



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE LETRAS

**DESENVOLVENDO O SABER MORFOSSINTÁTICO ATRAVÉS DA  
COOPERAÇÃO ENTRE SUJEITOS: UMA ATIVIDADE PARA ALUNOS DO  
PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Rayssa Paula Jesus da Cunha

Rio de Janeiro

2024

**DESENVOLVENDO O SABER MORFOSSINTÁTICO ATRAVÉS DA  
COOPERAÇÃO ENTRE SUJEITOS: UMA ATIVIDADE PARA ALUNOS DO  
PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Rayssa Paula Jesus da Cunha

Monografia submetida à Faculdade de Letras da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito  
parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras  
na habilitação Português-Literaturas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rejane Maria de Almeida  
Amorim

Rio de Janeiro

2024

## CIP - Catalogação na Publicação

Jesus da Cunha, Rayssa Paula  
J277d DESENVOLVENDO O SABER MORFOSSINTÁTICO ATRAVÉS DA  
COOPERAÇÃO ENTRE SUJEITOS: UMA ATIVIDADE PARA ALUNOS  
DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS /  
Rayssa Paula Jesus da Cunha. -- Rio de Janeiro, 2024.  
32 f.

Orientador: Rejane Maria de Almeida Amorim. Trabalho de  
conclusão de curso (graduação) -  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras,  
Licenciado em Letras: Português - Literaturas,  
2024.

1. Estações do Conhecimento. 2. EJA. 3.  
Morfofossintaxe da Língua Portuguesa. 4. Metodologia  
lúdica. I. de Almeida Amorim, Rejane Maria,  
orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, expresso minha profunda gratidão Àquele que me carregou nos ombros quando meus pés já não suportavam mais o peso da jornada. A meu Pai, que com infinita bondade cicatrizou as feridas de minha alma, ofereceu-me amparo durante toda a trajetória acadêmica e acreditou no potencial de sua filha. “Minha alma se apega a ti; a tua destra me sustenta.” Salmos 63:8.

À minha orientadora, Rejane Amorim, agradeço por me receber como sua orientanda e por estar sempre disponível para sanar todas as minhas dúvidas. Obrigada por toda a dedicação neste momento tão importante da minha graduação.

Ao meu pai, Paulo Roberto, agradeço por todos os dias em que, durante minha graduação na UFRJ, o senhor acordava de madrugada para preparar meu café e me levar ao ponto de ônibus. És o melhor pai que eu poderia ter. Espero um dia poder retribuir todo o esforço que fez para que eu pudesse ter a melhor formação possível.

À minha mãe, Rosana Santana, por ser compreensiva em todos os momentos em que precisei me dedicar aos estudos e deixar de lado minhas tarefas domésticas. A senhora é uma mulher extremamente forte e dedicada. Eu terei muita sorte se um dia conseguir ter metade de sua perseverança.

Ao meu irmão, Pabllo Roberto, por ser a pessoa que mais me incentivou a ingressar no curso de Letras. Você é minha pessoa favorita no mundo e nada que eu escreva neste parágrafo será capaz de expressar todo o amor que eu sinto por você. “Só enquanto eu respirar vou me lembrar de você.”

À minha cunhada, Joyce Cunha, agradeço imensamente o apoio incondicional que você e meu irmão me concederam, especialmente nos momentos mais desafiadores de minha trajetória profissional. Sua amizade, tão valiosa quanto a de uma irmã, ilumina minha vida.

À Victoria Miranda, agradeço por ser minha melhor amiga e orientadora nas horas vagas. Hoje, escrevo esta monografia com a alegria de ter sido aprovada no Mestrado em Linguística Aplicada na UFRJ, graças a você. Você me incentivou a tentar, mesmo quando eu

disse que não era capaz. Ajudou-me a montar o anteprojeto, apesar de não ser sua área. Dividimos uma história de 15 anos de amizade, e nada disso seria possível sem seu apoio.

Às amigas que fiz na graduação, agradeço por terem tornado minha vida muito mais feliz e leve. À Vitória Paiva, agradeço por ser minha irmã gêmea, por trocar de habilitação comigo e, principalmente, por ter ficado do meu lado quando achei que estaria sozinha. Amo como somos parecidas e como todos já identificaram que onde eu estou, você está e vice-versa. À Ana Carla, por ser minha alma gêmea e a tranquilidade que eu nunca tive. Aninha, você sempre foi a calma dos meus dias, a razão quando eu surtava pelas provas e trabalhos. À Stephanie Falcão, por ser minha companheira no 936 e minha musa fitness. Amiga, obrigada por me aguentar quando nem eu me aguentava mais, por me ouvir falando do mesmo assunto todo santo dia por meses, e por não perder a paciência, mesmo eu repetindo a mesma coisa sempre.

Cada um de vocês foi fundamental para que eu pudesse chegar até aqui e ocupam um lugar muito especial na minha vida. Muito obrigada!

## RESUMO

### DESENVOLVENDO O SABER MORFOSSINTÁTICO ATRAVÉS DA COOPERAÇÃO ENTRE SUJEITOS: UMA ATIVIDADE PARA ALUNOS DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rayssa Paula Jesus da Cunha

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a implementação das Estações do Conhecimento em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o ensino de aspectos morfossintáticos da Língua Portuguesa. A experiência permitiu uma imersão no universo da EJA, destacando a necessidade de uma abordagem pedagógica cuidadosa, que respeite as vivências e dificuldades dos alunos. O planejamento inicial das atividades revelou a importância de considerar o tempo diferenciado de aprendizado na EJA em relação ao ensino regular, o que levou à adaptação do cronograma das estações. Além de aspectos metodológicos, a pesquisa enfatizou o respeito à trajetória dos estudantes, que são adultos com responsabilidades, famílias e experiências diversas, e que precisam ser tratados com consideração à sua faixa etária e realidade. Também foi ressaltada a importância de planejar atividades dinâmicas e conectadas ao cotidiano dos alunos, considerando que muitos chegam às aulas após longas jornadas de trabalho. As Estações do Conhecimento utilizaram textos literários e músicas, como obras de Clarice Lispector, Adélia Prado e a canção "Loba", de Alcione, para ensinar conteúdos de morfossintaxe, como advérbios, tipos de frases e gêneros textuais. Essa abordagem mostrou-se eficaz para aproximar os alunos da gramática normativa de forma lúdica e prática, evidenciando que o aprendizado pode ser significativo quando vinculado a elementos do dia a dia. As reflexões adquiridas ao longo do processo reafirmaram o compromisso com uma educação inclusiva e humanizada, que atenda às especificidades das turmas da EJA.

**Palavras-chave:** Estações do Conhecimento; EJA; Morfossintaxe da Língua Portuguesa; Metodologia lúdica.

## ABSTRACT

### DEVELOPING MORPHOSYNTACTIC KNOWLEDGE THROUGH PEER COLLABORATION: AN ACTIVITY FOR ADULT EDUCATION STUDENTS

Rayssa Paula Jesus da Cunha

This research aimed to investigate the implementation of Knowledge Stations in Youth and Adult Education (EJA) classes for teaching morphosyntactic aspects of the Portuguese Language. The experience allowed an immersion in the EJA universe, highlighting the need for a careful pedagogical approach, which respects the students' experiences and difficulties. The initial planning of activities revealed the importance of considering the different learning time in EJA in relation to regular education, which led to the adaptation of the station schedule. In addition to methodological aspects, the research emphasized respect for the students' trajectory, who are adults with diverse responsibilities, families and experiences, and who need to be treated with consideration for their age group and reality. The importance of planning dynamic activities connected to students' daily lives was also highlighted, considering that many arrive at classes after long working hours. The Knowledge Stations used literary texts and music, such as works by Clarice Lispector, Adélia Prado and the song "Loba", by Alcione, to teach morphosyntax content, such as adverbs, types of sentences and textual genres. This approach proved to be effective in bringing students closer to normative grammar in a playful and practical way, showing that learning can be meaningful when linked to everyday elements. The reflections acquired throughout the process reaffirmed the commitment to an inclusive and humanized education, which meets the specificities of EJA classes.

**Keywords:** Knowledge Stations; EJA; Morphosyntax of the Portuguese Language; Playful methodology.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Ornamentação da sala de aula .....	15
<b>Figura 2:</b> Primeira Estação - Carta .....	17
<b>Figura 3:</b> Carta feita por um grupo de alunos .....	19
<b>Figura 4:</b> Alunos realizando atividades na Primeira Estação .....	20
<b>Figura 5:</b> Explicação do funcionamento das Estações do Conhecimento .....	21
<b>Figura 6:</b> Frases criadas pelos estudantes .....	22
<b>Figura 7:</b> Alunas realizando as atividades .....	24
<b>Figura 8:</b> Respostas dos alunos na Terceira Estação .....	25



## Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	11
2.1. A importância da interação entre sujeitos a partir de Vygotsky.....	11
2.2 Aprendizagem efetiva da Morfossintaxe como suporte para a compreensão da Língua Portuguesa.....	12
3. PERCURSO METODOLÓGICO.....	14
3.1 Ambiência da pesquisa e indivíduos sob observação.....	15
3.2 Contexto da pesquisa.....	16
4. ESTAÇÕES DO CONHECIMENTO: A INTERAÇÃO COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DE MORFOSSINTAXE.....	18
4.1 Criação de um texto no gênero textual carta.....	18
4.2 Produção de frases a partir da letra da música.....	21
4.3 Classificação de advérbios.....	24
5. RELATOS REFLEXIVOS DA PESQUISADORA.....	27
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	31

## 1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo apresentar a metodologia que denominamos de Estações do Conhecimento, que se inspira na metodologia do Circuito de Atividades Diversificadas (CAD), desenvolvida por Bolzan e Powaczuk (2018). Essa abordagem será empregada para propor atividades interativas e pedagógicas, visando contribuir para o aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa (LP) em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Constitucionalmente, o Brasil garante o direito à educação básica não apenas para crianças e adolescentes, mas também para aqueles que, em idade regular, não tiveram acesso a ela (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 1996, em seu artigo 37, prevê a oferta da EJA, reafirmando o direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade e gratuita, independentemente da faixa etária. Cabe destacar que o termo "idade regular" é empregado apenas para ilustrar o que estabelecem a Constituição Federal e a LDB, uma vez que se defende que não há idade certa para aprender, sendo o aprendizado um processo contínuo a todos.

Apesar dos estudantes da EJA terem seus direitos garantidos pela Constituição, a realidade não corresponde a essas garantias. Observa-se a falta de preparo na EJA pelo fato de não estar incluída na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além da ausência de investimentos públicos nesse setor, as pesquisas voltadas para o ensino na EJA ainda são insuficientes. Todos esses fatores contribuem para que, no Brasil, 45,5% da população com 25 anos ou mais não tenha concluído a educação básica.<sup>1</sup>

O ensino de Língua Portuguesa não deve se limitar ao conhecimento das normas gramaticais; é imperativo que os estudantes desenvolvam suas habilidades linguísticas, tanto as inatas quanto as adquiridas, visando utilizá-las não apenas no ambiente escolar, mas também no cotidiano. É de suma importância que os docentes, especialmente nas turmas de EJA, estejam cientes de que muitos de seus alunos trazem consigo ricas bagagens culturais e linguísticas, tornando-se essencial utilizar tais bagagens para favorecer o ensino de LP. “[...] em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las.” (TODOROV, 2009, p.23).

---

<sup>1</sup> Dados extraídos da Pnad Educação 2023, disponíveis em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf)

É fundamental considerar que o ensino de LP nas escolas públicas não deve se restringir a falantes nativos, sendo necessário levar em conta a presença de imigrantes. Assim, torna-se imprescindível que os alunos, ao serem expostos ao ensino de LP, sejam capazes de reconhecer e compreender as diversidades linguísticas, desde a língua mais erudita até a linguagem coloquial utilizada no dia a dia.

O projeto pedagógico para o ensino de LP na EJA deve diferir daquele aplicado nas turmas de educação básica em idade regular. Isso se deve ao fato de que muitos dos alunos matriculados na EJA possuem outras atribuições e responsabilidades além dos estudos, como trabalho e família, o que reduz seu tempo disponível e torna sua rotina mais exaustiva, muitas vezes desestimulando-os a continuar na escola. Para Peluso (2003), é necessário entender

[...] as características psicológicas do educando adulto, que traz uma história de vida geralmente marcada pela exclusão, veremos a necessidade de se conhecerem as razões que, de certa forma, dificultam o seu aprendizado. Esta dificuldade não está relacionada à incapacidade cognitiva do adulto. Pelo contrário, a sensação de incapacidade trazida pelo aluno está relacionada a um componente cultural que rotula os mais velhos como inaptos a frequentarem a escola e que culpa o próprio aluno por ter evadido dela. (PELUSO, 2003, p.43)

O ensino de toda língua é vasto e repleto de ramificações, e não seria diferente com a Língua Portuguesa. Existem vários campos de estudo da LP; mesmo dentro da gramática, é possível identificar diversas vertentes. No entanto, duas áreas são cruciais para a estrutura gramatical das línguas: Morfologia e Sintaxe. Segundo Rocha Lima (2022), a Morfologia tem por objetivo estudar as formas, a estrutura e a classificação. Já a Sintaxe se dedica ao estudo da construção da frase. A elaboração do conceito de Morfossintaxe se dá através:

[...] estudo de mecanismos linguísticos que envolvem as relações entre a morfologia e a sintaxe. Definidos como dois níveis de análise da língua distintos, o primeiro trata da estrutura e dos processos de flexão e formação de palavras, bem como, segundo as gramáticas, a discriminação dos vocábulos em classes gramaticais. A sintaxe, por sua vez, é a parte da gramática que define como as palavras se relacionam nas frases – o que engloba concordância, posição e subordinação – assim como as frases no discurso. (DIVINO E PIRES, 2016, p. 65).

Assim, na seção 2, será apresentado o arcabouço teórico que fundamenta esta pesquisa, a partir da utilização de estudos sobre o Circuito de Atividades Diversificadas (CAD), que enfatizam a relevância de metodologias interativas no contexto escolar. A seção 3 será destinada à exposição do Percorso Metodológico das Estações do Conhecimento, detalhando sua implementação em sala de aula e os tópicos abordados no âmbito da Morfossintaxe. Na seção 4, serão apresentadas as Estações do Conhecimento, com as atividades aplicadas e seus embasamentos. Já a seção 5 contará com os relatos reflexivos da pesquisadora. Por fim, nas considerações finais, será enfatizada a importância de atividades pedagógicas que promovam a conexão entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e as vivências dos estudantes, contribuindo para o fortalecimento do ensino de Língua Portuguesa.

## **2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

### **2.1. A importância da interação entre sujeitos a partir de Vygotsky**

Para Vygotsky (2000), a linguagem configura-se como um processo simultaneamente individual e social, sendo inerentemente interativo. Essa característica evidencia sua natureza interdependente, pois a relação entre o indivíduo e a sociedade é indissociável no estudo da linguagem.

No contexto do ensino de Língua Portuguesa na EJA, observa-se que os indivíduos possuem vivências prévias com a língua, seja na modalidade escrita, falada ou lida. Mesmo aqueles que não foram alfabetizados formalmente ou não concluíram o Ensino Básico mantêm um contato cotidiano com práticas de leitura e escrita, que estão integradas às suas trajetórias de vida e resultam em experiências diversificadas com a linguagem.

Nesse sentido, Freire (1989) argumenta que, diferentemente dos alunos em idade escolar regular, os alunos adultos desenvolvem uma "leitura de mundo" que transcende a leitura da palavra escrita e está profundamente vinculada às suas vivências. Embora essa leitura de mundo reflita um nível de letramento, ela pode ser insuficiente frente às exigências da sociedade letrada. Para Freire, é essencial estabelecer um diálogo entre essa leitura de mundo adquirida ao longo da vida e a reescrita desse mundo, promovendo uma integração entre as experiências individuais e o processo de aprendizagem formal.

Isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (FREIRE, 1989, p. 7).

Conforme a perspectiva sociocultural de Vygotsky, a linguagem, enquanto fenômeno social, constitui um sistema de comunicação que viabiliza a interação e a troca de informações entre os indivíduos. Nesse contexto, o ambiente social emerge como um fator primordial no processo de desenvolvimento do sujeito aprendiz, incluindo os alunos da EJA.

A premissa de que a aprendizagem se configura como um processo de troca de conhecimentos, dados e interesses, mediado pelas interações sociais, encontra respaldo na teoria vygotskiana. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) materializa essa concepção, definindo-se como a distância entre o conhecimento atual do indivíduo e o potencial desenvolvimento que ele pode alcançar através do contato com outras pessoas.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p, 58).

A ZDP constitui uma abordagem significativa para que os docentes considerem a importância de atividades pedagógicas interativas a serem implementadas em sala de aula. No contexto escolar da EJA, essas atividades demonstraram ser particularmente eficazes, pois não apenas contribuem para a ampliação do conhecimento dos alunos no âmbito do Desenvolvimento Potencial, mas também promovem um diálogo intergeracional. Cabe ressaltar que a EJA inclui jovens em sua proposta educativa, e a troca de informações entre jovens, adultos e idosos revela-se extremamente enriquecedora, favorecendo tanto o aprendizado formal quanto o informal.

## **2.2 Aprendizagem efetiva da Morfossintaxe como suporte para a compreensão da Língua Portuguesa**

A percepção que o docente possui acerca da linguagem e do ensino de Língua Portuguesa desempenha um papel determinante na produtividade de sua atuação em sala de aula. Sob a ótica da perspectiva sociointeracionista, o professor tem a oportunidade de implementar metodologias de ensino gramatical que privilegiam uma abordagem centrada na língua em uso. Essa prática estimula uma reflexão crítica sobre a aplicação da teoria no cotidiano dos alunos, potencializando a aprendizagem ao torná-la mais significativa e

contextualizada. Além disso, tal abordagem favorece o desenvolvimento de competências linguísticas que ultrapassam a memorização de regras, conectando os conteúdos à realidade dos estudantes.

No que se refere ao ensino da Morfossintaxe, uma abordagem que se limita à exposição de um conjunto de normas relacionadas a sentenças isoladas pode não ser suficiente para que os alunos compreendam plenamente os aspectos de sua língua materna. Muitos estudantes da EJA possuem um contato limitado, ou mesmo inexistente, com as regras formais da gramática, o que torna fundamental que o docente tenha plena consciência desse contexto ao planejar suas aulas.

Conforme destacado na introdução, a Morfossintaxe abrange duas dimensões principais na análise da língua: a Morfologia e a Sintaxe. Essa área da Gramática Normativa frequentemente suscita dúvidas, pois exige que os discentes, em um primeiro momento, compreendam as palavras em termos de formas, estruturas e classes gramaticais, para então relacioná-las às suas funções e inter-relações dentro das orações. Embora o domínio dessas teorias seja relevante para a formação dos alunos, é importante considerar que ele, por si só, não é suficiente para garantir a compreensão dos discursos nem para promover um uso interacionista da língua. Sob a perspectiva da linguagem como interação, a gramática não se constitui isoladamente, mas se vincula intrinsecamente às atividades verbais realizadas pelos seus falantes.

Na concepção da linguagem como interação, a gramática não se constitui sozinha, ou separadamente das atividades verbais realizadas por seus falantes. São todos os usuários – em suas trocas linguísticas cotidianas – que vão criando e consolidando o que, nos diferentes grupos, vai funcionando como “norma”, quer dizer, como uso regular, habitual costumeiro. (ANTUNES, 2014, p. 25).

Entretanto, o ensino da Língua Portuguesa enfrenta obstáculos dentro da sala de aula, como o preconceito linguístico perpetuado pela noção equivocada de que existe um “bom português”, muitas vezes associado exclusivamente à Gramática Normativa. Essa visão restritiva privilegia a aplicação de regras e nomenclaturas, desconsiderando fatores sociais, culturais e regionais. Os alunos, enquanto falantes nativos, possuem um conhecimento implícito da Língua Portuguesa e são capazes de construir estruturas gramaticais, mesmo que não dominem o cumprimento das normas formais. Nesse sentido, cabe à escola e ao professor

refletirem sobre métodos que valorizam o conhecimento prévio dos discentes e o utilizam como base para o ensino da Morfossintaxe.

Considerando essa perspectiva, Antunes (2018) argumenta que um ensino de gramática que não adota uma visão interacionista apresenta sérias limitações. Trata-se de um ensino: (1) desvinculado do uso real da língua; (2) fragmentado, ao trabalhar sentenças descontextualizadas; e (3) é centrado em nomenclaturas, com o objetivo restrito de memorização de regras. Essa abordagem pedagógica, evidentemente, não contribui para o desenvolvimento integral do conhecimento dos alunos, tampouco para a aplicação prática e crítica da língua em contextos.

### **3. PERCURSO METODOLÓGICO**

Este estudo teve como objetivo implementar atividades diversificadas e interativas para contribuir com o desenvolvimento do ensino da Morfossintaxe da Língua Portuguesa em uma turma da EJA de uma escola pública municipal na cidade do Rio de Janeiro. Ancorado na abordagem sociointeracionista de Vygotsky, a pesquisa utilizou a metodologia das Estações do Conhecimento como estratégia para reforçar conteúdos morfossintáticos previamente abordados durante o trimestre, além de servir como revisão para a prova que seria realizada pelos estudantes na semana seguinte às atividades. Ademais, buscou-se promover a mediação entre alunos de diferentes faixas etárias, fomentando um encontro de culturas e experiências que enriquece o processo educativo.

Trata-se de uma pesquisa-ação de natureza qualitativa. Como descrevem Silva e Menezes (2005, p. 22), “quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” Nesse contexto, Mason (2002) destaca que estudos qualitativos têm como propósito a formulação de questões exploradas ao longo do processo investigativo.

Essa investigação adota uma abordagem qualitativa intervencionista, uma vez que, segundo Damiani et al. (2013, p. 58), “as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos.” Assim, o estudo se classifica como intervencionista por buscar compreender como uma metodologia sociointeracionista pode colaborar para o desenvolvimento do conhecimento morfossintático em turmas de EJA.

Entre os principais questionamentos que surgem na aplicação das Estações do Conhecimento, destacam-se: o aluno é capaz de assumir o protagonismo de sua própria aprendizagem? É possível propor uma atividade em grupo que seja verdadeiramente significativa, ao invés de meramente ocupar o tempo dos estudantes? Para responder a essas questões, recorreremos aos estudos de Teberosky (1987, p. 136), que afirma:

[...] Graças a esses intercâmbios [a interação grupal entre pares], torna-se possível socializar conhecimentos com quem está trabalhando com hipóteses mais avançadas. Esse fato gera, potencialmente, conflitos, e pode conduzir algumas crianças a um progresso conceptual. O conflito se evidencia pela interação simultânea entre as ideias- produto de uma construção endógena e as informações exógenas que provêm das opiniões dos outros.

### **3.1 Ambiência da pesquisa e indivíduos sob observação**

Esta pesquisa foi conduzida em uma Escola Municipal localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro, especificamente no bairro de Campo Grande. Embora a instituição receba alunos de bairros vizinhos, como Augusto Vasconcelos e Bangu, todos os participantes da atividade residiam no bairro em que a escola está situada. A turma investigada apresenta significativa diversidade etária, com alunos variando entre 16 e 57 anos.

A escola possui uma estrutura de três andares. No térreo, encontram-se um estacionamento, uma quadra esportiva, um pátio, um salão de eventos, dois banheiros, uma cozinha e um refeitório. Nesse sentido, a acessibilidade é um ponto positivo, visto que o edifício não possui escadas, apenas rampas de acesso. No entanto, a instituição carece de recursos essenciais para atender adequadamente às demandas de alunos e professores da EJA.

O segundo andar abriga algumas salas de aula, dois banheiros, a secretaria, a diretoria e uma sala de informática, que também é utilizada como espaço de reunião para os professores devido à ausência de uma sala específica para este fim. Já o terceiro andar é composto exclusivamente por salas de aula e dois banheiros.

Outro aspecto relevante é a inadequação das salas de aula para o público da EJA. Durante os períodos matutino e vespertino, a escola atende alunos do Ensino Infantil e dos Ensinos Fundamental I e II, o que faz com que a organização e a ornamentação das salas sejam voltadas para crianças e adolescentes. Como resultado, a ambientação das salas de aula apresenta características infantis, que podem não ser apropriadas para o público jovem e



adulto da EJA, prejudicando a criação de um ambiente educacional mais acolhedor e condizente com as especificidades desse segmento.

**Figura 1** - Ornamentação da sala de aula



**Fonte:** De autoria própria

### **3.2 Contexto da pesquisa**

Para contextualizar esta pesquisa, é relevante destacar a inserção da pesquisadora na escola durante o Estágio Obrigatório, requisito para a obtenção do título de licenciada em Letras – Português e Literaturas. A ideia de desenvolver um projeto pedagógico voltado para a interação surgiu do interesse da professora regente em planejar uma atividade que permitisse aos alunos revisar os conteúdos abordados ao longo do trimestre. A partir dessa demanda, a pesquisadora, em colaboração com sua orientadora, elaborou uma proposta pedagógica fundamentada na metodologia das Estações do Conhecimento.

A presença da pesquisadora na escola foi frequente, com visitas realizadas, em média, duas vezes por semana, normalmente às segundas e terças-feiras no período noturno. Esse contato contínuo possibilitou que ela conhecesse os alunos e compreendesse as especificidades do contexto da EJA, um segmento que apresenta características distintas das turmas regulares da educação básica. A pesquisa foi realizada quatro meses após o início do

estágio, permitindo uma imersão que foi fundamental para o planejamento adequado das atividades.

A turma participante da pesquisa era composta por alunos que correspondiam a três níveis diferentes do Ensino Fundamental II: estudantes do oitavo ano, do nono ano e outros que interromperam seus estudos durante esses anos. Essa diversidade gerava variações significativas no nível de conhecimento prévio dos conteúdos. Diante desse cenário, o objetivo da proposta foi elaborar, no contexto das Estações do Conhecimento, atividades que pudessem atender às possíveis dúvidas dos alunos e funcionassem como revisão para a prova prevista para a semana seguinte. A proposta consistiu em três atividades distintas: 1) Criação de um texto no gênero textual carta; 2) Produção de frases a partir da letra da música e 3) Classificação de advérbios.

A abordagem seguiu princípios discutidos por Bolzan (2013) no Circuito de Atividades Diversificadas, que enfatiza quatro eixos principais: escrita espontânea, consciência fonológica, produção textual e usos e funções da leitura e da escrita. Este estudo focou em dois desses eixos: **produção textual e usos e funções da leitura e da escrita**.

A metodologia das Estações do Conhecimento, motivada pelo Circuito de Atividades Diversificadas, de Bolzan e Powaczuk (2018), dividiu a turma em três grupos, com quatro estudantes em cada. Cada estação apresentava uma atividade específica, e todos os alunos deveriam passar por todas as estações, que funcionavam simultaneamente e com tempo determinado para conclusão. Apesar do caráter dinâmico previsto para a metodologia, a aplicação na EJA apresentou desafios. Considerando que muitos alunos estavam há anos afastados do ambiente escolar e demonstravam insegurança, o tempo inicialmente estipulado de vinte minutos por estação revelou-se insuficiente. Foi ajustado para trinta e cinco minutos, permitindo que os alunos realizassem as tarefas com mais tranquilidade e segurança.

Outro ponto central foi a necessidade de supervisão constante do docente ou mediador. Em atividades grupais, é imprescindível que o responsável esteja disponível para orientar e esclarecer dúvidas, garantindo o andamento produtivo das atividades. A organização em pequenos grupos também se mostrou estratégica, favorecendo a interação e a participação ativa de todos os integrantes. Essa configuração promoveu um ambiente colaborativo, permitindo que os discentes se sentissem mais confiantes e engajados no processo de aprendizagem.

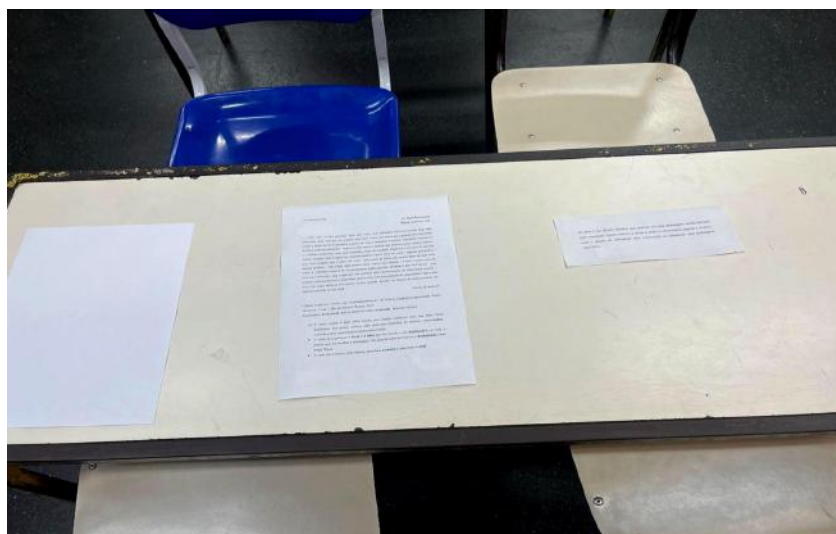
## 4. ESTAÇÕES DO CONHECIMENTO: A INTERAÇÃO COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DE MORFOSSINTAXE

### 4.1 Criação de um texto no gênero textual carta

A primeira estação teve como objetivo apresentar aos alunos uma carta escrita por Clarice Lispector, especificamente uma correspondência enviada à sua irmã, Tania Kaufmann. Essa escolha foi motivada por uma conversa prévia com os alunos, na qual muitos relataram nunca ter tido contato com a obra da autora, considerando-a difícil de compreender. A seleção desse texto buscou desmistificar essa percepção, evidenciando que a literatura possui uma ampla gama de textos, variando em níveis de complexidade. Dessa forma, mesmo uma autora reconhecida por sua densidade literária apresenta produções acessíveis, como cartas pessoais, que dialogam com a simplicidade do cotidiano.

Além de introduzir os alunos à literatura de Clarice Lispector, o objetivo era demonstrar que a escrita pode ser uma forma de expressão genuína e próxima de suas realidades. Após a leitura e análise do texto, os alunos foram desafiados a produzir uma carta, exercitando tanto suas habilidades de escrita quanto sua capacidade de organizar ideias em um formato específico de gênero textual. Essa abordagem também visava promover uma maior familiaridade com práticas de escrita funcional, ao mesmo tempo em que fortalecia a confiança dos alunos em sua capacidade de interpretar e produzir textos em um contexto significativo e interacionista.

**Figura 2** - Primeira Estação - Carta

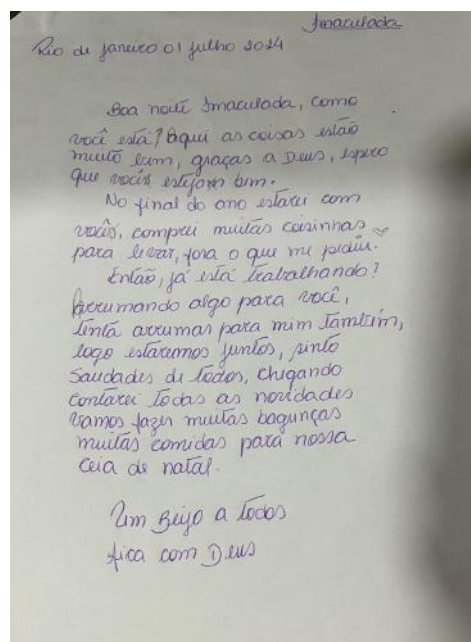


**Fonte:** De autoria própria

O ensino de textos literários em sala de aula, especialmente no contexto da EJA, é uma estratégia de ensino particularmente útil para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e a percepção do uso da língua em situações cotidianas de comunicação. Essa modalidade, que combina aspectos pessoais e sociais, proporciona aos alunos da EJA a oportunidade de desenvolver habilidades relacionadas à escrita e à leitura em um ambiente significativo, criado na interação entre os sujeitos.

O uso do gênero textual carta permite que os alunos criem uma combinação de experiência pessoal e uso real da linguagem. Esta ideia sublinha a importância de colocar o ensino dos gêneros em contextos autênticos de utilização, para que os alunos possam compreender os seus objetivos comunicacionais e possam adaptar os seus textos às necessidades especiais de cada situação. Para cartas, isso significa examinar suas diversas formas, como cartas pessoais, cartas de solicitação e cartas de argumentação.

**Figura 3** - Carta feita por um grupo de alunos



**Fonte:** De autoria própria

Outro aspecto importante do ensino da carta na EJA é a capacidade de estudar os aspectos históricos e culturais desse gênero. As cartas como forma de comunicação escrita têm uma longa história, associada a atividades ao longo do tempo e da cultura. Essas conversas podem enriquecer os alunos da EJA porque permitem pensar no desenvolvimento dos estilos de comunicação e nas mudanças nas relações sociais ao longo do tempo. Além disso, existe a oportunidade de aprimorar o conhecimento e a experiência dos alunos e de

estimular a comunicação entre sua experiência e o conhecimento da escola. Essa observação mostra a importância de considerar o contexto em que a carta foi criada e o público-alvo, bem como os fatores que devem ser explorados em sala de aula.

O gênero textual carta desenvolve habilidades relacionadas à leitura porque a análise de exemplos de textos permite aos discentes identificar sua estrutura e conteúdo. Além de expandir as habilidades de escrita, esta atividade os ajuda a compreender uma variedade de contextos de conversação e uma variedade de estilos formais e informais.

Segundo Kleiman (1995) e Soares (2009), o letramento não é apenas adquirir a capacidade de ler e escrever, mas também o uso efetivo da escrita nos diversos contextos da sociedade. Portanto, na atividade de escrever cartas, os docentes da EJA estão ajudando os alunos a desenvolver as habilidades necessárias para trabalhar em situações reais de comunicação e a fortalecer sua cidadania e independência.

Uma abordagem inclusiva e respeitosa que leva em consideração as necessidades e os pontos fortes dos alunos. A diversidade de experiências dos alunos é uma mais-valia que deve ser valorizada no ensino. Neste método, o professor atua como mediador, estimulando a reflexão e a discussão. Baseado em perspectivas teóricas como Bakhtin e Marcuschi, esse ensino é pensado para atender às características e necessidades do público, aumentando assim a alfabetização e a autonomia no programa de EJA.

**Figura 4** - Alunos realizando atividades na Primeira Estação



**Fonte:** De autoria própria

## 4.2 Produção de frases a partir da letra da música

A segunda Estação do Conhecimento teve como objetivo trabalhar aspectos sintáticos da Língua Portuguesa por meio da produção de frases nos diferentes tipos de enunciados: interrogativas, exclamativas, imperativas e declarativas. Como suporte textual, foi utilizada a música "Loba", interpretada pela cantora Alcione, um recurso que aproximou os alunos de um elemento cultural familiar e significativo. Após a leitura da letra da música, os estudantes foram desafiados a elaborar frases utilizando apenas palavras presentes no texto musical.

A escolha da pesquisadora por essa atividade teve como intuito não apenas reforçar os conteúdos sintáticos trabalhados em sala de aula, mas também demonstrar aos discentes que elementos do cotidiano, como músicas populares, estão intrinsecamente relacionados à linguagem. Essa abordagem buscou evidenciar que o conhecimento linguístico não está restrito ao ambiente escolar e que pode ser aplicado em diversos contextos da vida cotidiana.

Além disso, a atividade promoveu uma reflexão sobre a funcionalidade da gramática no uso real da língua, alinhando-se à perspectiva interacionista. Por meio dessa proposta, a pesquisadora também visou fomentar o engajamento dos alunos, utilizando um recurso lúdico e culturalmente relevante para estimular a criatividade e a interação, elementos essenciais no contexto da EJA.

**Figura 5** - Explicação do funcionamento das Estações do Conhecimento



**Fonte:** De autoria própria

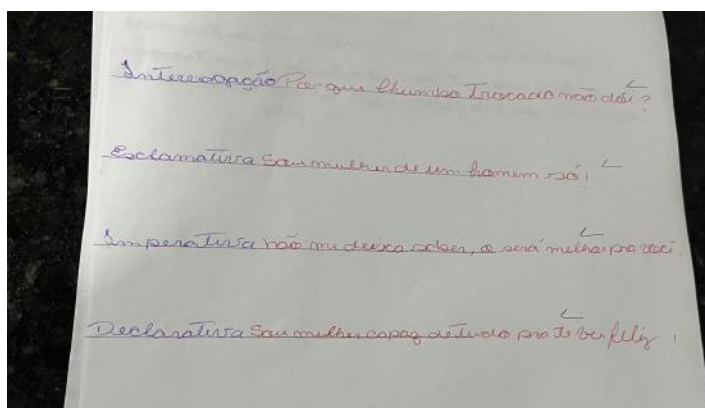
Aprender frases é mais do que apenas identificar estruturas sintáticas. A função desta estação foi ajudar os alunos a compreender a relação entre forma e função na linguagem, permitindo-lhes identificar diferentes tipos de enunciados (declarativos, interrogativos, exclamativos e imperativos) e utilizá-los em contexto. Como disse Marcuschi (2008), a linguagem é um fenômeno social que cria sentido em situações reais de uso.

Para muitos alunos da EJA, a gramática costuma aparecer como um campo inexplorado, muitas vezes associada a experiências escolares desmotivadoras. Portanto, é importante que os docentes eliminem a ideia de que a gramática é algo distante ou abstrato.

A música é um recurso valioso na aprendizagem de línguas, especialmente para adultos. O uso de músicas em sala de aula não apenas torna o aprendizado mais dinâmico e envolvente, mas também facilita a compreensão de conteúdos que podem parecer áridos ou complicados em um contexto puramente teórico.

Nesse caso, o uso da música cria um ambiente colaborativo onde os alunos podem experimentar, cometer erros e aprender com mais confiança. Na teoria dos gêneros do discurso, Bakhtin (1992) sublinha que a linguagem está sempre, isto é, literalmente ligada ao seu contexto. Portanto, ensinar frases sem contexto - por meio de frases isoladas, sem conexão com a prática comunicativa real - pode limitar a aprendizagem. Marcuschi (2008) também enfatiza esse ponto ao defender que o ensino de línguas deve priorizar o uso real da língua. Para ele, a gramática não é um fim em si mesma, mas sim um meio para compreender e atuar na prática social. Isso significa que o ensino de frases nas aulas de EJA deve estar vinculado a situações reais de comunicação, como escrever cartas, entregar textos falados ou mesmo interpretar de forma lúdica letras de músicas.

**Figura 6** - Frases criadas pelos estudantes



**Fonte:** De autoria própria

### 4.3 Classificação de advérbios

A terceira e última Estação do Conhecimento foi planejada para abordar a classificação de advérbios, utilizando como referência o texto “O que a memória ama, fica eterno”, da renomada autora Adélia Prado. Assim como na Primeira Estação, que destacou Clarice Lispector, esta atividade trouxe outra figura proeminente da literatura brasileira, ampliando o repertório literário dos estudantes. Além de explorar aspectos morfossintáticos da Língua Portuguesa, as Estações do Conhecimento buscaram integrar elementos da literatura nacional, especialmente obras escritas por mulheres que fazem parte do cânone literário, contribuindo para a ampliação cultural e linguística dos alunos.

Muitos alunos relataram à pesquisadora que não conheciam grande parte dos autores brasileiros, seja por falta de oportunidade, seja pela percepção de que a literatura é algo desinteressante ou inacessível. Essa realidade reflete uma problemática maior no sistema educacional público brasileiro, que historicamente enfrenta desafios em estimular o interesse pela literatura. O contexto da EJA agrava essa situação, já que os estudantes muitas vezes apresentam uma relação fragmentada com a escolarização, marcada por interrupções e descontinuidades em suas trajetórias de aprendizagem.

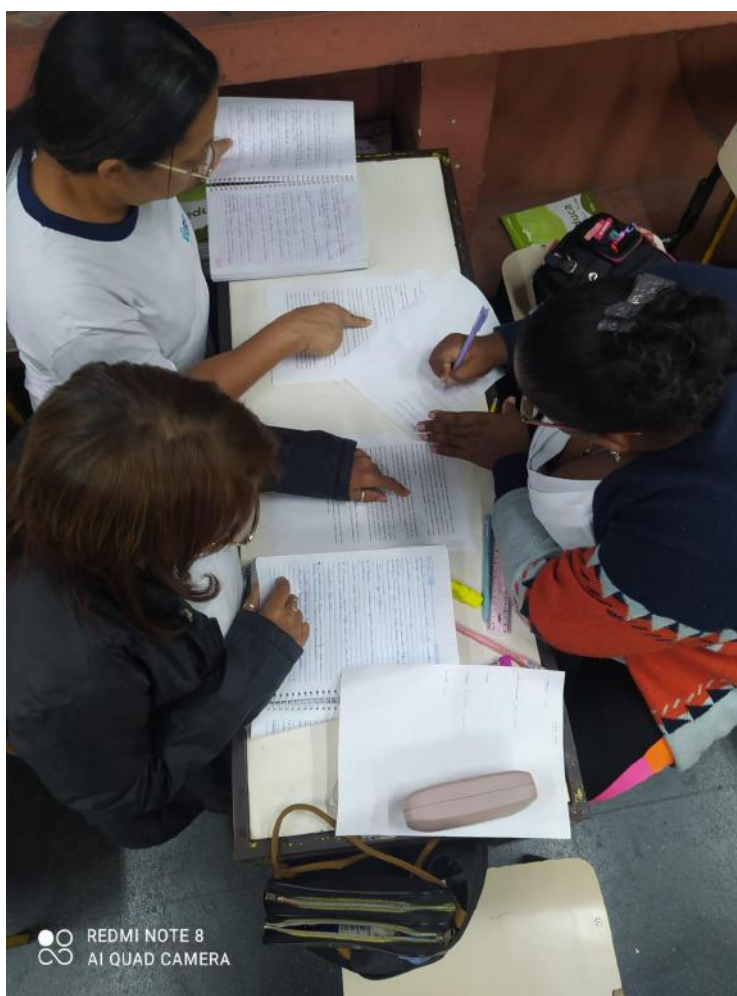
A escolha do texto de Adélia Prado para a classificação de advérbios contribuiu de forma integrada para o ensino morfossintático e a formação cultural dos alunos. A classificação de advérbios, por sua vez, exigiu dos estudantes a identificação das funções e modificações exercidas por essas palavras no contexto da oração. Essa análise não apenas reforçou o aprendizado gramatical, mas também promoveu uma leitura crítica e atenta do texto literário. Assim, os alunos foram levados a refletir sobre as nuances do uso da língua, compreendendo como os advérbios contribuem para a expressividade e a precisão do discurso.

Outro ponto relevante foi o estímulo à leitura e interpretação de textos literários como uma forma de desconstruir preconceitos em relação à literatura. A pesquisadora percebeu que a introdução de autoras como Adélia Prado e Clarice Lispector instigou a curiosidade dos alunos, desafiando a ideia de que a literatura brasileira é inacessível ou excessivamente formal. Como destaca Cosson (2006), a inserção de textos literários no processo educativo amplia horizontes culturais e fortalece o papel da escola como espaço de formação integral.



A falta de estímulo ao desenvolvimento da literatura, evidenciada nas turmas da EJA e no ensino público de modo geral, é fruto de um sistema educacional que ainda enfrenta dificuldades em promover práticas significativas e contextualizadas. Por isso, a inclusão de textos literários em atividades gramaticais, como ocorreu nesta Estação do Conhecimento, mostrou-se eficaz em unir teoria e prática, linguagem e cultura, promovendo não apenas a aprendizagem da Língua Portuguesa, mas também uma relação mais positiva com a literatura.

**Figura 7** - Alunas realizando as atividades



**Fonte:** De autoria própria

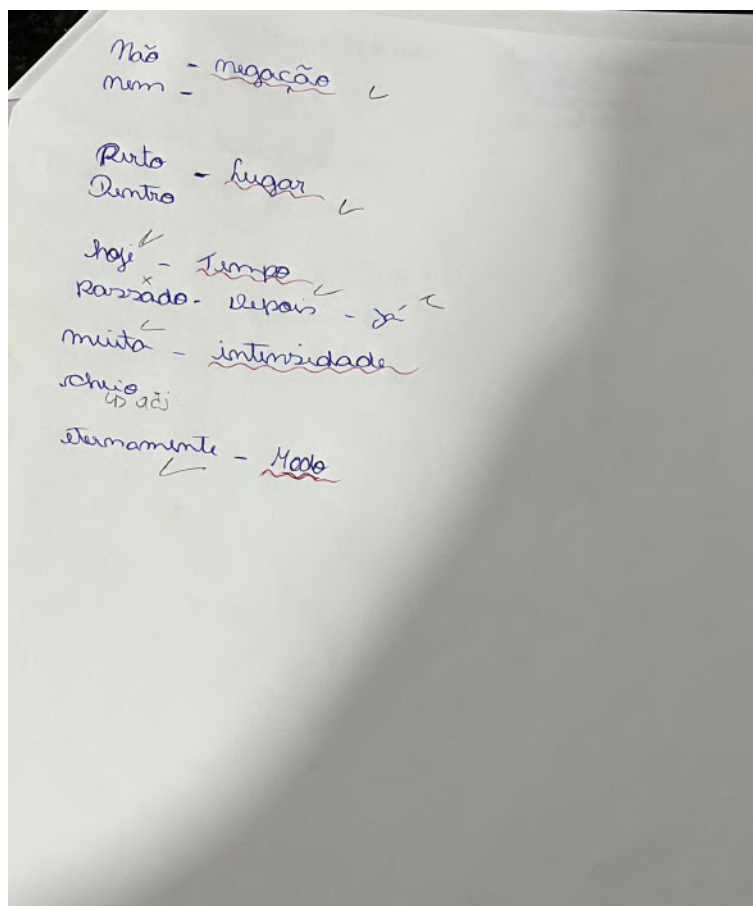
Segundo Cunha e Cintra em *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (2008), “advérbio é uma palavra invariante que geralmente acompanha um verbo, um adjetivo ou outro advérbio, expressando uma situação como modo, tempo, lugar, intensidade, etc.” (pág. 242 página). Em resumo, a função dos advérbios é modificar ou especificar o significado de outras palavras de uma frase, oferecendo informações contextuais que engrandecem a comunicação.

Por exemplo, na frase: “Ela comeu rapidamente”, o advérbio rapidamente modifica o verbo comer, indicando a forma como a ação é realizada. Essa precisão permite que o ouvinte compreenda a situação de forma mais clara e detalhada.

Nas escolas, o ensino dos advérbios deveria ir além da categorização e memorização. A finalidade precisa ser o desenvolvimento da capacidade dos alunos de reconhecer os matizes que essas palavras conferem à estrutura da língua. Isto é especialmente importante na produção de texto, onde o uso apropriado de advérbios pode tornar a comunicação mais precisa e persuasiva.

João Perini enfatiza que “o ensino dos advérbios não deve limitar-se à classificação, mas deve incluir a análise das suas funções semânticas e pragmáticas no discurso” (p. 159). Essa abordagem permite que os alunos vejam como os advérbios interagem com outros elementos de uma frase para construir significado, seja reforçando a qualidade, estimulando a ação ou expressando opiniões e atitudes.

**Figura 8** - Respostas dos alunos na Terceira Estação



**Fonte:** De autoria própria

## 5. RELATOS REFLEXIVOS DA PESQUISADORA

Ao longo desta pesquisa, vivenciei uma experiência enriquecedora que me permitiu compreender, em profundidade, os desafios e as particularidades de trabalhar com turmas da Educação de Jovens e Adultos. Essa vivência não apenas ampliou meu conhecimento sobre as necessidades pedagógicas desse público, mas também transformou a maneira como percebo o papel do educador em contextos tão diversos e complexos.

Desde o início, ficou evidente que o planejamento e a implementação de metodologias na EJA exigem um cuidado especial. A diversidade de vivências, idades e conhecimentos prévios dos alunos demanda uma abordagem que respeite e valorize essas especificidades. Planejar as Estações do Conhecimento me ensinou que nenhuma metodologia pode ser aplicada de maneira genérica; é fundamental considerar quem são os alunos, suas histórias e suas trajetórias de vida.

Ao pensar nas atividades, meu objetivo era criar um ambiente de aprendizado interativo e significativo, mas também respeitoso e acolhedor. Durante a execução, percebi que o que funciona em turmas de ensino regular pode não ser adequado na EJA. Isso se refletiu, por exemplo, na questão do tempo estimado para cada estação. O cálculo inicial mostrou-se equivocado, e precisei ajustar o tempo previsto para as atividades. Essa adaptação me ensinou que o tempo na EJA não é igual ao do ensino regular: ele é atravessado por fatores como cansaço, insegurança e a necessidade de maior mediação por parte do professor.

Esse ajuste de tempo foi um dos aprendizados mais significativos da pesquisa. Ao observar o ritmo dos alunos, entendi que respeitar suas dificuldades e seu tempo de aprendizado é essencial para que eles se sintam seguros e motivados. Na EJA, muitos alunos estão retomando os estudos após longos períodos afastados da escola. Com isso, as barreiras que enfrentam não são apenas acadêmicas, mas também emocionais e sociais.

Essa experiência me fez refletir sobre a importância de criar um espaço de aprendizagem que seja não apenas desafiador, mas também inclusivo. O respeito ao ritmo de cada estudante não significa baixar expectativas ou exigir menos; pelo contrário, significa reconhecer as dificuldades e oferecer apoio para que cada um alcance o melhor de si.

Outro aprendizado transformador foi compreender a relação professor-aluno nesse contexto. Embora os estudantes da EJA estejam ali como alunos, eles são, antes de tudo,

adultos com histórias de vida ricas, famílias, empregos e responsabilidades. Esse aspecto não pode ser ignorado, e a postura do educador precisa refletir essa realidade.

Tratar os alunos com respeito, considerando sua faixa etária e suas vivências, é essencial para construir uma relação de confiança e colaboração. Durante as aulas, percebi que a linguagem e a abordagem do professor fazem toda a diferença. É fundamental dialogar com os estudantes como iguais, reconhecendo que eles trazem conhecimentos e experiências que podem enriquecer as discussões em sala de aula.

Essa perspectiva me ajudou a ver a sala de aula como um espaço de troca. Enquanto eu ensinava sobre aspectos da língua portuguesa, os alunos compartilhavam suas histórias, reflexões e perspectivas, o que tornava o processo de ensino-aprendizagem muito mais dinâmico e significativo.

Um aspecto que me marcou profundamente foi perceber que, na EJA, nem todos os alunos terão dias bons. Muitos chegam à escola após um dia exaustivo de trabalho, carregando as demandas de suas vidas pessoais e profissionais. Esse cansaço influencia diretamente sua disposição e capacidade de participar das atividades.

Esta questão aborda o conceito de interseccionalidade, conforme proposto por Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2001). Esse conceito é fundamental, pois permite compreender as vivências, opressões e discriminações que afetam determinados grupos e indivíduos. O principal objetivo da interseccionalidade foi demonstrar como a classe social e as vivências individuais não podem ser analisadas de forma isolada. No contexto das turmas de EJA, a interseccionalidade é amplamente explorada, evidenciando como alunos de diferentes raças, gêneros e classes sociais vivenciam a educação de maneiras diversas.

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária -entre outras-são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (COLLINS,2021, p 15-16).

Esse entendimento me levou a reavaliar atividades propostas, buscando formas de torná-las mais dinâmicas, atrativas e conectadas com a realidade dos alunos. Incorporar elementos do cotidiano, como músicas, textos e situações práticas, mostrou-se uma estratégia eficaz para engajar os estudantes. Além disso, a flexibilidade foi fundamental: algumas vezes, foi necessário adaptar atividades no momento, levando em conta o estado emocional e físico da turma.

Essa experiência reforçou a importância de planejar aulas que equilibrem rigor acadêmico e sensibilidade. O desafio é criar propostas que sejam desafiadoras e, ao mesmo tempo, acessíveis, levando em conta não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também as condições dos alunos naquele momento específico.

Um ponto de relevância foi compreender como a literatura desempenha um papel crucial na formação crítica do indivíduo, uma vez que, ao ler, o sujeito entra em contato com incontáveis representações do mundo, o que pode estimular a reflexão sobre as estruturas sociais que permeiam a sociedade. Candido (1989) ressalta que privar alguém do acesso à literatura constitui uma forma de opressão, já que significa negar às pessoas a oportunidade de desenvolver suas faculdades imaginativas e, sobretudo, de estabelecerem conexões com os dilemas sociais retratados nas obras literárias.

Com base na perspectiva de Candido, que considera a literatura parte fundamental da formação crítica do sujeito, pude reconhecer a necessidade de sua inserção nas turmas de EJA. No entanto, o projeto pedagógico para o ensino de literatura na EJA deve diferir daquele utilizado nas turmas de educação básica em idade regular. Para tanto, é imprescindível que os Livros Didáticos (LD) presentes no PNLD-EJA, ou aqueles disponibilizados pelos municípios, ofereçam conteúdos estruturados adequadamente, permitindo que o professor desenvolva o trabalho em sala de aula de forma eficaz. Esse objetivo só será alcançado com a compreensão de que o ensino literário não deve ser negado a nenhum aluno, independentemente de sua faixa etária ou modalidade de ensino.

Concluir esta pesquisa me fez perceber o quanto a EJA é um espaço singular, que demanda do educador um olhar atento, flexível e humanizado. Trabalhar com essas turmas não é apenas ensinar conteúdos curriculares; é, acima de tudo, reconhecer a complexidade das histórias de vida que chegam à sala de aula e encontrar maneiras de valorizar essas trajetórias no processo de ensino-aprendizagem.

As lições que aprendi ao longo desta experiência moldaram não apenas minha visão sobre a educação, mas também sobre minha prática como professora. Entendi que o ensino na EJA exige uma escuta atenta, uma postura de respeito e uma disposição constante para aprender com os alunos. Esse processo não é unilateral; é uma construção conjunta, em que professor e aluno crescem e se transformam mutuamente.

Por fim, esta experiência reafirmou meu compromisso com uma educação inclusiva e significativa, que reconheça e valorize as diferenças e potencialidades de cada estudante. Trabalhar na EJA foi, sem dúvida, um dos momentos mais desafiadores e enriquecedores da minha formação, e sou grata por ter tido a oportunidade de vivenciar essa jornada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

\_\_\_\_\_. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso (1952-1953)**. In.: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Circuito de atividades diversificadas: leitura e escrita na escola. Dossiê: Alfabetização e o Ensino de Leitura e da Escrita**. Revista Contemporânea de Educação. Santa Maria, v. 13, n. 27, p. 417-435, maio./ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Cultura escrita: construções metodológicas sobre o ler e o escrever**. Santa Maria: CE/UFSM, 2017-2018.

\_\_\_\_\_. **Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola**. Dossiê: Escritas em contextos. Revista Educação. Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 97-110, jan./abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Cultura escrita: inovações metodológicas na escola Projeto de pesquisa e extensão**. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado. Santa Maria: CE/UFSM, 2008 - 2012.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 e 42 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18/abr./1997.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 14 out. 2024.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DAMIANI, M. F. et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação (UFPEl), v. 45, p. 57-67, 2013.

DIVINO, R.G.F; PIRES, J.A.O. **Noções de morfossintaxe nos processos de formação de palavras**. Pensares em Revista. São Gonçalo-RJ, n. 8, p. 64-80, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

LIMA, Rocha. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 60ª ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2022.

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

MASON, J. **Qualitative researching**. Londres: Sage, 2002.

PELUSO, T.C.L. **Diálogo & Conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas d educação de jovens e adultos**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP. 2003.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010a

TEBEROSKY, A. **Construção de escritas através da interação grupal**. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <<https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgcb/files/2011/03/Metodologia-da-Pesquisa-3a-edicao.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TODOROV, Tveztan, 1939- **A literatura em perigo**/ Tveztan Todorov; tradução Caio Meira- Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A pré-história da linguagem escrita**. In: \_\_\_\_\_. Formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. Martins Fontes. São Paulo. 1991.