

A CONSTITUIÇÃO DA DIALOGIA EM BAKHTIN E FREIRE: CONVERGÊNCIAS DISCURSIVAS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DO GÊNERO AUTOBIOGRÁFICO COM ALUNOS DA EJA

Elma Karine Costa Cardoso*
Maria Aparecida Pacheco Gusmão**

RESUMO: Este artigo pretende apresentar os resultados de um estudo sobre a produção de textos autobiográficos dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual da cidade de Vitória da Conquista, Bahia. As narrativas autobiográficas dos alunos foram produzidas por meio de atividades delineadas com o fim de trabalhar categorias previamente estabelecidas, as quais, três são abordadas neste artigo. A análise das produções dos textos autobiográficos - feita à luz dos fundamentos teóricos de Bakhtin (1997, 2003), Freire (2004, 2005, 2006, 2018) e outros autores - nos mostrou que os educandos representaram os elementos estruturais do gênero, apontaram as várias vozes discursivas constituídas na interação social e também evidenciaram a importância da escola como meio de libertação e empoderamento social.

Palavras-chave: Dialogia. Autobiografia. Educação de Jovens e Adultos.

THE CONSTITUTION OF DIALOGY IN BAKHTIN AND FREIRE: DISCURSIVE CONVERGENCES IN TEXTUAL PRODUCTIONS OF THE AUTOBIOGRAPHIC GENDER WITH STUDENTS FROM EJA

ABSTRACT: This article intends to present the results of a study on the production of autobiographical texts by students of Youth and Adult Education. The research was carried out in a state public school in the city of Vitória da Conquista, Bahia. The students' autobiographical narratives were produced through activities designed to work on previously established categories, three of which are addressed in this article. The analysis of the productions of autobiographical texts - carried out in the light of the theoretical foundations of Bakhtin (1997, 2003), Freire (2004, 2005, 2006, 2018) and other authors - showed us that the students represented the structural elements of the genre, pointed out the several discursive voices constituted in social interaction and also highlighted the importance of the school as a means of social liberation and empowerment.

Keywords: Dialogy. Autobiography. Youth and Adult Education.

Introdução

Na busca pela promoção do aperfeiçoamento da linguagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como da ampliação dos conhecimentos da produção textual, propomos uma pesquisa ação-participativa. Nela, objetivamos inserir um trabalho com o gênero discursivo autobiográfico. Acreditamos que este gênero representa uma possibilidade de desvelamento de histórias de vida, dos saberes, da visão de mundo, da escola e do pertencimento a todos esses contextos, para cada um desses alunos. O estudo fez entrelaçamentos a partir de abordagens teóricas de Bakhtin (1997; 2004) e Freire (2006; 2018).

A nossa intenção neste texto é a de promover intersecções entre a dialogicidade que deve nortear os ensinamentos nas salas de aula da EJA, com a construção dialógica discursiva dos enunciados desses sujeitos. Dessa forma, realizamos um trabalho de escrita com textos do gênero autobiográfico, já que, como consta nos PCN (BRASIL, 1999), a leitura e a produção de textos, tanto orais quanto escritos, são as práticas discursivas que, combinadas com a reflexão sobre as estruturas da língua, devem ser a base para o trabalho com a língua materna. O gênero autobiografia se mostrou uma rica contribuição, no contexto da EJA, especificamente pela possibilidade de um trabalho de produção textual enriquecido, devido à situação, ao contexto e aos indivíduos que fizeram parte das produções.

A importância de um trabalho que valoriza as histórias de vida de alunos que fazem parte uma modalidade educativa cheia de especificidades como a EJA não é apenas didática, mas social e individual. Para Freire (2018), dentro da prática pedagógica, é essencial que o educador, em sua relação com o educando, leve-o a “[...] assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]” (FREIRE, 2018, p. 41).

Assim, o presente artigo visa apresentar a experiência de produção de textos narrativos autobiográficos escritos pelos estudantes da EJA, com o intuito de favorecer a resignificação do aluno jovem e adulto no que se refere à escola e ao envolvimento com o seu projeto educativo e, também, desenvolver suas habilidades de escrita e produção textual.

Compreendemos que os reencontros com as histórias de vida e conhecimento escolar provocaram uma experiência significativa para os alunos e professora e reforçamos que este relato de experiência oportuniza reflexões acerca de uma proposta e de um processo singulares que salientam formas de pensar, experienciar, historiar, agir e cooperar com o processo educativo de jovens e adultos de uma rede de ensino.

Os materiais foram produzidos por meio de uma pesquisa ação-participativa em uma turma da educação de jovens e adultos em uma escola pública estadual do município de Vitória da Conquista-Ba. Constituem o *corpus* de análise textos autobiográficos de 12 discentes. Neste artigo, selecionamos 6 dentre os escritos nas etapas de produção inicial (PI) e final (PF).

Para a construção dos textos, realizamos a aplicação de atividades alicerçadas na Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Os nomes atribuídos aos discentes são fictícios.

1 Bakhtin e Freire: dialogismo, dialogicidade, dialogia, diálogo...

Para Bakhtin, a língua é constituída nas interações sociais e nas relações entre os interlocutores. Segundo ele, “A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2004, p. 123). Logo, a língua não pode ser compreendida fora de sua situação de comunicação, espaço onde ela vive e evolui historicamente. Assim, toda comunicação envolve um “eu” e um “outro” que não são apenas dois indivíduos que participam da comunicação, mas das relações possíveis que o sujeito estabelece consigo mesmo e com o outro.

Dessa forma, ao situar a língua nessa posição de ponte entre sujeitos (o eu e o outro), ou neste movimento de ir e vir pautado na interação, é apreendida uma nova visão de mundo mediada pela linguagem, a qual permite perceber que a produção de sentido do enunciado ocorre na interação, tanto entre os interlocutores quanto com o ambiente que os envolve.

Nesse contexto, para Bakhtin (1997), o enunciado não é uma mera produção individual e tampouco produto de um sistema linguístico, mas, sim, um produto das relações sociais. Ele afirma:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições (BAKHTIN, 1997, p. 316).

A interação se dá entre os sujeitos e destes com o mundo que os cerca e com o contexto socio-histórico no qual estão inseridos, o que pode, segundo o autor, influenciar o sentido do enunciado. A língua, então, se apresenta viva na interação entre sujeitos, ou seja, toda palavra perpassa e é, inevitavelmente, palavra do outro. Bakhtin chama essas relações de sentido que se dão entre os enunciados de *dialogismo* e afirma que todos os enunciados no processo de comunicação são dialógicos, “O dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos” (BRAIT, 1997, p. 98).

Nos estudos da linguagem, as teorias de Bakhtin (1997; 2004) acerca do dialogismo têm uma posição de destaque e propõem a noção de um constructo sócio-

histórico com marcas sociais, culturais e individuais. Para ele, o diálogo se constitui como uma das mais importantes formas da interação verbal e deve ser percebido não apenas como uma forma de comunicação entre pessoas, mas como “[...] toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.” (BAKHTIN, 2004, p. 123).

Assim, a definição dada por Bakhtin (2004) já nos mostra uma noção de diálogo em movimento, não como uma simples ação comunicativa, mas um constructo ativo que não se limita à simples transmissão e recepção de mensagens. O diálogo é, segundo esse autor, lugar onde reside a verdadeira substância da língua. Nesta acepção, todo enunciado, oral ou escrito, pressupõe um diálogo, visto que todo enunciado se apresenta como uma produção carregada de noções tanto individuais quanto contextuais, prontas a serem entendidas, discutidas, apreendidas e transformadas. A ideia de que o diálogo é formado pela palavra do eu e do outro é o prenúncio da concepção dialógica da linguagem bakhtiniana.

A teoria de Freire (2018), por sua vez, nos apresenta o diálogo na condição de fenômeno humano constituído, essencialmente, pela palavra. Para ele, há duas dimensões intimamente relacionadas no processo de construção da dialogicidade: ação e reflexão. Para esse autor, não existe palavra verdadeira que não deva se constituir sem a reflexão que leva à ação (*práxis*), dessa forma, a função da palavra é transformar o mundo. Freire (2006) ainda afirma que o diálogo é um instrumento de libertação, de democracia e, por meio dele, há a confirmação da posição do homem como sujeito crítico e atuante, capaz de mudar seu contexto: “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem” (FREIRE, 2006, p. 123).

Para os dois autores, Freire (2018) e Bakhtin (2004), as considerações acerca do diálogo e da linguagem nas relações humanas constituem uma definição de linguagem como atividade e consciência prática, plenamente dimensionada no social.

A dialogia em Freire é vista como uma ação geradora de crescimento, formação e libertação. Em Bakhtin, as relações dialógicas são o meio pelo qual a linguagem se constitui; dessa forma, ela se torna constitutiva da consciência e de toda atividade mental. Nas duas perspectivas, o sujeito se constrói baseado em suas relações com os outros e com o meio. Nenhum discurso é acabado, ele se faz, refaz e ganha sentidos na interlocução. Logo, o pensamento de ambos os autores converge para a ideia de que o enunciado não faz sentido isolado, ele precisa das figuras dos interlocutores, e destes dentro de um contexto socio-histórico que produz significado em cada discurso, de acordo com a sua temporalidade.

Para Geraldi (2005), Freire compartilha desse ponto de partida que considera a dialogia como espaço de construção do humano. Ele ainda afirma que, para ambos os autores, a linguagem tem uma função constitutiva dos sujeitos, pois “[...] não há diálogo sem a construção de recursos expressivos, através dos quais pensamentos são organizados e expostos, compreendidos e modificados.” (GERALDI, 2005, p. 8).

Na acepção freireana de diálogo, o resultado desse processo de interação entre os indivíduos em uma sociedade é a libertação, e o indivíduo livre se torna empoderado e capaz de agir socialmente para que outros sujeitos também cheguem a esse processo. Segundo esse autor, a educação construída por meio dessa interação é essencial para que seja desenvolvido o senso crítico do sujeito. Mas tal modelo educacional só é possível no interior de uma pedagogia que situe o processo de aprendizagem nas condições reais de cada indivíduo. Logo a educação construída por meio do diálogo, ou educação dialógica, não é uma técnica de ensino, mas uma postura, já que o diálogo é um instrumento do processo de conscientização, ou acontece como um encontro dos humanos para a reflexão sobre sua realidade.

Para Freire (2006), o empoderamento está além da conquista individual ou psicológica, é um processo de ação coletiva que se dá na interação entre indivíduos e envolve, necessariamente, um desequilíbrio nas relações de poder na sociedade. Ele ainda afirma que, mesmo quando o indivíduo se sente mais livre, é preciso que esse sentimento seja social, pois é necessário que essa liberdade sirva como meio de libertação e transformação.

Nessa perspectiva, o diálogo representa mais que um ato verbal cuja única finalidade seria a transferência de conhecimento; segundo Freire (2006), essa é a forma de problematizar o aspecto oficial do conhecimento, questionando as relações dominantes que o produziram. O fim da educação dialógica é a educação para a transformação e a liberdade. De acordo com Paulo Freire (2018), “[...] a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 2018, p. 29). Assim, Freire (2018) nos mostra a ideia de educação como um processo no qual “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediados pelo mundo” (FREIRE, 2018, p. 95).

Percebemos, nesse pressuposto, a importância do papel da educação como o meio pelo qual o sujeito pode vir a se tornar um ser consciente e livre, condição alcançada no momento em que são estabelecidas relações com outros indivíduos, para, então, haver uma reflexão crítica e coletiva acerca de sua situação. Isso posto,

o espaço escolar na EJA precisa ser configurado de maneira que proporcione diálogos por meio dos quais esses sujeitos possam refletir sobre sua realidade e tornarem-se capazes de expressar suas necessidades, tomar suas decisões e atuar política e socialmente, com o fim de alcançar sua libertação, pois, nas palavras de Dayrell (2005), a modalidade da EJA não atinge apenas alunos, mas sujeitos que se situam em tempos de vida determinados e com especificidades próprias e buscam uma instituição de ensino para poderem aprender coisas novas, se aperfeiçoarem e terem oportunidade de um emprego melhor ou ainda se especializarem. Há também aqueles que sonham em aprender a dominar a leitura e a escrita para ajudar os filhos nas lições de casa. A despeito de tudo isso, ainda há os indivíduos que se sentem marginalizados e por isso possuem receios, medos e têm a sua autoestima abalada por não terem concluído o ensino regular no período da vida em que a maioria das pessoas o fizeram.

Reafirmamos que a educação tem um papel essencial no desenvolvimento desses sujeitos, pois, como afirma Giroux (2012), existe a necessidade de que seja desenvolvida uma pedagogia específica que leve as pessoas que foram, durante muito tempo, silenciadas ou marginalizadas pelas escolas, pelos meios de comunicação, a exigirem a autoria de suas próprias vidas.

A escola, então, para que os sujeitos da EJA se tornem seres reflexivos e para que essa reflexão alcance nível de criticidade, deve ser pautada numa pedagogia que busque a mediação e o diálogo entre o educador e o educando, a fim de que esse último seja conduzido a se perceber como sujeito responsável por sua história. Freire (2006) assevera que o diálogo faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos e é uma postura necessária para que os homens se desenvolvam cada vez mais como seres críticos.

Dessa maneira, com o propósito de que o educando se assuma como ser crítico e empoderado, o educador precisa ocupar sua posição de mediador entre o aluno e o conhecimento, não o lugar de autoridade absoluta, ou ainda, como menciona Freire (2018), de “opressor”. É preciso conduzir o discente à percepção de que ele deve ser o agente de seu conhecimento, como produtor de cultura e saber, sejam eles escolares ou da vida, e que:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiência feitos’ com que chegam à escola (FREIRE, 2004, p. 37).

Então, o respeito pelo educando e pelo seu protagonismo, na construção do próprio aprendizado, deve ser essencial. No ambiente escolar, é necessário que o corpo docente considere a criação de espaços democráticos, lugares nos quais os alunos tenham voz e compartilhem suas dúvidas, conhecimentos e sentimentos, sem medos ou constrangimentos. A escola deve auxiliar os sujeitos a lerem e a compreenderem o contexto vivido, para, por meio de reflexões, construir e transformar sua realidade com autonomia, a fim de ampliar os saberes construídos. Para o educador Freire (2018), os “saberes nascidos de seus afazeres” devem ser valorizados e serem o ponto de partida para a prática pedagógica. É com base nesse diálogo entre o conhecimento de mundo e as informações propostas pelo professor que os alunos vão refletir e, a partir desta reflexão, construir o seu conhecimento escolar. A postura adotada por esse estudioso, ao falar sobre a necessidade desse diálogo, é bastante enfática, pois, segundo sua concepção, esta é uma relação necessária para que haja uma reflexão crítica acerca da realidade e do mundo, para então provocar a transformação daquela. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2018, p. 44).

Esta proposta, na qual o aluno é levado a assumir uma postura crítica e ativa em relação ao seu aprendizado e, também, a ser responsável pela construção de seu conhecimento, requer do educador uma postura de sujeito democrático, um mediador pronto a dialogar com o educando, tendo em vista uma educação que seja libertadora. O professor deve ser o guia solidário que desperta no educando tanto a capacidade quanto a vontade de aprender.

Segundo Arroyo (2005), a história da EJA sempre se debateu com as questões sobre o diálogo. Para ele, sempre houve um querer saber “onde” e “como” se dá o reconhecimento do saber popular como parte do saber socialmente produzido, e (“onde” e “como” se dá) a garantia ao conhecimento formal pedagógico. Para Freire (2006), este “fazer pedagógico” não pode, de forma alguma, ser antidialógico, deve, sim, partir da situação existencial e concreta, deve refletir os desejos e anseios do povo. Por isso, também, o conteúdo a ser ensinado deve partir dessa percepção, a de pautar a educação oferecida aos jovens e adultos numa metodologia que busque a construção dialógica do conhecimento dos valores e das opiniões que os sujeitos detêm e trazem consigo e, baseado nesse conhecimento, desenvolver temas significativos no mundo dos educandos. Esta postura mostra um ensino cuja preocupação passa a ser a de recuperar a “humanidade roubada” (FREIRE, 2018).

2 Percurso metodológico

Nosso trabalho se deu dentro de uma abordagem qualitativa, que se justifica pelo caráter descritivo, relativo a pessoas, locais e conversas (BOGDAN e BIKLEN, 1994), com dados coletados em ambiente natural, numa sala de aula, sem uso de mensuração ou de análise de variáveis.

A pesquisa foi feita em um ambiente naturalístico, tendo como enfoque a produção e a análise de dados de forma indutiva e descritiva, características de grande importância dentro da pesquisa qualitativa, pois, segundo Gusmão (2015, p. 28) “[...], uma descrição dos problemas estudados tal como manifestados nas atividades, nos procedimentos e nas interações, ou seja, processual, requer uma atitude de apreensão dos fenômenos de forma complexa.”.

Tendo em vista que a essência deste trabalho é definida com base na necessidade de uma pesquisa prática de determinada realidade, com o objetivo de compreender aspectos do contexto estudado, apresentando-os tanto do ponto de vista prático quanto teórico, é que percebemos que o caminho a ser seguido no trabalho seria o da pesquisa qualitativa.

As reflexões que situam as investigações em educação que envolvem a abordagem (auto)biográfica ancoram-se na pesquisa qualitativa (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA 2005; SOUZA, 2007).

Sobre esse alinhamento que se dá entre a narrativa autobiográfica e a pesquisa qualitativa, Souza e Meireles (2018) afirmam que isso acontece, também, pela autobiografia considerar fenômenos que são eminentemente humanos situados em um determinado contexto, além de envolverem princípios ontológicos, éticos e subjetivos. Esse tipo de investigação permite ao pesquisador romper com o modelo tradicional de relação entre cientista e objeto estudado, permitindo que as experiências humanas sejam compreendidas e interpretadas dentro de uma realidade subjetiva (olhar para si) e intersubjetiva (relação com o contexto). (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 21).

Ainda segundo os autores acima, a aprendizagem passa a ser vista como algo vinculado às histórias de vida contextualizadas tanto individualmente quanto socialmente. Assim a possibilidade que as narrativas propiciam de compreender essa aprendizagem advinda da experiência, que segundo Souza e Meireles (2018), são desprezadas pela ciência moderna, pois extrapola seus traçados rígidos e fechados,

permite que o pesquisador compreenda a narrativa como um processo de autotransformação do sujeito que articula-se numa relação dialética entre o conhecimento e a vida humana.

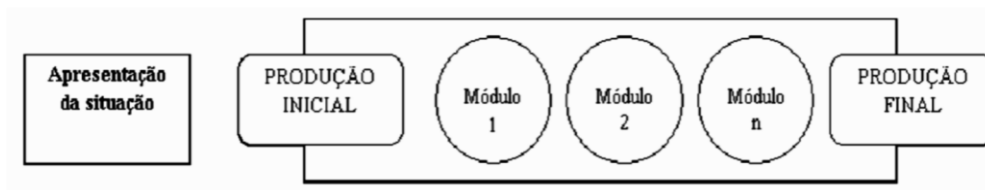
Assim, a pesquisa com as autobiografias dos alunos da modalidade da EJA se faz importante, pois propicia a possibilidade de realizar um trabalho que parta especificidades desses sujeitos, ou seja, suas vivências e seu contexto social. Dessa forma, ao observar que esses alunos costumam produzir textos orais quando contam suas histórias de vida, seu cotidiano ou até quando narram seus problemas, percebemos que tais produções atendem a um gênero específico, pois como afirma Marcuschi (2008, p. 154) “[...] toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. Assim, a importância de fazer um trabalho com os gêneros textuais em sala de aula alia-se à necessidade de um procedimento que traga um tipo de gênero que valorize as histórias de vida que estes estudantes contam. Assim, a autobiografia apareceu como um suporte significativo para que os estudantes pudessem, por meio de atividades baseadas na Sequência Didática (SD)ⁱ, apropriarem-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero e, dessa forma, compreendessem as diferenças entre oralidade e escrita, ampliando a percepção da relação que a leitura tem com o mundo.

Assim, nossa pesquisa foi organizada em etapas que foram planejadas, avaliadas e documentadas para que não se perdesse uma das características fundamentais deste método, que é o seu aspecto inovador e contínuo. Tivemos a preocupação de observar todos os elementos que pudessem favorecer a compreensão e a elucidação do que estava sendo investigado, por isso consideramos também as particularidades de todos os sujeitos envolvidos: pesquisadora e pesquisados.

As SD, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 97), “[...] são um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Assim, um trabalho feito a partir de atividades que fazem uso da SD certamente irá auxiliar o aluno a conhecer melhor um gênero textual, ou, ainda, a escrever e a falar dentro da norma linguística padrão nos contextos nos quais essa variante for requerida. Outro aspecto relevante é que as atividades que envolvem gêneros discursivos pressupõem atividades de leitura e produção de texto, para que os estudantes apreendam as características do gênero que produzirão, portanto é necessário que o trabalho de produção textual seja iniciado por uma sequência de exercícios que terão por objetivo uma produção final.

As atividades realizadas foram planejadas com base na estrutura de uma SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), o que pode ser observado no esquema abaixo:

Figura 1 – Estrutura de Sequência Didática



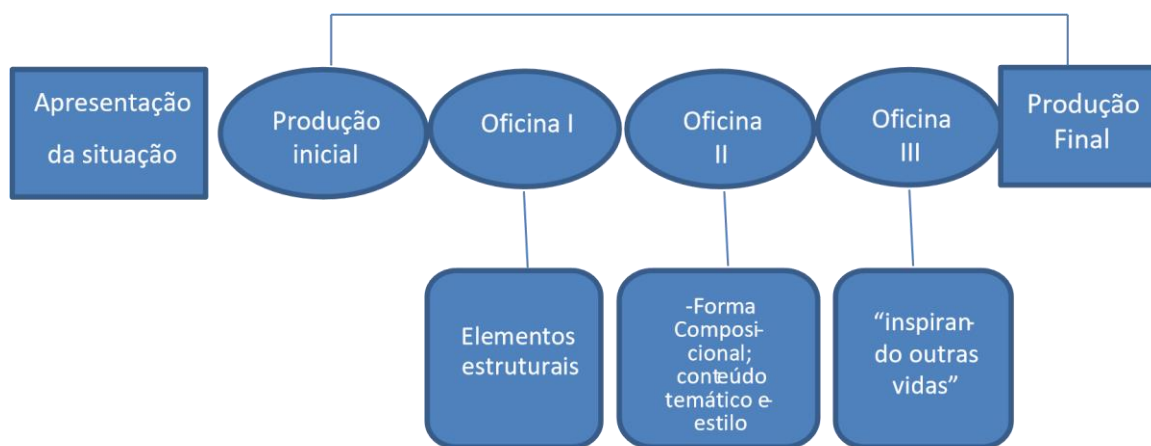
Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011, p. 83.

Nesse esquema, o primeiro momento é a apresentação da situação. Em tal fase, o professor deve descrever, de forma detalhada, a atividade que será realizada, expondo minuciosamente os passos a serem seguidos no projeto. Em seguida, os alunos devem realizar a primeira produção, correspondente ao gênero a ser trabalhado. Esta primeira produção trata-se de uma amostra das habilidades dissertativas da turma e permite ao professor avaliar as dificuldades de cada aluno e também observar quais conhecimentos eles trazem em relação ao gênero a ser trabalhado. Em seguida, o professor irá propor atividades e exercícios que têm como objetivo a reavaliar a escrita da primeira produção.

Para a realização deste trabalho, buscamos desenvolver atividades que direcionassem a reflexão do aluno, no sentido de que este se percebesse como sujeito ativo e reflexivo de seu aprendizado. Assim, optamos por fazer algumas alterações para conseguir uma melhor adequação à turma.

Em nossa pesquisa, em lugar de módulos, como ilustrado no esquema acima, optamos por trabalhar com oficinas, conforme ilustrado abaixo:

Figura 2 - Elementos constitutivos do gênero a serem trabalhados nas oficinas.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no gráfico de Sequência Didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83).

Após a escrita da produção inicial, foram observadas particularidades textuais que, posteriormente, foram trabalhadas por meio de atividades diversificadas nas oficinas, conforme afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

Oficina 01: Elementos estruturais: nessa etapa, os alunos reconheceram características básicas da autobiografia e quais elementos a diferenciam da biografia.

Oficina 02: Forma composicional, conteúdo temático e estilo: nessa etapa, os alunos autores perceberam que, ao escreverem autobiografias, devem se atentar para: a) o uso correto dos tempos verbais e dos indicadores de espaço, de modo que o leitor possa se situar adequadamente; b) o uso adequado de recursos da linguagem, conferindo ao texto o caráter autobiográfico; c) o fato de que o texto deve atender às convenções da escrita e que, quando há rompimento dessas convenções, isso deve ocorrer a serviço do sentido do texto.

Oficina 03: Leitura de textos autobiográficos de pessoas anônimas e roda de conversa sobre o percurso escolar dos alunos.

A aplicação das oficinas foi realizada em uma turma de 1º ano do ensino médio na modalidade EJA em uma escola pública estadual do município de Vitória da Conquista-Ba.

3 A dialogia em textos autobiográficos de estudantes da educação de jovens e adultos

De posse do *corpus* de análise, foram elaboradas as seguintes categorias: elementos do gênero, tipos de interlocutores e educação como agente de transformação social. Ressaltamos que nem nos textos dos alunos, nem nas respectivas transcrições, foi feita a adequação à norma padrão. Optamos por apresentá-los da forma como os alunos os consideraram “prontos”, para que melhor pudessemos analisá-los, conforme a categorização elaborada.

As categorias mencionadas e seus respectivos critérios estão dispostos no Quadro abaixo, com o intuito de possibilitar uma melhor visualização.

Quadro - Critérios para análise das produções das autobiografias

CATEGORIAS	Elementos do gênero	Várias vozes (interlocutores)	A educação como agente de transformação
CRITÉRIOS	-Narrativa em prosa - Narrativa com perspectiva retrospectiva - Identidade do autor/vida individual - Predominância do eu	-Pai -Mãe -Filhos -Cônjuge -Grupos sociais	-Melhoria de vida - Oportunidade de crescimento profissional -Mudança de comportamento / Empoderamento

Fonte: Elaborado pelos autores

Na primeira categoria, Elementos do Gênero, foram tratados os aspectos pertinentes ao gênero autobiografia, ou seja: narrativa em prosa, narrativa com perspectiva retrospectiva, identidade do autor/vida individual e predominância do “eu”.

Adiante, apresentamos a produção inicial da aluna Ana, ilustrada na Figura 1, seguida de sua transcrição:

Figura 3 - PI Ana

	<p>Transcrição da Figura 1: PI Ana</p> <p>Me chamo “Ana”, nasci na data 04/10/1998, Sou natural de Jequié-Ba e</p>
--	---

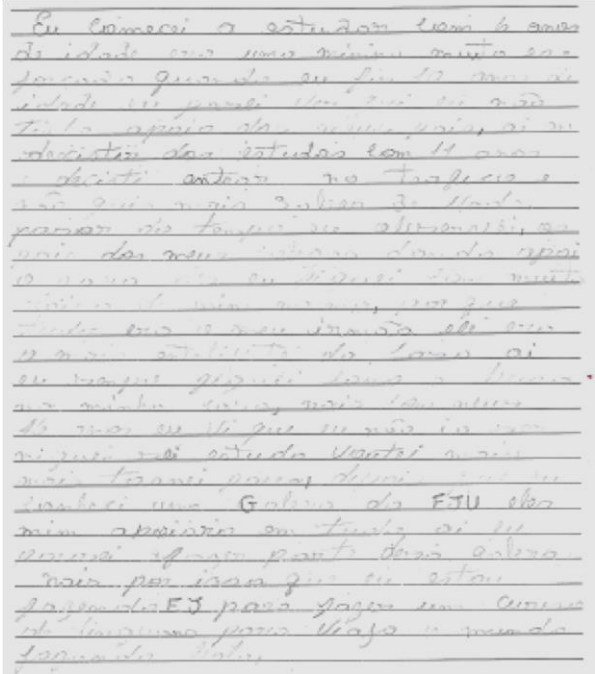
<p>Meu nome [redacted], nasci em [redacted] em 4/10/1998, sou natural de Jacuipetã - Ba e atualmente moro em Vitória da Conquista - Ba.</p> <p>Atualmente não trabalho só estudo.</p> <p>Eu entrei na escola tarde já com 8 anos fui crescendo e comecei a enjoar da escola, começava a ir pra escola na metade do ano desistia, e quando ficava o ano todo acabava perdendo de ano, ficava na sala de aula só brincando matando aula e tal.</p> <p>Depois de um tempo cresci, amadureci e vi que aquilo tudo não passava de ilusão, foi quando engravidei com 17 anos e precisava ser uma mãe exemplar pro meu filho, precisava arrumar um trabalho, ai foi que eu decidir voltar pra escola, voltei a estudar com 17 anos grávida tive que parar um mez depois que parir fiquei um mez fora da escola e depois do resguardo todos na escola mim ajudaram e passei.</p> <p>Hoje em dia faço o 1º e 2º ano que vem com fé em deus termino os estudos.</p>	<p>atualmente moro em Vitória da ConquistaBa.</p> <p>Atualmente não trabalho só estudo.</p> <p>Eu entrei na escola tarde já com 8 anos fui crescendo e comecei a enjoar da escola, começava a ir pra escola na metade do ano desistia, e quando ficava o ano todo acabava perdendo de ano, ficava na sala de aula só brincando matando aula e tal.</p> <p>Depois de um tempo cresci, amadureci e vi que aquilo tudo não passava de ilusão, foi quando engravidei com 17 anos e precisava ser uma mãe exemplar pro meu filho, precisava arrumar um trabalho, ai foi que eu decidir voltar pra escola, voltei a estudar com 17 anos grávida tive que parar um mez depois que parir fiquei um mez fora da escola e depois do resguardo todos na escola mim ajudaram e passei.</p> <p>Hoje em dia faço o 1º e 2º ano que vem com fé em deus termino os estudos.</p>
---	---

Fonte: Dados de CARDOSO (2019).

Na produção inicial dessa aluna, podemos observar que há uma preocupação em iniciar a narrativa em prosa, de forma retrospectiva, com o intuito de situar o leitor em relação à sua identidade, origem e início da sua trajetória escolar. Elementos estruturais como tempo verbal passado e a perspectiva de narrativa de fatos da vida pessoal são também contemplados nesse texto. A predominância do “eu” também é bem marcante.

O texto a seguir (Figura 2) é a produção inicial da aluna Ester.

Figura 4 - PI Ester

	<p>Transcrição da Figura 2: PI Ester.</p> <p>Eu comecei a estudar com 6 anos de idade era um menino muito esforçado quando eu fiz 10 anos de idade eu passei ver qui eu não tinha apoio dos meus pais, ai eu dexistir dos estudos com 11 anos e decidi entrar no tráfico e não quis saber de nada. Passar dos tempos eu observei os pais dos meus colegas dando apoio para eles eu fiquei com muita raiva de mim mesmo, porque tudo era o meu irmão ele era o mais inteligente da casa ai eu fiquei como o burro na minha casa, mais com os meus 16 anos eu vi que não ia ser niguei sem estudo voutei mais mais tornei para depois que eu conheci uma galera da FJU eles mim apoiaria em tudo ai eu procurei fazer parte dessa galera mais por isso que eu estou fazendo EJ para fazer um curso de linguagens para viajar o mundo jogando bola.</p>
---	---

Fonte: Dados de CARDOSO (2019).

No texto acima, observamos os elementos estruturais da autobiografia assim como os observamos no texto de Ana. Nos dois textos, encontramos traços pessoais da trajetória do autor e a presença de subjetividade, como podemos perceber nas passagens de Ana: “Depois de um tempo cresci, amadureci e vi que aquilo tudo não passava de ilusão, foi quando engravidei com 17 anos e precisava ser uma mãe exemplar pro meu filho [...]”; e Ester: “[...] quando eu fiz 10 anos de idade eu passei ver qui eu não tinha apoio dos meus pais, ai eu decidistir dos estudos com 11 anos e decidi entrar no tráfico e não quis saber de nada”. Essa subjetividade deixa perceptível marcas de autoria, nas quais a organização dada ao texto nos permite perceber, como afirma Faraco (2008), a sua posição axiológica¹.

Um dos aspectos em comum observados nos dois textos acima é a predominância do “eu”, conforme postulado por Lejeune (2014), como um princípio estrutural do gênero. Na teoria de Bakhtin (2012), encontramos reflexões sobre o ato responsável, que pode ser observado quando, ao escrever, o aluno apresenta uma clara análise acerca de seus atos e a assunção da responsabilidade sobre eles. Essa ca-

¹ Conforme Bakhtin (2004), posição axiológica são as escolhas artísticas que o autor toma para si durante o ato estético de escrever o texto.

racterística pode ser observada na PI de Ana: “[...] começava a ir pra escola na metade do ano desistia, e quando ficava o ano todo acabava perdendo de ano, ficava na sala de aula só brincando matando aula e tal.”; e na PI de Ester, quando esta afirma: “[...] eu decistir dos estudos com 11 anos e decisti entrar no tráfico e não quis saber de nada”. Observamos que as alunas narram fatos de sua história, ao mesmo tempo em que se colocam como realizadoras responsáveis dos acontecimentos. Ana assume as ações de desistir e de brincar na sala de aula; Ester mostra que ela foi quem resolveu entrar no tráfico e perdeu o interesse pelos estudos. Percebemos, de forma clara, a afirmação de Bakhtin (2012), quando postula que a autobiografia é uma forma de reviver, de assumir suas ações “[...] um pensamento que age e se refere a si mesmo como único ator responsável” (BAKHTIN, 2012, p. 102).

Conforme afirma Gomos (2013), as histórias de vida são acomodadas pela memória autobiográfica e representam uma construção social. Assim, a narrativa que o sujeito traz é construída e atravessada por um contexto social, histórico e cultural que influenciam o que é rememorado. Logo a narrativa que nos é feita chega constituída dentro das relações existentes nesse contexto. Nesses fragmentos apresentados, percebemos a internalização de papéis sociais a partir da experiência de Ana, como mãe solteira, de repente única responsável pela filha, que se sente na obrigação de deixar os estudos para se dedicar à maternidade. Essa situação revela um padrão estrutural sociofamiliar estabelecido para homens e mulheres, ou seja, cabe unicamente à mulher o cuidado da casa e dos filhos. Assim, na condição de fruto de uma sociedade patriarcal e machista, Ana se responsabiliza por toda criação e educação de sua filha, o que ocasiona tanto sua desistência como a posterior volta à sala de aula.

O mesmo acontece com Ester, que se viu sem apoio familiar, resolve, assim, desistir dos estudos e entrar no tráfico. Apesar dela se sentir como responsável pelas suas ações, ela também sinaliza a falta de apoio familiar o que ocasiona carência e revolta.

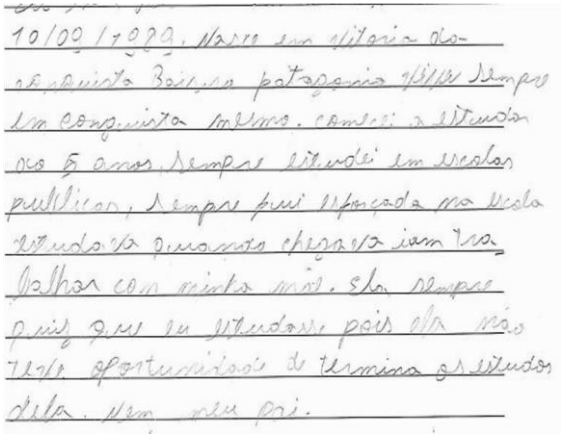
Percebemos assim que, como afirma Bakhtin (2012), a palavra é elemento privilegiado da comunicação e acompanha toda a criação ideológica, estando presente em todos os atos de compreensão e de interpretação. Ele ainda afirma que a palavra é repleta de sentidos ideológicos e relaciona-se com o contexto, vindo, então, carregada de um conjunto de significados que socialmente foram dados a ela sendo, pois, polissêmica e plural, por ser formada por inúmeros significados e ideologias.

Na segunda categoria, *Várias Vozes*, tomamos Bakhtin (2008). Ao falar de dialogismo, estamos tratando da palavra em constante movimento, pois, em consonância com o autor, ao mesmo tempo em que o sujeito é influenciado pelo meio, quando se encontra em contato com enunciados carregados de inúmeras vozes, ele também age sobre o seu meio social, transformando-o a partir das vozes que traz em suas produções orais e escritas. Então, segundo esse estudioso, o homem é constituído na interação e pela interação, pois, nesse processo, ele modifica o seu discurso e também é modificado pelos outros.

Nessa segunda categoria, analisaremos as produções textuais a partir de sua construção dialógica. Assim observamos as várias vozes do discurso que, por meio da interação, constituem os enunciados dos autores.

A seguir, temos um trecho da PI de Silas, conforme ilustra a Figura 3.

Figura 5 - Fragmento PI Silas

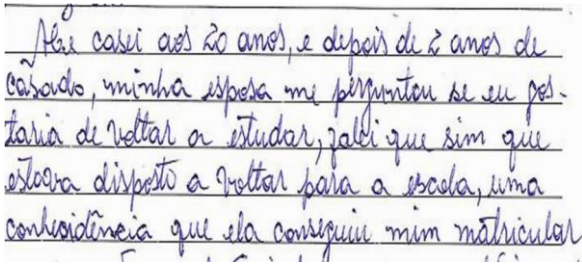
	<p>Transcrição da Figura 3: Fragmento PI Silas</p> <p>[...] Nasci em Vitória da Conquista Bairro patagônia vivi sempre em conquista mesmo. comecei a estudar nos 5 anos, sempre estudei em escolas publicas, sempre fui esforçada na escola estudei quando chegava iam trabalhar com minha mãe. Ela sempre quis que eu estudasse pois ela não teve oportunidade de terminar os estudos dela. Nem meu pai.</p>
--	--

Fonte: Dados de CARDOSO (2019).

Percebemos, nesse fragmento da PI de Silas, o desejo da mãe de que ele estudasse, pelo fato de ela não ter tido oportunidade, assim como o pai dele também não teve. Há, então, “um outro” cuja presença não é apenas simples transmissão de informação, mas também uma interação que pode ser verbal ou não-verbal.

No trecho da PI do aluno Pedro, como mostra a Figura 4, transcrita adiante, também podemos observar interação.

Figura 6 - PI Pedro

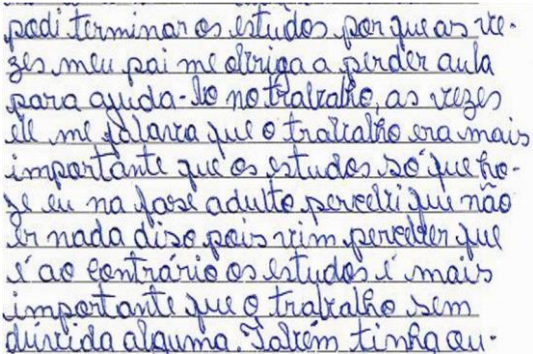
	<p>Transcrição da Figura 4: Fragmento PI Pedro</p> <p>Me casei aos 20 anos, e depois de 2 anos de casado, minha esposa me perguntou se eu gostaria de voltar a estudar, falei que sim que estava disposto a voltar para a escola, uma conhecidência que ela conseguiu mim matricular [...]</p>
---	---

Fonte: Dados de CARDOSO (2019).

Nesta transcrição, percebemos a interação entre ele e a esposa quando ele diz: “[...] minha esposa me perguntou se eu gostaria de voltar a estudar, falei que sim”. Podemos constatar, assim, que a afirmação de Bakhtin (1997) de que o sujeito se constitui na e pela interação, já que na relação dialógica ele modifica seus ideais e também influencia o(s) do(s) outro(s).

A seguir, selecionamos um trecho da PI do aluno Tiago (Figura 5):

Figura 7 - Fragmento PI Tiago

	<p>Transcrição da Figura 5: Fragmento PI Tiago</p> <p>[...] não pode terminar os estudos por que as vezes meu pai me obriga a perder aula para ajuda-lo no trabalho, as vezes ele me falava que o trabalho era mais importante que os estudos só que hoje eu na fase adulta percebi que não er nada diso pois vim perceber que é ao contrário os estudos é mais importante que o trabalho sem dúvida alguma.</p>
---	---

Fonte: Dados de CARDOSO (2019).

No fragmento destacado na transcrição anterior, percebemos a construção do enunciado do autor Tiago, a partir de um discurso proferido pelo seu pai. Essa construção interativa do discurso do aluno é atestada, com base em Bakhtin (1997), quando mencionamos que o enunciado não consiste apenas em uma simples produção individual e nem é apenas o produto de um sistema linguístico, mas produto das relações sociais.

Também com base em Bakhtin (1997) e a partir do trecho destacado na PI de Tiago, podemos atestar que as relações dialógicas são atemporais, ou seja, os dis-

cursos podem interagir em várias épocas diferentes. A afirmação feita pelo pai de Tiago no período de sua infância só foi confrontada muito tempo depois, após o sujeito ter formado seu discurso e se relacionado com outros enunciados num contexto sociohistórico.

Como podemos perceber nesses textos, os discursos são constituídos por meio da interação entre discursos anteriores, os que estão por vir e a antecipação do discurso do outro. Assim, à medida que os alunos estão inseridos em um momento de diálogo, eles se apropriam ativamente da palavra do outro, transformando-a e agregando a essas suas próprias palavras, experiências de vida, opiniões pessoais, transmutando-as em suas próprias, para, então, conceberem um novo discurso, conforme afirma Bakhtin (2003, p. 295): “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos”.

Nesse sentido, o sujeito que enuncia, que narra, não pode mais tratar a história como o mesmo ser que fez parte do evento, ele precisa distanciar-se de si, do seu “eu”, mergulhar no espaço da memória para trazer à tona as experiências antes vivenciadas. Dessa forma, as experiências são transmitidas com tons diferentes, as memórias são ressignificadas, o “eu” que as narra já não é mais o mesmo que as viveu. Corroborando, a relação do eu com o outro é a confirmação de que o sujeito existe numa orientação sociointeracional, de que o discurso existe no diálogo, na palavra partilhada. Pois, como afirma Bakhtin, “Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. [...]”(BAKHTIN, 1997, p.341-342)

Segundo Arroyo (2005b), a EJA é uma modalidade que recebe indivíduos possuidores de identidades variadas de negação de direitos, exclusão e marginalização. Dessa forma, a prática pedagógica da modalidade deve se consolidar não apenas como função educativa, mas como política afirmativa de direitos coletivos e sociais. Assim, analisamos, na terceira categoria, a forma como os sujeitos percebem a importância da escola para suas vidas e de que maneira a escola age como meio de libertação e empoderamento social.

Conforme já discutimos, a educação é o meio pelo qual o homem se torna um sujeito reflexivo e crítico, que pode se libertar por meio da conscientização, consciência essa que, ainda segundo Freire (2018), “[...] abre-se para a prática da liberdade [...]”, por meio da qual o homem se “hominiza” e se coloca num processo de humanização. Ao alcançar sua humanização, o homem se torna um ser consciente e

livre, empoderado, capaz de interagir politicamente e de lutar pelos direitos de outros indivíduos também se tornarem livres.

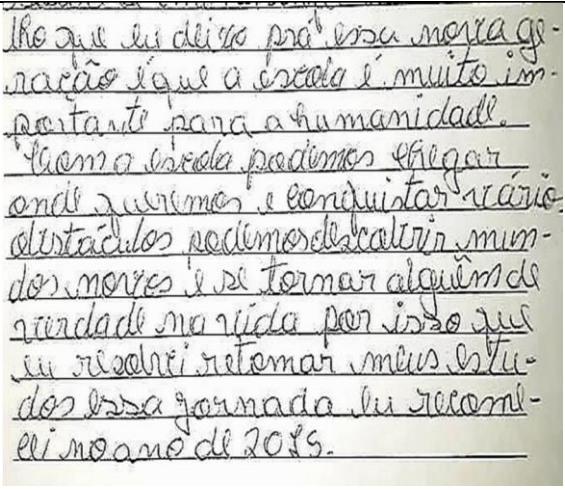
Contudo, é importante reafirmar que o empoderamento do homem por meio da educação não acontece de forma isolada. Conforme postulado por Freire (2018), o homem se educa em união, de forma dialógica, quando o sujeito constrói seu senso crítico pela via das reflexões que se constituem sempre nas relações do homem com o mundo.

Assim, a função do homem que alcançou sua libertação, se tornou empoderado mediante a educação, é agir a fim de levar outros a também refletirem sobre sua condição e, com essa essa reflexão, alcançarem a práxis, a transformação do mundo. Este modelo problematizador da educação, o qual deve romper com o que Freire (2018) chama de “educação bancária” e cuja concepção de educação é tida como uma “caridade” praticada pelos “detentores do saber” que consideram os educandos como uma “tábula rasa” ou sujeitos que não participam do processo pedagógico, deve realizar-se como prática da liberdade por meio do diálogo. Dessa forma se dá o processo conscientizador cuja intenção é o desenvolvimento crítico e a tomada de consciência; e esses dois culminam na atitude crítica, que se opõe à alienação (FREIRE, 2018).

Assim, no processo de ensino-aprendizagem, o diálogo torna-se ferramenta fundamental. A dialogicidade deve ser o fio condutor de uma consciência crítica para, então, a educação vir a se mostrar como um meio a partir do qual o educando desenvolva o ato de libertação em comunhão com outros sujeitos. Percebemos que o diálogo é agente de transformação, seja social, mediante a cooperação e o pertencimento, seja como caminho de constituição da consciência e da atividade mental, como posto na teoria bakhtiniana. O diálogo é o elemento humanizador e capaz de nos posicionar como ouvintes do outro, como enunciadores e anunciadores dentro do diálogo.

Apresentamos, a seguir, o fragmento do aluno Tiago, na Figura 6 e transcrito, o qual resume as ideias apontadas acerca do papel da educação para os indivíduos deste estudo.

Figura 8 - Fragmento PF Tiago

	<p>Transcrição da Figura 6: fragmento PF Tiago</p> <p>[...] [conselho] que eu deixo pra essa nova geração é que a escola é muito importante para a humanidade.</p> <p>Com a escola podemos chegar onde queremos e conquistar vários obstáculos podemos descobrir mundos novos e se tornar alguém de verdade na vida por isso que eu resolvi retomar meus estudos essa jornada eu recomencei no ano de 2015.</p>
---	--

Fonte: Dados de CARDOSO (2019).

Observamos, no fragmento da PF do aluno Tiago, a visão da educação como elemento conscientizador, capaz de levar o sujeito a “[...] descobrir novos mundos [...]”, libertar-se. Para essa conquista, Freire (2006, 2018) defende o diálogo como veículo pedagógico principal da educação conscientizadora, que busca a liberdade como um processo humanizador, contra a alienação e contra a opressão. Para ele, “[...] a educação é um ato de amor, por isso, de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade não pode fugir da discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (2018, p. 96). Assim, como base fundamental para a democracia, o diálogo tem a função de viabilizar o entendimento político e a formação humana.

Considerações finais

O nosso intuito neste trabalho foi apresentar algumas produções de textos autobiográficos de alunos da EJA, analisando atentamente alguns critérios previamente selecionados. O foco foi a constituição da dialogia nas perspectivas teóricas de Bakhtin (1997; 2004) e Freire (2006; 2018).

Os textos dos alunos foram apresentados em forma de narrativa perspectiva em prosa. Como afirma Lejeune (2014), são esses alguns dos elementos que caracterizam um texto como autobiográfico. Nas produções, também foi possível observar que os alunos apresentam suas identidades, suas vidas pessoais, havendo predominância do “eu”. Isso demonstra o que postula a teoria de Bakhtin (2012) acerca do ato responsável quando afirma que a autobiografia é uma forma de reviver, de assumir suas ações.

Foram percebidas também a presença de várias vozes na composição do discurso dos estudantes a respeito da educação e da sua importância. Os alunos formaram suas opiniões e conceitos a partir do diálogo, tanto verbal quanto não-verbal, com pessoas que fizeram parte de suas vidas, principalmente seus familiares. Conforme Bakhtin (2003) enfatiza, são palavras assimiladas, reelaboradas e reacentuadas.

Os conceitos apresentados sobre a educação demonstram que os alunos têm a ideia de que a educação é agente libertador e meio de constituição da consciência e da atividade mental, conforme trazem as teorias de Freire (2005; 2006; 2018, etc.) e Bakhtin (1997; 2003; 2008, etc.).

Observamos, nas análises, que o nível de aprendizagem foi crescente e que gradativamente os elementos estruturais do gênero, as vozes dos interlocutores presentes na vida de cada um deles e a educação como agente de transformação foram evidenciadas.

Percebemos, por meio dos textos produzidos, que a socialização das trajetórias oportunizou a elaboração de significados e a construção de um percurso de aprendizagem pelos alunos. A percepção baseada em narrativas potencializou no sujeito o conhecimento de si e nos mostrou os sentimentos, a emoção e o afeto diante dessa construção na formação e no próprio movimento de pertença ao processo de experiência escolar.

Essa experiência nos apontou, também, que as narrativas autobiográficas oportunizaram aos alunos participantes a possibilidade de se encontrarem com a escrita no momento em que rememoram e escrevem sobre si. As narrativas revelaram que, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, esses sujeitos não perderam de vista a importância da educação, que outrora havia sido interrompida por diversos fatores.

Esperamos que este trabalho dialogue com vozes de outros pesquisadores e que, assim, possamos produzir novos conhecimentos e dar continuidade a um estudo que acreditamos ser extremamente relevante na prática pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa com discentes da EJA.

Notas

* Elma Karine Costa Cardoso é Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP-PP. Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da rede básica de Ensi-

no do Estado da Bahia. Analista universitária e membro da equipe técnica do Museu Pedagógico da UESB.

** Maria Aparecida Pacheco Gusmão é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora com grau Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), professora no PROFLETRAS (Uesb) e do Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGEEn/UESB).

ⁱ Como nossa intenção neste trabalho foi a de também trabalhar a escrita de um gênero textual específico, consideramos o uso de atividades baseadas na SD, por entender que o processo de escrita-leitura-reescrita do texto possibilita ao aluno analisar sua produção textual em seus aspectos linguísticos e estruturais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N.L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 1950.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Forense, 1997.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. Paulo: Forense Universitária, 2008.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução do inglês de Valdemir Miotello & Carlos Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Codex Porto, 1994.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª Série**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

DAYRELL, Juarez. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 53-67.

DIAS, F. V. et al. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 49-82.

DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michèle.; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

FARACO, Carlos Alberto. Autor e Autoria. In: BRAIT, Beth. Bakhtin: **Conceitoschave**. São Paulo: Contexto, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do Professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GERALDI, João Wanderley. A linguagem em Paulo Freire. **Educação sociedade e Culturas**, n. 23, p. 7-20, 2005.

GIROUX, Henry. Alfabetização e a Pedagogia do Empowerment Político. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GUSMÃO, Maria Aparecida Pacheco. **A (re)escrita de textos: a prática pedagógica da professora Maria**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2015.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção Textual, Análise e Gêneros e Compreensão**. São Paulo, Parábola, 2008.

Recebido em: setembro/2020

Aprovado em: junho/2021