



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Mestrado em Educação Tecnológica

Rosilene Maria Nascimento

**NÃO NOS IGNOREM: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE AS
JUVENTUDES NOS LIVROS DIDÁTICOS DESTINADOS À EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS / ENSINO FUNDAMENTAL**

Belo Horizonte

2022

Rosilene Maria Nascimento

**NÃO NOS IGNOREM: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE AS
JUVENTUDES EM LIVRO DIDÁTICO DESTINADO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS / ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Ribeiro

Belo Horizonte

2022

Rosilene Maria Nascimento

**NÃO NOS IGNOREM: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE AS
JUVENTUDES EM LIVRO DIDÁTICO DESTINADO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS / ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 06 de maio de 2022, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Luiz Antônio Ribeiro - CEFET/MG - Orientador

Prof. Dr^a. Luciana Aparecida Silva Azeredo - CEFET

Prof. Dr^a. Patrícia Rodrigues Tanuri Batista - CEFET

Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira - UFMG

À professora, *Analise de Jesus da Silva*.

Que, além de ser uma das maiores referências da EJA no Brasil, ensina, em ação, a '*palavra-mundo*' da luta pela EJA: **SIGAMOS!**

Palavra *prima* do *esperançar* de Paulo Freire.
Forjada na realidade, na esperança, nos sonhos e na dor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Antônio Ribeiro, pelo apoio incondicional durante o processo de pesquisa, em plena pandemia, por não me deixar desistir e ter sido o competente orientador que conduz; e, o amigo que compreende e encoraja. Sem ele e sua permanente energia, não estaríamos encerrando esta etapa. Um imenso muito obrigada!

Às professoras que compõem esta banca e gentilmente aceitaram o convite, Profa. Dra. Luciana Azeredo e Profa. Dra. Patrícia Tanuri, toda minha gratidão. Ao Prof. Dr. Heli Sabino, o meu agradecimento, pelo aceite; e, por fazer parte desta história.

A todos os queridíssimos professores do CEFET, em especial, Prof. Dr. Renato Caixeta e Prof. Dr. Vicente Parreiras, que me ensinaram que conhecimento, competência teórica e generosidade podem e devem construir a trajetória intelectual de todo professor. Muito obrigada!

À Instituição CEFET/MG e ao POSLING, que se comprometem com as políticas afirmativas de inclusão, tais como a abertura para pesquisas como esta apresentada, entre tantas outras; como NEAB, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, que me acolheu como pesquisadora.

À generosidade intelectual do Prof. Dr. Gasperim Ramalho, que se sentou ao meu lado e, gentilmente, concedeu-me dicas valiosas para a construção teórica desta pesquisa.

À amizade daqueles (as) com os (as) quais dividi minhas dúvidas e inquietações durante todo o processo do mestrado. Em especial, Matheus, Josimar, William, Charles, Geórgia, Paula Ricceli, Lu Freitas, Rafael e Cinara. A vocês, meu abraço fraterno e eterna consideração.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e à Secretaria Municipal de Educação (SMED), através da valorização da licença remunerada concedida para as pesquisas.

A Sandoval Antônio dos Reis. A minha mãe Maria Auxiliadora Nascimento. Aos meus irmãos Renata e Rogério, pelo amparo amoroso, aos sobrinhos(as), amigos(as), em especial, Fernanda e Daniela que me deram o colo e compreenderam as minhas tantas ausências.

Por fim, agradeço às juventudes, que me ensinam, cotidianamente, que a educação pública pode e deve ser revolucionária. Por isso, *“Eu acredito é na rapaziada/Que segue em frente e segura o rojão/Eu ponho fé é na fé da moçada/Que não foge da fera e enfrenta o leão/Eu vou à luta com essa juventude/Que não corre da raia a troco de nada/Eu vou no bloco dessa mocidade/ Que não tá na saudade e constrói/ A manhã desejada”* (Gonzaguinha, 2007).

SIGAMOS!

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”

Paulo Freire, *Pedagogia da Indignação* (2000, p.33)

RESUMO

Esta pesquisa propôs-se a compreender como as juventudes na faixa etária entre 15 e 24 anos são representadas discursivamente nos livros didáticos da Educação de Jovens e adultos (EJA), já que estes estudantes compõem mais de 60% das matrículas, conforme o último IBGE/2018. Chamamos a atenção para o fato de que, embora haja acesso garantido, não há permanência dos estudantes em turmas iniciais e em turmas diploma-conclusão (ROJO,2001). A exclusão do processo escolar se evidencia pela reprovação, pela evasão ou por poucos avanços na aprendizagem, entre outras razões. Decidimos analisar os livros didáticos que circulam nas turmas da EJA, para observarmos a sua contribuição neste processo de prática social excludente. Nosso *corpus* foram os Livros EJA MODERNA(2013), dos anos finais, aprovado no último PNLD/EJA/2014, em específico, os capítulos destinados à disciplina Língua Portuguesa. Através da abordagem qualitativa, ancoramos a pesquisa na base teórica da Análise Crítica do Discurso, proposta por Fairclough (2001); e na base analítica da Decolonização da Análise Crítica do Discurso, sob a égide do pensamento de Resende (2019). Também, sustentados pelos letramentos críticos de Paulo Freire (2015), Soares (2017), Monte Mór (2018), Street (2014), então, compreendemos a visada autoidentitária das juventudes através das mais variadas práticas socio interacionais. Para compreensão das juventudes, tomamos como base os estudos teórico-críticos das juventudes de BH efetivados por Dayrell (2003), Da silva (2007) e Arroyo (2018), (2019), (2020). Construimos um quadro de análise decolonial, interrogando-nos sobre as práticas decoloniais de expurgo do outro e silenciamento do corpo e vozes das juventudes que não são representadas discursivamente, através de textos escritos, imagens ou do próprio letramento comum utilizado. Consideramos, como Bagno (2015), que o ensino gramatical presente nesses livros compõe a lógica da exclusão à aprendizagem. Os resultados sinalizam que a proposta pedagógica sistematizada nos livros didáticos para o ensino de leitura, escrita e oralidade privilegia a naturalização, o eufemismo e uma abordagem monolinguística centrada na norma culta. Em contrapartida, exclui do debate a cultura, os valores, as necessidades essenciais e os anseios das juventudes negras, periféricas, que constituem o maior público da EJA. A importância desta pesquisa reside na reflexão sobre os letramentos críticos e nos estudos decoloniais como forma de compreender as relações de poder, de desigualdade e de injustiça social. Na conclusão, sugerimos novas pesquisas com novos atores sociais e defendemos a urgente necessidade de lutarmos por uma pedagogia com base nos letramentos críticos para a EJA, que em vez da omissão, assume o lugar da transformação e da potencialização.

Palavras-Chave: Livro Didático; Juventudes; Análise Crítica do Discurso; Letramentos Críticos; Estudos Decoloniais; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This research aimed to understand how young people between 15 and 24 years old are discursively represented in textbooks for education of young people and adults (EJA), as these students represent more than 60% of enrollments, according to the latest IBGE/2018. We draw attention to the fact that, although there is guaranteed access, there is no permanence of students in initial classes and in diploma-completion classes (Rojo;2001). School exclusion is evidenced by failure, evasion, or little progress in learning, among other reasons. We decided to analyze the textbooks in EJA classes, to observe their contribution in this process of excluding social practice. Our corpus was the Book EJA MODERNA, 2013, final years, approved in the last PNLD/EJA/2014, specifically the chapters related to Portuguese Language subject. Through a qualitative approach, we anchored the research in the theoretical basis of Critical Discourse Analysis, proposed by Fairclough (2001); and in the analytical basis of the Decolonization of Critical Discourse Analysis, under the aegis of Resende's thinking (2019), also supported by the critical literacies of Paulo Freire (2015), Soares (2017), Monte Mór (2018), Street (2014), so, we understand the self-identity perception of young people through the most varied socio-interactive practices. To understand young people, we based on the theoretical-critical studies of young people from BH carried out by Dayrell (2003), Da Silva (2007) and Arroyo (2018), (2019), (2020). We built a framework of decolonial analysis, questioning ourselves about the decolonial practices of purging the other and silencing the body and voices of youths that are not discursively represented, through written texts, images or the common literacy used. We built a framework of decolonial analysis by questioning ourselves about the decolonial practices of purging the other and silencing the body and voices of youths that are not discursively represented, through written texts, images or the common literacy used. We consider, as Bagno (2015) that the grammar teaching presented in those books composes the logic of exclusion to learning. The results indicate that the pedagogical proposal systematized in textbooks for teaching reading, writing and orality favors naturalization, euphemism and a monolingual approach centered on the cultured standard. On the other hand, are excluded from the debate, culture, values, essential needs, and aspirations of black, peripheral youth, who constitute the largest audience of education of young people and adults. The importance of this research lies in the reflection on critical literacies and on decolonial studies as a way to understand the power relationships, inequality, and social injustice. In conclusion, we suggest further research with new social actors, and we defend the urgent need to fight for a pedagogy based on critical literacies for EJA, which involves transformations and empowerment instead of omission.

Keywords: Textbook; Young people; EJA; Critical Discourse Analysis; Critical Literacies; Decolonial Studies.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Concepção tridimensional do discurso.....	62
FIGURA 2 - Mapa Ontológico do Funcionamento Social da Linguagem.....	78
FIGURA 3 - Roleta Interseccional	85
FIGURA 4 - Metáfora da Opressão.....	88
FIGURA 5 – Sumário do livro didático	103
FIGURA 6 - Trocando ideias-/ tela segue seco	103
FIGURA 7 - Carteira de identidade na Paraíba	105
FIGURA 8 - Morte e vida Severina e interpretação do texto.....	107
FIGURA 9 - Os retirantes e interpretação	109
FIGURA 10 - A triste partida (Patativa do Assaré) e Para estudar o gênero poesia /Poeminha do Contra de (Mário Quintana)	111
FIGURA 11 - Variedades linguísticas.....	113
FIGURA 12 - Vícios na fala.....	115
FIGURA 13 - Saudosa Maloca.....	116
FIGURA 14 – Para escrever e apresentar em público.....	117
FIGURA 15 - Texto complementar e questões de interpretação.....	118
FIGURA 16 - Informar-se para a conquista de direitos	120
FIGURA 17 - Dos direitos sociais, Constituição Federativa do Brasil de 1988	121
FIGURA 18 - Brasil tem 11 milhões de favelas – Exercício de Interpretação	123
FIGURA 19 - Encarando o Brasil	125
FIGURA 20 - Para Refletir:Texto e interpretação.....	126
FIGURA 21 – O Trabalho em debate.....	128
FIGURA 22 - Correio brasiliense.....	130
FIGURA 23 - 7 ° ano - Concordância nominal e concordância verbal com exercícios – Tema: Moradia.....	132
FIGURA 24 - 8° Ano -Tipos de sujeito Tema: o País	133
FIGURA 25 - Operadores argumentativos.....	134

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Letramentos autônomos x Letramentos ideológicos.....	57
QUADRO 2 - Aplicação da Roleta Interseccional.....	86
QUADRO 3 - Temas geradores para as juventudes	90
QUADRO 4 - O <i>corpus</i> a ser pesquisado.....	99
QUADRO 5 - Práticas de abordagem analítica das representações juvenis nos livros didáticos de EJA em diálogo com o giro decolonial, um ato de resistência.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET-MG	-	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CME-BH	-	Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte
CNPq	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	-	Instituto Brasileiro De Geopolítica
INEP	-	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
LD- LD's	-	Livro Didático- Livros Didáticos
MEC	-	Ministério da Educação
NEL	-	Novos Estudos de Letramento
PBH	-	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PNDL	-	Programa Nacional de Distribuição do Livro Didático
SIMAVE	-	Secretaria Especial de Informática
SMED	-	Secretaria Municipal de Educação
USP	-	Universidade de São Paulo
UFAL	-	Universidade Federal do Alagoas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Contextualização do estudo.....	17
1.2 Justificativa.....	21
1.3 Definição do problema de pesquisa.....	23
1.4 Objetivos.....	24
1.4.1 Objetivo geral.....	24
1.4.2 Objetivos específicos.....	24
2 CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIOHISTÓRICA DA EJA EM BELO HORIZONTE	26
2.1 A história da EJA em Belo Horizonte: percursos trabalhados com luta.....	26
2.2 Juventudes, construção de identidades e a sua relação com a EJA - BH.....	29
2.3 Paulo Freire e sua importância para os estudos sobre a EJA e suas juventudes.....	37
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	47
3.1 Práticas de letramento: uma abordagem social, ideológica e crítica.....	47
3.2 Análise Crítica do Discurso e o papel das Representações Discursivas.....	60
3.3 Mapa ontológico da linguagem em diálogo com o giro decolonial.....	69
3.3.1 Análise Crítica do discurso e o Mapa Ontológico da linguagem.....	73
3.3.2 Roleta interseccional, metodologia para estudos em Comunicação.....	84
4. PERCURSOS METODOLÓGICOS: UM CONJUNTO DE MÉTODOS	90
4.1 Classificação da pesquisa qualitativa crítica-interpretativista.....	92
4.2 Seleção do Livro didático: decisões voltadas para análise.....	95
4.3 Definição do <i>Corpus</i>	98
4.4 Critérios para construção do quadro de análise dos dados.....	99
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	102
5.1 Análise do Capítulo 1 do livro do 6º ano.....	102
5.1.1 Análise de propostas didáticas dos livros do 7º, 8º e 9º anos.....	120
5.2 Dinâmicas da Colonialidade (Poder, Saber e Poder).....	138
5.3 Considerações parciais.....	141
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	151
ANEXOS	163
APÊNDICES	167

1 INTRODUÇÃO

A Educação Básica de Jovens e Adultos no Brasil possui cerca de três milhões de matrículas distribuídas por todas as regiões do país, tanto rurais como urbanas, conforme o último Censo da Educação Básica, realizado em 2018. Desta média, 62% são matrículas de jovens que possuem a idade, entre 15 e 29 anos. Constituinte a educação de jovens no Brasil inteiro, na Educação Básica, que se refere ao ensino fundamental e médio. O mesmo cenário é observado na cidade de Belo Horizonte¹, lugar em que nos situamos, temos cerca de 11.866 pessoas matriculadas entre as 100 escolas do município, que oferecem a Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Fundamental. Destas, 60% das pessoas matriculadas são adolescentes e jovens. A esse fenômeno, cada vez mais crescente no país, deu-se o nome de juvenilização ou juvenização, conforme Ribeiro (2001, p. 05). Trata-se de um novo cenário para a educação no Brasil, que apresenta múltiplos desafios, tais como rever a função política e social da escola, o desafio de promover uma educação problematizadora para as juventudes, compreender a sua materialidade pedagógica, entre tantos outros desafios que se impuseram desde aquele momento.

A partir deste cenário instigador que o fenômeno da juvenilização apresentava, com o passar dos anos, à Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, observamos, participando da coordenação pedagógica da EJA/PBH, por 3 (três) anos, interagindo em reuniões mensais com professores da EJA de toda a cidade, que as escolas começaram a problematizar a juvenilização. Percebíamos que os professores, acostumados a dar aula para adultos e idosos, não estavam receptivos a este grupo de estudantes, com toda a diversidade que manifestavam: adolescentes, jovens, estudantes que foram expulsos de outras escolas por alguma adversidade ou que pararam e retornaram à escola por cobrança do poder público. Assim, mesmo diante da especificidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) garantir a matrícula aos estudantes a partir dos 15 anos de idade; as escolas e seus professores, em sua maioria, vivenciavam um novo modelo de EJA e tentavam compreender esta real situação legítima. O direito à escolarização, a diversidade das juventudes² e as escolas, em si, se opunham, como veremos no

¹ <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/plano-municipal-de-educacao>.

² O termo *juventudes* é usado no plural porque estamos diante de uma geração de sujeitos que, apesar de vivenciarem espaços-tempos comuns, como os da escola, possuem sensibilidades, saberes, memórias, experiências históricas e culturais múltiplas e individualizantes. Por isso, pesquisadores das juventudes passaram a empregar com certa frequência a expressão “juventudes”, termo usado também por Novaes (1998), Carrano (2000) e Castro e Abramovay (2002), como forma de enfatizar que as juventudes são constituídas de uma realidade plural, amplamente diversificada.

desenvolver da pesquisa. As escolas, em sua maioria, caminhavam por reforçar e reproduzir discursos e estereótipos desses estudantes que retornavam à escola e retomavam os estudos como sendo aqueles que estavam interferindo, negativamente, nos trabalhos da EJA; para alguns, estes estudantes não conseguiam aprender, porque indisciplinados, desinteressados e incapazes.

Diante disso, o que compreendíamos como sendo perceptível naquele cenário de preconceitos, conflitos, falta de entendimentos e discriminação, era que havia um clamor, tanto dos estudantes como dos Profissionais da Educação por autonomia, emancipação e direitos; ou seja, os dois lados reclamavam as mesmas questões. De um lado, as juventudes, incompreendidas, buscando na escola respostas que elucidassem as suas necessidades educacionais; e, sobretudo, buscavam explicação para a sua sobrevivência dentro da realidade instável nas periferias (em sua ampla maioria), como veremos na pesquisa de Da Silva (2007). E, por um outro lado, os professores³ também buscavam respostas sobre como educar, como garantir direitos e autonomias naquela realidade que se impusera a todos. O que observamos, através de pesquisas trabalhos feitos sobre as juventudes em BH, que a maioria das escolas, apesar de várias tentativas pedagógicas, por vários motivos que não cabem nesta pesquisa, excluía esses estudantes, mais uma vez; ora certificando-os, ou seja, dando o diploma, ora ignorando as necessidades que as juventudes carregavam e seguiam interrogando, desestabilizando e surpreendendo a EJA, naqueles e nestes tempos atuais.

De todo modo, há que se lembrar, este público jovem possui o direito de estudar ou voltar a estudar em qualquer tempo e idade da sua vida. O que lhe é garantido pela lei 9394/96, que rege a Educação Brasileira; sendo dever do estado a garantia da Educação Básica ao cidadão brasileiro, em qualquer faixa etária que este cidadão se encontre. Diante disso, apresentamos a relevância deste estudo, em que intencionamos contribuir com as reflexões sobre como acender o prazer das juventudes pela escola, neste retorno, e o de como ensinar e aprender com as juventudes na EJA, na tentativa de participar da construção de possibilidades e alternativas para a Educação de Jovens e Adultos.

Assim, partimos da reflexão sobre o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, reconhecendo as suas potencialidades textuais, linguísticas e discursivas, bem como as estruturas ideológicas presentificadas nos textos circulantes nas escolas e a necessidade de

³ Podemos constatar essa realidade em Da Silva (2009), no artigo intitulado “*A formação inicial dos professores de adolescentes: os adolescentes existem na EJA?*” A autora indica a relevância do tema, quando expõe abertamente as razões pelas quais produziu seu texto: “queria entender quais seriam as dificuldades manifestadas por professores no trato com adolescentes da EJA” (Da Silva, 2009, p. 27).

reflexões críticas sobre os vários discursos que modelam o ensino e a Educação no Brasil, que norteiam currículos das escolas e discursos, tanto dos professores como o dos estudantes. Propomos uma análise sobre como estes discursos sobre as juventudes têm circulado dentro das escolas, a partir da noção de representações discursivas propostas pela Análise Crítica do Discurso, e sobre como estas representações discursivas orientam o ensino e a aprendizagem na EJA.

O projeto inicial desta pesquisa visava iniciar ouvindo os estudantes, partindo do princípio de que os estudantes deveriam falar sobre o processo de letramento discursivo deles, a relação que tinham com a aprendizagem, com o ensino e com a escola. O objetivo era o de encontrar nestes discursos o entendimento dos estudantes sobre o processo de letrar-se e compreender as vivências discursivas deles, fora e dentro das escolas, no sentido de apresentar à EJA possíveis alternativas para o trabalho pedagógico, ensino e aprendizagem. Mas, deparamos com a fatalidade da pandemia, o fechamento das escolas e a incompreensão dos nossos destinos. Assim, o projeto inicial já aprovado no Comitê de Ética, visto que previa entrevistas e acompanhamento dos estudantes, ficou inviável. No entanto, sabemos bastante, sobretudo dentro da educação pública brasileira, que é preciso ter esperança, não no sentido de esperar, no sentido de construir, como nos ensinou Paulo Freire “não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2018, p. 195).

Decidimos, então, continuar e preservar nossa proposta de reconhecer as representações discursivas que são veiculados dentro da EJA, fora e dentro das escolas, porém, por meio de outra fonte, que não as entrevistas. Nesta direção, propomos investigar a materialidade que compõe o processo discursivo educativo da EJA e que transita com o estudante nos espaços da escola: o livro didático. Uma vez que entendemos os livros didáticos como portadores de potências discursivas em seus textos, imagens e símbolos, que podem tanto contribuir para uma educação controladora e repressora como para a educação que liberta e emancipa.

Nesse sentido, apresentamos como objeto de pesquisa os livros didáticos da EJA e as suas representações discursivas sobre as juventudes no conteúdo de Língua Portuguesa destinado aos anos finais do Ensino Fundamental, que se utiliza dos mais diversos gêneros textuais e temas diversos que auxiliam a condução para a reflexão crítica sobre o uso da língua. O objetivo é reconhecer se os livros representam discursivamente as juventudes da EJA, pois sabemos que os discursos carregam imagens simbólicas e ordenações discursivas ideológicas, manipulação e poder político, cultural e social. A fim de que, como já dissemos, possamos

compreender a juvenilização, no sentido de contribuir com elementos teórico-metodológicos que auxiliem as práticas pedagógicas e que apontem caminhos capazes de responder aos desafios pedagógicos, do ensinar e do aprender, trazidos pela presença dos jovens no cotidiano da EJA.

Diante disso, a dissertação está estruturada em seis eixos; sendo o primeiro, o que responde pela introdução do debate, em que contextualizamos este estudo, seus problemas e intenções desta pesquisa. No segundo, trataremos do histórico da EJA em Belo Horizonte: uma história de muita luta até a sua solidificação, a relação das juventudes com as escolas, através dos pesquisadores sobre as juventudes e a EJA, entre eles Da Silva (2007; 2009; 2021), Silva (2019), França Jr. (2019), Arroyo (2017; 2019a; 2019b); além de um breve estudo sobre a importância de Paulo Freire, Patrono da Educação do Brasil, essencial a qualquer estudo analítico sobre a Educação, sobretudo, porque, historicamente, Paulo Freire repensa a Educação de Adultos, além de fundar a Pedagogia Crítica e, conseqüentemente, torna-se base para os estudos críticos do discurso em Educação no Brasil.

No terceiro eixo, fundamentamos teoricamente este estudo, em que buscamos a compreensão dos letramentos como práticas identitárias, através de estudiosos das juventudes e dos letramentos críticos, como Juarez Dayrell (1992; 2003), Paulo Carrano (2001a; 2001b), em relação à formação identitária das juventudes, a partir da análise da juvenilização. Além de tomarmos como referência as concepções de letramento crítico de Street (2014) e interculturalidade de Menezes de Souza (2020), entre tantos outros.

A base teórica da análise é a Análise do Discurso Crítica de Fairclough (2001) e a Análise do Discurso Crítica Decolonial, proposta por Resende (2019), que inclui em seus trabalhos os estudos do grupo de estudos Modernidade/Colonialidade, sendo a decolonialidade uma proposta de poder, epistemológica e crítica, que sustenta o giro decolonial como resistência à colonização do saber, do ser e do poder. Consideramos que ambas as teorias oferecem categorias de análise do discurso que permitirão percebermos a constituição das representações discursivas sobre as juventudes nos livros da EJA.

No quarto eixo, apresentaremos os percursos metodológicos que traçamos dentro da análise do discurso para criarmos as nossas próprias categorias de análise. Nos termos de Street (2014), pesquisaremos se os livros didáticos, doravante LDs, desenvolvem o letramento dominante ou dariam vozes aos letramentos marginalizados, conforme Street (2014, p.142) “a questão de qual letramento vai fornecer padrão e quais letramentos serão marginalizados também fica escondida sob o discurso da necessidade tecnológica e da demanda institucional.”,

um conhecimento que consideramos essencial. Para além de pensarmos, ainda, sobre qual visão os LDs invocam para tornar os estudos da língua próximos aos interesses das juventudes da EJA; se há o reconhecimento dos letramentos locais como formadores de identidades e se há espaço para a identificação das juventudes.

No quinto eixo, apresentamos as categorias de análise, a coleção proposta para análise: o livro EJA MODERNA/2013, em seus capítulos destinados à Língua Portuguesa, nos livros do 6º aos 9º anos, aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro didático), do ano 2014, e a escolha do *corpus*. E por fim, no sexto eixo, apresentaremos as conclusões das análises a que chegamos.

1.1 Contextualização do estudo

A centralidade desta pesquisa nasce quando os adolescentes e jovens, entre 15-29 anos, demandam a EJA. A Prefeitura de Belo Horizonte aprova a liberação das matrículas a partir dos 15 anos e os jovens que estavam fora da escola, por exclusão ou trabalho, retomam suas matrículas. Esse processo inclusivo passa a ser chamado de Juvenilização, que seria o fenômeno do crescimento de matrículas das juventudes na EJA, lugar antes ocupado por alunos e alunas a partir dos 18 anos, tratando-se de um acelerado crescimento desse público, nesse segmento escolar. França Jr. (2019, p. 39), por meio do Censo Escolar do Brasil, no ano de 2018, entendeu que entre a idade dos 15 e 17 anos o aumento das matrículas foi maior, conforme o autor:

Realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), há na Educação de Jovens e Adultos um número expressivo de jovens adolescentes, com idade entre 15 e 17 anos. No Brasil, existem 525.291 matrículas de estudantes na faixa etária de que se trata, o que corresponde a quase 25% das matrículas totais de EJA (FRANÇA Jr. 2019, p.39).

França Jr (2019), também, comprova que os números não param de crescer nas idades posteriores, sendo 18 e 19 anos de idade (16%); 20 a 24 (20%); 25 a 29 (9%). Compreendendo um aumento expressivo das juventudes na EJA, fato que merece atenção, pois estamos tratando de sujeitos que vivem à margem da escolarização, por abandono, por expulsão ou por necessidade de trabalho, entre tantas outras justificativas. Há muitos dados relevantes em relação à juvenilização; Rojo (2009, p.28) nos indica que, apesar da matrícula, não há permanência destes na escola. Trata-se de um dado que verificamos com atenção e as pesquisas governamentais, como veremos, atestam esta brevidade, afastamento ou evasão com o chamado fracasso escolar, que recai sobre o estudante.

A proposta de análise do livro didático surge quando o consideramos como um elemento da prática social escolar, que pode ser utilizado em sala de aula e fora dela, como um recurso para o professor da EJA. E, no nosso caso, auxiliar as juventudes a compreenderem todo o processo social no qual estão envolvidos. Uma vez que o livro didático é tido como um dos componentes materiais de maior uso nas escolas, entendemos que fazia-se necessário investigá-lo. Além disso, é importante observar que os LDs passaram a ter um programa específico de revisão para a EJA, a partir de 2007, por meio da publicação da produção do livro didático para a EJA, feita pelo Governo Federal do Brasil, através da resolução CD-FNDE-18, de 24/04/2007⁴, em que foi regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).

Importa-nos saber que somente em 2008 houve uma distribuição integral dos livros para todo o Brasil. Posteriormente, entre 2009-2012⁵, ocorreu apenas reposição e complementação dos livros; já em 2014, pela última vez, foi feita a distribuição para escolas, com escolhas integrais para todo o país. Em seguida, entre 2014 e 2021, não houve escolha e distribuição de livros pelo governo. Diante disso, as bibliotecas municipais criaram uma redistribuição dos mesmos livros repostos ou redistribuídos entre as próprias escolas em forma de permuta.

Na busca por pesquisas feitas em sites de universidades sobre o que tem sido discutido sobre livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos nos últimos cinco anos, encontramos uma única pesquisa em Minas Gerais feita nesta direção, comprovado no estudo Estado da Arte que fizemos, anexado ao apêndice desta pesquisa. No caso da relação LDs e a disciplina Língua Portuguesa ofertada na EJA, podemos dizer que o LD é essencial ao processo escolar, pois o estudo da língua exerce uma função fundamental no currículo da modalidade, uma vez que a EJA, em BH, possui classes multisseriadas e o mesmo professor que alfabetiza o estudante que não lê, tem na mesma sala de aula, ao mesmo tempo, o estudante de 15 anos de idade que estudou até o 8º ano do Ensino Fundamental.

Diante desta realidade, refletimos sobre o estudante de 15 anos, ou sobre as juventudes que retomaram a sala de aula. O livro didático representa estes jovens, busca identificação com seus anseios? Este LD está direcionado à realidade que apresentamos, por tratar-se de

⁴ <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 20 out. 2021.

⁵ A **Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009** do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Conselho Deliberativo – FNDE/CD, que atualmente foi alterada pela **Resolução nº 22 de 7 de junho de 2013** do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Conselho Deliberativo – FNDE/CD. **Atenção:** a assinatura do titular do município/estado deverá ser a mesma da cópia do documento de identidade a ser remetido junto com o Termo. **Prazo:** o prazo para cadastro no sistema PNLD-EJA e envio do Termo de Adesão é 10/01/2014. Disponível em: <http://pnld.mec.gov.br/cadastro/entrada/orientações>.

juventudes diversificadas e fragmentadas, sabendo-se que sobrevivem a questões sociais e políticas excludentes, conscientes das dificuldades enfrentadas continuamente nas próprias vidas e dos familiares em favelas e periferias.

Lopes (2008, p. 152), em suas considerações sobre a relação do livro didático com o currículo, observa:

O livro didático constrói políticas por meio de seus textos e exercícios ou atividades sugeridas; transforma-se o livro, essencialmente, em um orientador legitimado do trabalho em sala de aula, e reforça-se essa direção pela avaliação do livro em nível nacional (LOPES, 2008, p. 152).

Para o autor, o livro didático está inserido na cultura escolar e deve dialogar com o currículo, de modo a propor a todos os agentes (direção, professores, alunos, comunidade em geral) a reflexão sobre os valores da sociedade contemporânea, a construção de conhecimentos e o estabelecimento de relações pautadas nos princípios de uma sociedade democrática. Precisamos nos atentar para os LD's e as políticas linguísticas na EJA. Fairclough (2001) aponta a pouca percepção dos estudiosos sobre o uso da linguagem como prática discursiva que afeta e molda a identidade social, mas, sobretudo, a transforma em estruturas, modelos sociais impostos de maneira antidemocrática.

As juventudes nos mostram, por meio de diversas estatísticas, facilmente comprováveis por testes explícitos em *sites* governamentais, como SAEB, PISA e ENCCEJA⁶, que os conteúdos escolares que envolvem leitura e escrita, que devem ser aprendidos por eles nas escolas não lhes interessam. O que observamos é que os estudantes não leem a estes testes e preenchem aleatoriamente às questões pedidas. Diante disso, notamos que a sociedade globalizada e a modernidade tecnológica nos exigem uma mudança, uma transformação na forma de ensinar. Concordamos com Canevacci (2005), que nos diz que, a partir das grandes transformações sociais e culturais, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, novas juventudes vêm se desenhando. E, por isso, novas escolas precisam ser redesenhadas também. Perguntamo-nos, então, se os livros didáticos da EJA estariam conectados com as transformações sofridas nas sociedades e pelas juventudes.

Se ensinar, como propõe Freire (2015), exige respeito aos saberes dos estudantes, o conteúdo programático proposto pelo livro didático da EJA deveria levar em consideração saberes que tivessem significado para as juventudes e dialogassem com as suas

⁶ Mais informações em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>
<https://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 20 out. 2021.
<http://encejanacional.inep.gov.br/encejea>. Acesso em: 20 out. 2021.

incompreensões, compreendendo as suas aspirações e projetos de vida. No entanto, em pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa, encontramos más referências sobre o ensino na visão de estudantes, como aponta Rocha (2005), da seguinte forma:

A imagem da língua, que esses alunos possuem, é resultado, em parte, de um tipo de ensino falho, lento, distante da realidade do falante, que, por meio de aulas cansativas e métodos pouco atrativos, privilegia a teoria e a memorização de regras, esquecendo-se da leitura, da análise e da produção de textos variados (inclusive orais) tão naturalmente necessários ao nosso dia a dia. Tal situação é agravada ainda mais pelo despreparo teórico e ideológico de muitos docentes, causando o desinteresse do aluno, e este, por sua vez, não se sentindo motivado a aprender e a gostar da língua, não se torna um leitor crítico, um produtor de textos e gêneros competente e, muito menos, um “bom” falante para atuar em diferentes contextos (ROCHA, 2005, p. 3).

Soares (2017b, p. 13), complementando o autor acima, vai nos dizer que “nessa luta, porém, o povo ainda não é vencedor, continua vencido: não há escola para todos, e a escola que existe é antes contra o povo que para o povo”. Assim, assistimos a um cenário complexo, aulas desinteressantes e estudantes enfadados, bem como escolas com currículos ainda tradicionais e conteudistas. Além disso, é importante considerar que:

A escola conta com mecanismos de silenciamento que promovem a invisibilidade das práticas que não se encaixam nos cotidianos escolares institucionalizados e pouco abertos para as expressividades das culturas juvenis. Nesse contexto, o jovem é homogeneizado na condição de aluno que necessita responder positivamente aos padrões do “ser estudante” que a instituição almeja (CARRANO; MARTINS, 2011, p. 45).

É aqui que a crise se instaura. Isso ocorre porque a escola, por meio de suas práticas, distancia-se dos jovens estudantes, não os reconhece como sujeitos diversos, cujos projetos pessoais precisam ser conhecidos e socializados. Uma pesquisa realizada por um grupo de pesquisadoras da UFAL, identificou que, para a maioria destes sujeitos jovens e adolescentes, a escola configura-se no mais importante espaço de sociabilidade (PEREIRA; REIS, 2014). Porém, para a escola, o sentimento não é o de tornar este um espaço de sociabilidade harmônico, há, na maioria das vezes, uma relação de tensão entre os adolescentes e professores. No entanto, Arroyo (2017) nos impulsiona a compreender os estudantes da EJA, por ele chamados de “Passageiros da Noite”. Para o autor, os educadores precisam entender que esses estudantes trazem no corpo as marcas de sua história, marcas de uma vida de violências, de inferiorização, de preconceitos, subalternidades e das condições que lhes são possíveis, para além da sua história na escola regular.

A delimitação do lugar da escola como um espaço de negação do saber juvenil gera inconformidades. Soares (2017 a, p. 17) nos adverte “a linguagem é o fator de maior relevância

nas explicações do fracasso escolar nas camadas populares”. Por isso, através da análise dos LD’s, acreditamos pode contribuir para a construção de espaços problematizadoras e críticos, revertendo a ideia de fracasso pela linguagem.

Sendo a linguagem fator de relevância, de acordo com Soares (2017a), perguntamo-nos se o livro didático que analisaremos problematiza as questões que as juventudes trazem e com que nos interrogam. Desse modo, tornam-se importantes as considerações de Arroyo (2017) que nos indica duas visões contraditórias na EJA, sendo possível observá-las nos LDs, a primeira seria a visão progressista da educação de adultos, tida como compensatória, que se sustenta por meio do reconhecimento do direito do estudante da EJA ao conhecimento socialmente produzido. Essa visão, propõe a compensação do conteúdo perdido, reforça algumas representações inferiorizantes sobre aqueles que se matriculam na EJA na idade jovem ou adulta: as de fracassados, repetentes, defasados, não escolarizados, não regulares, sem estudo, sem expectativas sociais e profissionais. A segunda, que o próprio autor defende como proposta curricular, propõe uma superação desse pensamento pedagógico que pressupõe a escolarização regular e sugere que o letramento na idade certa ou incerta não deva servir como pré-condição para o reconhecimento desses jovens e adultos como sujeitos de direitos. Sendo assim, o autor advoga por uma proposta de ensino que veja os estudantes como humanos sabedores de variados conhecimentos, no sentido de reconhecer sua humanidade, constituídos social, política e culturalmente; cidadãos plenos a continuar a estudar. Desse modo, é preciso que a escola e os LDs ofereçam aos estudantes oportunidades de reflexão sobre si e sobre o universo ao qual eles pertencem, em prol da própria transformação pessoal e da realidade do seu entorno social.

1.2 Justificativa

Observando os dados sobre a EJA, conforme a atual Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-2018), podemos observar que as matrículas não têm se apresentado como garantia de permanência na escola. Indicando que o Brasil possui 6,9% de pessoas não alfabetizadas com 15 anos de idade ou mais, sendo que temos 82% da população alfabetizada. Dentro destes, 52 milhões de pessoas com 18 anos ou mais não concluíram o Ensino Fundamental; e, 22 milhões de pessoas com 18 anos ou mais não possuem o Ensino Médio, totalizando 30% da população brasileira apenas com conclusão do Ensino Básico. Vejam, temos 50% de pessoas alfabetizadas sem conclusão do Ensino Básico (que comprova a evasão), mais 20% (arredondando)de pessoas analfabetas; ou seja, 70% de pessoas brasileiras sem formação

escolar mínima. E, como nos lembra Rojo (2009, p. 28), não havendo permanência nas séries iniciais e nas séries-diploma, confirma-se o chamado fracasso escolar; para tal existem várias justificativas que vão desde a falta de políticas públicas e estruturas econômicas até a falta de formação de professores. Essas questões afetam o pensar desta pesquisa diretamente e justificam a questão que trazemos. E, mais, veremos que este fracasso é atribuído ao estudante, apenas.

Nessa direção, o tema desta dissertação busca conhecer as representações discursivas em LDs que possam nos oferecer condições para pensar as juventudes da EJA em relação ao ensino de Língua Portuguesa. E nesse sentido, pretendemos pensar também como se representa a língua e a linguagem dos jovens estudantes, moradores das periferias, como nos atenta Soares:

É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante socialmente prestigiada (SOARES, 2017b, p. 17).

Concordando com Soares (2017b) acima, já no campo das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, Coelho e Rodrigues (2017), ao investigarem a questão da exclusão pelo fenômeno linguístico, em teses e dissertações sobre o tema juventudes e sua relação com a escola, chegaram à conclusão que o tratamento diferenciado dado pela escola em relação a jovens usuários de uma variante linguística diferente da privilegiada no ambiente escolar vai além do que seria um preconceito apenas pela língua, mas muito mais grave. Trata-se de um preconceito social, já que se consideram inferiores as diferenças de cultura “marcadas socialmente através da linguagem e reforçando o ideário popular que nos revela a existência de um lugar social” (COELHO; RODRIGUES; 2017, p. 529). A língua de uso dos oprimidos, bem como das juventudes periféricas também indica um lugar social que é estigmatizado e preconceitualizado, sendo, portanto, um lugar atribuído às classes populares de maneira geral, em que não se utiliza a língua do âmbito das instituições, que possuem estilos monitorados tanto na modalidade escrita quanto na oral. Esta, também, torna-se outra justificativa para nos mobilizarmos em torno das representações discursivas dos livros didáticos da Coleção EJA MODERNA utilizada na EJA, sobre qual seria a sua concepção de língua e linguagem.

Ressaltamos, com grande surpresa, que, na contramão desta linha de raciocínio, o Ministério de Educação e Cultura aprovou, em março de 2018, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem nenhum texto destinado à EJA e as suas especificidades. A BNCC considera essa modalidade de ensino no conjunto mais amplo dos estudantes do país (BRASIL, 2018). Entendemos, nesse sentido, que a EJA precisa ainda mais

garantir espaços respaldados nas universidades para justificar a sua existência. Pensar a EJA e seus sujeitos é papel das instituições públicas de pesquisa. Acreditamos na necessidade de que mais pesquisas sejam feitas no sentido de contribuir para a diminuição dos níveis de invisibilidade de sujeitos de direitos, durante a escolarização no nosso país.

1.3 Definição do problema de pesquisa

A Educação de adultos precisa problematizar a juvenilização na EJA. Nesse esforço, todos os elementos que compõem a modalidade necessitam de uma revisão. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), não construiu uma referência para a modalidade, desse modo, o livro didático, como um material potencial para o professor em sala de aula, eixo desta pesquisa, torna-se, por muitas vezes, um elemento orientador para a escola e para o professor. O último recenseamento feito pelo Plano Nacional de Livros Didáticos (PNLD) foi feito no ano de 2014, após isso, as escolas passaram a receber os mesmos livros, porque não houve outro PNLD. Este tem sido, a nosso ver, um problema real para a EJA, uma vez que estes livros não foram revisados e atualizados acerca das novas questões que se impuseram à Educação, principalmente, neste momento atual, como a diversidade, os direitos humanos, racismo e questões ambientais. Na reportagem “Falta de diretrizes para a EJA na Base Nacional Comum preocupa educadores” da Revista Educação, número 242, publicada em 13/09/17, após ouvir vários especialistas e professores da EJA, já se atesta essa mesma preocupação. Paulo Mello, que fez parte da equipe pedagógica do PNLD/EJA de 2011, reforça, na reportagem, que já existe um currículo:

Se existe um programa com livros didáticos que preveem conteúdos numa determinada organização, existe um currículo. Não se avalia os livros de EJA com os mesmos critérios do ensino dito regular. Por que não? Porque são conteúdos diferentes, há uma realidade específica, um currículo próprio. Se você não pode avaliar com os mesmos critérios o livro, por que poderia ter um currículo genérico? (MELLO, 2017)⁷.

O que acontece é que, em quase todos os casos, na falta de diretrizes ou orientações, o maior definidor dos conteúdos da EJA acaba sendo ele mesmo, o livro didático.

Roberto Catelli, entrevistado pela revista da ONG Ação Educativa⁸, explica-nos que o resultado de currículos ou abordagem inadequados na EJA pode levar a evasão – um dos grandes problemas enfrentados pela modalidade. Então, partimos da hipótese que, através das

⁷Comentário feito na reportagem “Falta de diretrizes para a EJA na Base Nacional Comum preocupa educadores”. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/09/13/>. Acesso em: 12 ago. 2021.

⁸<https://www.youtube.com/watch?v=vLyZY-7Be6I>.07/10/16. Acesso em 12 ago.2021

investigações sobre as representações discursivas circulantes em LD's, favoreceremos também a reflexão sobre a base linguística proposta para a EJA.

Ressaltamos aqui a importância dos estudos dos LD's como portadores de conteúdos críticos de ensino, por envolver “um conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida” (LIBÂNEO, 1994, p. 128). Os conteúdos são língua em funcionamento, ou seja, é através da língua que o livro didático da EJA apresenta os conhecimentos variados, por meio dos diversos letramentos como prática social. Em vista disso, esta pesquisa pode nos indicar como são representadas as práticas de letramento, as práticas de letramentos das classes oprimidas, os letramentos considerados marginalizados e, em especial, os letramentos variados das múltiplas juventudes. O que nos dará indícios das concepções ideológicas de educação e de educação linguística presentificadas nos LD's. Dessa forma, consideramos abaixo os objetivos desta pesquisa.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

Analisar criticamente as representações discursivas sobre as juventudes, buscando revelar sobre como elas se delineiam nos conteúdos de ensino presentes no livro didático de Língua Portuguesa adotados na Educação de Jovens e Adultos - EJA/Ensino Fundamental.

1.4.2 Objetivos específicos

- i. Construir um quadro de referência teórico-metodológico que nos permita compreender e relacionar as representações discursivas sobre as juventudes, a constituição das identidades juvenis nas práticas de letramento do livro didático.
- ii. Relacionar, a partir das pesquisas realizadas, as representações discursivas das juventudes da EJA, bem como as questões existenciais e sociais enfrentadas por elas.
- iii. Analisar essas representações discursivas, observando se elas sinalizam um caráter libertário e transformador do ensino e aprendizagem ou se contribuem para a preservação de valores pré-concebidos e castradores da evolução sociocognitiva dos sujeitos aprendizes da EJA.

- iv. Estabelecer relações possíveis entre as identidades juvenis e os conteúdos temáticos a serem apresentados à EJA, a partir da perspectiva freireana, em que a situação concreta e existencial se transforme em temas geradores para a construção e sistematização de novos conhecimentos.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIOHISTÓRICA DA EJA EM BELO HORIZONTE

Em Belo Horizonte, a EJA vem se configurando, desde 2002, como veremos abaixo. O campo da educação de adultos, no Brasil, vem se estabelecendo através das mais variadas formas de discussão e debates, entre muitas formações de professores, seminários, conferências, fóruns, congressos via organizações sindicais, movimentos sociais e grandes parcerias com as Universidades, todos constituídos com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento da EJA de maneira ampla. Há mais ou menos 15 anos, a questão das juventudes vem sendo levantada e discutida em reuniões intrarregionais e extrarregionais, fazendo parte das pautas a ser amplamente pensadas em Belo Horizonte, em que se levanta claramente a necessidade, conforme Da Silva (2021, p. 244), “em pensarmos uma pedagogia das juventudes presentes na EJA, que se disponha a dar visibilidade às questões que trazem estes sujeitos”. Inclusive, já que percebemos poucos avanços em trabalhos e pesquisas sobre os elementos que compõem a EJA. Assim, ainda há muito o que se discutir e levar esses resultados às escolas da EJA, pois elas continuam tratando a juvenilização como um problema.

2.1 A história da EJA em Belo Horizonte: percursos trabalhados com luta

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁹, atualizado em 2020, 20,2% dos jovens brasileiros de 14 a 29 anos não concluíram a Educação Básica, dentre os quais 71,7% são negros (pretos e pardos). Já em relação às taxas de analfabetismo, apesar de estas registrarem queda geral desde 2016, o país ainda possui 11 milhões de pessoas que não dominam plenamente a leitura e a escrita. Entretanto, temos, desde 1996, o artigo 37 da Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e trata especificamente da EJA contemplando a todos os que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio, garantindo que:

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

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

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

⁹ Para saber mais: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa-02/10/21>. Acesso em: 02 ago. 2021.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (BRASIL, LDB 9394/96).

Em Belo Horizonte, segundo o parecer do Conselho Municipal de Educação (BELO HORIZONTE, 2002), aprovado depois de muitas conferências e audições de professores organizados em torno do então Ensino Noturno, a modalidade que antecedia à EJA e já coexistia a ela, houve a normatização na Rede Municipal de Ensino de BH. Desse modo, o documento formalizava as regras para a instauração da EJA e implicava ao poder público assegurar aos jovens e adultos o direito ao acesso, permanência e sucesso no sistema educacional, no sentido de garantir a justiça social, em conformidade com a Constituição Federal do Brasil (1988). Esta lei preceitua, em seu artigo 205, que a Educação deve ter em vista o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, é importante ressaltar também que, a EJA se constituiu na cidade a partir de um grande esforço coletivo, liderado por professores da rede municipal, sindicatos, movimentos sociais e organizações nacionais em prol da educação e de uma igualdade de acesso.

Devemos considerar que a EJA é um campo de lutas para que as escolas a mantenham e para que o poder público compreenda a sua importância, no entanto, como observa Arroyo (2011, p.19), “a EJA ainda é um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira, indefinido e exposto a intervenções passageiras, podendo se tornar, desse modo, um campo de atuação de amadores”. O autor explica que a história da EJA no país como um todo é caracterizada pela indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais e soluções conjunturais. Sua história é o reflexo de muitas perdas e lutas coletivas, para se manter um mínimo de direitos aos jovens e adultos que necessitam de formação.

Vale ressaltar que, em Belo Horizonte, muitos professores têm, incansavelmente, sido militantes da causa da EJA, em conjunto aos Sindicatos, à UFMG. Pessoas como o Professor Emérito da UFMG, Miguel Arroyo, ex-Secretário de Educação em Belo Horizonte, que dedicam seus esforços, e, até o momento atual, trabalham a favor da EJA, sendo os responsáveis pela manutenção da EJA em Belo Horizonte; junto à atuação de movimento intenso, coordenado pela professora Analise de Jesus da Silva, chamado EJAMETRO, que apesar das políticas rechaçantes e, sobretudo, excludentes que esta modalidade de ensino enfrentou e enfrenta nesses últimos 20 anos até os dias atuais, mantêm-se firmes na luta e convicção pela continuidade e inviolabilidade de direitos à EJA.

Recuperando o histórico, o Conselho Municipal de Educação aprovou, em 07/11/2002, a “Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo

Horizonte”, com a participação das relatoras Maria Clemência de Fátima Silva e Lavínia Rosa Rodrigues, ambas responsáveis pelo Conselho Municipal da Rede Municipal e envolvidas com os movimentos da EJA e sua estruturação. Conforme destaca o documento abaixo:

O Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, como um dos órgãos responsáveis pela educação no Sistema Municipal de Ensino, com caráter deliberativo, normativo e consultivo, no exercício de suas atribuições definidas pela Lei Municipal 7.543, de 30 de junho de 1998, teve como uma de suas responsabilidades a elaboração de diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, CMEBH, Lei Municipal 7.543, 1998).

Por meio deste documento, o Conselho se compromete, frente ao poder público, a resguardar o direito adquirido à educação escolar para jovens e adultos que, pelas razões mais diversas, não tiveram a oportunidade de frequentar ou de concluir a Educação Básica. Conforme se destaca “a Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais representa, portanto, o dever do poder público na garantia do direito dos cidadãos à educação básica de qualidade, independentemente de suas idades” (BELO HORIZONTE, 2002)¹⁰.

Este parecer, didático e orientador, também sugere o rompimento com a ideia de educação compensatória, define a concepção e o conceito da EJA, o tempo do aluno, a idade mínima para matrícula, apresenta uma reflexão sobre a diversidade geracional e a proposta pedagógica de inclusão. Além disso, propõe a construção de uma nova concepção da EJA, a partir da ideia de Educação como direito humano, direito que se afirma independente do limite de idade e expressa a ideia de que a juventude e a maior idade também são tempos de aprendizagens.

Para tal, especialmente sobre a organização do trabalho pedagógico da EJA, a Prefeitura Municipal de BH, no ano de 2016, publica as proposições curriculares que atravessariam os eixos a serem seguidos como orientação, sendo eles: linguagens, alfabetização, cultura escrita e oral em língua portuguesa e estrangeira, linguagem científica, linguagem matemática e numeramento, linguagem tecnológica, diversidades nas relações sociais, tempo e memória, espaço e cidade, corporeidade e expressões artísticas.

Embora estes eixos constituam marcos importantes para a consolidação da EJA em Belo Horizonte, o próprio relatório do CME-BH reconhece que é preciso avançar bastante para alcançar o patamar de Educação e cidadania que se pretende oferecer aos estudantes. Compreende-se que é essencial conhecer com mais profundidade o universo sociocultural e as

¹⁰ Reprodução digitalizada do conteúdo presente no DOM nº 1701, de 9/9/2002. Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br>. Acesso em: 2 set. 2021.

representações discursivas acerca da educação de jovens e adultos e da construção do conhecimento como forma de inserção social e construção da cidadania. Nesse sentido, o documento sugere ser fundamental refletir sobre a constituição identitária dos alunos que frequentam os cursos de EJA e suas expectativas em relação à escola e ao ensino, em especial de Língua Portuguesa.

O Conselho Municipal, nesta regulamentação, chama a atenção sobre a importância de se refletir sobre a atuação das escolas no que diz respeito à organização curricular e as propostas pedagógicas que atendam às necessidades desse público (construídas através do Plano Político Pedagógico de cada escola). É importante destacar que a diversidade é uma característica central dos estudantes e o reconhecimento dessa diversidade é imprescindível para a oferta de uma educação de qualidade, que contribua para a formação desses sujeitos, garantindo-lhes o acesso ao conhecimento e ao exercício consciente da cidadania. Até aí as descrições da EJA foram redigidas pelo Conselho tal qual à época e a EJA foi sendo construída. No próximo capítulo, apresentaremos as juventudes neste histórico da EJA e sob o amparo dos pesquisadores e estudiosos das juventudes em BH que, como nós, buscam compreender a inserção dos adolescentes e jovens no mundo da EJA. O que observamos na prática de sala de aula, durante esses anos, é que as juventudes chegaram para ocupar seus lugares, não aceitam o argumento de falta de vagas, impedimento do setor administrativo da escola, a presença de policiais na entrada e saída. Vieram e se estabeleceram assim, amparados pelo Conselho Tutelar, fundamentados no Estatuto do Adolescente, obrigando a escola e os professores a repensarem os modelos que mentalizam da EJA e das juventudes.

2.2 Juventudes, construção de identidades e a sua relação com a EJA - BH

A trajetória escolar dos estudantes jovens e adolescentes da EJA, em sua maioria, é constituída recorrentemente pelo ingresso na escola chamada regular e o conseqüente abandono dos estudos em momentos distintos e por motivos diversos. Devido a essa rápida desescolarização, eles são tratados na EJA, quando do seu retorno à escola, como alunos fracassados, incapazes, deficientes e diferentes, cultural e socialmente. E, ainda, quando lhes faltam atributos, são considerados iletrados, insubordinados ou indisciplinados. Como nos explica Dayrell:

Nos deparamos no cotidiano com uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”,

tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Destaca-se como uma fase de problemas e de conflitos tem atribuído aos jovens comportamentos tidos como problemáticos, como o afastamento da família, a negação da escola, criando uma imagem de negatividade [...] tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro (DAYRELL, 2003, p. 40).

O que nos faz entender que a fase da juventude é considerada como um momento passageiro e não de crescimento e apontamento de novas questões; um momento de distanciamento e não de reflexão e aprendizagem; um momento de crise em relação às instituições e não um momento em que essas instituições os compreenda. Mas escolas, como um dos únicos espaços institucionais frequentados pelas juventudes, forjam a invisibilidade e, às vezes, para evitar o confronto, ignoram as questões apresentadas pelos jovens estudantes. E assim, não compreendem os sujeitos que amadurecem solitariamente dentro do espaço escolar, não valorizam as experiências vivenciadas no meio em que ele vive, tampouco aquelas que vivem no tempo e espaço em que se encontram, quando experienciam momentos de dor ou de amor, do conhecer-se e do autoperceber-se social e criticamente em sociedade.

Para refletir sobre práticas identitárias e a constituição das identidades juvenis, utilizar-nos-emos das perspectivas dos estudos brasileiros sobre juventudes, apresentadas por Abramovay *et al.* (2002); Carrano (2000); Dayrell (2003), Arroyo (2019) e Da Silva (2021), todos conhecedores da realidade a que estamos implicados nesta pesquisa. Segundo esses pesquisadores, de uma maneira geral, as identidades das juventudes são compreendidas como uma formação diversa, fragmentada e construída cotidianamente nas interações sociais em que elas se estabelecem, estruturadas por meio da relação com a linguagem na comunidade em que atuam e por meio dela constituída. Dessa forma, as identidades são aqui entendidas como construtos sociais que, interagindo-se por e pela linguagem, absorvem ou não seus sistemas simbólicos culturais, ideológicos e de poder (ETTO; CARLOS, 2018, p. 102).

Nessa perspectiva, podemos dizer que estamos diante de uma geração de sujeitos que, no caso desta pesquisa, são jovens que vivenciam espaços e tempos comuns como moradores da mesma cidade e estudantes da mesma escola, mas, constituem-se diferentemente e continuamente, interagindo, por meio de práticas de linguagem em constante construção de suas sensibilidades, saberes, memórias, experiências históricas e culturais múltiplas e individualizantes. A linguagem e a identidade, nesse sentido, tão intrinsecamente ligadas, são tidas tanto como efeito, como também constituidoras do ser, daí, seu poder libertador e transformador.

Pensando em um possível perfil, os nossos alunos e alunas geralmente trabalham informalmente, moram nas periferias, são evangélicos e quase todos são ligados à cultura do rap e do funk, muitos já fazem uso da maconha e utilizam bebidas alcoólicas frequentemente. Em relação à vida escolar, conforme Dayrell (2011):

As experiências escolares desses jovens são diferenciadas. Alguns deles foram excluídos da escola nos mais variados estágios, a maioria antes de completar o ensino fundamental. Com uma trajetória marcada por repetências, evasões esporádicas e retornos até a exclusão definitiva [...]. A escola lhes parece uma instituição distante e pouco significativa, carregadas de sentido negativo (DAYRELL, 2011, p. 63).

A entrada dos jovens na EJA é considerada um fenômeno chamado de “juvenização” ou “juvenilização”, que seria um rejuvenescimento da EJA, que é demonstrado nos estudos de Franchi e Günther (2018):

Recentemente, no entanto, começamos a vivenciar a diminuição na idade média do público que frequenta a EJA. Segundo o Censo Escolar de 2013, a porcentagem de alunos na EJA chegou a 30% do total de mais de 3,5 milhões de pessoas matriculadas na modalidade de ensino, bem como outro indicativo do apresentado no censo é a maioria de alunos adolescentes e jovens matriculados nos anos finais e médio, enquanto nos anos iniciais a população adulta é a maioria (INEP, 2014). Essa tendência, constatada em nossas experiências junto a turmas de EJA, se confirma nos primeiros dados que começam a ser divulgados do último Censo Escolar (BRASIL, 2017). É expressivo o aumento do número de jovens e até mesmo adolescentes começando a frequentar as turmas de EJA. Chamaremos tal fato social de juvenilização da EJA (FRANCHI; GÜNTHER, 2018, p. 212).

Esses jovens sujeitos exercitam dentro da escola o mais importante lugar onde a experiência da interação juvenil de fato acontece, por meio da linguagem e da socialização. “Para a maioria deles, a escola é o mais importante espaço de sociabilidade, onde encontram os seus pares, dialogam entre si e dividem as mais diversas experiências”, conforme aponta Oliveira (2010, p. 128). No entanto, essas imagens de sociabilidades convivem com outras, as da escola. E para a escola, como dissemos, a juventude é vista por meio de uma lente adultocêntrica, como um estado transitório, um momento de crise e rebeldia natural, uma fase difícil, dominada por conflitos com a autoestima e sempre portadores de uma personalidade negativa.

Diante disso, podemos pensar que há na sociedade e nas escolas tradicionalmente, conforme Carrano e Martins (2011, p. 50), uma maneira de pensar a juventude usando como referencial um único modelo, o modelo ocidental, geralmente relacionado aos ideais de uma determinada classe “que vê o jovem segundo a perspectiva de um ser em construção cujos elementos constitutivos são dados de acordo com os valores ideais das classes média e alta” (CARRANO; MARTINS, 2011, p. 50). E, no caso da educação de jovens e adultos, essa

discrepância fica mais evidente, pois a escola vive a realidade sem compreender o público a quem se destina, sem reconhecer a outra classe à qual este jovem pertence, a qual cultura pertence, a música de que gosta e modos de relacionar-se, o trabalho que exerce, seus ideais sociais construídos, as religiosidades que vivencia e que também o formam. É o que nos mostra, novamente, Dayrell (2011):

Tudo isso pode parecer óbvio, mas não é. Frequentando escolas e discussões em torno da EJA, tenho constatado como o debate sobre a questão do sujeito nos processos educativos ainda não está suficientemente claro para os educadores. E é ainda mais sério quando se trata da juventude, um tema constante nas rodas de professores, mas quase sempre abordado sob perspectiva negativa. O jovem geralmente aparece como problema, com ênfase na sua indisciplina, na “falta de respeito” nas relações entre os pares e com os professores, na sua “irresponsabilidade” diante dos compromissos escolares, na sua “rebeldia” quanto à forma de vestir - calças e blusas larguíssimas, piercings, tatuagens e o indefectível boné -, o que pode ser motivo de conflito quando a escola define um padrão rígido de vestimenta (DAYRELL, 2011, p. 53).

Em sua pesquisa de mestrado sobre as juventudes da EJA de Belo Horizonte, intitulada “DA FAVELA PARA O MUNDO: o funk e o reexistir de jovens adolescentes na EJA”, França Jr. (2019) amplia a visão do conflito interno escolar, muitas vezes, abafado nos discursos oficiais sobre a EJA. O autor nos aponta uma posição assustadora que, ao contrário do que se nega a ver algumas políticas e alguns projetos, nota-se o olhar negativo do educador sobre as juventudes que compõem a EJA. O pesquisador resume bem este cenário, assim dizendo:

A escola (professores, funcionários, gestores e estudantes) expressa suas impressões e olhares em relação aos jovens como sujeitos que não deviam estar ali. Como sujeitos que precisam ser invisibilizados nesse processo, pois, de modo geral, a eles é atribuído o papel de “perigosos”, “violentos”, “desordeiros”, “não-confiáveis”, “meninos do boné”, “que não olham nos olhos”, “pouco afetivos”, enfim, são tratados como “*sujeira social*” (FRANÇA JR., 2019, p. 37, marcas e grifos do autor).

Arroyo (2019a), acerca desse quadro, explica-nos que não há como ignorar aqueles educadores e suas atitudes que querem ver os corpos dos educandos como oprimidos e ameaçadores. Veem esses estudantes como “irrequietos e indisciplinados, violentos a serem submetidos à razão e ao controle” (ARROYO, 2019a, p. 12); pior ainda, os educadores sentem-se, por eles, ameaçados.

Desse modo, pesquisando trabalhos acerca da posição dos professores e professoras sobre os alunos da EJA, diante das escolas analisadas e que ratificam as referências acima, faz-se importante também citar Silva (2019), que, em sua tese de doutorado, analisa os sentidos atribuídos por jovens adolescentes às suas experiências escolares. A palavra sentido é tomada, conforme a autora, pela conotação das Ciências Sociais, como produção subjetiva, a partir de experiências vividas. Silva (2019) ao recolher depoimentos de educadores e educadoras,

percebe que, há nas escolas da EJA, determinadas manifestações de frustração pelos professores, pela não resolução definitiva de casos de indisciplina em que os jovens se envolvem dentro da escola, entre si e com os próprios professores. A autora recolhe depoimentos de professores que avaliam como sendo impunidade o fato de os jovens não serem punidos pela escola em situações disciplinares. “Sentem-se constrangidos e ameaçados, como se houvesse mais valorização do aluno que do professor” (SILVA, 2019, p. 166).

Do ponto de vista legal, a EJA é um direito que só existe devido à fragilidade de outro direito básico: o da educação básica na idade regular, garantida pela Constituição Federal. É duplamente frágil, por não ser valorizada nas esferas em que é aplicada, já que não oferece os mesmos recursos que a educação básica na idade regular, a se considerar a providência de materiais e recursos didáticos, merenda escolar, número de professores, entre outros. E ainda, quando o assunto é a juventude, nesse caso, há, como vimos, a marca da intolerância vista pelos professores que recebem os jovens estudantes novamente em sua rematrícula, em outro turno.

Nos termos do pensamento decolonial, Arroyo (2019b) nos lembra que os corpos das juventudes se refletem de exploração, fome e pobreza. Se a sociedade os ignora, eles mesmos não se veem incluídos socialmente e para a transformação social é necessário que se reconheçam incluídos. Coelho e Rodrigues (2017, p. 515) apontam, em seus estudos sobre as juventudes, em variadas pesquisas do país, que a partir daí o jovem reconhece a escola apenas como espaço de sociabilidade, não a reconhecendo, portanto, como o lugar de formação intelectual, onde se estuda e se descobre o novo, há um descompasso entre a escola como formação e os alunos, vendo-a, apenas, como o espaço da socialização:

É importante salientar que a escola é apresentada, na busca feita pelos autores, como espaço voltado às relações de sociabilidade de seus estudantes, o que lhes revela é uma ressignificação dessa instituição, cada vez mais valorizada para a realização de interações meramente sociais em detrimento de suas relações formativas (COELHO; RODRIGUES, 2017, p. 525).

Os sentidos circulantes sobre as juventudes da EJA, em que o jovem é reduzido a este sujeito que apenas busca socialização, conforme apresentado em Carrano e Martins (2011, p. 50), é o de um ser descomprometido e alienado. Estes imaginários extrapolam os muros da escola, não sendo apenas um discurso de professores, diretores e demais funcionários das escolas. Em geral, essas formas “que, embora pareçam pertinentes a determinados grupos, estão impregnadas de características que muitas vezes se tornam gerais” (CARRANO; MARTINS, 2011, p. 50).

Não muito distante, as mesmas já citadas Proposições Curriculares para a EJA da Prefeitura de Belo Horizonte, publicadas em 2016, definem que é o aluno da EJA, considerando-o de antemão, o elemento fundamental do processo educativo, explicando que os estudantes da EJA são **“constituídos de algumas especificidades que fazem com que estejam mais atentos aos seus objetivos”**. O texto, na página 21, ainda explica que os estudantes têm experiências de vidas diversas e **“estruturas de pensamento completamente variados, visto que valores éticos e morais foram formados a partir da experiência, assim como no ambiente e na realidade cultural nos quais eles estavam inseridos”**. (BELO HORIZONTE, 2016, p. 21,¹¹ grifos nossos).

Importante observar que, das cinco laudas das Proposições Curriculares destinadas ao perfil dos estudantes da EJA, foram dedicados ao perfil das juventudes 03 (três) parágrafos. Neles, lê-se que **“os jovens devem ser considerados de acordo com suas especificidades, pois trazem em sua trajetória uma relação escolar descontínua, com repetências sucessivas, evasões esporádicas, fracasso e abandono da escola”**. (BELO HORIZONTE, 2016, p. 21, grifos nossos). Apenas no último parágrafo, o texto apresenta a necessidade de conhecer esses estudantes, concebendo que os jovens possuem o desejo de terem vivências e conhecimentos valorizados no espaço escolar.

Continuando a desclassificação, em um novo capítulo intitulado: “Quem são enfim os alunos da EJA” as Proposições Curriculares se encaminham para o fechamento do capítulo e definem que o público da EJA da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte é constituído por:

Mulheres que tentam de alguma forma retomar a escolarização ou inserir-se nela pela primeira vez; aposentados; pessoas com limitações físicas de locomoção; pessoas impedidas de circular em determinados lugares, no horário noturno, em função da insegurança e violência, pessoas com sofrimento mental, cidadãos que vivem em instituições de longa permanência para idosos, pessoas que residem distante de escolas, como os aglomerados, vilas, favelas ou quilombos, andarilhos, pessoas portadoras de HIV+, além de outras pessoas que moram na região metropolitana de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2016, p. 21).

E as juventudes? Arroyo (2019, p.12) convida-nos à inversão do pensar e indigna-se: são corpos que se revelam nas ruas. Sobrevivendo, trabalhando, temidos e reprimidos, corpos em sua maioria negros e pardos, como já dissemos, que se revelam na sala de aula, nos recreios; “a tendência a ver estes corpos negros como incômodo, ameaça a disciplina requerida pelas

¹¹ Plano Curricular para a Educação de Jovens e Adultos-Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, em 2016.

didáticas do ensinar” (ARROYO, 2019b, p.12). Assim, são vistos e a didática entra em execução a partir desse olhar. Em contraposição a esses sentidos circulantes, recorreremos novamente a Arroyo (2005, p. 23), que insiste na construção de um novo olhar para as juventudes, a fim de que outras virtualidades sejam contempladas ao se pensar:

Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação (ARROYO, 2005, p. 23).

Nesse sentido, em nossa busca, encontramos poucos, mas há artigos, dissertações que buscam a compreensão da identidade positiva e o protagonismo de estudantes da EJA. Assim, citamos quatro trabalhos, de BH, que interessando-se pelos sujeitos e seu modo de vida, a partir de um ponto de vista assertivo, os enxerga enquanto sujeitos históricos, seres de possibilidade, ação e transformação do mundo. A começar pelo artigo de Assis e Valentim (2018, p. 66) que, ao tratar da resistência da juventude negra na EJA, reconhecem e valorizam a sua trajetória escolar. França Jr. (2019), em dissertação de mestrado, nesta mesma linha, percorre os caminhos juvenis pela cidade de BH e identifica os bailes de *funk*, muito frequentados pelas juventudes, como uma forma de resistência de jovens adolescentes da EJA. E a pesquisa de Silva (2019) que confirma e distingue os saberes produzidos pelos jovens para além da escola. Estes pesquisadores reivindicam para a juventude o direito a ser, evidenciando suas potencialidades.

Em pesquisa de doutoramento, Da Silva (2007) analisa as juventudes da EJA em sua relação com a escola e reflete que para “apreender a condição social do jovem, é importante relacionar a dimensão geracional, a psicológica e a biológica com muitas outras variáveis” (DA SILVA, 2007, p. 257). E elenca, a partir de observação atenta, uma série de questões apresentadas pelas juventudes que representam bastante as suas intenções e desejos fundantes de suas identidades juvenis. Retrata, como aponta Dayrell (2014, p. 110), o jovem social analisado, diante de todas as características que o atravessam, compreendendo a formação da identidade plural que é efeito de uma prática social também multifacetada.

Assim, Da Silva (2007) conclui:

A leitura que fizemos dos dados de nossa pesquisa nos autoriza afirmar que os jovens estudantes pobres estão insatisfeitos com a maneira como nosso modelo econômico capitalista os trata e com o futuro (ou a ausência de futuro) que esse modelo desenhou para eles. Estão insatisfeitos com a habitação que lhes foi destinada nas favelas, nas vilas, nas periferias; com as distâncias que precisam percorrer a pé ou pagando caro

pelas tarifas de transportes urbanos em condições precárias; com o preço de alimentos, da roupa e do calçado que precisam comprar. Insatisfeitos com o preço do ingresso do cinema, do teatro, do CD, do livro, da revista, do acesso à *internet*, do cartão de recarga do celular, da entrada no baile, enfim, com a negação do direito ao lazer e à cultura, com a inexistência de vagas para todos os interessados na Universidade. Os jovens estudantes pobres estão insatisfeitos com seus cabelos que a mídia diz com frequência que são ruins; com a cor de pele que a sociedade diz com frequência que é a cor da marginalidade. Insatisfeitos com suas relações sexuais, pois, se para as gerações anteriores o uso do preservativo era uma alternativa, para os jovens atuais constitui-se uma obrigação diante da ameaça da AIDS. Outro motivo de insatisfação com suas relações sexuais é que, muitas vezes, essas resultam em gravidez não planejada, em abortos malfeitos, em filhos não desejados. Insatisfeitos com seus trabalhos de serviços gerais quando desejariam estar gerando renda cultural ou estudando; com o tratamento que recebem da polícia quando são abordados na rua e, por vezes, na escola. Estão insatisfeitos com a pobreza, com o desemprego, com a invisibilidade que adquirem em algumas políticas públicas universalizantes quanto à idade, gênero, raça, orientação sexual e classe social; por não terem seu potencial empregado na proposição de soluções para desafios juvenis e para desafios sociais. Estão insatisfeitos com a falta de perspectivas a serem apontadas a eles por nosso modelo social e com o olhar negativo que a sociedade, em geral, destina a eles (DA SILVA, 2007, p. 260).

Tais aspirações e interesses, apresentados pelas juventudes neste trabalho de Da Silva (2007), anuncia jovens que se analisam social e psicologicamente, localizam-se e refletem sobre as adversidades, apontam seus problemas e com toda certeza buscam respostas nas escolas que frequentam. Este material, contido nesta tese, apresenta os importantes enunciadores e enunciados com os quais construiremos a base para esta pesquisa; pois estes jovens pesquisados por Da Silva (2007) indicam através de seus dizeres as construções atualizadas das questões sociais que enfrentam cotidianamente. E assim, indignados buscam seriamente compromisso com o entendimento para essas respostas. Esperávamos, de modo geral, encontrar nos materiais didáticos da EJA um diálogo produtivo, progressista e necessário às questões que os jovens apresentam acima.

Segundo Dayrell (2014, p. 110), é necessário compreender as representações sobre a juventudes, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida de forma política, histórica e social, pois:

o que compreende a identidade juvenil é o jovem social que se analisa, diante de todas as características que o atravessam, mais as representações sociais que circulam sobre ele. É justamente o resultado dessa soma que compreende a formação dessa identidade plural, multifacetada, contraditória, fragmentada e que é efeito de uma prática social também multifacetada e contraditória, recheada de desigualdades sociais e as mais diversas formas de violências (DAYRELL, 2014, p. 110).

Neste sentido, persistimos na hipótese acima levantada e fundamentamo-nos na convicção da força identitária da linguagem tanto para as falsas representações de si, como para a ousadia de conhecer-se e desmistificar evidências de sentido. Carrano e Martins (2011, p. 50) chamam-nos atenção para não apenas acreditarmos em um mundo melhor para os jovens, mas

para a necessidade de construir oportunidades, a fim de que a própria juventude se reconheça como potencialidade concreta de mudança no tempo presente. Para isso, faz-se necessário admitir que para além de categorizar ou classificar são variadas as juventudes, levando-se sempre em consideração, como sugere Carrano e Dayrell (2014), que as juventudes são traçadas pelo perfil social e contextual:

Podemos afirmar que a juventude é uma categoria socialmente produzida. Temos que levar em conta que as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos particulares, em contextos históricos, sociais e culturais distintos (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 110).

De todo modo, não podemos deixar de considerar recorrentemente a necessidade de compreender, sem exceção, que “temos um país em que as políticas públicas não atendem esses setores, e essa desigualdade social e a persistência desse sistema de exclusão afetam diretamente a construção da identidade deste jovem” (CARRANO; MARTINS, 2011, p. 44). Por isso, são julgados, carregam o peso da desigualdade injustamente, daí precisam resolver esse conflito, entre o que herdaram e os acervos identitários que irão construir para si, diante dos locais em que moram, trabalhos que fazem e as representações sociais dadas a sua classe social, gênero e raça. E, ainda, afetados também por todas as mudanças e os medos de que a velocidade contemporânea nos expõe, em que experimentam também o que Carrano e Martins (2011, p. 44) chamam de “campos de possibilidades para a realização de apostas diante do futuro”.

Pensando assim, buscamos nas palavras de Paulo Freire, a maior referência em educação popular do país, precursor dos letramentos críticos e crítico da escola reprodutora, uma reflexão sobre o ato de educar e esperar, com objetivo de reconhecer por meio deste estudo proposições libertadoras para as juventudes. Nesse novo item, que se segue, iremos buscar os sentidos freirianos para esta emancipação e empoderamento das juventudes na EJA, pois, como nos contempla Miguel Arroyo (2019) “não há nada mais esperançador, quando as juventudes da EJA se posicionam politicamente e vêm nos arguir as próprias exigências para respostas éticas da educação e da docência” (ARROYO, 2019, p. 257).

2.3 Paulo Freire e sua importância para os estudos sobre a EJA e suas juventudes

Podemos iniciar os estudos sobre Paulo Freire considerando-o um homem de amor profundo, em seus livros há sempre espaço para falar-nos sobre a necessidade de amor para buscarmos a transformação do outro, amor aos homens, à vida, à educação e aos pobres. O autor prega o diálogo como base para a Educação amorosa, “se não há um profundo amor ao mundo

e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 2018, p.189). No entanto, Paulo Freire é dotado de imensa rigurosidade ética em suas propostas de mudança no ato de educar.

Crítico e atento, ao mesmo tempo em que o Brasil enfrentava o absolutismo de uma Ditadura Militar, Paulo Freire revolucionou a Educação com palavras, o que o fez tornar-se preso político, acusado de subversão em 1964. Durante 72 dias ficou encarcerado no Brasil, partindo para o exílio no Chile, onde escreveu seu principal livro: “Pedagogia do oprimido” (1968), voltando para o Brasil em 1980. Paulo Freire nos mostrou através do primeiro livro das séries pedagógicas, que era possível educar para a libertação; e, aqueles que o liam conseguiam fazer de suas salas de aula, cenários de politização e, sobretudo, libertação das amarras da ditadura e do projeto social brasileiro na época. Neste livro, o autor dialoga com os professores, no sentido de conduzi-los a se ver como educador com o povo e não para o povo. Além disso, Freire traz para as pedagogias brasileiras a noção de que o acúmulo de conteúdos de nada serviria aos educandos. Crítica perspicaz, já que os métodos de ensino utilizados eram exatamente aqueles em que o educador é o sujeito que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado, como se estudantes fossem gravadores de som:

Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2015, p. 50).

O excerto acima representa bastante a posição crítica de Paulo Freire sobre o que vem a ser o que ele chamou de “educação bancária”; já ficando claro que este não é o lugar que o educador politizado deve ficar. A posição de Freire (2015) sobre a imposição conteudista reflete o seu pensar sobre este modelo de que ele tem ojeriza, em que um ser soberano, o professor, despeja conteúdos em seres humanos cujas cabeças vazias estão prontas a receber o que é culto, bom e certo, inclusive a linguagem do professor e a Língua Portuguesa que ensinamos. Para Freire (2018), a linguagem deve sintonizar-se com a situação concreta dos homens a quem falam, pois se a fala de um professor não encontrar esta sintonia, a sua fala torna-se um discurso a mais, alienado e alienante.

Paulo Freire defende que não se deve impor nossa visão de mundo ao estudante, mas dialogar sobre nossas diversidades. Temos que compreender, conforme Freire, que a visão de mundo do estudante que se reflete em forma de ação, reflete sua situação no meio em que se insere. Para Carlos Rodrigues Brandão (1981), amigo e pesquisador de sua obra, a educação se

faz no caminho em que o educador e o estudante devem traçar em relação à aprendizagem. Não devendo ser nada imposto, porque educar é troca; os dois como companheiros de jornada rumo à educação popular crítica e transformadora (BRANDÃO, 1981, p.10-11). Este também é o princípio do pensamento crítico, construir a partir do lugar do outro, com o outro a sua conscientização e libertação e isso é tão básico em Freire, que Walkíria Monte Mór (2020) considera Freire o precursor dos estudos sobre os Novos Letramentos Críticos.

Na contramão dessa visão emancipatória, muitas escolas ainda têm se constituído pela educação bancária, na qual o professor despeja uma quantidade de conteúdos sobre o estudante, sem diálogo e reflexão, sendo verificado tanto na EJA como em outras modalidades de ensino, o que tem contribuído fortemente para transformar o saber em exclusão. Na visão freiriana, essa proposta não tem eficácia alguma, pois o que realmente importa é o trajeto educativo para além da relação da emancipação pelo conhecimento, havendo muito conhecimento construído, caminhando para a conscientização e o empoderamento dos marginalizados, postos na condição de submissão sob a lógica do poder capitalista, através da relação entre opressor x oprimido. Esta submissão deve ser exportada, através da consciência da relação capitalista. Para entendermos mais sobre o imperativo capitalista que forja e limita a posição do oprimido, precisamos entender um pouco mais a trajetória de Freire para compreendermos este ponto de vista do autor.

Paulo Freire, nascido em 19 de setembro de 1921, foi declarado Patrono da Educação Brasileira, através da Lei Federal nº 12.612, sancionada em 13 de abril de 2012. Impossível não deixar de frisar que seu primeiro livro foi publicado em 1967 e tem sido material de consulta desde a sua publicação com uma incrível atualidade. No entanto, não se trata apenas de um ícone espetacular que serviu à educação brasileira durante todo esse tempo, o pensamento de Paulo Freire é atual em sua proposta de Educação Emancipatória, pois desloca radicalmente o lugar do aprender e do ensinar, criticando assim a transmissão bancária de conteúdos e a dicotomia entre a teoria a ser ensinada e a prática política. Com o livro “Pedagogia do Oprimido”, que chegou ao Brasil em 1970, Paulo Freire denuncia a visão reprodutora e conteudista da escola, o que, para o autor, tem a ver com a visão mecanicista do processo educativo. Essa visão transmissiva é largamente institucionalizada nas escolas do Brasil, haja vista a imensidão de conteúdos que preenchem as bases curriculares dos anos escolares de nível fundamental e médio (FREIRE, 2015, p. 101). E assim, Freire segue denunciando a transmissão de saberes pouco reflexivos ao considerar esta prática imobilista, fixista, determinada por desconhecer os homens como seres históricos. A partir daí, o autor apresenta uma concepção

problematizadora da educação, que parte do caráter histórico da sociedade e da historicidade dos homens.

Freire associa-se à maioria dos debates sobre educação crítica transformadora no sentido amplo e à educação de classes populares ligadas à Alfabetização de Adultos aqui e na América do Sul. Sua contribuição excepcional está, como já dito, na revisão da postura pedagógica do professor, propondo que este atue para além de uma educação transmissora, compreenda o ser em seu entorno; e, especialmente, a posicionar-se no mesmo lugar de quem aprende, reconhecendo as próprias ignorâncias (FREIRE, 2015, p. 101). Assim, Paulo Freire passa a questionar o processo de ensinar e aprender, revisando modelos pedagógicos tradicionais, incluindo uma maneira de ensinar próxima do sujeito que aprende, respeitando-o em sua diversidade sociocultural e propondo uma educação problematizadora e transformadora, o que significa também, entender a educação como um veículo de emancipação e autonomia dos educandos.

Conforme Freire (2015, p. 46), a educação emancipatória tem por princípio posicionar-se de forma radical e crítica em relação à educação bancária, compreendendo a educação como um projeto social, sob a ótica das condições sociais de produção, histórico-material e da luta de classes entre opressores e oprimidos. Esta forma de pensar a educação também se constitui em empoderar os sujeitos educandos guiando-os à conscientização, por meio de práticas pedagógicas contextuais capazes de conduzi-los à compreensão do lugar que ocupam na sociedade; “essa situacionalidade é o pensar da própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em ação-situação” (FREIRE, 2015, p. 151). Por isso, vale ressaltar que Freire é considerado por muitos o percussor dos Letramentos Críticos, pois a sua educação emancipatória propõe-se a desvestir todo manto ideológico que recai sobre a condição social do povo oprimido, que os faz pensar em como se consideram incapazes. Freire antecipa a importância da formação das personalidades coletivas e as diferenças entre sectarização e a radicalidade necessária neste processo educativo, expressando a vocação ontológica de ser humano que é a de ser mais. A partir dessa proposição; e, em função dos anos de exílio político no Chile e de suas relações internacionais, Freire ganha repercussão internacional, passando a ser conhecido e estudado intensamente.

A respeito desse reconhecimento, podemos dimensionar a importância de Paulo Freire, de acordo com Oliveira (2018), através da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que mapeou no Brasil e no exterior os trabalhos e pesquisas realizadas em nome de Paulo Freire e verificou que o escritor produziu quarenta e uma obras em vida,

durante cerca de seus 50 anos de escrita. Além disso, foram publicadas mais quarenta e quatro obras póstumas, frutos de trabalhos publicados por Ana Maria Freire e outros autores; além de cartas e livros inteiros escritos em parcerias com amigos, deixados para serem publicados mais tarde. Soma-se, desse modo, um total de 94 (noventa e quatro) livros dedicados à educação do Brasil e a outros países com magnitudes de campos a serem pesquisados. Fora a extensão da obra, há que se levar em conta a dimensão do seu pensamento, pois Paulo Freire é um dos autores mais traduzidos em Língua Portuguesa no mundo, o livro “Pedagogia do oprimido” está entre os cem livros mais citados no mundo inteiro, escritos em Língua Portuguesa.

Por si só, já seria suficiente para demonstrar a amplitude, atualidade e reconhecimento, mas, em pesquisa sobre a importância do autor e seu legado, encontramos um mapeamento de Institutos, Cátedras e grupos de pesquisas com aportes freirianos na América Latina e nos Estados Unidos. Um estudo apresentado por Oliveira (2018, p. 106) apontou que “só na América Latina, no total, foram encontrados 84 registros de estudos/ações educacionais de Paulo Freire em 11 países” (OLIVEIRA, 2018, p. 109). Para além de todos esses trabalhos, os EUA também apresentam um grande legado em que o autor se evidenciou: “destacam-se, no mapeamento realizado em sites, 11 registros, sendo 01 Instituto Paulo Freire, 04 projetos, 02 escolas, 03 Programas envolvendo pedagogia do oprimido/crítica, arte e teatro e 01 Grupo de Pesquisa, em 06 Estados norte-americanos” (OLIVEIRA, 2018, p. 109).

Recontando um pouco da história de Paulo Freire, podemos afirmar que Paulo Freire iniciou sua carreira na Alfabetização de adultos a partir de 1954, quando diante dos grupos populares, percebeu que a reforma educacional necessitaria de uma tensão política maior para que o trabalho crítico efetivasse. Nas suas palavras, “necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1980, p. 89), defendendo assim uma educação que possibilitasse aos homens a discussão dos seus problemas naquele momento vivido e que aquela problemática os advertisse das amarras ideológicas do seu tempo, sociedade que mantinha intacta a divisão entre opressores e oprimidos. Era preciso, pela visão de Freire, conscientizar-se, para que as classes oprimidas ganhassem a força e a coragem para lutar; e, nesta defesa, transformassem a sua condição e a dos outros a seu redor (FREIRE, 1980, p. 103). Dessa forma, Freire acumulou mais experiências no campo da Educação de Adultos, em cidades proletárias e subproletárias, urbanas e rurais e mais alguns anos no movimento popular do Recife. Essa experiência fez do autor um observador atento não somente às necessidades do ensino e aprendizagem da leitura e escrita, mas ao contexto geral em que naquele momento o país vivenciava.

Então, Freire criou, por volta da década de 60, os Círculos de Cultura, que significavam a busca pelo esclarecimento (termo usado pelo autor) dentro dos conteúdos de ensino. O objetivo não era apenas o do desvendar a leitura e a escrita, mas também, através de entrevistas e problematizações, estudava-se aquilo que o povo gostaria de saber à época, buscava-se o esclarecimento de variadas situações, tais como o nacionalismo, a evolução da base política, o voto do analfabeto e a democracia. Tratava-se de uma pedagogia crítica de conteúdos e dialógica, essência fundante da educação como prática da liberdade (FREIRE, 2015, p. 97). A proposta didática dos Círculos de Cultura era a de voltar-se para o mundo vivido, partia-se do saber ingênuo do estudante, “ação da prática educativa democrática” (FREIRE, 2004, p. 151). O que significa respeitar o estudante em sua própria maneira de saber e entender o mundo e não julgar que o estudante nada saiba. O autor explicou:

como tenho insistido neste e em outros trabalhos, saber escutá-los não significa, já deixei isso claro, concordar com ela a leitura do mundo ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua. Respeitar a leitura de mundo, do educando é a maneira correta que tem o educador de ir, com o educando e não sobre ele, é a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. E para o educando ir mais além, o educador deixe claro que a curiosidade é fundamental à inteligibilidade do mundo é a história (FREIRE, 1996, p. 123).

Reconhecer a ingenuidade, quer dizer, demonstrar profundo respeito ao sujeito educando. Essa reflexão demonstra que há a necessidade de alcançar outro nível, de modo que a ingenuidade seja promovida ao nível da criticidade. E criticidade é, para Freire (1980, p. 105), “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas relações causais e circunstanciais”; compreendendo a representação das coisas como sempre ideológica, a criticidade as desnuda, quando se considera nas representações as questões sociais que as definem e são definidas por elas.

Em Freire (2000, p. 55), encontramos acordo com o sujeito teórico acional da Análise Crítica do Discurso, teoria que sustenta esta pesquisa, pois o autor concebe o sujeito nem tanto condicionado pelas estruturas sociais, nem tanto determinado. Como exemplo, Freire compreende que, por maior que seja a força condicionante da economia sobre o comportamento individual e social, não se pode aceitar a total passividade do sujeito perante ela. Para o autor, só é possível falar em ética se há escolha que advém da capacidade de comparar e se há responsabilidade assumida. Quanto às estruturas sociais e ideológicas que impactam os sujeitos e poderiam impossibilitá-los de agir criticamente e reagir a determinadas imposições, o autor

reage: “se as estruturas econômicas na verdade me dominam de maneira tão senhorial, moldando o meu pensar, me fazem objeto dócil de sua força, como explicar a luta política, mas, sobretudo, como fazê-la, em nome de quê?” (FREIRE, 1997, p. 57). Sobre o complexo processo da aprendizagem, nota-se novamente sua relevância aos estudos da educação de adultos, ao explicar que há uma inculcação ideológica sobre os adultos analfabetos, a de que não aprenderão, sendo incapazes de produzir saberes. “É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico a inculcação nos dominados da responsabilidade da sua dominação” (FREIRE, 2000, p. 84).

Para explicar o poder ideológico, Freire (2000) usa o exemplo de um aluno morador da favela que se culpa por sua situação e é impedido de perceber que não é responsabilidade sua se achar naquela condição. O sujeito pensa que a situação de favelado é irrevogável. Freire (2000, p. 84) pondera que o discurso da não responsabilidade pode ser considerado negativo (como no exemplo do jovem que se percebe vítima), ao ser entendido como uma expressão de quem se inclina à acomodação ou à negação da luta de classes, mas essa linha de raciocínio leva o autor a argumentar que, se até ontem esse jovem se culpava e assumia heranças de opressão e preconceitos neutralizantes, acabara por perceber que a responsabilidade não é sua, a de se achar naquela condição e a dos outros que o forçavam a se submeter a ela. Segundo o autor, é muito comum o estudante da EJA não perceber a perversidade dos sistemas econômicos, políticos e sociais que forjam seus lugares de inferiorização. Os sujeitos, ao não perceberem tal perversidade, acreditam que estão ali por sua própria incompetência, a causa da falta de administração da sua vida é unicamente sua, assim a culpa recai sobre si.

Ao entender-se não culpado pelo fracasso que lhe impuseram e, então, não sendo mais um conivente da ordem desumanizante da exploração do capital, realiza uma espécie de, nas palavras de Freire (2000, p. 85), “extrojeção da culpa indevida”, que imobiliza o ser. Freire (2000) explica que, entre outras formas de conscientização, esta corresponde ao que ele chama de expulsão do opressor de dentro do oprimido. “E, quando isso ocorre, esse sujeito é investido por uma vastidão de autonomia, através do esforço conscientizador” (FREIRE, 2000, p. 85).

Importante reafirmarmos aqui, conforme Arroyo (2019), que as juventudes que frequentam nossas turmas de EJA, objeto desta pesquisa, trazem consigo, diante de toda condição vivida em sua história, marcas da invisibilidade, da negação de oportunidades e da submissão irrevogável, precisa-se, então, que os educadores da EJA conduzam estes adolescentes e jovens a entenderem que a sua condição não é irrevogável, pois assim acreditam, falamos de jovens que buscam respostas:

jovens, cujas vidas ameaçadas em itinerários noturnos por educação, por vida justa sintetizam como as vidas ameaçadas vêm da infância, prosseguem na adolescência e culminam em vidas ameaçadas, injustas na sua juventude e vida adulta. A EJA síntese, encontro de vidas injustiçadas, mas resistentes e teimando por vida justa, humana (ARROYO, 2019, p. 42).

Paulo Freire (2015, p. 41) explica que na relação opressor x oprimido, os que oprimem exploram e violentam não se interessam pela libertação. E denuncia que “nada interessa aos opressores a inserção crítica das massas oprimidas, pelo contrário, a permanência delas em seu estado de imersão lhes parece intransponível” (FREIRE, 2015, p. 54), continuam seguindo a ideologia da invisibilidade até que os sujeitos se libertem e compreendam o processo a que a estrutura socioeconômica exploradora lhes impõe.

Então, como se libertar das amarras ideológicas? Para o autor, não basta explicar às massas, mas dialogar com elas sobre a sua ação, pois as raízes da libertação estão no próprio oprimido. Libertar-se dessa força significa a emersão nela, a volta sobre ela; e, por fim, a ação e reflexão. Isto significa, compreender o contra sonho. O educador explica que o contra sonho é o “momento de que uma geração faz parte, porque histórico, revela marcas antigas que envolvem compreensões da realidade, interesses de grupos, de classes, preconceitos, gestação de ideologias que se vêm perpetuando em contradição com aspectos políticos mais modernos” (FREIRE, 2000, p. 54). Mas ainda, é necessária a rebeldia, que tanto compõe os discursos sobre as juventudes e nos interessa prontamente, enunciando que é preciso preservar a resistência dos jovens. “Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos” (FREIRE, 1980, p. 81).

Em relação às juventudes, Freire (1980) nos convoca a essa mesma compreensão: para uma condução da promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias, que se engajem contra as opressões, sendo então necessário que nós, os educadores, levemos os jovens a conhecer em si a rebeldia como denúncia, que precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. Ele reitera que “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (FREIRE, 1980, p. 81-82). Lembrando que, para Freire, o sonho é ativo e agentivo, tal qual a esperança.

No mesmo sentido, sobre o processo de libertação ideológica, Freire no livro “Educação como Prática de Liberdade”, escrito em 1967, chama a atenção para o fato de que o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas de experiências democráticas colonizadoras, fazendo referência à marcante colonização predatória brasileira, “base da exploração

econômica, do grande domínio em que o poder do senhor se alocava das terras da gente e ainda assim escravizando nativos e africanos que nada podiam fazer, querer ou falar” (FREIRE, 1980, p. 66). E reflete sobre as marcas dos escravagismos deixados na história do povo brasileiro: massificações, emudecimentos, inibições. Um processo de submissão intelectual, social, econômica, sob a ótica da escravização, nesse sentido, muito das amarras ideológicas em que vivem os jovens e adultos da EJA, ao sentirem-se incapazes, muitas das vezes, estão presas aos resquícios desse processo colonizador empobrecedor e aproveitador. Entendemos assim que a tese defendida pelo grupo de estudos Modernidade/Colonialidade (mais bem explicados no próximo capítulo), a que também nos filiamos, vai ao encontro do pensamento freiriano: o de que o período de colonialismo brasileiro nos deixou implicados ao mesmo fluxo ideológico da colonização e, assim, continuamos a reproduzir colonialidades, que funcionam como uma construção estrutural que atravessa todas as práticas sociais do povo brasileiro, estruturalizando-se.

Acerca dessa questão, Freire (2004) é incisivo e indica que esta é uma das tarefas da prática educativa, ajudar o estudante a ter essa visão crítica. Já que ao ensinar a leitura da palavra, o educador deve fazê-lo compreender que a culpa desse negligenciamento social não é dele. O fracasso também não é dele e sim de uma sociedade perversa. Freire (2004) entende que, a partir desse descobrir-se, o estudante começa a se preparar para o amadurecimento em relação ao inibidor processo de escolarização. As barreiras existem, mas não são pedagógicas e, sim, ideológicas. A ideologia dominante e os profissionais da Educação que não se desvencilharam dessas barreiras contribuem para reforçá-las, ao sustentarem que “as classes populares são inferiores de nascimento e são incompetentes de nascença” (FREIRE, 2014, p.129).

Por fim, a pedagogia freiriana fornece um referencial importantíssimo para a análise que fazemos a respeito das práticas discursivas relacionadas às juventudes. Interessa-nos compreender se os livros didáticos de Língua Portuguesa, produzidos para a EJA, propõem um diálogo com as questões apresentadas pelas juventudes e se eles contribuem para o elucidar da problemática cruel a que nossas juventudes estão submetidas e às suas indagações. Ademais, de acordo com o pensamento de Freire (1980), poderemos indagar se as representações das juventudes podem ser entendidas como dialogais, que ele traduz em estímulo e significação pela crença no homem e nas suas possibilidades; entendidas também, as identidades potencializadoras das juventudes, sua pluralidade, sinergia, pensando a esfera humana e no

sentido natural do ser que é o de ser mais ou se apenas, conforme Freire (1980, p. 36), reproduzem uma ‘massificação alienadora’.

É preciso que o educador seja capaz de conhecer as relações entre o pensar a linguagem e a realidade do povo dialeticamente, rever o que, e como ensinar, é o que Freire (2015) chama de conteúdo programático de ação educativa. Essa investigação não pode contradizer o conteúdo da educação emancipatória, igualmente dialógica e, sobretudo, conscientizadora. Buscamos no próximo capítulo a conciliação entre a educação problematizadora e emancipatória proposta por Paulo Freire como sendo o precursor dos letramentos críticos, a pedagogia da libertação, os Estudos Críticos do Discurso e a Análise Crítica Decolonizadora do Discurso que tomamos como referencial para esta pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo.
(PAULO FREIRE, 1979, p. 22)

Nesta seção, apresentaremos a noção de letramentos, que também nos ajudam a elucidar o funcionamento das representações discursivas, e a construção do conceito a partir de Magda Soares; na sequência, refletiremos sobre o conceito de Letramentos Críticos conforme Monte Mór (2015), que concebe Paulo Freire como precursor do que veio a se chamar, algum tempo depois, de Novos Letramentos; também apresentaremos os conceitos de: Kleiman (1995); Soares (1998), Rojo (2000), Street (2014), Bagno (2015) e Nascimento (2019). Esses autores acrescentam à reflexão a compreensão de como o conjunto de práticas sociais autoidentitárias ligadas à leitura e à escrita funcionam e são intrinsecamente permeadas pelas relações de poder e ideologia, envolvendo os indivíduos em seu contexto social; e, as mais diversas implicações dessas práticas no contexto de ensino/aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Após o item dedicado às práticas de letramento, apresentamos a ACD de Fairclough (2001) e a proposta de decolonização da ACD por Resende (2019), que sustentarão a metodologia de análise dos LDs.

3.1 Práticas de letramento: uma abordagem social, ideológica e crítica

Práticas de letramento são aquelas práticas ligadas à escrita e à leitura em diversas atuações da vida social. No Glossário do Ceale- Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita da UFMG, encontramos a definição de letramento como um processo de aquisição de habilidades “que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos” (BREGUNCI; FRADE; VAL, 2014). Já em Resende (2017, p. 8), para compreendermos com clareza as práticas de letramento, precisamos defini-las como “práticas que dizem respeito à formação identitária, relacionando-as enquanto prática social aos mais diversos domínios situados”.

Correlacionando as afirmações, podemos compreender que, enquanto prática social, as práticas de letramento envolvem a leitura e a escrita em processo; este, envolvendo sujeitos que, interagindo nos vários campos e esferas da atividade humana, constituem a si próprios; pois, conforme Resende (2017), há muitas forças nessas relações sociais que se estruturam e

agem como formadoras dos sujeitos envolvidos nelas. Nesse sentido, ao considerar as práticas de letramento e suas implicações nos usos da língua, precisamos “refinar essa teorização da linguagem na sociedade, definindo com mais clareza as estruturas, estudando-as como pertencimentos identitários estruturantes que limitam a capacidade de ação transformadora” (RESENDE, 2017, p. 8). As práticas de letrar-se, então, impõem-se aos sujeitos sociais abrindo possibilidades de construções identitárias, reafirmação de modelos ou rompimentos destes, conduzindo-nos à compreensão de que havendo diversidade de letramentos, haverá diversificadas identidades em processo de construção. Por isto interessa-nos o refinamento da visão das estruturas identitárias que se entrecruzam nas práticas sociais na composição teórica desta pesquisa, pois diante de uma análise crítica dos discursos das juventudes poderemos levantar a questão de quais seriam as práticas de leitura que contribuiriam para a formação dos estudantes da EJA.

Monte Mór (2015, p. 38) revela que os recentes estudos críticos sobre o letramento se renovaram em Novos Letramentos, justamente ao ser levada em conta a perspectiva que os relaciona a práticas sociais. Dessa forma, na tentativa de apurar o que nos revela os LDs, como prática de letramento identitária, sobre as juventudes da EJA, tomamos a teorização da linguagem como prática social. Assim também nos valem das contribuições de Paulo Freire, que, embora não tenha usado a palavra letramento em suas obras, têm as suas pedagogias, conforme Monte Mor (2015, p. 38), reconhecidas como fundadoras de um projeto de Educação voltado para a cidadania crítica; e, segundo a autora, frequentemente, Paulo Freire retoma as ideias de uma educação voltada para a educação crítica:

Na proposta freiriana evidencia-se um letramento cujo desenvolvimento de leitura prevê o exercício hermenêutico – como na acepção de Ricoeur (1977)¹² – da reconstrução de sentidos, com base numa epistemologia que vê a linguagem como uma construção discursiva de uma determinada comunidade, socialmente impregnada por ideologias (MONTE MÓR, 2015, p. 38).

Entretanto, antes de nos atermos ao pensamento de Freire, como referência para os estudos sobre os Novos Letramentos, faz-se necessário incluir aqui um breve histórico sobre como o termo Letramento, no Brasil, começou a fazer parte das práticas de ensino nas escolas; e, enfim, construir o quadro epistemológico em que confirmaremos a natureza dinâmica e plural do ato de letrar como uma prática social identitária e transformadora.

¹² Na explicação de Monte Mor (2015), Paul Ricoeur apresenta a origem do termo crítica na palavra crise. Para ele, a apreensão da relação *crise-crítica* tem relação direta com um processo de ruptura de um padrão tradicional ou do andamento regular de um determinado raciocínio. (RICOEUR, P. *Da Interpretação*. Rio de Janeiro: Ed. Imago.1977 *apud* MONTE MOR, 2015, p.36).

No livro “Letramento: um tema em 3 gêneros”, cuja escrita sobre o tema deu-se em 1994, Magda Soares (2017a) nos explica que a palavra letramento, uma versão da palavra inglesa *literacy*, aparece pela primeira vez no Brasil, em 1986, no livro de Mary Kato “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Mas, segundo Soares (2017a), foi Leda Verdiani Tfouni quem definiu pela primeira vez letramento, fazendo uma distinção entre letramento e alfabetização em EJA, no ano de 1988, no livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, ganhando espaço no discurso dos especialistas.

Já em 1995, Ângela Kleiman organiza o livro em que a palavra letramento aparece no título: “Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”; e, então, a partir desta publicação, a palavra começa a ser discutida amplamente nas formações para professores de língua materna e professores alfabetizadores, incluindo a necessidade de se diferenciar alfabetização de letramento e, conseqüentemente, incluir as duas práticas em uma: alfabetizar letrando. Com o passar dos anos, o uso do termo letramento foi adaptando-se e adquirindo significados. A princípio, a fim de distinguir-se do termo alfabetizado dizia-se letrado, como sendo aquele que conquistou a condição de quem se apropriou da escrita, no sentido de usar e dominar a leitura e a escrita; já se admitia que, depois que uma pessoa aprendesse a ler e a escrever, ela se tornava uma pessoa diferente; e, subjacente a essa mudança, ela sofria mudanças de diferentes tipos: de natureza social, política, cultural, cognitiva, linguísticas e psíquicas. Entendia-se até aí que letrar levava as pessoas a mudar de estado ou condição de quem sabe ler e escrever e dispendo-se de condições que responderiam às demais demandas da leitura e da escrita (SOARES, 2017a, p. 40).

No entanto, é importante sinalizar que neste processo de configuração do termo, uma inferência relevante foi concebida; a de que o indivíduo poderia não saber ler e escrever, mas poderia ser considerado letrado, porque ao fazer uso do mundo da escrita, envolvia-se em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2017a, p. 24). Esta foi, a nosso ver, notoriamente, a introdução de um pensamento político, social e crítico, produzido por Magda Soares que contrariava a noção autônoma da alfabetização, bastante centrada em um foco individual de capacidades e competências cognitivas, numa perspectiva até psicológica (ROJO, 2009, p. 98).

A partir daí começou-se a discutir seriamente o processo de alfabetização e a inclusão dos sujeitos não alfabetizados nos processos de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil; e, principalmente, na educação de adultos, vistos como sujeitos que foram excluídos socialmente do processo e não como sujeitos incapazes cognitivamente de alfabetizar-se. Como também confirma Rojo (2009), ao afirmar que o letramento é um processo social construído

cotidianamente, “podemos dizer que as práticas de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo,” (ROJO, 2009, p. 98). Nesse sentido, a educação de adultos foi forçada a compreender que precisava pensar politicamente o processo do letramento com o rigor analítico que propunha Paulo Freire (2005, p. 157); ao incitar o tensionamento de uma proposta educacional crítica, não ingênua, fazendo parte daquilo que ele chamou de aprender/escutar/ouvir, um processo político de reflexão crítica, pois mudar o estado ou condições das pessoas exigia uma rigorosa atenção ética, por parte dos profissionais da Educação. A esse processo, Paulo Freire (2005) chamou de conscientização. De acordo com o educador, o processo de ensino/aprendizagem é para ambos, necessariamente, um conscientizar-se em estar com o mundo e não, apenas, estar no mundo:

Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua mirada a percebidos que até então, ainda que presentes não destacassem, não estavam postos por si (FREIRE, 2005, p. 99).

Importante ressaltar que, apesar de todo o debate feito sobre letramento no histórico acima apresentado e dos ganhos pedagógicos que a introdução do tema trouxe para a Educação, no Brasil; em 2018, havia 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,8% da população brasileira. Em relação a 2017, houve uma queda de 0,1%, o que corresponde a uma redução de 121 mil analfabetos entre os dois anos, conforme os dados do PNAID/IBGE (2018). Em relação ao nível de instrução:

No Brasil, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que finalizaram a educação básica obrigatória, ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio, manteve uma trajetória de crescimento e alcançou 47,4%, em 2018. Em especial, chama-se atenção para o percentual de pessoas com o ensino superior completo que passou de 15,7% em 2017 para 16,5% em 2018. Entre aqueles que não completaram a educação básica, 6,9% eram sem instrução, 33,1% tinham o ensino fundamental incompleto, 8,1% tinham o ensino fundamental completo e 4,5%, o ensino médio incompleto. Apesar dos avanços, mais da metade da população de 25 anos ou mais de idade, no Brasil, não havia completado a educação escolar básica e obrigatória em 2018 (IBGE, 2016-2018, p. 06).

Como vemos, apesar dos avanços mínimos, há um gargalo na continuidade e sequência nos estudos do jovem brasileiro. Como bem nos lembra Rojo (2009, p. 28), não há permanência nas séries iniciais, nas séries-diploma e nem no Ensino Médio. Isso significa fracasso e exclusão escolar e para tal existem várias justificativas, entre elas a falta de políticas públicas, de estruturas econômicas e de formação de professores. Segundo a autora, trata-se de “um outro tipo de fracasso e exclusão escolar, que se traduz pela reprovação, pela evasão e pelos parcos resultados em termos de aprendizagem, conhecimentos, que o ensino em geral tem alcançado

no Brasil” (ROJO, 2009, p. 18). Essa constatação é facilmente comprovada, inclusive sobre jovens (15-29 anos) nos últimos dados do IBGE:

Cada grupo de jovens tem motivações diferentes para não seguir estudando ou ampliando a sua qualificação. Entre os homens, a principal motivação foi o trabalho ou a procura por trabalho (47,7%), já entre as mulheres, o trabalho foi importante (27,9%), mas a necessidade de realizar afazeres domésticos e cuidado de pessoas foi alegada como principal motivação por 23,3% delas. Apesar de alto, a motivação ligada ao mercado de trabalho caiu de 2017 para 2018 para ambos os sexos. Outra motivação que se destacou foi o não interesse em estudar ou se qualificar. Esta foi maior entre os homens, 25,3%, do que entre as mulheres, 16,0%, e aumentou nos dois grupos de 2017 para 2018. Já a falta de recursos para pagar as despesas ligadas à educação foi maior entre as mulheres (13,0%) do que entre os homens (9,2%) e cresceu em 2018 (IBGE, 2016-2018, p. 06).

Essas questões afetam diretamente o pensar desta pesquisa, cujo enfoque recai exclusivamente sobre as juventudes específicas da EJA. Os números sobre o abandono escolar das juventudes e as justificativas sobre falta de motivação e a necessidade do trabalho têm se tornado habituais e deterministas nos discursos dos técnicos da Educação. O fato de termos esses dados sistematizados no IBGE, de que 46% dos jovens brasileiros não estão matriculados no ciclo/idade porque não têm motivação ou porque estão procurando trabalho, não são suficientes para compreendermos ou justificarmos as mazelas da Educação no Brasil e, principalmente, a falta de políticas de incentivo para a juventude pobre, negra, moradora das periferias. Na nossa visão, esses 46% de jovens estão muito bem localizados e são facilmente identificáveis. Porém, as políticas educativas brasileiras tentam naturalizar essa justificativa, enquanto invisibilizam o problema que enfrentam as juventudes pobres para se manterem nas escolas. A nossa pesquisa não aceita esta justificativa, pois acreditamos no potencial criativo da juventude e buscamos entender por que é tão fácil designar fracasso as dificuldades apresentadas pelos estudantes em suas práticas identitárias de letramento e nenhuma política produzida a partir do resultado.

Podemos pensar em muitos aspectos sociais e políticos que refletem fracasso e exclusão da juventude. Como sustenta Rojo (2009), uma das formas criadas pelos governos foi a de se medir os participantes do processo de letramento escolar como uma maneira de entender o processo nas escolas, sendo uma delas o ENEM, instituído pelo MEC/INEP como um exame individual de caráter voluntário. O objetivo principal inicial desse exame foi possibilitar uma referência para a autoavaliação a partir das competências e habilidades que estruturam a avaliação. E, para medir a educação básica, existem a ANEB (Avaliação Nacional de Educação Básica), o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e a Prova Brasil para os anos finais dos ciclos escolares. A EJA também é avaliada por um sistema instituído por cada estado

ou município. Em Belo Horizonte, temos o AVALIA-BH. No entanto, sabemos que todas essas avaliações indicam resultados abaixo da média estabelecida, “tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada altamente letrada, como a atual.” (ROJO, 2009, p. 36). Uma de nossas perguntas sustenta-se na seguinte questão, será que os textos didáticos contribuem para ampliar ou reduzir esta leitura cidadã e crítica?

Ela também instiga uma reflexão sobre a linguagem, dentro do espaço escolar:

Muitos são os fatores responsáveis por essa incompetência, mas parte significativa da responsabilidade deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola histórica e socialmente criada para atender às camadas privilegiadas, cujos padrões linguísticos essa escola usa e quer ver usada, e a linguagem das camadas populares que ela censura e estigmatiza é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a camadas populares, na aquisição do saber escolar (SOARES, 2017 b, p. 10-11).

Magda Soares (2017b) novamente nos chama a atenção para um dado real, quando questiona o porquê de discutirmos há três décadas o tema letramento nas universidades entre especialistas e o fato de as obras publicadas na década de 80 ainda serem consideradas pertinentes e atuais. A autora acredita em um conjunto de ideologias que fazem parte do núcleo escolar e que ainda é justificável por muitos, podendo-se destacar a ideologia do dom, em que a escola acredita que há alunos e alunas que possuem um certo dom, que mesmo sendo uma pessoa pobre, faz-se a mudança da diferença cultural, para a apropriação cultural em que seja representativa a busca para a ascensão social. Nesta ideologia, a escola pressupõe que há uma mudança de cultura pelo esforço e dom do aluno. Justifica-se que o fracasso do aluno se dá em função do dom que ele não possui e do querer que ele não tem.

Embora os estudos de Antropologia e Sociolinguística tenham derrubado essa mazela de se pensar em dom, há ainda nas escolas a ideia de que, através do dom, haverá uma substituição de um dialeto por outro, de uma cultura para outra, e aqueles que fracassam não se utilizam do dom que possuem. Esta ideologia ainda é comum nas escolas, pois só assim haverá a substituição de uma cultura mal-aventurada por outra aceita socialmente pelas camadas sociais privilegiadas. Segundo a referida autora, os problemas da educação brasileira denunciados há trinta anos continuam presentes na relação entre sociedade e escola pública. E denuncia “a escola para o povo é, ainda, extremamente insatisfatória” (SOARES, 2017b, p. 10).

Magda Soares (2017b) aponta-nos outro uso da ideologia para o fracasso escolar: a deficiência de linguagem. Perguntamo-nos se há realmente uma deficiência entre as juventudes, que lidam todos os dias com o trabalho, se viram para ganhar uns trocados ou assumem filhos, casam-se adolescentes, e, ainda frequentam a EJA diariamente. Estes jovens chamados

deficientes da linguagem, diante deste cotidiano brutal, seriam realmente deficientes? E será que possuem uma deficiência de linguagem e aprendizagem que justificaria o seu fracasso escolar? Segundo Soares (2017b), essas ideologias foram disseminadas durante anos, difundindo a ideia de fracasso escolar em que a estrutura capitalista opressora sempre se ausentava de qualquer responsabilidade, atrelando o fracasso escolar à escola e às camadas populares.

Esta ideia da deficiência ainda perdura nas escolas brasileiras como evidência de fracasso de linguagem e da cultura aceita como padrão. A esta ideologia, Soares (2017b, p. 25) nomeia como sendo da deficiência cultural, em que eram dadas todas as condições de igualdade e oportunidade, sendo que o bom aproveitamento destas dependeria da não deficiência que, infelizmente, certos alunos possuem. Desse modo, fica evidente a dificuldade dos estudantes de classes desprestigiadas se adequarem aos usos linguísticos impostos pela escola. Segundo a autora:

são o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante socialmente prestigiada (SOARES, 2017b, p. 25).

E a terceira ideologia, muito parecida com a segunda, seria aquela que se justifica em torno das diferenças culturais; que destacam e elegem uma cultura padrão a que os pobres jamais terão acesso. Essa cultura elitizada é oferecida, muitas vezes, às classes econômicas dominantes, em locais que geralmente há muros invisíveis que impedem a inclusão dos pobres e dos desvalidos dos bens culturais. Podemos perceber a partir desta análise que, diante das três explicações, o fracasso recai apenas e unicamente sobre o estudante.

Nessa mesma direção, sem nomeá-las como ideologias da diferença e deficiência cultural, Coelho e Rodrigues (2017), ao fazerem um levantamento em Teses e Dissertações sobre sociabilidades adolescentes na Escola Básica, defendidas em Programas de Pós-graduação brasileiros, entre 2004 e 2013, investigaram a questão da exclusão pelo fenômeno linguístico das juventudes em sua relação com a escola e chegaram à conclusão de que o tratamento diferenciado dado pela escola em relação a jovens usuários de uma variante linguística diferente da privilegiada no ambiente escolar iria além do que seria um preconceito apenas pela língua, mas muito mais grave: tratava-se do que os autores consideram um preconceito social. As diferenças de cultura “marcadas socialmente através da linguagem e

reforçando o ideário popular que nos revela a existência de um lugar social.” (COELHO; RODRIGUES, 2017, p. 529), bem retratadas por meio das ideologias por Soares (2017) e Rojo (2009).

Nos dias atuais, diante da universalização do tema letramento, tem-se, na grande maioria das escolas do Brasil, a consciência de que a palavra letramento significa um tipo de conhecimento não apenas escolarizável e que também não está separada do conhecimento formal e de mundo. O processo de letrar significa também compreender se os objetos de ensino e aprendizagem escolares, diante das virtualidades das tecnologias, estão em consonância com o que os alunos pensam, aspiram e projetam em tempos modernos, como reflete Rojo (2009). Trata-se de uma demanda que se expressa por meio do que agora podemos chamar de letramentos, no plural, que são os “letramentos multissemióticos, letramentos críticos e protagonistas e os letramentos múltiplos” (ROJO, 2009, p. 11). Diante disso, um novo questionamento é imposto: o LD da EJA está afinado com os letramentos diversos esperados pela escola e com os letramentos comunitários das nossas juventudes periféricas, que estas projetam atualmente?

Rojo (2009), do mesmo modo que Soares (2017), aponta que no Brasil há de haver uma proposta de um bidialetalismo que começa a despontar pelo fato de que a escola é um espaço para as duas línguas: a popular, trazendo toda a cultura popular, e a língua padrão, alegando que já há pesquisas sociolinguísticas nesta área e, como exemplo, cita o projeto Nurc (Norma linguística Urbana Culta), liderado por Ataliba de Castilho, Milton do Nascimento entre outros que trabalham com a construção da gramática do português brasileiro. No entanto, Soares (2017) chama-nos a atenção para o fato de que tanto a teoria das deficiências culturais, quanto a teoria das diferenças linguísticas, ainda são assimiladas pelos professores, que carregam o preconceito, ao apresentarem-se contra as variedades linguísticas e aproximando-se das variedades de prestígio. E o que é mais problemático é que esses professores internalizam nos estudantes uma forma de compreensão inadequada da linguagem. Para Soares (2017), no Brasil há uma visão tanto das teorias das deficiências linguísticas, do dom e das diferenças linguísticas, isto quer dizer que há no professor à espera de que dentro destas ideologias exista um ‘continuum’ para a língua padrão, disseminando o ideal de que esta é a forma de se atingir a ascensão social.

Nas perspectivas acima, a estrutura social capitalista, que é a responsável por estas desigualdades, não é levada em conta, preservando por meio da ideologia escolar a isenção de sua responsabilidade:

Há na área da linguagem, a escola, ao negar às classes populares o uso de sua própria linguagem (que censura e rejeita), ao mesmo tempo que fracassa em levá-las ao domínio da linguagem de prestígio, está cumprindo seu papel de manter as discriminações e a marginalização e, portanto, de reproduzir as desigualdades (SOARES, 2017, p. 112).

As teorias de letramentos críticos e protagonistas, letramentos múltiplos e multissemióticos, conforme Monte Mór (2015), utilizam-se das concepções freirianas, a partir da sua experiência com a educação de jovens e adultos. Segundo Monte Mór (2015, p. 38), “O letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes.” Para a autora, essas teorias que fazem parte das teorias da terceira geração de letramento são teorias que possuem como foco os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural, partindo da premissa de que a linguagem tem a natureza política, a partir do lugar, em função das relações nela presentes.

Para Monte Mór (2015), não há textos neutros e toda linguagem refrata o mundo, já que as identidades são construídas institucionalmente. O que nos interessa prontamente nessa reflexão é que, para esses autores, a educação como prática institucional tende a homogeneizar as diferenças e as desigualdades veladas. Ressalta-se a relevância de se entender como e para que as pessoas utilizam a leitura, pois, para elas, a leitura dissemina poder e conhecimento, sendo que “o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza na prática educativa deve refletir a prática social” (MONTE MÓR, 2015, p. 39).

Abrangendo essa reflexão, Monte Mor (2015) e Roxane Rojo (2009); veem em Brian Street (2015), o teórico dos Novos Letramentos a marca, o divisor de águas entre as noções de letramento, pois, ao conceber as distinções entre os enfoques autônomos e ideológicos de letramento, inaugura os novos estudos do letramento no Brasil. Esse autor vincula-se à visão forte de letramento que, seria também para Rojo (2009, p. 100), uma visão freiriana “revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para as exigências sociais, mas para o resgate das autoestimas, para a construção de identidades fortes” (ROJO, 2009, p. 100).

O recorte teórico específico que ora fazemos, a partir da teoria do letramento ideológico, está alçada na tendência de Street (2014, p. 43), em compreender a relação existente entre a língua e seu contexto, como uma relação ampla de letramento como prática social; e, somando-se a isso, a concepção de letramento como prática ideológica, envolvidas em relações de poder e incrustadas de práticas culturais específicas, a serviço de interesses também específicos, ao

que o autor denomina de “Novos Estudos de Letramento” (STREET, 2014, p. 17), doravante, NEL.

Street (2014) propõe dois enfoques de letramento: o autônomo, em que o letramento está alocado em termos técnicos e cognitivos, já que a própria natureza da escrita leva os indivíduos a estágios universais de desenvolvimento; e o enfoque ideológico, que, ao contrário do primeiro, considera as práticas de letramento ligadas a estruturas culturais e sociais de poder da sociedade, sendo inflexível ao reconhecer a natureza ideológica das práticas de letramento, ressaltando-se a importância de investigar o papel do controle social e da hegemonia da classe dominante em determinados letramentos. Para tal, preconiza:

A investigação das práticas letradas nessa perspectiva exige necessariamente uma abordagem etnográfica que ofereça relatos minuciosamente detalhados de todo o contexto social em que tais práticas fazem sentido. Até que se disponha de muito mais relatos desse tipo, é preciso se precaver de generalizações sobre o letramento como tal (STREET, 2014, p. 44).

Street, desde 1991, colabora com estudos linguísticos, na tentativa, justamente de compreender o letramento como uma prática social. Ele também adverte que, ao analisarmos processos de letramento dentro da escola, precisamos não só de modelos culturais de letramento, mas de modelos ideológicos, no sentido de que, em todos esses casos, nos usos e significados, vamos ter lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades impostas. Ao definir o modelo autônomo de letramento, Street (2018) explica que este modelo em si, também tem efeito sobre as práticas sociais e cognitivas, tanto que ao ser aplicado em pessoas não letradas, ele lhe é garantido como o aumento de habilidades cognitivas e de perspectivas sociais.

De todo modo, o que Street (2018) não concorda é com a ideia de que os saberes cultural e socialmente implicados ideologicamente não trazem consigo uma espécie de letramento. E para o autor, é justamente o letramento autônomo, considerado como o letramento escolar, funda-se na letra em detrimento de todos os outros letramentos existentes na vida social do sujeito. “Este tipo de letramento é percebido como neutro, técnico e universal” (STREET; 2018, p. 27). O letramento autônomo na visão do autor não compreende que há diversos tipos de letramento em diferentes contextos históricos e culturais que de forma nenhuma são levados em consideração. Este modelo autônomo pressupõe que o letramento tem efeito sobre as práticas sociais, já que esta seria a única forma de ascensão social.

Desse modo, Street chama de modelo ideológico o que ele considera que desestabiliza esta visão escolar ao sugerir que o letramento varia de acordo com o contexto, não há outros, mas múltiplos letramentos sempre ideológicos. Para ele:

O modelo ideológico não pode ser entendido fora de sua situacionalidade sem considerar práticas concretas e sociais[...] a noção de conhecimento que subjaz a esta teoria o entende como construído nas relações sociais. Os sentidos, assim, nunca são dados, mas contestados porque sempre expressam determinada visão de mundo. São, portanto, sempre e inevitavelmente ideológicos (STREET, 2018, p. 27).

Apresentamos um quadro em que Street (2014) delinea aspectos de seus argumentos sobre letramentos relevantes para a prática e políticas educacionais:

Quadro 1 - Letramentos autônomos x Letramentos ideológicos

Letramentos autônomos	Letramentos ideológicos
<ul style="list-style-type: none"> ● Tem sido dominante na maioria das teorias educacionais e desenvolvimentais; ● Não se apresenta como um modelo ideológico, mas como um modelo natural; ● Possui foco no processo técnico da escrita e da oralidade enfrentando os dois modelos sempre em concorrência em função das diferentes gamas de letramento e de diferentes práticas; ● Basta apenas um intercâmbio entre pessoas de lugares ou culturas diferentes esforçando-se para conviver. Sabe-se que há diferenças entre conhecimentos e permite-se ouvir uma ou outra história não dando a ela a devida relevância desta outra cultura e, rapidamente, articulando-se para implementar a cultura vigente, a cultura padrão a que todos devem acatar, pois esta lhes concederá a ascensão social tão prometida pelas outras classes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Trata-se de todo tipo de convenção que as pessoas interiorizam (como encontros, burocráticos, seminários reuniões, fenômenos de resistência política); ● Temos em nossa mente modelos culturalmente construídos de certos eventos; ● Compreende o arcabouço de práticas letradas como os multiletramentos; ● Permite perceber o que há de condições de desigualdades; ● A leitura crítica está atenta às falas, às assimetrias e ao silenciamento forçado ou não; ● Busca colocar as evidências de abuso, intolerâncias, diferenças e desigualdades em público, buscando diariamente, soluções para as mais diversas questões através das salas de aula.

Fonte: Elaborado pela autora

Diante dessas possibilidades de pensar os letramentos, Street (2014, p. 149), ao se dedicar ao pensamento do letramento escolar e de toda sorte de ideologias repassadas por meio de um único modelo como a construção com base no gênero (masculino e feminino) de individualidades apropriadas a culturas políticas particulares, sugere:

Uma reconfiguração do letramento como prática social crítica, exige que levemos em conta essas perspectivas históricas e transculturais na prática de sala e que auxiliemos os alunos a situar suas práticas de letramento, exige que levemos em conta essas perspectivas históricas e transculturais nas práticas de sala de aula e que auxilie a abordagem da consciência linguística (STREET, 2014, p. 149).

Contudo, Street (2018, p. 27) nos chama a atenção, justamente, para o fato de não contemplarmos a intenção de sobrelevar ou romantizar o local, porque estes letramentos locais e sociais, quando romantizados, só reforçam modelos ideológicos de poder. Quem explica isso muito bem é Da Silva (2021, p. 129), quando discute o protagonismo de jovens que são convidados pela escola a desenvolver trabalhos culturais de sua comunidade gratuitamente ou se adotam simples honorários que significam, em muitas ocasiões, o pagamento da passagem do ônibus. Para a autora, “o dominado é convidado a ser o mestre de sua identidade e de sua experiência cultural” (DA SILVA, 2021, p. 129). Pensa-se que ao trazer a cultura social para a escola, o jovem se livra da concepção de exclusão, mas esta mesma inclusão o subalterniza.

Street (2018, p. 33) explica que esta pretensa neutralidade escolar e inserção cultural já é uma forma ideológica de entender este letramento, como também um tipo de letramento escolar autônomo. O letramento de prática social também se apresenta como um modelo ideológico; o que muda na história ideológica do pensamento crítico específico é o tipo de pergunta. No lugar de perguntarmos qual seria o impacto do letramento escolar, inverteríamos os papéis, e a questão seria: em que o seu letramento, que são vários, pode ser encarado como estudos da língua em sala de aula?

A teoria do NEL é fundada também no escopo de teóricos como Bakhtin, Foucault e, quando se pensa na própria linguagem crítica que se desenvolve nos tempos atuais, Street (2014) chama atenção para Fairclough (2001), que desenvolve e encaminha-se não somente para as teorias educacionais, mas para as teorias do letramento, teorias linguísticas e sociais mais amplas ao incluírem os contextos de dominação (e suas implicações), diversidade e *design*, práticas multimodais do letramento, numa educação para os letramentos críticos que voltam-se para abordagem da consciência linguística crítica, ajudando a situar as estruturas das práticas de linguagem de uma maneira que sugere uma mudança mais geral (STREET, 2014).

Desse modo, os estudos do autor elucidam a nossa abordagem sobre os letramentos juvenis, pois Street (2007) estuda as perspectivas interculturais sobre o letramento e atenta para suposições dominantes de algumas concepções de letramento entre as mais variadas culturas, o que faz com que a escola consiga compreender o letramento não como uma habilidade neutra e técnica, mas a partir de contextos variados, observar os entrecruzamentos entre práticas de poder e de ideologia. O autor alerta para o uso de alguns conceitos-chave, como o uso das expressões nas práticas de letramento:

De acordo com isso, proponho alguns conceitos-chave como um tipo de esquema no qual encaixar descrições do letramento em prática. Prefiro, inicialmente, falar de práticas de letramento do que de “letramento como tal”. Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em

diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento (STREET, 2007, p. 466).

Concordamos com esse realce extremamente significativo para esta pesquisa; a associação que Street (2007) faz entre as práticas de letramento e as práticas de identidade. No lugar de se falar apenas em letramentos, faz-nos compreender que existem vários modos de representá-los, de acordo com os variados letramentos que herdamos; pois, ao usarmos como única opção a palavra ‘letramentos’, consideramos a inferiorização das outras práticas. Ao usar ‘práticas de letramentos’ sugere-se conhecer o envolvimento dos seres com práticas de leituras e escritas ou práticas de letramento (esse é o conceito-chave). A escola deveria assumir este conceito no lugar da privilegiada língua culta ou a padrão, evitando a inferiorização que o domínio da língua prestigiada causa. O autor compreende que as práticas de letramento são constituintes da identidade e do que ele chama ‘pessoalidade’, conceito buscado na antropologia. Isso significa que, independentemente das formas de leitura e de escrita que aprendemos e usamos no nosso cotidiano, ambas estão vinculadas às personalidades, ou seja, “às identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar” (STREET, 2007, p. 466).

Desse modo, Street (2007) também propõe contemplar as práticas de letramento para além dos arcabouços da educação escolar, revelando como os processos de letramento não podem ser entendidos apenas nos termos da escolarização e das pedagogias. Isso porque já concebemos as práticas de letramento como práticas sociais, plurais e situadas, que combinam tanto as finalidades exigidas nas situações cotidianamente vividas, como nos lugares onde se inserem; e ainda, a aquisição de letramentos dominantes por grupos subalternos como um processo conflituoso e violento, (ROJO, 2009).

Isto posto, é imprescindível tomar consciência das perguntas que fazemos quando pesquisamos os letramentos. Para Street (2007), como já dito, é fundamental invertermos a posição política da questão, ou seja, sair do lugar de quem pergunta como os letramentos escolarizáveis impactam a vida dos sujeitos, pois assim nos posicionamos no lugar do não reconhecimento dos usos do letramento que o sujeito já possui. Assim, com a inversão, passamos a perguntar sobre como os sujeitos e seus letramentos afetam as práticas de letramentos escolares. Isto é, como as pessoas se apoderam dos letramentos para constituírem as suas práticas sociais, reconhecendo as suas capacidades e habilidades para atenderem, por meio dos letramentos, ao que precisam e se utilizarem deles ao lidar com mundo (STREET, 2007).

Ainda segundo Street (2007), é justamente aí, nas respostas contidas nesses diálogos com os estudantes, que encontraremos as causas consideráveis para o ensino/aprendizagem e, em consequência, pode-se até pensar em traçar programas e campanhas sobre estes, de uma maneira mais geral, no sentido de elucidar e refinar os estudos sobre a linguagem em uso e as práticas de letramento, abolindo de vez, das nossas próprias suposições culturais de letramento, o divisor ideologicamente construído de sujeito letrado *versus* sujeito iletrado.

Nesse sentido, o pensamento de Street (2007) vai ao encontro ao de Freire (2015), pois os temas que se apresentam à situacionalidade são muito próximos, de uma maneira bem simples, é muito interessante quando Freire (2005) escreve a *Pedagogia do Oprimido* e não a *Pedagogia para o Oprimido*. Nesta diferença entre preposições, Paulo Freire de antemão, reconhece as personalidades e identidades em que as práticas do oprimido devem então ser reconhecidas e consideradas antes mesmo que se inicie qualquer processo escolar de ensino/aprendizagem social, levando-se em conta que os sujeitos produzem seus letramentos e saberes antes mesmo do discurso escolar, e que não precisa de uma língua que se sobreponha à deles, pois os mundos que as duas carregam têm uma diferença que se configura em uma luta social.

Caberá ao educador preenchido dessa consciência encaminhar os estudantes à própria consciência da libertação e desfazer-se da sombra do opressor, ganhando mais e mais compreensão e convicção da libertação em todas as esferas sociais e políticas. Para isso, vamos nos embasar nos procedimentos teóricos a que se encaminhou a *Análise Crítica do Discurso* de Fairclough (2001), que vem pensando a criticidade para a mudança social nos últimos 30 anos e a perspectiva de *Análise Crítica Decolonial* por Resende (2017-2019), que também dialoga com a proposta intercultural de Candau (2020), como veremos.

3.2 Análise Crítica do Discurso e o papel das Representações Discursivas

A *Análise Crítica do Discurso*, doravante ACD, nos termos de Wodak (2003), surge a partir do encontro de “uma rede de estudiosos, que emergiu no início dos anos 1990, depois de um pequeno simpósio em Amsterdã, em janeiro de 1991” (WODAK, 2004, p. 227), por acaso; e com o apoio da University of Amsterdã. Os estudiosos Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Teo Van Leeuwen e Ruth Wodak, desde o simpósio, começaram os estudos sobre a análise crítica do discurso. Esta mesma rede de estudiosos foi responsável também por uma série de obras que solidificaram a ACD como um campo estruturado de análise discursiva. Assim, a ACD desenvolveu-se e é entendida como uma abordagem que toma o discurso como

prática social e cultural; uma ciência crítica e atenta aos problemas sociais. Magalhães (2005, p. 3) resume e entende a ACD a partir de uma considerável nuance, como contribuição aos problemas sociais, pois:

a ACD oferece valiosa contribuição aos linguistas para o debate de questões ligadas ao racismo, à discriminação baseada no sexo, ao controle e à manipulação institucional, à violência, à identidade nacional, à autoidentidade e à identidade de gênero e exclusão social (MAGALHÃES, 2005, p. 3).

Diante desta posição como estudos inclusivos, a ACD tornou-se uma ciência interdisciplinar ao dialogar com as demais ciências sociais e traz em si um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares para os estudos críticos, que significam a linguagem como prática social, “esclarecendo que não se trata de campo homogêneo, ao contrário, constitui-se de um conjunto de abordagens diversas que, no entanto, mantêm continuidades” (RAMALHO; RESENDE, 2014, p. 11). Assim, a vertente de estudos da ACD não se fecha a fronteiras disciplinares rígidas e considera o discurso como o material social, ou seja, o discurso é visto como a materialização do mundo onde se insere e passa a ser um instrumento de trabalho para o pesquisador.

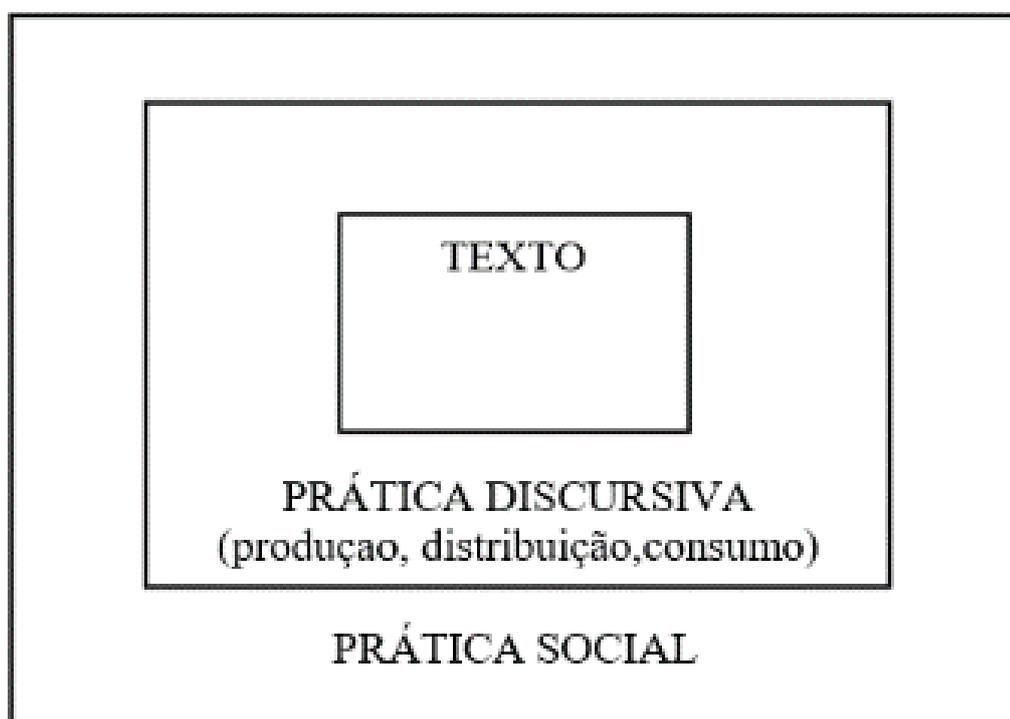
Essa instabilidade, segundo Ramalho e Resende (2011), congrega e incorpora a criação de abordagens próprias, o que contribui para a pesquisa acadêmica em análise do discurso, principalmente diante de determinados temas ligados à carência dos países latino-americanos, para os quais a pesquisa epistemológica necessitava de metodologias específicas de análises. Por isso, a chegada da ACD na América Latina constituiu-se como uma das principais razões de crescimento da disciplina (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 19), tendo como seus maiores e principais representantes os teóricos fundadores da disciplina e, no Brasil, Viviane Resende, Viviane Ramalho, Célia Magalhães e Isabel Magalhães. Estes, entre tantos outros autores, contribuíram para o desenvolvimento teórico da disciplina e para o caráter metodológico responsável pelo desenvolvimento das pesquisas críticas em análises dos discursos feitas aqui no Brasil.

Norman Fairclough, em seu livro *Discurso e Mudança social*, publicado no Brasil em 2001, mantém a noção de discurso como forma de prática social e não como atividade individual dos sujeitos. O autor compreende discurso como um modo de ação envolto pela sociedade, o que implica uma relação dialética entre o discurso como ação e as estruturas sociais; estruturas que ao mesmo tempo moldam e restringem esse discurso. Para ele, “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo o mundo em significados” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Dessa forma, o discurso

é constituído pelas estruturas sociais e constituidor de identidades sociais, posições, sujeitos sociais, relações pessoais, construção de conhecimentos, ideologias e crenças; pois, o discurso é ao mesmo tempo o fundador e o efeito das práticas sociais.

Para a compreensão do funcionamento do discurso como prática social, Fairclough (2001) desenvolve o Modelo Tridimensional do Discurso, representado pela Figura 1 abaixo:

Figura 1 – Concepção Tridimensional do discurso



Fonte: FAIRCLOUGH, 2001, p. 100

A concepção tridimensional de discurso proposta por Fairclough (2001, p. 100) entende que o texto, a prática discursiva e a prática social são as três dimensões do discurso que ocorrem simultaneamente em determinado ambiente social. Para o autor, a apreensão do quadro se dá de três maneiras: primeiro, as práticas discursivas podem ser abstraídas através de uma análise, que compreende qualquer evento discursivo como um texto na sua dimensão textual e linguística. Já que este texto é também uma prática discursiva, ele é produzido por alguém, destinado a um outro, transportado por um veículo (no caso, um gênero textual previamente escolhido); segundo que a prática discursiva também é portadora das forças dos enunciados, da intertextualidade e da interdiscursividade intrínsecas. Da mesma forma e, em terceiro, as práticas sociais de maneira ampliada e situacionalizada dão-se pelo reconhecimento das forças ideológicas e hegemônicas constituídas naquele ambiente em que as práticas se solidificam.

Ressalta-se que a prática discursiva abrange as três dimensões, pois possui a função de ser a mediadora entre o texto e a formação social. Conforme Fairclough (2001):

A conexão entre o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva: de um lado, os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (deixa vestígios) no texto, e o processo interpretativo opera sobre as 'pistas' no texto (FAIRCLOUGH, 2001, p. 35-36).

As práticas discursivas são atravessadas pelas circunstâncias institucionais e organizacionais, que geram e moldam ideológica e hegemonicamente o discurso do ponto de vista social. Segundo Ramalho e Resende (2006), alguns aspectos do texto demonstram o investimento da ideologia mediante o sentido das palavras, as pressuposições, as metáforas, o estilo. Já, na categoria hegemônica, observam-se as orientações da prática social, que podem ser orientações econômicas, políticas, ideológicas e culturais. As categorias de análise propostas no quadro tridimensional podem ser subdivididas desta mesma forma, conforme exposto no Ramalho e Resende (2006) denominaram por quadro, mas que não vamos usar nesta dissertação. Assim, as autoras definiram, por: Categorias analíticas do Modelo Tridimensional, o que seriam práticas textuais, como uma análise de vocabulário, Gramática, coesão e estrutura verbal. O que seriam as práticas discursivas, envolveriam em produção, distribuição, consumo, contexto, força, coerência e intertextualidade, e, por último as práticas sociais que envolveriam ideologia, pressuposições, hegemonias, entre várias outras (RESENDE; RAMALHO, 2017, p. 29)

As práticas discursivas são atravessadas pelas circunstâncias institucionais e organizacionais, que geram e moldam ideológica e hegemonicamente o discurso do ponto de vista social. Segundo Ramalho e Resende (2006), alguns aspectos do texto demonstram o investimento da ideologia mediante o sentido das palavras, as pressuposições, as metáforas, o estilo. Já, na categoria hegemônica, observam-se as orientações da prática social, que podem ser orientações econômicas, políticas, ideológicas e culturais. As categorias de análise propostas no quadro tridimensional podem ser subdivididas desta mesma forma, conforme exposto no Ramalho e Resende (2006) denominaram por quadro, mas que não vamos usar nesta dissertação. Assim, as autoras definiram, por: Categorias analíticas do Modelo Tridimensional, o que seriam práticas textuais, como uma análise de vocabulário, Gramática, coesão e estrutura verbal. O que seriam as práticas discursivas, envolveriam em produção, distribuição, consumo, contexto, força, coerência e intertextualidade, e, por último as práticas sociais que envolveriam ideologia, pressuposições, hegemonias, entre várias outras (RESENDE; RAMALHO, 2017, p. 29)

Pode-se dizer que ACD é uma ciência cujo método está definido pela análise do quadro tridimensional (quadro 2). A esta análise, Fairclough (2001) chamou de Análise do Discurso Textualmente Orientada (ADTO), inspirada em Foucault, que seria capaz de explicitar através de termos lexicais, estrutura textual, força de enunciados entre outros recursos textuais as mazelas políticas, econômicas e ideológicas de controle social. Estas mazelas funcionam como um mecanismo de controle e, para Fairclough (2001, p.110) “são compreendidas como as interferências sociais da ideologia, do poder e da hegemonia nos discursos”, que não se desmembram para a análise, são dimensões uma das outras. Esses são conceitos basilares para a construção do modelo teórico tridimensional, os quais refletem fenômenos sociais que atuam sobre os discursos.

Fairclough compreende que Foucault apresenta uma grande contribuição em áreas como a relação de discurso e poder e construção discursivas dos sujeitos, mas em relação ao discurso e o contexto intelectual, não se pode simplesmente aplicar o trabalho de Foucault em análise do discurso, já que a ADTO está preocupada com qualquer tipo de discurso, Foucault preocupa-se com outro tipo de discurso bem específico, como os das ciências humanas, da medicina, da psiquiatria. Mesmo assim, Fairclough reconhece todo o trabalho minucioso de Foucault e o insere em sua metodologia, distanciando no que tange aos conceitos assinalados.

Em relação ao funcionamento dos fenômenos sociais e da ideologia, Fairclough (2001) distancia-se de Foucault ao apontar três importantes asserções que fundamentam o conceito. Primeiro, a de que a ideologia tem existência material nas práticas das instituições; segundo, a asserção de que a ideologia interpela os sujeitos, constituindo-os; e, por último, a de que os aparelhos ideológicos de estado são locais e funcionam como marco delimitador da luta de classes, também marcadas para a luta no discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p.117).

Fairclough (2001, p. 120) busca na ACD e nos limites da Sociologia e das Ciências políticas, as principais características de poder social, afastando-se, novamente, de Foucault para a construção do conceito em seu próprio sistema teórico. O poder se caracteriza como propriedade das relações entre grupos, instituições ou organizações sociais, resultando em diferentes centros ou grupos da elite, que controlam estes mesmos ou outros grupos. Assim, o poder social deve, então, ser definido como uma forma de controle exercido por um grupo ou organização e seus integrantes sobre as ações e mentes de membros de um outro grupo, limitando, dessa forma, sua liberdade de ação ou influenciando seus conhecimentos, atitudes ou ideologias. A esta organização simbólica dá-se o nome: hegemonia, apresentada por Fairclough (2001, p 122) como um conceito extraído do marxismo gramsciano e compreendido

como um modo de interpretar a luta pelo poder por outro lado e pela possibilidade de mudança. Assim, o conceito de hegemonia é concebido como o campo das ideologias, em termos de correntes ou formações conflitantes, sobrepostas ou cruzadas. Trata-se de complexos ideológicos que são estruturados, reestruturados, articulados e rearticulados. Essa concepção se harmoniza com a própria concepção de discurso: uma concepção dialética entre estruturas e eventos discursivos.

É importante lembrar que, para Fairclough (2001, p. 123), as estruturas são as ordens do discurso que se constituem como resultado de eventos passados, concebidas também como configurações de elementos mais ou menos instáveis ou uma faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia. Nesse sentido, para o autor, os fenômenos sociais – ideologia, poder e hegemonia – apartando-se da influência foucaultiana, agem sobre os discursos moldando-os e restringindo-os, forjando estruturas, que são constituídas por estes eventos passados, sendo que estes três fenômenos, quando tomados pelos sujeitos agentes socialmente, podem operacionalizar sentidos a favor da mudança social também ou como um empecilho a ela. Geralmente, os blocos hegemônicos estruturam-se a partir do agrupamento ideológico que tem mais força. Esses sistemas vão de encontro aos modelos democráticos a que tanto aspiramos em todas as práticas sociais. E assim reproduzem saberes, conhecimentos, significados, pré-conceitos, lógicas de pensamentos sociais que reforçam as estruturas inibidoras do ser, através dos discursos e suas representações. Por isso, o uso da expressão ‘Representações Discursivas’, que apresentamos no título, questão central desta pesquisa.

Representar possui o significado em Latim “in praesenti”¹³, no tempo presente; agora; ou, “repraesentare”, apresentar de novo. A Análise Crítica do discurso interessa-se tanto pelo discurso como instrumento de poder e controle, como pelo discurso como instrumento de constituição social da realidade. Ao ‘representar de novo o discurso’ ou ‘representar no tempo presente’, buscamos através das Representações Discursivas representar a realidade que nos cerca. No nosso caso, buscamos entender como estamos representando e reproduzindo a realidade dialeticamente, diante da instabilidade do discurso no tempo presente. Tal compreensão possibilita, conforme Fairclough (2001, p. 70), em: “localizar a questão dos efeitos dessa prática discursiva sobre a identidade social”.

Podemos, conforme Fairclough (2001), distinguir três aspectos dos efeitos construtivos do discurso. O discurso contribui para a construção das identidades sociais, posições e tipos do eu, para construir relações sociais; e construir efeitos de conhecimentos e crenças, os quais

¹³ <https://www.dicionariodelatim.com.br/in-praesenti/>

“correspondem respectivamente às três funções da linguagem e a dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo discurso [...], as funções de linguagem identitária, relacional e ideacional” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92). Dessas funções, reunidas por Halliday, na década de 1970, Fairclough desmembra a função interpessoal nas duas primeiras acima relacionadas e acrescenta a função textual à Teoria Social do Discurso, em que chama a atenção para a dialética relação entre discurso e estrutura social. Assim, as representações discursivas funcionam como uma maneira de constituir identidades relacionais, reproduzindo ou transformando-as simultaneamente em sua prática social, através de elementos textuais ou imagéticos reconduzindo saberes, certezas, pensamentos. Entendemos que as representações discursivas compreendem e negociam a construção de um ponto de vista sobre o sujeito, o leitor, o indivíduo e as coisas do mundo. De acordo com Adam (2011):

Toda representação discursiva [Rd] é a expressão de um ponto de vista [PdV] (Relação [A]-[B]) e que o valor ilocucionário derivado da orientação argumentativa é inseparável entre o sentido enunciado e atividade enunciativa significante. [...] Toda representação enunciada possui um valor descritivo, a atividade discursiva de referência constrói, semanticamente uma representação, um objeto de discurso comunicável [...]. Isso implica dizer que o leitor precisa ter conhecimento acerca do enunciado para que a compreensão seja de fato efetivada (ADAM, 2011, p. 113).

Compreendemos como Adam (2011) que, ao se analisarem as proposições textuais em termos de teorias linguísticas, podemos perceber uma indicação do autor no sentido de que representações sejam um ato de enunciação, – aquele enunciado produzido por enunciados é inseparável dos co-enunciadores. Esses enunciados produzidos são dimensões complementares, que se ligam a vários outros enunciados e ou convocam vários outros enunciados em resposta ou como simples continuação. Esses enunciados convocados, constituídos, são chamados de microuniverso semântico e apresentam-se como tema ou objeto do discurso postos em desenvolvimento em uma predicação a respeito.

Interessa-nos, propriamente a reflexão de Adam (2011) em que a representação discursiva reivindica o interpretante como sendo aquele que constrói a Representação Discursiva, doravante RD, “a partir de enunciados em função de suas finalidades e representações psicossociais da situação, do enunciador e do mundo do texto, assim como seus pressupostos sociais” (ADAM, 2011, p.114). Trata-se de construções de representações discursivas, dando-se a entender que a linguagem faz referências e que todo texto é uma proposição que solicita do interpretante uma atividade semelhante, não simétrica. Mas de reconstrução dessa proposição, nas palavras de Adam (2011), a partir de suas variadas proposições epilinguísticas ou de pequeno mundo e representações discursivas.

Representações discursivas também podem se apresentar através de manifestações semióticas (aquelas que analisam todos os contextos de significação dentro da comunidade, com interesses específicos) ou como sugere Thompson (2011), como formas simbólicas que, ao correlacioná-las à ideologia “exige que perguntemos se o sentido, construído e usado pelas formas simbólicas, serve ou não para manter relações de poder sistematicamente assimétricas” (THOMPSON, 2011, p. 16). Este autor insiste que, ao estudar a ideologia, não podemos interessar-nos em apenas categorizar e analisar sistemas de pensamento e crenças, muito menos analisar uma forma ou sistema simbólico tomado em si mesmo, é preciso considerar o valor ideológico da representação.

Por sua vez, Fairclough (2001) chama-nos a atenção para uma o formato do simbólico pelo simbólico e nos explica que “a oposição rígida entre conteúdo, sentido e forma é equivocada porque os sentidos dos textos são estreitamente interligados, em vários níveis investigados ideologicamente” (FAIRCLOUGH, 2001, p.119). Em acordo com este autor, Thompson (2011) reitera que nos estudos ideológicos o que interessa são usos sociais das formas simbólicas:

Estamos interessados em se, em que medida e como (se for o caso) as formas simbólicas servem para estabelecer e sustentar relações de dominação nos contextos sociais em que elas são produzidas, transmitidas e recebidas. Este enfoque pode levar-nos a olhar uma forma simbólica ou um sistema como ideológico num contexto e como radical, subversivo, contestador noutro. Pode levar-nos a ver o discurso sobre direitos humanos, por exemplo, como apoiando o status quo num contexto e como subversivo noutro. A análise das formas simbólicas como ideológicas nos pede que as analisemos em relação aos contextos sócio-históricos específicos nos quais elas são sempre empregadas e persistem (THOMPSON, 2011, p. 16).

Assim, essa análise pode ajudar a elucidar as maneiras pelas quais as representações discursivas são construídas, identificando elementos constitutivos e suas inter-relações com a sociedade e com os seres e seu entorno. As operações das representações trabalham insistentemente para constituir este ou aquele sentido, frente às mudanças sociais contemporâneas, o que Fairclough (2001, p. 246) chama de tendências de ‘tecnologização discursiva’; juntando-se a outra mudança assimétrica, como a ‘comodificação’ e a luta pela reformulação deste modo de pensar, através da percepção necessária da ‘democratização discursiva’.

Nesse sentido, podemos concluir que as representações discursivas dizem respeito ao significado representacional das coisas do mundo, das pessoas que interagem e das forças hegemônicas que ordenam os discursos do mundo. De outro modo, como sugere Ramalho

(2005), os discursos constituem maneiras particulares de representar o mundo. Essas representações traduzem relações sociais, crenças, negações das próprias representações, constituindo modos particulares de ser, identidades sociais e/ou pessoais. Vimos que Fairclough (2001) não separa representações discursivas de sua implicação social. Adam (2011) acredita que a representação é constituída pela intervenção dos locutores interagindo-se, em seus mundos; e Thompson (2011) entende as representações como formas simbólicas contextualizadas social e ideologicamente.

De todo modo, notamos que essas representações vão sendo tecidas em diversos pontos do texto, não necessariamente de modo sucessivo através de um jogo de formas simbólicas que ora incluem atores sociais, ora os excluem dos discursos, não sendo representados, sendo silenciados, negados e omitidos na representação das práticas sociais. Conforme Fairclough (2001), essa é a razão para se defender uma educação linguística crítica, que enfatize a conscientização das representações ideológicas nos discursos, “para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 120).

Assim, a partir do que já entendemos sobre representações, endereçaremos este trabalho para uma retextualização da ACD. Resende (2017), uma das maiores representantes da ACD no Brasil, a partir de estudos sobre o modelo tridimensional, reviu os trabalhos de Fairclough (2001), considerando-os amplamente para a criação de um método próprio para o Brasil, dentro da ACD. Diante de muitos estudos e trabalhos publicados individualmente ou em conjunto e em pesquisas orientadas por ela na Universidade Federal de Brasília (UnB), Resende (2017, p. 2) dispõe-se a traçar um caminho brasileiro para os estudos críticos. Assim, a autora construiu um Mapa Ontológico do Funcionamento da Linguagem, que muito nos interessa e orienta o nosso olhar nesta pesquisa. Para o Mapa, Resende (2017, p. 2) afirma ser basilar o entendimento de que a linguagem é social, pois participa diretamente na configuração das práticas sociais, não de forma estática, mas interagindo e atualizando-se conforme as mudanças da própria sociedade. Ela entende que a linguagem se relaciona com outros elementos da sociedade, da mesma forma como propõe Fairclough (2001) ao afirmar que todos os textos que produzimos sofrem correções estruturais, ao mesmo tempo em que remodelam essas estruturas. Da mesma forma, as ações em formulação se influenciam pelas estruturas e sobre as estruturas reciprocamente. E essa participação da linguagem em ação se dá de forma direta na configuração das práticas sociais ou em formas reflexivas, agindo sobre elas mesmas.

Para que se entenda o que se quer dizer com esta reflexividade entre as práticas discursivas, Ramalho e Resende (2004) indicam-nos que foi em 1999, quando os estudos de Fairclough resultaram na ampliação da maneira de compreender a mudança social e o reflexo desta mudança na linguagem, que as autoras passaram, a partir daí a “refletir sobre a mudança social contemporânea, sobre as mudanças globais de larga escala e sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas na vida social” (RAMALHO; RESENDE, 2004, p. 190).

Foi conforme Resende (2017b, p. 13), “aí se constrói uma ontologia da linguagem na sociedade”. Nesse sentido, a ontologia é todo o conjunto de saber que já existe na sociedade, toda ação discursiva se filia a ações institucionalizadas que estão vinculadas a um tempo e espaço. Para ela:

isso significa que em nossa ação no mundo somos socialmente constrangidos (as), devemos nos movimentar no quadro de potencialidades dadas por um contingenciamento estruturante que às vezes potencia e constrange o que podemos fazer/dizer e como -, mas sem determinismos (RESENDE, 2017b, p. 15).

Para Resende (2017b), o Modelo Tridimensional de Fairclough (2001), apesar de apresentar a linguagem em todas as práticas sociais, não apresenta o atravessamento das estruturas nas potencialidades acionais; ou seja, como as estruturas agem. Diante disso, este passa a ser considerado o ponto de partida para Resende (2017b). Para ela, é possível observar que estruturas não são representadas no modelo de Fairclough (2001), sendo elas, as estruturas, as que invadem as práticas sociais restringindo e limitando ações; quando não, ressaltam a imbricação mútua do discursivo e do não-discursivo nas condições estruturais. Esta questão diferencia Fairclough (2001), de Resende (2017), que em seu mapa ontológico, prevê o dito e o não-dito da prática discursiva, que realizam e intervêm na prática social, que dá ao texto potencialidade de reversão nas estruturas sociais forjadas, que sugerem constrangimentos e repressões.

3.3 Mapa ontológico da linguagem em diálogo com o giro decolonial

O Mapa Ontológico da linguagem em diálogo com o giro decolonial significa uma filiação de Resende (2019) ao Grupo Modernidade/Colonialidade, que foi estruturado através de vários seminários, desde 1998, apoiado pelo **CLACSO** (Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais), e pela Universidade Central de Venezuela, que reuniu pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Anibal Quijano e Fernando Coronil, de acordo com Ballestrin (2013). A partir daí estes autores foram publicando

coletivamente temas em tona da herança colonial na América Latina. Em primeiro lugar, Resende (2019) nos explica que “colonialidade refere-se a padrões de poder de longa duração que surgiram como resultado do colonialismo, mas que definem cultura, trabalho, relações e produção do conhecimento” (RESENDE, 2019, p. 21). Em consonância a essa proposta, a autora se alinha à abordagem do Grupo Modernidade/Colonialidade, por considerá-la extremamente importante para os nossos estudos em ADC, implicados na América Latina:

Em que pese uma tradição já consolidada dos estudos discursivos na América Latina, com posição destacada nos programas de pós-graduação da área de Letras e Linguística e um pulsante calendário de eventos anuais da área, pode-se dizer que há muita aplicação do saber importado e pouca criatividade teórica ou metodológica local. Os estudos do discurso dividem-se basicamente em duas grandes linhas: a análise de discurso francesa e a análise de discurso inglesa (RESENDE, 2019, p. 33).

Resende (2019) esclarece que vê nos estudos críticos do discurso no Brasil uma busca sensível da sua história, e assim, a necessidade de reconhecimento das características próprias de nosso contexto e a “imposição da colonialidade como pó que cobre tudo.” (RESENDE, 2019, p. 213), omitindo a manifestação livre de pessoas e o enclausuramento de sujeitos até os dias atuais. Desse modo, a autora despertou para uma outra visão acerca da linguagem. Ela passa a observar que, no interior da ACD, precisamos nos inteirar mais em relação a alguns conceitos e metodologias, o que não significa que devemos nos afastar, abandonar o compromisso do posicionamento explícito dos estudos críticos propostos pela ACD, mas adotar uma postura clara, rumo a outras epistemologias que não desqualifiquem o nosso propósito e nos impõem profundas reflexões éticas. Nesse sentido, conforme Resende (2019), é preciso criar laços entre as pesquisas feitas em ACD em universidades e a aplicação deste conhecimento como potencial de significativas mudanças no mundo. Nesse sentido, Resende (2017) argumenta:

a colonialidade de saberes do discurso, de forma mais imediata, significa um grande esforço de aplicação de teorias tomadas como universalmente válidas e sobre o ser analista de discurso nesse local de subalternidade; é, sobre no campo acadêmico – esse espaço que ocupamos as pesquisadoras de discurso latino-americanas em relação a pares do Norte global – e sobre o poder pensar alternativas teóricas. O esforço decolonial desse campo, então, deveria dirigir-se a três caminhos convergentes: decolonizar o saber, no sentido de lograr, criticar, teorias e métodos, compreendendo, que não há conhecimento universal; decolonizar o poder da ação criativa no esforço de superação desse conhecimento universalizante, isto é, assumir a potência de criação teórica e metodológica local, especialmente por meio do constante questionar; e decolonizar ao ser, fazendo uso estratégico desse espaço paradoxal, o que carrega as potencialidades da comunhão de saberes, incluindo também o conhecimento comum (RESENDE, 2017b, p. 2).

O que o Grupo Modernidade/Colonialidade nos propõe aderir, a partir dos anos 2000, com a agitação e entrada de novos companheiros e suas teorias ao grupo: como a Filosofia da

Libertação, os debates da América Latina sobre a Pós-Modernidade; e, entrada de Boaventura Souza Santos e as Epistemologias do Sul, aderir a inspiração em muitas formas, sendo a maior fonte orientadora a reflexão sobre a realidade dos grupos subalternos latino-americanos

Resende (2019) levanta a problematização sobre como aceitar que o conhecimento produzido na Europa e Estados Unidos da América possa ser aplicado nos campos de outros países como o nosso e em toda a América Latina, pois temos características mesmo geográficas completamente diferentes dos países onde tem se concentrado toda aquela produção teórica.

Do ponto de vista econômico, os estudos sobre a decolonialidade traduzem todas as formas de insurgências que responderam à colonialidade, que é um elemento ligado à conceitualização mesma da colonialidade como constitutiva da modernidade. Este é o pensamento decolonial que, em marcha com o Grupo Modernidade/Colonialidade, constitui as manifestações de resistência na atualidade; sendo o Giro Decolonial um “termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres, em 2005, e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da Modernidade/Colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p.12). Para Resende (2019), o giro decolonial dirige-se a três caminhos convergentes: a colonialidade do poder, criado por Aníbal Quijano (BALLESTRIN, 2013), usado por todo o grupo como conceito que diz respeito às esferas econômicas e políticas dos países colonizados; para o autor o poder capitalista se funda a imposição do poder, do saber, e do ser. Que delimita e censura a colonialidade do saber; e a colonialidade do ser. Para Resende (2019), tudo isso tem impacto na educação, pois a educação vive o círculo vicioso da manutenção e criatividade do poder em submeter o povo a todo tipo de injustiça, as injúrias proclamadas à consciência de ser e a crítica ao saber singular, não universal e sua cultura. Segundo a autora, decolonizar poder, saber e ser é dar o giro decolonial da resistência; é o que significa assumir uma potência de criação teórica e metodologia local em meio a um constante questionar da separação disciplinar e suas imposições.

Tal associação começou a se constituir em 1998, após o desmembramento do Grupo de Estudos Subalternos, formado em 1992, que havia tentado, pela primeira vez, organizar um debate interdisciplinar acerca da historiografia e das perspectivas subalternas latino-americanas. Escorado em cânones ocidentais do pós-estruturalismo e pós-modernismo – Foucault e Derrida – o grupo recém-formado dividiu-se entre aqueles que consideravam a subalternidade como parte ou continuidade dessas abordagens e aqueles que reivindicavam maior radicalidade da crítica ante eurocêntrica e, por conseguinte, uma ruptura com o esquema epistêmico ocidental (LEDA, 2015, p.112).

Já em relação ao próprio termo escolhido pelo grupo, surpreende o descarte do prefixo *des* (ideia de negação) que antecede o verbo colonizar e que seria mais apropriado pela construção da língua. No entanto, o objetivo e a intenção do grupo é provocar um

posicionamento, uma postura contínua de transgressão. A questão não é deixar de colonizar, como as palavras desarmar e desfazer bem o fazem. Decolonizar é uma palavra nova, um neologismo e seu significado é a insurgência. E em relação à insurgência, no caso dos estudos discursivos, as estruturas epistêmicas concentram-se em três países, França, EUA e Inglaterra. Esse legado eurocêntrico impede-nos de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das nossas epistemes. Além disso, não se trata apenas do local onde são produzidas as teorias; importa também saber a língua, haja vista, como exemplo, a imposição da língua inglesa para publicação em revistas em sua língua de origem.

Nesse sentido, há, a nosso ver, uma vala abissal entre as escolas, as juventudes periféricas da EJA e este é um lado obscuro necessário à modernidade e ao neoliberalismo, em que a manutenção do pobre sem formação em seu habitat, sem condições de moradia e sem trabalho digno o desqualifica enquanto humano. Os estudantes da EJA são as vítimas desse poder da colonização, revertido em colonialidades. Arroyo (2019) nos lembra que “já nos chamava a atenção Paulo Freire, lá na década de 70, convidando-nos para um giro pedagógico, onde a imposição escolar já dizia: do lado de cá os saberes, a verdade única; do outro lado de lá, a ignorância” (ARROYO, 2019 b, p. 05).

O que nos interessa eminentemente no estudo sobre a decolonialidade são os resquícios do colonialismo. Insistimos em reproduzir as colonialidades nas esferas da educação, sem rever a nossa própria forma de lidar com esses aspectos colonizadores. Haja vista o ensino da Língua Portuguesa chamada culta, que contribui para atrocidades históricas como o não reconhecimento da linguagem dos povos nativos, sua cultura e dos vários grupos que não usam o mesmo português que falamos no Brasil, como os das periferias. Façamos referência, novamente, a Street (2007) para quem o uso dos termos norma padrão e norma popular, desfaz dos múltiplos letramentos que utilizamos para nos comunicar com o mundo e nos sugere a usar a muito inclusivas ‘práticas de letramento’. Pois esta maneira devastadora implicada na imposição colonizadora do ser regida pela colonização do saber, – uma única língua homogênea em detrimento de todas as outras, a tal língua padrão que diretamente atinge o ser em sua personalidade, que é obrigado a aprender a unidade de uma língua, enquanto sabemos, não haver nenhuma unidade linguística no Brasil.

Vivemos em um país plurilinguístico, com uma língua e culturas diversas, dentro das próprias cidades, como já dissemos. E, como o aprendiz que não usa essa língua imposta é considerado? Incapaz, improdutivo, com defasagens, cognitivamente atrasado. Atualmente, não se usa mais o termo retardado, mas há ainda mitos disseminados sobre o povo negro, sobre os

povos indígenas e sobre o pobre subalterno periférico, havendo, inclusive, crianças e adultos que são encaminhados para médicos, como se sofressem de doença mental. Segundo Bagno (2014, p. 34), vivemos em um contexto “em que se parte do pressuposto absolutamente falso de que todo mundo aqui fala português”. Português aqui entendido como uma língua monolíngue, a única variedade urbana de prestígio.

No caso dos estudos discursivos, as estruturas epistêmicas desenvolvidas no Brasil não podem sofrer um epistemicídio. Temos como contribuir pela superação da colonialidade do poder, do saber e do ser, através do giro decolonial, fazendo o que estamos fazendo nesta pesquisa, devolvendo a voz e o corpo, nas palavras do professor Menezes e Souza (2020), e criando nossas próprias epistemologias a partir da visão ontológica de mundo dos sujeitos de nossas pesquisas baseadas no pensamento decolonial. Djamila Ribeiro (2017) reconhece que, para desestabilizar o lugar da subalternidade, é preciso reconhecer-se nesse lugar; e atingir o lugar de fala, mas antes reconhecendo também o seu lugar de privilégios, conforme Freire (2015), quando propõe; o reconhecimento social promove a exteriorização da culpa.

As escolas que recebem as juventudes periféricas da EJA preferem permanecer como estão, sem a coragem de produzir o novo olhar, e este é um lado obscuro necessário à modernidade. São eles, os estudantes da EJA, as vítimas do poder da colonização, mas, não apenas eles, o povo negro, os quilombolas, o povo pobre morador da periferia e sua cultura e linguagem, os atacados pelas diferenças: os LGBTQIA+, os moradores de rua, os afrodescendentes e suas religiões e culturas, os excluídos dos processos educativos, aqueles e aquelas que sofrem com o machismo, sexismo e o patriarcalismo e os encarcerados, todos os que sugere Freire (2015, dedic.) “aos esfarrapados do mundo e os que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 2015). Esses são os povos que estão do outro lado da linha abissal, são os modelos de uma sociedade profundamente injusta e desigual. Eis o porquê da nossa filiação ao Grupo Modernidade/Colonialidade.

3.3.1 Análise Crítica do discurso e o Mapa Ontológico da linguagem

É sob este olhar, que buscamos compreender como esse mundo estruturado, colonizado e institucionalizado socialmente, funciona através de uma dinâmica muito bem pensada, que estabelece o afastamento do sujeito da escola e o entrega para as piores formas de opressão: a violência da sobrevivência e ao abuso das variadas instituições da ordem social. Encontramos

pertinência na proposta de Resende (2018) no Mapa Ontológico e as estruturas interseccionadas, pois, ao trazermos para a análise estruturas de construção, marginalização e opressão, acreditamos ter elementos para a compreensão dos sujeitos da EJA, principalmente, para refletir sobre as propostas de educação linguística que conduzam à identificação e a transformação. Para tal, é preciso definir com clareza epistemologias posts nos LDs que proponham a reflexão, a consciência e a libertação para si e para os outros no seu entorno. Observemos, então, a construção do Mapa Ontológico, que corresponderá, justamente, a essas expectativas.

Resende (2017) entende que, em termos analíticos, não se pode compreender as práticas sociais apenas por meio do texto materializado como rastro e resultado de nossa ação discursiva em eventos, pois também materializamos gêneros, discursos e estilos em diversos atos e ações de linguagens potencializadoras, por meio dos ditos e dos não ditos. Por isso, a autora propõe um mapa ontológico que refina o percurso entre estrutura e ação e vice-versa, sem esquecer que as estruturas são ordens dos discursos, nos moldes de Fairclough (2001). No entanto, Resende (2019) também procura focar nas práticas sociais que teoricamente são compreendidas em seus elementos constituintes, sendo eles 1. posições e 2. relações, 3. tempos e espaços, 4. materiais potencializados e organizados nos ambientes institucionais em que as cinco ordens discursivas (estruturas), igualmente são eventos da mesma forma realizados, que constituem resultados deles mesmos, os eventos, a partir das práticas potencializadoras ou constringedoras (RESENDE, 2017).

Os diversos estudos a que Resende se dedicou levaram-na a algumas possibilidades para além de Fairclough (2001), sem deixar de considerá-lo sempre. Mas também, novos estudos a partir de Mateus e Resende (2015), em que os autores tenderam a aproximar-se do Realismo Crítico, a fim de tornar a tarefa de mostrar o percurso entre estrutura e ação mais acessível, pois, para Mateus e Resende (2015, p. 448), há um relacionamento transdisciplinar entre o Realismo Crítico, doravante RC, de Roy Baskar e a própria ACD.

Juntas, Ramalho e Resende (2004) indicam que a apropriação de alguns conceitos do RC potencializará a ACD, ambos tomados como princípio epistemológico para a construção do seu quadro ontológico:

cada vez mais pesquisadores estão se convencendo da “consciência social do linguista”, de suas “responsabilidades perante a sociedade”. Nesse contexto, o movimento discurso/práticas sociais é central, posto que envolve uma abertura teórico-metodológica que prevê o enfoque das conjunturas como parte do trabalho analítico. O método atual fundamenta-se na “crítica explanatória” do realismo crítico. A epistemologia do realismo crítico, cujos expoentes são reconhecidos nos filósofos

contemporâneos Bhaskar (1989) e Collier (1994), considera a vida (social e natural) um sistema aberto, constituído por várias dimensões (RAMALHO; RESENDE, 2004, p. 202, grifos das autoras).

Nesse sentido, o conceito de poderes potenciais pode ser tomado como as estruturas que, por vezes, limitam as ações. Esses poderes potenciais são subdivididos em três domínios usados no RC: o potencial, que são as **estruturas** detentoras de poder com seus mecanismos geradores de eventos; os **eventos**, que podem ou não ser realizados; e o **empírico**, que seria o domínio da experiência. Absorvendo a teoria do RC, propõem Mateus e Resende (2015, p. 447) “as estruturas sociais são prévias às ações, que ao mesmo tempo dotam as ações de recursos e potenciais de transformação”. Então, as ações humanas, embora governadas, carregam potencialidades de transformação das configurações estruturais. Como? Isso significa que, apesar de as instituições (detentoras das estruturas) forjarem e pressionarem eventos, para manutenção do controle, também é possível agirem-se sobre elas (RESENDE, 2017b). Ainda sobre como agimos ao dizer algo, lembramos que “a liberdade (inclusive de dizer, de escrever, de replicar e até de compreender) é sempre relativa, porque precisamos nos movimentar em quadros estruturantes que precedem nossa ação no mundo” Resende (2017b, p.17). Ou seja, há sempre ordens de discurso financiando este ou aquele acontecimento.

Resende (2017b) propõe, então, um mapa ontológico diferente da proposta de Fairclough (2001), embora trazendo muitos elementos da percepção do autor, com propostas teóricas para a ACD e capaz de trazer mais clareza ao aparato epistemológico necessário às análises críticas para a mudança social. A autora irá recontextualizar o mapa tridimensional, mas explica que o ele lhe serviu de base. Em Ramalho e Resende (2011), apropriando-se de Fairclough (2001), as autoras explicam que tiram proveito também do Realismo Crítico de Baskar, numa possível aproximação entre eles:

[...] podemos associar o *sistema semiótico* (a potencialidade para significar) com o domínio do *potencial* e, por outro lado, os *sentidos de textos* com o domínio do *realizado* (o significado). O *realizado* é o domínio dos *eventos* que passam ou não por nossa *experiência*. O empírico, por sua vez, é o domínio das *experiências efetivas*, a parte do potencial e do realizado que é experienciada por atores sociais específicos. Neste caso, o exemplo seriam os *textos* (orais, escritos, visuais, multimodais) com que de fato tivemos contato em nossa vida (RAMALHO; RESENDE; 2011, p. 34, grifo das autoras).

Essa distinção entre os estratos ontológicos (o discurso potencial e realizado) e epistemológico (empírico) pode ser mais bem elucidada e ilustrada no quadro ontológico. O empírico, definido como o domínio da experiência, refere-se àquilo que se pode experienciar e

observar. Neste ponto, os efeitos das potencialidades podem tornar-se realizações (MATEUS; RESENDE, 2015).

Na relação da estrutura à ação, Resende (2017, p. 24) explica que “distinguir entre potencial e realizado significa reivindicar um status de realidade para as estruturas sociais”. As realizações são os eventos e, por sua vez, as estruturas são muito abstratas e distantes. Além disso, muitas vezes não são diretamente observáveis, só são conhecidas por seus efeitos em eventos (lembrando que são contornáveis em ordens do discurso, através da prática social). Nessa relação, Resende (2009) conclui que, ao fazer reflexões teóricas e epistemológicas em torno da ACD, ao analisar e apropriar-se de alguns conceitos das teorias de Fairclough e de Bhaskar, percebeu-se que estas ainda não a contemplavam: se o objetivo de uma pesquisa é explorar as relações entre atividades, relações sociais, ideologias, linguagens, semioses e discursos, pois se localiza em uma prática social específica, “então essa pesquisa apresentará inconsistências caso se baseie em uma epistemologia segundo a qual apenas o que é produzido no momento discursivo das práticas é passível de conhecimento” (RESENDE, 2009, p. 13).

Ainda para a autora:

se concordamos que ações e processos sociais são passíveis de conhecimento e se queremos entender a relação entre eventos, práticas e estruturas sociais, então só o discurso não definirá um bom projeto: é preciso lançar mão de relações interdisciplinares, o que inclui reflexão epistemológica. Análises discursivas críticas baseadas apenas em dados documentais não conseguem realizar epistemologicamente todo o potencial da perspectiva ontológica adotada pela ADC, baseada em uma realidade social estratificada composta de redes de práticas. Por isso a Etnografia mostra-se um paradigma de pesquisa coerente com essa versão de ACD (RESENDE, 2009, p. 137).

Nesta pesquisa, concordamos com o argumento da autora na defesa de que o modo como se vê o mundo social não é evidente. Certamente, há perspectivas ontológicas de diferentes percepções: estruturas, práticas, atores sociais, discursos. Entretanto, partimos justamente do potencial ontológico de uma pesquisa etnográfica, em escolas, nossa área de pesquisa, já estabelecida na realidade acadêmica com os determinados atores sociais (os estudantes), respeitando a dimensão da problematização dos saberes temporais produzidos neste trabalho. Trata-se de uma tese de doutoramento, de Da Silva, produzida em 2007, em interlocução com as juventudes periféricas de Belo Horizonte, estudantes de escolas públicas municipais, a qual nos fornecerá as aspirações dos alunos da EJA em relação à escola.

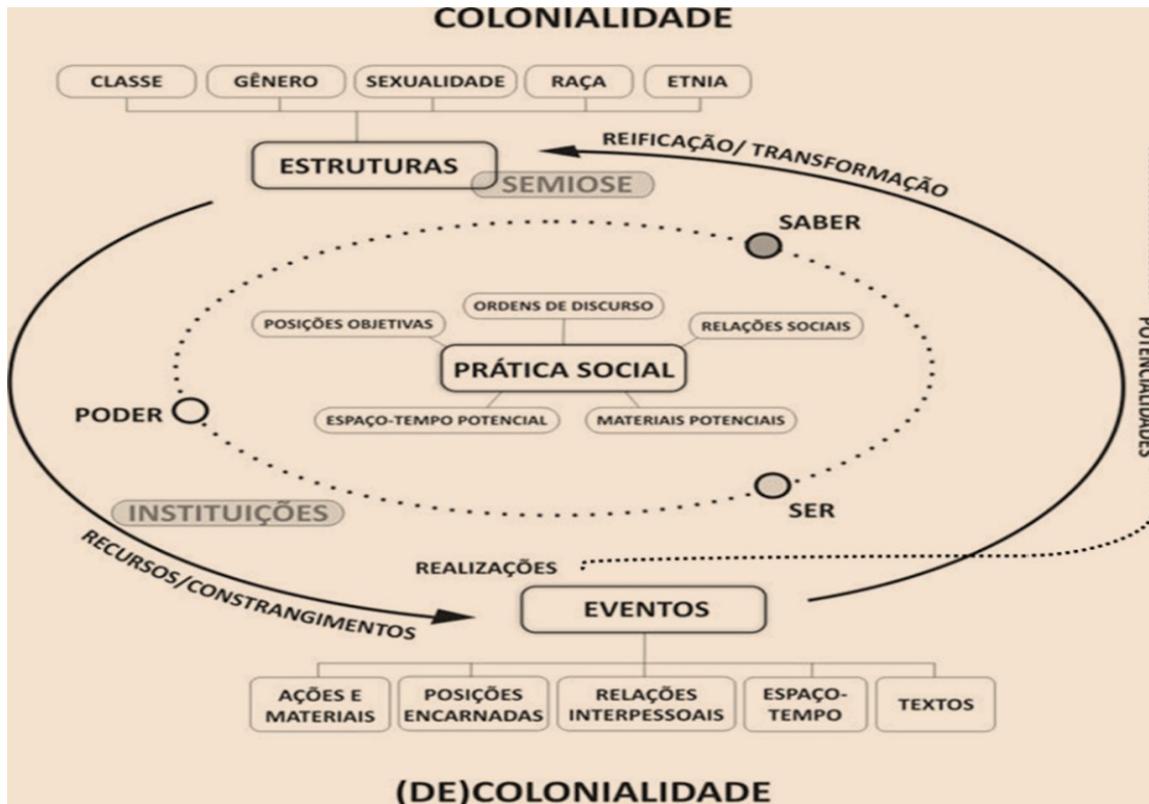
Sendo assim, este será o nosso quadro ontológico, em que buscaremos analisar e refinar a relação entre estruturas e os eventos presentes nos discursos destes estudantes, usando, a princípio, outra estratégia metodológica, chamada Roleta Interseccional, criada por Carreira (2020, p. 11), nos mostra “que esta roleta como quadro referencial, o Mapa Ontológico

produzido e revisado por Resende (2019, p. 32), demonstra e elucida o esforço da autora para refinar a teorização da linguagem na sociedade, “definindo com mais clareza as estruturas e estudando como pertencimentos identitários estruturantes limitam a capacidade de ação transformadora possibilitada pelo uso criativo ou estratégico das potencialidades estruturadas” (RESENDE, 2017b, p. 7). Isso inclui, necessariamente, as fundantes estruturas de classe, gênero, sexualidade, raça e etnia, e as instituições que ordenam a ação social e que definem o quadro ontológico no qual vamos definir a nossa análise ontológica, que apagam e silenciam esses corpos nas escolas.

Essas estruturas coercitivas, já vêm sendo discutidas, por movimentos sociais feministas, desde os anos 70 quando as mulheres feministas americanas e brasileiras reconheceram tais estruturas opressoras como interseccionadas, enxergadas como vias de opressões; e, combatê-las faziam e fazem parte da luta feminista. Foi Akotirene, mulher negra e feminista brasileira, quem nos ensinou que a “interseccionalidade, termo cunhado por Kimberlé Williams Crenshaw, é uma lente analítica sobre a interação estrutural e seus efeitos” (AKOTIRENE, 2019, p. 44). Foi ela, Crenshaw que afirmou que não precisamos ir aos Estados Unidos para aprender isso, pois tivemos aqui Lélia Gonzales, com quem Crenshaw aprendeu muito mais.

Esse mundo estruturado, colonizado e institucionalizado socialmente funciona por meio de uma dinâmica muito bem pensada que estabelece o afastamento do sujeito da escola e o entrega para as piores formas de opressão: a violência da sobrevivência e ao abuso das variadas instituições da ordem social. A interseccionalidade, então compreendida, como faremos no parágrafo seguinte, intercede como um instrumento de luta política, para a inclusão das minorias e afirmação das juventudes, em favor da justiça social. Encontramos aí pertinência na proposta de Resende (2019), pois ao trazermos essas esquinas de marginalização para a compreensão dos estudantes da EJA e sua vivência periférica, temos certeza de que não é de uma infinidade dos conteúdos propostos na Base Curricular Nacional (BNCC) que o nosso estudante de EJA necessita; mas, sobretudo definir com clareza, epistemologias que proponham a reflexão, a consciência e a liberação para si e para os outros no seu entorno. Observemos, então, a construção do Mapa Ontológico, conforme Figura 2, página 78.

Figura 1 - Mapa ontológico do funcionamento social da linguagem em diálogo com o giro decolonial



Fonte: RESENDE, 2019

Nesta proposta de representação, Resende (2017, p. 25) explica que tudo o que diz respeito às estruturas e às práticas sociais que organizam essas estruturas em relação aos campos da atividade humana estão presentes nesse mapa, dentro da perspectiva colonializadora já estruturada, que nos impõe maneiras de ser, poder e saber e associarmos a este sistema a potência das significações a respeito de raça (racismo), gênero (machismo), classe social (classismo e o preconceito linguístico), sexualidade (sexismo, misoginia, homofobia), etnia (religião, símbolos étnicos e religiosos), que a princípio reprimem, mas também ordenam transformações. Nesse sentido, pedimos licença para nos apropriarmos do termo, sem esvaziarmos o conceito feminista, para que a interseccionalidade possa nos ajudar a enxergar as opressões sofridas pelas juventudes e pensar epistemologias que contribuam para combatê-las, reconhecendo que as indignações sofridas por todas as mulheres negras e brancas não deixam de merecer toda a nossa atenção como também merecem atenção, em nosso caso, as juventudes que também enfrentam vias dolorosas de opressão em idade de construção da própria identidade. Trazer o conceito à análise do discurso crítica é como se angariássemos mais uma lente de aumento para perceber todas as intersecções que as juventudes trazem consigo. Dessa maneira, o conceito de interseccionalidade torna-se apropriado para pensar

nossos jovens, adolescentes, moradores de periferias, pobres e negros, sem condições de exercer um trabalho digno e habitando em condições indignas de moradias, longe do local da escola, dos ambientes culturais e ainda diante de um enfiamento constante entre o tráfico e a polícia. Acreditamos que todos os preconceitos advindos daí são conflitos interseccionados, na maioria dos casos. Essa descoberta nos alerta para o fato de que o mundo escolar, para o estudante, é um mundo social a nossa volta, complexo, complicado e contraditório, aos 10, aos 15 e aos 50 anos de idade e requer toda atenção possível, pois o estudante traz esse mundo para a escola e carrega seu mundo, sua vida e sua linguagem e todas as marcas sociais definidoras de si.

Do ponto de vista da decolonização, o sistema semiótico é constituído através de entendimentos históricos potencializados para significar socialmente sentidos estruturados reificadamente; estes controlam e estruturam as instituições, as práticas sociais e todos os seus elementos constituintes e que se realizam através de, e em variados eventos. Nos textos e nas construções sociais realizam-se em forma de significados circulantes nas sociedades, organizando ordens discursivas que povoam os imaginários sociais. Como a invenção da raça, a cristalização desta lógica remete a um universo quase complexo “psico-onírico” (MBEMBE, 2019, p. 23), estudos dedicados ao povo negro, que por sua vez legitimam a violência sistemática à qual o povo negro é até hoje submetido. A isso Mbembe (2019) chama de fomentação do colonialismo, que se realiza em um domínio de experiências efetivas por atores sociais específicos.

No Mapa Ontológico criado por Resende (2019), essa semiotização dar-se-ia nas práticas discursivas atravessadas pelas estruturas sociais. E dessa forma trabalhariam a favor da manutenção da sociedade. Neste caso, entra em jogo toda empiria dos textos (orais, escritos, visuais, multimodais) com que de fato tivemos contato em nossas vidas (RAMALHO; RESENDE; 2011, p. 34). No entanto, apesar do referido Mapa não propor uma determinação nas relações estabelecidas nas práticas sociais, apesar das estruturas, os estratos ontológicos (o discurso potencial e realizado) e epistemológico (empírico), todos podem ser subvertidos a partir da condução didática, ao pensarmos no universo escolar. Conforme Mateus e Resende (2015), se a existência daquilo que se encontra no domínio potencial tem os poderes que tem (refletindo e refratando o mundo) dadas as estruturas sociais, então, os poderes causais gerados na ação também determinam os eventos. Assim, é imaginável investigar as estruturas que geram os poderes por meio dos seus efeitos observáveis apenas em eventos (MATEUS; RESENDE, 2015, p. 30).

Incluimos, neste caso, o que seria o ensino da Língua Portuguesa Padrão-culto, em seu formato culto ou elitista privilegiado pelas escolas tradicionais, como também se associando intersseccionamente a um sistema classista de opressão às juventudes da EJA. Como afirma Coelho e Rodrigues (2017, p. 529), “As pessoas são marcadas socialmente através da linguagem, o preconceito da língua é um preconceito social”. Como também nos reafirma Bagno (2014, p. 196):

Por mais que nos entristeça e nos irrite, é preciso reconhecer que o preconceito linguístico está aí, firme e forte. Não podemos ter a ilusão de querer acabar com ele de uma hora para outra, porque isso só será possível quando houver uma transformação radical do tipo de sociedade em que estamos inseridos, que é uma sociedade que precisa da discriminação de tudo que é diferente, da exclusão da maioria em benefício de uma pequena minoria, da existência de mecanismos de controle, dominação e marginalização (BAGNO, 2014, p. 196).

Ainda a respeito da língua falada pelas juventudes periféricas servir nas escolas como um mecanismo de opressão, em que todos reforçam o erro e a submissão em relação ao padrão, consideramos que este também acaba por se tornar um dos fortes mecanismos de opressão e exclusão. Como o faz Bagno (2015, p. 21-104) ao citar uma série mitológica do preconceito linguístico: “a de que o português apresenta unidade, de que só em Portugal se fala bem o português, que as pessoas sem instrução falam errado, e dentre outras, de que o domínio da norma padrão é um instrumento de ascensão social”. E em outro momento, em conformidade com nossa percepção, o autor sugere que as escolas abandonem esse mito da unidade do português brasileiro e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística.

Conforme Bagno (2015), a língua ensinada na escola é uma língua estrangeira para muitos e, por não conseguirem apreendê-la, os alunos são tachados de deficientes cognitivos, “quando na realidade eles simplesmente não entendem a linguagem empregada no ambiente escolar, onde se parte do pressuposto absolutamente falso, de que todo mundo fala português” (BAGNO, 2015, p. 34). Nas análises, voltaremos a fazer referências a Bagno (2015), porque o autor faz uma proposta de “epilinguagem” que consideramos bastante interessante e Candau (2014, p. 28), propondo a Interculturalidade Crítica no lugar de uma Interculturalidade funcional, que falaremos mais tarde, durante as análises.

Diante disso, é possível responder à indagação: Por que estamos falando, primeiramente, da língua falada nas escolas, logo após a explicação das colonialidades? Justamente porque através de toda a referência estudada até agora, acreditamos ser ela: a Língua Padrão, em conjunto com todas as interseccionalidades, o que podemos nomear como uma das

esquinas de opressão e silenciamento do ser, diante de tantas marcas de submissão sofridas ao longo de sua vida escolar.

Quando passamos a avaliar o discurso como prática social, nos termos de Fairclough (2001) e Resende (2019), o quadro ontológico nos mostra a confluência do que representa uma prática social em si. Estamos considerando que a semiose inclui todas as formas de produção de sentidos: a linguagem, a imagem, o corpo e a própria língua, como elemento do processo social material, que dá margens a análises linguísticas ou semióticas inseridas em reflexões mais amplas sobre o processo social (FAIRCLOUGH, 2012; RESENDE, 2019). Dessa forma, entendemos que as práticas sociais produzem semioses, sendo a prática social uma maneira, relativamente, permanente de agir na sociedade, determinada por sua posição dentro da rede de práticas estruturadas (FAIRCLOUGH, 2012). A rede de posições, as relações de tempo, os espaços, os materiais potenciais (como o LD), tudo isso realizam-se em forma de evento, o qual carrega a colonialidade do poder e a reproduz com todas as estruturas interseccionadas.

Mediante o Mapa Ontológico, percebemos os LDs como material potencial e observamos como é feita a referência específica às juventudes. Para tal, textos materializados em discursos, funcionam como ordens do discurso, impondo-se à aplicação e manutenção das colonialidades, conhecimentos universalizados centrados no pensamento europeu, um positivismo epistemológico e economicamente, podemos perceber o controle do trabalho, das condições de produção e manutenção dos materiais de produção. Por Ballestrin (2013):

Assim as vozes do M/C acabam somando-se a um movimento mundial em curso de refundação e descolonização epistemológica. O papel e a importância da teoria repousam não somente na sua capacidade explicativa, mas também no seu potencial normativo. Se toda teoria serve para algo ou para alguém é razoável a partir do princípio que ela reproduz relação de colonialidades do próprio poder. Historicamente, a teoria e a filosofia política foram pensadas no Norte e para o Norte. Por um lado ela servia como um pilar fundamental para a arquitetura de exploração, dominação e colonização dos povos não situados no ocidente exemplar. Por outro, o ocidente foi capaz de reagir desde dentro, improvisando teorias outras, críticas e contra-hegemonias. Essa marginalidade teórica dialoga com as versões periféricas e subalternas produzidas fora do norte. Dessa perspectiva, decolonizar a teoria, em especial a teoria política, é um dos passos da decolonização do próprio poder (BALLESTRIN, 2013, p.20).

E, assim, pensando em termos de uma colonialidade do ser, faz-se importante compreender como a vivência juvenil é implicada nos livros: como seria a sua palavra mundo, como espaço dialogal, como indicação de seres envolvidos em uma cultura linguística, musical e saberes que não se deixam em casa quando se veste o uniforme, para enfrentar uma cultura monocultural que não diz nada às suas aspirações.

Verificamos, a seguir, a pesquisa de doutorado de Da Silva (2007), mais especificamente as conclusões a que chega à autora, após uma extensa pesquisa etnográfica, em que ela dialoga sobremaneira com os estudantes da rede municipal de Belo Horizonte, produzindo um rico trabalho sobre as aspirações juvenis e a escola. O que nos interessa mostrar aqui, com total respeito aos estudantes, são as percepções da relação entre ‘estrutura- ação’, atravessadas, infelizmente, pelas mazelas de opressão, interseccionadas, a partir das suas falas.

Diante disso, acreditamos poder captar a força das estruturas marcadas nas ações textualizadas e mostrar como nossas juventudes são únicas, plurais e multifacetadas por um saber de vida e do mundo em que se alocam. Nesse contexto, buscamos apresentar aqui os desejos expressos pelas juventudes; suas intenções, buscas de aprendizagem, meio de interação cultural, entre outras expectativas; inter-relacionando-as com os elementos da prática discursiva escolares ou do mundo social, que transportam a brutalidade das estruturas nos dando as pistas das bases epistemológicas potenciais que buscamos encontrar nos LDs ou ordenações contrárias aos constrangimentos estruturados para fins dessa análise e, se possível, de propostas de mudanças no ensino de língua para as juventudes.

De acordo com Resende (2017), dentro do quadro ontológico, há cinco elementos que constituem as práticas discursivas capazes de solidificar das estruturas todas as insurgências: as posições sociais das pessoas que ali interagem (professores, diretores, alunos, supervisores, coordenadores, entre outros); as ordens do discurso (configuram-se em certos usos da linguagem que ordenam as práticas cotidianas, em que se produzem as ideologias e seus mitos e os conceitos opressores de classe, raça, gênero, sexualidade, etnia, sob a égide de eventos passados); relações objetivas (que carregam a posição de docentes versus discentes e vice-versa e reverberam por aí, fazendo circular discursos ditos e não-ditos); os materiais potenciais (sala de aula, quadro, materiais tecnológicos, os livros didáticos, entre outros); e o espaço-tempo em que estão localizados; o evento sendo realizado à empiria e considerado realizado porque algo de sua potência se realizou (RESENDE, 2017).

As práticas sociais que se uma rede interconectada se definem na inter-relação com os cinco elementos constituintes e com suas potencialidades. Chamam-nos a atenção no Mapa Ontológico a localização das estruturas, já que são as práticas cotidianas as instâncias em que a carga de regulação e a repressão são muito maiores e abstratas. Contudo, Resende (2017, p. 25) explica ser este mesmo o motivo por estarem estas estruturas posicionadas assim, demonstrando o seu nem sempre percebidas nos eventos e nas práticas cotidianas, sob o véu escuro das ideologias. Porém, quando percebidas nas relações sociais humanas, essas estruturas

possuem o maior potencial de segregação, inferiorização, desvalorização, opressão, repressão e ainda como ordenadoras da constituição das identidades sociais ou travando a difícil luta da contradição a esta imposição.

Esta pesquisa, propõe-se, ao analisar o refinamento do LD, analisa o refinamento das estruturas-ação das estruturas-ação, por meio de elementos da prática social, que são “adoecedores e tipificados, são cruzados por pontos de vistas em que se interceptam as avenidas identitárias” (AKOTIRENE, 2019, p. 44). Imaginemos as pessoas inseridas no contexto escolar, educandos/as, educadores/as e outros/as estruturalmente regidos pelas categorias estruturais institucionalizadas que se inserem no discurso escolar. Tais categorias são as de raça, gênero, sexualidade (misoginia, homofobia e sexismo), classe (incluindo a linguagem), e etnia; todas interseccionadas entre si. Todas estão posicionadas, metaforicamente, em ‘avenidas identitárias’, nos termos de Akotirene (2019), que se interceptam, atravessando as práticas potenciais não realizadas e realizando-se nelas.

Em relação a essas estruturas, Resende (2017) enfatiza que as de classe e raça (linguagem), gênero, sexualidade, etnia, instituições, e semioses transcendem as práticas situadas, invadem os diferentes campos e exercem sua influência nas mais diversas esferas. Para ela, “essas estruturas operam sempre em entrecruzamentos, interseccionalidades que complexificam a tarefa de análise” (RESENDE, 2019, p. 28). No entanto, não somente o pesquisador em ACD, mas também o educador em sala de aula, necessitam reconhecer tais estruturas para identificá-las em seus estudos, indicando os traços dessas estruturas e os elementos de potência e realização no conhecimento dos seus estudantes.

Podemos pensar que o Mapa Ontológico se constitui das falas dos jovens e adolescentes recolhidas do trabalho de Da Silva (2007), o qual nos dá todo o referencial de análise. Este nos mostra o refinar do processo estruturação, Nesse sentido, também encontramos no material produzido por Carrera (2020) uma proposta de análise metodológica interseccionalizada baseada em uma Roleta Interseccional, definida como roleta interseccional, um quadro metodológico para pesquisa em Comunicação, cujo “objetivo fundamental é o de identificar as marcas, os rastros destas avenidas de opressão que se revelam nas interações cotidianas, na comunicação midiática e nas representações discursivas” (CARRERA, 2020, p.11).

Com o objetivo de conhecer as juventudes e compreender as angústias dos envolvidos quando nos apresentam as suas aspirações, ousaremos fazer a aplicação da Roleta Interseccional, a fim de compreendermos melhor este processo. Da Silva (2007), autora da tese escolhida, conseguiu com excelência capturar as expressões juvenis. Propomos uma

demonstração de como os eventos realizados projetados nos desejos dos estudantes podem nos ajudar a conhecê-los ainda mais. Isso através das relações interseccionadas, próprias das estruturas potencializadas em um evento realizado (entrevistas em várias escolas) pela autora, em que jovens se sentiram confortáveis para declarar as posições discursivas deles, expressando as aspirações que possuíam.

Da Silva (2007), tomando como base os dados levantados na própria pesquisa, considera que a leitura feita a partir deles; a autoriza enumerar as seguintes insatisfações dos jovens estudantes pobres:

1. Insatisfação com a maneira como nosso modelo econômico capitalista os trata e com o futuro (ou a ausência de futuro) que esse modelo desenhou para eles.
2. Insatisfação com a moradia em vilas e favelas.
3. Insatisfação com o preço dos alimentos, das roupas, do calçado.
4. A falta ao direito ao lazer e à cultura.
5. Insatisfação com a inexistência de vagas para todos os interessados na Universidade.
6. Insatisfação com seus cabelos que a mídia diz com frequência que são ruins; com a cor de pele que a sociedade diz com frequência que é a cor da marginalidade.
7. Insatisfação com suas relações sexuais que, muitas vezes, resultam em gravidez não planejada, em abortos malfeitos, em filhos não desejados.
8. Insatisfeitos com seus trabalhos de serviços gerais quando desejariam estar gerando renda cultural ou estudando.
9. Insatisfeitos com o tratamento que recebem da polícia quando são abordados na rua e, por vezes, na escola.
10. Insatisfeitos com a pobreza.
11. Insatisfeitos com o desemprego.
12. Insatisfeitos com a invisibilidade que adquirem em algumas políticas públicas universalizantes quanto à idade, gênero, raça, orientação sexual e classe social.
13. Insatisfeitos por não terem seu potencial empregado na proposição de soluções para desafios juvenis e para desafios sociais.
14. Insatisfeitos com a falta de perspectivas a serem apontadas a eles por nosso modelo social (DA SILVA, 2007, p. 260).

3.3.2 Roleta interseccional, metodologia para estudos em Comunicação

Todas essas manifestações foram colhidas e apresentadas ao final dos trabalhos da pesquisadora na tese, “Jovens estudantes pobres: significados atribuídos às práticas pedagógicas” (Da Silva, 2007, p. 152). O que demonstraremos é como a aplicação da metodologia da roleta pode complementar, com o mais profundo respeito os estudos de Resende (2019, p. 32), para o Mapa Ontológico do Funcionamento Social da linguagem em diálogo com o giro decolonial.

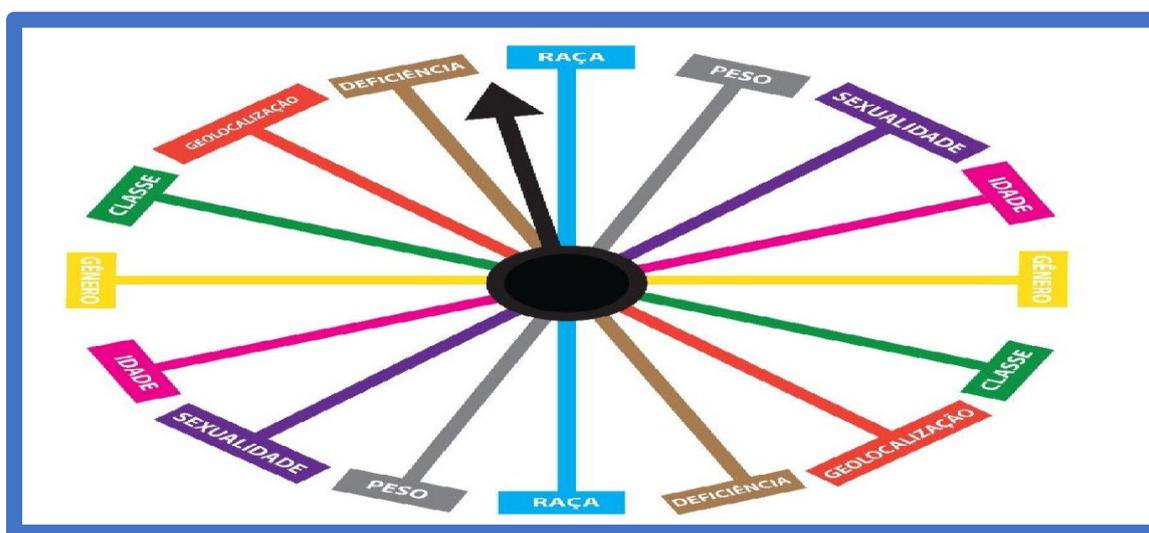
Na Figura 03 abaixo, apresentaremos a Roleta Interseccional. Antes, confirmamos a explanação de Carrera (2020), sobre o funcionamento e o que demarcam as cores da roleta, importante busca para a igualdade social, usaremos através das cores como é possível

demonstrar a subalternização por diversas metáforas de atravessadas diversas cores. Por exemplo, ao tomar a cor azul (cor primária) da raça; e amarela como (cor primária) de gênero, a pessoa, por exemplo, deve atribuir a cor verde como construto do sexismo. Mulheres negras não vão se tomar como metade azuis ou metade por causa da raça, amarelas, e assim são atravessadas pela cor verde, que é a cor da classe social, mas todas subsistem ali.

Isto significa que as mulheres negras passam por 3 vias de opressão, a raça, o gênero e a classe social ou mais. Assim, Carreira (2020, p. 11) compreende que

“Se as políticas antirracistas se baseiam nas experiências de homens negros e as teorias feministas se preocupam com as vivências das mulheres brancas, mulheres negras são um construto subjetivo apartado, que sofre a fusão dos dois domínios de opressão, mas não é contemplado por nenhum deles. A cor verde, portanto, é outro universo subjetivo, gerado a partir das duas cores, fundamentado e constituído por elas, mas que reluz distinto, singularizado. A cor verde, portanto, é outro universo subjetivo, gerado a partir das duas cores, fundamentado e constituído por elas, mas que reluz distinto, singularizado. Ao pensar na ampla gama de cores para cada cruzamento de eixos de opressão, é possível entender a complexidade da formação dos sujeitos subalternizados: embora constituídos pela combinação de duas ou mais “cores de opressão”, estes sujeitos formam uma cor particular, com demandas únicas e experiências singulares (CARRERA, 2020, p.12).

Figura 2 - Roleta Interseccional



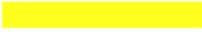
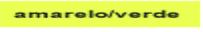
Fonte: CARRERA, 2020, p. 14

Carrera também esclarece o que mais indicam as cores na roleta:

“Gênero, classe, geolocalização, raça, deficiência, sexualidade, peso e idade são retratados nas cores primárias e constituem alguns dos eixos fundamentais que nos permitem compreender as subjetividades subalternizadas e as dinâmicas comunicacionais, sobre e a partir delas. A roleta interseccional nada mais é do que uma metáfora da existência humana caracterizada pela opressão” (CARRERA, 2020, p. 14).

O Quadro 3, a seguir, propõe uma aplicação da roleta interseccional às questões apresentadas pelos estudantes, apresentando, também a formação das cores primárias, secundárias e terciárias.

Quadro 2: Aplicação da Roleta Interseccional (Carreira, 2020)

	+		=					
	+		=					
	+		=					
	+		=					
	+		=					
	+		=					
	+		=					
	+		=					
	+		=					
GÊNERO	CLASSE	GEOLOCALIZAÇÃO	RAÇA	PESO	SEXUALIDADE	IDADE	DEFICIÊNCIA	
1. Insatisfação com a maneira como nosso modelo econômico capitalista os trata e com o futuro (ou a ausência de futuro) que esse modelo desenhou para eles.								
2. Insatisfação com a moradia em vilas e favelas.								
3. Insatisfação com o preço dos alimentos, das roupas, do calçado.								
4. A falta ao direito ao lazer e à cultura.								
5. Insatisfação com a inexistência de vagas para todos os interessados na Universidade.								
6. Insatisfação com seus cabelos que a mídia diz com frequência que são ruins; com a cor de pele que a sociedade diz com frequência que é a cor da marginalidade.								
7. Insatisfação com suas relações sexuais que, muitas vezes, resultam em gravidez não planejada, em abortos malfeitos, em filhos não desejados.								
8. Insatisfeitos com seus trabalhos de serviços gerais quando desejariam estar gerando renda cultural ou estudando.								
9. Insatisfeitos com o tratamento que recebem da polícia quando são abordados na rua e, por vezes, na escola.								
10. Insatisfeitos com a pobreza.								
11. Insatisfeitos com o desemprego.								
12. Insatisfeitos com a invisibilidade que adquirem em algumas políticas públicas universalizantes quanto à idade, gênero, raça, orientação sexual e classe social.								
13. Insatisfeitos por não terem seu potencial empregado na proposição de soluções para desafios juvenis e para desafios sociais.								
14. Insatisfeitos com a falta de perspectivas a serem apontadas a eles por nosso modelo social. (DA SILVA, 2007, p. 260)								

Fonte: Elaborado pela autora

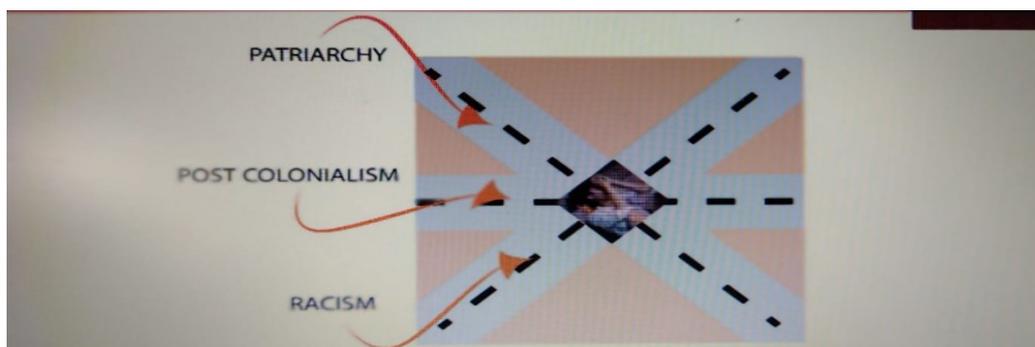
O importante desta metodologia é atentar-se para toda pluralidade e diversidade, nas quais nosso estudante nos traz. Vamos, pois, atrás disso, até onde possam ouvir a EJA, estamos rigorosamente investidos, atravessados e estruturados em sua formação social e identitária. Pesam sobre nós eles indefectivelmente as opressões racistas, classistas, sexistas, machistas, misóginas homofóbicas, éticas e etária, que se entrecruzam concomitantemente, fora a

linguagem que está contida no conceito de classe social e é carregada de julgamentos e preconceitos em todos os lugares sociais e da escola.

Voltando para a explicação da combinação de cores, a cor verde, como já dito, representa a classe social, mas é também a associação entre raça e classe; e a cor rosa, que permeia todas as falas, em função da faixa-etária, pois para essa parcela da sociedade, a juventude periférica não tem nada a dizer e a aprender, estando relegada ao fracasso, para a sustentação do capitalismo, melhor que se reservem a trabalhos precarizados ou terceirizados. As cores verdes da classe e vermelha da geolocalização, dizem muito sobre onde o governo quer ver estocado o pobre e o preto, onde é negado cultura e lazer na fala de nº 4, e como a geolocalização dificulta também das juventudes e a esses bens culturais. Acontece que a sociedade se isenta e “reconhecer que diferenças é uma das etapas do processo analítico, mas esse reconhecimento se torna a base para o enfrentamento de injustiças e opressões estruturais” (CARREIRA, 2021, p. 5). E, enfim, a justificativa sempre se aloca no problema da classe x ascensão social, opressor x oprimido. Os oprimidos são vistos como incômodo, inumanos (ARROYO, 2020), e o peso dessa injustiça neoliberal, que precisa dessa subdivisão, recai sempre sobre os sujeitos, que são ditos como incompetentes e incapazes (FREIRE, 2015).

A partir desse método da roleta, vemos claramente como os jovens da EJA são oprimidos por várias frentes de opressão. Esses eixos separadamente funcionam concomitantemente em cruzamentos e combinações, “na medida em que a vulnerabilidade de um surge mediante a presença desconfiada do outro” (AKOTIRENE, 2019, p. 30), todos os demais entram em tensão, porque todos os eixos deixam rastros, marcas, pistas no discurso e no sujeito, compondo um *ethos* emanando ares de injustiça e indignação. Dessa forma, este levantamento nos indica como as opressões não nos atingem por uma via apenas. No caso do feminismo americano é, antes de todas, embora os sentidos circulassem, Kimberlé Crenshaw (2012), que usa a metáfora das avenidas de opressão pela primeira vez em livros, indicando que elas se cruzam, combinam entre si e escondem as verdadeiras respostas possíveis, em que marcas são silenciadas, como avenidas, como poderemos ver:

Figura 4 - Metáfora da opressão



Crenshaw (2012, p.11)

Conhecida analogia utilizada por Crenshaw é o uso da ilustração das ruas para analisar as interseções. Nesse caso, as ruas explicam o conceito: ruas nos diversos sentidos – norte, sul, leste e oeste – e que se cruzam. Esses seriam os eixos de discriminação. Pode-se pensar a discriminação racial como uma rua que segue de norte para o sul e que se cruza com a discriminação de gênero, como uma rua na direção leste e oeste. Os tráfegos, os carros que se locomovem na intersecção representam “a discriminação ativa, as políticas contemporâneas que excluem indivíduos em função da sua raça e de seu gênero” (CRENSHAW, 2012, p.11).

Diante disso, é fundamental a compreensão dessas situações por parte dos estudiosos da Educação em EJA, pois é necessário reconhecer as dificuldades e buscar alternativas para enfrentá-las.

Interessante observar a roleta interseccional em conjunto com o mapa ontológico de Resende (2019), para se conseguir refinar a ação das estruturas por meio dos discursos, realçados no evento realizado da roleta através das cores, a complexa rede em que nossos jovens estão conectados e expostos em uma construção discursiva potencializada, que precisa ser discursivizada e rearticulada por outros potenciais discursos. Diante disso, pensando no nosso objeto de pesquisa, os livros didáticos, Resende (2017) esclarece que “certamente não podemos nos furtar a discutir e buscar compreender como esses elementos estruturantes incidem nos contextos investigados, atuando sobre o potencial da prática – inclusive seu potencial semiótico” (RESENDE, 2017, p. 27). É justamente sobre discutir as implicações potenciais das estruturas nas práticas que nos interessamos ao observar LDs e suas representações discursivas sobre as juventudes, pois os discursos formam, reformam e naturalizam ideias, como são representadas discursivamente nos livros, as juventudes podem neutralizar ou potencializar discursos alternativos que provoquem alteração dos discursos estruturalizantes.

Caminhando para a metodologia, podemos reforçar que a base ontológica da pesquisa que ocorre a partir do como se vê o mundo refere-se, então, à realidade social, ao modo como os jovens da pesquisa veem o mundo social. Assim, temos em mãos as próprias percepções

acerca de como o mundo se apresenta às juventudes; e, como as representam e, estas nos ofertam as questões temáticas que se pretende estudar nas salas da EJA, conhecer e questionar, apresentadas por Da Silva (2007, p. 260). Assim, a pesquisa busca compreender e investigar quais seriam as epistemes necessárias a transformar os anseios e as necessidades das juventudes em conhecimentos problematizadores, como propõe Freire (2015). Primeiramente, é preciso apropriar-se da democracia como princípio educativo, inserindo aportes teóricos que a tenham como substrato expresso em conteúdos integrados; e, problematizados, em significações refletidas nos anseios e esperanças das juventudes (GADOTTI, 2018). Também conforme este autor:

É preciso, como fez Paulo Freire, há quase 30 anos, com o Estudo do Meio, ir ao encontro da comunidade, conhecer melhor essa comunidade, suas necessidades, seus anseios, suas dificuldades, conhecer como vivem os alunos, para compreender o que de fato ocorre com eles em sala de aula (GADOTTI, 2018, p. 284).

Essa reflexão é crucial quando pretendemos investigar como os livros didáticos tratam os problemas levantados pelas juventudes, quais são as ordens do discurso e suas semioses apresentadas nos livros como potências epistemológicas.

4. PERCURSOS METODOLÓGICOS: UM CONJUNTO DE MÉTODOS

Conforme Fairclough (2005, p. 28), ao iniciarmos uma análise metodológica, faz-se necessário reconhecermos as profundas bases ontológicas, dentro das suas diferenças epistemológicas. No quadro abaixo, veremos uma demonstração do quadro ontológico com o qual lidamos nesta pesquisa. Nesse sentido, é importante lembrar que a ontologia. Já se refere aos componentes do quadro da realidade social ao modo como acreditamos ser o mundo social ao modo como acreditamos ser o mundo social. Já o quadro epistemológico diz respeito ao que consideramos o conhecimento a ser problematizado acerca da realidade social. Esta reflexão exige uma metodologia, que também é encontrada em Freire (2015, p. 137), nela o autor apresenta a investigação ontologia-epistemologia como temas geradores, pós-processo de alfabetização e insistindo que o pensar dos homens concernentes à realidade é investigar seu atuar sobre a dinâmica da sociedade. Reitera-se:

É importante reenfatar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados na realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. [...] Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos. [...] É através dos homens que se expressa a temática significativa, ao expressar-se num certo momento (FREIRE, 2015. p. 136 a 135).

Paulo Freire (2000) nos lembra que a Pedagogia da Indignação é uma pedagogia crítica, radical, libertadora e uma de suas tarefas é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta (FREIRE, 2000). Tentamos sintetizar as respostas éticas aliando Paulo Freire (2000, 2015) e Miguel Arroyo (2019, p. 225-228), assim construiremos uma base para análise dos livros didáticos.

Quadro 3 - Temas geradores para as juventudes

Justificativa para a construção dos temas geradores, baseado em Freire (2000); (2015, p.137) e Arroyo (2019)	
Mapa ontológico Da silva (2017, p. 260)	Mapa Epistemológico Freire (2000;2015) e Arroyo (2019)
1. Insatisfação com a maneira como modelo econômico capitalista trata as juventudes e com o futuro (ou a ausência de futuro) que esse modelo desenhou para elas.	O que a ordem social capitalista reservou para a juventude? Como a organização capitalista se estrutura? Quem são os beneficiados e os oprimidos? Isso pode mudar? “ação política junto aos oprimidos tem que ser, no fundo, ‘ação cultural “para a liberdade” (FREIRE, 2015, p. 73).
2. Insatisfação com o preço dos alimentos, das roupas, do calçado.	Como lidar com a exploração? “Quem melhor que o oprimido se encontrará preparado para entender o

	significado terrível de uma sociedade opressora?” (FREIRE, 2015, p. 43).
3. Insatisfações com as moradias	O sistema capitalista paralisa, entrava, captura a existência cidadã. É preciso conduzir os homens à tomada de consciência pois ela “abre caminho à expressão das insatisfações sociais, deve-se a que estas são componentes reais de uma situação de opressão” (FREIRE, 2015, p. 32). Compreendendo que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em construção”. (FREIRE, 2015, p. 71).
4. A falta ao direito ao lazer e à cultura	A sociedade capitalista estrutura a sociedade, nisso um conjunto de vulnerabilidades e desigualdades sociais, “nesta estrutura nega-se aos povos negros, aos pobres e às mulheres, a cultura e o lazer, que são oferecidos a quem pode pagar”. É preciso aprender a confrontar desde cedo com um olhar ético os valores de um Estado De Direitos (ARROYO, 2019, p. 226).
5. Insatisfação com a inexistência de vagas para todos os interessados em universidades públicas	“O direito à formação humana, ética, quando negado é preciso entender e denunciar com indignação” (ARROYO, 2019, p. 228).
6. Insatisfações com seus trabalhos de serviços gerais quando desejariam estar gerando renda cultural ou estudando.	Trabalhos precarizados, subempregos, não legalizados e subalternizantes. O injusto sobreviver exige respostas novas, respostas radicais, (ARROYO, 2019, p. 232.)
7. Insatisfação com suas relações sexuais que, muitas vezes, resultam em gravidez, filhos indesejados e abortos malfeitos.	“É preciso fazer-se entender, denunciar com indignação o antiético de decretar jovens-adolescentes-crianças como desumanos?” (ARROYO, 2019, p. 229).
8. Insatisfação com o tratamento que recebem da polícia quando são abordados na rua e, por vezes, na escola.	Confrontar o valor da Justiça com o contravalor da criminalização justiceira. “Por que a polícia mata tantas vidas negras?” (ARROYO, 2019, p. 226).
9. Insatisfação com a pobreza.	Entender, denunciar com indignação o “antiético de decretar jovens-adolescentes-crianças como desumanos”. (ARROYO, 2019, p. 229).
10. Insatisfação como desemprego.	“Com que ética educadora entender e minorar o sofrimento de educandos?” (ARROYO, 2019, p. 227).
11. Insatisfação com a invisibilidade que adquirem em algumas políticas públicas.	Enxergar com atenção a precarização da vida que nos obriga a “enxergar melhor a negação política da ética nas políticas” (ARROYO, 2019, p. 232).
12. Insatisfação com a falta de perspectivas a serem apontadas a eles por nosso modelo social.	Enfrentar a luta política não em nome da ética do mercado, mas da ética humana (FREIRE, 2019, p. 57).
13. Insatisfação com o olhar negativo que a sociedade, em geral lhes destina.	Confrontar com olhar ético os valores de um Estado de Direito (ARROYO, 2019, p. 226).

Fonte: Elaborado pela autora

Posteriormente, classificaremos a metodologia a ser utilizada na análise dos LDs, conforme a epistemologia freiriana, a ACD de Fairclough (2001) e a ACD em conjunto com o Mapa ontológico em diálogo com a decolonização de Resende (2019). Após análise, apresentaremos as conclusões a que chegamos.

4.1 Classificação da pesquisa qualitativa crítica-interpretativista

Esta pesquisa constitui uma análise de representações discursivas sobre juventudes presentes nos livros didáticos da EJA, qualificando-se como uma pesquisa qualitativo-interpretativa, pois, ao analisarmos o livro didático da EJA, buscamos compreender como ele, no conjunto dos seus textos escritos ou imagéticos, representa discursivamente as juventudes, o mundo delas, as suas vivências e suas potencialidades sociais.

Sendo o livro didático um composto de discursos que se ligam a campos sociais específicos e a projetos particulares e institucionalizados como todo discurso, exerce o poder de determinação política e ideológica, assim, a análise do material didático contido nos livros exige também uma posição crítico-interpretativa que vai além do linguístico, na busca pelo contexto social, pelos embates políticos, pelas intencionalidades com fins hegemônicos e pela dominação de poder ideológico. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa permite essa flexibilidade, sendo possível examinar uma grande variedade de aspectos do processo: a forma como se articulam os processos sociais, as instituições, os discursos, as relações sociais e os significados que produzem. Para Ramalho e Resende (2011, p. 74), “a pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”, ou seja, “é através das práticas interpretativas que os aspectos do mundo são mostrados para que se possa entendê-los” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 74).

Além disso, o processo de pesquisa qualitativa, do ponto de vista da ACD, envolve três conjuntos interligados de decisões relacionadas à ontologia, à epistemologia (como mostramos acima, no terceiro capítulo, em relação à metodologia e seus aspectos essenciais para nos debruçarmos sobre o livro didático em análise.

Sabemos que a ACD se preocupa com os temas que se ligam às injustiças sociais, ao mundo dos que são oprimidos, aos efeitos ideológicos sobre os menos favorecidos tendo como objetivos direcionar e contribuir para práticas transformadoras e de mudança social. Esse foco de atenção insere a ACD no escopo dessa pesquisa também interpretativa e crítica, daí a sua vinculação com tal paradigma. Podemos concluir, então, que temos uma pesquisa qualitativa, cujo paradigma crítico-interpretativista sustenta-se nas bases teóricas da ACD. Isso porque, na

pesquisa qualitativa, como já dito, há a clara proposição de investigar aspectos do processo social, como o tecido social da vida diária. Por isso, utilizamo-nos como método de análise: o Mapa Ontológico da Linguagem previsto por Resende (2019), que não deixa de levar em conta as marcas de opressão promovidas pelas interseccionalidades, também traçadas pelo grupo Modernidade/ Colonialidade; a Roleta Interseccional e o Quadro Ontológico da ACD criado por Resende (2019). A partir desse conjunto, construiremos o nosso próprio quadro de análise, nosso próprio esquema metodológico da pesquisa que corresponde às bases da pesquisa qualitativa crítico-interpretativista.

Detalhando as dimensões adequadas para a pesquisa em ACD, proposta por Fairclough conforme observa Resende (2009):

- I. **Decisões de caráter ontológico:** a primeira tarefa da pesquisa é a definição da base ontológica; ou seja, a definição da concepção de mundo, ou natureza da realidade ontológica da pesquisa a que nos propomos. No nosso caso, utilizamos os dados da pesquisa realizada por Da Silva (2007), e conforme Resende (2009):

A versão de ACD de Fairclough está ligada à ontologia da vida social desenvolvida no Realismo Crítico. De acordo com esse diálogo interdisciplinar, a relação entre práticas sociais e ordens do discurso e o foco na estruturação social das práticas implicam que os recursos e constrangimentos das estruturas sociais também incidem sobre a estruturação do potencial semiótico, e essa estruturação tem efeito na configuração dos eventos discursivos (RESENDE, 2009, p. 126).

- II. **Decisões de caráter epistemológico:** são aquelas que poderiam representar o conhecimento a respeito da realidade social. No nosso caso, já apresentadas no quadro nº 4, compondo-se da base de conhecimento referendada por Freire (2015) e Arroyo (2019), respaldando nossas intervenções no livro didático avaliado. Para a ACD, segundo, Ramalho e Resende (2014, p. 77), “as questões epistemológicas devem ser conduzidas e delineadas na direção exata do que se evidenciou nas questões ontológicas”. Paulo Freire (2015) também compreende a necessidade de se conhecer a realidade social do educando, a ser promovida em função da libertação da opressão. Uma ontologia e epistemologia, historicizadas e incorporadas, oferecem embasamento teórico para a educação como prática de liberdade. Para o autor, “esta é a ação profunda da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação” (FREIRE, 2015, p. 57). Esse processo se faz com as ferramentas epistemológicas, “por isso, em uma pesquisa, é necessário haver correspondências entre as perspectivas ontológicas e

epistemológicas” (RESENDE, 2009, p. 53). Também para Freire (2015), a epistemologia nada mais é do que “a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhes entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 2015, p. 116). A epistemologia é conhecimento acerca da realidade social pesquisada:

O objetivo da epistemologia é refletir sobre a mudança social contemporânea e sobre possibilidades de práticas emancipatórias. O argumento é que a linguística pode atuar criticamente na melhor compreensão de questões sociais problemáticas: engajada nos conflitos sociais da atualidade, pode ser socialmente pertinente, não só no desvelamento de relações de dominação, mas também na discussão de alternativas viáveis para a superação dessas relações problemáticas (RAJAGOPALAN, 2003, p. 73).

Explicitadas as motivações sobre a necessidade de usarmos os processos metodológicos de ontologia e epistemologia devidamente respaldados, partimos para um modelo analítico construído por Resende (2009), que nos auxilia na construção do nosso próprio modelo de análise metodológica do livro didático:

O Modelo garante que, apesar do constrangimento das atividades pelas estruturas, essa restrição é sempre parcial, no sentido de que há possibilidades para a mudança social. Em termos epistemológicos, isso significa que é possível propor projetos de pesquisa emancipatórios, capazes de revelar: “(a) uma necessidade; (b) algum obstáculo impedindo a realização dessa necessidade; (c) alguns meios para a remoção desse obstáculo” (RESENDE, 2009, p. 136).

Contemplando o modelo de Resende (2019) para uma análise de livros didáticos de EJA tendo em vista as juventudes, nesta pesquisa temos: (a) a necessidade apresentada pelos desejos e aspirações juvenis; (b) o obstáculo, representado pelo Mapa Ontológico em diálogo com o Giro Decolonial que também são apresentados através da Roleta interseccional em sua ‘estrutura ação’ manifestadas nas aspirações dos jovens. E, por último (c), a remoção desse obstáculo, a libertação e transformação por meio de munição intelectual, dos reconhecimentos das práticas coloniais de poder, do saber e do ser que inibem o pensamento livre e a libertação e emancipação dos discursos potentes contrários à opressão.

Passamos, pois, para o quadro de análise metodológica que criamos, observadas as possibilidades acima apresentadas em correspondência à teoria decolonial. Propomos, no entanto, reconhecer o livro didático que será analisado, pois entendemos que ele veicula representações discursivas que podem funcionar como obstáculos ou não do ensino para a compreensão das questões que as juventudes apresentam. Consideramos fundamental identificar os saberes escolares identificados na coleção, no conteúdo Língua Portuguesa e

mesmo analisando o livro de 2 anos/séries, a visão geral da obra também pode nos apresentar a interessante produção de sentidos.

4.2 Seleção do Livro didático: decisões voltadas para análise

O livro didático torna-se política pública a partir da criação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), mediante o Decreto-Lei nº 91.542, de 1985, que “definiu as diretrizes sobre as quais vêm se orientando as relações do Estado com o livro escolar” (BATISTA, 2003, p. 34), ficando sob a responsabilidade do estado, e não mais dos pais ou responsáveis, a aquisição de livros com seus próprios recursos, entrando em jogo os recursos federais e sua distribuição gratuita às escolas públicas brasileiras. Vale a pena destacar que só a partir de 1996, o MEC instaura o mesmo processo para a EJA, a partir daí, preocupando-se com a questão da qualidade dos livros, estabeleceu-se os critérios para avaliá-los, criando para os livros destinados aos alunos do ensino da EJA; o PNLD EJA, após a resolução CD/FNDE¹⁴ de nº 51, de 16 de setembro de 2009; e, em 2010, incorporando o programa PNLA (Programa Nacional do livro de Alfabetização de Jovens e Adultos), já, o último PNLD EJA foi elaborado em 2014. Conforme o próprio texto constituinte do próprio Planejamento, muitos desafios e esforços foram feitos para que este Plano se realizasse também na EJA; desafios que consideram as ações políticas públicas:

sobre uma ampla agenda que inclui temas como financiamento público, aperfeiçoamento do regime de colaboração e de coordenação intergovernamental, formação de professores, mobilização da demanda social por educação na vida adulta, mudança nas concepções de alfabetização e educação básica na perspectiva contínua de estudos e ampliação do acesso à cultura letrada (MEC/PNLD/EJA, 2014, p. 14).

O PNLD EJA passou a distribuir obras didáticas para todas as escolas públicas com turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental da EJA. Em 2011, foram investidos 140,6 milhões de reais e atendidos 5.041.394 estudantes, sendo beneficiadas 35.103 escolas. No total, foram distribuídos 14.109.028 livros. Agora, nesta edição de 2014, o PNLD EJA incorpora a Alfabetização, os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Conforme a proposta:

Uma das principais preocupações do PNLD EJA é garantir que as obras didáticas destinadas à EJA respeitem as especificidades da modalidade. Em primeiro lugar,

14

Resolução/CD/FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009 (Alterada pela Resolução nº 22, de 7 de junho de 2013) dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação <https://www.fn.de.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/>

existem diferentes formas de se estruturar a oferta da EJA no país em termos de organização do ensino, assim como distintas formas de arranjo das propostas curriculares, que obedecem, no entanto, a uma composição mínima de componentes curriculares. Além disso, precisamos levar em conta a diversidade do público (MEC/PNLD/EJA, 2014, p. 15).

A coleção didática, consumível, destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, possui as seguintes composições: Coleções de 7, 4 e 6 volumes organizados didática e pedagogicamente em disciplinas curriculares no interior da organização curricular. Conforme a editora, os livros levam em consideração a transdisciplinaridade entre as áreas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Língua Estrangeira Moderna, sendo a seleção de livros didáticos destinada ao público jovem, adultos e idosos.

Nosso objetivo é verificar se são representadas discursivamente as juventudes neste livro didático para as juventudes, considerando que o livro didático é uma prática material que compõe as práticas sociais escolares, a fim de perceber, nessa perspectiva, como são relacionados, pensados e produzidos aspectos sobre as juventudes da EJA. Entendemos que o sistema de representações discursivas vinculados às juventudes através do LD pode ser identificado por meio de conteúdos que reforçam tanto inferioridades como potencialidades sobre si mesmas e seus estilos, materializados em suas multimodalidades textuais.

Se durante muito tempo os saberes ensinados nos LDs não foram objetos de questionamento e reflexão, conforme o ‘Mapa da Arte’ anexado aos Apêndices, este estudo os coloca como alvo de indagações: Os LDs são também endereçados às juventudes? Qual a finalidade dos livros didáticos de EJA para este público, qual, enfim, é sua proposta pedagógica para o ensino de língua? Até então, os jovens, leitores do LD, podem ser representados de forma continuísta, a partir da repetição de modelos já utilizados em outros livros didáticos; ou representados de uma forma pluralista, diversa, como é a formação identitária das juventudes com todas as suas questões interseccionadas já expostas. Sabemos que determinadas escolhas discursivas reforçam modelos escolares que mais afligem as juventudes que as aproximam dos temas geradores e dos conhecimentos que lhes serão úteis à compreensão da realidade em que vivem.

A Coleção escolhida para a análise é a “EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos: anos finais do ensino fundamental”, que se destina a alunos EJA do 2º segmento do Ensino Fundamental. O 2º segmento compreende a etapa redefinida como “6º ao 9º” ano do ensino fundamental. Para a análise, elegemos os livros do 6º ao 9º ano, agrupados no eixo Linguagem, especificamente na disciplina Língua Portuguesa. Em relação à coleção, cada volume da obra

em Língua Portuguesa possui duas unidades, sendo cada unidade dividida em dois capítulos. Selecionamos todo o primeiro capítulo destinado a Língua Portuguesa do livro do 6º ano e sobre os livros dos anos 6º, 7º, 8º, concentramos a atenção na interpretação de textos que o livro intitula “Trocando Ideias”; e, também centramos nossa atenção no estudo da língua, que o próprio livro nomeia de “Estudo da Língua em situações contextualizadas”.

No caso da Língua Portuguesa, exatamente, o primeiro capítulo do livro “Eja Moderna – 6º ano”, versa sobre identidades/pluralidades; e, o segundo, sobre Histórias palavras e origens. E, de acordo com os anos/série vão seguindo-se, os temas com alguma relação de proximidade entre si. Segundo os autores das obras, trata-se de uma mesma abordagem em variados aspectos do conteúdo ou algum tema em discussão. Assim, cada unidade é iniciada com uma seção denominada “Trocando Ideias”, cujo propósito é possibilitar ao educador a investigação e o resgate dos conhecimentos que os estudantes possuem sobre o tema a ser discutido, propondo uma reflexão sobre esse tema e um olhar para o cotidiano dos estudantes. Para mais, ao longo da obra, há a seção “De Olho no Tema”, em que se busca evidenciar temáticas transversais relacionadas a cada assunto específico em estudo.

A obra respeita a legislação, as normas e diretrizes educacionais. Um aspecto marcante, explicado na introdução do material “é a valorização das características do educando, especialmente no que diz respeito ao seu contexto e às suas condições sociais, econômicas e culturais, bem como a valorização de seus conhecimentos prévios.” (MEC/PNLD/EJA, 2014, p. 17). Especificamente, conforme o PNLD, orientando-se pelas Diretrizes Curriculares para a EJA, os autores da Coleção EJA Moderna explicam que é possível perceber em diferentes momentos da Coleção a preocupação e o respeito às características do estudante da EJA, levando em conta sua diversidade e heterogeneidade. Além disso, alguns elementos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) são abordados no Livro do Aluno, por meio de imagens que fazem referência aos direitos fundamentais dos adolescentes (direito à vida, à saúde, à educação, ao lazer, ao respeito e à dignidade). Tais pontos são abordados por meio da problematização de questões como criminalização do jovem, a pobreza, a fome no mundo e seus efeitos, os problemas de saneamento básico, entre outros.

4.3 Definição do *Corpus*

A coleção da Editora Moderna tem como público-alvo os alunos dos anos finais do ensino fundamental e apresenta como autoria Virgínia Aoki, editora responsável, e um grupo de autores que trabalham numa perspectiva interdisciplinar. O Livro do Aluno (LA), de onde retiramos os excertos para análise, é constituído de quatro volumes. Cada um deles é dedicado a um dos anos (6º, 7º, 8º e 9º) do Ensino Fundamental e apresenta duas unidades, com os seguintes conteúdos: “Identidade e Pluralidade”, “Alimentação” (6º ano); “Moradia”, “Saúde e Qualidade de Vida” (7º ano); “O País”, “A Sociedade Brasileira” (8º ano); “Trabalho”, “Desenvolvimento e Sustentabilidade” (9º ano). (PNLD EJA, 2014)

Segundo o Guia de Livros Didáticos PNLD EJA (2014, p. 168), a obra atende aos interesses do público da EJA, por apresentar atividades e textos que não os infantiliza e que estão consonantes com a sua realidade. Destacamos, entretanto, que apesar de os conteúdos abarcarem conhecimentos, os interesses e necessidades de jovens e adultos, vamos nos atentar apenas àqueles que o próprio PNLD aponta como relevante à juventude conforme dito acima:

1. A diversidade e heterogeneidade em “Trocando Ideias” (momento para refletir);
2. Elementos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que são abordados no Livro do Aluno, por meio de imagens que fazem referência aos direitos fundamentais dos adolescentes (direito à vida, à saúde, à educação, ao lazer, ao respeito e à dignidade). Sendo que tais pontos são abordados por meio da problematização de questões como criminalização do jovem, a pobreza, a fome no mundo e seus efeitos, os problemas de saneamento básico, entre outros, que, devidamente mediadas pelo professor, as atividades podem contribuir crítica e significativamente para a aprendizagem desses alunos;
3. Estudo da língua em situações contextualizadas, a partir de diferentes gêneros de textos com práticas comunicativas diversas e oriundas de diferentes esferas de comunicação.

Apresentamos a seguir uma cópia da capa do material, de onde foram retirados os excertos a serem analisados. Quadro 5, a seguir, apresenta as capas e o *corpus* a ser pesquisado.

Quadro 4 – A Capa dos Livros Didáticos e o *Corpus* a ser pesquisado

	
<p><u>Eixos ligados às juventudes, conforme o PNLD (2014, p. 168)</u></p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. TROCANDO IDEIAS 2. LEIS, ESTATUTOS 3. PARA LER E APRENDERER 4. ESTUDO DA LÍNGUA EM SITUAÇÕES CONTEXTUALIZADAS 	
<p>6º ANO–IDENTIDADE E PLURALIDADE/CAPÍTULO: DIFERENTES FALARES DIVERSOS</p>	
<p>7ª ANO-UNIDADE 1 – MORADIA/ CAPÍTULO 2 – INFORMAR-SE PARA A CONQUISTA DE UM DIREITO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Informar-se para conquistar um direito 2) Dos Direitos Sociais- Constituição 3) País tem 11 milhões de favelas 4) Para refletir sobre a língua: Concordância nominal (Estão juntos na mesma análise gramatical 7º, 8º e 9º) 	
<p>8º ANO UNIDADE; O PAÍS /Capítulo 1 – ENCARANDO O BRASIL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Encarando o Brasil 2) Todos têm direitos a ter direitos sociais- Conselho Estadual de DH do Mato Grosso 3) Para refletir sobre a língua: Tipos de sujeitos (Estão juntos na mesma análise gramatical 7º, 8º e 9º) 4) 	
<p>9º ANO: O TRABALHO/Capítulo 2 – O Trabalho em debate</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) O trabalho em debate 2) Correio Brasiliense 3) Para refletir sobre a língua/operadores argumentativos (Estão juntos na mesma análise gramatical dos anos 7º, 8º e 9º) 	

Fonte: Elaborado pela autora

4.4 Critérios para construção do quadro de análise dos dados

A análise de dados é composta pelas considerações dos aspectos discursivos propostos por Vieira (2019, p. 89) e Resende (2019, p.32) que, nos termos dos nossos estudos críticos do discurso problematizadores da ética do poder, do saber e do ser, têm as juventudes como centro dessa questão e seu preparo, conseqüentemente, para o futuro. Entendendo que esses frutos dos problemas modernos são entrelaçados com colonialidades, vemos as estruturantes “como potencial para a internalização (e, portanto, também para a crítica e a conscientização) de discursos ideológicos constitutivos de estruturas opressoras” (VIEIRA, 2019, p. 89). Dessa maneira, criaremos nosso quadro de análise, a partir de:

- **Dinâmicas discursivas:** discursos nas práticas sociais; dentre eles momentos de ordens do discurso (significados e formas sociais); identificação (principais significados e formas textuais/categorias lógico-discursivas, em conjunto com as representações discursivas das juventudes. No entanto, a dinâmica do discurso vai analisar: eixos ligados às juventudes, conforme o PNLD (2014, p. 168):

1.A diversidade e heterogeneidade em “Trocando Ideias”:

Segundo o PNDL/2014, o primeiro momento dos estudos de Língua Portuguesa é representado por uma imagem, no eixo Trocando Ideias é o momento em que o professor aproveita para expandir os comentários sobre a proposta do tema. Apresenta uma estrutura editorial e um projeto gráfico adequados aos objetivos didático-pedagógicos propostos, considerando a compatibilidade entre as opções teórico-metodológicas, a faixa etária e o nível de escolaridade da EJA (PNDL/EJA, 2014, p. 184).

2.Elementos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

Quanto à leitura, a obra respeita as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros (literários e não literários), de acordo com as suas singularidades, enfocando a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto, socialmente contextualizada (PNDL/EJA, 2014, p. 184).

3.Estudo da língua em situações contextualizadas:

Os aspectos linguísticos – tais como ortografia, estrutura e função de palavras, tempos verbais, classes de palavras – estão articulados com as atividades de leitura, escrita e exercícios orais. As questões linguísticas estão presentes em todos os capítulos e recebem um destaque especial na seção “Para Refletir Sobre a Língua”. (PNLD, 2014, p.171). (...) A obra aborda os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de uso, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral (PNLD, 2014, p. 172).

2- **Dinâmicas coloniais:** Práticas de decolonialidade: Não se trata de reverter o colonial, mas de identificar, visibilizar e pensar em alternativas. A dinâmica da (de)colonialidade do poder refere-se ao controle das esferas econômicas e políticas nas relações intersubjetivas que se articulam através do mercado capitalista mundial. Cabe, nesta dinâmica, denúncias de colonialidades e formas de dominação. A dinâmica da (de)colonialidade do saber: tem a ver com o saber, a violência epistêmica, o silêncio oriundo do racismo epistêmico ou a negação da alteridade epistêmica. Sendo que a diferença colonial e geopolítica do conhecimento monocultural reflete o padrão mundial do conhecimento eurocêntrico e do norte global. A dinâmica da (de) colonialidade do ser se refere ao processo de colonização e seu impacto na linguagem (VIEIRA, 2019, p.89) e na vida social. Essa junção de estudos nos permitiu criar as questões que nos interessam e que serão aqui apresentadas no Quadro 6, a seguir.

Quadro 2 05 - Práticas de abordagem analítica das representações juvenis nos livros didáticos de EJA em diálogo com o giro decolonial (que é um ato de resistência)

	Dinâmicas da (de) Colonialidade	Dinâmicas do Discurso/práticas sociais: momentos de ordens do discurso e semioses, estrutura visual narrativa e conceitual, léxico significado de palavras representações
P O D E R	Na colonialidade do poder agimos conforme padrões capitalistas, racistas e sexistas; e reproduzimos consciente ou inconscientemente esses padrões de ação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os temas e os gêneros do discurso escolhidos para compor o discurso pedagógico propõe-se a problematizar as questões expostas pelas juventudes? Propõem, por exemplo, análises relacionadas à discussão da seletividade racializada e classista do sistema penal? 2. As condições sociais de igualdade, desigualdade e poder, como estão estruturadas na dinâmica do discurso apresentado? Há reflexões sobre justiça ou sobre injustiça como as formas de trabalho, violência contra a mulher, na representação das populações vulneráveis? 3. A ordem capitalista aprisiona a ação. O discurso que explica o neoliberalismo sobre as sociedades periféricas, sobre as vulnerabilidades e desigualdades sociais libertam o sujeito, que se liberta a si e aos outros. Qual a escolha do livro?
S A B E R	A colonialidade do saber está relacionada aos discursos por meio dos quais compreendemos o mundo social, ligados ao classismo, ao racismo, ao sexismo e a sua interseccionalidade (RESENDE, 2019, p. 36)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Há valorização da diversidade e heterogeneidade cultural da EJA? 2. Como são tratadas as variantes linguísticas? Quais estratégias são usadas para fazer passar as representações como realidade ou verdade? 3. O saber é monocultural ou diverso? O livro assume a língua do Brasil? Entende a língua das periferias como estigmatizada ou há valorização das línguas produzidas? Há epistemicídio (forma pela qual a colonialidade sequestra, apaga os saberes e práticas dos povos originários)? 4. Os discursos verbal e não-verbal refletem através das posições, as relações interpessoais e as potencialidades das periferias? E dos saberes e culturas produzidas pelas juventudes? 5. Há espaço para novos saberes? há buscas de conhecimento emancipatório? 6. Há foco para as questões sócio identitárias das juventudes, tais como interrogações sobre racismo, classe social, gênero, sexualidade, geolocalização, projetos para o futuro?
S E R	Os discursos do saber que se ligam à interseccionalidade colonizam o ser, levando a padrões de identificação que podem limitar e até mesmo mobilizar resistências da nossa ação (RESENDE, 2019, p. 36)	<ol style="list-style-type: none"> 1. As juventudes estão representadas no texto? Quais grupos sociais estão representados? Quais sujeitos da representação contida nos textos? De quais pontos de vista são descritos e representados os diferentes grupos sociais? 2. Há um apagamento do corpo das juventudes, a linguagem e cultura são consideradas inferiores? 3. Assume-se as diferenças como constitutivas da democracia? 4. Os estilos com os quais as juventudes se identificam são levados em consideração? 5. Convoca-se a desestabilizar o lugar da subalternidade, reconhecendo-se nesse lugar (quadros interpretativos que conduzem identidade subalterna)? 6. Desenvolve-se a consciência emancipatória, a potencialidade da resistência coletiva?

Fonte: Organizado pela autora a partir de Resende (2019, p. 36)

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nas análises, como já dito, para a superação das desigualdades, nossa posição é a de assumirmos a postura decolonial, conforme Resende (2019, p. 36). Toda a proposta de análise é a de apontar diferenças a partir de perspectivas que condicionam, mas que também podem conduzir à libertação. Nosso objetivo nas análises é o de reconhecer a conexão entre a colonialidade do poder, saber e do ser, por meio dos gêneros discursivos e os discursos que nos permitem compreender as práticas e os seus estilos cerceadores ou não. A análise do discurso, como um tripé do movimento ideológico nos mostra, principalmente quando o assunto é raça, como é possível apreender a colonização do poder em ação. Santos (2019, p. 17) argumenta que, através das discussões coloniais, projetamos também resistências, contribuindo para mudança de realidades.

A seguir, apresentamos a descrição e análise do material didático, do 6º ano, abordando o capítulo 1 da Unidade 1, para facilitar a compreensão da organização do livro EJA MODERNA. Nos LDs dos outros anos, voltamos nosso olhar para o eixo “Trocando ideias”, com vistas a analisar o texto imagético introdutório e o texto principal seguido das questões interpretativas. Além disso, abordamos o eixo chamado “Para refletir sobre a língua”, no qual é analisada a proposta de ensino de Língua Portuguesa nos livros do 7º, 8º e 9º anos.

5.1 Análise do Capítulo 1 do livro do 6º ano

Iniciamos a descrição e análise das representações discursivas pelo livro do 6º ano na 1ª unidade “Diferentes falares e versos”, a qual explora variedades linguísticas, como é possível visualizar através do sumário abaixo, a partir da contextualização dos aspectos regionais, econômicos, ambientais, sociais e culturais.

Figura 5 – Sumário do livro 6

UNIDADE 1 – IDENTIDADE E PLURALIDADE	
Capítulo 1 Diferentes falares e versos	16
Para refletir: "Carteira de identidade passa a ser emitida gratuitamente na Paraíba", Portal G1 PB	17
Para ler e aprender: "Morte e vida severina", João Cabral de Melo Neto	18
Para compreender	20
Para além do texto	21
Os retirantes, Gontran Guanaes Netto	21
Para estudar o gênero	22
Poema	23
Características do poema	24
Para refletir sobre a língua	26
Variedades linguísticas	27
Para praticar	29
Para escrever: Poema	31
Para falar em público: Jogral	31
Para organizar o que aprendemos	32
Texto complementar: "Culturas africanas influenciaram nosso idioma", Heidi Strecker	33

Fonte: EJA MODERNA 6 (2014, p.4)

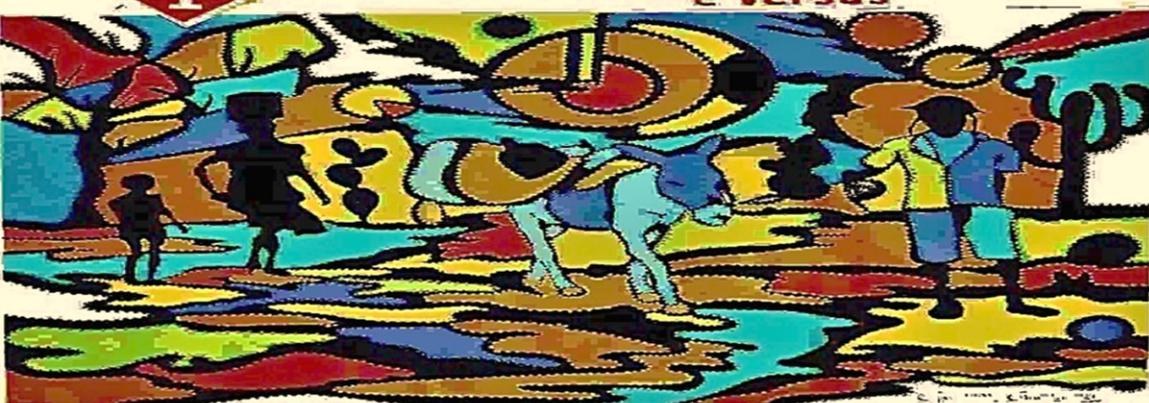
Na seção 'Trocando ideias', a unidade apresenta uma tela do artista plástico juazeirense Gérson Guerreiro, intitulada Segue Seco (2010), conforme Figura 6, que motivará a apreciação e o debate entre os alunos, para, em seguida, conduzi-los a novas aprendizagens relacionadas à diversidade e à heterogeneidade. Apresentamos, a seguir, o elemento motivador e norteador do conteúdo programático da unidade.

Figura 6 - trocando ideias-/ tela segue seco

UNIDADE 1 – Identidade e pluralidade

Capítulo 1

Diferentes falares e versos



▲ Gérson Guerreiro, *Segue-seco* (2010). Acrílico sobre tela, 90 x 120 cm. Coleção particular.

O Brasil é um país extenso. De Norte a Sul, encontramos diferentes paisagens, costumes e formas de falar. Conhecer, valorizar e respeitar essas diferenças é um passo para a compreensão da identidade brasileira.

Observe a reprodução de tela acima.

- Que cena é retratada?
- O que mais chama sua atenção?
- Que sensação as cores usadas provocam em você?
- Como você relaciona a imagem e o título do quadro?

Fale sobre essas questões com os colegas e com o professor e ouça o que eles têm a dizer.

Fonte: EJA MODERNA 6 (2013, p. 16)

O artista criou uma técnica denominada *Touch Mind Art* (arte de tocar a mente), com destaque para a pintura de acrílico sobre a tela com pontos em dimensão. A obra acima se destaca pela presença de cores vibrantes e silhuetas em preto. A tela emociona, por apresentar uma cena da paisagem agreste do nordeste brasileiro, com destaque para a dura vida do povo nordestino. Desse modo, também impulsiona um importante espaço para discussão de questões sociais, políticas e econômicas.

Logo após a tela, os autores do livro didático tecem um breve comentário sobre as diferenças de paisagens, costumes e formas de falar existentes no Brasil, mas não exploram a ideia. Em seguida, eles apresentam algumas questões por meio das quais os estudantes são motivados a interagir com o objeto de conhecimento e relacioná-lo às suas próprias vivências estéticas. Ademais, como obra de arte, é um objeto de apreciação e reflexão crítica. Durante a mediação, os autores chamam-nos a atenção para as cores, o título, as sensações provocadas e o significado da tela. Há, por fim, uma orientação para que o assunto seja debatido em classe, com vistas ao compartilhamento de experiências.

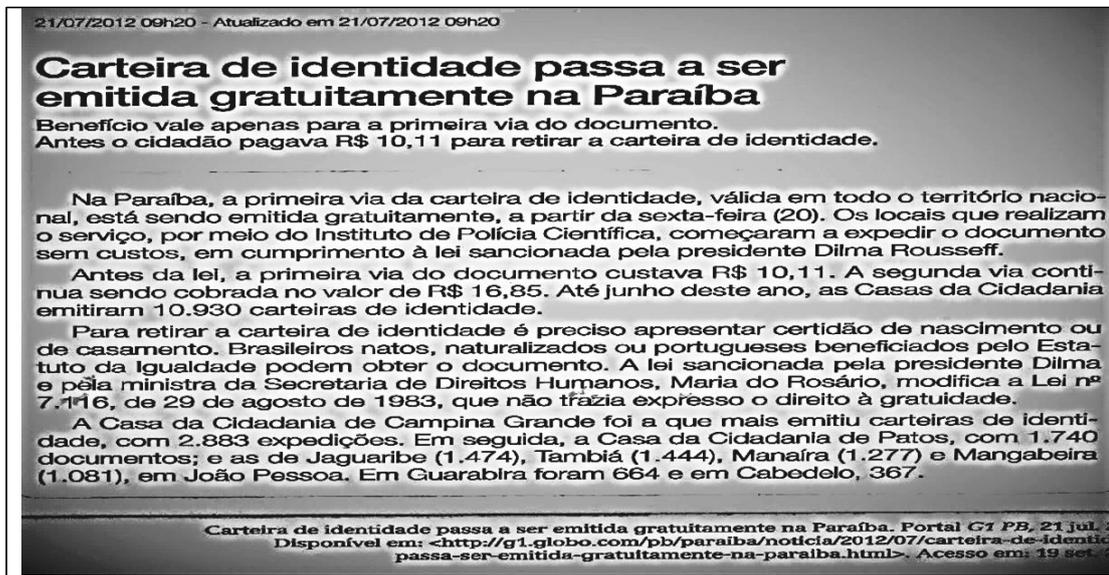
Em princípio, a unidade em análise parece estar em consonância com o que prevê o Guia de Livros Didáticos PNLD/EJA (2014, p. 168), já que este sinaliza algumas questões relativas à heterogeneidade, entre elas uma visão plurilinguística da Língua Portuguesa no Brasil. A imagem evoca memórias, desperta interesse e suscita o debate sobre a vida dos que vivem ou viveram no sertão. Também oportuniza aos alunos, em geral, o contato com outras regiões do país, diferentes da que eles vivem.

Entretanto, ao que se refere às questões propostas, recorreremos à tipologia de perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa proposta por Marcuschi (2008) para fundamentarmos nossas reflexões. A proposta do autor voltou-se para os materiais dos anos 1980-1990, contudo, a análise feita por esse autor ainda encontra ressonância na atualidade. Desse modo, a tipologia proposta pelo autor envolve os seguintes tipos de questões: globais, subjetivas e inferenciais. As questões globais se referem aos aspectos globais e extratextuais do texto e compreendem processos inferenciais complexos, sendo o caso da questão 1, em que está sendo solicitada a descrição da cena. Nas questões subjetivas, não há como testar a validade das respostas, já que elas estão condicionadas ao ponto de vista do educando e dependem mais da sua experiência que do próprio texto. Perguntas como “O que mais chama a sua atenção?” e “Que sensação as cores usadas provocam em você?” se enquadram bem nesse perfil de questões subjetivas. Por fim, as questões inferenciais exigem uma gama de conhecimentos textuais e outros de cunho pessoal, contextual e enciclopédico, além de regras inferenciais e análises

críticas. É o que se observa, pela última pergunta, em que é solicitado o estabelecimento de relação entre a imagem e o título da tela.

Não queremos dizer que tais questões não tenham a sua importância e não estejam adequadas às demandas de ensino e aprendizagem. Enfatizamos, contudo, que sem analisarmos como é a aula e a atividade é, de fato, conduzida, o conjunto dessas questões e as prováveis respostas dadas a elas não são suficientes para o despertar de uma consciência crítica condizente com as necessidades do público da EJA. Se o objetivo é propor uma reflexão sobre diversidade, qual o motivo da escolha de uma imagem que descreve exclusivamente uma região? A tela, por si, dialogaria com outras realidades, paisagens urbanas e naturais do país? Mas, qual a possibilidade de os jovens que nasceram nas periferias dos centros urbanos se virem representados na tela? Como elemento desencadeador de novas aprendizagens que favorecem a aquisição de um letramento crítico, é de se esperar que a atividade inicial já conduza a reflexão para esse fim. Passaremos a seguir à descrição e análise do conteúdo constante do Tópico 2: Carteira de identidade passa a ser emitida, conforme Figura 7, a seguir:

Figura 7 - Carteira de identidade na Paraíba



Fonte: EJA MODERNA 6 (2013, p. 17)

O tópico 2 traz uma notícia sobre a emissão gratuita da primeira via da carteira de identidade na Paraíba, o que constitui um direito previsto em lei. Considerando que a unidade visa discutir questões relacionadas à identidade e pluralidade, o tema parece adequado, entretanto, o texto limita-se a transmitir uma informação, sem trazer qualquer análise sobre o assunto em pauta, que verse, por exemplo, sobre cidadania. Por ser um texto meramente

informativo, não apresenta nenhuma abordagem crítica. A proposta não conta com nenhum outro texto motivador que possa alimentar uma discussão a respeito do tema pelo próprio educador.

As atividades apresentadas mantêm os padrões de questões globais, inferenciais objetivas e subjetivas relacionadas por Marcuschi (2008, p. 271). Não exploram nenhuma questão que verse sobre invisibilidade da cidadania e como isso afeta o acesso aos bens e serviços públicos por parte de muitos brasileiros. Não apresentam, por exemplo, nenhuma problematização a respeito daqueles que não possuem a carteira de identidade, como os moradores de rua. Perde-se também a oportunidade de refletir sobre quais outras documentações portadoras de direitos que as pessoas têm ou deveriam ter para que sejam consideradas cidadãs, diante de algumas instituições.

A proposta didático-pedagógica de reunir os alunos em pequenos grupos para discussão é interessante, mas se esvazia, uma vez que, como resultado das discussões feitas, eles apenas deverão conversar com o restante da turma sobre as conclusões a que chegaram, nenhuma proposta de solucionar a questão é apresentada. A questão 3, por exemplo, se fosse bem explorada no próprio material didático, poderia constituir-se em um importante ponto de reflexão sobre como a certidão de nascimento e o registro de identidade são documentos importantes para o exercício da cidadania, a exemplo, o voto A busca por um emprego formal, bem como, a abertura de conta corrente em um banco, direitos aos vales-transportes e refeição; e, o acesso a um atendimento médico pelo SUS, por exemplo. Um assunto tão importante quanto esse mereceria um trabalho pedagógico mais significativo com a exploração de diferentes gêneros textuais orais (debate, exposição oral, seminários) ou escritos (manifesto, carta do leitor, panfletos, meios de divulgação, crônica argumentativa) por meio dos quais os alunos pudessem expressar seus argumentos sobre o tema em pauta e suas experiências individuais e coletivas. Este seria um importante caminho para a apropriação do letramento crítico e exercício da cidadania.

Passemos, a seguir, à descrição e análise do Tópico 3 – “Morte e vida severina (Para ler e aprender)”, conforme Figura 8. Esta seção traz, como texto principal, um trecho do poema de João Cabral de Melo Neto, interpretação do texto e curta biografia do autor, conforme apresentaremos a seguir.

Figura 8 - Morte e vida Severina e interpretação do texto

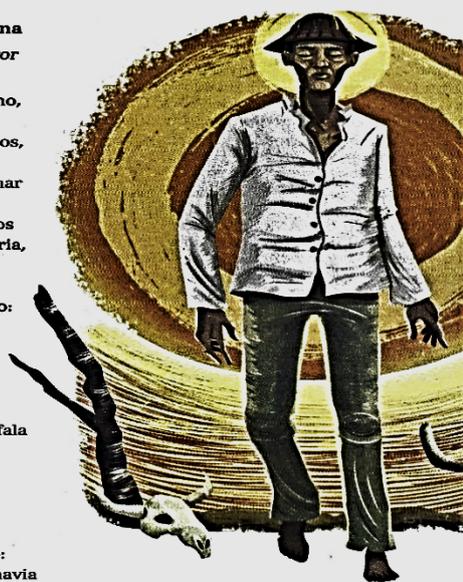
Para ler e aprender

Você já ouviu falar de João Cabral de Melo Neto? O que você conhece sobre sua vida e sua obra? Converse com os colegas e com o professor a respeito das informações que você tem. Aproveite e leia também o quadro da página ao lado.

Em seguida, preste atenção ao título do texto abaixo e à ilustração que o acompanha. Você já conhecia a expressão *morte e vida severina*? Sabe o que ela significa? Que cena a ilustração retrata? Que sensação ela provoca em você? Em que ambiente deve se passar a história contada no texto?

Apresente suas ideias aos colegas e ao professor sobre o texto que será lido e ouça a opinião deles. Depois, faça a leitura deste trecho da obra do escritor pernambucano.

Morte e vida severina
O retirante explica ao leitor quem é a que vai
 — O meu nome é Severino, não tenho outro de pia. Como há muitos Severinos, que é santo de romaria, deram então de me chamar Severino de Maria; como há muitos Severinos com mães chamadas Maria, fiquei sendo o da Maria do finado Zacarias. Mais isso ainda diz pouco: há muitos na freguesia, por causa de um coronel que se chamou Zacarias e que foi o mais antigo senhor desta sesmaria. Como então dizer quem fala ora a Vossas Senhorias? Vejamos: é o Severino da Maria do Zacarias, lá da serra da Costela, limites da Paraíba. Mas isso ainda diz pouco: se ao menos mais cinco havia



com nome de Severino filhos de tantas Marias mulheres de outros tantos, já finados, Zacarias, vivendo na mesma serra magra e ossuda em que eu vivia. Somos muitos Severinos iguais em tudo na vida: na mesma cabeça grande que a custo é que se equilibra, no mesmo ventre crescido sobre as mesmas pernas finas, e iguais também porque o sangue que usamos tem pouca tinta. E se somos Severinos iguais em tudo na vida, morremos de morte igual, mesma morte severina: que é a morte de que se morre de velhice antes dos trinta, de emboscada antes dos vinte de fome um pouco por dia (de fraqueza e de doença é que a morte severina ataca em qualquer idade, e até gente não nascida). Somos muitos Severinos iguais em tudo e na sina: a de abrandar estas pedras suando-se muito em cima, a de tentar despertar terra sempre mais extinta, a de querer arrancar algum roçado da cinza. Mas, para que me conheçam melhor Vossas Senhorias e melhor possam seguir a história de minha vida, passo a ser o Severino que em vossa presença emigra.

MELO NETO, João Cabral de. *Morte e vida severina e outros poemas em voz alta*. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988. p. 69-72.

Para compreender

- Sente-se com um colega, releiam o texto e observem a ilustração. Conversem sobre o que eles provocaram em vocês e sobre suas impressões. Verifiquem se as hipóteses que levantaram antes da leitura se confirmaram. Qual é a relação entre o texto e a imagem?
- Copie as palavras do texto que você não entendeu. Procure-as no dicionário e escreva seus significados.
- Releia este verso: "O meu nome é Severino, não tenho outro de pia". O que significa a expressão *de pia*?
- Esse texto conta uma história. Escreva-a com suas palavras.
- Com quem o personagem Severino fala quando usa a expressão *Vossas Senhorias*?
- Releia estes versos e responda às perguntas a seguir.

Somos muitos Severinos iguais em tudo na vida: na mesma cabeça grande que a custo é que se equilibra, no mesmo ventre crescido sobre as mesmas pernas finas e iguais também porque o sangue, que usamos tem pouca tinta.

a) Nesse trecho, são descritos os *severinos*. Como são eles?

b) O que você entende por "o sangue / que usamos tem pouca tinta"?

- Sesmaria: lote de terra ou terreno abandonado.
- Vossa Senhoria: forma de tratamento cortês usada para se referir a alguém.

Para conhecer o contexto

João Cabral de Melo Neto

João Cabral de Melo Neto nasceu no Recife (PE), em 1920. Autodidata, nunca fez curso superior. Em 1945, foi nomeado diplomata, o que o levou a trabalhar em diversos países da Europa. Anos depois, em 1976, foi promovido a embaixador e passou a representar o Brasil, por exemplo, no Senegal, país do continente africano.

É considerado um dos grandes poetas da literatura brasileira. Publicou muitos livros, entre eles, *Pedro do sono* (1942), *O engenheiro* (1945) e *Dois águas*, volume que reúne vários textos, como *Morte e vida severina*. Foi eleito por unanimidade para a Academia Brasileira de Letras em 1968. Faleceu em 1999, na cidade do Rio de Janeiro (RJ).



▲ João Cabral de Melo Neto, em 1998.

Esta seção, em linhas gerais, subdivide-se em três etapas importantes, com propostas de atividades para antes, durante e após a leitura, conforme nos ensina Solé (1988). Em seu interior, há também um pequeno glossário, um quadro intitulado “Para conhecer o contexto”, que apresenta uma foto e os dados biográficos do autor bem como algumas de suas obras, destacando a importância dele no panorama da literatura brasileira. Ganha relevo ainda, na seção, a exploração de aspectos multimodais, já que as atividades correlacionam elementos textuais e imagéticos que ajudam a despertar o interesse dos educandos e sua motivação para a aprendizagem.

Nas propostas de atividades para antes da leitura, os educandos são estimulados a conhecer a obra e o autor do texto por meio de perguntas como “Você já ouviu falar de João Cabral de Melo Neto?” e “Você já conhecia a expressão morte e vida severina?”. Também há uma chamada para o quadro e a ilustração que acompanham o texto. As perguntas motivadoras são da mesma tipologia já citada, apresentada por Marcuschi (2008, p. 271).

Nas atividades previstas para durante a leitura, temos a compreensão do texto. A questão 1 retoma, de forma interessante, o que foi abordado nas atividades que antecedem a leitura. Nela, os estudantes são instigados a verificar se as hipóteses levantadas anteriormente foram confirmadas no transcorrer da leitura do texto. Também necessitam estabelecer a relação entre o poema e a imagem, de modo a perceber as características temáticas comuns entre os dois. No restante da atividade, podemos encontrar questões cópia, com transcrição de palavras e frases (MARCUSCHI, 2008, p. 271), tal como o que se pede na questão 2; questões objetivas, questões inferenciais, como 3, 5 e 6b; e questões globais, como a questão 4.

Analisemos, a seguir, as atividades denominadas “Para além do texto”. Enfatizamos a importância desse tipo de proposta, uma vez que, se bem trabalhada, ela possibilita aos alunos, entre outros aspectos, estabelecer correlações com outros textos; explorar novos conteúdos; apreciar recursos expressivos; compreender relações intertextuais, interdiscursivas e interdisciplinares; debater temas relacionados às questões contemporâneas e voltados para o seu interesse e realidade; bem como produzir textos de diferentes gêneros e desenvolver atividades criativas. Os alunos terão, portanto, a oportunidade de desenvolver seu repertório cognitivo e sociocultural, que constitui o pilar para a formação de um sujeito autônomo, crítico e criativo.

Passemos à descrição e análise da proposta apresentada no livro:

Figura 9 - Os retirantes e interpretação

Releia o texto anterior. Em seguida, observe com atenção a reprodução da tela *Os retirantes*, produzida pelo artista brasileiro Gontran Guanaes Netto em 1982. Leia também a biografia do artista e discuta com os colegas as questões a seguir.

Gontran Guanaes Netto, *Os retirantes* (1982). Acrílico sobre tela, 200,5 x 200,5 cm. Museu de Arte Contemporânea de Val-de-Maine, França.



Para conhecer o contexto

Gontran Guanaes Netto

Gontran Guanaes Netto nasceu em Vera Cruz (SP), em 1933. Foi uma criança humilde da zona rural, com pouco acesso aos estudos. Tornou-se pintor, desenhista e professor. Quando jovem, iniciou um curso na escola de Belas Artes em São Paulo (SP), mas não finalizou os estudos. Em 1968, foi para a França, onde atuou como professor universitário e fundou, em 1980, o Espaço Cultural Latino-americano em Paris. Voltou ao Brasil em 1984.

Suas pinturas retratam principalmente o povo brasileiro, os latino-americanos e os mestiços. Entre seus principais trabalhos, destacam-se *Os retirantes* (1982), *O povo e a liberdade* (1989) e *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1989).

1 O que você achou dessa tela? O que mais chamou sua atenção?

2 Em sua opinião, por que essas pessoas foram retratadas de costas? O que elas estão carregando?

3 Que relação é possível estabelecer entre essa tela e o trecho de *Morte e vida severina* que você leu anteriormente?

4 Leia este trecho de um texto de Patativa do Assaré (1909-2002) e responda ao que

A triste partida

Setembro passou, com outubro e novembro,
 Já tamo em dezembro,
 Meu Deus que é de nós?
 Assim fala o pobre do sêco Nordeste
 Com medo da peste,
 Da fome feroz.

SILVA, Antônio Gonçalves da (Patativa do Assaré). *Ispinho e Fulô: poesia*. 3. ed. Fortaleza: [S.n.], 2001. p. 52.

a) O que você vê em comum entre esse texto e a tela *Os retirantes*?

b) Você deve ter percebido que algumas palavras desse texto foram registradas de forma diferente. Por que o autor as registrou dessa maneira?

5 Os textos de João Cabral e Patativa do Assaré têm formato e modo de dizer as coisas diferentes dos da notícia do início do capítulo. Vocês veem textos como esses no dia a dia? Onde eles são publicados?

Fonte: EJA MODERNA 6 (2013, p. 21)

A proposta pedagógica explora uma reprodução da tela *Os retirantes* (1982), do artista Gontran Guanaes Netto, que pode ser considerada uma releitura da obra *Os retirantes* (1944), de Candido Portinari. Em seguida, os autores apresentam a subseção “Para conhecer o Contexto”, em que exploram a biografia do artista em pauta. Uma percepção global da tela em destaque já nos possibilita inferir o caráter político e humanitário da obra.

O livro apresenta cinco questões a serem respondidas: a primeira busca explorar a percepção global dos alunos sobre a obra; a segunda, também centrada na tela, de caráter inferencial, estimula os alunos a emitir uma opinião a imagem descrita; a terceira explora possíveis relações entre a tela e o trecho do poema “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto; a quarta questão traz um pequeno trecho do poema de Patativa do Assaré e se desdobra em a - com indicações para que os alunos levantem características comuns entre este texto e a tela ‘Os retirantes’; e b – que versa sobre registros de linguagem; por fim, a quinta questão solicita que os alunos apresentem características dos textos de João Cabral de Melo Neto e de Patativa do Assaré, como forma de preparação para a próxima seção.

Ressaltamos que, as questões tais como foram formuladas, podem contribuir para a formação leitora dos educandos. Entretanto, aspectos sociopolíticos da obra poderiam ser explorados e relacionados à condição de vida do público da EJA. Importante destacar que muitos desses jovens ou de seus familiares foram e ainda são retirantes. Para sobreviver, muitos são ou foram obrigados a fugir da miséria, da seca, da tempestade que destruiu sua moradia, da opressão, da injustiça, em busca de emprego etc. Os alunos poderiam ser orientados, por exemplo, a criar fotomontagens em que explorassem algum aspecto da situação social em que se encontram, correlacionando-a com a tela em estudo e/ou ainda com a tela original.

O próximo tópico – Para estudar o gênero – tem caráter metalinguístico e explora as características centrais do gênero poema. É importante ressaltar que os documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1996, 1998) e Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018) orientam para a adoção de uma metodologia de ensino centrada nos gêneros textuais. Os documentos ressaltam a importância de que sejam desenvolvidas atividades com foco no desenvolvimento de habilidades que evidenciem uma postura reflexiva diante dos usos linguísticos essenciais à construção de um repertório amplo e diversificado de gêneros que constituem o repertório dos educandos em suas interações sociais. Assim, numa abordagem teórico-prática, os alunos são convidados a estudar os aspectos temáticos e composicionais desse gênero, bem como diferenciá-los de acordo com a sua natureza.

Passemos a um exemplar que foi explorado no livro didático em análise.

Figura 10 - Para estudar o gênero poesia /Poeminha do Contra de (Mário Quintana)

Para estudar o gênero

Leia o título do poema a seguir e converse com os colegas sobre o que você acha que ele vai tratar. Depois, leia o texto e responda às questões com um colega.

Poeminha do contra

Todos esses que aí estão
Atravancando o meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!

QUINTANA, Mario. *Antologia poética*.
6. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998. p. 61.

Para conhecer o contexto

Mário Quintana

Mario de Miranda Quintana nasceu em 1906, na cidade de Alegrete (RS). Seus pais lhe ensinaram a escrever por meio da leitura de jornais. Aos 13 anos, publicou seus primeiros trabalhos na revista de alunos do colégio militar onde estudava e, aos 17, teve sua primeira publicação em um jornal: um soneto assinado com pseudônimo.

Em 1926, recebeu seu primeiro prêmio literário. Trabalhou como colunista em jornais e como tradutor. Publicou seu primeiro livro, *A rua dos Cataventos*, em 1940. Entre sua vasta obra, estão *O aprendiz de feiticeiro* (1950) e *Esconderijos do tempo* (1980). Faleceu em 1994, na cidade de Porto Alegre (RS).

1 As suas hipóteses sobre o poema se confirmaram após a leitura? Qual é a relação entre o título dado pelo autor e o poema?

2 Releia a primeira e a terceira linhas do poema, observando os sons produzidos pelas palavras *caminho* e *passarinho*. Você sabe que nome se dá a esse recurso?

Fonte: EJA MODERNA 6 (2013, p. 22)

Seguem-se, a esse exemplar, textos teóricos e práticos com abordagens sociocomunicativas do gênero poema. A seção está assim organizada: Para estudar o gênero; Poema; Características do poema. Foram propostas atividades com poemas de Manoel de Barros, Luís de Camões e Carlos Drummond de Andrade. A maior parte delas exploram o mesmo padrão de questões analisadas por Marcuschi (2008), além de outras voltadas para o aspecto composicional do poema, tais como as estrofes, os versos e as rimas.

É importante ressaltar que o trabalho pedagógico com a poesia visa a estimular a oralidade, a criatividade e a reflexão sobre questões de caráter humanísticos e sociais voltadas para fatos da vida dos educandos ou não. Os alunos devem ser estimulados a perceber e explorar os aspectos sonoro-musicais e composicionais dos poemas, bem como os efeitos de sentido decorrentes dos aspectos formais e conceituais; a participar de saraus de poesias; a trocar poemas entre si; a refletir sobre poemas que despertam seus interesses e a escrever poemas segundo seus anseios interiores.

Uma abordagem com vistas à formação para as práticas de letramento crítico e literário deve contemplar, além dos mencionados, textos como os de mulheres negras, que sem espaço,

lutaram muito para ter direito de escrever e publicar seus textos e poemas Lélia Gonzalez, os poemas potentes de Conceição Evaristo, trechos do Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus. Letras dos sambistas originais do Brasil que contam a nossa história através da poesia. Há também que se questionar: onde estão os representantes das juventudes, os lindos poemas do rapper, cantor, letrista e compositor premiado brasileiro Emicida, que representam de maneira tão profunda e atual as juventudes e os ‘Raps’ que traduzem a dor do universo das periferias? No que respeita ao aspecto social, é necessário que sejam desenvolvidas atividades pedagógicas a partir de temas, enquanto eixos estruturantes, como feminicídio, desigualdades sociais, meio ambiente, racismo e violência, geolocalização e homofobia, entre tantos, que coloquem os jovens face a face com problemas vivenciados em seu cotidiano e nas escolas.

O tópico 4 - Para refletir sobre a língua, o tema introduzido é a retomada do poema “A triste partida”, de Patativa do Assaré. Em seguida, um breve comentário, os autores do livro, chamam a atenção para as diferentes formas de utilizar uma mesma língua, as quais são designadas como “variação linguística”. Esse tema será desenvolvido a seguir.

Figura 11 - Variedades linguísticas

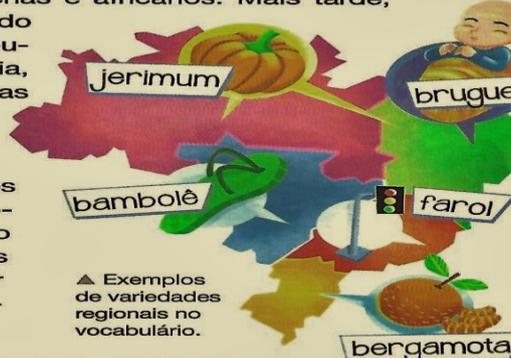
Variedades linguísticas

Diferentes variedades do português são faladas de Norte a Sul do Brasil. Para entender essa grande diversidade no modo de falar a mesma língua, é preciso olhar para a nossa história, para a maneira como nosso idioma se formou.

O português utilizado no Brasil recebeu influência de várias outras línguas e culturas. O idioma trazido pelos colonizadores portugueses conviveu, desde o início, com dialetos e línguas de povos indígenas e africanos. Mais tarde, a língua foi influenciada também pelo idioma falado por italianos, japoneses, alemães e árabes, entre outros povos. O português que falamos hoje em dia, portanto, é resultado do contato com todas essas línguas e seus falantes.

Variedades regionais

Encontramos nas regiões brasileiras diversos modos de falar: as chamadas **variedades regionais**. Podemos perceber, quando viajamos pelo país, diferentes modos de pronunciar as palavras e até mesmo de nomear as coisas. *Mandioca*, por exemplo, é chamada *macaxeira* no Norte e no Nordeste; no Sul, *tangerina* é chamada *bergamota*.



▲ Exemplos de variedades regionais no vocabulário.

1 Você conhece palavras típicas de determinada região do Brasil? Quais?

Variedades sociais

Além das variedades regionais, há as **variedades sociais**, que podem ocorrer quando pessoas de uma mesma região, mas de diferentes idades, sexo ou classe social apresentam diferenças no modo de falar. Por exemplo, os jovens criam formas para se comunicar que não são as que seus pais, avós ou professores utilizam.

As formas de falar específicas de um grupo social são chamadas de **gírias**. Às vezes, algumas gírias acabam fazendo parte do vocabulário da língua. Isso mostra como a língua pode ir se modificando com o tempo, em função das escolhas dos falantes de cada época.

2 Você costuma usar gírias? Quais? Pessoas de idades diferentes da sua usam essas mesmas gírias ou outras?

Continuação da Figura 11 – Variedades linguísticas

Variedades situacionais

Os usos de uma língua também podem variar de acordo com a situação em que estamos. Dependendo da circunstância ou da pessoa com quem falamos, por exemplo, empregamos um registro de maior ou menor formalidade. A esse tipo de variação na linguagem chamamos **variedade situacional**.



▲ É preciso adequar a linguagem à situação em que estamos.

3 Em sua opinião, quando é possível usar uma linguagem mais informal? E em que momentos é importante usar um registro mais formal? Por quê?

Situações de formalidade exigem o uso da linguagem formal. Portanto, é importante aprendermos algumas das regras de uso dessa linguagem, que devemos utilizar em entrevistas de emprego e em provas de concursos públicos, entre outras situações.

Norma culta ou variedade padrão

A variação linguística é um fenômeno natural que ocorre em todas as línguas. **Norma culta** ou **variedade padrão** é como se chama a variedade linguística de maior prestígio em determinada comunidade.

É comum que os falantes de uma comunidade linguística tenham a ideia de que o seu próprio modo de falar seja o “correto” e que as outras formas sejam “erradas”. É importante ter cuidado para não fazer julgamentos negativos das variedades diferentes da que utilizamos. Debochar ou fazer gozações com as pessoas pelo modo como elas falam é uma forma de preconceito. Trata-se de **preconceito linguístico**, que ocorre quando alguém julga uma pessoa pela va-

Fonte: EJA MODERNA 6 (2013, p. 27-28)

O tema central da unidade “Identidade e Pluralidade cultural” e o capítulo “diferentes falares e versos” nos oferecem para leitura a análise da diversidade linguística brasileira, o que vem ao encontro da nossa pesquisa acerca das diversas identidades juvenis representadas nos livros da EJA.

Para refletir sobre a língua, o tema “Variedades linguísticas” deve responder pela pluralidade das línguas faladas no Brasil, portanto é o que esperamos, sem negar as nossas diferentes línguas, inclusive dos povos originários. Depois das páginas acima em que se desenvolve uma explicação, seguem-se 02 (dois) poemas ilustrativos em ‘Para praticar’: “Vício de Fala (Oswald de Andrade)” e “Saudosa Maloca (Adoniram Barbosa)”.

Segundo o PNLD/EJA a oralidade é abordada a partir de estratégias didáticas. Desse modo, “existe uma preocupação com a questão da variação linguística. As normas urbanas de prestígio são situadas no contexto sociolinguístico e, ao mesmo tempo, as variedades regionais e sociais da língua são respeitadas” (PNLD, 2014, p. 185). Observamos que o livro em análise aceita as normas urbanas de prestígio sem questionar quem são os prestigiados e quem não são,

dessa forma um determinado grupo é considerado privilegiado e outro não. E, ainda, não se questiona o porquê desta divisão político-linguística e social entre o povo falante do português brasileiro. Nesse viés, o objetivo do livro não é o de trabalhar criticamente os textos apresentados, mas apenas reproduzir este conteúdo, como os livros didáticos fazem com o passar dos anos. Nosso objetivo, como já exposto, é verificar qual visão política e ideológica de língua o livro apresenta e, aproveitando, queremos saber também sobre como o livro se posiciona sobre o ensino da Língua Portuguesa.

Os autores do PNLD (2014) propõem uma reflexão sobre a língua com o tema da variação linguística e iniciam o texto explicando que ‘Variedades Linguísticas’ é o nome dado às distintas formas de utilizar uma mesma língua. E ainda que o português foi trazido pelos colonizadores portugueses. Nessa afirmação é perceptível o tom apaziguador que os autores do livro pretendem reproduzir. Pela forma como o assunto foi abordado, dá-se a entender que não houve resistências, nenhuma dificuldade e que os povos originários aceitaram passivamente a Língua Portuguesa do colonizador. Também não há nenhuma referência sobre como as mais de milhares de línguas faladas no Brasil pelos povos originários e todas as outras línguas dos povos africanos que formam a Língua Portuguesa plurilíngue falada no Brasil. Se precisamos olhar para a nossa história para compreendermos a formação do nosso idioma como pregam os autores (p. 27), a questão não pode ser tratada de maneira tão superficial. É importante atentar-se para o fato de que muitos preconceitos linguísticos foram sofridos pela população, principalmente as populações negras, indígenas e os pobres imigrantes vindos da Europa e América.

Os autores do LD apresentam três formas de variedades linguísticas do português: a variedade regional (de cada região); as variedades sociais (que indicam idade, sexo e classe social; dentro dessas, ainda há variedades sociais de grupos específicos, como as gírias); e, por último, as variedades situacionais (que dizem respeito ao modo de falar em diferentes situações institucionais em que é exigida a maior ou menor formalidade). Por fim, indicam que a “**Norma Culta** ou **Variedade Padrão** é como se chama a variedade linguística de maior prestígio em determinada comunidade” (PNLD, 2014, p. 28). Chamamos a atenção para a inconsistência teórica dessas duas últimas definições. A norma padrão ou culta, conforme aponta Bagno (2012), não é um modo de falar, mas um modelo de língua, um ideal a ser alcançado.

Esse referencial teórico vem entrecortado com algumas questões norteadoras de reflexão sobre o tema abordado. A maior parte delas possui caráter global e subjetivo e não contribui fortemente para o despertar de uma consciência crítica sobre o assunto em pauta.

Segue, desse modo, o mesmo modelo superficial de propor reflexão dos tópicos anteriores. Nenhuma discussão sobre a expressão linguística que usam no dia a dia no trabalho ou no lugar onde vivem nem mesmo sobre de que modo a forma como se usa a língua pode representar fator de hegemonia ou de discriminação, (BAGNO, 2012).

Após apresentação do referencial teórico, vem a seção “Para praticar”, em que encontramos o poema “Vícios na fala”, de Oswald de Andrade, e a proposição de algumas questões para reflexão.

Figura 12 - Vícios na fala

Para praticar

1 Leia este poema e faça o que se pede a seguir.

vício na fala
 Para dizerem milho dizem mio
 Para melhor dizem mió
 Para pior pió
 Para telha dizem tela
 Para telhado dizem teiado
 E vão fazendo telhados

ANDRADE, Oswald de. *Obras completas: poesias reunidas*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1974. p. 89.

a) Encontre nesse texto duas características que estudamos sobre os poemas.

b) A quem o poeta se refere nesse poema? O que ele descreve?

c) Por que o autor utilizou no texto uma variedade diferente da norma-padrão?

Fonte: EJA MODERNA 6 (2013, p. 29)

Infelizmente, não há nenhum texto introdutório apresentando o poema, o seu autor e o contexto histórico-literário em que ele foi produzido. O poema apresentado para análise é característico da primeira fase do modernismo. Essa corrente literária caracterizou-se pelo rompimento com a estética tradicional, principalmente europeia, com vistas à expressão de sua própria identidade artística, representação da realidade brasileira por meio da arte, exploração de temáticas do cotidiano e uso de linguagem simples. Oswald de Andrade (1890-1954), escritor e dramaturgo brasileiro, foi um dos principais responsáveis pela inauguração e consolidação da literatura modernista no Brasil. Escreveu manifestos, poemas, romances, peças teatrais, crônicas e ensaios. Entre as principais características de sua obra, podemos destacar a valorização do nosso passado histórico-cultural, a predileção por temas que abordavam fatos do cotidiano e o progresso, bem como a utilização de uma linguagem simples, telegráfica e parodística. Essa contextualização torna-se fundamental para que os educandos e educadores possam apreciar o poema, analisar os seus elementos estéticos e construir as devidas inferências.

Figura 13 - Saudosa Maloca

2 Leia este texto e responda às questões a seguir.

Saudosa maloca

<p>Si o senhor num tá lembrado Dá licença de contá Que aqui onde agora está Esse adifício arto Era uma casa véia Um palacete assobradado Foi aquil, seu moço Que eu, Mato Grosso e o Joca Construimos nossa maloca Mais um dia Nós nem pode se alembrá Velo os homi cas ferramenta O dono mandô derrubá Peguemos todas nossas coisa E fumos pro meio da rua Apreciá a demolição Que tristeza que nós sentia</p>	<p>Cada tauba que caía Dufa no coração Mato Grosso quis gritá Mas de cima eu falei: Os homi tá cá razão Nós arranja outro lugar Só se conformemo quando o Joca falou: "Deus dá o frio conforme o cobertô" E hoje nós pega a paia nas grama do [jardim E pra esquecer nós cantemos assim: Saudosa maloca, maloca querida, Dim dim donde nós passemos os dias [feliz de nossas vida Saudosa maloca, maloca querida, Dim dim donde nós passemos os dias [feliz de nossas vida.</p>
---	---

BARBOSA, Adoniran. *Saudosa maloca*. São Paulo: Continental, 1951.

a) Que história é contada nesse texto?

b) Busque os significados das palavras *saudosa* e *maloca* no dicionário. Como você entende o título do texto?

c) O registro desse texto é da linguagem formal ou informal? Justifique sua resposta.

d) Encontre no texto palavras ou expressões que representem a variedade social.

e) Você teve alguma dificuldade de compreender o texto? Por quê?

Fonte: EJA MODERNA 6 (2013, p. 30).

Como se pode observar, os autores mantêm o repertório de questões cópia, globais, inferenciais, objetivas e subjetivas no processo de compreensão textual, sem nenhuma preocupação de promover uma reflexão de natureza crítica voltada para a realidade dos estudantes. As atividades apresentadas não propõem uma reflexão que considere a historicidade dos sujeitos, de modo a contribuir para a sua transformação em pessoas conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com os outros para a construção de uma racionalidade do universo que os envolve. Mas, a sua rebeldia está, justamente, na letra e linguagem da música, feita apenas por letristas consagrados da Língua Portuguesa. Adoniram Barbosa rebelou-se ao mostrar a beleza das diversas línguas faladas neste país, que não precisam de pronomes iniciais ou finais. E conta uma das passagens mais tristes do cotidiano de SP, em que vários moradores de casas vazias foram obrigados a se amontoarem em favelas, em favor da modernidade.

Figura 14 – Para escrever e apresentar em público

<p>Para escrever</p> <p>Depois de ler e analisar vários poemas, é a sua vez de ser poeta. Sobre que tema você gostaria de escrever: amor, infância, solidão ou outro? O professor notará os temas escolhidos no quadro. Faça uma pesquisa na biblioteca, buscando informações e observando mais poemas sobre esses assuntos.</p> <p>Converse com o professor e com os colegas sobre como organizar e publicar os poemas produzidos. Vocês podem montar um varal ou criar um painel com os poemas em cartazes, entre outras opções.</p> <p>A. Planejamento</p> <p>Ao produzir um texto, primeiro, é necessário planejar o que escrever. Retorne as principais características dos poemas no estudo que fizemos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pense sobre o conteúdo de seu poema: sob que perspectiva você irá tratar o tema sobre o qual pesquisou? O que dirá a respeito dele? 2. Defina as características formais que pretende seguir: a divisão em estrofes, a quantidade de versos e o emprego de rimas. <p>B. Elaboração</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observe as anotações que fez na etapa anterior e produza seu texto. 2. Lembre-se de que a linguagem poética é livre. Seja criativo na escolha das palavras, utilize gírias ou qualquer outra variedade que considere adequada. <p>C. Avaliação e reescrita</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leia seu poema como se fosse o leitor. Seu texto prende a atenção? 2. Reúna-se com um colega e troquem seus textos. Você lerá o poema dele e ele lerá o seu. Observe se as palavras estão escritas corretamente e se o texto exprime as ideias de maneira adequada. Se for preciso, consulte o dicionário. 3. Faça sugestões para melhorar o texto do colega e ouça as sugestões dele. 4. Reescreva seu texto para melhorar o que for preciso. <p>Para falar em público</p> <p>Além de aprender a ler e a escrever, é importante aprender a se expressar oralmente em público. Quantas pessoas são estudiosas e aplicadas, mas quando precisam falar em público, mesmo que seja para responder a uma pergunta em voz alta, ficam nervosas, ansiosas ou falam muito baixo? Para desenvolver a expressividade e aprender a falar em público, vamos realizar</p>	<p>Vimos, neste capítulo, que há vários modos de falar. As situações de informalidade do dia a dia nos permitem usar uma linguagem mais descontraída. Por outro lado, em situações mais formais, é necessário dar mais atenção não somente ao modo de se portar, mas também na forma de falar. Nesta atividade, vamos treinar modos formais de falar em público.</p> <p>Você e seus colegas vão montar um jogral. Na época medieval, o jogral entretinha o público com apresentações que englobavam música e poesia ou jogos, acrobacia e mímicas. Hoje, acontece com um grupo de pessoas dispostas uma ao lado da outra, cada uma lendo um trecho de um texto de forma alternada.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reúna-se com os colegas e com o professor para definir quantos integrantes farão parte de cada grupo e que poemas serão apresentados. 2. Converse com os colegas do seu grupo. Definam quem vai ler cada verso e em que ordem. 3. Ensaie antes da apresentação. Treinem a leitura dos versos individualmente e em grupo. Prestem atenção aos colegas enquanto eles falam para auxiliá-los no que for necessário. Caprichem! 	<p>Dicas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1ª) Fiquem atentos à expressão facial. Ao ler o texto, é importante que o rosto demonstre as emoções correspondentes ao que está sendo dito. 2ª) Caprichem na entonação e na maneira como pronunciam as palavras. A pontuação marca na escrita a entonação que se deve utilizar no momento da leitura. Procurem pronunciar as palavras com clareza. 3ª) A fluência entre a fala de cada pessoa do grupo também é importante. Tentem se conectar com a leitura dos colegas e com a emoção transmitida por eles. 4ª) Ao ler os versos, procurem o contato com o público, olhando para as pessoas que estão assistindo. Depois de ler seu trecho, levante o olhar para a plateia.
<p>Para organizar o que aprendemos</p> <p>Neste capítulo, estudamos o gênero poema e suas características. Os poemas trazem uma maneira original de ver o mundo e de dizer as coisas. A voz que fala em um poema é chamada eu poético ou eu lírico; cada uma de suas linhas é chamada verso; e cada conjunto de versos separados por um espaço é chamado estrofe.</p> <p>A rima é a repetição de sons no final de dois ou mais versos. O poema composto de dois quarteletos e dois tercetos é um soneto. As rimas e o modo de organizar os versos imprimem ritmo ao poema.</p> <p>As variedades linguísticas são formas distintas de utilizar uma mesma língua.</p> <p>As variedades regionais são os diversos modos de falar característicos das diferentes regiões. As variedades sociais ocorrem entre diferentes grupos sociais, e as variedades situacionais ocorrem quando adequamos a linguagem à pessoa com quem falamos ou à circunstância em que falamos, empregando um registro de maior ou menor formalidade.</p> <p>Norma culta ou variedade padrão é como se chama a variedade linguística de maior prestígio em determinada comunidade.</p> <p>O preconceito linguístico é o julgamento negativo das pessoas devido à variedade linguística que elas utilizam.</p>		

Fonte: EJA MODERNA 6, (2013, p. 31-32)

Este é um exercício interativo com temas que podem ser pré-definidos ou não. Os estudantes poderão escolher um tema analisado no LD, tal como amor, infância, solidão ou outro. A proposta consiste em planejamento do texto, elaboração, avaliação e reescrita. Trata-se de uma oportunidade rica entre jovens e adultos em sala de aula, para que possam interagir e se conhecer melhor. Curiosamente o título do capítulo é “Diferentes falares e versos”, mas a proposta de produção textual não se atém a isso. Como os temas solicitados são genéricos, não há textos motivadores que possam orientar as produções dos alunos.

Na seção “Para falar em público”, os alunos são estimulados a organizarem um jogral com o objetivo de “desenvolver a expressividade e aprender a falar em público” (p. 31). Na atividade, os alunos deverão “treinar modos formais de falar em público” (p. 32). Interessante observar que, embora tenham explorado vários textos que privilegiam a linguagem regional e oral urbana, o jogral deve contemplar a linguagem culta.

O quadro rosa com o título “Para organizar o que aprendemos” é o novo reforço ao prestígio de quem usa a norma culta ou Variedade Padrão, que avaliamos ser um apontamento do LD focado na falta de prestígio das outras variedades. O último parágrafo realça, “**o preconceito linguístico** é o julgamento negativo das pessoas, devido à variedade linguística que elas utilizam”. Ao não explicar a origem preconceito linguístico e a sua função nesta sociedade, o livro intensifica o desprestígio do estudante da EJA que é um não-falante da norma padrão. Seguimos então, com o último texto da unidade, adjetivado como complementar.

Figura 15 - Texto complementar e questões de interpretação

Culturas africanas influenciaram nosso idioma

O português que falamos no Brasil tem muitas palavras de origem africana, você sabia? Isso acontece porque — principalmente durante o período colonial — os negros foram trazidos da África como escravos, para trabalhar na lavoura.

Os africanos trouxeram consigo sua religião — o candomblé — e sua cultura, que inclui as comidas, a música, o modo de ver a vida e muitos dos seus mitos e lendas. Trouxeram ainda — é claro — as línguas e os dialetos que falavam.

Os povos bantos, que habitavam o litoral da África, falavam diversas línguas (como o quicongo, o quimbundo e o umbundo). Muitos vocábulos que nós usamos frequentemente vieram desses idiomas. Quer exemplos? “Bagunça”, “curinga”, “moleque”, “dengo”, “gangorra”, “cachimbo”, “fubá”, “macaco”, “quitanda”...

Outras palavras do português falado no Brasil também têm raízes africanas. Muitas delas vêm de diferentes povos do continente, como os jejes e os nagôs (que falavam línguas como o fon e o ioruba). Palavras como “acarajé”, “gogó”, “jabá” e muitas outras passaram a fazer parte do nosso vocabulário e foram incorporadas à nossa cultura. Em geral, trata-se de nomes ligados à religião, à família, a brincadeiras, à música e à vida cotidiana. [...]

Dizem que a língua banta tem uma estrutura parecida com o português, devido ao uso de muitas vogais e sílabas nasais ou abertas. Deve ser verdade, observe os sons da palavra “moleque” e de “gangorra”. Parece também que o jeito malemolente (isto é, devagar e cheio de ginga) de falar facilitou a integração entre o banto e o português.

A verdade é que hoje a gente usa tantas palavras africanas que nem repara em sua origem. Quer ver? O que seria do Brasil sem o “samba”? E tem mais: “cachaça”, “dendê”, “fuxico”, “berimbau”, “quitute”, “cuíca”, “cangaço”, “quiabo”, “senzala”, “corcunda”, “batucada”, “zabumba”, “bafafá” e “axé”. Para quem não sabe, “bafafá” significa confusão. E “axé” é uma saudação com votos de paz e felicidade.

STRECKER, Heidi. Culturas africanas influenciaram nosso idioma. Portal UOL Educação. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/cultura-brasileira/vocabulario-brasileiro-culturas-africanas-influenciaram-nosso-idioma.jhtm>>. Acesso em: 6 fev. 2012.

QUESTÕES

- 1** Qual é a importância da relação com os povos africanos para a cultura brasileira?
- 2** Que práticas dos povos africanos estão vivas na região em que você vive?

O texto complementar, que fecha a unidade, foi publicado em 06/02/12, por Heidi Strecker, no Portal UOL, com o título “Culturas africanas influenciam nosso idioma”. Trata-se de um material informativo, de caráter pedagógico, composto por cinco parágrafos. Ele não traz dados nem citações, o que demonstra que as informações partem da experiência e responsabilidade do próprio autor. Strecker afirma, no primeiro parágrafo, que, no português que falamos, muitas palavras são de origem africana e que foram trazidas por escravos que vieram trabalhar nas lavouras do Brasil, uma visão bastante pacífica em que se isenta de citar o processo escravocrata brasileiro; e, os 388 anos de escravidão, sob fortes resistências e guerras entre colonizadores e colonizados. Nos demais parágrafos, a autora refere-se aos vocábulos oriundos da religião trazida pelos africanos, influentes também nas músicas, comidas, além de trazerem seus mitos e lendas. No entanto, não relata os conhecimentos, os saberes valiosos, a importância da relação dos povos originários, africanos, de todos os povos e da diáspora para formação da língua que falamos, restringindo a aspectos culturais. E, diante disso, a língua que falamos, em sua posição linguística é a de uma língua única, que, às vezes, sofre influências e que pode variar. Portanto, o livro perde a oportunidade de discutir o preconceito linguístico que é antes de tudo um preconceito social, já que, também, o texto é complementar e adjetivado como complementar, coloca-se como um compondo uma reflexão que não será renomada, em que é proposto como atividade complementar de interpretação, durante as aulas, se convier.

Assim, nesta unidade ‘Para falar em público’ chamamos a atenção para o fato de que o público leitor deste livro didático é, justamente, aquele que usa a língua desvalorizada pela elite privilegiada, são eles, todas e todos alunos e alunas da EJA. Assim, esses estudantes, são também ignorados, invisibilizados, deslocados e postos como desiguais, ou desonrados de seu lugar de detentor da língua que fala, da história construída por ela e de suas memórias. O livro perde a chance de problematizar o porquê de uma língua ter valor e outra não, em nossa sociedade colonializada; do mesmo modo, o LD perdeu a chance, em “Morte e vida Severina” de provocar uma reflexão sobre porque a morte dos nordestinos possui motivo igual ou porque têm sangue de pouca tinta. O LD naturaliza a ideia ao não apontar as questões sociais tão sérias ao Brasil, a não apontar o discurso para o outro eixo desta situação da seca no Nordeste: como esta poderia mudar? Seriam questões a serem problematizadas, como sugere Freire (2015) “quanto mais assumem os homens uma postura ativa na investigação das suas temáticas tanto mais assumem sua tomada de consciência em torno da realidade” (FREIRE, 2015, p. 137).

Parece-nos que este não é o interesse do livro e os exercícios de interpretação praticamente se atêm ao conteúdo do texto, a perguntas-cópias, às questões subjetivas e aquelas

onde vale-tudo, havendo qualquer resposta com possibilidade de se equivococar (MARCUSCHI, 2008). Por meio destas ingênuas interpretações, as formações ideológicas sustentam os discursos de neutralização de questões sociais, políticas e um pouco mais críticas, O LD assume, assim, uma tendência ao favorecimento à ideologização de alunos não críticos e a favor da ordem social imposta e exploradora.

5.1.1 Análise de propostas didáticas dos livros do 7º, 8º e 9º anos

Em sequência à descrição e análise dos livros, apresentaremos nesta subseção algumas propostas didáticas dos livros do 7º, 8º e 9º anos. Desde já, argumentamos que, tal como se encontram planejadas, as propostas não contribuem de forma significativa para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita condizentes com a formação de um sujeito autônomo, crítico e criativo. Deixam também entrever um olhar que não considera as expectativas e motivações dos estudantes da EJA. Assim, teremos:

LIVRO 7. UNIDADE 2. INFORMAR-SE PARA A CONQUISTA DE UM DIREITO (Trocando Ideias)

2. Dos direitos sociais- constituição (Para refletir)

3. País tem 11 milhões de favelas (Para compreender)
--

Figura 16 - Informar-se para a conquista de direitos



▲ Mutirão da casa própria em Socorro (SP), em 1990.

A moradia é considerada um direito fundamental desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948.

Observe a fotografia.

- Que cena ela retrata?
- Você já viu alguma situação como essa ou participou de uma?
- Onde?

Converse com os colegas e com o professor. Ouça-os atentamente e também dê a sua opinião.

Fonte: EJA MODERNA 7 (2013, p.33)

Nessa unidade, o tema gerador é ‘Informar-se para a garantia de um direito’, em que a imagem inicial traz construção de uma casa. A fotografia retrata um grupo de adultos, homens e mulheres empenhados na construção de uma casa, e realça na primeira linha, abaixo da foto, “A moradia é considerada um direito fundamental desde a Declaração Universal dos Direitos

Humanos em 1948”. Em seguida, fazem perguntas desnecessárias ao trabalhador, morador de vilas e favelas, que, naturalmente, reconhecem a realidade da fotografia, que reforça a ideia liberal de que quem trabalha consegue. Não discutindo, o LD, a realidade do povo brasileiro, o valor do salário-mínimo, o trabalho precarizado no Brasil, a dificuldade para se obter uma moradia digna e a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que foi escrita onde? Por quem? Para quem? Nos perguntamos em que sentido estas questões afetam o ensino e a aprendizagem da língua? Podemos afirmar que ao discutir a própria realidade, a ressignificamos, incluindo-se nela, tomando consciência de sua função social (FREIRE, 2015), o educador e educando tornam-se capazes de tomar estas palavras do seu mundo e fazer com elas, os usos que dela se fazem necessários, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9). O educador atento, por sua vez, encontraria espaço para envolver os alunos em atividades sistematizadas de leitura e escrita condizentes com a sua formação para o letramento crítico.

Reforçando, as questões apresentadas pelo livro se encaixam na tipologia proposta por Marcuschi (2008, p. 271), podendo ser classificadas como questões globais e questões subjetivas, já que se limitam a pedir aos estudantes que procedam à descrição da imagem e que compartilhem suas experiências na participação de uma cena como a retratada. Não há nenhuma reflexão crítica sobre o trabalho coletivo, o direito e o papel do Estado na proposição de políticas. Tais questões, entre outras, podem ser exploradas pelo professor em sala de aula, mas não há nenhuma garantia que isso ocorra, já que não há nenhum direcionamento para essa abordagem. Consideramos, ainda, que título e imagem não se correspondem. Como o título é “Informar-se para a garantia de direitos”, entendemos que a resposta ao título da imagem não é apresentada no desenrolar do capítulo.

Figura 17 - Dos direitos sociais, Constituição Federativa do Brasil de 1988

Dos direitos sociais

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010.)

Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 jul. 2012.

Reúna-se com um ou dois colegas. Conversem sobre o que diz a lei e sobre a experiência de cada um de vocês em relação ao que afirma o texto. Discutam as questões a seguir e compartilhem com o restante da turma suas conclusões.

- 1** Vocês acham que esse direito já foi conquistado por todos?
- 2** Que relações é possível estabelecer entre a imagem da página anterior e o texto da lei?

Embora o texto que corresponde ao artigo 6º da Constituição do Brasil, sobre os direitos sociais, venha logo após a imagem do eixo ‘Para refletir’ e a segunda questão de interpretação sugira que o estudante faça um *link* entre texto e a imagem, é dada muito pouca atenção ao tema e à relação produtiva que poderia advir da junção imagem/título, com a proposição de múltiplos sentidos. Além disso, ainda que seja um texto sobre um direito garantido na Constituição brasileira e que se apresenta como sendo umas das proposições de lei, como sendo dever do Estado, este não atinge a maior parte dos brasileiros adultos ou jovens, crianças ou idosos, sendo, como já vimos, a realidade de estudantes da EJA. Todos os estudantes reclamam moradia digna, em localização que facilite a mobilidade, como vimos nas questões levantadas pelos jovens no texto de Da Silva (2007). As juventudes reclamam mobilidade social, o direito à cultura, bem como o porquê da sua geolocalização em relação ao trabalho e à escola, porém não há no livro didático nenhuma referência a essa necessidade juvenil.

A fim de captar o leitor, percebemos que a estratégia é pouco convidativa, pois os dois textos, o imagético e o escrito, não discutem o porquê da carestia e da atuação das minorias na busca de seus direitos. O autor poderia citar os movimentos sociais de relevância no país, que congregam milhares de cidadãos, trabalhadores brasileiros que não conseguem adquirir a moradia. O objetivo seria o de conduzir o debate para uma criticidade ampla, em que os alunos refletissem sobre o próprio país e sobre as suas próprias condições. É possível questionar: Por que alguns conseguem comprar a própria casa, a própria terra e outros não? Para Freire (2015), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2015, p. 52). A EJA deve ser implicada no mundo real e, de acordo com Freire (2015), a Educação tem essa função: conduzir à criticidade para a transformação social. Não seria o momento de relacionar o tema a políticas de habitação, à organização coletiva, ao debate político sobre estrutura social e luta de classes?

O tópico seguinte “Para compreender”, constante na Figura 18, também segue a mesma direção de pouca problematização sobre o tema, conforme veremos.

Figura 18 - Brasil tem 11 milhões de favelas

Obra em casa na favela Rio das Pedras (RJ), a terceira maior do país, em 2011.



País tem 11 milhões de pessoas em favelas

Censo de 2010 localizou 6.239 áreas irregulares e precárias em 323 cidades; juntas, elas equivalem à população da Grécia

Dez anos atrás, IBGE havia contado cerca de 6,5 milhões de pessoas morando em favelas no país

**ANTÔNIO GOIS
DENISE MENCHEN
DO RIO**

Dados do censo 2010 revelam que 11,4 milhões de brasileiros, o equivalente à população da Grécia, vivem em áreas ocupadas irregularmente e com carência de serviços públicos ou urbanização, como favelas, palafitas, grotas e vilas. São 6% dos habitantes do país.

É o retrato mais preciso já feito dessas áreas, e mostra que o problema é concentrado nas regiões metropolitanas, mas espalhado por todos os Estados. Dez favelas têm população maior que 40 mil pessoas, superior a 86% dos municípios brasileiros.

Em 2000, o IBGE identificou 6,5 milhões de pessoas,

ou 4% do total, em “aglomerados subnormais”, denominação usada pelo instituto.

Metodologia
Não é possível saber quanto do aumento na década se deve à expansão das áreas irregulares e quanto se deve ao aprimoramento da metodologia de pesquisa, como o uso de imagens de satélite.

Em 2010, foram localizadas 6.239 favelas em 323 municípios. Ficam de fora do levantamento áreas precárias, mas regularizadas, ou irregulares, mas sem precariedade.

Quadro grave
A pesquisa revelou também que o quadro mais grave de moradia está na região metropolitana de Belém (PA), onde 54% da população vive em favelas e similares.

No caso de serviços básicos, o que mais diferencia as favelas das áreas de ocupação regular das cidades é a

proporção de casas com coleta adequada de esgoto.

“O fato de existir um alto percentual de pessoas vivendo nessas áreas decorre de o Estadô brasileiro ter se omitido por décadas em relação a políticas habitacionais, concomitantemente a um dos processos de urbanização mais intensos da história da humanidade”, diz Sérgio Besserman, ex-presidente do IBGE.

Para a relatora especial da ONU para o direito à moradia adequada, Raquel Rolnik, novos assentamentos precários irão surgir no país nos próximos anos. Ela aponta como motivos a elevação dos preços dos terrenos e as remoções malconduzidas para a realização de obras, como as da Copa de 2014.

“A máquina de produção de favelas está em operação”, diz a urbanista.

GLOSSÁRIO

- **Palafita:** habitação construída sobre a água.

Folha de S. Paulo, 22 dez. 2011. Cotidiano, p. 4

As imagens também trazem muitas informações. Observe a fotografia ao lado. Reúna-se com um colega e conversem sobre os tipos de moradia existentes na cidade ou região em que vocês vivem. Há casas em locais que oferecem riscos aos moradores? Que sugestões vocês dariam para melhorar essa condição?



Construção em área de risco em Belo Horizonte (MG), em 2011.

- 5 Registrem suas ideias, depois compartilhem as sugestões de vocês com os outros colegas e ouçam as propostas deles.
- 6 Procurem em jornais, revistas ou na internet fotografias de diferentes tipos de moradia, semelhantes aos da região onde vivem. Caso tenham câmera fotográfica ou aparelho celular com esse dispositivo, seria interessante vocês tirarem as fotografias. No momento oportuno, combinem com o professor e organizem o material em uma exposição na sala de aula.

Fonte: EJA MODERNA 7 (2013, p. 35)

O eixo “Para compreender” apresenta um texto sobre o crescimento de favelas. O texto de Antônio Gois e Denise Menchen foi publicado na Folha de São Paulo em 22/12/11. Este

gera uma boa reflexão sobre os tipos de moradias urbanas e faz uma crítica, dizendo que o Estado se omitiu em relação aos problemas das moradias por várias décadas. Nesse sentido, a proposta do livro na mesma medida multimodal relaciona imagens a textos escritos. Mas as questões do eixo ‘Para compreender’ caem nas mesmas tipologias de perguntas abordadas por Marcuschi (2008), pois focalizam questões do tipo vale-tudo “a ligação com o texto tem a ver com a temática, mas as questões mediadoras percorrem o caminho da inexatidão” (MARCUSCHI, 2008, p. 271). Assim, o capítulo do livro busca envolver-se com a temática das ideias principais, da localização textual da questão, relação título-subtítulo; no entanto, não aborda o porquê de o estudante que está assistindo essa aula morar ali no lugar apreciado pela aula: as favelas.

O livro não reconhece que os alunos da EJA, que moram nas periferias, buscam justamente as respostas para essa situação. Eles não querem ver, comparar a imagem com o texto, mas querem saber como eles podem melhorar a condição social, os adultos mais conformados persistem; já os adolescentes, em plena rebeldia, ainda não transformada em graus de conscientização e transformação, vão embora da escola ou até ficam para “zoar” com a cara do educador. O texto critica o Estado brasileiro e a falta de políticas habitacionais, mas não problematiza a questão. Ao invés disso, discorre, como sugere Freire (2015), sobre os temas programáticos, figuras de lugares onde há conforto e segurança e rede de esgoto para forjar um debate crítico. Ao refletirmos sobre as contradições, constituiremos a temática significativa da área (FREIRE, 2015). Além disso, o livro não discute a falta de segurança das pessoas que estão em situação de rua, o que é um elemento alarmante e naturalizado pelos brasileiros com moradias. Omitir a situacionalidade dos homens e mulheres moradores das periferias do lugar onde moram é o mesmo que ser conivente com essa situação. Negar a situacionalidade é negar a condição histórica. Para Paulo Freire (2015, p. 141), “a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em situação”.

A seguir, passaremos à discussão sobre o material constante da Unidade 1, do 8º ano.

ENCARANDO O BRASIL: ANÁLISE DE DADOS 8º ANO - UNIDADE 1- O PAÍS

1. Trocando ideias: Encarando o Brasil
--

2. Todos têm direitos a ter direitos sociais - Conselho Estadual de DH do Mato Grosso

Figura 3 - Encarando o Brasil



Fonte: EJA MODERNA 8 (2013, p.16)

As atividades correlacionam elementos textuais e imagéticos que ajudam a despertar o interesse dos educandos e a motivação deles para a aprendizagem. A imagem acima nos oferece uma paisagem real do Brasil. Entretanto o texto inicial do eixo “Trocando ideias” inicia com um distanciamento do leitor da realidade apresentada, como se ele fosse um espectador dela, o que não é real, pois a maioria dos estudantes da EJA fazem parte da periferia que está representada do lado esquerdo da imagem. A própria imagem já basta por si.

O título “Encarando o Brasil” indica, a nosso ver, uma relação perfeita entre o texto imagético e o texto título: uma simbiose contraditória como é o país em que vivemos. No entanto, a mediação interpretativa (que está nos apresentando como um problema a ser pensado) não levanta problematizações que encaminhem à conscientização. O livro deixa à margem respostas sobre a responsabilização do cenário mesmo diante das questões propostas. Oferece perguntas óbvias sobre a paradoxal diferença econômica, reforçando mitos, conforme Freire

(2018), “o mito do heroísmo das classes opressoras, o mito da propriedade privada como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana” (FREIRE, 2018, p. 335).

Além disso, a imagem revela a desumanização na qual se encontra o lado esquerdo da imagem. Não se discutem as relações sociais entre moradores advindas dessas moradias que os estudantes retratam muito bem no texto de Da Silva (2007), onde estão os olhares preconceituosos e cheios de superioridade da classe média sobre os periféricos inferiorizados? E, ainda, os inferiorizados carregando a culpa de não fazer parte do outro grupo da classe média, do outro lado da imagem onde habita a classe média. Periféricos assumindo o seu fracasso, porque não compreendem que a culpa não é sua e sim do sistema capitalista que só existe em função da pobreza, dos trabalhos precários e da exploração do trabalhador. Por que o LD não traz esse debate para a imagem? Embora a imagem retrate o Brasil, a falta de uma mediação atenta à problematização acaba por reproduzir inferiorizações e apagamento dos sujeitos que sobrevivem do lado esquerdo da linha, à margem social dos modelos também estereotipados da vida moderna da classe média, reproduzindo a ideia de mérito, heroísmo e competição.

Mais uma vez, perguntamo-nos: onde estão as juventudes periféricas que produzem o funk que a classe média também ouve? Onde estão os saraus que as periferias têm produzido, o rap, a dança? Onde estão as batalhas de Rappers, insatisfeitos e politizados que fazem da periferia um lugar de cultura moderna e crítica? Seria o momento, a nosso ver, de apresentar as potencialidades produzidas nas periferias e nos coletivos juvenis que se apresentam em saraus contra-hegemônicos, antirracistas, anti-homofóbicos, antimachistas entre outros; aproveitando para valorizar seu pensamento potente, crítico e revolucionário (que não são representados nas mídias), que são apresentados nas músicas de rap e nas batalhas de dança e poesia (também de rappers) dos poetas jovens. Potencialidades das periferias que não escondem as desigualdades brutais e se perguntam sobre o caminho a traçar neste país, que não é exposto no LD analisado.

Observemos o segundo texto, que trata sobre os direitos humanos: Todos têm direitos a ter direitos (Cartilha do Conselho Estadual de DH do Mato Grosso) e as questões de interpretação apresentadas a seguir.

Figura 20 - Para Refletir: Texto e interpretação

<p>Para refletir</p> <p>Leia as perguntas e respostas a seguir. Elas são trechos de uma cartilha sobre os direitos dos cidadãos brasileiros garantidos pela Constituição.</p> <p>Todos têm direito a ter direitos</p> <p>1) O que é Constituição?</p>
--

Figura 20 - Para Refletir: Texto e interpretação (continuação)

Para refletir

Leia as perguntas e respostas a seguir. Elas são trechos de uma cartilha sobre os direitos dos cidadãos brasileiros garantidos pela Constituição.

Todos têm direito a ter direitos

1) O que é Constituição?
Constituição é o conjunto de normas básicas de um país. Estas normas básicas estabelecem a forma de governo, a forma de Estado, como os representantes do povo são eleitos, as pessoas que podem votar e ser votadas, assim como os direitos das pessoas e da sociedade. Tratam também dos deveres do poder público e da maneira como ele se relaciona com a população. A atual Constituição Brasileira foi promulgada em 1988.

3) O que são direitos humanos?
Conjunto mínimo de direitos necessários para assegurar a vida digna do ser humano. O rol de direitos humanos é vasto e abrange, entre outros, o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à educação, à saúde, à moradia, entre outros. Tais direitos são universais (são de todos, não importando a nacionalidade, credo, etnia, opinião política etc.), indivisíveis (não é possível proteger um direito e vulnerar outro) e interdependentes (os direitos se inter-relacionam). Direitos humanos são todos aqueles que precisam ser reconhecidos pelo Estado, necessariamente, para que as pessoas vivam com dignidade. O ser humano tem direito à vida, à saúde, à liberdade, à igualdade, à privacidade, à educação, à informação, à alimentação adequada. Esses direitos precisam ser respeitados e é imprescindível que a sociedade os reconheça por meio de seus representantes, que devem estabelecer políticas que os concretizem.

6) O que é sociedade livre, justa e solidária?
Sociedade livre é aquela em que os seus membros estabelecem livremente as regras a que querem se sujeitar, através de seus representantes, e necessárias à convivência social. Justa é a sociedade em que essas normas não estabelecem discriminação entre seus membros, em razão de origem, raça, sexo, convicção religiosa ou filosófica etc. mas a todos asseguram oportunidades e meios para se realizarem, conforme seus desejos e aptidões. Solidária é uma sociedade em que seus membros não apenas buscam sua realização pessoal, mas também contribuem para a realização dos outros, especialmente daqueles que apresentem maior fragilidade individual.

13) O que é direito à igualdade?
A Constituição afirma que todos os homens nascem livres e são iguais. As leis valem para todos e é proibido discriminar as pessoas, que devem ser tratadas de maneira igual pelo Estado e por todos. Direito à igualdade é o direito de ser diferente também. Todos têm o poder de exigir igual tratamento e, se isso não acontecer, podem procurar o Poder Judiciário.

Conselho Estadual dos Direitos Humanos – Mato Grosso. *Todos têm direito a ter direitos: cartilha sobre os direitos do cidadão.* Disponível em: <<http://pfdc.pmf.mt.gov.br/atuaacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/direitos-humanos/Cartilha%20Direitos%20dos%20Cidadaos%20pfdc%202013>>

GLOSSÁRIO

- **Rol:** lista, relação.
- **Vulnerar:** prejudicar, afetar negativamente.
- **Convicção:** crença

Sente-se com três colegas e releiam o texto. Discutam seu conteúdo, considerando a realidade vivida por vocês no que diz respeito aos direitos e à igualdade. Depois, apresentem as reflexões que fizeram aos demais colegas da classe e ouçam as opiniões deles.

- 1** O que é e para que serve a Constituição Brasileira?
- 2** Em sua opinião, os direitos assegurados por nossa Constituição são cumpridos? Por quê? Justifique com exemplos de sua própria experiência.
- 3** Observem novamente a imagem da abertura do capítulo. Há alguma incoerência entre o que mostra a imagem e o texto lido sobre a Constituição? Explique.

Fonte: EJA MODERNA 8 (2013, p. 17)

Reconhecemos a necessidade de discutir direitos humanos na EJA, em todas as circunstâncias, atravessando todos os discursos. O discurso sobre direitos deveria envolver todos os temas propostos no livro didático da EJA, pois o pouco acesso ao conhecimento sobre os próprios direitos e a não garantia destes são as principais queixas que os estudantes apresentaram, quando aplicamos a metodologia da Roleta Interseccional. Podemos ver como a falta de direitos reconhecidos penaliza as juventudes da EJA; e mais, os jovens querem saber como usufruir e assegurar-se dos seus direitos.

As questões propostas pelo texto são subjetivas e inferenciais, pois pedem uma inserção no contexto brasileiro e uma relação entre o texto escrito com o texto imagético, a partir de uma boa estratégia pedagógica, a construção das respostas em grupos. No entanto, a proposta

termina aí, não havendo nenhuma relação com o próximo tópico ‘Para Ler e Aprender’, que apresenta uma crônica de Moacir Scliar, chamada ‘Zap’; na sequência, há uma tirinha, ambas nada têm a ver com o tema inicial e, por último, uma introdução ao gênero textual Conto.

O LD analisado não propõe uma reflexão sobre como os sujeitos são afetados por essa via de opressão, a incoerente desigualdade social e o não cumprimento dos direitos garantidos em lei aos cidadãos. Não há nenhuma questão que proponha discutir e problematizar a compreensão da realidade social e a do lugar social que o estudante ocupa, enquanto sujeitos das periferias e enquanto cidadãos no Brasil. O tema se perde diante das propostas subsequentes, o que demonstra uma certa convivência do texto em reforçar esse desconforto social que é o de lidar diariamente com essa paisagem desigual. Entendemos que os textos imagético e escrito sobre as desigualdades sociais e os direitos do cidadão apresentados tanto poderiam conduzir o interlocutor à submissão e aceitação da realidade injusta quanto à rebeldia que nos preserva vivos e nos engaja no processo de transformação do mundo, como nos ensina Freire (1996) em sua ‘Pedagogia da Autonomia’.

Ademais, como podemos atestar, há um silenciamento no LD EJA MODERNA com vistas a um debate mais crítico, social e político como também um apagamento das vozes periféricas e representação das juventudes. Embora o tema da unidade seja “encarando o Brasil”, houve muito pouca dedicação ao tema e às atividades mediadoras que conduzam à conscientização dos problemas sociais brasileiros. Vejamos, a seguir, no LD nº 09, a possibilidade para ampliação do debate conscientizador, já que o tema da unidade é ‘Trabalho’.

ANÁLISE DE DADOS/ 9º ANO - Capítulo 2: O TRABALHO

1. O trabalho em debate – trocando ideias

2. Primeira página do jornal Correio Brasiliense- Para Refletir

Figura 21 – O Trabalho em debate



O trabalho serve de inspiração a diversos artistas. Trabalhadores de diferentes épocas e lugares foram retratados por pintores, músicos e poetas. Algumas obras denunciam a realidade por meio do belo e ao mesmo tempo expressam a importância do trabalho.

Observe essa reprodução de tela com atenção.

- Que cena ela mostra?
- Por que o autor do quadro teria registrado essas mulheres mineradoras carregando sacos de carvão dessa maneira?
- Que sentimentos ou reflexões essa imagem provoca em você?
- A cena retratada pelo pintor Vincent van Gogh remete a algum tipo de trabalho que você conheça? Qual?

Converse com os colegas e o professor sobre as possíveis interpretações dessa imagem, relacionando-a com os significados que o trabalho tem em sua vida.

Fonte: EJA MODERNA 9 (2013, p. 34)

No último livro da série, o trabalho vem representado de uma forma distante da realidade das juventudes. Na tela, o pintor utilizou a técnica aquarela sobre papel - “Mulheres mineradoras carregando carvão de Vicent van Gogh (1882)”. O LD explica logo abaixo da tela que o trabalho serve de inspiração a diversos artistas. Trabalhadores de diferentes épocas são retratados por pintores, músicos e poetas, denunciando a realidade por meio do belo. As questões (primeira e última) são mais objetivas e requerem respostas precisas centradas no texto; já as questões 02 e 04 são subjetivas, sendo que as respostas ficam por conta das perspectivas dos alunos.

No universo da EJA, vemos, cada vez mais os adolescentes serem empurrados para o trabalho desde muito cedo. Percebemos que a intenção do LD, inicialmente, é provocar a reflexão sobre o trabalho forçado, sacrificante para as mulheres. A imagem representa uma realidade do século XIX, e pode servir a duas interpretações paradoxais: a primeira de que o trabalho sempre foi assim, que as pessoas são exploradas há milhares de anos, sendo melhor, então, resignar-se. A segunda interpretação seria a de pensar quais caminhos percorreram as mulheres que se organizaram para possuir hoje maior qualidade e dignidade. Nenhuma dessas interpretações foi levada em consideração. O que observamos nas questões propostas foi o de chamar atenção para a tela e pouco deu-se ênfase à exploração do trabalho feminino. Vejamos em que medida o texto seguinte, que propõe reflexão semelhante, dialoga com o tema.

Figura 42 - Correio brasiliense

Observe esta primeira página de um jornal. Preste atenção à manchete principal, destacada em letras maiores.



Correio Braziliense, Brasília, 27 mar. 2013. Primeira página.

Forme um grupo com três ou quatro colegas e conversem sobre essa manchete. Procurem refletir sobre o tema que ela aborda, relacionando-o ao contexto de produção da notícia. Também discutam entre vocês as questões a seguir e, depois, apresentem suas opiniões aos demais alunos da sala.

Lembrem-se de ouvir com atenção o que o colega diz e de esperar a sua vez de falar. Caso sintam necessidade, anatem no caderno a sua opinião e a dos colegas.

- 1 A manchete se refere a uma *segunda abolição*. Qual teria sido a primeira?
- 2 Essa manchete foi produzida em março de 2013, dia em que foi aprovada pelo Senado brasileiro a proposta de emenda à Constituição que garante ao empregados domésticos os mesmos direitos dos demais trabalhadores. Por que essa decisão seria comparada a uma *segunda abolição* da escravidão?
- 3 Qual é a sua opinião sobre o fato de a igualdade de direitos aos trabalhadores domésticos ter sido aprovada apenas em 2013?

Fonte: EJA MODERNA 9 (2013, p. 35)

A manchete destacada é sobre trabalho feminino e condiz com o texto imagético, mas essa relação não foi pedida nas questões de interpretação. As questões sobre o texto circulam em torno da manchete. Podemos inferir que tanto a pergunta sobre a manchete como a própria manchete “Brasil aprova, enfim, a segunda abolição” tende a ser manipuladora por não permitir outra resposta e forçar o estudante a concordar com a manchete. Primeiramente, chamamos a atenção para o fato de que não houve uma verdadeira política de abolição no país. O povo africano foi explorado aqui no Brasil por 388 anos, e, até os dias atuais, o povo negro e brancos pobres descendentes de imigrantes sofrem toda a sorte de discriminação e preconceito, resquícios desse passado colonial. Em segundo lugar, porque diante das condições de trabalho

feminino, sabemos que não apenas a carteira de trabalho é a garantia do fim da exploração trabalhista.

Mais uma vez, as juventudes não são lembradas e, nesse caso específico, poderiam ser retratadas, já que na EJA as mulheres começam a trabalhar na profissão de doméstica muito cedo e muitas alunas adolescentes já estão trabalhando nesta profissão. Entendemos que o livro levanta algumas questões caras ao povo brasileiro e não discute com a clareza específica o real sentido da exploração ao trabalho, mantendo-se na superficialidade da abordagem ao tema. O que percebemos nos textos da coleção é que nenhuma das propostas de texto nem mesmo as atividades propostas apontam um diálogo para as juventudes presentes na EJA. Sendo o tema ‘trabalho’, por que não abordar a falta de oportunidades de trabalho para os jovens brasileiros?

Passamos, a seguir, a analisar o que o livro chama de “Para refletir sobre a língua”. Decidimos por analisar em conjunto os eixos sobre refletir a língua, apresentados nos livros do 7º, 8º e 9º anos. Deixamos o ensino da gramática por último, porque, apesar dos temas explorados, a abordagem passa por uma análise de frases pretextuais e incentiva a memorização de normas e regras como qualquer Gramática Geral da Língua Portuguesa. Sabemos que o tipo de ensino de gramática, como veremos, nesta coleção, já está ultrapassado, pois não dialoga com as vivências do público-alvo, ou seja, o estudante que retoma os estudos ou que pela primeira vez que chega à escola percebe que sua fala, sua história com a língua, sua maneira de se comunicar é considerada completamente errada e por isso sente-se inferiorizado. Porém, na verdade é a gramática tradicional que é preconceituosa ao eleger um único modo ‘correto’ de usar a língua. Daí que o primeiro contato do estudante que volta à escola, neste caso, pode se tornar excludente. Observemos as propostas de ensino gramatical nos LDs a seguir:

ANÁLISE DE DADOS PARA REFLETIR SOBRE A LÍNGUA

7º ANO /CONCORDÂNCIA VERBAL E NOMINAL

Figura 23 - 7º ano - Concordância nominal e concordância verbal com exercícios – Tema: Moradia

Concordância nominal e concordância verbal

Normalmente, escolhemos a roupa que vamos vestir de acordo com o lugar aonde vamos. Em casa, ficamos à vontade, mas quando vamos ao trabalho, a uma formatura ou a um casamento, nos vestimos de outras maneiras. Ou seja, adequamos a roupa que vestimos à situação.

Como as roupas, a linguagem também precisa ser adequada à situação em que é utilizada. Por exemplo, em casa, usamos a linguagem informal com os familiares, mas, quando vemos o jornal na televisão, observamos que os jornalistas escolhem as palavras de maneira adequada. Isso ocorre porque a imprensa deve utilizar a linguagem formal, procurando exprimir a chamada norma culta ou norma-padrão.

Leia estes exemplos.

Cariocas saem às ruas e pedem paz Caminhoneiros param a rodovia Presidente Dutra
População sai às ruas e pede paz Protesto para rodovia Presidente Dutra

5. Quais são as palavras que chamam mais a atenção em cada um desses títulos de notícia?

6. Agora, localize os substantivos e os verbos nos exemplos.
Substantivos: _____
Verbos: _____

7. O que ocorre na relação entre eles?

Como você pôde observar nesses títulos de notícia, os substantivos e os verbos combinam entre si. Se os substantivos estão no singular, os verbos ficam no singular; se os substantivos estão no plural, os verbos também devem estar no plural. Ou seja, as palavras também devem adequar-se umas às outras. Em situações de formalidade, como em entrevistas de emprego, em textos escritos ou em palestras, por exemplo, precisamos combinar as palavras. A essa combinação de palavras, dá-se o nome de **concordância**.

8. Para recordar, complete os espaços destes trava-linguas da tradição popular.

a) Um prato de trigo para um tigre. Dois _____ de trigo para dois _____ de trigo. Três _____ de trigo para três tigres.

b) Atrás da pia tem um prato, _____ pinto e _____ gato. Pinga _____ pia, apara _____ prato. Pia _____ pinto e mia _____ gato.

* Agora, tente ler esses textos bem rápido.

No primeiro texto, encontramos *um prato* (no singular) e *dois pratos* (no plural). No segundo, encontramos *a pia* (no feminino) e *o prato* (no masculino). Quando a concordância ocorre entre substantivos e artigos, numerais ou pronomes, ela se chama **concordância nominal**.

9. Escreva mais dois exemplos de concordância nominal.

10. Agora, complete estes títulos de notícias utilizando os verbos entre parênteses.

a) Desmatamentos _____ em 15% em dois meses. (*umentar*)
b) Mayra Aguiar _____ holandesa e _____ o bronze. (*derrotar / conquistar*)
c) Número de assaltos _____ em relação ao primeiro semestre do ano passado. (*cair*)
d) Dólar _____ em alta. (*fechar*)
e) Turistas _____ o litoral para a virada do ano. (*procurar*)

Como você vê, os verbos também devem concordar com as palavras com que se relacionam. A essa combinação, dá-se o nome de **concordância verbal**.

Quando escrevemos ou falamos com todas as concordâncias, estamos fazendo uso da linguagem de acordo com a norma-padrão. Em circunstâncias de formalidade, como em cartas de solicitação de emprego ou em concursos públicos, é importante saber fazer as concordâncias adequadas.

Para praticar

Use a criatividade e pratique a concordância entre as palavras.

1. Com um colega, leiam os títulos de notícia a seguir e escrevam um subtítulo para cada um deles.

a) Enchente invade casas e deixa centenas de desabrigados

ANÁLISE DE DADOS PARA REFLETIR SOBRE A LÍNGUA: Tema da unidade: O PAÍS

8º ANO/Tipos de sujeito

Figura 24 – 8º Ano -Tipos de sujeito Tema: o País

Para refletir sobre a língua

Você estudou a estrutura das entrevistas. Agora, verá como as orações se organizam na língua.

Releia trecho do subtítulo da entrevista com Fernando Meirelles.

O cineasta paulista Fernando Meirelles concilia o cinema com o ativismo em defesa das florestas [...].

Essa oração pode ser dividida em duas partes principais: a primeira delas é *O cineasta paulista Fernando Meirelles*, e a segunda é *concilia o cinema com o ativismo em defesa das florestas*. O que isso significa? É o que estudaremos a seguir.

Sujeito e predicado

Esta parte da oração, *O cineasta paulista Fernando Meirelles*, corresponde à pessoa sobre quem se faz a declaração, enquanto *concilia o cinema com o ativismo em defesa das florestas* corresponde à declaração feita. A primeira parte, chamamos **sujeito** e à segunda, **predicado**.

O sujeito é o termo com o qual o verbo da oração concorda. Nesse exemplo, o verbo *concilia* concorda em número (singular ou plural) e pessoa (1ª, 2ª ou 3ª) com o *cineasta paulista Fernando Meirelles*.

1 Circule o sujeito e sublinhe o predicado destas orações da entrevista com Caetano Veloso.

- O cantor e compositor baiano traz de volta a SP o *show Zii e Zie* a partir de amanhã [...].
- O mundo hoje é de gente pré-fabricada pelo *marketing* e meios de comunicação?
- O português é considerado assim o “túmulo de espírito”.
- O que é uma “originalidade fatal”?
- O próprio padre Antonio Vieira disse isso da língua.

Agora, releia esta afirmação da entrevista de Fernando Meirelles.

Continuo melhorando meu viveiro de mudas nativas.

O verbo *continuo* se refere ao pronome *eu*, que seria o sujeito da oração, mas não aparece na oração. Quando identificamos o sujeito pela terminação do verbo (também chamada de desinência), ele é chamado **sujeito desinencial**, **sujeito oculto** ou **sujeito elíptico**.

6 Encontre na entrevista de Fernando Meirelles outra oração com sujeito desinencial.

Leia estas orações.

Continuam desmatando nossas florestas. / Bateram à porta.

Quem está desmatando e quem bateu à porta? Não é possível saber. Nessas orações, o sujeito não é identificado. Por isso, é chamado **sujeito indeterminado**.

Esse tipo de construção é usado quando a pessoa não quer se identificar como sujeito da ação. Ao colocar o verbo na 3ª pessoa do plural, ele fica indeterminado.

Há ainda orações que não têm sujeito. Nesse caso, ele se chama **sujeito inexistente**. São sem sujeito as orações com:

- Verbos que indicam fenômenos da natureza: *Choveu muito ontem.*
- Verbos que indicam tempo: *São três horas. Agora é meio-dia.*
- Verbo *haver*, no sentido de *existir*: *Há muitas pessoas honestas.*

Agora, leia novamente uma das orações da atividade anterior.

O português é considerado assim o “túmulo de espírito”.

Observando o sujeito com mais atenção, percebemos que nele há um termo que pode ser considerado o mais importante.

2 Qual é a palavra mais importante do sujeito o português?

Tipos de sujeito

O termo mais importante do sujeito, que carrega seu sentido principal, é chamado **núcleo**. Quando o sujeito da oração é formado por um só núcleo, como é o caso de *o português*, dizemos que se trata de um **sujeito simples**.

Considere esta oração e observe seu sujeito.

O português e o espanhol são considerados o “túmulo do espírito”.

3 Qual é o sujeito dessa oração?

4 Quais são as palavras principais desse sujeito?

Nesse exemplo, o sujeito tem dois núcleos, *português* e *espanhol*, por isso dizemos que se trata de um **sujeito composto**.

5 Escreva uma oração com sujeito simples e outra com sujeito composto.

Figura 25 - Operadores argumentativos

Para refletir sobre a língua

Outro aspecto importante dos debates são os recursos de linguagem utilizados para realizar e organizar a argumentação.

Operadores argumentativos

Determinadas palavras e expressões, como advérbios e conjunções, ajudam a mostrar a força argumentativa dos enunciados, a fazer a ligação entre as ideias e a dar progressão à fala. Aos termos que desempenham esse papel na argumentação, chamamos **operadores argumentativos**.

1 Reúna-se com três colegas. Leiam as notícias e façam o que se pede a seguir.

Trabalho informal para de cair

Pela primeira vez desde 2001, processo de inclusão social em massa estancou neste ano

Foi interrompido o processo de inclusão social em massa que proporcionou o surgimento de uma nova classe média, o acesso ao crédito e a aquisição de bens duráveis, marcas da economia brasileira na última década. Neste ano, pela primeira vez desde 2001, a informalidade no mercado de trabalho não caiu. Ficou inalterada.

Em 2012, os trabalhadores sem carteira assinada, que tradicionalmente recebem salários menores do que os formais, permaneceram praticamente com a mesma participação no PIB, de 16,9%, um avanço de apenas 0,1 ponto percentual em relação ao ano anterior, considerado uma diferença residual.

Segundo o Índice de Economia Subterrânea (IES), elaborado pelo Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas (Ibre/FGV) em parceria com o Instituto Brasileiro de Ética Concorrencial (Etco) desde 2003, a informalidade apresentava quedas de 0,7 ponto percentual a cada ano desde 2007, tendo alcançado retração de 1,2% na passagem de 2009 para 2010.

“Há um Brasil paralelo que contribui para a economia, mas por fora. Ocorre mais no universo das micro e pequenas empresas, porém, compromete o equilíbrio do ambiente de negócios”, destacou o presidente do Etco, Roberto Abdenur.

Como economia subterrânea, a pesquisa entende toda atividade não reportada ao governo, que não gera imposto, tampouco garantias trabalhistas ao empregado. “A informalidade é uma febre, um sintoma da doença, não a doença em si. Por isso, a solução não está relacionada ao endurecimento da fiscalização, à extinção da informalidade, porque o seu avesso não é a formalização. É preciso atacar as causas”, analisou o pesquisador do Ibre/FGV, responsável pela elaboração do IES, Fernando Barbosa Filho.

Barreiras. A limitação do processo de retração da informalidade, segundo o economista, está diretamente relacionada a barreiras educacionais e à rigidez das leis trabalhistas, segundo Barbosa. Ele se baseia nas estatísticas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do IBGE, para concluir que o crescimento do número de empregados com carteira assinada de 10 pontos percentuais, no período de 2002 a 2011, esteve diretamente relacionado ao avanço da escolaridade da população.

“O acréscimo das 22 milhões de pessoas que se educaram, segundo a Pnad, responde por 64% dessa queda (da informalidade)”, observou Barbosa Filho, acrescentando que um avanço ainda maior do grau de instrução da população brasileira teria efeito também no setor de serviço, atualmente, o principal responsável pelo crescimento do mercado de trabalho e reconhecido por ter um grau de informalidade superior ao da indústria.

Apesar de estacionada, a economia subterrânea no Brasil ainda é inferior à dos países vizinhos, porém supera, com distância, a de países desenvolvidos, como os Estados Unidos.

Retrospecto

0,7
ponto percentual é a queda que a informalidade apresentava a cada ano desde 2007, sendo que de 2009 para 2010 houve retração de 1,2%

NUNES, Fernanda. Trabalho informal para de cair. *O Estado de S. Paulo*, 27 nov. 2012. Economia, p. B5.

Agora, reescrevam no caderno os argumentos da atividade anterior, encadeando-os em um parágrafo e utilizando operadores argumentativos.

- Comecem o parágrafo com a expressão *Em primeiro lugar*, seguida do argumento que vocês consideram mais importante. Essa expressão mostra a relevância desse argumento inicial.
- Deem continuidade ao parágrafo utilizando a expressão *Além disso*, seguida de um argumento que seja um acréscimo ao anterior.
- Finalizem o parágrafo com o último argumento que vocês levantaram. Empreguem a expressão *Enfim* para concluir a argumentação.

Como você pôde perceber, na língua há diversas palavras e expressões que podem funcionar como operadores argumentativos e expressar diferentes ideias. Entre elas, estão as conjunções e os advérbios.

Observe neste quadro alguns exemplos de operadores argumentativos.

Função do operador argumentativo	Exemplos
Introduzir argumentos que se somam a outro, tendo em vista uma mesma conclusão.	<i>e, nem, também, não só... mas também, não só... mas ainda, além disso, e, também etc.</i>
Exprimir conclusões em relação ao que foi dito anteriormente.	<i>logo, portanto, então, em decorrência de, conseqüentemente etc.</i>
Introduzir argumentos que se contrapõem a outros, visando a uma conclusão contrária.	<i>mas, porém, todavia, embora, ainda que, mesmo que, apesar de etc.</i>
Introduzir argumentos alternativos.	<i>ou, ou... ou, quer... quer, seja... seja etc.</i>
Estabelecer relações de comparação.	<i>mais que, menos que, tão... quanto, tão... como etc.</i>
Estabelecer relações de justificativa ou de explicação em relação a enunciado anterior.	<i>pois, porque, que etc.</i>
Estabelecer sentido de prioridade ou relevância de um argumento.	<i>em primeiro lugar, primeiramente, acima de tudo, principalmente, primordialmente, sobretudo etc.</i>
Introduzir enunciados pressupostos pelo ouvinte.	<i>agora, ainda, já, até etc.</i>
Introduzir esclarecimentos sobre ideias anteriores.	<i>isto é, em outras palavras, vale dizer, ou seja etc.</i>
Orientar conclusões para uma afirmação ou negação.	<i>quase, apenas, só, somente etc.</i>

O trecho a seguir traz argumentos sobre o trabalho informal no Brasil. Complete-o com os operadores argumentativos indicados. Observe a relação de sentido entre o argumento e o termo escolhido.

contudo porque além disso

O trabalho informal no Brasil deve ser combatido, _____ as atividades que não são reportadas ao governo não geram impostos e não trazem garantias trabalhistas aos empregados. _____, um estudo publicado pelo Centro Internacional de Pobreza aponta que o emprego informal tira mais pessoas da pobreza do que o emprego formal. _____, é importante lembrar que a economia informal no Brasil ainda é inferior a de outros países da América Latina.

Com base no que foi estudado até aqui e nos exemplos apresentados, discuta com um colega: Como os operadores argumentativos podem colaborar com a fala de vocês durante um debate?

Agora, você vai praticar alguns dos recursos de linguagem utilizados na argumentação. Caso tenha dúvidas, pergunte ao professor ou converse com um colega.

- Identifique os operadores argumentativos e explique a função de cada um deles nestas orações.
 - Embora muitos trabalhadores domésticos frequentem a escola, poucos concluem os estudos.
 - Os efeitos do trabalho escravo são sentidos não só na indústria têxtil, mas também na agricultura.
 - O trabalho informal prejudica a economia do país, portanto, deve ser combatido.
 - Ou sensibilizamos a sociedade sobre os efeitos danosos do trabalho escravo, ou o problema persistirá.
 - O trabalho informal é tão nocivo ao país como a exploração de mão de obra escrava.
- Complete as lacunas deste texto com os operadores argumentativos, de modo que ele faça sentido.

_____ existam discussões em torno da emenda constitucional que ampliou os direitos dos trabalhadores domésticos, essa é, sem dúvida, uma conquista que deve ser celebrada, _____ provocará uma mudança cultural em nossa sociedade. _____ mais igualitários forem os direitos dos trabalhadores, _____ mais justo e desenvolvido será nosso país.
- Você e um colega vão simular a venda de um produto inútil: um fósforo usado, um morcego morto, um par de óculos quebrado ou uma caneta sem tinta, entre outras opções. Definam o produto, pensem em argumentos para defender sua venda e escrevam no caderno o que diriam a ele.
- Levante três argumentos a favor da Proposta de Emenda à Constituição 66/2012. Utilize alguns dos operadores argumentativos do quadro e elabore no caderno um parágrafo para expor seu posicionamento.

além disso enfim da mesma forma desde que pelo contrário a
de acordo com é provável em primeiro lugar porque mas con

Fonte: EJA MODERNA 9 (2013, p. 43-47)

Começamos com a avaliação, a partir da figura 23, no tópico “Para Refletir sobre a língua” presente nos LD EJA MODERNA. No mesmo sentido, avaliamos os exercícios gramaticais presentes no livro do 7º ano, cujo tema é “moradia” (concordância nominal e

verbal), do 8º ano, com o tema “país” (tipos de sujeitos) e do 9º ano, em que o tema é “trabalho” (operadores argumentativos). Entendemos que o modelo de explicação dos conceitos da gramática tradicional são os mesmos nos três livros, decidimos, então, por mantê-los em uma mesma análise, recuperando o que pode haver de diferenciador em cada um dos anos avaliados.

Antes de começarmos a análise, consideramos rever a posição de Antunes (2009), quando a autora sustenta que “a compreensão deturpada que se mantém da gramática da língua e de seu estudo tem funcionado como um imenso entrave à ampliação da competência dos alunos para a fala, a escuta, a leitura e a escrita de textos adequados e relevantes” (ANTUNES, 2009, p. 30). A mesma autora advoga que se a gramática é descontextualizada, fragmentada (de frases inventadas), irrelevante, voltada para a nomenclatura, inflexível, fixada num conjunto de regras e prescritiva a ditar o certo e o errado; nada tem de valor, a não ser o de delimitar quem fala certo e quem fala errado, com o objetivo de subclassificar o outro (ANTUNES, 2009).

Ao começarmos pelo livro do 7º ano, em que a proposta do livro é concordância nominal, logo no texto introdutório, podemos inferir que há uma avaliação um pouco deturpada do uso da linguagem na mídia, pois o texto do livro EJA MODERNA (2013), diz que quando assistimos ao jornal de televisão, “observamos que os jornalistas escolhem as palavras de maneira adequada. Isso ocorre porque a imprensa deve utilizar a linguagem formal”. Esta consideração além de reforçar que a maneira adequada de falar é a linguagem formal, não é plenamente verdadeira, pois sabemos que os jornalistas leem quando apresentam o jornal televisionado. Perguntamo-nos, qual o motivo de sustentar que há uma maneira adequada de falar e para tal divulgar falsas verdades aos estudantes da EJA? Como vimos acima, os exercícios de concordância propõem frases soltas e desconectadas do tema da unidade, são frases aleatórias; e essas não vão fazer dos estudantes bons leitores ou bom produtores de textos, porque não dialogam com o coma estrutura textual como um todo. Esse tipo de exercício fecha as possibilidades de construções da criatividade da língua e sua visão textual e social.

Marcos Bagno (2003, p. 21), nos explica que “as regras de concordância são a demonstração nítida que se pode oferecer do caráter eminentemente social do preconceito linguístico”, Bagno (p. 21). O autor explica que o erro de concordância funciona como uma ofensa de quem pensa que usa a norma (camada favorecida socialmente) a quem não usa (camada desfavorecida). O que não usa, geralmente, é aquele que não teve acesso às regras e, para o autor, o erro varia e flutua de acordo com quem usa e contra quem.

Vemos que o tipo de exercício é o mesmo no próximo ano da série desta Coleção. São exercícios estruturais que se repetem exaustivamente, fora que são os mesmos que o estudante

fez há anos, quando frequentou a escola em outros tempos, no caso das juventudes, em séries anteriores. São dadas as regras; e o trabalho do estudante é reescrevê-las em ordem, preenchendo os espaços (acredita-se que nesta estruturação e repetição o estudante aprenda ou memorize as regras), o que significa refletir sobre a língua, como é proposto pelo livro. Podemos entender que a exigência curricular da Gramática Tradicional, com exemplos de exercícios soltos, sem relação com o uso da língua em variadas situações da vida cotidiana, jamais atingirá o que se espera de um estudante, ou seja, proficiência discursiva e produção textual qualificada.

Textos propostos com esse fim não são relevantes, muito menos interessantes e funcionais nestes e em outros contextos. Além disso, considerando-se o contexto do estudante que trabalhou o dia inteiro e vai para a escola à noite, repetir ordens e preencher espaços vazios, podemos dizer que é uma atividade pouco motivadora. Nossa consideração dialoga com o exposto por Bagno (2015, p. 96), que diz: “a gramática normativa não tem relação aos usos linguísticos, realmente, representa um modelo anacrônico de língua certa, uma norma fictícia que inspira um mundo linguístico ideal e inatingível”.

Para o autor, essa metodologia de ensino permite quando muito apreender alguma coisa sobre língua, mas não permite aprender a usar a língua, que deve ser pura tarefa pedagógica de Língua Materna, ou seja,

A grande tarefa da educação linguística contemporânea é permitir e incentivar e desenvolver o letramento dos alunos, isto é, a plena inserção desses sujeitos na cultura letrada em que eles vivem. Esse é um dever da escola e um direito do cidadão, de toda cidadã. E para que isso aconteça, para que as pessoas possam ler e escrever bem, elas têm que ler e escrever, ler e escrever, ler e escrever, reler e reescrever, reler e reescrever (BAGNO, 2015, p. 97).

Bagno (2015, p.100) também explica que “A escola não é para ensinar gramática”. Ela precisa ensinar a diversificar os recursos expressivos com que falam e escrevem e opinam sobre a sua própria linguagem.

Nessa direção, encontramos uma boa iniciativa no livro 9, da coleção EJA MODERNA. Nesta, o autor inicia o tema “operadores argumentativos” com o texto “Trabalho informal pode cair” e as questões pedidas posteriormente propõem-se a refletir sobre a língua, ou seja, sem falar de denominações gramaticais, o estudante é convidado a prestar atenção no texto e trocar os operadores iniciais por outros. Assim, o estudante passa a ter a visão do texto como um todo e dos termos que o operam logicamente entre si; este é o tipo de exercício epilinguístico que Bagno (2014, p. 215) defende, pois “É perfeitamente possível, por meio da reflexão epilinguística, levar um aprendiz a conhecer e a usar com eficiência comunicativa, beleza e

criatividade todos os recursos que a língua lhe oferece. E isso pode ser feito sem dar nome aos bois”.

No entanto, o livro do 9º ano perde essa característica quando apresenta o quadro de operadores e suas funções e volta novamente para a estruturação de respostas, retomando nitidamente a cópia e cola. De outro modo, para os autores da EJA MODERNA, a cultura letrada na contemporaneidade não deve permitir e incentivar que sujeitos vivam a cultura letrada a partir da cultura que eles vivem (em acordo com Street, e seu letramento ideológico) de outro modo, marcas e pistas de seus diálogos cotidianos e asserções sobre um tema local ou outro, levando-as para a escola. Só depois de muita leitura, o estudante perceberá como se usa a língua. É preciso descontinuar o círculo vicioso do preconceito linguístico, com o faz o livro didático pesquisado: “Gramática tradicional, Metodologia tradicional e LDs” (BAGNO, 2015, p. 110). Do ponto de vista da colonialidade do poder, esta dinâmica é alienante, maltrata o ser que se sente incapaz de guardar tantas regras desnecessárias e tantos nomes sem funcionalidade.

5.2 Dinâmicas da Colonialidade (Poder, Saber e Poder)

Ao analisar os livros da Editora Moderna, sendo uma análise que focaliza a disciplina Língua Portuguesa e suas representações discursivas, estamos posicionados e metodologicamente alicerçados pela ACD e, nesse caso, não apenas o material linguístico é avaliado, mas as redes discursivas estruturadas em uma prática social. Consideramos a língua, os discursos e as formas de linguagem como um instrumento social, autoidentitário e ideologicamente investido por interesses de poder hegemônicos. Assim, quando nos filiamos aos estudos do Grupo ‘Modernidade/colonialidade’ que nos convoca a repensar o modelo de civilização sob o qual nosso país foi fundado, ganhamos força para buscar paradigmas emancipatórios, como propõe Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido”, e ainda fortalecemos os próprios princípios da Análise Crítica do Discurso que são os de desvelar discursos de ordem ideológica e poder hegemônicos, principalmente ligados à injustiça, opressão e manipulação, justamente em países latinos.

Nesse sentido, percebemos dinâmicas muito potentes de colonialidades nos discursos e seus gêneros textuais escolhidos para compor os livros didáticos e quase nenhuma menção às juventudes, que são os estudantes da EJA, em sua maioria. O que foi possível avaliar é que as escolhas temáticas são interessantes ao público destinado, como: ‘Identidades e pluralidades’, ‘Encarando o País’, ‘Moradia’ e ‘Trabalho’. Mas, entendemos que não bastam temas interessantes, conforme Ramalho e Resende (2011) “sabemos que uma análise discursiva crítica

não se confunde com simples leitura e interpretação” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 113). A análise crítica conduziu os estudantes a perceberem as amarras culturais a que se veiculam. O que nos faz olhar os textos pensando em todo o seu potencial discursivo e social. No entanto, a mediação encaminhada pelo livro através da interpretação de textos é utilizada como elementos que reforçam estruturas ideológicas, mantendo o ensino de uma língua privilegiada, que fazem circular sentidos não emancipatórios, sentidos que alimentam mitos do direito de todos, da igualdade de todos e, também, os mitos da inferioridade destes (estudantes) e superioridade daqueles que elaboram normas, livros e saberes (FREIRE, 2018). Ademais, ao analisarmos a maneira como os conteúdos gramaticais são desenvolvidos, observamos com inquietude como são apresentadas as reflexões sobre a língua, sendo tratadas como um padrão para a nação multiplural em que vivemos. Mesmo citando as variedades linguísticas, os livros continuam apresentando a língua culta-padrão como superior e privilegiada pelas culturas que podemos chamar de hegemônicas, língua a qual todos os estudantes devem espelhar-se.

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de poder e frequentam escolas da EJA, lendo seus livros; é o que Thompson (2011, p. 81) traçou como “expurgo do outro”. Essas vozes não aparecem, como também não são presentes as juventudes: estas não são apresentadas em seu estilo, traços, corpos, imagens que caracterizariam, uma forte categoria de análise textual necessária, que seria a ‘identificação’ (RAMALHO; RESENDE, 2011). No eixo “identidades e pluralidades”, a língua popular brasileira é apresentada através de quatro poesias, mas em momento algum se realça a beleza daquela estrutura poética construída em linguagem não padrão. Os discursos desse eixo também não mencionam a língua dos povos originários e, ao levantar a hipótese das variáveis linguísticas, reduzem a participação desses na construção da língua nacional, traduzem a imposição da língua do colonizador como um processo pacífico, em que houve certa colaboração com a junção de repertórios; algumas palavras das culturas indígenas e africanas, que se localizam no campo da alimentação e das artes. E assim, fala-se, superficialmente, em trabalho escravo, mas não em 388 anos de escravização, a maior dos mundos, que nos permitiria uma vasta dimensão do que representa a língua de um povo para o colonizador. Em relação ao ensino de língua, a língua popular falada no Brasil é, quando não estereotipada, deformada nas questões de interpretação e anula-se no processo interpretativo qualquer forma de reação dos estudantes a respeito da língua que usam.

Ainda em relação à diversidade linguística do nosso país, as juventudes são completamente ignoradas, não abrem espaço para os jovens e mencionam as gírias como falares

que indiciam determinados grupos sociais. De quais grupos sociais estão falando? Os grupos são os periféricos, os enclausurados, os favelados entre tantos outros. Não há nos textos do LD nenhuma carta endereçada aos jovens, nenhuma letra de música com os falares juvenis, nenhuma imagem que os identifique, nenhum texto sobre o mundo feminino, sobre as sexualidades, gêneros, raças, deficiências físicas e psíquicas, culturas juvenis, suas expressões e emoções, nada que se destine ao estudante jovem e adolescente e suas questões. A nosso ver, trata-se de uma estratégia ideológica que não inclui, nem referencia em qualquer aspecto estes estudantes jovens; todos os textos e imagens são remetidas ao mundo adulto e, mesmo assim, nenhuma crítica ou denúncia sobre qualquer abuso ao mundo adulto ou ao mundo juvenil é apresentada, muito menos sobre a organização das classes trabalhadoras oprimidas. Não há reflexões sobre emancipação e o mundo das pessoas pobres, também não há referências sobre outras culturas, ou outros modos de vida que possam ser apresentadas nos livros didáticos.

É dessa forma que agem as práticas coloniais de poder, através da linguagem nos discursos escolares, nas mídias, nas religiões, no trabalho. E, assim, mantêm o controle da economia, autoridade, da natureza e seus recursos, do controle do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento. O grande objetivo é manter o sistema capitalista intacto, sob controle, para legitimar a hegemonia dos grandes grupos econômicos que monopolizam a nação, (BALLESTRIN, 2013). Conforme Freire (2015, p. 32), “o sistema capitalista paralisa, entrava, captura a existência cidadã”; enquanto os homens não tomarem para si mesmos a consciência do sistema opressivo, a libertação não acontecerá.

Os estudos sobre a modernidade/colonialidade, segundo Ballestrin (2013), indicam que a colonialidade do poder engloba toda a forma de controle para se reproduzir em uma tripla dimensão: as colonialidades do poder, do saber e do ser. Já no caso da colonialidade e controle do saber, podemos inferir que o livro nos apresentou na primeira análise a visão monolinguística da língua, ou seja, não existe outra língua brasileira; existe apenas a Língua Portuguesa e é esta que deve ser usada, pois ela é a língua prestigiada por um grupo elitista que discrimina a língua falada pelo povo. Há um silenciamento sobre a chegada dos colonizadores, a imposição da Língua Portuguesa e a relação desta com os povos originários brasileiros.

Para finalizar, podemos afirmar que a partir das unidades analisadas em cada ano do LD EJA Moderna, há práticas colonizadoras de poder ao negar o reconhecimento das potencialidades juvenis através da omissão das problematizações levantadas por elas, bem como as denúncias sobre a falta de direitos e os deveres do Estado a que as juventudes recorrem, conforme demonstrado através da roleta interseccional. Ao se omitir, o LD reforça padrões

capitalistas sustentados por uma elite hegemônica controladora dos ideais racistas, sexistas, classistas, homofóbicas e misóginas. Também, ao se omitir, aceitam que a ordem capitalista neoliberal controle as sociedades periféricas, silenciando-se sobre as vulnerabilidades das juventudes periféricas, a violência e demais desigualdades sociais.

Em relação ao saber, ao não apresentar por meio de seus textos a diversidade e a heterogeneidade da formação dos estudantes da EJA, o LD silencia a criticidade desses sujeitos. Além disso, ao valorizar a linguagem padrão-culta, discrimina a língua falada pelo povo brasileiro, especialmente pelas juventudes, provocando um ‘epistemicídio’, “forma pela qual a colonialidade sequestra, apaga os saberes e as práticas dos povos periféricos e originários” (NASCIMENTO, 2019, p. 23).

Como dissemos, as juventudes não estão representadas no LD EJA MODERNA, mas este silenciamento tem a voz da colonialidade do ser que apaga a identificação das pessoas, limitando e neutralizando as suas ações (RESENDE, 2019, p. 36). Na verdade, há um apagamento do corpo das juventudes que não são representadas nas imagens, sobretudo na sua cultura e linguagens. Como se não existissem, inferiorizam a eles no processo educativo, produzindo identidades subalternas, infelizmente, perdendo a oportunidade de desenvolver nas juventudes a sua consciência emancipatória e sua capacidade de resistência coletiva. No entanto, o livro preserva sua identidade colonizadora e reproduz colonialidades, a supremacia do capital e reforçam discriminações, sustentando estudantes e Educação como um todo submissos e subalternizados.

5.3 Considerações parciais

Após a análise do livro EJA Moderna dos anos 6º, 7º, 8º e 9º, resta-nos uma análise parcial do que o livro pode representar para formação autoidentitária dos adolescentes e jovens, que ocupam as escolas da EJA de uma maneira geral.

Primeiro, é preciso salientar que todos os livros passaram por uma avaliação de profissionais capacitados que compuseram as suas análises conforme critério propostos pelas instituições de avaliação do país e o PNLD; e, observamos que os temas destinados à EJA são todos bastante coerentes com a história de vida dos estudantes que retomam os estudos. Por exemplo, o livro 6 traz o tema da ‘diversidade’; o livro 7 propõe que se debatam as ‘moradias’; o livro 8, ‘o país’; e o livro 9, ‘o trabalho’. Temas atuais que atingem diretamente o aluno trabalhador da EJA. Apesar disso, a vida do estudante jovem não está representada em nenhum

momento, através de sua cultura e projetos para o futuro, profissões, oportunidades de cultura e lazer. Por outro lado, consideramos que as mediações das perguntas-interpretativas em torno dos textos e imagens, que deveriam ser reflexivas, perdem por não creditarem ao estudante o poder de inclusão e interação com a questão apresentada. Um exemplo está no livro 6 que, ao propor o tema identidades e diversidades, apresenta apenas textos e imagens ligadas aos problemas dos retirantes vivenciados no nordeste do Brasil; mas não revela a multiplicidade de diversidades socioculturais que encontramos na região, principalmente entre as juventudes do mundo urbano e periférico. Portanto, consideramos essa uma das primeiras marcas de uma prática ideológica de silenciamento e omissão da cultura das juventudes.

Compreendemos também que, diante de tanta diversidade dentro do Brasil, não vamos encontrar livros perfeitos, que se adequem a essa multiplicidade, e que se adequem a todas as múltiplas realidades brasileiras. No entanto, entendemos que, mesmo o PNLD/2014 incluindo em seus protocolos demonstrações de advertências quanto ao compromisso com as juventudes, estas não aparecem representadas no livro em análise no conteúdo Língua Portuguesa, suas questões, dúvidas particulares, anseios pelas emoções próprias da idade, violências a que são submetidas, entre tantas outras que não são sequer lembradas. Como vimos aqui na tese de Da Silva (2007), são estas questões como gênero, classe, idade, sexualidade, raça, geolocalização, que tanto os afetam e que não são reconhecidas em textos escritos ou imagéticos, ou através das músicas, da sua relação com o corpo: a dança, sua expressão cultural ou com a poesia, através dos outros discursos, como os Slams, *animés* e os grafites, entre tantos outros.

Também não podemos deixar de considerar que esses autores de livros didáticos sofrem as intervenções de um mercado de mídias e o livro EJA MODERNA apresenta a sua posição sobre a língua Portuguesa padrão conservadora, como em muitas das escolas do Brasil. Não há como os livros didáticos, conforme pesquisa de Bagno (2003) preocupar-se com os falares do povo em todas as situações corriqueiras do dia a dia. Mas, a nosso ver é preciso apresentar a língua plural brasileira sem hierarquias e valorizações, sem considerar em nenhum momento que, nos termos de Bagno (2003) “a língua não é um meio de comunicação, mas um instrumento de controle social, de manutenção ou ruptura dos vínculos sociais ou destroçamento das identidades individuais” (BAGNO, 2003, p. 176). Para Bagno (2003), a língua é o lugar do conflito, da interposição de classes, do julgamento e da discriminação. Não devemos nos render à lógica ingênua de que ela é apenas um instrumento de comunicação, pois quem fala, fala muito mais do que pretende; fala do seu lugar social, sua classe, sua raça, seu gênero; de sua posição em relação ao outro, que será julgado por esse outro; do lugar de subalternidade ou de

superioridade e privilégios. A língua é o lugar da discriminação e inferiorização e é justamente contra esse movimento de poder linguístico e preconceito que escritores de livros didáticos e professores da EJA devem se posicionar e contestar.

A própria maneira como a Gramática Tradicional é apresentada nos livros da EJA MODERNA deixa-nos explícita a maneira de se referir aos usuários da língua, que já possuem uma gramática internalizada e que precisam apenas sentir-se confortáveis diante do uso, estando conscientes dos estigmas que carregam as variedades. Tal gramática impõe uma única forma de falar, a qual é privilegiada, não oferecendo lugar a outras formas de expressão que não a norma padrão do português brasileiro. Como exemplo, o livro do 6º ano, nas páginas 26 e 27, a questão 3 faz a seguinte pergunta: “Em sua opinião, quando é possível usar uma linguagem mais informal? E, em que momento importante, usar a linguagem mais formal?” (EJA MODERNA, 2013, p. 27-28). As perguntas não deixam escolhas para o estudante, não se trata de uma reflexão sobre o uso da língua. Há uma indução sobre o certo e o errado. E a língua que o estudante fala? Aquela que ele usa cotidianamente e que não tem nada a ver com a formal ou informal falada nas instituições. Não serve? Não presta? É justamente nesse momento que a língua é usada para interpor classes, julgar e discriminar.

Diante disso, o ensino da Gramática tradicional tal como é apresentado não tem utilidade no contexto da EJA, servindo apenas para dizer que a língua padrão, não utilizada por ninguém do país, ou por alguns poucos (BAGNO, 2003), é a única maneira de se atingir a tão sonhada ascensão social, uma falácia. A imposição leva os estudantes a pensarem que não sabem falar português e que nunca conseguirão e, assim, não vão ascender-se socialmente. Propositamente, os LDs indiciam essas formações ideológicas.

Da mesma maneira, a proposta do livro do 7º ano toma seu rumo na análise do eixo “Para refletir sobre a língua”. Notamos que, apesar do título, a atividade nada tem de reflexiva e em nada se mostra produtiva, pois os conceitos de substantivo e verbo são apresentados através de frases isoladas, descaracterizadas dos textos; e não há nenhuma reflexão sobre a importância dessas categorias gramaticais no texto/discurso em debate. Em seguida, apresenta-se também uma atividade deslocada com suas frases soltas em que a estudante completa espaços a partir de uma listagem de palavras predeterminadas e explicitadas. Nos livros do 8º ano, estudam-se da mesma maneira sujeitos e predicados, com o propósito de que tais definições e as classificações correspondentes sejam decoradas para exames seculares, mas que pouco contribuem para a formação crítica dos educandos. Por fim, as atividades do 9º ano trazem um texto para análise e a observação dos operadores argumentativos, atividade recursiva, crítica

em que se escolhe um bom texto para análise, e a partir daí segue-se a observação de cada uso. Infelizmente, não é devotada à necessária interação e, rapidamente, lhes são apresentadas uma lista de conjunções a serem decoradas com suas funções em destaque, seguindo a mesma proposta do 7º ano.

Bagno (2015), como já dissemos, apresenta-nos uma alternativa que ele vai chamar de “epilinguagem”, que nada tem a ver com bilinguismo, correção ou substituição de um modo de falar por outro. Tem a ver com levar o estudante “a conhecer e a usar com eficiência comunicativa, beleza e criatividade todos os recursos que a língua lhe oferece” (BAGNO, 2015, p. 215), inclusive os seus. Isto significa que, a partir dos seus modelos de comunicação e cultura, a escola pode oferecer outros múltiplos modelos de se dizer algo, brincando, conversando, fingindo e explorando os mais variados recursos que uma língua pode oferecer-lhe. Essa abordagem deverá ser colocada em prática, nunca como imposição, nunca também sem reflexão, nunca sem consideração ao que o outro produz; ao contrário, ela reverencia o que se pode produzir e reverenciar, sem julgamentos, sem certo nem errados, com o objetivo de construir aprendizados.

Por fim, acreditamos que podemos caminhar para as conclusões finais em que se espera que o educador, como diz Paulo Freire (1996, p. 38) “ensine, exigindo reflexão crítica sobre a prática”; e, ainda em Freire (1996, p. 41), “ensine exigindo o reconhecimento e a assunção da identidade social”. O que Bagno (2015) nos propõe com a epilinguagem é que tenhamos um espaço cósmico, nos termos de Menezes de Souza (2020), não no sentido de proceder de uma prática altamente religiosa e colonizante, mas no sentido de liberdade; de abrir-se dentro de um espaço liminar em que não se considera o erro; em não propor a igualdade, mas a diferença. Vamos descobrir juntos, uma vez que ainda precisamos da língua do colonizador. Para finalizar, sigo com esta quase conclusão de Gabriel Nascimento (2019, s/p), que escreveu o livro “Racismo linguístico”, “Eu não falo aqui a minha língua/ Eu falo a língua que me deram/ Mas essa língua é minha agora/ Da forma que eu sei falar.”

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Onde estão as juventudes da EJA? Esta é a questão que fizemos ao longo de toda a pesquisa: representa-se discursivamente as juventudes da EJA nos livros didáticos de Língua Portuguesa? Esta, também, foi a categoria analítica aplicada sistematicamente: a busca pela identificação e a representação (RAMALHO, RESENDE, 2011).

Ao iniciar a pesquisa, tínhamos a hipótese de que iríamos encontrar de maneira escrita ou imagética representações das juventudes, que a cada ano, vêm se matriculando nas escolas da EJA, como vimos, através do IDEB; e, através de estudiosos da EJA. Mostramos que essa juvenilização impactou as escolas e as maneiras de aprender e ensinar. As escolas reagiram, a Secretaria de Educação defendeu a presença das juventudes na escola. Educadores reclamaram, as juventudes, também. A EJA precisava encontrar saídas para o ensino/aprendizagem; e, assim, durante o primeiro capítulo dessa pesquisa, buscamos compreender esta realidade, justificando o porquê e a necessidade desta reflexão. Então, apresentamos a escolha pela análise do Livro Didático, como um possível auxiliar neste processo. E, nesse processo percebemos que havia um imaginário sobre as juventudes que extrapolavam os muros da escola, os denominados favelados, os incapazes, os tatuados, as adolescentes grávidas, as adolescentes mães e todos aqueles que por algum motivo se distanciaram da escola, faziam parte de um fantástico mundo de fracassos que encobria, ideologicamente, verdades abissais sobre a Educação e as juventudes. Nesta busca pela representação e identificação, recorreremos aos teóricos das juventudes, Dayrell (2003), Carrano e Martins (2011), entre outros, com a intenção de entender o processo autoidentitário pelo qual passam as juventudes, bem como a sua relação com as escolas nesse processo. Dessa forma, foram importantíssimos os estudos de DA SILVA (2007); FRANÇA Jr (2018); SILVA (2019) e ARRROYO (2018, 2019, 2020), durante a contextualização da EJA em BH, que apontaram, como dissemos, as muitas insatisfações dentro da EJA, tanto por parte das juventudes como dos educadores. Já em relação às identidades juvenis, relacionamos identidades e letramentos. E, nessa busca, descobrimos que o letramento é identitário, há uma relação intrínseca entre o ato de letrar-se e o ato de identificar-se; já que o letramento e a identidade são socialmente construídos. Então, depreendemos que todo letrar é identificar-se ideologicamente, conforme Street (2018); sendo, a partir da diversidade das práticas de letramento, o despertar para o senso crítico.

Nesse sentido, precisávamos buscar no LD da EJA uma referência ao trabalho do letramento ideológico, à diversidade e às diferenças. A partir das pesquisas sobre letramento e as pedagogias de Paulo Freire, percebemos que precisávamos encontrar no LD algo além de

técnica, cujo foco seriam as práticas de letramentos críticos, multimodais, multissemióticos, abrindo-se à diversidade e às inclusões. Os estudos sobre os letramentos nos fizeram reconhecer o poder autoidentitário das juventudes em sua relação discursiva-linguística e textual. E, para tal, seria necessário que o ato de letrar dos LD's invertesse as perguntas, bem como as escolas necessitavam inverter práticas de ensino/aprendizagem. Paulo Freire (1980, 1996, 2015) já nos ensinava, a nós professores, sobre a importância de ouvir os estudantes, de ter predisposição ao diálogo e de nos deslocar do lugar de quem sabe tudo. Esta é a inversão necessária à construção de autoidentidades transformadoras, através do processo de ensino/aprendizagem.

A Análise Crítica do Discurso, teoria que sustentou esta pesquisa, mostrou-nos que a sala de aula é uma prática social e o livro didático é um evento potencial, materializado para manter, reproduzir ou desconstruir estruturas; entendemos, assim, que os discursos presentes nos livros poderiam contribuir para uma formação reflexiva e crítica, para a autoidentificação e o 'autoletrar-se', que faz com que o sujeito se torne capaz de conscientizar-se e transformar a si e ao meio ao seu redor. A ACD, na mesma linha de reconhecimento do outro, congregou valorosos subsídios para uma análise crítica com vistas à transformação social, proposta por Fairclough (2001). Do mesmo modo, a ACD proposta por Resende (2019), em diálogo com o giro decolonial, por meio do Mapa Ontológico do Funcionamento Social da Linguagem, criado pela própria autora, trouxe para esta análise as interseccionalidades que demarcam os seres como estruturantes. E o objetivo da autora de "refinar a teorização da linguagem na sociedade, definindo com mais clareza como as estruturas e o pertencimento identitário limitam a capacidade de ação transformadora" (RESENDE, 2011b, p.7), ajudou-nos a nortear as especificidades dos dizeres dos adolescentes e jovens, que gostaríamos de ver representadas nos LD's.

A respeito das interseccionalidades que para a ACD estruturam o ser, conseguimos nos orientar, através da Roleta Interseccional (CARRERA, 2020), sobre como as interseccionalidades se apresentam estruturando e forjando a revelação de potências. Interseccionalidades que são auto identitárias, através do auto letrar-se. Mais impressionante foi descobrir que é muito fácil potencializar discursos, partindo do princípio ontológico da escuta, como o fez Da Silva (2007), ouvindo os estudantes, como sugeriu Freire (2015), uma pedagogia dialógica até que se exteriorize o opressor. Resende (2019), então, introduziu na ACD uma nova maneira de reconhecer o pertencimento identitário; colocou-nos diante da diversidade das estruturas interseccionadas, em que o giro decolonial nos permitiu reconhecer a necessária resistência às opressões. Assim, analisamos as aspirações das juventudes (DA

SILVA, 2017), utilizando o Mapa Ontológico e a Roleta Interseccional criada por Carrera (2020), que nos forneceu a abertura para entender as avenidas de opressão, tão radicais e limitadoras que nos constituem, a todos, como seres sociais. E, foi a partir daí, através do Mapa Ontológico, que conseguimos chegar à necessidade dos estudos sobre a decolonização.

O debate decolonial na educação vem sendo pensado no país, pelo que conseguimos alcançar nas literaturas, desde 1965, com Paulo Freire, para quem era necessário fazer a “opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se ‘descolonizasse’ cada vez mais. E que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras” (FREIRE, 1980, p. 36). E, esse seria o dilema absolutamente fundamental que enfrentaríamos na educação, pois seria necessário desvestir-se da roupagem alienada e alienante para se atingir a consciência da educação para a liberdade (FREIRE, 1980). Assim, os estudos decoloniais nos apontaram para o caminho das possíveis respostas que viemos traçando ao longo do trabalho. Antes de concluir sobre o que encontramos nos LDs, é preciso ressaltar que conseguimos criar, a partir da pesquisa de DA SILVA (2007) e as aspirações dos jovens, temas geradores para as juventudes baseados em Paulo Freire e Miguel Arroyo, o que significa: partir da ontologia para a epistemologia. Este quadro nº 3 (pag. 90), também nos ajudou muito a pensar no que se esperava encontrar representado em um livro para a EJA.

O livro didático analisado seguiu conforme Thompson (2011) e Street(2015) sugeriram, constituiu-se através de uma prática ideológica textual de naturalização, eufemismo e ensino da norma culta como uma língua monolíngue, o que contribui para um letramento autônomo, pregando a legitimação através de uma razão naturalizante da lógica: leitura-escrita-oralidade, universalizada nos LD's. Neste mesmo seguimento de avaliação do livro, para Bagno e Rangel (2005), a educação linguística não é apreendida na escola, como muitos entendem. Isto significa que cada ser, ao começar a dizer suas palavras, a fazer uso do signo, seus significados e ideologias não se depreende delas. E, voltamos à inversão das perguntas. As crianças, adolescentes e adultos adquirem sua linguagem em seu mundo cultural e partem para a escola onde vão encontrar muitas outras crianças que compartilham seu universo cultural. Apesar da escola, crescem usando as suas palavras e suas linguagens. Por que o livro didático pretende substituí-la? Quais interesses são atendidos? Trouxemos, então, essas questões compreender o LD. Exatamente aqui, a resposta poderia vir dos estudos da decolonialidade. Isso porque, uma forma de ação da colonização é silenciar o colonizado. Os livros já estão prontos e existe um plano (PNLD) que dita suas normas, sendo exatamente isso que as escolas vão reproduzindo,

quando se fixam neste modelo. É, desta maneira, através do não dar voz, do silenciar, do não reconhecer o ser ali presente e, principalmente, não reconhecer o sentido das suas ideias e do seu saber, que constatamos que a escravidão e a colonização não acabaram. Ou seja, práticas colonizadoras de controle do que deve ser estudado, constitui-se em uma colonialidade do poder, saber e do ser.

Como pensa o movimento Colonialidade/ Modernidade, Boaventura de Souza Santos (1996) insiste na pedagogia do conflito, na pedagogia crítica, em que todo o conhecimento é prática social: como poderíamos pensar que os livros trabalham, dessa forma, com crianças, jovens e adultos? A educação do inconformismo tem que ser ela própria inconformista e não pode esconder a diversidade, mas explicitá-la para ampliar o espaço da comunicação e vislumbrar as diversas competências, como vimos em Souza Santos (1996). Tanto os letramentos críticos, como a decolonialidade procuram promover uma reflexão crítica a respeito da visão dominante, como, também, sustentam Bagno e Rangel (2015). Esse tipo de visão monolíngue se afasta do lugar da diversidade, no nosso caso, das juventudes periféricas, e, não abre espaço para as suas questões, para a pesquisa, para a reflexão sobre a língua e a história dos povos negros, originários, afrodescendentes periféricos, sem-terra e moradia, consubstanciando a miséria e a pobreza brasileira. Não há lugar para estes nos LD's.

No entanto, Menezes e Souza (2021) nos diz que não basta analisar as demarcações colonializadas, como fizemos, ao analisar as colonialidades presentes no livro didático. É necessário construir estruturas programáticas que interroguem e interrompam a colonização. Foi o que procuramos fazer no Quadro 5, que permitirá aos que lerem a dissertação, interrogar sobre a questão, reconhecer as práticas colonizadoras e encontrar nelas uma maneira de identificar os sujeitos reprimidos, bem como de analisar o silenciamento não apenas das juventudes, com vistas a expor as inferiorizações construídas até agora. Acreditamos, assim, que através da análise decolonial, respondemos ao primeiro objetivo específico proposto neste trabalho. Ademais, entendemos que, ao usar a pesquisa de Da Silva (2007), as aspirações juvenis no interior do Mapa ontológico proposto por Resende (2019), e, por meio da Roleta Interseccional, de Carrera (2020), tivemos a oportunidade de visualizar as esquinas opressivas que nossos jovens e adolescentes vêm vivenciando, quando nos referimos à raça, classe social, idade, gênero, sexualidade, geolocalização, falta de oportunidades de trabalho digno, questões que os atravessam brutalmente e os dividem abissalmente. E, assim, contemplamos, também, nosso segundo objetivo que era o de relacionar as questões existenciais e sociais enfrentadas pelos adolescentes e jovens da EJA.

Por meio da proposta de educação linguística o livro analisado, conseguimos compreender que as representações juvenis não se relacionam com os conteúdos apresentados e propostos no LD/EJA MODERNA. Partindo dos conceitos de Educação linguística e dos Letramentos Críticos autoidentitário, vimos que seria função dos LD's procurar promover uma reflexão a respeito da visão dominante de língua hegemônica. Segundo Ferraz, Menezes de Souza e Duboc (2022, p. 16), a homogeneidade da língua, tem uma função “suportar toda a nação com interesses específicos de manutenção da ordem e do poder”. Já, acerca da omissão das representações discursivas das juventudes, respondendo ao terceiro objetivo proposto, perguntamo-nos quais são os traços que caracterizam os estilos das juventudes nesse livro? Perguntamo-nos sobre a linguagem corporal, a pronúncia de um jovem, os esportes e os movimentos nos quais se inserem? Não há identificação, não há representação, não há jovens como atores sociais. Acreditamos, infelizmente, ter respondido o nosso terceiro objetivo.

Para o nosso quarto objetivo, que foi o de estabelecer relações entre as identidades juvenis e os saberes temáticos, podemos nos referir ao quadro 3, em que montamos Temas Geradores, como já dito. E, respondendo, ainda mais, Menezes de Souza (2021) nos propõe que é preciso trazer o corpo de volta, como o fizemos na análise. Mas, que corpo é esse? Para o autor, atrás de cada saber, de cada cultura, há um corpo do sujeito que produz este saber. Portanto, o LD, em nossa análise, deveria apresentar o espaço histórico, social, local por trás de qualquer teoria, que deveria ser ocupado com o objetivo de recuperar a nossa diversidade tão silenciada. O saber exige um corpo contextualizado em determinado momento histórico e que também produz intencionalidades específicas. (MENEZES DE SOUZA, 2021). Entendemos, então, que aspirações juvenis constroem as epistemologias que consideramos necessárias à construção da consciência social e política.

Podemos concluir que, em nossa análise do Livro Didático Eja Moderna, do ponto de vista da Língua Portuguesa e sob o olhar da ACD Decolonizadora, que os corpos das juventudes são invisíveis. O livro apresenta e valoriza mais uma cultura colonizadora, cria mais saberes universalizantes que os valores dos saberes locais. O livro também não apresenta as tantas questões que os jovens insistem em discutir e são banidos dos seus propósitos dentro da escola (como mostramos). Ao se pensar em incluir juventudes, linguagens e saberes e em uma cultura linguística para os LDs e para a EJA, em geral, o que fazer então? Concordamos com Boaventura Sousa Santos (2017), que propõe o diálogo intercultural; com Menezes de Souza (2021), que sugere espaços liminares de coalização, ou seja, eu não posso entrar no seu espaço porque, diante de tanta opressão, você não vai me ouvir com atenção. Você não pode entrar no

meu espaço, porque vou considerar seu discurso sempre com peso de verdade menor, porque não é o meu. A proposta, enfim, seria abrir-se ao cosmos, constituído de diversos mundos múltiplos em contato, a partir do qual a coalizão pode existir, o que também propõe Bagno (2015), através da proposta de Epilinguagem.

Dessa maneira, acreditamos que o livro se equivoca ao negar espaço àqueles que precisam muito encontrar na escola espaços de coalizão. Pessoas que precisam se ver representadas, corpos que precisam frequentar a escola. De que adianta o livro ser público, mas com uma ideologia que ignora sujeitos públicos de direitos?

Entendemos que esta dissertação carrega um tom denunciante e nos torna mais convictos de que precisamos ocupar espaços fora da EJA para chamar a atenção dos outros sujeitos do mundo da Educação. Esta é a contribuição desta pesquisa, que a faz transitar pelas universidades e a levantar a questão de corpos invisíveis nos livros de EJA. Acreditamos também que essa pesquisa oferece alguns desdobramentos, contribuições e sugestões para pesquisas futuras. Como desdobramentos e sugestões, as reflexões abrem espaço para que se discutam as identidades e representações discursivas de professores da EJA. A respeito do uso do LD, como professores e estudantes de EJA o veem em uso durante as aulas. Uma tarefa ainda maior seria a de interrogar aos produtores do PNLD como são pensados esses livros, como se constroem a imagem do público, quem define o que deve ser dito, como e por quê? E, de uma vez por todas, é fundamental refletir, junto aos movimentos sociais MNU, LGBTQIA+, os movimentos feministas, as juventudes periféricas, entre tantos outros excluídos, sobre o imperativo de nos comprometer com a educação pública para todos e todas identifiquem suas marcas nos textos didáticos e na escola de um modo geral.

Por esses sentidos, pelo que essas questões apresentadas evocam, torna-se impossível colocar um ponto final nesta pesquisa, já que se mantém, como apontamos, a necessidade ainda do muito a pesquisar e a ouvir os outros atores sociais da EJA sobre a relação com os letramentos vários. Mas resta-nos, principalmente, apresentá-las como o fizemos e denunciá-las, aproveitar os espaços de discussão, as universidades e os fóruns de atividades educacionais. Esperamos que esta pesquisa seja um convite à militância na EJA e um reforço ao nosso compromisso profissional com a educação pública e de direitos para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos do Brasil.

Então. Sigamos!

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis, punks E darks no espetáculo urbano**. São Paulo: APOCS/SCRITTA.1994.
- ADAM, J. **A Linguística Textual: Introdução à análise textual dos discursos**. Trad. RODRIGUES, M. das G. S.; SILVA NETO, J. G.; PASSEGGI, L.; LEURQUIN, E. V. L. F. São Paulo: Cortez, 2011 [2008].
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019. (Coleção Feminismos Plurais). Editora Jandaia. Edição do Kindle.
- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do estado: notas para uma investigação. In: ZIZZEK. Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- ANDRADE, S. B. de.; RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa. Campinas SP: PONTES, 2011. 194p. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 249–259, 2011. DOI: 10.26512/les.v12i2.11494. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/11494>. Acesso em: 7 jan. 2022.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ARROYO. M.G. **Currículo, territórios em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO. M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes,2014
- ARROYO, M. G. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO. M. G. **Vidas Ameaçadas: Exigências -Respostas Éticas da Educação e da Docência**. Petrópolis: Vozes, 2019a
- ARROYO. M. G. Paulo Freire: **Outro Paradigma Pedagógico?** Educação em Revista. Belo Horizonte. Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global. 2019b. Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Aceso em 07/01/2021.
- BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAGNO, M. **A Norma Oculta: língua e Poder na Sociedade Brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.
- BAGNO, M. RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online]. 2005, v. 5, n. 1 [Acessado 3 janeiro 2022], pp. 63-81. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>>. Epub 28 Jan 2013. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>.

BAGNO, M. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial. 2007.

BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português** / Marcos Bagno. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014. Edição Kindle.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Edições Loyola. 2015.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALLESTRIN, L. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. UnB. Instituto de ciência Política, 2013. Versão on-line ISSN: 2178-4884 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: 15 out. 2021.

BATISTA. A.A. G. **Livro didático de Língua Portuguesa letramento e cultura escrita**. Campinas. Autêntica. 2003.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-36.

BELO HORIZONTE. CMEBH, **Lei Municipal 7543, de 1998**. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. 1988.

BELO HORIZONTE/CME. Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos**. Aprovada em 09/09/2002 In: Diário Oficial do Município. DOC. Relatorias: SILVA, M.C.F; RODRIGUES, L.R. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=903243>. Acesso em: 3 mar. 2020.

BELO HORIZONTE. Prefeitura. Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Secretaria Municipal de Educação. 2016. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/proposicoes-eja.pdf>. Acesso em 07 fev. 2022.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 1ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL.MEC.SECADI. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Natal: EDUFRRN, 2014.

BRASIL/MEC/BNCC. **Base Curricular Comum Nacional**. 2018. Ministério da Educação e Cultura. MEC. Brasil. Disponível em: download.basenacionalcomum.mec.gov.br Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL/IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por amostra de domicílios 2007/2018. **Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais**. Brasília: 2018. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL/PNAID_2018. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Agência de Notícias. **Taxa de analfabetismo/2016-2017**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL/PNLD_2014. Diretoria de Pesquisas, Coordenação do Livro didático. **Pesquisa 7**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - LDB 9394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BREGUNCI, M. das G. de C; FRADE, I. C. A. da S; VAL, M. das G. C. (Orgs). **Glossário Ceale. Termos de Alfabetização Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte. UFMG. Faculdade de Educação.2014.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. (Trad.) Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueiredo. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2010.

CANDAU, V. M. **Educação Intercultural: entre influências e desafios**. In. CANDAU, V. M; MOREIRA, A. F. (Orgs). Currículos, disciplinas escolares e culturas. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 23-41.

CANDAU, V. M. **Didática novamente em questão: fazeres e saberes pedagógicos em diálogos, insurgências e políticas**. In. CANDAU, V. M; CRUZ, G.B. FERNANDES. C. (Orgs). Didática e fazeres -saberes Pedagógicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2020. p. 33-48.

CANEVACCI, M. **Culturas extremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

CARRANO, P. C. R. **Identidades juvenis e escola: Alfabetização e cidadania**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), n.10, 2000.

CARRANO, P. C. R. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento, Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 11-27.

CARRANO, P. C.R. **Os jovens e a cidade**. Rio de Janeiro: Editora Faperj, 2001a.

CARRANO, P. C. R **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola**. Acesso em: Educação de jovens e Adultos.2001bForum de EJA. Disponível em\; <http://forumeja.org.br>> filies\ educação de EJA. Acesso em 20 jan.2022.

CARRANO, P. C.; MARTINS, C. H. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Revista Educação**. Faculdade de Educação. Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

CARRANO, P.; DAYRELL, J. T. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CARRERA, F. Roleta interseccional: proposta metodológica para análises em Comunicação. **E-Compós**, [S. l.], 2020. DOI: 10.30962/ec.2198. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/2198>. Acesso em: 11 jun. 2021.

CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M.; **Por um novo paradigma do fazer políticas: de/para/com** juventudes. Brasília: UNESCO, 2002

CATELLI, R.; MELLO, P. Falta de diretrizes para EJA na Base Nacional Comum preocupa educadores. **Revista de Educação**. Edição 242. v.25. RFM Editores. 2013. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/09/13/falta-de-diretrizes-para-eja-na-base-preocupa-educadores/>. Acesso em 05. out. 2021.

COELHO, W. de N. B.; RODRIGUES, A. P. Sociabilidades adolescentes na escola básica: estado da arte 2004-2013. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 521-534, set./dez. 2017.

COLLINS, P. H. Pensamento feminista negro: o poder da autodefinição. In: HOLANDA. H. B. **Pensamento Feminista: Conceitos fundamentais**. SP. Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais Ltda. 2019.

COLLINS, P. H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, n. 1, p. 6-17, 2017.

CRENSHAW, K. **Gender, and race discrimination**. eBook Interseccionalidade, Ação Educativa. SP. Fonte:< [http://www.acaoeducativa.org.br/2012/09 / Kimberle-Crenshaw.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf)> file:///C:/Users/Rosilene/Desktop/eBook%20-%20Interseccionalidades.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021.

DA SILVA. A. J. **Jovens estudantes pobres, significados atribuídos a práticas denominadas inovadoras por seus professores**. 2007. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação de Belo Horizonte.

DA SILVA. A. J. **A formação inicial dos professores de adolescentes: os adolescentes existem na EJA?** In: Paidéia. Curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Univ. Fumec. Belo Horizonte Ano 6 n. 7 p. 39-59 jul./dez. 2009.

DA SILVA. A. J. **Na EJA tem J**. Curitiba. Apris. 2021.

DAYRELL, J. T. A Educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa, **Educação em Revista**. BH, v. 15, p. 21-29. jun. 1992.

DAYRELL, J. **O Jovem como sujeito Social**. *Revista Brasileira de Educação*, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. v. 24, no 1, p. 40-52, set/dez. 2003.

DAYRELL, J. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. In: SOARES, L.; GIONANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 53-67.

DAYRELL, J. T. CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGÜÍSTICOS. 1996. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

ETTO, R. M.; CARLOS, V. G. Preconceito linguístico com menores em regime de privação de liberdade. **Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som - Policromias**, v. 3, n. 2, p. 101-116, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/118297>. Acesso em: 07 jan. 2022.

FAIRCLOUGH, N. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E.R. (Org.). **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997, p. 77-104.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. trad., revisão e pref. à ed. bras. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a (1992).

FAIRCLOUGH, N. A Análise Crítica do Discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, Célia. (Org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001b. p. 31-82.

FAIRCLOUGH, N.; MELO, I. F. de. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.

FAIRCLOUGH, N. Ideologia e mudança de identidade na televisão política. **Revista Rua**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 91–111, 2015. DOI: 10.20396/rua.v1i1.8638927. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638927>. Acesso em: 14 nov. 2021.

FAIRCLOUGH, N.; AGUIAR, M. S. Análise crítica do discurso como raciocínio dialético: crítica, explanação e ação. **Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, v. 4, n.2, p.31-50. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/29970>. Acesso em: 19 nov. 2020.

FALTA DE DIRETRIZES PARA EJA NA BASE NACIONAL COMUM PREOCUPA EDUCADORES. *Revista da Educação*. Edição 242. Políticas públicas / educadores/ Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/09/13/falta-de-diretrizes-para-eja-na-base-preocupa-educadores/>. Acesso em: 01 out.21.

FANON, F. **Pele negra máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: UFBA. 2015.

FERRAZ, D.; DUBOC, A. P.; MENEZES DE SOUZA, L. M. Pesquisas, políticas e práticas educacionais em curso: conversa com Ana Paula Duboc e Lynn Mario Menezes de Souza sobre heterogeneidade e normatividade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, v. 59, n. 3, p. 2330–2355, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8660014>. Acesso em: 21 nov. 2021.

FRANCHI, S; GÜNTHER, M. C. C. Juvenilização da EJA: repercussões na Educação Física. **Revista Motrivivência**. V. 30,n.53 UFSM. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n53p209>. Acesso em: 07 jan. 2022.

FRANÇA JR. A. A. S. **“Da favela para o mundo”: o funk e o reexistir de jovens adolescentes na EJA e na cidade**. 2019. 107 fl. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação de Belo Horizonte. 2019.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 22a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **A pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro e São Paulo: Paz e Terra. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido: (o manuscrito)**; Jason Ferreira Mafra; José Eustáquio Romão; Moacir Gadotti (projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios). – 1. ed – São Paulo: Editora e Livraria Instituto. 2018.

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna, 2014. Disponível em <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/>. Acesso em: 30 out. 2021.

GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos: correntes e tendências**. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas. 8.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2018. (Guia da Escola Cidadã).

KLEIMAN, Â. B. (Org.). **Os significados do letramento – uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por amostra de domicílios 2007/2018. **Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais**. Brasília:

2018. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das- pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. Acesso em: 12 mar. 2020.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T. A.; KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (Org.) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-76.

LEDA, M. C. (2015). Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a Sociologia da modernidade. *Temáticas*, Campinas, 23, (45/46): 101-126, fev./dez. Disponível em: [file:///C:/Users/Dell/Downloads/11103-Texto%20do%20artigo-19056-2-1020200213%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/11103-Texto%20do%20artigo-19056-2-1020200213%20(1).pdf). Acesso em: 12 out. 2021

LEITE, M. Q.; BENTES, A. C. (Org.). **Linguística de texto e análise de conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ /Faperj, 2008.

LUGONES, M. Colonialidade e Gênero. **Tabula Rasa**, Bogotá, n.9, p. 73-102, dezembro de 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 fev. 2022.

MAGALHAES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [online]. v. 21. Pp. 1-19. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502005000300002>. Acesso em: 22.jan.22.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATEUS, E.; RESENDE, V. de M. O sistema posição-prática como categoria epistemológica: contribuições para análise de discurso crítica. **Alfa, rev. linguíst.** (São José Rio Preto), São Paulo, v. 59, n. 3, p. 445-470, dez. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19817942015000300445&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2020.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo, n.1, 3ª ed. 2019.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. *Arte & Ensaios*. v. 32, pp. 123-51. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Reflexões sobre o desconhecido e o que não se pode conhecer: crise e mudança**. Webinar apresentado por Lynn Mario Menezes de Souza [Curitiba: YouTube. 29/05/2020], 2020. 1 vídeo (1h 10min 44 seg.). Online. Publicado pelo canal Clarissa Jordão. Português. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mX20Z5i3hr4&feature=youtu.be>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MENEZES DE SOUZA, L. M. **Decolonial: ser, estar e fazer**. Webinar apresentado por Lynn Mario Menezes de Souza [Curitiba: YouTube. 27/10/2021], 2021. 1 vídeo (2h 58min 44 seg.). Online. Publicado pelo canal Pós-Graduação em Letras UFPR. Português. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UkwfFona7-A>. Acesso em: 30 dez. 2021.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. **Café decolonial**. Webinar apresentado por Walkíria Monte Mór Lynn Mario Menezes de Souza São Paulo: YouTube. 11/12/2020], 2020. 1 vídeo (2h 03min 20 seg.). Online. Publicado pelo canal Ana Paulo Duboc. Português. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6C2sYLTfjuQ>. Acesso em: 05 jun. 2021.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.) **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2ª ed., 2015, p 31-50.

MORAIS, M. G; RODRIGUES, L. P. **Ensino de Língua Portuguesa na EJA: uma reflexão necessária**. DLA/PPGFP-UEPB. 2014.

NASCIMENTO, G. **Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte. Letramento: 2019.

NOVAES, L. C. **A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência**. Cadernos CEDES, v.36, n.98, 2016, p. 109-122. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162564>.

NOVODVORSKI, A.; FINATTO, M. J. B. Linguística de corpus no Brasil: uma aventura mais do que adequada. **Letras & Letras**, v. 30, n. 2, Jul/dez.2014.

OLIVEIRA, R. C. de. **Na “Periferia” da quadra: educação física, cultura e sociabilidade na escola**. 2010. 188 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 2010.

OLIVEIRA, J. R. de; SABOTA, B. Translinguagem e interculturalidade na educação linguística crítica: entre concepções e articulações. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 384–406, 2021. DOI: 10.9771/cgd. v6i3.38392. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38392>. Acesso em: 17 out. 2021.

PASSEGGI, L. et al. A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: **Línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paço Editorial, 2011, v. 1, p. 1-250.

PNLD – **Plano Nacional do Livro Didático- Educação de Jovens e Adultos**. Ministério da educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Fundo nacional de desenvolvimento da educação. 2014.

PEREIRA, B. P; LOPES, R. E. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p. 193- 216, jan./mar. 2016.

PEREIRA, A, S; REIS, R. Olhares cruzados sobre ser jovem e estudante do ensino médio: contextos, experiências e reflexões. **EccoS Revista Científica** [Internet]. 2014; (35): 157-172. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71535318010>. Acesso em: 07 jan. 2022.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Linguística Aplicada: suas perspectivas pós-emancipatórias bem como seus desafios à frente. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 52, n. 2, p. 13–24, 2021. DOI: 10.18309/anpoll. v52i2.1542. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1542>. Acesso em: 16 jan. 2022.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas- **LemD**, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes, 2011.

RESENDE, V. de M.; PEREIRA, F. H Diálogos teórico-metodológicos: análise de discurso crítica e realismo crítico. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 8, p.78-104, 2007.

RESENDE, V. de M.; PEREIRA, F. H. (Org.). **Práticas socioculturais e discurso: debates transdisciplinares**. Covilhã: LabCom Books, 2010, p.223-255.

RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica e Etnografia: o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, sua crise e o protagonismo juvenil**. Tese de Doutorado (Linguística). Brasília: Universidade de Brasília. Outras perspectivas em análise de discurso crítica, 2008.

RESENDE, V. M. **A crise do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua: uma pesquisa em realismo crítico, análise de discurso crítica e etnografia**. In: CONFERÊNCIA ANUAL DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL PARA O REALISMO CRÍTICO, 12., 2009.

RESENDE, V. M. **A crise do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua: uma pesquisa em realismo crítico, análise de discurso crítica e etnografia**. In: CONFERÊNCIA ANUAL DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL PARA O REALISMO CRÍTICO, 12., 2009, Niterói. Anais... Niterói: UFF, 2009b. Disponível em: <http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/06T.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2013.

RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica e realismo crítico: implicações interdisciplinares**. Campinas: Pontes, 2009.

RESENDE, V. M. Reflexões teóricas e epistemológicas em torno da Análise de Discurso Crítica. **Polifonia**, Cuiabá, v.17, n.15, p.125-140, 2009c.

RESENDE, V. M. Análise de discurso crítica como interdisciplina para a pesquisa social: uma introdução. In: MELO, I. F. (Org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2012, p. 99-112.

RESENDE, V. M. Entre o legado europeu e a ousadia da crítica: análise de discurso crítica, contexto local e etnografia. In: SATO, D. T.; BATISTA Jr., J. R. (Orgs.). **Contribuições da análise de discurso crítica no Brasil: uma homenagem à Izabel Magalhães**. Campinas: Pontes. p. 337-360. 2013.

RESENDE, V. M. A violação de direitos da população em situação de rua e a violência simbólica: representação discursiva no jornalismo on-line. **Revista Latino-americana de Estudios del Discurso**. v. 15, p. 71-92. 2015.

RESENDE, V. M. Representação de pessoas em situação de rua no jornalismo online: quais são as vozes convocadas para falar sobre a situação de rua? **Revista de Estudos da Linguagem**. v.26, n. 3, p. 955-988. 2016.

RESENDE, V. M. Análise de discurso crítica: conceitos-chave para uma crítica explanatória com base no discurso. In: MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora UnB, 2017, p. 197-212.

RESENDE, V. M. **Decolonizar os estudos críticos do discurso: por perspectivas latino – americanas**. 2017 b. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322835373_decolonizar_os_estudos_criTicos_do_discurso_por_perspectivas_latino-americanas/citation/download. Acesso em: 25 out.2020.

RESENDE, V. M. **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. In.: RESENDE, Viviane de Melo (Org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

RESENDE, V. M.; REGIS, J. F. da S. (Orgs.). **Outras perspectivas em análise de discurso crítica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cad. CEDES**, v.21, n. 55. Campinas. nov.2001. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 20 nov. 2021.

RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

ROCHA, H. Descaminhos e novos caminhos para o ensino de língua portuguesa. **Revista Universitas face**. Centro Universitário de Brasília. Brasília. v. 02. n. 1. 2005. Disponível: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/face/article/view/627/416>. Acesso em: 02 jan. 2020.

RODRIGUES, M. D.; SILVESTRE, V. P. V. Interculturalidade crítica e educação linguística: problematizando (des)invenções. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 407–429, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38340>. Acesso em: 16 out. 2021.

ROJO, R. H. R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência, para um novo senso comum. Porto: Afrontamento. 2000.

SANTOS, B. de S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** Novos estudos CEBRAP [online]. 2007, n. 79 [Acessado 17 outubro 2021], pp. 71-94. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 01 jul. 2008. ISSN 1980-5403. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>.

SANTOS, B. S. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, Luís Heron da (Org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: Para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez 2010.

SILVA, M. C. F. **O não-lugar do lugar da escola: sentidos produzidos por jovens de 15 a 17 anos na Educação de Jovens e Adultos.** 2019. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação de Belo Horizonte.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3ª ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2017a.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 18 ed. São Paulo: Contexto, 2017b.

SOUZA, L.M.T. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R. F. M.; ARAÚJO, V. de A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas.** Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 128-140.

SOUZA, L. M. T. M. **Reflexões sobre o desconhecido e o que não se pode conhecer: crise e mudança.** Webinar apresentado por Lynn Mario Menezes de Souza [Curitiba: YouTube. 29/05/2020], 2020. 1 vídeo (1h 10min 44 seg.). Online. Publicado pelo canal Clarissa Jordão. Português. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mX20Z5i3hr4&feature=youtu.be>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SOUZA, L. M. T. M. **Decolonial: ser, estar, fazer.** Webinar apresentado por Lynn Mario Menezes de Souza [SP: YouTube. 24/09/21], 2021. 1 vídeo (2h 58min 44 seg.). Online. Publicado pelo canal youtube/ELA. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.** Acesso em: 24 set. 2021.

STREET.V. B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista USP. Filologia e Linguística Portuguesa**, Filol. linguíst. port., n. 8, p. 465-488, Brasil, n. 8, p. 465-488, ago. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/download/59767/62876>. Acesso em: 12 fev. 2017.

STREET, V. B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, V. B.; SILVA, E. S. E agora José? - Entrevista. In: JORDÃO, C. et al. (Eds.) **Devaneios em Atas: distopias teóricas nos multiletramentos e inglês como língua franca.** p. 119-138. Campinas: Pontes. 2018.

TANGNIN, S. E. O.; VALE O. A. **Avanços da linguística de corpus no Brasil**. São Paulo. Humanitas, 2008.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. ed. 9. Petrópolis. RJ: Vozes.2011

VERONELLI, G. A.; DAITCH, S. L. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 80-100, fev. 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78169>. Acesso em: 08 jan. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78169>.

VIEIRA, V. Perspectivas decoloniais feministas do discurso na pesquisa sobre educação e gênero-sexualidade. In: RESENDE, V. M. (Org). **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. Campinas. SP. Editora Pontes. 2019. p. 83-115.

WODAK, R. De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Orgs.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 17-34.

ANEXOS

ANEXO 1. LEI Nº 7.543, DE 30 DE JUNHO DE 1998

Institui o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências.

O Povo do Município de Belo Horizonte, por seus representantes, decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica instituído o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, composto por:

- I - Instituições de ensino infantil, fundamental e médio mantidas pelo Executivo;
- II - Instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III - órgãos municipais de educação.

Art. 2º - Fica criado o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte - CME -, órgão de caráter deliberativo, normativo e consultivo sobre os temas de sua competência.

Art. 3º - O CME terá como objetivo assegurar aos grupos representativos da comunidade o direito de participar da definição das diretrizes da educação no âmbito do Município, concorrendo para elevar a qualidade dos serviços educacionais.

Art. 4º - O CME será composto de 24 (vinte e quatro) membros, assim discriminados:

- I - 4 (quatro) representantes dos órgãos governamentais do Município, indicados pelo Prefeito, sendo pelo menos 1 (um) da Secretaria Municipal de Educação;
- II - 2 (dois) representantes das instituições de ensino público superior;
- III - 1 (um) representante das instituições privadas de educação infantil;

- IV - 1 (um) representante das instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais de ensino infantil;
- V - 3 (três) representantes dos estudantes das escolas municipais;
- VI - 3 (três) representantes dos pais de alunos das escolas municipais;
- VII - 1 (um) representante do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente;
- VIII - 1 (um) representante da Câmara Municipal indicado por sua Mesa Diretora;
- IX - 4 (quatro) representantes dos trabalhadores em Educação das escolas públicas municipais;
- X - 2 (dois) representantes dos professores de escolas particulares;
- XI - 1 (um) representante do Fórum Mineiro de Defesa da Educação;
- XII - 1 (um) representante dos trabalhadores das instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais de ensino infantil.

§ 1º - Os conselheiros referidos nos incisos V, VI, IX, X e XII, bem como os seus suplentes, serão eleitos por seus pares em plenárias dos respectivos segmentos, durante as conferências municipais de Educação a que se refere o art. 17 desta Lei.

§ 2º - Os conselheiros referidos nos incisos II, III, IV, VII e XI, bem como seus suplentes, serão indicados pelas respectivas instituições e entidades.

§ 3º - O suplente substituirá o membro titular do Conselho em seu impedimento, afastamento ou ausência.

Art. 5º - Os conselheiros titulares e os suplentes terão seus nomes homologados por ato do Executivo.

Parágrafo único - A função de membro do CME não será remunerada, sendo seu exercício considerado relevante serviço prestado à população.

Art. 6º - No caso de vacância da função de conselheiro do CME, adotar-se-ão os seguintes critérios para escolha do novo membro que irá cumprir o prazo restante do mandato:

I - Na hipótese de o conselheiro ter sido definido na forma do § 1º do art. 4º, o CME organizará eleição para escolha do novo representante, salvo se faltar menos de 180 (cento e oitenta) dias para a realização da Conferência Municipal de Educação;

II - Nos demais casos, caberá à entidade ou órgão correspondente indicar novo conselheiro.

Art. 7º - O mandato do conselheiro será de 2 (dois) anos, permitida a recondução por uma única vez.

Art. 8º - Será exonerado o conselheiro que, sem motivo justificado, deixar de comparecer a 3 (três) reuniões consecutivas ou a 6 (seis) intercaladas, no período de 1 (um) ano.

Art. 9º - Compete ao Executivo indicar e nomear um dos conselheiros para Presidente do CME.

§ 1º - O mandato do Presidente será de 2 (dois) anos, permitida a recondução.

§ 2º - Cabe ao Presidente, entre outras atribuições dispostas no regimento interno:

I - Deliberar sobre questões administrativas do CME;

II - Indicar os servidores municipais que irão compor a estrutura de apoio do Conselho, nos termos do parágrafo único do art. 15 desta Lei;

III - instituir comissões especiais para a realização de tarefas afetas ao órgão, conforme dispuser o regimento interno.

Art. 10 - A forma de escolha e as atribuições dos demais membros da diretoria do Conselho serão definidas em seu regimento interno.

Art. 11 - Ao CME compete:

I - Participar da elaboração de política de ação do poder público para a Educação;

II - Avaliar e manifestar-se sobre o plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e o orçamento anual relativamente à Educação;

III - fiscalizar a aplicação de recursos públicos destinados aos setores público e privado, incluindo verbas de fundos federais e estaduais;

IV - Emitir parecer, quando solicitado, sobre propostas de convênios educacionais, suas renovações entre o Município e entidades públicas ou privadas;

V - Emitir parecer, quando solicitado, sobre o interesse e a necessidade de eventual assistência do Município às instituições particulares, filantrópicas, comunitárias e confessionais, no que se refere à Educação;

VI - Normatizar as seguintes matérias:

a) autorização de funcionamento, credenciamento e inspeção de estabelecimentos que integrem o Sistema Municipal de Ensino;

b) parte diversificada do currículo escolar;

c) recursos em face de critérios avaliatórios escolares;

d) autonomia e gestão democrática das escolas públicas municipais;

e) classificação e progressão do estudante nas etapas da educação básica;

f) outras matérias mediante solicitação da Secretaria Municipal de Educação;

VII - assegurar a publicidade de informações sobre o Sistema Municipal de Ensino, tais como o número de profissionais e de alunos, bem como as receitas e despesas do setor;

VIII - responder à consulta e emitir parecer em matéria de ensino e educação no âmbito do Sistema Municipal de Ensino;

IX - Estabelecer critérios que orientem a elaboração da proposta pedagógica das instituições que compõem o Sistema Municipal de Ensino;

X - Autorizar mudanças na organização e no currículo da educação regulada por este Conselho, observada a legislação federal;

XI - elaborar seu regimento interno;

XII - funcionar como instância recursal no âmbito de suas atribuições;

XIII - diagnosticar evasão, repetência e problemas na qualidade do ensino nas escolas, apontando alternativas de solução;

XIV - propor ações educacionais compatíveis com programas de outras secretarias, como a de Saúde, a de Desenvolvimento Social, a de Cultura, a de Esportes e a de Meio Ambiente, bem como manter intercâmbio com instituições de ensino e pesquisa;

XV - Divulgar, através de publicações, as atividades nos veículos de comunicação do Município;
XVI - aprovar o regimento, a organização, a convocação e normas de funcionamento das conferências municipais de Educação, bem como as das plenárias municipais de Educação;

Art. 12 - Compete ao Secretário Municipal de Educação homologar as decisões do Conselho referentes aos incisos VI, VIII, IX e X do artigo anterior desta Lei, no prazo de 30 (trinta) dias.

§ 1º - O Secretário solicitará ao Conselho, no prazo previsto no *caput* deste artigo, reexame do ato levado à homologação.

§ 2º - O Secretário, quando se negar a homologar a decisão do Conselho, devolverá a matéria ao CME, com as razões de sua recusa.

§ 3º - Na hipótese de o Secretário não se manifestar no prazo previsto no *caput* deste artigo, considerar-se-á homologado, tacitamente, o ato decisório.

Art. 13 - A organização e o funcionamento do CME serão disciplinados em regimento interno elaborado e aprovado por, no mínimo, 2/3 (dois terços) do Conselho.

Art. 14 - O CME reunir-se-á ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, nos casos previstos no regimento interno.

§ 1º - A sessão plenária do CME instalar-se-á com a presença da maioria dos seus membros, e suas deliberações serão tomadas pela maioria dos votos dos presentes.

§ 2º - Na falta de *quórum* para instalação do plenário, será automaticamente convocada nova sessão, que acontecerá no prazo de 72 (setenta e duas) horas, com qualquer número de conselheiros presentes.

§ 3º - Cada membro terá direito a um voto e, ocorrendo o empate, caberá ao Presidente do Conselho, além do voto ordinário, o voto de qualidade.

Art. 15 - O Executivo, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, garantirá estrutura de apoio de recursos humanos e materiais para permitir o funcionamento do Conselho.

Parágrafo único - O número de servidores que atuarão na estrutura de apoio não poderá ultrapassar 1/3 (um terço) dos membros do Conselho.

Art. 16 - O CME poderá convidar entidades, cientistas e técnicos nacionais ou estrangeiros para colaborarem em estudos ou participarem de comissões instituídas no âmbito do CME, sob a coordenação de um de seus membros.

Art. 17 - Será realizada uma conferência municipal de Educação a cada dois anos, ou a qualquer tempo, extraordinariamente.

§ 1º - O prazo estabelecido no *caput* poderá ser prorrogado para quatro anos, por decisão de 2/3 (dois terços) do plenário de conselheiros do CME.

§ 2º - A conferência será convocada pelo Executivo ou pelo CME, caso aquele não o faça dentro do prazo determinado no *caput* deste artigo.

§ 3º - A conferência será organizada pelo CME e composta por representações dos vários segmentos sociais para socialização de experiências, avaliação da situação da Educação no Município e proposição de diretrizes da política municipal.

Art. 18 - O Executivo convocará e organizará a primeira Conferência Municipal de Educação.

Parágrafo único - O regimento e as normas de funcionamento da primeira Conferência serão elaborados pelo Executivo, consultadas as entidades dos demais segmentos representados no Conselho, *ad referendum* da plenária de abertura da Conferência.

Art. 19 - O Executivo regulamentará esta Lei no prazo de 90 (noventa) dias, a partir da data de sua promulgação.

Art. 20 - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário.

Belo Horizonte, 30 de junho de 1998

Célio de Castro
Prefeito de Belo Horizonte

(Originária do Projeto de Lei nº 38/97, de autoria do Ver. Rogério Correia)

APÊNDICE

MAPA DA ARTE INSTITUIÇÕES: PUCMINAS, CEFETMINAS, UFMG.

Abordagem verificacional em pesquisas produzidas entre os anos 2015-2020

- LIVROS DIDÁTICOS DE TODAS AS DISCIPLINAS
- LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
- LIVROS DIDÁTICOS EJA DE TODAS AS DISCIPLINAS
- LIVROS DIDÁTICOS EJA DE LÍNGUA PORTUGUESA

1. UFMG

Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/179/simple-search?location=1843%2F179&query=&rpp=10&sort_by=score&order=desc&filter_field_1=dateIssued&filter_type_1>equals&filter_value_1=%5B2015+TO+2020%5D&submit_filter_remove_1=X. Acesso em 03/03/21

- PESQUISA EM LIVROS DIDÁTICOS - TODAS AS DISCIPLINAS: 29

TRABALHO ACADÊMICO	TÍTULO	AUTOR	ANO
Dissertação de Mestrado	Letramento literário no ensino médio: o que propõe livro didáticos?	Buccini, Luciana Mara Torres.	2015
Dissertação de Mestrado	O livro didático de geografia no Ensino Médio: tensões e possibilidades para a educação do campo na região metropolitana de Belo Horizonte	Resende, Bruno Cesar de.	2015
Dissertação de Mestrado	Discurso(s) acerca do trabalho presente nos livros didáticos de Geografia (1889-1945): educação, estado e ideologia	Silva, Elaine Queiroz.	2015
Dissertação de Mestrado	Estudo sobre o ensino da análise linguística na última década: panorama do impacto da virada pragmática no livro didático de português	Santos, Carolina Ximenes.	2015
Dissertação de Mestrado	Questões de gênero no livro didático de língua inglesa: uma análise à luz do letramento crítico	Queiroz, Helenice Nolasco.	2015
Dissertação de Mestrado	Letramento visual crítico: leitura, interpretação e apropriação das imagens dos livros didáticos	Xavier, João Paulo.	2015
Dissertação de Mestrado	Ensino da produção de texto escrito: livro didático e atividades sistemáticas	Prado, Michelle Nogueira Lara.	2015

Dissertação de Mestrado	Permanência, mudança ou silenciamento: o que os livros de Geografia para o ensino fundamental dizem(ou não) acerca das pessoas com deficiência?	Freitas, Reinaldo de.	2015
Dissertação de Mestrado	Análise da história da África em livros didáticos em face do conceito de civilização no contexto de recepção da lei 10.639	Marques, Pedro Berutti.	2015
Dissertação de Mestrado	Léxico e livro didático: estratégias para o desenvolvimento da leitura	Cruz, Ana Flávia Torquetti Domingues.	2015
Dissertação de Mestrado	Uma análise da linguagem utilizada em livros didáticos de matemática do Ensino Médio	Mais, Jurama.	2016
Dissertação de Mestrado	Livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD de 2015: análise de atividades de leitura sob a ótica do letramento crítico	Codeglia, Ana Florencia.	2016
Dissertação de Mestrado	A multimodalidade nos livros didáticos de ensino de língua alemã: uma análise contrastiva	Pinto, Rafael Luciano	2016
Dissertação de Mestrado	Proposta de expressão escrita nos livros didáticos do PNLD 2012 e 2015: O que mudou?	Campos, Thayane Silva.	2016
Dissertação de Mestrado	Apropriação da proposta investigativa de um livro didático por uma professora de ensino de Ciências	Rocha, Danielle de Assis.	2016
Dissertação de Mestrado	Os livros didáticos produzidos durante a ditadura militar brasileira e a ditadura de Stroessner no Paraguai: o ensino de história e as versões da Guerra do Paraguai (1959- 1983)	Afonso, Bruna Reis.	2017
Dissertação de Mestrado	Exploração da multimodalidade em livros didáticos de português língua adicional e língua materna: Língua adicional e Língua materna	Duarte, Ana Paula Andrade.	2017
Dissertação de Mestrado	As inferências, os conhecimentos socioculturais e o alcance do letramento crítico: a análise das coleções de espanhol (PNLD 2017)	Silva, Geraldo Emanuel de Abreu.	2018
Dissertação de Mestrado	Educar para nunca mais: sequência didática, memória e esquecimento sobre a ditadura militar nos livros didáticos de história (2011 – 2017)	Souza, Jessica Machado de.	2018
Dissertação de Mestrado	Afinal, o que dizem professores de língua espanhola sobre o livro didático que utilizam?	Moura, Patrícia Silva de.	2018
Dissertação de Mestrado	Produção de textos escritos: a reescrita como prática fundamental	Teixeira, Fernanda Junia Aparecida.	2019

Dissertação de Mestrado	A ortografia nos livros didáticos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental	Couto, Ana Luiza de Souza.	2020
Tese de Doutorado	Enunciação e regularidades gramaticais: apontamentos para o ensino de língua portuguesa para o ensino médio	Pena, Elke Beatriz Felix.	2015
Tese de Doutorado	Representações de gêneros sociais: análise multimodal de textos da coleção de livros didáticos de língua portuguesa mais adotada no Ensino Médio no triênio 2012/2014	Lira, Joseli Ferreira.	2016
Tese de Doutorado	Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual	Gualberto, Clarice Lage.	2016
Tese de Doutorado	Usos do livro didático de letramento e alfabetização pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Silva, Giane Maria da.	2016
Tese de Doutorado	Os jogos digitais de livros didáticos de língua portuguesa	Soares, Mateus Gilvan.	2019
Tese de Doutorado	A representação do professor em Manuais do Professor de livros de alfabetização do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD	Castro, Juliana Cabral Junqueira de.	2019
Tese de Doutorado	Experiências de uma professora com livros didáticos: a emergência de uma educadora	Pinto, Denise de Souza Silva	2020

- PESQUISA EM LIVROS DIDÁTICOS – LÍNGUA PORTUGUESA: 13

TRABALHO ACADÊMICO	TÍTULO	AUTOR	ANO
Dissertação de Mestrado	Léxico e livro didático: estratégias para o desenvolvimento da leitura	Cruz, Ana Flávia Torquetti Domingues.	2015
Dissertação de Mestrado	Ensino da produção de texto escrito: livro didático e atividades sistemáticas	Prado, Michelle Nogueira Lara.	2015
Dissertação de Mestrado	Letramento literário no ensino médio: o que propõem livros didáticos?	Buccini, Luciana Mara Torres.	2015
Dissertação de Mestrado	Letramento visual crítico: leitura, interpretação e apropriação das imagens dos livros didáticos	Xavier, João Paulo.	2015
Dissertação de Mestrado	Estudo sobre o ensino da análise linguística na última década: panorama do impacto da virada pragmática no livro didático de português	Santos, Carolina Ximenes.	2015

Dissertação de Mestrado	Exploração da multimodalidade em livros didáticos de português língua adicional e língua materna: Língua adicional e Língua materna	Duarte, Ana Paula Andrade.	2017
Dissertação de Mestrado	Produção de textos escritos: a reescrita como prática fundamental	Teixeira, Fernanda Junia Aparecida.	2019
Dissertação de Mestrado	A ortografia nos livros didáticos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental	Couto, Ana Luiza de Souza.	2020
Tese de Doutorado	Enunciação e regularidades gramaticais: apontamentos para o ensino de língua portuguesa para o ensino médio	Pena, Elke Beatriz Felix.	2015
Tese de Doutorado	Representações de gêneros sociais: análise multimodal de textos da coleção de livros didáticos de língua portuguesa mais adotada no Ensino Médio no triênio 2012/2014	Lira, Joseli Ferreira.	2016
Tese de Doutorado	Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual	Gualberto, Clarice Lage.	2016
Tese de Doutorado	Os jogos digitais de livros didáticos de língua portuguesa	Soares, Mateus Gilvan.	2019
Tese de Doutorado	Experiências de uma professora com livros didáticos: a emergência de uma educadora	Pinto, Denise de Souza Silva	2020

- LIVROS DIDÁTICOS EJA - TODAS AS DISCIPLINAS: 1

TRABALHO ACADÊMICO	TÍTULO	AUTOR	ANO
Dissertação de Mestrado	Varição Linguística: o enfoque dos livros didáticos de língua portuguesa da educação de jovens e adultos.	Souza, Ires Figueiredo de.	2019

- LIVROS DIDÁTICOS EJA DE LÍNGUA PORTUGUESA: 1

TRABALHO ACADÊMICO	TÍTULO	AUTOR	ANO
Dissertação de Mestrado	Varição Linguística: o enfoque dos livros didáticos de língua portuguesa da educação de jovens e adultos.	Souza, Ires Figueiredo de.	2019

2. PUC MINAS

DISPONÍVEL EM: <https://web.sistemas.pucminas.br/BDP/PUC%20Minas>. Acesso em 03/03/21

- LIVROS DIDÁTICOS - TODAS AS DISCIPLINAS: 7

TRABALHO ACADÊMICO	TÍTULO	AUTOR	ANO
Dissertação de Mestrado	A tipologia dos conteúdos de Física nos Livros Didáticos de Ciências do PNL D 2014.	Calais, Carlos Wagner Vieira de.	2016

Dissertação de Mestrado	Objetos de aprendizagem nos livros didáticos de Física: uma análise dos livros recomendados no PNL D Ensino Médio 2015.	Rocha, Luciana De Oliveira Silva.	2016
Dissertação de Mestrado	Como os alunos estudam física: um estudo a partir do uso do livro didático	Mendes, Carlos Eduardo.	2017
Dissertação de Mestrado	Equação/função exponencial em livros didáticos no Brasil (1930-1980).	Queiroz, Rogéria Teixeira Urzêdo.	2018
Dissertação de Mestrado	Aspecto: categoria verbal relevante nos livros didáticos	Campos, Flávia Guerra Rocha.	2019
Dissertação de Mestrado	Ressignificando os Imaginários nos Livros Didáticos de História: da travessia do Atlântico ao grito do Imperador	Souza, Chrislaine Aparecida de.	2020
Dissertação de Mestrado	Frações e seus Diferentes Significados em Alguns Materiais Didáticos de Matemática	Júnior, Wander Moraes da Silva.	2020

- LIVROS DIDÁTICOS – LÍNGUA PORTUGUESA: 1

TRABALHO ACADÊMICO	TÍTULO	AUTOR	ANO
Dissertação de Mestrado	Aspecto: categoria verbal relevante nos livros didáticos	Campos, Flávia Guerra Rocha.	2019

- LIVROS DIDÁTICOS EJA - TODAS AS DISCIPLINAS: 2

TRABALHO ACADÊMICO	TÍTULO	AUTOR	ANO
Dissertação de Mestrado	Genética para a Educação de Jovens e Adultos (EJA): proposta de adequação didática.	Novaes, Frederico dos Santos.	2017
Dissertação de Mestrado	Análise de material didático de Física para EJA: do telecurso ao PNL D EJA.	Silva, Leonardo Cristiano da.	2017

- LIVROS DIDÁTICOS EJA DE LÍNGUA PORTUGUESA: 0

3. CEFET/MG

DISPONÍVEL EM: <http://www.gematec.cefetmg.br/publicacoes/teses-dissertacoes/> Acesso em 03/03/21

DISPONÍVEL EM: https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=307

Acesso em 03/03/21

LIVROS DIDÁTICOS - TODAS AS DISCIPLINAS: 3

Trabalho Acadêmico	Título	Autor	ano
DISSERTAÇÃO	(Des) Construção dos estereótipos de ensino em língua estrangeira: Uma análise de aspectos culturais brasileiros em livros didáticos do inglês.	Fernanda Silva Antônio	2017
DISSERTAÇÃO	A MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS:	LUCIANA APARECIDA GUIMARAES DE FREITAS	2018

	UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO		
TESE	REFLEXÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE O PAPEL DA IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE O LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO	JOAO PAULO XAVIER	2019
TESE	ANÁLISE DO DISCURSO DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM USO	PAULA RICELLE DE OLIVEIRA	2020
Dissertação de Mestrado	Análise estrutural de analogias em livros didáticos de Química da década de 1990 e contemporâneos.	Ferreira, Helton Luiz Dias.	2019
Dissertação de Mestrado	Análise Estrutural de analogias e outras comparações em livros didáticos de Biologia.	Murta, Gláucia de Sousa.	2017
Dissertação de Mestrado	Análise Estrutural de analogias em livros didáticos de Química.	Alvarenga, Gilson Rodrigues de.	2017

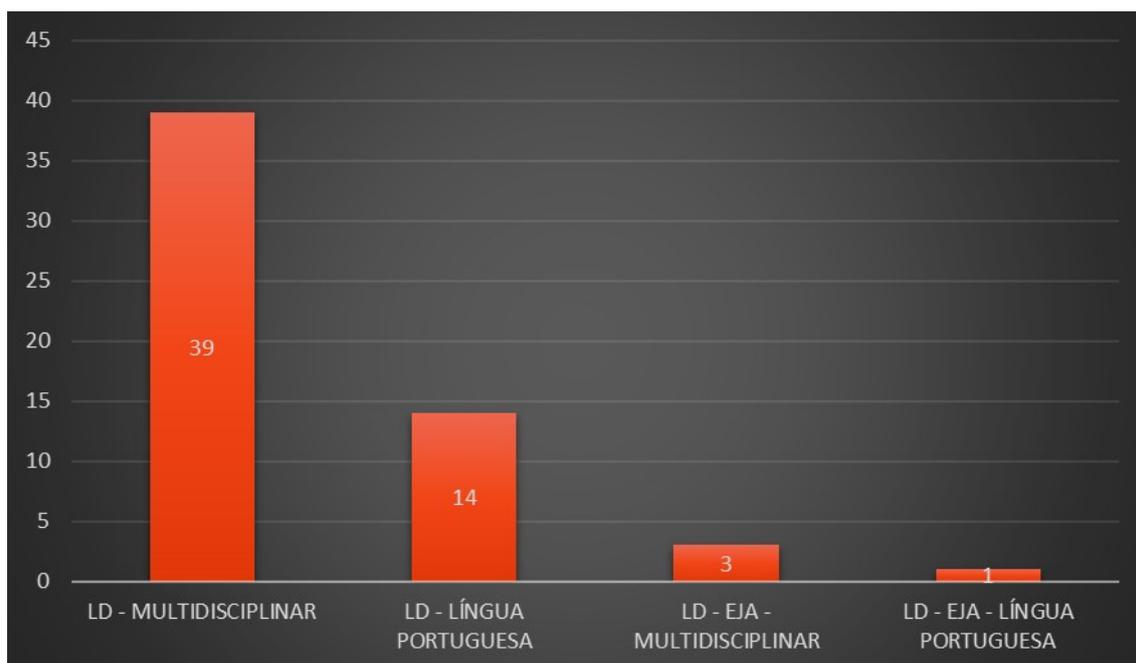
- LIVROS DIDÁTICOS – LÍNGUA PORTUGUESA: 0
- LIVROS DIDÁTICOS EJA - TODAS AS DISCIPLINAS: 7
- LIVROS DIDÁTICOS EJA DE LÍNGUA PORTUGUESA: 0

4. TOTAIS

- LIVROS DIDÁTICOS - DE TODAS AS DISCIPLINAS: 46
- LIVROS DIDÁTICOS – LÍNGUA PORTUGUESA: 14
- LIVROS DIDÁTICOS EJA - DE TODAS AS DISCIPLINAS: 3
- LIVROS DIDÁTICOS EJA DE LÍNGUA PORTUGUESA: 1

5. GRÁFICO

Mapa da Arte em pesquisas sobre os LDs



Fonte: Dados recolhidos pela autora