



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE – IFRN - *CAMPUS* CANGUARETAMA
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA
DIVERSIDADE

**GÊNERO TEXTUAL TIRINHAS NO ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO**

JONAS FREIRE CAVALCANTE

CANGUARETAMA\RN
2021

JONAS FREIRE CAVALCANTE

**GÊNERO TEXTUAL TIRINHAS NO ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO**

Artigo apresentado ao curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Diversidade, ofertado pelo *campus* Canguaretama do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Especialista.

Orientação: Prof^ª. Ma. Monick Munay Dantas da Silveira Pinto

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Ma. Monick Munay Dantas da Silveira Pinto
Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Ana Cristina Pereira Lima
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof^ª. Dr^ª. Andréa Maria de Araujo Lacerda
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

GÊNERO TEXTUAL TIRINHAS NO ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma proposta de ensino

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar o ensino do gênero textual tirinhas no processo de aprendizagem na 2ª série do Ensino Médio na modalidade EJA (Educação de jovens e adultos) por meio de uma proposta de ensino. O trabalho realizado tem como objetivo oportunizar ao aluno a produção escrita, a aquisição da leitura e o letramento. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica a qual proporcionou a construção de uma sequência didática. Propomos deixar evidente a eficácia de trabalhar-se com o gênero textual tirinhas em prol de uma aprendizagem transformadora e significativa.

Palavras-chave: Tirinhas; Gênero textual; Educação de Jovens e Adultos.

TEXTUAL GENRE STRIPS IN HIGH SCHOOL EDUCATION FOR YOUTH AND ADULTS: a teaching proposal

ABSTRACT

This article aims to address the teaching of textual genre comic strips in the learning process in the 2nd grade of Teaching Medium in the EJA modality (Education of Young People and Adults) through a teaching proposal. The work done, aims to provide students with written production, reading acquisition and literacy. This is a bibliographic research in which it provided the construction of a didactic sequence. We propose to make evident the effectiveness of working with the textual genre of comic strips in favor of a transformative and meaningful learning.

Keywords: Tirinhas; Textual gender; Education of Young People and Adults.

1 INTRODUÇÃO

Diante das exigências educacionais, no que diz respeito à inovação dos paradigmas pedagógicos em relação ao ensino de língua materna no Brasil, substancialmente no que se refere à Educação de jovens e adultos (EJA), é fundamental que sejam possibilitadas modificações nas políticas públicas para o ensino médio nesta modalidade, buscando destacá-las e adaptá-las a um currículo inovador, juntamente às práticas educacionais enquadradas a esta modalidade.

No Brasil, tratando-se de uma modalidade de ensino nos níveis fundamental e médio, a EJA - Educação de Jovens e Adultos é marcada por ações descontínuas e políticas públicas incipientes que não dão conta da demanda potencial e do cumprimento do direito (BRASIL, 1988). É fundamental que possamos identificar o processo de direcionamento dessas práticas educacionais com o intuito de realizar um desenvolvimento sustentável na qualidade de ensino e no processo de aquisição de leitura e escrita, fundamentados principalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (BRASIL, 1997).

As instituições escolares não devem ignorar as transformações que vêm acontecendo com os alunos em relação à contemporaneidade. Frente a isso, a formação continuada de docentes vem se destacando como um papel primordial nesse processo de mudanças curriculares, para oportunizar o uso de metodologias e de abordagens que favoreçam ativamente os alunos na construção do conhecimento, resultando numa aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, é preciso que o docente faça uso das ferramentas necessárias, tendo como objetivo alcançar novas competências cognitivas, intelectuais e sociais em seus alunos. Para isso, o professor deve atuar como pesquisador de sua própria prática pedagógica e juntamente à instituição escolar oportunizar as práticas de leitura e escrita tanto no que diz respeito à interpretação, como também a produção textual, considerando a necessidade do discente desenvolver não apenas as habilidades comunicativas e linguísticas, mas a compreensão do mundo em que está inserido, ou seja, suas vivências e experiências. O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2005).

Nesse sentido, com o propósito de trabalhar como professor pesquisador, o docente deve buscar identificar e solucionar os problemas no processo de aprendizagem no que concerne à linguagem. Vale ressaltar que a necessidade do docente, além de pesquisar sua própria prática pedagógica, é a compreensão dessas habilidades sobre aquilo que ele almeja para seus alunos.

Uma forma de proporcionar ao aluno a autonomia necessária para a construção do conhecimento é explorar materiais que sejam significativos, como por exemplo, o uso do gênero textual tirinhas. Quando ouvimos essa palavra, conseguimos relacionar as mais diversas produções editoriais de revistas e jornais impressos, as "tirinhas" são histórias fechadas e curtas, que têm como objetivo transmitir informações, ampliar a ludicidade e fazer críticas sociais; a maioria delas pode ser muito divertida. O gênero textual tirinhas considera a necessidade de um currículo inovador/transformador, visando proporcionar práticas de trabalho com gêneros textuais de forma significativa e prazerosa. Essa temática é pertinente, já que iremos oportunizar ao aluno o afloramento do interesse pela prática da leitura através das narrativas contidas nas tirinhas, podendo ser feitas interferências relacionadas à realidade daquele determinado aluno.

Partindo desses pressupostos, o objetivo geral deste estudo é desenvolver uma proposta de ensino do gênero textual tirinha para o nível médio da modalidade EJA, a fim de analisar como este pode ser favorável no processo de letramento. Temos ainda como objetivos específicos refletir a respeito de como os gêneros textuais presentes no cotidiano dos alunos podem influenciá-los na leitura e na produção textual, bem como analisar de que forma as tirinhas podem contribuir para que o ensino de jovens e adultos seja significativo e produtivo.

O presente trabalho se desenvolve através de uma pesquisa qualitativa a nível exploratório, na qual usaremos como instrumentos as fundamentações teóricas de estudiosos que trazem relevância para o tema, abordando discussões a respeito da elaboração de propostas de ensino por meio do gênero textual tirinhas para o ensino médio na modalidade EJA no processo de aprendizagem.

2 HISTÓRIA DA EJA

No Brasil, a luta incansável pelo direito a uma educação para todos está atrelada à institucionalização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o intuito de buscar uma modalidade que pudesse suprir as necessidades de sujeitos que foram alvos de exclusão social, sendo eles, negros, pobres, mulheres, idosos, trabalhadores rurais, entre outros. Nesse

sentido, a EJA mostra ser extremamente importante no que se refere às bases curriculares e às necessidades da educação brasileira. Para Arroyo (2001, p.10):

A educação de jovens e adultos - EJA – tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos.

Partindo do exposto, Arroyo (2001) esclarece a respeito dos antecedentes da Educação de Jovens e Adultos, uma realidade específica, abrangendo um público diversificado, construindo uma realidade excludente.

A educação voltada para o público adulto tem sua origem no Brasil desde o período colonial com a intervenção dos Jesuítas que alfabetizavam (catequizavam) crianças indígenas, índios, através de uma profunda e intensa proposta cultural e educacional, a fim de enraizar e intensificar a fé católica junto a fins educativos. Porém, com a expulsão dos Jesuítas devido à chegada da Família Real, no século XVIII, a educação de adultos entra em decadência, visto que esta passa a ser responsabilidade do império (STRELHOW, 2010). Vale salientar que a educação de adultos era fundamentada sobre princípios missionários e caridosos. A alfabetização desses indivíduos era vista como um ato caridoso das pessoas letradas e alfabetizadas para com as pessoas consideradas degeneradas e apontadas como perigosas. Nessa perspectiva, "Era preciso 'iluminar' as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso" (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p.261). Somente a partir do ano de 1930, a educação de jovens e adultos passa a ser uma pauta de política pública, quando o governo cria o Plano Nacional de Educação, no ano de 1934, ano em que é determinado como dever do Estado o ensino primário integral, de forma gratuita, com frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

No ano de 1940, o Brasil permanecia com altos índices de analfabetismo, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), enquanto no ano de 1900 tínhamos uma média de 6.348.869 pessoas analfabetas, no ano de 1940 havia 13.269.381 (IBGE, censos demográficos, apud Anuário Estatístico/1995), o que levou o governo a criar um fundo direcionado à alfabetização desses indivíduos. Contudo, somente com o surgimento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), muitos países foram notificados a alfabetizar, inclusive o Brasil. Por conseguinte, no ano de 1947, o governo tomou a iniciativa de criar a 1ª Campanha de Educação de Adultos, a qual tinha como proposta diminuir consideravelmente o índice de analfabetismo em três meses,

ofertando um curso primário dividido em duas etapas de sete meses, além da capacitação dos profissionais da educação e o desenvolvimento das comunidades. Entretanto, a 1ª Campanha não teve o resultado esperado. A falta de remuneração dos profissionais perante a valorização de pessoas voluntárias, a falta de prioridade em relação à tarefa de alfabetizar o público adulto e a visão que o governo tinha de que o analfabetismo era causado pela pobreza (SOARES, 1996), foram alguns fatores que desencadearam a desvalorização da educação de jovens e adultos.

A partir do final da década de 1950, diante de uma grande mobilização social, o governo decidiu mudar suas iniciativas em relação à EJA e, a partir daquele momento, o analfabetismo passou a ter um novo olhar baseado nas intervenções de Paulo Freire. A pedagogia de Freire espalhou-se pelo Brasil e, em 1963, o governo de Goulart nomeia Freire como organizador e desenvolvedor de um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Entretanto, o Golpe Militar de 1964 desencadeou uma ruptura nesse trabalho e nas expectativas de Freire sobre a alfabetização, devido às suas ideias e propostas serem vistas como ameaças.

Com o afastamento de Paulo Freire, e a educação sob o controle do governo, o governo militar direciona a alfabetização para a faixa etária de 15 a 30 anos, abordando como uma das iniciativas de programas educacionais voltadas para os adultos a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), no dia 15 de dezembro de 1967, segundo a Lei nº 5.379. Por conseguinte, o governo determinou a equipe que seria responsável pela criação e elaboração dos estatutos da instituição e, em 29 de março de 1967, os estatutos do Mobral foram aprovados, com base no Decreto de nº 62.484 (RANGEL, 2011, p.14). Com a expansão do Mobral no Brasil e o reconhecimento da educação de adultos como um direito de cidadania, na década de 1970, o governo usou como proposta a implantação de Centros de Estudos Supletivos (CES), sendo unidades escolares que davam suporte à educação de jovens e adultos nos níveis fundamental e médio de forma semipresencial. Os princípios “conscientização e participação” (SOARES, 1996) foram desvinculados das propostas educativas da EJA e substituídos pela visão de preparação ao mercado de trabalho.

No ano de 1985, o MOBREAL foi substituído pela Fundação EDUCAR, criada em 25 de Novembro através do Decreto nº 91.980, esta deixou de atender de imediato as propostas e projetos de alfabetização da EJA para atender as iniciativas já existentes, assumindo um papel no financiamento e na supervisão dessas propostas e projetos no Brasil. Em 1988, foi decretada a implantação da Constituição, fortalecendo o compromisso do Estado em relação à EJA, assegurando o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos.

Em 1990, o governo decidiu a responsabilidade de articulação sobre as políticas nacionais da educação de jovens e adultos com os municípios. A partir daí, um grande número de propostas foi surgindo, resultando em coparticipações entre os municípios, universidades e ONG's. Nessa perspectiva, surgem os Fóruns da EJA, de acordo com Paiva (2004), a criação dos Fóruns foi uma estratégia que objetivava desmontar posicionamentos centralizados e estabilizados durante a história política brasileira. Conforme Paiva, Machado e Ireland (2004, p.12).

A energia solidária que se instaurou entre os Fóruns possibilitou a organização anual de encontros nacionais que, desde 1999, vêm acontecendo e que, em 2004, efetiva a sexta edição. Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs) mantêm a preocupação com o registro das reflexões produzidas nesses eventos, além de um trabalho cuidadoso de síntese dessas reflexões, sistematizadas em relatório final, em cada encontro. Construídos a muitas mãos, publicá-los é também reconhecer o importante trabalho de cada equipe de relatoria, como guardião do pensamento contemporâneo da EJA.

Contudo, a criação dos Fóruns é marcada pelo registro da história da educação de jovens e adultos em um Boletim da Ação Educativa em 1997, socializando uma agenda para os mesmos e para as determinações e relatórios dos ENEJAs. Somente do ano de 1999 para 2000, então, os Fóruns decorreram a ser presentes nas audiências e decisões do Conselho Nacional de Educação para as contestações em relação às diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos. A partir daí, os Fóruns têm representado a EJA no cenário da educação, colaborando no que se refere às discussões e propostas sobre o aprofundamento do que seja a EJA no Brasil (SOARES, 2004).

3 DESAFIOS DA EJA

De acordo com o que vimos anteriormente, a educação de jovens e adultos teve início por volta de 1940, entretanto, somente em 1996 foi efetivada formalmente. A partir desse momento, os jovens e adultos conseguiram um segmento articulado para assegurar seus direitos à escolarização, adaptado às suas realidades e vivências.

Por conseguinte, inúmeras instituições puderam conscientizar-se a respeito da importância da educação de jovens e adultos em face à necessidade de uma cultura instituída e preparada que buscasse realmente assegurar a educação como direito de todos e para todos, em concordância à Constituição Federal do Brasil (CF) de 1988, de acordo com a LDB 9394/96, dentre outras (BRASIL, 2007).

Examinando as formas de atender as legislações em volta da Educação de jovens e adultos, inúmeras organizações e projetos educacionais foram e vêm se desenvolvendo para serem ofertados ao público da EJA, como, por exemplo, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), ofertado pelo Ministério da Educação (MEC) desde 2003, que tem por objetivo a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais; e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (Peja), criado pelo Decreto nº 6093, de 24 de abril de 2007, no entanto, retomado em 2012, buscando aumentar o número de matrículas no ensino fundamental e médio na educação de jovens e adultos (EJA) de forma presencial (BRASIL, 2012).

Entretanto, outros programas que tinham como objetivo levar a educação para aqueles que não tiveram acesso foram descontinuados ou até mesmo cancelados, como o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), e o Telecurso, que foi modificado para Novo Telecurso (mesmo ainda existente, este tornou-se inconstante, sendo cancelada a oferta por algumas instituições de ensino), tirando a oportunidade de muitos alunos darem continuidade a sua trajetória educacional. Acontecimentos como estes, possivelmente, podem corroborar para a propagação a respeito das propostas inclinadas para a educação de jovens e adultos serem indefinidas e inconstantes, podendo ocasionar em mais desestímulo e desesperança para o público da EJA por não conseguirem finalizar seu processo de alfabetização. Conforme Moura (1999, p.4):

[...] a partir da avaliação crítica que faz sobre as escolas e as práticas pedagógicas desenvolvidas, defendem a necessidade de mudanças profundas nas escolas, considerando a importância que desempenham no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. Dirigem à escola um olhar “prospectivo” e apontam para a necessidade de uma escola diferente, uma escola de qualidade: uma escola que eduque para a libertação (Freire) e uma escola que possibilite o bom ensino (Vygotsky). Ambas devem se aproximar das necessidades e interesses da população, oferecendo uma educação que possibilite formas de relações sociais mais humanas e justas.

Nesse ponto de vista, devemos oportunizar mudanças e reflexões buscando formar sujeitos pensantes com o intuito de agir e participar das decisões necessárias, perante uma luta de evoluções e determinações na conquista dos direitos do cidadão. Para que isso aconteça, devem ser consideradas as singularidades dos alunos, como também seus interesses, suas satisfações pessoais e profissionais. O docente precisa conhecer seus alunos juntamente às suas vivências e, conseqüentemente, oportunizar momentos autorreflexivos. Segundo Schwartz (2012, p.188) “Se o professor inicia as aulas da mesma maneira, ele pode provocar

nos alunos o desenvolvimento de uma atitude conformista de previsibilidade e de ausência de significado”.

É nessa construção que as iniciativas são pensadas e desenvolvidas, manifestações e projetos inclinados para alfabetização de adultos, visando uma transformação significativa na realidade de cada indivíduo e em sua construção social; podemos citar como exemplo a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, criada na cidade de Natal/RN, inserida em uma concepção de educação popular, esta entendida por comprometimento e participação do povo; e o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), criado pelo Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, com o intuito de coordenar movimentos educativos e alfabetização para jovens e adultos ao qual Paulo Freire foi nomeado coordenador por ser o criador do sistema utilizado pelo programa (EUGÊNIO, 2004).

Atualmente, é provável que os sistemas educacionais, sejam eles governamentais ou privados, estejam em processo de adaptação às necessidades da educação brasileira; e mesmo diante das impossibilidades existentes e a falta de resultados eficientes, boa parte das instituições de ensino vem buscando promover, juntamente ao aluno, a construção de um conhecimento significativo e mútuo. De acordo com Moretto (2011, p.114):

Hoje, a sociedade e a escola parecem estar despertando para uma nova realidade, e surgem (ainda de forma não generalizada) novos rumos para a educação na escola. O novo foco está na construção interativa do conhecimento. Nesta construção o aluno assimila conteúdos conceituais, desenvolve habilidades, aprimora as linguagens contextualizadas, analisa os valores culturais da sociedade em que se insere e, com isso tudo, se motiva a aprender num processo de contínua construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos.

Diante do exposto e do fato de algumas instituições estarem voltadas a promover mudanças no cenário educacional, é preciso que a comunidade escolar reflita a respeito das habilidades e comportamentos desenvolvidos por seus alunos, focando em prepará-los para enfrentar e solucionar situações de seu cotidiano, sendo capazes de resolver problemas reais. Nessa perspectiva, a instituição se torna responsável em alinhar a necessidade de colocar o aluno como prioridade, transformando-o em um sujeito ativo no processo de aquisição do conhecimento.

4 GÊNEROS DO DISCURSO E PROJETOS DE LETRAMENTO

Os entendimentos a respeito dos gêneros do discurso foram iniciados por Mikhail Bakhtin, compreendido como um importante marco histórico no que se refere às inúmeras

abordagens linguísticas usadas pelos falantes/escritores para o devido aprimoramento de suas mensagens sobre o uso da língua no contexto da comunicação. De acordo com Bakhtin “[...] falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo [...]” (BAKHTIN, 2011, p.282). Bakhtin foi iniciante em relação ao uso do termo, além de compreender sua amplitude significativa, concernente aos textos aplicados nas circunstâncias cotidianas de comunicação. Contudo, para o autor, as pessoas só conseguem comunicar-se oralmente ou por meio da escrita, ou seja, através dos gêneros de discurso.

De acordo com os pensamentos do autor, as inúmeras áreas do desenvolvimento e da atuação humana estão completamente relacionadas à utilização linguística. Dessa forma, a linguagem emerge como dispositivo ou ferramenta que presume os saberes sociais, sendo “[...] um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN, 1997, p.127).

Na EJA, durante muitos anos, o sistema de ensino esteve canalizado na tipologia, ou seja, nos tipos de texto. Somente no início de 1990, com as determinações ofertadas pelas diretrizes foi que os profissionais responsáveis pelo ensino de língua materna começaram a levar em consideração os gêneros discursivos como ferramenta de ensino. De acordo com Petroni (2008, p.10):

[...] a gêneros do discurso socialmente constitutivos é, ou parece ser, uma boa alternativa para aproximar o aluno das diferentes formas de se relacionar com o texto-discurso, uma vez que o trabalho com gêneros discursivos torna possível estimular a postura crítica do aprendiz, ao desvelar as relações de força presentes em diferentes esferas da atividade humana, condicionantes do processo interlocutivo.

Dessa forma, o aprendizado e as atribuições em relação aos gêneros discursivos estão salientados na trajetória da comunicação e marcados pela interação entre os indivíduos, em relação ao mundo à sua volta por ser uma ferramenta primordial no desempenho da comunicação social, na construção do discurso, sendo, portanto, fundamental a civilização entre os sujeitos, proporcionando-os desenvolver e aprimorar suas disposições comunicativas além da interação social.

É possível que algumas metodologias possam incluir os discentes em propostas consideráveis no procedimento linguístico; através dos projetos de letramento (KLEIMAN, 2000), nos quais as atividades estão centralizadas na linguagem, possibilitando melhores resultados na contribuição para formar indivíduos letrados. De acordo com Kleiman (1995), a liberdade voltada para a cidadania em relação aos grupos marginalizados que pouco tiveram

acesso à educação atravessa as práticas sociais excludentes como, por exemplo, a escola. Na perspectiva dos projetos de letramento, os exercícios e práticas escolares são potencializadas no que se refere a contribuir e aprimorar as atitudes que possibilitaram os discentes a serem críticos no que diz respeito às suas próprias vivências, tal como as comunidades nas quais estão inseridos, dentro e fora da escola, através das mais variadas formulações linguísticas e variações de letramento. De acordo com Kleiman (2000, p.238) o conceito do projeto de letramento está associado à configuração de uma organização didática:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.

Essa organização tem como objetivo um trabalho significativo e inovador no que diz respeito à aquisição da leitura, da escrita, da oralidade, infringindo as perspectivas desatualizadas da linguagem e seus procedimentos linguísticos, dando origem a um novo significado do letramento no cenário educacional. A proposta dos projetos de letramento oferece aos discentes a oportunidade de aprender a ler e a escrever para serem agentes ativos em todas as esferas sociais do mundo em que vivem. Os discentes fazem uso da escrita tendo como base da aprendizagem as práticas de outros indivíduos ou grupos, não se estabelecendo apenas a aprender o código escrito.

Os projetos de letramento têm o propósito de refletir acerca do ensino da escrita, tendo em vista que esta faça parte da realidade social do discente. Uma das possibilidades de ensino proposta é a atenuação longitudinal entre a língua que é falada e a escrita: primeiramente, porque para que haja o letramento, a oralidade precisa ser trabalhada e desenvolvida em total concordância com o uso da escrita, a fim de que sejam criadas situações que possibilitem a compreensão de que a utilização de ambas as práticas estão envolvidas nos casos de validação dos grupos, em outras palavras, serão percebidas a constante necessidade do uso da linguagem e, conseqüentemente, a transformação social.

No contexto da EJA, para que haja a aquisição da leitura e da escrita, faz-se necessário uma ruptura nas metodologias tradicionais de ensino, moldando um novo significado para as práticas de letramento pensadas nas instituições escolares. Frente a isso, é preciso construir

um conceito de letramento que priorize a formação de discentes agentes da cidadania. Conforme McLaren (2000, p.38):

[...] os estudantes precisam aprender a ler não como um processo de submissão à autoridade do texto, mas como um processo dialético de compreensão, de crítica e de transformação. Eles precisam escrever e reescrever as histórias nos textos que leem, de forma a serem capazes de identificar e desafiar, se for o caso, as maneiras pelas quais os textos funcionam ativamente para construir suas histórias e vozes.

Partindo dessa conceituação a respeito da contextualização entre linguagem e transformação social do ser humano, compreendemos sobre a ressignificação das propostas de ensino através do letramento. Os projetos de letramento e conceitos propostos por alguns autores, como é o caso de Kleiman (2000) e McLaren (2000), proporcionam a inovação dos trabalhos desenvolvidos através da linguagem, realizados pela instituição escolar. Esses projetos se desprendem do tradicionalismo, possibilitando uma aprendizagem significativa baseada na realidade do aluno, fazendo com que este venha a atuar no mundo a sua volta através da leitura e da escrita.

5 O GÊNERO TIRINHA

O cenário educacional no Brasil vem sendo alvo de discussões no que se refere aos baixos índices de aprendizagem relacionados às inúmeras dificuldades enfrentadas por docentes e discentes na prática da leitura e da escrita. Entretanto, não podemos deixar de evidenciar o fácil acesso aos procedimentos de letramento, levando em consideração a enorme variedade de textos e materiais didáticos que são ofertados pelas instituições escolares; a acessibilidade deixa de ser um problema, dando lugar a forma como a leitura e a escrita vêm sendo condicionada no âmbito escolar, muitas vezes deixando de proporcionar a interação e a reflexão real através da linguagem, além de não poder oportunizar uma aprendizagem que oriente os discentes a terem um olhar diferenciado de um texto, de forma crítica e eficaz.

Frente a isso, é fundamental que os docentes estejam munidos sobre as práticas e o uso dos inúmeros gêneros textuais disponíveis para proporcionar um ensino significativo e proficiente na aquisição da leitura. Segundo Bakhtin (2003, p.285):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Marcuschi (2008, p.155) também conceitua sobre os gêneros textuais:

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

Diante do exposto, é essencial que os educadores explorem os gêneros textuais e abordem propostas de ensino eficientes que exijam do ensino de Língua Portuguesa metodologias definidas, prazerosas e significativas. É preciso que os professores estejam familiarizados com as teorias e metodologias que provavelmente irão possibilitar ao aluno uma transformação dentro e fora da escola, desenvolvendo sua realidade sociocultural, em respeito às variações linguísticas.

Nesse contexto, os gêneros textuais assumem um papel fundamental, levando em consideração os desafios encontrados na educação de jovens e adultos, além de trazer inúmeras propostas que buscam dar o suporte necessário no processo de ensino e aprendizagem e nas práticas educativas, abordando os mais diversos enfoques teóricos sobre sua definição e, conseqüentemente, sua correlação para com as práticas sociais e escolares, além de oportunizar a construção de um sujeito leitor e articulador das ações da linguagem. No que se refere à variedade de gêneros como práticas de linguagem, ressaltamos o gênero tirinhas que, de acordo com Mendonça (2005 apud BRITO; ELIAS, 2011, p.6), são:

[...] uma subdivisão das HQs, com histórias mais curtas que facilitam e agilizam a leitura dos textos, podendo ser sequenciadas com narrativas mais longas ou fechadas (um episódio por vez). A temática na maioria das tiras é a sátira, elas normalmente satirizam aspectos políticos e econômicos do país.

Desta forma, as tirinhas são um gênero textual com grande potencialidade para serem usadas nas aulas de língua portuguesa por possibilitarem a junção da linguagem icônica à linguagem verbal, implementando um gênero essencial e característico na aquisição da leitura e da escrita, possibilitando momentos lúdicos e prazerosos na execução de atividades e dando origem a inúmeras propostas curriculares, facilitando o aprendizado dos alunos. Tendo em vista a relevância apontada e o objetivo geral deste estudo que é o de desenvolver uma proposta de ensino do gênero textual tirinha para o nível médio da modalidade EJA, a fim de analisar como este pode ser favorável no processo de letramento. Segue abaixo a proposta elaborada.

6 PROPOSTA DO GÊNERO TEXTUAL TIRINHAS PARA A 2ª SÉRIE DA EJA

A personagem que será estudada nas tirinhas no decorrer da proposta é a Mafalda, criada em 1963, pelo cartunista argentino Joaquim Salvador Lavado Tejón, mais conhecido como Quino. Em um período ligado a grandes conflitos históricos, Mafalda surge com o propósito de questionar e discutir de forma crítica e ironizada a conduta humana. As descrições e observações identificadas social e historicamente através das tirinhas não devem ser ignoradas durante a leitura. A tirinha desperta a curiosidade e a acuidade em investigar, pois o leitor inicia o processo de reconhecimento da voz do outro no texto por indagar contextualizações mais associadas ao cotidiano, abarcando a conduta do ser humano e, dessa forma, proporcionando uma melhor compreensão das tirinhas.

Mafalda é uma criança de classe média que reside com seus pais na Argentina. Tudo acontece nos anos de 1960, em que ela frequenta a escola, tem alguns amigos com quem compartilha momentos comuns, igual a qualquer outra criança, além do hábito de viajar com a sua família para a praia durante as férias. Mafalda é uma menina de seis anos de idade que não gosta de comer sopa (e acredita que as problemáticas que consistem no mundo estão associadas a sua responsabilidade), adora ouvir a banda de rock The Beatles e assistir ao desenho do Pica-pau. Mafalda adora sonhar como também é especialista em adquirir novos conhecimentos sobre o mundo. Mesmo aparentando ser uma garota comum, Mafalda tem uma perspectiva diferente e apurada sobre tudo o que acontece ao seu redor e, frente a isso, a menina questiona sobre temas como política, humanidade, as injustiças e a paz mundial, sentindo-se inconformada.



QUADRO 1 - APRESENTAÇÃO DO PROJETO

OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none">Compreender o projeto com o uso do gênero	<ul style="list-style-type: none">Momento de manuseio de HQ's com tirinhas da	<ul style="list-style-type: none">Revistas em quadrinhos (HQ's) da Mafalda;

<p>textual tirinhas, utilizando tirinhas da Mafalda (Quino, 1963);</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreender a respeito dos elementos estruturais das tirinhas. ● Expor para os alunos as atividades que serão trabalhadas e executadas com o projeto e consequentemente as habilidades que serão desenvolvidas; ● Explicar para os alunos que as tirinhas podem ser lidas independentemente sem estarem relacionadas com as HQ's; ● Sensibilizar os alunos quanto à presença do humor expresso nas tiras; 	<p>Mafalda;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Roda de conversa buscando fazer observações sobre os diferentes formatos de tirinhas em diferentes revistas e HQ's; ● Atividade de identificação dos personagens principais da tirinha da Mafalda e seu autor; ● Momentos discursivos a respeito dos elementos básicos e estruturais do gênero textual tirinhas (linguagem visual e linguagem verbal); ● Elaboração de uma eleição para a escolha da forma de exposição das tirinhas que serão construídas ao término da proposta de ensino (murais expositivos na instituição, elaboração de um livro ou álbum de tirinhas ou festival de tirinhas). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Slides, cartazes, ou impressões contendo os personagens e informações do autor; ● Slides, banners ou impressões contendo tirinhas da Mafalda.
---	--	--

Fonte: o autor (2021).

QUADRO 2 - INICIATIVA/PRODUÇÃO

OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> ● Produzir uma tirinha; ● Analisar as produções dos outros colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Leitura individual e compartilhada das tirinhas; ● Produzir, individualmente, uma ou mais tirinhas; ● Momento de reflexão sobre as construções das tirinhas dos colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● HQ's da Mafalda; ● Quadros feitos de papel cartão exemplificando estrutura básica de tirinhas (três quadros posicionados verticalmente) para a produção textual;

		<ul style="list-style-type: none"> ● Ficha avaliativa consistindo em um questionário abordando as especificações da tirinha, e interpretação da mesma.
--	--	---

Fonte: o autor (2021).

QUADRO 3 - PARÂMETRO I: Sequência Lógico-Temporal

OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> ● Refletir a respeito da sequência lógico-temporal como uma das características na compreensão das tirinhas; ● Percepção dos acontecimentos entre os quadrinhos. ● Momento para refletir sobre vivências dos alunos ● Oportunizar os alunos a compreenderem que o tempo estimado para as leituras das tirinhas é bem mais rápido devido ao breve número de quadrinhos existentes, bem como menores trechos verbais presentes; ● Esclarecer sobre a importância da distribuição dos quadrinhos para que haja a constituição do sentido da narrativa exposta; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Construção individual de tirinhas baseadas em vivências dos alunos; ● Dividir a sala em grupos e distribuir quadrinhos de tirinhas variadas para que eles encontrem a sequência correta dos acontecimentos (Sequência Lógico-Temporal); ● Momento de elaboração de pautas para averiguação a respeito de reflexões sobre a sequência Lógico-Temporal. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Tirinhas impressas (aumentadas) para melhor análise dos alunos e para o momento de montagem segundo a sequência lógico-temporal; ● Diversos grupos com três quadrinhos cada, já recortados em ordem aleatória para a produção das tirinhas, levando em consideração a sequência.

Fonte: o autor (2021).

QUADRO 4 - PARÂMETRO II: ONOMATOPEIAS



OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> Definir o que são onomatopeias; Definir a função das onomatopeias no gênero textual tirinhas; Observar as onomatopeias mais presentes nas tirinhas da Mafalda; Entender a função das onomatopeias, complementar e evidenciar as condutas dos personagens; Relacionar as onomatopeias com os sons contextualizados nas tirinhas; Analisar as funções das onomatopeias com a representatividade das tirinhas. 	<ul style="list-style-type: none"> Leituras de tirinhas para a identificação de onomatopeias presentes; Elaboração de onomatopeias partindo de sons presentes no cotidiano do aluno; Dinâmica para a identificação de sons presentes nas tirinhas; Anexar à pauta construída no primeiro parâmetro os conhecimentos adquiridos sobre as onomatopeias. 	<ul style="list-style-type: none"> HQ's e tirinhas variadas para leitura; Fichas ampliadas com variações de onomatopeias; Balões feitos de papel sulfite para que os alunos construam suas onomatopeias.

Fonte: o autor (2021).

QUADRO 5 - PARÂMETRO III: BALÕES

OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> Distinguir a variação de 	<ul style="list-style-type: none"> Exposição das variedades 	<ul style="list-style-type: none"> HQ's e tirinhas variadas

<p>balões presentes nas HQ's e nas tirinhas e suas funcionalidades;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificar os tipos de balões presentes nas tirinhas da Mafalda; ● Produzir pequenos diálogos ou pensamentos e enquadrá-los nos balões; ● Produzir onomatopeias e enquadrá-las em balões. 	<p>de balões;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Momento de leitura de tirinhas para que haja a identificação dos tipos de balões; ● Identificar os diferentes formatos e contornos dos balões, evidenciando as situações que eles representam em relação aos personagens (gritos, cochichos, berros, conversa ao telefone, pensamentos); ● Divisão de grupos para que utilizem balões em branco em seus diferentes formatos e relacionem as expressões dos personagens (nesse momento, pode ser solicitado a representatividade de um momento do dia-a-dia do aluno); ● Construção da escrita nos balões; ● Anexar à pauta construída no primeiro parâmetro os conhecimentos adquiridos sobre os formatos de balão. 	<p>para leitura;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Fichas ampliadas com variações de balões; ● Atividade impressa para a construção dos balões; ● Tirinhas para a montagem dos balões;
--	---	--

Fonte: o autor (2021).

QUADRO 6 - PARÂMETRO IV: METÁFORAS VISUAIS

OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> ● Definir o conceito das metáforas visuais e suas funções; ● Identificar as metáforas visuais mais presentes nas tirinhas da Mafalda; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Leitura de HQ's e tirinhas; ● Análise das metáforas visuais presentes; ● Construção de uma 	<ul style="list-style-type: none"> ● HQ's e tirinhas para leitura. ● Atividade consistindo numa variedade em metáforas visuais para que os alunos possam

<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender sobre a interatividade entre as imagens, a metáfora visual e a linguagem verbal presentes contribuem para o desenvolvimento da coerência nas tirinhas. 	<p>metáfora visual com base em uma situação do cotidiano do aluno;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Estabelecer metáforas visuais para anexá-las a uma tirinha. 	<p>fazer suas interpretações;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Fichas (podem ser impressas ou feitas em sala) com metáforas visuais para serem incluídas às tirinhas.
--	--	--

Fonte: o autor (2021).

QUADRO 7 - PARÂMETRO V: FIGURAS CINÉTICAS

OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> ● Definição do conceito de figuras cinéticas no contexto das tirinhas; ● Compreender a representatividade das figuras cinéticas em relação aos sentimentos e atitudes dos personagens; ● Identificar os sinais gráficos e imagens utilizados para compor as manifestações e expressões dos personagens das figuras cinéticas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Momento de leitura de tirinhas e suas respectivas figuras cinéticas; ● Construção de figuras cinéticas conforme o contexto de quadrinhos retirados das tirinhas; ● Construção de um quadrinho representando uma situação cotidiana do aluno que possa ser substituído por uma figura cinética. 	<ul style="list-style-type: none"> ● HQ's e tirinhas para leitura. ● Atividade impressa com espaço para a elaboração de figuras cinéticas; ● Quadro de sulfite para que o aluno construa uma figura cinética com base em uma situação cotidiana.

Fonte: o autor (2021).

QUADRO 8 - PARÂMETRO VI: CONSTRUINDO

OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboração de uma tirinha com base em uma lembrança significativa do aluno; ● Releitura e revisão do que foi desenvolvido na elaboração da tirinha. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Solicitar que os alunos reflitam uma situação ou uma lembrança de sua vida para ser representada por uma tirinha, onde esta será exposta para a escola levando em consideração a escolha feita por eles na eleição para o método em que a exposição seja feita; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Atividade impressa contendo as indicações para a construção da tirinha; ● Atividade avaliativa marcando o final do projeto de construção das tirinhas.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Conduzir as orientações necessárias para a realização da construção da tirinha levando em consideração os conhecimentos absorvidos pelos alunos; ● Solicitar que os alunos troquem as tirinhas entre si para que outros leiam, avaliem e façam anotações em uma ficha; ● Exposição das tirinhas para toda a sala; ● Momento para a avaliação final. 	
--	--	--

Fonte: o autor (2021).

Através das observações que serão realizadas, partindo das produções feitas pelos alunos, será possível determinar conhecimentos prévios individuais relacionados ao gênero textual tirinhas. Quando o docente solicitar a produção de uma tirinha, possivelmente os discentes aflorarão os conhecimentos existentes dentro de si e, conseqüentemente nesse processo, oportunizarão ao professor a continuação concernente do trabalho didático-pedagógico.

Em continuidade, o professor da EJA ensino médio poderá fazer uso das próprias vivências dos alunos na produção do projeto, facilitando o real letramento e uma aprendizagem significativa, transformadora e eficaz, tanto para seus alunos, quanto para si próprio.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi exposto, é importante frisar que o campo educacional, em todas as suas dimensões, tem se mostrado ser desafiador, exigindo constantes transformações. É fundamental que a comunidade escolar possa compreender os inúmeros desafios a serem solucionados. Contudo, é impossível que o professor consiga enfrentar esses desafios de forma imediata, sendo necessário assumir seu papel enquanto pesquisador em busca de possibilidades que deem o suporte necessário para compreender a realidade na qual ele e seus

alunos estão inseridos. Diante dessa necessidade, surgiu o interesse para esse projeto de pesquisa; buscando estratégias e métodos que proporcionem um ensino de língua portuguesa eficaz e satisfatório para o público da EJA, levando em consideração as suas singularidades.

O uso dos gêneros textuais mostrou-se primordial no que diz respeito não apenas aos procedimentos de ensino da língua, mas também em proporcionar ao aluno a oportunidade de compreender o mundo em que vive. Embora ainda haja muito a ser desenvolvido em relação ao ensino da língua no cenário da educação, principalmente no ensino médio da Educação de Jovens e Adultos, devemos dar ênfase a necessidade de refletir sobre políticas públicas inovadoras para a modalidade, frisando as transformações curriculares necessárias e os métodos organizacionais de ensino, que proporcionem aos discentes um olhar diferenciado, sempre buscando serem agentes transformadores na comunidade em que estes estão inseridos.

Dessa forma, concluímos que a utilização do gênero textual tirinhas, associada ao processo de aprendizagem, proporciona ao aluno a atenção necessária para a aquisição e aperfeiçoamento da língua materna de forma significativa e prazerosa. Ao fazermos uso de metodologias inovadoras, como, por exemplo, as HQ's, tirinhas, bem como atividades associadas aos gêneros textuais de maneira dinâmica e interativa, os momentos em sala de aula tornam-se mais gratificantes, resultando em uma aprendizagem eficaz. Ao trabalhar as tirinhas, proporcionamos aos nossos alunos a motivação que eles buscam para ler e escrever.

É relevante frisar também que a proposta apresentada é apenas uma das maneiras de se trabalhar o gênero tirinha, podendo ser adaptada pelos professores nas realidades nas quais possam ser utilizadas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In.: Alfabetização e cidadania: **Revista de Educação de jovens e adultos**. n. 11, abril de 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. / VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundo Ciclos do ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.093**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências.

BRASIL. MEC. FNDB. **Resolução nº 48 de outubro de 2012**. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros aos estados, municípios e Distrito Federal para manutenção de novas turmas de Educação de Jovens e Adultos, a partir do exercício 2012.

BRITO, Luan Talles de Araújo; ELIAS, Solange da Silva. O trabalho com o subgênero tirinha: o que se fala e o que se cala. In. **Semana de Letras e Entrechoques Culturais**, n 6, 2011, Paraíba. Anais... Catolé do Rocha: Universidade Estadual da Paraíba, 2011, p. 1-11. Disponível em: <<http://entrechoques.ccha.Uepb.edu.br/2011/gt02T006.pdf>>. Acesso em: 28 abr. de 2021.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O Currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte**. Belo Horizonte: PUC/MG, 2004 (Dissertação de Mestrado em Educação).

FRIEDRICH et.al. **Trajatória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

IBGE. **Anuário Estatístico 1995**. Versão CD. 1995.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 223-243.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LAVADO, J. S. **Toda Mafalda: da primeira a última tira**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MASCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais no ensino de língua. In. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOURA, T. M. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL/INEP, 1999. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/922/777&ved=2ahUKEwi4urSixpXwAhWZDrkGHYwvBioQFjABegQIBBAC&usg=AOvVaw3xO2AFtIQE-PFIxzVD1noL&cshid=1619223991038>>. Acesso em: 23 de abr. de 2021.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: A produção do conhecimento em aula.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

PAIVA, Jane, MACHADO, Maria M, IRELAND, Timothy (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, (1996-2004).** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

PETRONI, M. R. **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula.** São Carlos: Pedro e João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008.

RANGEL, Elba Alonso. **Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil: problema estrutural para o desenvolvimento nacional.** 2011. Trabalho de Conclusão de curso (Monografia apresentada ao Departamento de Estudos da Escola Superior de Guerra como requisito à obtenção do diploma do Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia). Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:

<file:///C:/Users/Windows%20Seven/Downloads/Jovens%20e%20Adultos%20pouco%20escolarizados%20no%20Brasil%20-%20(2).pdf. Acesso em: 17 abr. de 2021.

RODRIGUES, Zwinglio. "Educação de Jovens e Adultos no Brasil: **Considerações Históricas e Legislativas**" em **Só Pedagogia**. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2008-2021. Disponível em:

<<http://www.pedagogia.com.br/artigos/historicoelegislativo/index.php?pagina=1>> Acesso em: 13 abr.. 2021.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A educação de jovens e adultos momentos históricos e desafios atuais.** Disponível em: <<http://www.periodicosapes.gov.br>>. Acesso em: 17 abr. de 2021.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

SOARES, Leôncio José Gomes. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. **Revista de EJA**, n.17, maio de 2004.