigo constrói uma proposta que, a primeira vista, aborda o gênero a partir da estrutura e não da função social, uma vez que as maiorias das aulas se ocupam em apresentar aspectos específicos da estrutura do gênero sem conectá-los com os usos sociais. No entanto, como não há detalhamento das atividades específicas realizadas, tornam-se inviáveis conclusões acerca da abordagem exata do gênero.

Em relação à abordagem, a proposta foi coerente com a teoria na medida em que os autores propuseram uma atividade na qual os alunos construíram noções sobre os aspectos estruturais da prática oral em estudo, como “saber usar os recursos de amplificação da voz, decidindo pelo uso ou não de um microfone” (Baltar; Costa, 2010, p. 391).

Ao abordarem as diferenças entre os gêneros EO e EOR, os autores destacam que o EO “conta com a presença da audiência e pode lançar mão de recursos visuais e se comunicar com gestos, olhares, corpo; sente o clima de receptividade de sua fala,

podendo adaptá-la ou modalizá-la durante a exposição” (Baltar; Costa, 2010, p. 391). Esse ponto é discutido no artigo ao tratar dos aspectos corporais e característicos do gênero, bem como na adaptação desses aspectos quando o texto é adaptado para EOR.

Ainda que a BNCC ainda não tivesse sido publicada, a proposta apresentada já dava conta de competências e habilidades hoje presentes no documento, no que tange ao eixo da oralidade:

(...) Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis (Brasil, 2017, p.77).

O ponto central é que, apesar da utilização de gêneros orais, a maior parte do trabalho é realizada a partir de um texto escrito, o roteiro. Embora, no início do artigo, defenda-se uma visão não dicotômica da oralidade e escrita, alegando que:

(...) Nesse artigo não estamos considerando gêneros orais e escritos como dicotômicos, mas como pertencentes a atividades de linguagem distintas da sociedade letrada, que se complementa no âmbito de um continuum, que vai do mais escrito ao menos escrito, do mais oral ao menos oral, de acordo com as condições de produção dos textos: o ambiente discursivo, a comunidade discursiva, os propósitos comunicativos dos escritores-leitores, falantes-ouvintes, entre outros fatores (Baltar; Costa, 2010, p. 388).

Questiona-se, então, em que nível o trabalho centraliza o desenvolvimento de habilidades e competências referentes à oralidade, uma vez que o grande foco das adaptações passa pela atividade escrita, o roteiro. Ainda sobre o gênero escolhido, os autores afirmam que:

(...) A prática da EO pode ser considerada uma importante ferramenta para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, tanto na oralidade quanto na escrita, em diferentes situações de comunicação (Baltar; Costa, 2010, p. 390).

De fato, a habilidade de argumentar requer a capacidade de filtrar informações, expor uma perspectiva pessoal embasada em fatos, desenvolver hipóteses e analisar criticamente o contexto. Por outro lado, cabe observar que o trabalho com esse gênero,

da forma como foi proposto, ainda enfrentaria a barreira da compreensão crítica de textos escritos em um contexto de estudantes muitas vezes não alfabetizados.

É bem sabido que não há como desconectar totalmente as modalidades da língua, nem é recomendável, já que não se assume aqui visões dicotômicas. No entanto, é muito comum que haja “o privilegiamento da língua escrita sobre a oral” (Street, 2014, p. 144) a realização de atividades que se concentram na modalidade escrita, partindo e chegando nesta modalidade.

Portanto, deveria ser possível a elaboração de atividades que partam da oralidade e se ocupem com a oralidade. É neste ponto de reflexão que se encontra a justificativa desta pesquisa: tornar a oralidade significativa para turmas de EJA em contexto de processo de alfabetização. O ponto é justamente usar gêneros textuais orais para desenvolver o letramento crítico, de forma a ser uma saída eficaz para contextos nos quais se torna desafiador, na prática, o trabalho com textos escritos em turmas que não conseguem nem ler as linhas, quanto mais às entrelinhas.

Sabe-se que o contexto ideal é o que desenvolve a alfabetização atrelada ao letramento crítico; no entanto, esta pesquisa se ocupa em apresentar o potencial da oralidade como meio de expansão do letramento crítico em contextos de difícil compreensão de textos escritos.

Sobre a abordagem da postura crítica, a publicação 1 traz embasamento teórico que reforça o apoio a esse tipo de trabalho ao considerar a:

(...) EO também como uma ação de linguagem em que o estudante pode exercitar a sua verve crítica, defender seus pontos de vista (fazer a audiência saber a opinião do orador-locutor sobre algum tema). Esse trabalho possibilita o aprimoramento das atitudes discursivas da ordem do expor e do argumentar, já que o estudante toma o papel de especialista do que vai expor ou de crítico de um determinado tema controverso (Baltar; Costa, 2010, p. 390).

Além disso, destaca-se a importância de “conhecer as peculiaridades dessas diferentes ações de linguagem, de acordo com as diferentes situações de produção e recepção” (Baltar; Costa, 2010, p. 391), o que também envolve a criticidade. Retoma-se o tópico sobre adaptação à situação de produção ao propor um trabalho com os gêneros que abordam “as peculiaridades dessas ações de linguagem, de acordo com

as diferentes situações de produção e recepção em que se apresentam” (Baltar; Costa, 2010, p. 392).

Considerando que essa é uma publicação de 2010, observa-se que o desenvolvimento da postura crítica no contexto de jovens e adultos não é um ponto de discussão novo, pelo contrário, trata-se de uma necessidade antiga. Sobre o desenvolvimento das atividades, os autores propõem uma sequência de atividades que contemplam a pesquisa sobre o assunto, a elaboração de um roteiro e, então, o desenvolvimento do texto oral (Baltar; Costa, 2010, p. 392).

Na adaptação ao contexto radiofônico, os alunos partem do roteiro já produzido para, a partir de uma reestruturação, considerar o novo ambiente discursivo, informação repetida algumas vezes durante o texto, reforçando a preocupação dos autores em considerar o contexto da comunicação (Baltar; Costa, 2010).

Ao longo do tempo, a discussão sobre contexto vai ganhar uma outra dimensão no meio acadêmico, que passa enfatizar a importância de considerar também o contexto do aluno, como traz a BNCC, publicada posteriormente ao artigo 1, e cujos efeitos podem ser observados na publicação 2, analisada a seguir, que traz uma proposta situada em um tema de relevância social.

De acordo com a proposta, os alunos partem de textos escritos em direção ao texto oral. Tal fato é, mais uma vez, um contraponto ao discutido nesta pesquisa, que versa sobre a possibilidade do uso de textos essencialmente orais para, através deles, promover a amplificação do senso crítico. O fluxo convencional que parte da escrita para a oralidade é coerente com o embasamento teórico e com o objetivo dos autores, à medida que apontam uma visão não dicotômica da relação entre escrita e oralidade.

No entanto, diante de uma realidade com muitos analfabetos funcionais, como conciliar o tempo de produção e reflexão acerca da escrita em uma carga horária tão reduzida? Por outro lado, o trabalho que articula as modalidades da língua e aborda esse tipo de gênero coloca em evidência uma proposta voltada para a educação continuada, à medida que prepara o aluno para outros contextos formativos educacionais.

Ao explicar o processo de adaptação e reescrita do roteiro entre EO e EOR, os autores apontam que a fala deve ser registrada “na lauda do programa, como um texto

de apoio para a locução” (Baltar; Costa, 2010, p. 392). Em seguida, pontuam a importância de:

(...) trabalhar algumas estratégias, tais como técnica de respiração, controle das pausas, uso adequado do microfone e, principalmente, repetir várias vezes o texto em voz alta para naturalizar a locução, visando transpor a pauta da mera leitura (Baltar; Costa, 2010, p. 392).

Tais colocações levam a questionar até que ponto a proposta objetiva o trabalho com a oralidade ou com a oralização da escrita. Não há preparo para o exercício da oralidade em ambientes não controlados, criando um paradoxo entre uma concepção que foge da dicotomia e retorna a ela ao atribuir à oralidade um papel de representação da escrita.

Em estágio mais avançado do texto, os autores relatam aspectos dos 13 encontros da sequência didática proposta por eles. No primeiro encontro, é prevista uma apresentação “abordando as principais características do gênero” (Baltar; Costa, 2010, p. 393), estabelecendo uma perspectiva que parte muito mais da estrutura do que da função social do gênero.

Os encontros subsequentes continuam abordando aspectos estruturais do gênero, sem considerar o contexto do aluno. Neste momento, é possível perceber um contraponto entre as publicações aqui analisadas, a diferença nas concepções e aplicação do que seria “incluir o contexto do aluno”.

A publicação 1 utiliza uma necessidade identificada no processo de sondagem da turma para desenvolver a sequência didática, mas durante o desenvolvimento das atividades não apresenta o gênero de forma contextualizada, não considerando a função social assim como a estrutura. A publicação 2 situa a proposta em uma temática de relevância social e, durante todo o desenvolvimento do texto, coloca elementos que corroboram a importância do contexto do aluno no desenvolvimento das atividades.

No 7º encontro, os autores pontuam como a corporalidade colabora “para o transporte da mensagem do orador ao público” (Baltar; Costa, 2010, p. 394), o que evidencia uma concepção da linguagem atrelada a instrumento de comunicação.

No penúltimo encontro, é proposta a socialização dos resultados sob a perspectiva de expor os problemas mais recorrentes e, em conjunto com os alunos, apontar possíveis soluções para tais problemas. Tal proposta é válida e contribui

significativamente para a ampliação do senso crítico, pois promove a reflexão acerca do que foi produzido. No entanto, não há oportunidade para refazer a atividade, não há processo de reescrita. As nuances dessa proposta são provocativas, pois levantam questões sobre a possibilidade ou impossibilidade de trabalhar a leitura crítica partindo de gêneros textuais essencialmente orais.

Fazer essa dissociação seria retornar à concepção arcaica dicotômica de fala e escrita? Seria possível um trabalho com a oralidade, voltado para a oralidade e através da oralidade, que proporcione a expansão da consciência crítica e, mesmo atravessada pela escrita em algum momento, tenha a oralidade como centro? Se isso parece absurdo, devem-se reavaliar as práticas com a escrita, pois frequentemente a oralidade é usada apenas para comunicação, sendo toda a construção do conteúdo realizada através de textos escritos, com produções focadas na escrita, em um movimento de escrita-escrita considerado super normal.

A publicação 1 também investiga possíveis causas de abandono e retomada dos estudos. Como resultado, a maioria dos estudantes retornou por motivos profissionais, demonstrando interesse claro na aprendizagem real. O texto ainda menciona que “muitos estão insatisfeitos com sua condição profissional, apresentando baixa autoestima e dificuldades de inserção social” (Baltar; Costa, 2010, p. 396). Nesses casos, o retorno aos estudos é visto como uma oportunidade de ascensão social e profissional. Esse trecho retirado da publicação evidencia a importância do letramento crítico no contexto da EJA.

Os autores expõem a relação entre o contexto e a relevância da sequência didática proposta para este público em um parágrafo que vale a pena ser citado:

(...) Desse modo, o professor de Língua Portuguesa, assumindo posição de agente de letramento, pode exercer um papel muito importante no desenvolvimento desses estudantes, planejando e executando com eles atividades de linguagem significativas que aprimorem suas competências discursivas, para que possam interagir com maior autonomia nos diferentes ambientes discursivos da sociedade. Assim, a aplicação de uma SD para a apropriação do gênero exposição oral foi considerada como um instrumento didático-pedagógico para oportunizar os envolvidos a apropriarem-se de recursos linguísticos e discursivos inerentes à prática social de falar em público (Baltar; Costa, 2010, p. 396).

Ao citar a autonomia em diferentes ambientes discursivos, questiona-se se este argumento não deveria estar conectado a uma proposta menos pautada na escrita ou se o trabalho com a corporalidade, na perspectiva dos autores, já colabora com a postura desenvolvida pelos alunos em situações discursivas não tão controladas pelo roteiro escrito.

Ademais, considera-se que foi uma proposta bem intencionada, fundamentada em conhecimentos e concepções propostas pela academia. No entanto, não se é capaz de visualizar toda essa autonomia para gerir os recursos linguísticos voltados para a prática social de exercer a oralidade (falar em público e não com o público).

Ao relatarem a experiência com a aplicação das atividades, os autores expõem o desconhecimento dos alunos a respeito de como fazer uma EO. Relatam também a inserção de uma atividade diagnóstica pautada no gênero em estudo a partir de um tema livre - fato que é trazido somente nos encaminhamentos finais do texto, trazendo para a sala o contexto de cada aluno, assim como a percepção de que houve desenvolvimento do grau de consciência da turma acerca do gênero EO.

Este relato leva à conclusão de que a aplicação das atividades foi um processo construído e mediado, que levou em consideração os saberes relativos ao contexto dos estudantes. Segundo os autores,

(...) Isso contribuiu para que os estudantes se posicionassem realmente como especialistas do assunto apresentado, colaborando para o aspecto interacional da exposição, pois apresentavam um assunto que era do domínio do orador, mas não da audiência (Baltar; Costa, 2010, p. 397).

Assim como:

(...) contribuiu para ampliação do conhecimento de mundo dos estudantes envolvidos, visto que saber sobre as profissões dos colegas possibilitou que conhecessem mais uns aos outros como indivíduos, já que, além de estudantes, são profissionais de diferentes áreas (Baltar; Costa, 2010, p. 397).

Ao fim, dentro do contexto temporal referente ao período da publicação, a proposta é coerente com a teoria e contribui de certa forma, para a ampliação do senso crítico dos estudantes.

4.2.2 Análise publicação 2: “Estágio remoto na educação de jovens e adultos: relato de experiência”²

O segundo texto analisado foi uma monografia produzida por Taís Rodrigues, da Universidade Federal do Pampa. Intitulado “Estágio remoto na educação de jovens e adultos: relato de experiência” e publicado em 2021, o artigo tem como objetivo principal propiciar uma “reflexão compartilhada entre educandos, estagiárias e professores sobre o ensino remoto em contexto pandêmico, considerando-se as especificidades inerentes aos alunos de EJA” (Rodrigues, 2021).

Para tal, a autora aborda sua experiência com estágio supervisionado no contexto de aulas de Língua Portuguesa, que, através da temática do racismo, propõe um estudo da variação linguística e do preconceito linguístico para alunos do terceiro ano do Ensino Médio, na modalidade EJA.

Rodrigues justifica a escolha do tema em discussões realizadas ao longo do curso e em documentos oficiais, como a BNCC, alegando que o objetivo seria “formular e/ou reforçar o conceito de identidade social” (Rodrigues, 2021, p. 18). Também não é possível afirmar como foi feita a abordagem dos conteúdos propostos no cronograma, nem quais os gêneros e textos utilizados, tornando-se inviável discutir se a prática pedagógica foi coerente, considerando o embasamento teórico da publicação, como propõe esta pesquisa.

Além disso, a autora destaca a importância da “contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão” (Rodrigues, 2021, p. 19), ponto essencial para a perspectiva do letramento crítico. Esta publicação considera o contexto do aluno, numa perspectiva de levar em conta, no preparo das aulas e dos projetos, os conhecimentos dos alunos.

O cronograma de atividades sugere uma abordagem expositiva, pois aborda o racismo e os tipos de variação linguística dentro de uma divisão por dias de aula,

² RODRIGUES, Taís. **Estágio remoto na educação de jovens e adultos: relato de experiência**. 2021. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Português) – Universidade Federal do Pampa, Alegrete, 2021.

relacionando o conteúdo à data e à quantidade de aulas, que eram divididas entre encontros síncronos e assíncronos.

Por constar no título “relato de experiência”, esperava-se encontrar mais detalhes sobre a experiência com os alunos no estágio realizado pela autora. No entanto, ao desenvolver o trabalho, a autora não detalha as práticas pedagógicas nem as atividades específicas desenvolvidas no período. Não há como saber se houve observação prévia da turma, nem se a escolha da temática estava conectada de alguma forma com o contexto dos alunos.

A autora relata que, no primeiro encontro, foi solicitado que os alunos enviassem mensagens falando sobre si, mas não obteve resposta alguma. Para os encontros assíncronos, postava uma “imagem ilustrativa e um áudio explicativo” (Rodrigues, 2021, p. 21), reforçando, através das palavras “ilustrativa” e “explicativo”, o teor expositivo da aula.

Para os encontros síncronos, a autora propõe discussões acerca dos tópicos referentes ao último encontro assíncrono e do dia, mas não detalha como essas discussões eram guiadas. Apesar de utilizar a oralidade, não é possível determinar se a modalidade da língua em questão era utilizada apenas como ferramenta ou também em sua estrutura e função social.

Por ser um estágio remoto realizado em contexto pandêmico, toda a comunicação se deu por meio de ferramentas digitais. Rodrigues (2021) relata que os alunos demonstraram dificuldade com o manuseio das plataformas digitais e que foi necessário, inclusive, desenvolver um “Tutorial *Classroom* para Estudantes” (Rodrigues, 2021, p. 22) como atividade complementar.

De modo geral, foram utilizados recursos multimodais³ frente a uma realidade multimodal. Em relação à avaliação, a autora a considera “contínua, cumulativa e sistemática” (Rodrigues, 2021, p. 22), mas coloca como instrumento um “questionário digital com questões referentes aos temas tratados ao longo do estágio” (Rodrigues, 2021, p. 22), sem especificar que tipo de questões foram utilizadas, não sendo possível determinar se foi uma abordagem linguística, conteudista ou contextualizada.

³ Em *Multimodalidades e Leituras* (2014), Dionísio aborda o conceito de multimodalidade ao expor que “o conceito de multiplicidade de linguagens se refere aos modos ou semioses nas produções dos textos, sejam impressos, sejam em mídias audiovisuais” (Dionísio, 2014, p. 43).

Em um dos pontos, a autora aborda a história da EJA no Brasil. Ao discorrer sobre o tema, enfatiza uma perspectiva de educação servil, guiando o leitor a construir sentidos que corroboram com a ideia de que toda a historicidade da EJA, além da maioria dos marcos regulamentadores, aconteceu em função da necessidade de mão de obra.

Tal constatação justifica a ausência de um currículo voltado para o desenvolvimento do senso crítico, assim como para a educação continuada. O embasamento teórico usado pela autora se mostra coerente com os documentos normativos vigentes, defendendo a contextualização dos conteúdos e o trabalho que visa à ampliação do senso crítico e das habilidades necessárias à educação continuada.

No entanto, pelo pouco que é especificado em relação às atividades desenvolvidas, a proposta não mostra essa mesma coerência, dadas as abordagens e os instrumentos avaliativos utilizados.

A partir da aplicação de “um questionário com cinco questões subjetivas respondidas por dois docentes da EJA” (Rodrigues, 2021, p. 28), a autora discute questões referentes ao contexto e às práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos.

Os resultados apontam possíveis causas do abandono e do retorno escolar segundo a perspectiva dos entrevistados:

(...) Segundo o professor alegretense entrevistado, Paulo César Fagundes do Amaral, mestre em educação e pós-graduado em Educação de Jovens e Adultos, as principais causas do abandono escolar vão desde (...) a necessidade de inserção ao mercado de trabalho para auxiliar nas despesas do lar; Gravidez na adolescência e falta de incentivo familiar.” Já Maria Elia Gonçalves Martins, professora titular da turma em que o estágio foi realizado, mestra em ensino de línguas e especialista em metodologias para o ensino de línguas e literatura, acredita que “Muitas vezes, o aluno não tem maturidade, passa por problemas em sua vida pessoal, ou mesmo por desleixo com os estudos, acaba reprovando, evadindo e abandonando a escola no tempo regular.” Sobre as motivações para o retorno escolar, tanto Paulo quanto Maria Elia, acreditam que estejam ligadas às necessidades profissionais, uma vez que a maioria das empresas exige instrução escolar (Rodrigues, 2021, p. 25).

É interessante observar como as respostas às perguntas divergem, de certa forma, no que se refere às causas do abandono escolar, mas convergem no que se

refere às causas do retorno. Além disso, o mesmo motivo que leva esses alunos, em grande maioria, a optarem por parar de estudar, os leva a retornar anos mais tarde.

A necessidade econômica envolvida no abandono e no retorno traz informações importantes acerca do contexto socioeconômico da EJA, reforçando a discussão sobre a situação marginalizada na qual se encontram, assim como a necessidade de uma educação que vise oferecer oportunidades de continuidade e ascensão social.

Dentro deste contexto, outra pergunta muito importante levantada por Rodrigues (2021) no questionário realizado remete às possibilidades do ensino superior para os alunos da EJA. Esta questão dialoga diretamente com a história dessa modalidade de ensino, criada para atender às necessidades de mão de obra servil, assim como com o reflexo disso na sua estruturação.

Observar essa discussão sendo levantada na publicação 2, a mais recente, traz um panorama de esperança, pois mostra que, depois de tantos anos, há um sinal de movimentação em direção às questões que circundam a educação continuada no contexto da EJA. Um dos professores entrevistados por Rodrigues (2021) relata que “o número de alunos e alunas com essa expectativa é bem razoável” (p. 32), ou seja, há demanda.

Torna-se necessário pensar programas curriculares e propostas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para que os alunos da EJA tenham condições de ingressar, permanecer, acompanhar e concluir outras etapas educacionais.

Dentro desse contexto, essa discussão se torna significativa para esta pesquisa, pois a capacidade de refletir criticamente acerca de qualquer leitura, em suas multimodalidades, atravessa todas as possibilidades de aprendizagem no contexto de educação formal. Cabe ao professor de línguas, então, guiar o processo de lapidação dessa habilidade que, na era digital, se torna ainda mais indispensável.

Sabendo que, segundo Alvares (2010, p. 1),

(...) Na Educação de Jovens e Adultos encontramos indivíduos das mais diversas origens. Mesmo apresentando uma certa homogeneidade do ponto de vista socioeconômico, eles configuram um grupo culturalmente heterogêneo, pessoas em que se estampam as mais ricas matizes da nossa brasilidade.

Dentro de uma mesma sala convivem alunos de diferentes idades e etnias, em múltiplas combinações fisionômicas, homens e mulheres com belezas peculiares, não só nas aparências, mas também nos costumes, nos modos de ser, nas experiências de vida, nos traços culturais, nas preferências culinárias ou musicais; enfim, na EJA é onde se avizinha gente do centro com gente da periferia, gente do litoral com gente do sertão, compondo belos quadros da pluralidade cultural do nosso país. A heterogeneidade presente no conjunto de alunos, no entanto, aponta para a singularidade de cada um. A cada experiência vivida corresponde um indivíduo absolutamente único, a cada enfrentamento de problemas na vida familiar ou no trabalho decorre um saber idiossincrático, um modo de ver e de se relacionar com o mundo inteiramente pessoal (Alvares, 2010, p. 1).

O ponto que se coloca no horizonte agora é como integrar a proposta de estimular o senso crítico na EJA através da oralidade em um contexto com mais direcionamentos do que há mais de uma década atrás. Dessa forma, é necessário voltar o olhar para o que ainda precisa ser feito em termos de regulamentação e documentos norteadores específicos para a EJA, visto que o alunado possui um contexto diferente do alunado no ensino regular.

Ao fim, o relato de experiência da autora se volta muito mais para as impressões construídas acerca do exercício da docência na EJA, contextualizada pelas suas motivações e trajetória e aliada à perspectiva dos docentes entrevistados. Percebe-se, também, a atribuição de valor dada ao contexto do estudante da EJA, tanto no posicionamento da autora ao longo do texto quanto nos posicionamentos dos professores entrevistados.

O direcionamento dado às discussões levantadas por Rodrigues faz acreditar que há um caminho em direção a mudanças de perspectivas significativas em relação à formação docente, uma vez que há coerência entre as falas dos entrevistados, a abordagem da autora e a proposta de atividade colocada por ela.

Ainda que haja muito a ser feito, que os currículos das licenciaturas tenham muitas lacunas, com pouquíssimo espaço para as discussões concernentes à EJA na graduação, é possível perceber um avanço, a passos lentos, mas que representa uma evolução significativa nos olhares em direção a novas perspectivas. Afinal, “qual é a idade adequada para aprender, para conhecer, para se desenvolver intelectualmente?” (Rodrigues, 2021, p. 36).

Entre as duas publicações analisadas é possível notar a diferença de abordagem, tendo como ponto de referência a publicação da BNCC, que é posterior à

primeira publicação e é anterior à segunda publicação. Apesar de não abordar a oralidade, a segunda publicação mostra como um documento norteador mudou a perspectiva de abordagem do conteúdo, o qual passou a ser pensado e desenvolvido a partir de temáticas propostas pelos próprios documentos.

4.2.3 Análise comparativa entre as publicações

A análise das publicações 1 e 2 revela que, apesar das dificuldades enfrentadas, ainda existem profissionais preocupados com questões semelhantes às que provocaram inquietações para esta pesquisa, tanto recentemente quanto há mais de uma década. A principal mudança entre as publicações foi o contexto de regulamentação, refletido na abordagem do conteúdo proposta pelos autores.

A publicação 1, pautada nos gêneros EO e EOR, não considera discussões de relevância social, focando mais no desenvolvimento estrutural do gênero do que na sua função social. Em contraste, a publicação 2, elaborada após a publicação da BNCC, utiliza o documento como base para abordar um tema de relevância social, o racismo, conforme proposto pelo documento oficial. Isso evidencia a importância dos documentos regulamentadores e sua influência na elaboração e execução das propostas de atividades.

Após a publicação 2, houve mais atualizações na documentação da EJA, incluindo o “Documento Referencial para Implementação das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal”, publicado em maio de 2021. Apesar de ter sido publicado no mesmo ano, a monografia de Rodrigues (publicação 2) não o menciona, possivelmente devido ao tempo entre a produção e publicação de um TCC, indicando que a autora ainda não tinha conhecimento deste documento no momento da escrita.

Ambas as publicações utilizam a palavra “contexto”, construindo uma narrativa sobre sua importância para a prática pedagógica. No entanto, os autores constroem diferentes significados para o termo. A publicação 1 considera o contexto para a criação da proposta, levando em conta a pouca familiaridade dos alunos com os gêneros textuais selecionados.

Em contraste, a publicação 2 defende a valorização de um “leque de experiências diversificadas para ampliar caminhos e possibilidades” (Rodrigues, 2021, p. 26). A diferença temporal entre as publicações traz uma perspectiva expandida na concepção de contexto, uma vez que novas discussões foram levantadas e novos documentos foram publicados.

Outra mudança significativa entre as publicações foi o contexto tecnológico. A publicação 1 trouxe o gênero EOR, que, embora não amplamente utilizado atualmente, poderia ser relevante no contexto da época. A tecnologia disponível e usada na época, como uma rádio escolar comandada por alunos e supervisionada por professores, foi inserida na proposta.

Com o avanço da tecnologia, inúmeros outros gêneros orais, como áudios de aplicativos de mensagem, *stories* no Instagram, *lives* em aplicativos de streaming e *podcasts*, agora fazem parte do contexto social dos alunos e podem ser usados para influenciar pessoas, tanto na intencionalidade de quem produz quanto na barreira crítica de quem recebe.

A publicação 2 também discute quem é o professor da EJA, uma questão essencial para esta pesquisa. A autora, embasada em Di Pierro (2006), aponta questões referentes à formação e ao preparo desses profissionais, que normalmente são os mesmos do ensino regular em carga horária estendida. A falta de formação continuada para os professores é um tópico pouco discutido, assim como durante a formação inicial dos docentes no período da graduação.

Segundo Rodrigues (2021, p. 26):

(...) As políticas públicas destinadas à Educação de Jovens e Adultos são insuficientes e, na visão de muitos autores da área, dentro dessas condições, pontuam-se, além da infraestrutura física e material, currículos adequados à modalidade, condições de atendimento das especificidades dos educandos, valorização dos profissionais da EJA e aqui se incluem salários justos e perene formação dos educadores por meio da obrigatoriedade da existência de disciplinas sobre a EJA nos currículos das licenciaturas, da promoção de especializações e da formação continuada no âmbito da modalidade (Rodrigues, 2021, p. 26).

A inserção do letramento crítico na EJA não é um tema novo e, devido à sua antiguidade, já deveria ter práticas mais eficientes. A publicação 2 critica a ausência de

discussões voltadas para a EJA no currículo acadêmico, uma questão também abordada por esta pesquisa.

Apesar de ser uma discussão antiga, ainda não houve revisões significativas nos currículos, e a publicação 2, uma monografia de 2021, destaca que, três anos depois, pouco foi feito em relação a isso. A falta de disciplinas eletivas voltadas para o contexto da docência na EJA é uma questão emergencial que precisa ser reavaliada, não apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as licenciaturas.

4.3 Oralidade como caminho na EJA

Por fim, após discutir concepções de língua e ensino, especialmente no contexto da EJA, de modo a ressaltar a potencial contribuição do trabalho com o eixo da oralidade para amplificação do senso crítico no contexto de jovens e adultos em processo de alfabetização e letramento, esta pesquisa se aterá a sugerir uma possível abordagem que parte de um tema de relevância social, o preconceito linguístico.

Sabendo que, segundo a BNCC:

(...) Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (Brasil, 2017, p. 68).

A proposta consiste em partir de gêneros essencialmente orais, com diferentes níveis de formalidade, a fim de estabelecer um paralelo entre eles, estudando questões referentes à forma, às aplicabilidades, às questões lexicais, à adequação linguística e ao nível de formalidade a partir da perspectiva oral. No que se refere ao gênero, no eixo da oralidade, a BNCC traz que:

(...) O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que

a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar (Brasil, 2017, p. 67).

Dessa forma, partindo de novos gêneros digitais orais, como áudios de aplicativos de mensagens e entrevistas de emprego, o professor pode desenvolver em sala atividades que contribuam para os níveis de análise mencionados anteriormente. Ao fim, a proposta deve ter como objetivo proporcionar a reflexão acerca dos usos da LP, expandindo ou modificando a concepção de língua que eles possuem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a perspectiva de um profissional de letras, após a jornada universitária e atravessada por todas as experiências educacionais dentro e fora da universidade, atribui-se ao senso crítico a capacidade de analisar e questionar informações de maneira racional e reflexiva antes de chegar a conclusões ou tomar decisões. Habilidade que envolve a cautelosa avaliação dos fatos, assim como das diferentes perspectivas envolvidas no contexto, questionando verdades estabelecidas e ideologias dominantes.

Para que seja desenvolvido e amplificado no contexto escolar, é necessário que haja prática constante, como a leitura de diversos tipos de textos, a participação em debates e discussões, e a realização de pesquisas independentes e mediadas pelo professor. Tais atividades auxiliam a aprimorar a capacidade de pensar criticamente e de tomar decisões conscientes e ponderadas, e, sendo permeadas pela linguagem, podem e devem ser desenvolvidas em todos os âmbitos educacionais (modalidades de ensino - regular ou EJA) por professores de língua materna, no contexto desta pesquisa, de Língua Portuguesa.

Dessa forma, o senso crítico se torna essencial para a formação de indivíduos autônomos e conscientes, capazes de compreender e desafiar as estruturas de poder e as normas sociais que influenciam suas vidas. Permite, assim, que o indivíduo não aceite informações passivamente, mas busque compreendê-las e questioná-las de forma a entender o contexto e as implicações das mensagens que recebem. Em resumo, a habilidade em questão é fundamental para uma cidadania ativa e uma educação transformadora, dando aos indivíduos a possibilidade de se tornarem agentes de mudança em seus contextos e na sociedade como um todo.

Quando se fala de linguagens, como discutido ao longo desta pesquisa, o trabalho com o senso crítico é amplamente defendido por profissionais da área, pois permite uma análise profunda e reflexiva das informações e textos. De acordo com a proposta de ensino defendida pelos documentos regulamentadores oficiais vigentes, como a BNCC, o texto assume um papel central como “unidade de trabalho de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de

habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2017, p. 65).

Sendo assim, a amplificação do letramento crítico capacita os indivíduos a questionarem e interpretarem as mensagens de maneira consciente, identificando as ideologias e relações de poder subjacentes. Essa habilidade é essencial para a formação de cidadãos ativos, engajados e autônomos, capazes de agir na sociedade e promover mudanças sociais. Além disso, o desenvolvimento do senso crítico através da leitura, escrita e discussão é visto como um meio de empoderamento, permitindo que os indivíduos compreendam e desafiem as normas e estruturas estabelecidas.

Na EJA, onde muitas vezes os estudantes ocupam posições marginalizadas na sociedade, essa habilidade é especialmente valiosa pois promove a consciência de si mesmo, do mundo ao redor, e do lugar que ocupam ou visam ocupar no mesmo, capacitando os indivíduos a questionarem e interpretarem as mensagens de maneira consciente. Ao fomentar o senso crítico, a educação direcionada a jovens e adultos não apenas empodera esses indivíduos, mas também os prepara para participar ativamente na sociedade, desafiando normas e estruturas estabelecidas e promovendo mudanças sociais significativas.

Considerando a história da criação e regulamentação dessa modalidade de ensino, muito já foi desenvolvido e aprimorado, mas ainda há muito a ser reestruturado nas práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula. Esta pesquisa se propôs a abordar o tema a fim de suscitar reflexões acerca da importância do letramento crítico para a EJA, assim como o impacto social gerado pela amplificação do senso crítico neste contexto. Para tal, aponta a oralidade como um possível caminho, uma vez que é a modalidade da língua na qual mais se age socialmente, mesmo que o indivíduo não seja alfabetizado, o que ainda é a realidade de 7% dos indivíduos com 15 anos ou mais no Brasil, de acordo com o último censo do IBGE realizado em 2022.

Ao fim, uma das maiores conclusões observadas ao longo desta pesquisa, foi em relação ao impacto das documentações oficiais na abordagem das propostas e nas discussões levantadas por ambas publicações. As presenças de novas diretrizes e de documentos regulamentadores influenciaram bastante na abordagem dos textos trazidos como corpus.

Considerando que levantar discussões abre possibilidades, este Trabalho de Conclusão de Curso não se propõe a expor um método eficiente e aplicável em todos os contextos de Educação de Jovens e Adultos. Não se trata de uma “receita de bolo”, mas de lançar luz sobre problemáticas existentes e frequentemente invisibilizadas por aqueles que podem fazer algo a respeito. É missão dos profissionais de educação, que são instruídos a formar alunos questionadores, observar e questionar o próprio processo, a própria formação e as concepções acerca do mundo e do que já foi construído. A pedagogia por design começa na formação daqueles que, em tese, devem mediar o processo de construção de oportunidades.

Por fim, pensar em práticas que ajudem a desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica da linguagem e da sociedade, preparando os alunos para serem cidadãos ativos e conscientes, não é tarefa fácil. Imensos e numerosos são os obstáculos que impactarão a criação e a aplicação prática de atividades que contemplem as concepções defendidas nesta pesquisa. Todavia, parafraseando *um amigo querido*, cabe ao ser humano aprender a identificar o que pode ser controlado, o que pode ser influenciado e sobre o que nada se tem o poder de fazer.

A todo profissional de educação, então, três coisas: a coragem de levantar e agir sobre o que é possível controlar - o planejamento das aulas e a curiosidade de continuar aprendendo; a coragem de usar a sua voz para o que é possível influenciar - levantar discussões, dentro da sala de aula e no meio acadêmico, através de atividades e produções acadêmicas; e, por fim, a que pode ser considerada a mais árdua, porém a mais importante, a coragem de *continuar a nadar*, quando nada mais parecer possível de ser feito.

REFERÊNCIAS

- ALVARES, Sonia Carbonell. **Educação estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e no aprender**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ANTUNES, Celso. **O que é a EJA?** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- ARRUDA, José Jobson de A.; PILETTI, Nelson. **Toda a história do Brasil, da colônia à república**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: informação e documentação: artigo em publicação periódica técnica e/ou científica: apresentação. Rio de Janeiro, 2018.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo, resenha e recensão: apresentação. Rio de Janeiro, 2021.
- BALTAR, Marcos Antônio Rocha; COSTA, Denise Ribas da. Gênero textual exposição oral na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 105-122, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbla/article/view/140013>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- BALTAR, Marcos; BEZERRA, Charlene. Paulo Freire e os estudos críticos do letramento: O suleir e a relação norte-sul. **Revista Línguas & Letras, Cidade**, v. 15, n. 28, p. 142-159, 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/11322/8161>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- BATISTA, Lúiza de Freitas; ALVAREZ, Patricia. Os letramentos múltiplos na formação de professores de jovens e adultos: olhares sobre o campo da educação e suas práticas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 63, p. 77-96, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbedu/article/view/150234>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referencial para Implementação das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf-arq/DocumentoReferencialCoejafinal.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.
- CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; et al. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, Harvard, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring, 1996.
- DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC/Unesco, 2006.

DIONÍSIO, Angela Paiva (org.). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014. Disponível em:

<https://www.pipacomunica.com.br/livrariadapipa/produto/multimodalidades-e-leituras/>.

Acesso em: 22 jun. 2020.

WALT DISNEY PRODUCTIONS. Estados Unidos: 1940. (88 min.), son., cor, legendado. **Procurando Nemo** [DVD]. Pixar Animation Studios, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz et al. Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: mapeamento da produção acadêmica em periódicos no Brasil. *Perspectiva*, v. 38, n. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e66018>.

Acesso em: 22 jun. 2020.

GERALDI, Wanderley. **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 3. ed. Cidade: Produção Gráfica Geraldo Alves, 1991.

JERONIMO, Maria do Socorro Ribeiro; BARBOSA, Róger Mota. Experiências de formação de educadores: trajetórias de formação e práticas pedagógicas em EJA. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 3, p. 603-619, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edup/article/view/32401>. Acesso em: 20 jun. 2020.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986>. Acesso em: 02 agost. 2020.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61. (Coleção letramento, educação e sociedade).

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Contribuições teórico-metodológicas para a pesquisa sobre letramento na escola**. São João del-Rei: Universidade de São João del-Rei (UFSJ), 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DPMG6MLvwsLSBr3CSCs99Tb/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Cidade, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

Multiletramentos - Entrevista com Roxane Rojo. [Entrevista concedida ao Programa Pesca e Pnaic da SME Campinas]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iDu6TvO4svU>. Acesso em: 14 de set. 2024.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino médio**. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife: Secretaria, 2021.

SILVA, Jaelson T. da; ALENCAR, Marta L. A. de. Políticas públicas e práticas educativas na EJA: desafios e possibilidades. **Caderno de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 461-478, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/article/view/178272>. Acesso em: 14 de set. 2024.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. 2004a.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Rev. Bras. Educ.* [online], 2004b, n. 25, pp. 5-17. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 10 de set. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UZANNE, O. **The end of books. Adelaide**: University of Adelaide, 2014. Disponível em: <https://ebooks.adelaide.edu.au/u/uzanne/octave/end/>. Acesso em: 20 abr. 2019.

APÊNDICE A – TABULAÇÃO DOS DADOS CONTIDOS NAS PUBLICAÇÕES 1 E 2

	PUBLICAÇÃO 1	PUBLICAÇÃO 2
TÍTULO	Gênero textual exposição oral na educação de jovens e adultos Oral exposition textual genre in adult education	Estágio remoto na educação de jovens e adultos: relato de experiência
TIPO DO TEXTO	Artigo	Monografia - TCC
LOCAL DE PUBLICAÇÃO	Universidade Federal de Santa Catarina E Universidade de Caxias do Sul	Universidade Federal do Pampa
AUTORES	Marcos Antônio Rocha Baltar* Universidade Federal de Santa Catarina Denise Ribas da Costa** Universidade de Caxias do Sul	Taís Rodrigues
ANO DE PUBLICAÇÃO	2010	2021
FONTE	https://www.scielo.br/j/rbla/a/Y7VrqPPMBYwc6njKrVmRCfd/	https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/5861/1/Tais_Rodrigues_2021.pdf
TURMA	Ensino Médio - EJA	Terceiro ano do Ensino Médio - EJA
MODALIDADE: REMOTO X PRESENCIAL	Presencial	Remoto
OBJETIVO DA PUBLICAÇÃO	"Auxiliar estudantes a ampliar seu repertório de gêneros de textos orais e subsidiar os professores a elaborar um trabalho didático-pedagógico sistematizado, sequência didática (SD), para a apropriação do gênero exposição oral" (p. 387)	"Reflexão compartilhada entre educandos (as), estagiárias e professores (as) sobre o ensino remoto em contexto pandêmico considerando-se as especificidades inerentes aos alunos de EJA" (p. 9)
EMBASAMENTO TEÓRICO	Kato (1987), Koch (1993), Marcuschi (2005), Schneuwly (1997), Schneuwly; Dolz (2004); Baltar (2009); Bronckart (1999); Kleiman (2005),	Arruda; Piletti (1988) Brasil (1996) Fiorim (2012) Brasil (1988) Brasil (1996) – Lei 9.394/96 que trata acerca das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Oliveira (2019) Alvares (2010) Di Pierro (2006) Kenski (2010) BNCC (1988)

METODOLOGIA	"Nesse sentido, foi elaborada e testada uma sequência didática (SD) para a apropriação do gênero exposição oral em sala de aula, com possibilidade de adaptação para um trabalho com o gênero exposição oral radiofônica escolar";(p. 388) NÃO EXPLÍCITA O TIPO DE PESQUISA;	"Pesquisa de cunho exploratório e análise qualitativa" (p. 29).
CONTEXTO DOS ALUNOS	Ensino Médio de uma Escola Pública em Caxias do Sul	Terceiro ano do Ensino Médio
PROPOSTA	Sequência didática	Apresenta um cronograma de aulas com encontros síncronos e assíncronos alternados;
TEMÁTICA DA PROPOSTA	Não tem	Racismo
OBJETIVO DA PROPOSTA	Discutir a validade do trabalho sistematizado com o gênero exposição oral com professores e estudantes da modalidade EJA, de um modo geral e do ensino médio, especificamente, buscando um trabalho contextualizado que, implicando o aprimoramento da fala formal em sala de aula, possibilite também um desempenho satisfatório com a EO no ambiente discursivo radiofônico escolar, caso a escola desenvolva um projeto de radioesc.	Formular/ou reforçar o conceito de identidade social, acordamos por trabalhar os conteúdos de variação linguística e preconceito linguístico, tendo em vista que estes foram assuntos amplamente debatidos ao longo do curso; A fim de atender o disposto na BNCC sobre os Temas Contemporâneos Transversais (BRASIL, 2017), optamos por trabalhar com a temática do racismo.
DURAÇÃO DA PROPOSTA	13 encontros	15 encontros
JUSTIFICATIVA DA PROPOSTA	A EO "não é, na maioria das vezes, concebida como atividade de ensino explorada pelos professores de Língua Portuguesa", o que resulta no mau desempenho dos estudantes devido a "falta de planejamento e sistematização" (p 389) em relação a esse gênero textual.	Reforçar o conceito de identidade social
DOCUMENTOS NORTEADORES	Não menciona	BNCC (1988) Constituição Federal do Brasil (1988) Lei 9.394/96 que trata acerca das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

FERRAMENTA DE COLETA DE DADOS PARA REALIZAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	Questionário com os alunos	Questionário com os professores
CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS	Exposição Oral (EO) E Exposição Oral Radiofônica (EOR)	Variação linguística e preconceito linguístico
GÊNEROS UTILIZADOS	Exposição oral (EO) e exposição oral radiofônica (EOR)	Não especifica - o que é um pouco frustrante, mas se adequa ao objetivo geral que é provocar reflexão e não expor a proposta, mas pelo título eu esperava um pouco mais de relato da prática pedagógica.
JUSTIFICATIVA DO GÊNERO	EO não é concebida como atividade de ensino explorada por professores de LP; falta de planejamento e de sistematização de atividades relacionadas à EO, estudantes com muita dificuldade em lidar com esse gênero; EO pode ser eficaz ferramenta para ensinagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais da LP;	Não há - somente justificativa do tema e conteúdo escolhidos
COMO ABORDA OS GÊNEROS ESCOLHIDOS? A PARTIR DA ESTRUTURA OU DA FUNÇÃO SOCIAL?	Muito mais da estrutura	Não descreve a proposta
CONCEPÇÃO DE LÍNGUA/ LINGUAGEM	Acredito que como instrumento de comunicação, uma vez que o discurso é construído para transportar uma mensagem: "Explicação e exemplificação de como a postura, a gesticulação e o olhar colaboram para o transporte da mensagem do orador ao público"	Espaço de sociointeração
CONCEPÇÃO DE CONTEXTUALIZAÇÃO	Utiliza uma necessidade identificada no processo de sondagem da turma para desenvolver a sequência didática, mas durante o desenvolvimento das atividades não apresenta o gênero de forma contextualizada, não considerando a função social assim como a estrutura.	Trazer a realidade do aluno

<p>RECURSOS TECNOLÓGICOS E PRESENÇA DO DIGITAL</p>	<p>ambiente discursivo midiático-radiofônico escolar</p>	<p>Menciona algumas vezes a presença do digital, mas não detalha o que foi desenvolvido nem os recursos utilizados. Somente menciona os recursos e a plataforma necessários para realização da aula em si - por se tratar de um contexto remoto - onde todas as atividades foram desenvolvidas a partir do digital</p>
<p>RELAÇÃO FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA X PROPOSTA - COMO AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS APRESENTADAS SE FAZEM PRESENTE NA PROPOSTA?</p>	<p>a proposta foi coerente com a teoria na medida em que os autores propuseram uma atividade na qual os alunos construíram noções sobre os aspectos estruturais da prática oral em estudo; também não consideram visão dicotômica fala x escrita</p>	<p>No tema discutido (racismo) e nos conteúdos escolhidos (variação linguística e preconceito linguístico). No entanto não há detalhamento da proposta, impossibilitando análises mais detalhadas acerca da aplicação do referencial teórico na escolha dos textos e gêneros textuais e aplicação das atividades propostas</p>
<p>RELAÇÃO ALFABETIZAÇÃO LETRAMENTO</p>	<p>Defende o professor como agente de letramento que planeja e executa atividades que aprimoram habilidades discursivas; não menciona a questão da alfabetização;</p>	<p>Defende a importância da abordagem da postura crítica na EJA</p>
<p>COMO ABORDA A ORALIDADE ENQUANTO FUNÇÃO/ IMPORTÂNCIA?</p>	<p>Defende a importância de proporcionar, na escola, atividades orais que oportunizem aos estudantes a apropriação de recursos linguísticos e interativos inerentes às práticas sociais, na teoria, traz a concepção adequada do trabalho com a oralidade.</p>	<p>Não descreve a proposta</p>
<p>COMO ABORDA A ORALIDADE NA PROPOSTA? PARTE DA ORALIDADE OU DA ESCRITA?</p>	<p>Parte da escrita em alguns momentos e se ancora em características estruturais em relação ao gênero.</p>	<p>Não descreve a proposta</p>
<p>ENSINO CONTINUADO</p>	<p>Não menciona</p>	<p>Traz essa discussão no questionário aplicado aos professores, e desenvolve sobre como a EJA foi criada para um trabalho servil em outros momentos.</p>

COMO TRAZEM A POSTURA CRÍTICA?	"EO também como uma ação de linguagem em que o estudante pode exercitar a sua verve crítica, defender seus pontos de vista (fazer a audiência saber a opinião do orador-locutor sobre algum tema). Esse trabalho possibilita o aprimoramento das atitudes discursivas da ordem do expor e do argumentar, já que o estudante toma o papel de especialista do que vai expor ou de crítico de um determinado tema controverso"	Traz um tema de relevância social, racismo.
AVALIAÇÃO	Produção final que passou pelo primeiro processo de reescrita	Questionário digital com questões referentes aos temas tratados no semestre - engraçado que para uma proposta tão mais atual, com concepções de ensino mais atualizadas, o formato da aula ainda parece ter sido extremamente tradicional, no qual os alunos receberam os conteúdos e ao fim realizavam uma avaliação questionário - mas ele menciona que a avaliação foi contínua, culmulativa e sistemática.
REESCRITA	Há espaço para reescrita, mas não muito. No 11º encontro	Não posso afirmar, pois não há descrição das atividades de forma detalhada, assim como não menciona qual a produção final

Fonte: Autora (2024).