



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – *CAMPUS* MATA NORTE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

EDVALDO PEDRO DA SILVA

**LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: identidades tecidas
através do gênero textual relato de memória**

Nazaré da Mata

2024

EDVALDO PEDRO DA SILVA

**LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: identidades tecidas
através do gênero textual relato de memória**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte como requisito para obtenção do título de Mestre em 19/08/2024.

Orientadora: Profa. Dra. Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo

Nazaré da Mata

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

S586l Silva, Edvaldo Pedro da
Letramento na educação de jovens e adultos: identidades tecidas
através do gênero textual relato de memória. / Edvaldo Pedro da Silva –
Nazaré da Mata, 2024.
150p.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus
Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2024.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Letramento. 3. Gênero textual. 4.
Gênero relato de memória. 5. Leitura e escrita. I. Lêdo, Amanda
Cavalcante de Oliveira (orient.). II. Título.

CDD 374

Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB-4/2207

Edvaldo Pedro da Silva

**LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: identidades tecidas
através do gênero textual relato de memória**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras-
PROFLETRAS da Universidade de
Pernambuco, *Campus* Mata Norte,
como requisito para obtenção do título
de Mestre em Letras, em 19/08/2024.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 AMANDA CAVALCANTE DE OLIVEIRA LEDO
Data: 24/08/2024 11:21:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo (UPE – *Campus* Mata Norte)
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 BENEDITO GOMES BEZERRA
Data: 24/08/2024 07:07:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra (UPE – *Campus* Mata Norte)
Examinador Interno ao PROFLETRAS

Documento assinado digitalmente
 MARIA LADJANE DOS SANTOS PEREIRA
Data: 21/08/2024 10:49:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Ladjane dos Santos Pereira (SEA – PE)
Examinador Externo ao PROFLETRAS

Documento assinado digitalmente
 EDVALDO PEDRO DA SILVA
Data: 24/08/2024 14:12:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Edvaldo Pedro da Silva
Mestrando

Nazaré da Mata
2024

Dedico este trabalho a todos os professores e estudantes, sobretudo, aos que compõem a Educação de Jovens e Adultos – EJA, por serem eles os portadores e responsáveis pelo futuro de suas famílias, de seus povos e da espécie humana. Cada geração de estudantes renova em nós a certeza de que a história não terminou e de que o mundo tem diante de si uma chance a mais de tornar-se um lugar melhor para todos. Sem dúvidas, é através da educação que ocorre a transição para a sociedade que sonhamos e queremos: justa, igualitária, democrática e menos excludente. Entendemos ainda que é a educação que prepara a criança, o jovem e o adulto para atuarem como ator principal, de forma mais humana, na sociedade e em prol de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus pela dádiva da vida e da inteligência e a todos que contribuíram para o sucesso deste trabalho, que com muito esforço foi construído visando a melhora da educação.

À minha família, que sempre está torcendo pelas minhas conquistas, em especial minha mãe, que me possibilitou a oportunidade de estudar e me tornar a pessoa que sou hoje.

Agradeço ainda aos amigos do dia a dia, que sempre estiveram comigo, me encorajando para continuar. Gratidão aos dezesseis componentes do Mestrado, os quais chamo de “família”, pois tomamos como frase principal a seguinte: “Ninguém solta a mão de ninguém”. Encontrei em cada um e em cada uma a certeza de que podemos fazer mais, ir mais além, sem querer ser melhor que ninguém, sendo apenas diferente e, com essa diferença, possibilitando experiências uns aos outros.

Não poderia deixar de agradecer aos professores, em especial, a minha orientadora – Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo –, que estiveram conosco durante todo o tempo de mestrado, colaborando com nossa formação pessoal, social, política, seja em aulas específicas, em orientações ou em conversas informais do dia a dia, todos foram de grande importância para que esse processo fosse alcançado com êxito.

Por fim, mas sem ser menos importante, aos meus estudantes da educação de jovens e adultos – EJA, que aceitaram minha proposta de trabalho e me ajudaram com pesquisas, com encontros, com rodas de diálogos etc.

A todos o meu muito obrigado por estarem comigo na construção deste trabalho bastante inovador.

Memórias não podem ser esquecidas. O passado, uma vez vivido, entra em nosso sangue, molda o nosso corpo, escolhe nossas palavras. É inútil renegá-lo. As cicatrizes e os sorrisos permanecem. Os olhos dos que sofreram e amaram serão, para sempre, diferentes de todos os outros. Resta-nos fazer as pazes com aquilo que já fomos reconhecendo que, de um jeito ou de outro, aquilo que já fomos continua vivo em nós, seja sob a forma de demônios que queremos exorcizar e esquecer, sem sucesso, seja sob a forma de memórias que preservamos com saudade e nos fazem sorrir com esperança.

Rubem Alves

RESUMO

A presente pesquisa aborda a importância do letramento social na EJA através do gênero textual relato de memória, buscando ampliar o desenvolvimento de leitura e escrita dos estudantes e promover uma escola pública, democrática, inclusiva e de qualidade. Apresenta como objetivo geral a análise das contribuições da vivência de um projeto de letramento, contemplando o gênero relato de memória, para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes da 4ª fase da EJA do Ensino Fundamental. Como referencial teórico, foi estabelecido um diálogo entre autores que discutem as temáticas linguísticas de oralidade e escrita, abordadas nesta pesquisa, incluindo a constituição da identidade cultural e o relato de memória individual e coletiva. Entre os autores sobre o gênero relatos de memória, destacam-se Carvalho (2014) e Vieira (2023). Quanto aos estudos sobre gênero textual, sobressaem-se Bezerra (2017), Marcuschi (2008) e Bakhtin (2003). Em relação aos estudos sobre letramento, temos Street (2014), Soares (2017) e Kleiman (1995). Finalmente, no que concerne aos estudos sobre a educação de jovens e adultos, destaca-se Freire (2020). Nessa direção, essa proposta configura-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, com momentos interpretativos e de intervenção. O corpus da pesquisa divide-se em duas partes: a primeira consiste em 20 textos do gênero relato de memória, produzidos pelos estudantes participantes do projeto, representando suas primeiras produções didáticas e escritas; a segunda parte é composta por 20 textos do mesmo gênero, também produzidos pelos mesmos estudantes, mas como resultado final do projeto de letramento. Nessa perspectiva, foram construídas atividades voltadas em 8 oficinas por proporcionar uma oportunidade para os alunos não apenas aprenderem sobre o gênero textual teoricamente, mas também para praticarem sua produção, revisão e aprimoramento de textos nesse formato. A análise dos resultados confirma que a implementação de um projeto de letramento focado no gênero relato de memória contribuiu de maneira substancial para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes da 4ª fase da EJA. Esse avanço ressalta a importância de continuar promovendo atividades exitosas nas aulas de Língua Portuguesa, que sustentem e ampliem o processo de letramento. Desse modo a pesquisa culminou na construção de um e-book que reúne os resultados, análises e reflexões obtidos ao longo do estudo. Este e-book representa não apenas um registro das descobertas realizadas, mas também uma ferramenta de disseminação do conhecimento adquirido durante o processo de pesquisa.

Palavras -chave: Educação de Jovens e Adultos; Letramento; Gênero textual; Gênero Relato de Memória; Leitura e Escrita.

ABSTRACT

The present research addresses the importance of social literacy in Youth and Adult Education (EJA) through the textual genre of memory narratives, aiming to enhance the reading and writing skills of students and promote a public, democratic, inclusive, and quality school. Its main objective is to analyze the contributions of engaging in a literacy project, focusing on the genre of memory narratives, to improve the reading and writing abilities of students in the 4th phase of EJA (Elementary School). The theoretical framework establishes a dialogue among authors discussing linguistic themes of orality and writing, including the formation of cultural identity and individual and collective memory narratives. Key authors on memory narratives include Carvalho (2014) and Vieira (2023), while notable figures in textual genre studies are Bezerra (2017), Marcuschi (2008), and Bakhtin (2003). Regarding literacy studies, the research draws on Street (2014), Soares (2017), and Kleiman (1995), with a particular emphasis on Adult and Youth Education through the lens of Freire (1996). Methodologically, this qualitative, applied research incorporates interpretive and interventionist moments. The research corpus comprises two parts: the first includes 20 memory narrative texts produced by participating students, representing their initial didactic and written productions; the second part consists of 20 texts of the same genre, produced as the final outcome of the literacy project. Activities were structured into 8 workshops, offering students opportunities not only to learn about the genre theoretically but also to practice producing, revising, and refining texts in this format. The analysis of results confirms that implementing a literacy project focused on memory narratives substantially contributes to the linguistic development of students in the 4th phase of EJA. This advancement underscores the importance of continuing to promote successful activities in Portuguese language classes that support and expand the literacy process. As a culmination, the research resulted in the creation of an e-book compiling the study's findings, analyses, and reflections. This e-book serves not only as a record of discoveries but also as a tool for disseminating the knowledge acquired during the research process.

Keywords: Youth and Adult Education; Literacy; Textual genre; Memory narratives; Reading and writing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Texto 1: A primeira viagem com a leitura.....	84
Figura 2 – Características do gênero relato de memória.....	94
Figura 3 – Texto 2: O Polvo.....	95/96
Figura 4 – Texto 3: Quem viu o Mateus que balance, que dance, que encante.....	97
Figura 5 – Texto 4: Tempos de Infância.....	99
Figura 6 – Texto 5: Maldadezinha entre irmãos -relato de memória-episódio em família.....	100
Figura 7 – Criando relato de memória.....	102
Figura 8 – Relato de memória estudante A (produção inicial)	103
Figura 9 – Relato de memória estudante B (produção inicial)	104
Figura 10 – Relato de memória estudante C (produção inicial)	105
Figura 11 – Relato de memória estudante D (produção inicial)	106
Figura 12 – Relato de memória estudante E (produção inicial)	108
Figura 13 – Relato de memória estudante A (produção final)	112
Figura 14 – Relato de memória estudante B (produção final)	113
Figura 15 – Relato de memória estudante C (produção final)	114
Figura 16 – Relato de memória estudante D (produção final)	115
Figura 17 – Relato de memória estudante E (produção final)	117
Figura 18 – Fragmento de texto A (análise inicial)	131
Figura 19 – Fragmento de texto A (análise final)	131
Figura 20 – Fragmento de texto B (análise inicial)	132
Figura 21 – Fragmento de texto B (análise final)	132
Figura 22 – Fragmento de texto C (análise inicial)	133
Figura 23 – Fragmento de texto C (análise final)	133
Figura 24 – Capa do livreto	149
Figura 25 – Capa do guia pedagógico.....	150

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Dissertações do PROFLETRAS sobre letramentos, gêneros textuais e a modalidade EJA.....	18
Quadro 2 – Gêneros da família do narrar.....	19
Quadro 3 – Explicação acerca do Gênero Relato de Memória.....	66
Quadro 4 – Projeto de letramento com o gênero relato de memória na EJA.....	77
Gráfico 1 – Localidade onde mora.....	86
Gráfico 2 – Tempo que reside na localidade.....	87
Gráfico 3 – Relato da trajetória de vida	87
Gráfico 4 – Descrição do local onde viveu ou vive.....	88
Gráfico 5 – Lembranças de um fato marcante.....	89
Gráfico 6 – Relatos da infância.....	89
Gráfico 7 – Brincadeiras da infância.....	90
Gráfico 8 – Costumes vivenciados na infância.....	91
Gráfico 9 – Acontecimentos ocorridos na infância e que não existe mais.....	91
Gráfico 10 – Eventos que acontecia e poderia ter continuado.....	92
Gráfico 11 – Breve comparação entre o passado e o presente.....	93
Gráfico 12 – Sentimentos em narrar suas memórias.....	93
Gráfico 13 – Com qual frequência é a leitura dos estudantes?.....	120
Gráfico 14 – Como se sente fazendo uma leitura?.....	121
Gráfico 15 – Onde aconteceu sua formação escolar?.....	122
Gráfico 16 – Vivência escolar na EJA.....	123
Gráfico 17 – Leitura e produção textual.....	124
Gráfico 18 – Projeto de letramento como apoio à leitura e à escrita.....	125
Gráfico 19 – Sentimentos ao resgatar os relatos de memórias.....	126
Gráfico 20 – Sentimentos ao participar do projeto de letramento.....	127
Gráfico 21 – Avaliação das atividades vivenciadas.....	128

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – O Movimento Brasileiro de Alfabetização

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	22
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: breves considerações	22
1.1 Histórico, características e bases legais da EJA.....	22
1.2 Educação de Jovens e Adultos: princípios teóricos e pedagógicos.....	25
1.3 Estudos sobre a modalidade EJA: um breve panorama.....	27
CAPÍTULO II	31
LETRAMENTOS: definição e histórico	31
2.1. Educação e Letramento: reflexões sobre leitura e escrita na EJA.....	31
2.2 Desafios Educacionais: modelos de letramento e suas implicações sociais.....	39
2.3 Projeto de Letramento: perspectivas teóricas e práticas.....	44
2.4 Breve panorama das pesquisas sobre letramento na EJA.....	50
CAPÍTULO III	58
GÊNEROS TEXTUAIS: conceito e teorias	58
3.1 Perspectivas teóricas dos estudos sobre gêneros textuais.....	58
3.2 Agrupamentos de gêneros: os gêneros memoriais.....	61
3.3 Gênero textual relato de memória: características.....	64
3.4 Estudos sobre relato de memórias na EJA: breve panorama.....	67
CAPÍTULO IV	71
FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	71
4.1 Percurso metodológico da pesquisa.....	71
4.2 Perfil dos participantes da pesquisa.....	72
4.3 Caracterização da escola campo de pesquisa.....	73
4.4 <i>Corpus</i> da pesquisa.....	74
4.5 Relato de memórias na sala de aula: uma proposta didática.....	75

CAPÍTULO V	80
O DESPERTAR DAS MEMÓRIAS: do projeto de letramento à análise dos dados	80
5.1 A vivência do projeto: evocando memórias na sala de aula	80
5.1.1 Oficina 1 – Apresentação do projeto em sala	82
5.1.2 Oficina 2 – Construção do roteiro da entrevista	86
5.1.3 Oficina 3 – Características do gênero relato de memória	94
5.1.4 Oficina 4 – Leitura e interpretação de relatos de memória	98
5.1.5 Oficina 5 – Roda de diálogo com entrevistado(s)	101
5.1.6 Oficina 6 – Produção textual do gênero relato de memória	101
5.1.7 Oficina 7 – Reformulação da primeira versão dos relatos de memória	110
5.1.8 Oficina 8 – Reescrita final do texto	110
5.2 Reflexões acerca dos resultados, após a análise dos dados	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	146

INTRODUÇÃO

Esta Dissertação se desenvolve no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte –, articulando-se à seguinte linha de pesquisa: “Estudos da Linguagem e Práticas Sociais”¹. Ressalta-se que o PROFLETRAS possui grande relevância no cenário acadêmico, uma vez que seu propósito de qualificar os profissionais que desenvolvem a docência em Língua Portuguesa na Educação Básica contribui diretamente para os avanços nos estudos da linguagem e das práticas de ensino, revelando grande impacto social.

Tendo em vista que uma das exigências do programa é a elaboração e aplicação de um projeto de intervenção pedagógica em sala de aula na Educação Básica, esta pesquisa de caráter interventivo contempla reflexões teóricas a respeito dos letramentos e da produção do gênero relato de memória; e didáticas, por meio de atividades de leitura e produção textual em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse modo, possibilita reflexões a respeito dessa modalidade de ensino no Brasil, lançando luz sobre a importância desse público para a educação brasileira, fazendo com que os estudantes da EJA continuem acreditando que estão em uma modalidade que vem construindo a história desse país e que, a partir da vivência do projeto de letramento proposto neste trabalho, todos terão o direito de, através de suas produções, sentir-se parte dessa construção, por meio de um produto real.

A composição de uma escola pública, democrática, inclusiva e de qualidade é um desafio que perpassa diversos âmbitos e contextos, que se relacionam com a atuação de diversos atores que devem atuar contra práticas tradicionais e bancárias em prol da criticidade e da libertação. Assim, é necessário compreender que essa instituição é composta por sujeitos sociais, com perspectivas, interesses e saberes prévios, que estimula o processo de ensino e aprendizagem, a exemplo do alunado da EJA, modalidade de ensino foco desta pesquisa.

A EJA, enquanto modalidade de ensino que contempla processos formativos em um contexto curricular, social e educacional específico, assegura legalmente o direito ao acesso à educação àqueles indivíduos que por algum motivo não tiveram como concluir os estudos no período ou idade correta. Cumpre salientar que essa modalidade tem um itinerário histórico marcado por mudanças e evoluções, variando de acordo com contextos sociais, políticos e econômicos específicos de cada país. Nesse contexto, abordamos neste trabalho questões

¹ Art. 3º O PROFLETRAS tem como área de concentração “Linguagens e Letramentos”, com as seguintes linhas de atuação: I – Estudos da Linguagem e Práticas Sociais; II – Estudos Literários (Regimento do PROFLETRAS – 2021 - RESOLUÇÃO Nº 232/2021-CONSEPE, de 24 de agosto de 2021).

relacionadas aos letramentos e ao ensino de gêneros textuais, em especial o gênero relato de memória, voltadas para o público da quarta fase da EJA.

O britânico Brian Street, por volta das décadas de 70 e 80, já desenvolvia pesquisas que elucidavam o termo “letramento” com o intuito de desafiar as concepções mais tradicionais e técnicas de alfabetização. Em 1984, com a publicação de seu trabalho *Literacy in Theory and Practice* (“Letramento em Teoria e Prática”), Street gerou conflitos significativos no meio dos pesquisadores, a ponto de os fazerem repensar a forma como compreendiam e trabalhavam o termo letramento (Street, 2014). No Brasil, o termo letramento começou a ser pesquisado a partir da década de 80 através de alguns pesquisadores brasileiros, dentre eles a pesquisadora Magda Soares, com o intuito de ampliar o conceito tradicional de alfabetização e abarcar uma concepção de ensino que envolvesse também questões socioculturais.

Com o avanço das pesquisas, sobretudo a partir da década de 1980, diversos estudiosos começaram a concordar que o letramento ia além de alfabetizar. Dessa maneira, enquanto a alfabetização se concentrava apenas no ensino do código linguístico (letras, sílabas, palavras) e numérico, o letramento surgia como um processo de obtenção, ampliação e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, envolvendo-as em práticas sociais da linguagem. Nesse sentido, quando falamos em letramento, falamos, sobretudo, do envolvimento, da compreensão e do uso efetivo da leitura e da escrita em diversos contextos socioculturais, como a compreensão de textos, a interpretação de informações, a produção de textos e a participação em diferentes situações comunicativas. Conforme defende Soares (2001, p.36), “o conceito de letramento reconhece que a leitura e a escrita não são apenas habilidades técnicas, mas também competências sociais e culturais”.

Assim, o letramento inclui a competência de entender e usar a linguagem em diferentes situações, como no ambiente escolar, no trabalho, na comunidade e em diversas esferas da vida cotidiana. Além disso, o letramento pode ser dividido em várias dimensões, como: letramento digital, visual, multimodal, crítico, midiático, acadêmico, funcional, sócio-histórico (Street, 2014). Nesta pesquisa, especialmente, abordamos a importância do letramento social na EJA através do gênero textual relato de memória. Para tanto, discutimos brevemente acerca de gêneros textuais e a importância de assumi-los no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, entendemos como gêneros textuais as diversificadas formas textuais que compartilham características semelhantes quanto à sua estrutura composicional, estilo, intenção comunicativa/função social, bem como seu contexto de uso. Essa abordagem é vivenciada com muita frequência no ensino de Língua Portuguesa e Linguística para tentar aprimorar as habilidades de leitura dos estudantes, bem como de produção de textos.

Todavia, os gêneros textuais não são algo especificamente tão novo. Os diálogos platônicos podem ser considerados como uma forma antiga de texto que compartilham algumas características com os gêneros textuais contemporâneos. Em síntese, embora não seja comum encontrar nas pesquisas contemporâneas, o uso diretamente do termo gênero textual às obras platônicas, mas não se descarta essa ligação delas com os gêneros da atualidade (Marcuschi, 1996).

Mesmo com esse feito importante, comparação do termo gênero textual às obras platônicas, os estudos sobre gênero textual só ganharam notoriedade no Brasil a partir do ano de 1998 com os parâmetros curriculares nacionais, onde dialogava com os estudos\pesquisas do linguista russo Mikhail Bakhtin (1982), que trouxe fortemente a ideia de que a linguagem é ligada diretamente com a interação social, ou seja, para ele os textos não se separam de seus contextos sociais e culturais. Nesse cenário, Bakhtin (1982) traz o termo “gênero do discurso” referindo-se aos diversos textos surgidos em contextos sociais e comunicativos particulares. Outros pesquisadores como Carolyn Miller (2009), Charles Bazerman (2005) e Marcuschi (1996) também se destacam no estudo sobre gêneros textuais, pois expandiram o conceito de gênero textual para incluir não apenas formas de comunicação falada, mas também escrita, destacando a importância de considerar a finalidade comunicativa de um texto (Bakhtin, 1982).

Nesse cenário, é válido salientar a importância de assumir essas perspectivas teóricas nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo, em turmas da Educação de Jovens e Adultos. Assim, em se tratando de um público que estuda em uma modalidade respaldada por documentos legais, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o Plano Nacional de Educação (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), é que este trabalho foi pensado, haja vista a necessidade de ampliar os conhecimentos e as habilidades acerca da leitura e da escrita observada durante minhas aulas de Língua Portuguesa em uma turma da 4ª fase da EJA.

Dessa maneira, vale ressaltar que foi realizado um levantamento entre os estudantes, por meio de uma roda de conversa, em que eles deixaram transparecer essa necessidade de ampliar as habilidades de leitura e de escrita. Em seguida, entramos em uma discussão acerca das possíveis ações que poderiam ser vivenciadas com o objetivo de atender a esse público. Assim, chegamos à conclusão de trabalhar o aprimoramento da leitura e da escrita por meio de um projeto de letramentos contemplando atividades de leitura e de escrita com o gênero textual relato de memória. Tal gênero textual deixaria os estudantes em uma situação de leitura, sobretudo de escrita, confortável, por se tratar das narrativas de suas vivências diárias, de seus sentimentos e emoções.

Diante disso, este estudo objetiva analisar as contribuições da vivência de um projeto de letramento, contemplando o gênero relato de memória, para o aprimoramento das habilidades de leitura e de escrita de estudantes da 4ª fase da EJA. Para tanto, traçamos alguns objetivos específicos, quais sejam: (i) reconhecer os elementos característicos e as etapas de construção do gênero relato de memória; (ii) averiguar as contribuições do uso do gênero relato de memória para o letramento dos estudantes da 4ª fase da EJA; e (iii) desenvolver um projeto didático de leitura e de escrita que possibilite, na perspectiva dos letramentos, a formação do leitor e do escritor crítico na escola.

Quando se discute Alfabetização de Jovens e Adultos, é imprescindível mencionar a abordagem de Paulo Freire (1990), para quem, a educação é um processo de conscientização e reflexão colaborativa com os alunos. Por exemplo, em um grupo de alfabetização de Jovens e Adultos de origem rural, as palavras geradoras poderiam ser enxada, terra, colheita e adubo, enquanto em um grupo de trabalhadores da construção civil seriam palavras como cimento, tijolo e areia. Isso respeita a diversidade sociolinguística de cada grupo social.

Observando a importância dessa modalidade, destaca-se também como relevante as contribuições para esse contexto de ensino, tendo como referências outras pesquisas já realizadas a respeito do processo de integração dos alunos da EJA dentro da conjuntura social vigente, junto ao resgate de sua cidadania e do senso de participação social em decorrência da educação ofertada. Assim, por meio de uma abordagem mais direcionada à integração do aluno, à valorização do seu conhecimento e ao compartilhamento de experiências, buscamos fazer com que a abordagem do gênero textual relato de memória fosse contemplada, de forma ampla, dentro das aulas ministradas nas turmas da EJA.

Nesse âmbito, com o intuito de dar a este estudo maior relevância e credibilidade, realizamos uma pesquisa no repositório de dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), utilizando como referência apenas os trabalhos desenvolvidos na região Nordeste, para identificar as dissertações que já abordaram as seguintes temáticas: letramento, Educação de Jovens Adultos e gênero relato de memória. Mediante busca, foi possível identificar, em todas as instituições de ensino, cerca de 47 dissertações com vínculo direto e indiretamente com as temáticas citadas, conforme se observa no quadro a seguir.

Quadro 1 – Dissertações do PROFLETRAS sobre letramentos, gêneros textuais e a modalidade EJA

TEMA	Quantidade
Pesquisas que têm o público da EJA como foco de estudo considerando temas diversos	19
Pesquisas acerca das práticas de letramentos na EJA	12

Pesquisas que abordam variados gêneros textuais na EJA	16
Pesquisas que abordam o gênero Relato de Memória na EJA	00

Fonte: Repositório de Dissertações do PROFLETRAS (UFRN)²

Foi realizada uma busca em cada instituição do Nordeste que oferece o PROFLETRAS, com o objetivo de encontrar pesquisas referentes às temáticas abordadas neste trabalho: quais sejam: letramentos, Educação de Jovens e Adultos e gêneros textuais. Assim, iniciamos por uma perspectiva mais ampla, observando quantas pesquisas tiveram o público da EJA como foco de estudo. Em seguida, fomos afinando, utilizando os filtros letramentos, gêneros textuais e relato de memória.

Diante dos números apresentados, percebemos que há diversos estudos voltados tanto para as práticas de letramentos, quanto para os gêneros textuais na EJA. Todavia, até o momento da realização desta pesquisa, não havia sido realizado nenhum trabalho com foco especial no gênero relato de memória em turmas da EJA, embora alguns trabalhos tenham se voltado para gêneros similares, como memórias literárias e relato pessoal. Em suma, percebemos como positivo os projetos desenvolvidos com essa modalidade de ensino, entretanto, levando em consideração o total de pesquisas realizadas, ainda é uma quantidade que deixa a desejar. Logo, esses números nos deixam cientes da necessidade de desenvolver mais estudos e pesquisas para essa modalidade.

Tendo em vista as interfaces referentes aos gêneros memória, memória literária e relato pessoal, que possuem características semelhantes ao gênero relato de memória, trazemos abaixo um quadro com as principais características de cada um desses gêneros.

Quadro 2 – Gêneros da família do narrar. (Fonte: Brasil (2016)³)

Gênero	A que se refere	Características
Memória literária	Refere-se às produções literárias tendo como foco as memórias do autor, mas tem sua produção voltada de forma a criar uma narrativa mais artística e ficcional.	Uso frequente da imaginação, da criatividade e da estilização literária para contar a história do autor.
Memória	Gênero textual capaz de lembrar e juntar informações/vivências do passado. No contexto escrito, vincula-se à recordação de eventos, experiências e detalhes pessoais.	Não é um gênero literário por si só, mas um elemento presente em outros gêneros discutidos nessa tabela.

² Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes>. Acesso em: 08 fev. 2023.

³ BRASIL, Eliane Marina Tirapelle. O ensino do gênero textual “Memórias literárias” através de sequências didáticas. In: PARANÁ. Secretaria de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas**. Cadernos PDE, v. 2. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_port_uem_elianemarinatirapellebrasil.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

Relato de memória	Gênero responsável em narrar eventos específicos da vida do autor, seja individual ou coletivo, muitas vezes de forma mais factual e cronológica do que a memória literária.	É um gênero que traz uma linguagem mais direta e menos estilo, se comparada ao gênero memória literária. O objetivo maior está em compartilhar experiências mais reais.
Relato pessoal	Gênero textual mais amplo, abrange uma variedade de formas de escrita pessoal, incluindo ensaios, crônicas e reflexões, que exploram as experiências e sentimentos do autor.	Se encontra nele elementos mais subjetivos, trabalhando mais as emoções e pensamentos pessoais. Não é preciso seguir uma estrutura cronológica inflexível.

Em resumo, a diferença entre esses gêneros está na abordagem literária, no estilo de narrativa, na ênfase na ficção ou na realidade, e na forma como o autor escolhe estruturar e apresentar suas experiências pessoais. A memória literária mexe mais com o subjetivismo, com uma idealização que não precisa ser tão real, porém os demais gêneros apresentados têm características bastante semelhantes. A propósito, embora seja trazida acima a explanação de outros gêneros (com o objetivo de mostrar as diferenças e as ligações/particularidades entre eles), é considerado foco desta pesquisa o trabalho com o gênero relato de memória, tendo em vista a narrativa de eventos específicos da vida do autor, ou seja, a narrativa/escrita de experiências mais reais e de forma mais cronológica (sequência natural de acontecimentos no decorrer do tempo).

No que diz respeito ao percurso metodológico, este trabalho tem abordagem qualitativa e método de análise interpretativo. Além disso, é de natureza aplicada a partir de procedimentos da pesquisa-ação e da pesquisa participante. No que diz respeito aos participantes, estes são estudantes de uma turma de 4ª fase da EJA da Escola João Heráclio Duarte, localizada em contexto urbano, na cidade de Limoeiro, no agreste pernambucano. Em relação à proposta interventiva, a experiência didática com a leitura e a produção contempla o gênero relato de memória, cujo plano de trabalho da proposta está detalhado no capítulo sobre o percurso metodológico da pesquisa.

Para além das considerações iniciais e finais, neste trabalho, explanamos, no capítulo 1, sobre a EJA, modalidade que traz como objetivo promover a inclusão social, combater o analfabetismo, desenvolver habilidades e competências e abrir oportunidades de inclusão para aquelas que não tiveram oportunidades de concluir seus estudos na modalidade regular. Já no capítulo 2, tratamos das questões teóricas que envolvem o termo letramento(s). No capítulo 3, discutimos a respeito das teorias sobre gêneros textuais a partir dos estudos de Bakhtin (1982), Marcuschi (1996), Bhatia (2004), Bazerman (2005) e Bezerra (2017). Neste capítulo, versamos

ainda sobre o gênero relato de memória, suas características e funcionalidade. O capítulo 4 é reservado para a descrição do percurso metodológico e para a apresentação do plano de intervenção didático-pedagógica. Nele encontraremos o passo a passo de como esta pesquisa foi desenvolvida com o público da EJA, incluindo todo processo de planejamento das ações desenvolvidas em sala para atender ao que se propõe este trabalho. No capítulo 5, apresentamos os resultados obtidos a partir da vivência com o projeto de letramento na sala de aula e as reflexões a partir disso.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

Este capítulo tem a função de apresentar, preliminarmente, um breve panorama teórico e crítico a respeito da modalidade de ensino da EJA. Nesse contexto, discutimos inicialmente sobre o histórico e as bases legais que sustentam a EJA. Em seguida, nos debruçamos sobre os princípios teóricos e pedagógicos que subjazem essa modalidade de ensino. Por fim, revelamos um breve panorama sobre os estudos que já existem nesse campo de pesquisa.

1.1 Histórico, características e bases legais da EJA

A EJA se constitui como uma modalidade de ensino assegurada na legislação, que perpassa os níveis de ensino e modalidades. Seu público é composto por jovens e adultos que, por algum motivo, não conseguiram concluir os estudos no Ensino Fundamental ou Médio na idade correta, conforme assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), em seu artigo 37.

Outra legislação que aborda a EJA é o Plano Nacional de Educação, na meta 10, que estabelece: “Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (Brasil, 2014, p.37). O Plano apresenta 11 estratégias para cumprir a meta mencionada.

A EJA possui Diretrizes específicas, elaboradas pelo Ministério da Educação. Entretanto, o currículo para essa modalidade deve seguir o proposto pela LDB e pela Base Nacional Comum Curricular, de acordo com a etapa e ano em que o aluno está matriculado. Observa-se que a BNCC conta com uma parte destinada aos conhecimentos específicos, que devem considerar a realidade dos educandos, nesse caso, esse elemento é fundamental nessa modalidade, pois os discentes possuem saberes prévios e histórias de vida que devem ser valorizadas e levadas em consideração no processo de ensino e aprendizagem.

Miranda, Souza e Pereira (2016) salientam que o contexto histórico da EJA deve ser considerado, visto que, em nosso país, o ensino voltado à totalidade da nação só passou a ser prioridade do poder público após a homologação da Constituição Federal de 1988, que instigou o processo de democratização do ensino. Todavia, é possível observar que, desde a colonização, a companhia de Jesus, formada pelos padres jesuítas, buscou alfabetizar os nativos indígenas,

inclusive os mais velhos, mas sem o intuito acadêmico ou estudantil, apenas com a finalidade religiosa.

Desde esse momento, compreende-se que a Educação voltada aos adultos não valorizava os saberes prévios desses sujeitos, pois sua fé e seus costumes eram sobrepostos aos ensinamentos da catequese e ideais católicos, tornando o ensino enfadonho e desarticulado com a realidade.

No século XVIII, com a chegada da Família Real e a expulsão da companhia de Jesus, o ensino público entra ainda mais em crise, pois o império passa a se responsabilizar pela educação, fazendo tal tarefa sem o menor comprometimento. Aos pobres era destinada a escola do fazer, do trabalho e do labor, enquanto a elite recebia um ensino privilegiado, com professores particulares, aulas de música e idiomas em suas casas (Di Giorgi; Leite, 2010).

Após décadas, em 1934, pôde-se ver uma luz na EJA, quando o Plano Nacional de Educação é criado, assegurando o ensino público, gratuito e de responsabilidade do Estado. Em 1947, por meio da Campanha de Educação de Adultos, a discussão sobre o analfabetismo ganha ainda mais destaque. Nas décadas de 1950 e 1960, pode-se ressaltar o Seminário Interamericano de Educação de adultos, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo e o Movimento Brasileiro de Alfabetização, também chamado de MOBRAL.

É necessário, para dar continuidade à discussão, destacar o Movimento de Cultura Popular, de 1960, em Recife, que tinha como grande mestre Paulo Freire, coordenando o Projeto de Educação para Adultos. Todavia, em 1964, em virtude do golpe militar, o movimento foi interrompido, pois era compreendido como uma ameaça ao governo.

Da mesma maneira, a Campanha de Educação Popular teve início em 1961 na Paraíba e utilizaram-se do método Paulo Freire na conscientização do sujeito diante sua realidade. Todavia, a Campanha findou-se com o golpe militar, visto que consideraram o método revolucionário. Diante desse contexto, identificamos o fim dessas mobilizações e movimentos por motivos políticos, considerando que os programas, por meio da presença da pedagogia de Paulo Freire, reconheciam o analfabetismo não como uma causa da situação de pobreza, mas como consequência de uma sociedade desigualmente estrutural (Moura; Serra, 2014).

Perante esse contexto, percebemos a extinção destes movimentos durante o governo militar, pelo fato de estarem comprometidos com a conscientização das classes populares na busca de transformações e melhores condições de vida. Assim, o governo passou a ditar as regras de forma autoritária para o país, centralizando seu poder e rejeitando ideias contrárias ao seu sistema político.

Até poucas décadas, as instituições destinadas a este ensino eram limitadas aos chamados cursos supletivos oferecidos em instituições particulares. Entretanto, a legislação fez com que a oferta fosse ampliada, ao determinar que os sujeitos acima dos 15 anos podem prestar exames para concluir o ensino fundamental, enquanto os maiores de 18 anos podem prestar exames para conquistar o diploma do ensino médio. A lei ainda determina que os educandos com idade inferior a estabelecida deve se adequar às séries do ensino regular (BRASIL, 1996).

A EJA é um tema recorrente em congressos nacionais e internacionais, mas começou a ter maior visibilidade, no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, com a institucionalização da obrigatoriedade de oferta de ensino fundamental a todos que a ele não tiveram acesso na idade certa. (Carvalho, 2011)

Sobre esse assunto, Carvalho apud Ratto (2011) tece algumas considerações acerca do letramento de jovens e adultos. Para a autora:

Na sociedade contemporânea letrada, a contribuição do analfabeto se limitou, historicamente, à força física de trabalho, tendo em vista que referências e menções a este estado de instrução do indivíduo – analfabetismo –, sempre o representa como um ser ingênuo e não-evoluído, e, portanto, não letrado. Foi no ano de 2000 que o Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e fixou também as idades mínimas para ingresso nas diferentes etapas do ensino (fundamental e médio), ditando idade/série.

A partir dessa determinação, o que se teve foi a estipulação formal de uma meta governamental com o foco de fazer com que o percentual de pessoas não alfabetizadas fosse sistematicamente reduzido. Essa política educacional contribuiu diretamente para a integração de uma parcela populacional que se encontrava em condições de analfabetismo e que passaram a ter uma oportunidade real de mudar seu *status* perante a sociedade.

De acordo com Carvalho (2011)

A EJA é ofertada às pessoas que não tiveram acesso ou oportunidade de estudo na idade própria da vida, sendo de obrigação da rede pública assegurar um ensino de qualidade e que atenda às necessidades do seu público-alvo. No que tange ao modelo de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 diz que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão à base nacional comum do currículo. Ou seja, seguirá o currículo proposto para a educação regular, embora o período do “ano letivo” da EJA seja diferente do ano letivo da educação básica tradicional (p.21)

A respeito do currículo para a EJA, é pertinente mencionar algumas considerações que Terzi (2006), baseada no modelo ideológico de letramento, elenca, afirmando que a primeira decisão é pensar em uma proposta que considere a situação de exclusão social do indivíduo não escolarizado, definindo, então, quais práticas de letramento devem ser levadas para a sala de aula. Compreende-se, conforme a autora, que:

Uma consideração importante a ser feita no momento dessa definição é que toda comunidade faz usos da escrita e que é importante que os alunos as dominem, mas que limitar o ensino aos usos locais significa prepará-los para atuarem apenas em sua comunidade e impedi-los de uma participação efetiva em outras comunidades das quais venham a fazer parte, nas quais outras práticas de letramento sejam comuns (Terzi, 2006, p. 5).

Apesar de estar falando de um contexto um pouco mais de 17 anos atrás, essas diretrizes na EJA não mudaram. Com a chegada da BNCC houve uma mudança nos componentes curriculares, mas não nas diretrizes que garante o público dessa modalidade na questão idade/série, tempo de início e término do curso, seja fundamental ou médio.

Por isso, pensar letramento na EJA implica, necessariamente, pensar primeiro o contexto em que estes estudantes estão inseridos, para depois introduzir as práticas de trabalho com os gêneros textuais adequados, nesse caso especial e na nossa proposta de estudo – o gênero relato de memória, objetivando maior acessibilidade e contato desse público com o mundo globalizado (Carvalho, 2011). Por isso, vislumbra-se, hoje, a EJA como desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, na disciplina de Língua Portuguesa, necessárias à vivência das práticas sociais cotidianas.

Observando a importância dessa modalidade, elenca-se também como relevante as contribuições para esse contexto, tendo como referências demais pesquisas realizadas a respeito do processo de integração dos alunos da EJA dentro da conjuntura social vigente, junto ao resgate de sua cidadania e senso de participação social em decorrência da educação ofertada. Assim, por meio de uma abordagem mais direcionada à integração do aluno, à valorização do seu conhecimento e ao compartilhamento de experiências, busca-se fazer com que a abordagem do gênero textual relato de memória seja contemplada, de forma ampla, dentro das aulas ministradas nas turmas da EJA.

A seguir, discutiremos acerca dos princípios teóricos e pedagógicos que subjazem a modalidade abordada nessa pesquisa, bem como estudiosos que desempenharam e/ou desempenham um trabalho importante para a desenvolvimento dessa modalidade.

1.2 Educação de Jovens e Adultos: princípios teóricos e pedagógicos

A EJA possui uma rica trajetória no Brasil, que se estende desde o período colonial até os dias atuais. Ao longo dos séculos, essa modalidade de ensino acompanhou os diferentes momentos históricos do país, seja durante o período colonial, imperial ou republicano (Jesus et al., 2020).

Ao longo do tempo, foram estabelecidos marcos legais tanto em nível nacional quanto internacional, que delinearão diretrizes e programas de alfabetização para essa parcela da população.

É nesse sentido que se compreende que a EJA é uma modalidade de ensino que requer fundamentação em princípios teóricos e metodológicos específicos para atender às necessidades e características desse público.

Segundo Ana Maria Freire (*apud* Gadotti, 1996, p. 36), esposa do educador Paulo Freire, é por meio do diálogo e da reflexão que os participantes são encorajados a ler o mundo e a palavra, em um processo que vai além da simples decodificação de letras. No método, as atividades de alfabetização são contextualizadas e baseadas no universo vocabular dos alfabetizandos. As palavras geradoras são escolhidas com base na linguagem local e na vida dos educandos. O processo de decodificação inclui várias etapas, como a separação de sílabas e a formação de palavras a partir das famílias fonêmicas (Freire *apud* Gadotti, 1996, p. 36).

Em uma pesquisa publicada por Mota Neto (2017, p. 06) discute-se quais seriam as metodologias essenciais para desenvolver uma proposta pedagógica adequada para esses indivíduos.

Com isso, o autor supracitado debruça-se, inicialmente, sobre as contribuições de Paulo Freire e seu método paulofreiriano. De acordo com Polli (2022, p. 187) um dos marcos da carreira de Freire foi a criação do Método Paulo Freire de alfabetização, o qual propunha uma abordagem dialógica e participativa, levando em consideração a realidade sociocultural dos alfabetizados.

Na pesquisa de Mota Neto (2017, p. 06) sobre essa modalidade, são identificadas três diretrizes pedagógicas baseadas na abordagem de Paulo Freire: a) ênfase na pesquisa; b) valorização do diálogo; e c) prática da problematização.

Com isso, Mota Neto (2017, p. 07) explica que a pesquisa destaca a importância de o professor atuar como pesquisador, integrando a pesquisa como parte central do ensino. Os conteúdos curriculares são construídos a partir do diálogo e da investigação temática sobre as experiências de vida dos alunos na EJA, conectando os temas à realidade em que vivem. Além disso, a pesquisa pode empoderar os alunos, incentivando-os a participar ativamente na construção do conhecimento.

Já o valor do diálogo, segundo explica Mota Neto (2017, p. 07) é ressaltado como uma categoria central na obra de Paulo Freire, promovendo uma educação colaborativa e inclusiva. Os professores devem estimular a participação, pesquisa, debate e cooperação dos alunos, reconhecendo e respeitando suas experiências e conhecimentos prévios.

A prática da problematização propõe uma reflexão crítica sobre os conteúdos, incentivando os alunos a compreenderem sua realidade e a agirem de forma consciente. O papel do educador é questionar e problematizar os temas com os alunos, promovendo uma visão crítica da sociedade e estimulando a conscientização sobre questões de justiça social e igualdade de direitos.

1.3 Estudos sobre a modalidade EJA: um breve panorama

As pesquisas desenvolvidas na modalidade EJA acabam por desempenhar um papel muito importante na compreensão das dinâmicas educacionais voltadas para esse público. São várias as questões e os desafios envolvidos na EJA e as pesquisas tendem a contribuir para a melhoria das práticas educacionais, das políticas públicas e para o avanço do conhecimento nessa modalidade.

As pesquisas na EJA, por muitas vezes, procuram entender o perfil e as características dos alunos levando em consideração aspectos como a idade, as experiências vividas, os níveis de escolaridade anteriores, as motivações para retornar à escola e os desafios específicos enfrentados por esse público. Para Ferreira (2017),

São jovens e adultos que por sua experiência de vida são possuidores de um saber sensível, o que os diferencia dos demais, sendo em sua grande maioria receptiva para novas aprendizagens. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, esses jovens e adultos, que passam a serem vistos como alunos, configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já construídos, cada um com seus valores éticos e morais, porém, estão ali em busca de um mesmo sonho, com um só objetivo, que é terminar seus estudos e não perderem novamente a oportunidade que não tiveram no passado (Ferreira, 2017, p. 11).

Outro ponto abordado pelas pesquisas se fundamenta na investigação dos métodos de ensino e de aprendizagem mais eficazes para os adultos, considerando as diferenças em relação às abordagens tradicionais da educação. Tais pesquisas exploram estratégias pedagógicas pautadas no respeito às experiências de vida dos alunos, promovendo a participação ativa e levando em consideração a diversidade dos estilos de aprendizagem. Para Santos (2011),

Os alunos jovens e adultos necessitam de práticas educativas distintas daquelas que um dia tiveram na escola normalista enquanto crianças, tendo em vista sua história de vida enquanto adulto evadido do meio escolar e suas vivências cotidianas e no trabalho. Por isso [...] o uso de projetos pedagógicos coerentes e bem trabalhados, constitui uma estratégia diferenciada e adequada de ensino para este público específico de alunos (Santos, 2011, p. 21-22).

Partindo do pressuposto relacionado aos desafios enfrentados pelos alunos da EJA, as pesquisas nessa área buscam abordagens inovadoras e eficazes na promoção da alfabetização e do letramento dos jovens e adultos. Não se deve esquecer a questão da inclusão cultural e social, reconhecendo a diversidade de origens de experiências e culturas dos alunos. Isso pode incluir o desenvolvimento de currículos repensados na reflexão da pluralidade cultural, do respeito e da valorização das diferentes identidades dos alunos.

Os alunos e alunas da EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Pode-se dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao ver e ao fazer, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata das coisas que vê (Ferreira, 2017, p. 3).

As pesquisas também abordam e exploram os impactos das políticas públicas voltadas para a EJA, fazendo uma avaliação de como as estratégias governamentais influenciam o acesso, a permanência e o sucesso educacional dos alunos dessa modalidade de ensino. Para Marques e Godoy (2020),

Faz-se necessário pensar em políticas públicas pautadas na perspectiva da inclusão social, da manutenção e conquistas de direitos, em que as propostas sejam construídas por meio de relações dialógicas, respeitando as particularidades dessa modalidade, partindo da realidade, das demandas e dos conhecimentos trazidos pelos sujeitos da EJA (Marques; Godoy, 2020, p. 40-41).

Vale ressaltar também a importância das pesquisas que têm como foco investigar os desafios que são enfrentados pelos estudantes da EJA. Nesse sentido, essas pesquisas ajudam a identificar quais foram as estratégias de superação e de sucesso, o que contribui para o desenvolvimento de abordagens mais eficazes e políticas mais informadas. De acordo com Santos (2018),

[...] dentre os desafios enfrentados por alunos da EJA, pode-se destacar a dificuldade de conciliar o trabalho com o estudo, a falta de concentração ocasionadas pelas preocupações diárias, que atrapalha no desenvolvimento na aprendizagem, a dificuldade de memorização devido a idade, a dificuldade de compreensão e absorção do conteúdo (Santos, 2018, p. 19).

Diversas pesquisas também são direcionadas para as tecnologias na EJA. Tais pesquisas avaliam como a implementação de ferramentas digitais pode melhorar o engajamento e a aprendizagem dos adultos. Isso se dá devido à era digital em que nos encontramos, em que a tecnologia pode contribuir significativamente para o processo de ensino aprendizagem. Nessa perspectiva, existem diversos programas, jogos e *softwares* que têm como objetivo tornar o ensino mais dinâmico e atrativo para os alunos, além de torná-los sujeitos “prontos” no

letramento digital, facilita o trabalho do professor, tendo em vista que precisamos acompanhar esse mundo tecnológico/digital, que ajuda a inovar dia a dia nossas práticas pedagógicas. Para Silva e Fernandes (2018),

Na atual realidade do processo de ensino - aprendizagem de Jovens e Adultos percebe-se que é de suma importância à inclusão de tecnologias digitais, tais como o uso do computador, do celular, do aparelho de DVD etc. no ensino para o indivíduo envolto neste processo e concomitantemente também para a sociedade; pois o conhecimento adquirido pelo indivíduo promove sua interação no ambiente social e laboral de forma mais facilitada (Silva; Fernandes, 2018, p. 6).

As pesquisas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) são de extrema relevância, pois não apenas informam sobre as práticas educacionais mais eficazes, como também promovem uma inclusão social e cultural mais abrangente, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de políticas educacionais mais alinhadas às necessidades específicas desse público-alvo. Tais estudos são fundamentais na construção de uma educação mais acessível, igualitária, significativa e transformadora, especialmente para os jovens e adultos que buscam a continuidade de seus estudos.

Neste contexto, serão abordadas algumas pesquisas desenvolvidas no âmbito da EJA, com o propósito de aprimorar competências e habilidades voltadas à formação de estudantes críticos, reflexivos e emancipados, capacitados para intervir no processo de qualificação das comunidades nas quais estão inseridos. Estas pesquisas, já vivenciadas na EJA, servem como base para subsidiar outros projetos que visam desenvolver atividades nessa modalidade de ensino. A seguir, são apresentadas três propostas de pesquisa que servem como referência e suporte para outras investigações no campo da EJA:

1. Projeto de Letramento na EJA: uma proposta de intervenção mediada pelo hibridismo entre os gêneros autobiografia e cordel, da pesquisadora Ana Elizabete Novaes de Sousa. Este projeto tem como objetivo desenvolver um letramento em uma turma da 4ª fase da EJA, respaldado na intertextualidade entre os gêneros autobiografia e cordel, visando à ampliação da competência escrita dos discentes. Como resultados, destacam-se a produção escrita de autobiografias em formato de cordéis (como etapa de ampliação da escrita), seguida pela análise dos textos dos estudantes, a fim de compreender a aplicação dos recursos linguísticos inerentes a cada produção, com ênfase na construção da intertextualidade entre gêneros e na ampliação da competência escrita pelos alunos.

2. Rede de gêneros e intertexto na produção de requerimentos para o desenvolvimento da consciência crítica de gênero na educação de jovens, adultos e idosos (EJAI), da pesquisadora Elissandra Marçal Serafim de Santana. Esta pesquisa visa analisar a produção

escrita do gênero requerimento pelos estudantes do Ensino Fundamental da EJAI, em conexão com os conceitos de rede de gêneros e de intertextualidade, com o objetivo de desenvolver a consciência crítica de gênero. Os resultados indicam a relevância dos gêneros familiares no processo de produção, bem como a facilidade proporcionada pela plataforma Ouvidoria Eletrônica no contexto da produção escrita.

3. Produção do gênero autobiografia: a escrita no contexto social e discursivo da sala de aula da EJA IV fase, da pesquisadora Ângela Maria Florentino dos Santos Campos. Este estudo busca proporcionar, por meio da escrita e do estudo do gênero autobiografia, uma convicção de autoria nos estudantes, permitindo-lhes perceber-se como protagonistas de suas histórias e desfrutar da satisfação de ter algo a compartilhar com colegas e professores. O projeto valoriza o letramento social do estudante e analisa, durante a aplicação das atividades propostas na sequência didática, como o estudo e a produção do gênero autobiografia pode ser relevantes para a ampliação da competência linguística dos estudantes da EJA IV fase. Os resultados indicam uma evolução significativa na escrita, evidenciada pelas produções iniciais e finais, além da ampliação dos conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos dos estudantes.

Essas pesquisas dialogam diretamente com a proposta de pesquisa-ação apresentada neste trabalho, uma vez que também visam aprimorar competências e habilidades por meio de atividades exitosas na EJA, assegurando uma didática que esteja voltada para a realidade e as necessidades dos estudantes. Ao analisar os objetivos e resultados esperados, bem como grande parte dos referenciais teóricos utilizados, é evidente a convergência entre as pesquisas mencionadas e o que é discutido nesta proposta, especialmente no que tange ao letramento dos estudantes, a preocupação com a qualidade da educação na EJA, e a capacidade de transformar a vida dos alunos, tornando-os atores sociais mais críticos, reflexivos e transformadores. Nota-se, ainda, a preocupação dessas pesquisas em trabalhar de maneira próxima à realidade dos estudantes da EJA, estabelecendo uma conexão entre a vivência da pesquisa e o conhecimento empírico dos estudantes, bem como, com os componentes curriculares.

A seguir, será abordado o conceito de letramento e as perspectivas para o ensino na EJA a partir de projetos de letramento.

CAPÍTULO II

LETRAMENTOS: DEFINIÇÃO E HISTÓRICO

Neste capítulo, apresentaremos algumas perspectivas sobre letramentos na EJA, bem como abordamos os princípios para a realização de projetos de letramentos nessa modalidade de ensino. Aproveitamos ainda, para dar uma breve explanação mostrando o apoio da leitura e da escrita para o processo de letramento. Ou seja, aponto os caminhos nos quais a leitura e a escrita possam e devem servir como apoio/ponte para o processo de letramento. Quando falo em leitura nesse momento, não estou falando apenas da leitura de um texto escrito, mas de uma leitura que vai além do texto escrito e do livro didático; é uma leitura de mundo, uma leitura de entendimento, de compreensão e de interpretação do meio em que vivemos. Em outras palavras a criança, o jovem ou um adulto chega na escola cheio de conhecimentos do dia a dia, mas de que forma a leitura de sala de aula serve como apoio formativo para essa leitura mais “plural” construída em seu dia a dia? E depois, é importante entender o valor dessas leituras para como forma de aprimoramento para o processo de letramento. Por fim, revelaremos um breve panorama sobre outros estudos, realizados por algumas fontes importantes encontradas abaixo, que já se debruçaram sobre o letramento nessa modalidade.

2.1 Educação e Letramento: reflexões sobre leitura e escrita na EJA

Infelizmente a falta de consciência sobre o real papel da alfabetização, do letramento e a sua importância, além da difusão errônea e a aplicação equivocada de métodos e teorias e outros fatores, tem resultado no fracasso da alfabetização em nosso país.

O jornal Gazeta do Povo⁴, em 08 de março de 2019, publicou que nosso país tem cerca de 11,3 milhões de analfabetos, uma taxa de 6,8% de pessoas acima dos 15 anos que não sabem ler ou escrever. Mesmo que se tenha reduzido o analfabetismo, o processo não ocorreu na velocidade almejada na meta do Plano Nacional de Educação para 2015, (Lei nº 13.005/2014) que era baixar o índice para 6,5%, no intuito de erradicar esse problema até 2024. O jornal O Globo⁵, em 19 de junho de 2019, também reiterou os dados citados acima, reafirmando os 11,3

⁴ <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-no-brasil/> (acesso em 12 de dezembro de 2023)

⁵ <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/onze-milhoes-de-brasileiros-com-mais-de-15-anos-nao-sabiam-ler-escrever-em-2019-24531939> (acesso em 12 de dezembro de 2023)

milhões de analfabetos em nosso país com 15 anos ou mais. A reportagem avança ao indicar que até o ano de 2015, conforme determinação Plano Nacional de Educação, o país deveria ter elevado a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5%, algo que não foi alcançado. Os dados demonstram que o índice atual é de 93,2% ainda abaixo do esperado para 2015.

É citado que as taxas de analfabetismo evidenciam a disparidade educacional entre brancos e negros. Sendo que, enquanto a população branca tem um índice de analfabetismo de 3,9% da população de 15 anos de idade ou mais, o percentual da população negra chega ao dobro, 9,1%. É ressaltada também uma disparidade entre as regiões do Brasil, visto que, enquanto no Sudeste o índice de analfabetismo na população de 15 anos ou mais é 3,47%, na região Nordeste a taxa é de 13,87% (Globo, 2019).

O Site Observatório do PNE⁶ tem como um de seus objetivos monitorar e avaliar as metas do Plano Nacional de Educação. Dessa forma, são apresentadas considerações sobre a meta 9 do PNE: “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (Brasil, 2014, p. 34).

O objetivo dessa meta, como o apontado nas reportagens anteriores, era que, até o ano de 2015, 93,5% dos brasileiros com mais de quinze anos fossem alfabetizados e que essa totalidade seja alcançada até 2024. Como maior desafio é ressaltado no site supracitado o oferecimento da educação para quase 13 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais que se autodeclararam analfabetos e garantir que jovens e adultos com escolaridade baixa possam aprimorar suas habilidades de leitura, escrita e matemática, de forma que possam se desenvolver plenamente no pessoal e no social.

Observamos, com base no exposto, que os resultados que envolvem a alfabetização em nosso país não são satisfatórios. Devemos pensar em cada uma dessas pessoas que envolvem tais porcentagens e em como tais estimativas influenciam suas vidas e a sociedade de forma geral. Sendo assim, torna-se prioridade refletir sobre metodologias significativas para a educação de jovens, crianças e adultos. Neste caso, focamos na EJA.

Desde o final da década de 1970, a discussão envolvendo a formação leitora tem sido alvo de debates e pesquisas na área educacional, sendo que, muito se tem abordado sobre uma suposta crise na leitura. Conforme Suassuna (1995), a situação linguístico-pedagógica inspira cuidados específicos.

⁶ <https://www.observatoriodopne.org.br/> (acesso em 12 de dezembro de 2023)

Na concepção de Maia (2007), há duas causas possíveis para a complexidade do problema, a primeira de ordem estrutural, envolvendo as condições para o desenvolvimento de práticas efetivas de leitura, bem como o número insuficiente de bibliotecas escolares e espaços voltados à formação leitora. Já a segunda, de cunho pedagógico, envolve a formação docente defasada ou incipiente para o trabalho de qualidade com a leitura e a escrita, impossibilitando que os professores desenvolvam sua prática baseada em princípios teóricos e metodológicos coerentes.

Maia (2007) ressalta ainda que outro fator agravante se refere às dificuldades apresentadas pelos próprios educandos, na expressão oral e escrita, na falta de familiaridade com a leitura, na incapacidade de interpretar textos em um nível mais profundo, replicando o senso comum, ou por apresentarem baixo desempenho linguístico.

Todavia, conforme Suassuna (1995) alerta, é preciso que a escola não deposite a culpa somente no educando, visto que, cabe ao professor a responsabilidade de desenvolver o processo formativo integral, incluindo, portanto, a formação leitora, de modo que esta contribua com a superação da situação de fracasso. Todavia, Geraldi (1984) também adverte que não se pode culpabilizar apenas os docentes, visto que, há outros elementos, tais como, condições de trabalho e valorização, que interferem no trabalho desse profissional.

Conforme Suassuna (1995), a discussão envolve a falta de articulação dos saberes escolares aos saberes sociais e prévios dos educandos. Para o autor, o processo de escolarização da língua materna foi elaborado e continua se perpetuando de forma excludente, ignorando a variação linguística dos educandos e impondo padrões previamente definidos, mas sem relação nenhuma com a realidade na qual o trabalho é desenvolvido. Assim, Geraldi (1984) destaca a questão da metodologia de ensino que o professor lança mão, também apresentando a problemática da disparidade entre o conteúdo proposto e a necessidade formativa dos sujeitos.

Compreende-se que, de fato, a escola assume um papel social e político na sociedade e que as práticas de leitura são essenciais na construção de um ambiente escolar mais justo, participativo, democrático e crítico. Todavia, para que tal processo ocorra, as práticas adotadas pelos profissionais da educação precisam ser modificadas, compreendendo-se que a crise na leitura se relaciona também com fatores externos, de ordem política, social, cultural e econômica, extrapolando as relações entre professor e aluno.

Ao se discutir sobre o processo de formação inicial dos leitores, também é necessário refletir sobre a literatura para os educandos, visto que esta se relaciona com o desenvolvimento emocional, intelectual, cognitivo e de diversas outras áreas, levantando diálogos sobre a

necessidade de instigar o prazer pelo ato de ler. Nesse sentido, leitura e literatura caminham juntas nos debates sobre o ensino da língua e a formação do leitor.

Na concepção de Maia (2007), a formação leitora é abordada sob diversas perspectivas, dentre elas: o hábito de ler, o gosto em ler, as estratégias adotadas na leitura e a leitura como prática social. Todavia, conforme a própria autora relata, independente da categoria a qual se adeque o debate, o processo de leitura exige a existência de um lugar a ser desenvolvido, seja no contexto educacional ou familiar; o tempo de desenvolvimento; a influência externa, com outros pares, professores ou familiares.

Fato é que a leitura se constitui enquanto prática social, conforme aponta Geraldi (2002), desenvolvida por meio de um ato interlocutivo que exige a presença do professor mediador. Assim, entende-se que a mediação abrange a afetividade estabelecida entre leitor e obra literária, com o auxílio de práticas de leitura.

Vygotsky (2007) também determina o outro como essencial no desenvolvimento do ser humano, sendo que, na convivência é que a inteligência se dá. Assim, a relação entre os pares aguça o desenvolvimento intelectual, social, emocional e de diversas outras áreas. O autor também destaca a importância da construção do pensamento e sua relação com a linguagem, tornando-se essa essencial. Assim, a linguagem exerce uma dupla funcionalidade, ao contribuir com o desenvolvimento social e psicológico entre os homens. Observa-se que os caminhos possíveis para a discussão da leitura, formação leitora e atuação docente são extensos e multifacetados. Inicialmente a reflexão envolve a questão sobre a crise da leitura na escola.

O material já produzido sobre a importância da leitura e da escrita na vida do ser humano é vasto, todavia, parte-se da defesa de que cada vez mais a sociedade exige um melhor desempenho linguístico do falante. Nesse sentido, a leitura e a escrita não são mais apenas atividades com implicações individuais, mas também sociais.

Diversos autores contribuem com a fundamentação sobre a leitura. Freire (2020a), por exemplo, defende que o ato de ler não se esgota no processo de codificação, pois se alonga aos significados atribuídos ao mundo social, bem como aos saberes prévios, visões de mundo, concepções políticas, ideológicas, dentre outras. Freire (2020a) também apresenta a importância da leitura no trabalho com os saberes prévios do aprendiz. No mesmo caminho, Smith (1991) também compreende que as finalidades da leitura jamais podem ser separadas dos saberes já adquiridos, de seus conhecimentos e emoções. Silva (1986) e Silva (1987) empregam o uso do termo “pedagogia da leitura”, e também parte da defesa de que o ato de ler envolve a tomada de consciência de si e do mundo ao redor.

Observa-se que a leitura se envolve com os sentidos mais variados, desde conscientização, criticidade, autonomia, transformação, cidadania, dentre outros conceitos, envolvidos com mudanças intrapessoais e interpessoais, que podem ser capazes de proporcionar transformações significativas sobre a sociedade capitalista.

Nesse caminho, parte-se da defesa de que o ato de ler é um ato de resistência, política e social, e não pode, de forma alguma se assumir como neutro. Assim, Geraldi (2002) entende que tanto leitura quanto a escrita são práticas sociais, desenvolvidas por meio da interação e interlocução, repleto de significados e sentidos.

Para além dos aspectos sociais, a leitura também se relaciona com as discussões que definem os níveis existentes nessa prática, as relações entre leitor e texto, os sentidos atribuídos ao ato de ler, bem como as contribuições pedagógicas e metodológicas no processo de alfabetização e letramento.

Para Maia (2007), a escola tem o papel de formar o educando de acordo com preceitos já estabelecidos, segundo um tempo determinado para a aquisição da leitura e da escrita. Todavia, além de seu papel pedagógico, a escola também vem contribuindo com a manutenção da ideologia da classe dominante e dos ideais do capitalismo.

Nesse sentido, Barbosa (1994) lembra que a escola pública foi fundada com o objetivo de suprir a demanda social da classe trabalhadora, que necessitava de conhecimentos básicos da alfabetização para se tornar empregável, da mesma forma que o mercado também necessitava desses sujeitos. Assim, a escola se fundou de forma tradicional, seguindo princípios de uma pedagogia que não dialogava com os saberes prévios de seus novos alunos. Como consequência, as variações linguísticas desses sujeitos passaram a ser desprezadas, e as instituições de ensino passaram a impor normas cultas sem articulá-las à realidade dos educandos.

Suassuna (1995) compreende que o caráter excludente da classe trabalhadora pelas instituições escolares vem contribuindo com a situação de fracasso. Assim, ao mesmo tempo que supostamente “ensina”, a escola perpetua a desigualdade social. Já para Barbosa (1994), a escola replica a desigualdade ao menosprezar o papel da leitura em detrimento de competências básicas da alfabetização, como o domínio dos códigos, instigando atitudes de memorização e repetição. Nesse sentido, a escola forma pessoas que sabem ler, mas não são leitoras.

Nesse sentido, vale destacar o termo *letramento*, empregado desde a década de 1980, oriundo do inglês *literacy*. Para Soares (2004), ser letrado significa usar a linguagem e os códigos de escrita em contextos sociais, em práticas discursivas e na compreensão de mundo. Assim, distinguindo-se do termo até então adotado de *alfabetização*, o letramento se relaciona

com a aplicação para além das regras gramaticais e do domínio da leitura das sílabas, pois requer uma atuação consciente e reflexiva sobre a aplicabilidade do conhecimento em mudanças sociais significativas.

Assim, sob os preceitos teóricos afirmados, é possível compreender que nem todo estudante alfabetizado é leitor ou almeja o desenvolvimento de tais competências no período pós alfabetização. Diante de tais considerações, cabe refletir sobre o papel do professor, enquanto mediador do conhecimento e responsável pelo processo educativo.

Sabe-se que as condições para o desenvolvimento das competências leitoras mencionadas se relacionam com diversos fatores complexos, de ordem política, física, de formação, de mudança da sociedade, dentre outras. Todavia, não se pode negar que na sala de aula o professor enfrenta uma árdua realidade, ao vivenciar adversas condições de trabalho, ao ter que seguir um currículo imposto, ao omitir conteúdos significativos em detrimento de outros dispensáveis para que o estudante alcance notas em avaliações externas e de larga escala.

Ziberman (1985) destaca a dificuldade do professor no acesso a livros de qualidade, não somente aos didáticos. Levanta também questões relacionadas à extensa carga horária de trabalho, a falta de tempo para o planejamento e a desvalorização de teorias que poderiam auxiliar em mudanças significativas.

Já Kleiman (1993) aponta o fato de que muitos professores não são leitores e acabam exigindo o que não podem dar, o prazer em ler, pois não possuem o encanto em ensinar sobre isso. Lajolo (1993) indica a falta de coerência no professor que não gosta de ler, que não possui familiaridade com os textos, que não consegue atribuir significados, não alcança processos profundos de interpretação, mas exige que seu aluno leia.

No mesmo caminho, Silva (1986) compreende que o professor brasileiro é restrito, tanto que, muitas vezes nem consegue abranger a leitura pedagógica, alcançando, na maioria das vezes, uma leitura debilitada e fragmentada. Além de gostar de ler, o professor deve conhecer a natureza do texto literário e seus elementos essenciais, como a literalidade, polissemia e universalidade. Estabelece que somente assim esse profissional será capaz de fazer com que se estabeleça uma real conexão entre aluno e texto, promovendo a troca de diálogos, ideias e concepções.

Maia (2007) compreende que a leitura assume um papel contraditório, pois ao mesmo tempo em que é reconhecida como atividade essencial na formação do ser humano e indispensável à construção de uma sociedade mais justa, não se oferecem subsídios teóricos e metodológicos para que o professor desenvolva uma prática docente de qualidade, que sustente a importância do ato de ler.

Nesse sentido, a defesa aqui assumida é a de que não basta que o sujeito se sensibilize com os elementos destacados, mas assuma uma postura em prol da construção de uma política de leitura permanente e efetiva, que de fato promova alterações nas estruturas desiguais da sociedade capitalista. Essa mudança deve partir do professor, instigando seus educandos a se assumirem enquanto autores de suas práticas e conscientes de seus deveres.

Oliveira (2008) aponta que a construção do conceito de letramento no Brasil não pode ser compreendida como um fenômeno isolado, e sim como parte de um contexto educacional geral, ocorrido em diversos outros países ocidentais. Oliveira (2008) ressalta que, já na década de 1970, as Nações Unidas apresentavam novas propostas para a área educacional, indicando diversos caminhos para solucionar os altos índices de analfabetismo. Dentre os termos, destaca-se o conceito de: “literate” para “functionally literate” - alfabetizado para funcionalmente alfabetizado”, que trazia consigo sugestões para reformular as avaliações de larga escala e os aspectos mensurados, indicando que, a função dessas provas deveria ir além da atribuição de notas para os alunos que demonstrassem a capacidade de leitura e escrita (Soares, 2004).

Entretanto, desde o século XIX é possível encontrar em dicionários ingleses e americanos o termo *literacy*, que também ganhou força na década de 1980 por conta da cobrança imposta aos sistemas de ensino de promover uma alfabetização ligada à realidade do educando e a aplicação social dos saberes escolares.

Para Abreu (2017), a utilização do termo *letramento* inaugura um novo modelo explicativo, que auxilia a buscar soluções para as práticas alfabetizadoras até então ineficazes. Entende-se que “a mobilização desse conceito aponta para uma nova forma ou uma nova didática da aprendizagem da língua materna, resultado da incorporação pelos documentos oficiais, propostas curriculares estaduais e produção editorial de livros didáticos, entre outros” (Bunzen, 2010, p. 115-116).

Soares (1999) compreende que o letramento é resultante da ação de aprender e de ensinar as práticas sociais de leitura e de escrita, levando em conta o grupo social em que o educando está inserido. Defende que não basta apenas alfabetizar; é preciso letrar também, ou seja, incentivar a ampliação do repertório de leitura do educando nos diversos gêneros textuais.

Soares (2010) discute sobre a distinção entre os termos alfabetização e letramento e enfatiza que, embora sejam processos diferentes, não devem ser considerados distintos, mas complementares. Compreende que a alfabetização envolve a aprendizagem do código alfabético com as habilidades de ler e de escrever. Já o letramento abrange as práticas sociais dentro de um contexto no qual a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do educando.

Dessa forma, o ideal seria realizar uma prática alfabetizadora baseada no letramento, ou seja, “alfabetizar letrando”. Sendo assim, o termo mencionado surge em nosso país articulado à ideia de indissociabilidade entre os termos alfabetização e letramento. Ele passa a ser utilizado na produção acadêmica, cunhado por Soares (2001), com o objetivo de deixar claro tanto a especificidade de ambos como também sua aproximação. A autora salienta que “[...] alfabetizar letrando como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita” (Soares, 2001, p. 47). Ainda de acordo com Soares

A prática supracitada implica tanto a utilização do conhecimento e de técnicas em seu uso social quanto a reflexão, além dos aspectos técnicos do ensino da língua. Sendo assim, o surgimento do conceito de “letramento” e seus benefícios “são úteis desde que se compreenda que a aprendizagem do sistema da escrita não deve dissociar-se na prática do ensino, da aprendizagem dos usos e das funções da escrita” (Soares, 2005, p. 52).

A ideia de alfabetização integrada ao letramento, cunhada por Soares (2001), defende que ensinar a ler e a escrever deve ocorrer dentro do contexto das práticas sociais, onde a aprendizagem dos aspectos técnicos da leitura e escrita se alinha com o uso reflexivo e social da linguagem.

Teles (2018) enfatiza que, diante dessa relação, a escola, por meio dos professores, deve visar não somente a alfabetização, mas também o letramento de seus alunos, de modo que se tornem leitores e escritores críticos, que questionem e que exponham suas opiniões. Segundo o autor os estudantes precisam praticar e não apenas decifrar a leitura, tendo em vista esse diálogo permanente entre escrita, leitura e letramento, essa mistura é capaz de preparar estudantes habilidosos em suas interações sociais. De acordo com Soares (1999, p. 36), “há uma diferença entre saber ler e escrever e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever” – o que caracteriza o ser letrado. Portanto, a primeira é a habilidade técnica de decodificar palavras e formar frases, enquanto a segunda envolve usar essas habilidades de forma crítica e reflexiva em contextos sociais, culturais e profissionais, participando ativamente na sociedade e contribuindo para a transformação social.

Abreu (2017) considera que:

“Alfabetizar letrando” envolve a ação de partir do sentido social da escrita, na perspectiva do ensino do sistema alfabético. Esta prática deve ser desenvolvida de forma sistemática, com o objetivo de promover condições favoráveis para que os alunos estabeleçam uma relação de reflexão sobre a leitura e a escrita e o modo como desenvolverá esses conhecimentos em sua função social (pág.70).

Para Soares (2017), alfabetização é a ação de ensinar e de aprender a ler e a escrever. Letramento é o estado ou condição de quem não somente lê ou escreve, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a leitura e a escrita. Como afirma Fonseca (2011), as divergências conceituais dos pesquisadores decorrem de posicionamentos teóricos e políticos, todavia, a alternativa óbvia, é alfabetizar letrando.

Conforme Mendonça e Mendonça (2007), o letramento baseia-se em um trabalho que parte da realidade do educando e que valoriza a sua oralidade por meio do diálogo. Sendo assim, para proporcionar o letramento, é preciso abordar conteúdos específicos da alfabetização.

Tanto os conteúdos como a forma a qual são abordados, se configuram como boas ou más estratégias dentro de sala de aula para atingir o objetivo principal que é a leitura e o letramento do estudante. Cada estratégia deverá ser pensada/articulada levando em consideração as necessidades do grupo. Como já fora falado, ler não é apenas decodificar letras, textos e números, ler vai muito além, inclusive atende as demandas sociais do estudante. Toda essa preparação referente à escrita e à leitura em sala, é um importante passo para o letramento, tornando um cidadão crítico na sociedade

2.2 Desafios Educacionais: Modelos de Letramento e suas Implicações Sociais

Brian Street (2016 *apud* Etto; Carlos, 2018, p. 98), em suas pesquisas sobre letramento introduziu dois modelos conceituais distintos. O primeiro é o modelo de letramento autônomo, que considera a escrita como uma habilidade independente do contexto de uso, enfatizando sua neutralidade e autonomia. Nessa visão, o letramento é encarado como uma habilidade cognitiva universal, desconsiderando-se os aspectos sociais e de poder envolvidos na prática da escrita.

Por outro lado, o segundo modelo, denominado letramento ideológico, reconhece que as práticas de letramento estão intrinsecamente ligadas aos contextos culturais específicos e às relações de poder e ideologia. Diferentemente do modelo autônomo, o letramento ideológico considera a língua, o contexto e a cultura como elementos indissociáveis, compreendendo que as práticas de letramento são situadas e inseparáveis das práticas sociais que as originam (Etto; Carlos, 2018, p. 96).

Com isso, enquanto o modelo autônomo enfatiza uma visão individualista e descontextualizada do letramento, o modelo ideológico adota uma perspectiva crítica, reconhecendo a complexidade e a diversidade das práticas de letramento em diferentes contextos culturais e sociais.

Conforme Kleiman (1995), através das práticas sociais, os sujeitos envolvidos constroem relações de identidade e de poder. Assim, o letramento varia de acordo com a cultura e o contexto; o que vai determinar recursos, currículos, estratégias pedagógicas diferenciadas para cada comunidade.

Já no letramento autônomo, as práticas de letramento se opõem à fala de Kleiman (1995), acerca do letramento ideológico. O autônomo é mais denominado como um modelo que tem a escrita como um produto completo, pronto em si mesmo, ou seja, não depende do contexto a qual está inserida para sua produção, muito menos dos variados discursos a qual está inserida.

[...] o modelo que determina as práticas escolares é o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio. (Kleiman, 1995, p. 44).

A escola, de acordo com Kleiman (1995), ao se orientar pelo letramento autônomo, pode estar aumentando a dificuldade dos alunos em relação ao domínio da leitura e da escrita de textos mais complexos que extrapolam os muros da escola e exigem experiências de letramento diferenciadas. Nesse modelo de letramento, conforme explica Kleiman (1995), a preocupação se volta não para o letramento social, mas para o desenvolvimento de uma competência individual requerida para o sucesso apenas no âmbito escolar.

Interessante seria as escolas começarem a preparar, ainda mais, os estudantes no modelo de letramento ideológico, onde a leitura e a escrita tivessem ligação direta com as práticas sociais e culturais nas quais estão inseridas. Estudar a leitura e a escrita através de suas práticas sociais e culturais é sem dúvida, a valorização de suas memórias e a garantia do processo de letramento através de sua realidade, sem falar ainda na visão crítica dos estudantes ao lerem ou produzirem seus textos.

Segundo Oliveira (2010),

Quando a escola almeja um letramento crítico, o currículo se (re) desenha a partir de questões que emergem das práticas de letramento escolar organizadas em eventos que objetivam atender as necessidades de linguagem específicas de uma comunidade de aprendizes envolta em propósitos também particulares.” (Oliveira, 2010, p. 336).

No Brasil, essas concepções foram amplamente divulgadas pela pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Ângela Kleiman, a partir de 1995. Segundo Kleiman (2001), o entendimento de autonomia está representado no pressuposto de que a escrita

é completa, e, por isso, independe de outros fatores sociais. Ainda de acordo com a autora, esse enfoque pressupõe que há apenas uma maneira de se desenvolver o letramento, associada, normalmente, à civilização, ao progresso e à mobilidade social. Esse é o modelo utilizado pela escola brasileira hoje, e que segundo Severo, é o culpado pela formação de pessoas analfabetas funcionais, que, embora alfabetizadas, são incapazes de utilizar a escrita nas interações sociais cotidianas, sendo assim, impossibilitadas de exercer suas funções de cidadania no que tange às práticas educacionais pedagógicas.

Nesse contexto, o que se compreende é que a percepção acerca da capacidade que cada pessoa tem para se manifestar de forma autônoma, ou de se fazer entendida em um determinado contexto comunicativo, tem relação direta com a usabilidade coerente e eficiente das técnicas presentes dentro dos modelos normativos de escrita e linguagem. De certa forma, essa menção é válida, isso porque a formalidade requerida dentro do contexto comunicacional escrito, é precedido pela usabilidade clara de preceitos comunicativos diferenciados e em alguns casos sofisticados. Contudo, essa prática se relaxa na oralidade que, apesar de requerer formalidades para situações específicas, pode ser melhor compreendida e assimilada

Para identificar o modelo autônomo de letramento, Kleiman (2001) destaca as seguintes características:

1. A correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo;
2. A dicotomização entre a oralidade e a escrita; e
3. A qualidade intrínseca da língua.

Tendo como base esses três modelos citados, se compreende que, na ótica de Kleiman (2007), o letramento acontece de forma limitada e restrita a contextos que ele próprio elenca, mesmo assim, é válido pontuar a dinamicidade da fala e a diversidade comunicativa presente dentro dos muitos cenários comunicativos, especialmente dentro do ensino dos gêneros memoriais. Com as noções de letramento e desenvolvimento cognitivo, a autora faz uso de estudos realizados por Goody (1977), Olson (1983), Luria (1976) e Scribner e Cole (1981), que investigaram as estratégias de resolução de problemas utilizadas por grupos letrados versus não-letrados.

Scribner e Cole (1981 *apud* Kleiman 2001), em investigação realizada na Libéria, encontraram um grupo que fazia uso de três formas de escrita: uma em contexto familiar, outra adquirida em contexto religioso e uma terceira, a típica Língua Inglesa, adquirida no ambiente escolar. A partir dos resultados da pesquisa de Scribner e Cole, Kleiman (2001)

Entendeu que o tipo de habilidade a ser desenvolvida pelo indivíduo depende do contexto de uso da língua, e que o desenvolvimento de habilidades cognitivas é consequência da escolarização. Essa foi a primeira característica do letramento autônomo percebida por Kleiman. A segunda característica se deu a partir da compreensão de que na oralidade e na escrita, a linguagem, seja qual for a modalidade, é sempre polifônica, podendo ser investigada não apenas da perspectiva da diferença, mas também da perspectiva da semelhança. A terceira característica foi percebida a partir do entendimento de que a qualidade intrínseca do letramento se configura pelo contato com a leitura e a escrita escolar. (Kleiman, 2001, p. 227).

O modelo ideológico, por sua vez, apresenta o letramento como uma prática social, o que contrapõe a proposta do enfoque autônomo. “Aqui, são relevantes aspectos externos, culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (Kleiman, 2001, p. 39). Essa perspectiva de letramento considera não apenas o processo de aquisição dos códigos que permitem desenvolver as habilidades de escrita e leitura, mas também, como o indivíduo utiliza essas habilidades na vida cotidiana, como meios para atuação crítica.

Ou seja, o letramento ideológico se consolida também a partir das interações que o indivíduo possui, isso porque é a partir dessas interações, com pessoas, com o ambiente em que vive e com os valores ali presentes que a sua história se estrutura. Nesse caso, compreende-se que o modelo ideológico de letramento se relaciona com a vida do aluno fora da escola e precisa ser validado, ou ao menos referenciado dentro dela.

Portanto, letramento, neste trabalho, é entendido como um processo contínuo e de aplicação dos conhecimentos, isto é, habilidades de leitura, escrita e fala em diferentes práticas sociais. Enquanto alfabetização pode ser entendida como um processo pontual de aquisição dos códigos (alfabético / numérico). (Kleiman, 2001, p. 39).

O modelo ideológico de letramento é, na prática, não somente o processo de ensinar a aquisição do código linguístico (alfabetização), mas também, proporcionar ao educando condições de atuação reflexiva nas práticas sociais de uso da língua. “Em suma, significa ensinar o aluno a usar a escrita nas situações do cotidiano como cidadão crítico” (Terzi, 2006, p. 5). É a partir dessa capacidade de interação que o aluno poderá protagonizar, dentro do seu mundo, da sua vivência, a sua criticidade, capacidade argumentativa, compreendendo também de forma eficiente aquilo que é expresso a partir das manifestações de outras pessoas com as quais ele interage.

Discutindo um pouco acerca do texto acima, trazido por Terzi, acerca do letramento ideológico, percebe-se que é um texto escrito um pouco mais de 17 anos atrás, apropriado para aquele contexto específico em 2006, mesmo assim, ainda hoje podemos encontrar sinais que certificam esse modelo ideológico de letramento, em que a escrita precisa ter um vínculo direto com as práticas sociais cotidianas e não apenas com a decodificação de textos, ou simplesmente

saber ler. De acordo com as experiências vivenciadas na EJA esse modelo ainda se aplica, porém estamos, enquanto professores, dando uma nova roupagem a esse modelo de letramento para que o estudante se sinta parte importante desse processo de construção.

A considerar então, que o letramento se constitui como uma prática que tem como meta contemplar validar e tornar relevantes conhecimentos já assimilados pelo aluno, fazendo com que o conhecimento que se quer ver assimilado por este, seja construído ao longo do processo de ensino aprendizagem, defende-se como relevante a abordagem apresentada neste projeto, reconhecendo a sua essencialidade para o público que será contemplado com tais ações.

Um público que possui uma carga de conhecimento acumulado em considerável quantidade, e que é capaz de compartilhar esta com seus interlocutores, outrossim, a capacidade de ouvir essas pessoas se perfaz na importância de valorização do conhecimento por elas acumulado, e que pode contribuir diretamente para um avanço no seu próprio processo de formação.

Ou seja, uma pessoa pode ser alfabetizada, mas não ter desenvolvido as habilidades do letramento, dessa forma, ela domina o código, consegue codificá-lo e decodificá-lo, mas não sabe interpretá-lo ou utilizá-lo em determinado contexto. Essa se constitui como uma das principais diferenças entre alfabetização e letramento. É nesse contexto que emerge o conceito de analfabeto funcional, como aquele sujeito que sabe ler e escrever, mas não consegue interpretá-lo.

Em outras palavras, a alfabetização está relacionada à aquisição do sistema convencional de escrita e da leitura, codificação e decodificação. Por sua vez, o letramento envolve a capacidade do indivíduo de utilizar esse conhecimento em situações sociais que extrapolam o universo da leitura e da escrita.

Por meio dos postulados apontados, acredita-se ser necessário modificar a visão enraizada que se tem sobre alfabetização, passando a compreendê-la como uma aprendizagem complexa, que vai além da aquisição do sistema alfabético de escrita. Pressupõe e implica a inserção do sujeito no mundo letrado, razão pela qual se configura como uma meta educativa e política. Trata-se de formar o educando enquanto interlocutor, que interage e que se comunica, com consciência, criticidade e autonomia.

É preciso promover uma alfabetização capaz de tornar o educando como senhor de sua própria linguagem, mas, como ressaltamos no início desta seção, o sentido dado a uma palavra é carregado de sentimentos e de interesses políticos, sociais e financeiros. Uma palavra ou um conceito por si só nunca é neutro. Dessa forma, refletiremos um pouco mais a seguir sobre o

histórico da alfabetização e do letramento, em especial em nosso país, e especialmente na EJA, além de discutirmos brevemente sobre a perspectiva de projetos de letramento.

2.3 Projetos de Letramento: Perspectivas Teóricas e Práticas

O desenvolvimento de projetos de letramento em contextos educacionais tem se mostrado uma abordagem eficaz para promover a competência leitora e escritora dos alunos. Este capítulo explora a implementação e os impactos de projetos de letramento a partir das perspectivas teóricas de Elizabeth Daley (2013), Ângela Kleiman (2000) e Santos (2012). Ao integrar conceitos de letramento multimodal, práticas sociais de letramento e letramento crítico, esses projetos oferecem uma abordagem abrangente e dinâmica para a educação contemporânea.

O planejamento de projetos de letramento deve levar em consideração o contexto específico dos alunos, suas necessidades, interesses e os recursos disponíveis. É fundamental que os projetos sejam contextualizados, ou seja, que os temas e atividades sejam relevantes para a realidade dos participantes. Isso garante um aprendizado significativo e engajador.

De acordo com o entendimento de Daley (2013), um projeto de letramento deve, acima de tudo, considerar a necessidade de despertar no aluno a sua capacidade crítica e a sua habilidade de comunicação, reconhecendo com isso que todo ser humano possui um histórico informacional e que representa a sua carga teórica e comunicativa dentro do ambiente em que ele vive.

Além disso, o projeto de letramento na perspectiva de Elizabeth Daley, especialmente conforme exposto em seus trabalhos de 2013, foca-se na ideia de "letramento multimodal" ou "letramento digital." Daley argumenta que, no contexto da era digital, a alfabetização vai além das habilidades tradicionais de leitura e escrita e inclui a capacidade de interpretar e criar significados através de múltiplas formas de mídia e tecnologia.

Daley enfatiza a importância de entender e utilizar diferentes modos de comunicação, incluindo texto, imagem, som, vídeo e interatividade. Ela argumenta que a competência multimodal é essencial para a comunicação eficaz na era digital. O projeto de letramento deve integrar o uso de tecnologias digitais como ferramentas de aprendizagem. Isso inclui o uso de software de edição de vídeo, aplicativos de design gráfico, plataformas de mídia social e outras tecnologias que permitem a criação e a disseminação de conteúdo multimídia. Daley destaca a necessidade de desenvolver habilidades críticas em relação ao consumo e à produção de mídia. Isso inclui a capacidade de avaliar a credibilidade das fontes de informação, entender as

intenções e os vieses por trás dos conteúdos midiáticos e produzir conteúdo de maneira ética e responsável.

A abordagem de letramento de Daley promove a aprendizagem ativa e colaborativa. Os projetos de letramento devem incentivar os estudantes a trabalharem em grupo, trocar ideias e cocriar conteúdos, utilizando ferramentas digitais para facilitar essa colaboração. Um dos focos do letramento digital é a criação de narrativas digitais, onde os alunos aprendem a contar histórias utilizando múltiplos meios de comunicação. Isso inclui a produção de vídeos, blogs, podcasts e outras formas de narrativa que combinam texto, imagem e som.

Daley também aborda a importância de garantir que os projetos de letramento sejam inclusivos e acessíveis a todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou origens socioeconômicas. Isso implica em fornecer acesso a tecnologias e recursos necessários para participar plenamente das atividades de letramento digital.

Embora este projeto esteja baseado no letramento a partir da escrita, conforme Kleiman e Soares, tendo em vista a importância da evolução da escrita em todo o processo que a proposta foi acontecendo, não se pode deixar de expor a importância de alguns elementos essenciais que se integraram a esse processo de vivência, como a leitura, a produção textual e as ferramentas digitais, defendida por Daley. Toda essa integração foi importante para aprimorar ou facilitar esse processo de escrita e o que essa escrita pode representar nas comunidades, quando são realizadas nas associações e grupos de bairros, por meio da escrita de atas, de abaixo assinados entre outros. Essa fala é muito real, pois foi um fato ocorrido após a realização do projeto: estudantes envolvidos com os movimentos sociais nas comunidades e desenvolvendo seu papel de protagonista, inclusive usando a escrita e a leitura como pontos essenciais em seus trabalhos.

Implementar um projeto de letramento voltado para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma oportunidade significativa de promover a inclusão digital e o desenvolvimento integral desses estudantes. Ao considerar as diretrizes propostas por Daley (2013) para o letramento digital, torna-se claro que esses princípios podem ser adaptados de maneira eficaz para atender às necessidades específicas dos alunos da EJA.

Os projetos de letramento na perspectiva de Kleiman (2000) oferecem uma abordagem enriquecedora e inclusiva para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), focando na promoção de habilidades práticas e na aplicação contextualizada da leitura e escrita. Kleiman enfatiza a importância de projetos que não apenas ensinem as habilidades básicas de alfabetização, mas também conectem essas habilidades com as experiências de vida e os interesses dos alunos adultos.

Um aspecto fundamental dos projetos de letramento na EJA, segundo Kleiman, é a criação de atividades que sejam relevantes e significativas para os alunos adultos, levando em consideração suas vivências e necessidades específicas. Isso pode envolver a utilização de textos e temas que sejam pertinentes ao cotidiano dos alunos, como documentos administrativos, notícias locais, manuais de instrução e literatura que reflita suas realidades culturais e sociais.

Além disso, Kleiman destaca a importância de promover a interação e a colaboração entre os alunos da EJA, incentivando o trabalho em grupo e a troca de experiências. Projetos que envolvam discussões em grupo, debates sobre temas relevantes e atividades de escrita colaborativa não apenas melhoram as habilidades de comunicação dos alunos, mas também fortalecem seu senso de comunidade e pertencimento.

Os projetos de letramento na perspectiva de Kleiman também valorizam a autonomia dos alunos adultos na aprendizagem. Isso pode ser promovido através da escolha de temas e materiais que permitam aos alunos explorarem seus próprios interesses e desenvolver suas capacidades de forma autônoma. Iniciativas que encorajem a pesquisa independente, da produção de textos pessoais e a reflexão crítica sobre os conteúdos estudados são essenciais para empoderar os alunos da EJA como aprendizes ativos e autodirigidos.

Parafraseando Kleiman acerca do projeto de letramento, entendemos que há a necessidade do estudante em se preparar para atuar como protagonista de sua ação, seja qual for a sua realidade ou seu segmento. Quando se fala que o estudante precisa ser protagonista, é necessário que esse estudante saiba usar de seu conhecimento para questionar, asseverar, usar argumentos pertinentes às suas necessidades, decorrente do meio em que convive ou está inserido. Em síntese, é preciso que esse sujeito seja um sujeito ativo, saiba ir e vir usando seu protagonismo, desenvolvendo competências e habilidades e sendo capaz de se identificar como um ator social.

Para Kleiman (2000):

Os projetos de letramento representam um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (Kleiman (2000, p. 238).

Em síntese, de acordo com a citação acima, entendemos por projeto de letramento, uma ação educacional e pedagógica, capaz de desenvolver e aprimorar as habilidades referente a leitura e a escrita, podendo ser aplicado nas mais variadas faixas etárias e níveis de

aprendizagens, levando em consideração o contexto social e cultural onde o estudante está inserido.

Os projetos de letramento na visão de Santos (2012) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) destacam-se pela abordagem emancipatória e centrada na escrita como ferramenta de empoderamento. Santos enfatiza que o ensino da escrita deve ir além da mera transmissão de habilidades básicas, buscando capacitar os alunos a se expressarem de forma crítica e reflexiva no contexto social em que estão inseridos.

Em seus projetos, Santos propõe iniciativas que não apenas desenvolvam as competências linguísticas dos alunos, mas também promovam sua participação ativa na sociedade. Isso inclui a criação de oportunidades para que os estudantes da EJA utilizem a escrita como meio de explorar e questionar questões relevantes para suas comunidades, como problemas locais, questões socioambientais e direitos humanos.

Um aspecto central dos projetos de letramento de Santos é o estímulo à produção de textos que possam promover mudanças e debates construtivos. Isso envolve não apenas a escrita de textos acadêmicos, mas também a produção de manifestos, cartas abertas, artigos de opinião e outros gêneros que permitam aos alunos expressarem suas visões e defenderem suas causas de maneira informada e persuasiva.

Além disso, Santos valoriza a importância da leitura crítica como parte integrante do processo de letramento. Os alunos são incentivados a analisar e interpretar diversos tipos de textos, incluindo textos acadêmicos, jornalísticos, literários e científicos, para ampliar sua compreensão de mundo e fortalecer suas capacidades argumentativas.

A perspectiva emancipatória de Santos também se reflete na forma como os projetos são planejados e executados. Os alunos são encorajados a participar ativamente do planejamento das atividades, escolhendo temas de interesse pessoal e coletivo que se alinhem com suas experiências de vida e necessidades educacionais.

Santos (2012) descreve três projetos de letramento realizados com três turmas diferentes de PROEJA, em duas escolas distintas, na cidade de Natal - RN.

O tema dos três projetos, sempre realizados em anos eleitorais, entre 2006 e 2010, foi *Hora de votar: cidadania e participação política em questão*. Já a tese em que são analisadas as atividades com os alunos questionava qual seria o impacto do trabalho com projetos de letramento na constituição identitária de professores e estudantes-agentes de letramento; como eles poderiam contribuir para a ressignificação das práticas de letramento escolarizadas; como se desenvolveria a prática da escrita voltada para a ação e a mudança social e que visões de mundo seriam construídas pelos estudantes acerca das ações docentes e discentes, dos procedimentos de ensino e dos conteúdos enfocados nos projetos de letramento (Santos, 2012, p. 19).

Para responder a essas questões, Santos (2012) analisou grande quantidade das numerosas produções dos alunos que se envolveram no projeto, o qual resultou na aprendizagem de uma diversidade de gêneros, alguns deles já previstos na planificação do projeto, outros que foram surgindo por necessidade ou iniciativa dos alunos. A questão do ensino da língua é central para Santos (2012).

Os alunos adquirem o direito a expressar a sua própria voz, mas, ela enfatiza, “não basta dar vez e voz aos alunos. Eles precisam ir além da sua própria língua”. Para a autora,

A voz do aluno “torna-se o meio discursivo para se fazerem ouvir e para intervirem, visando à participação e à mudança social, mas eles precisam igualmente ter acesso à língua padrão, pois, através do domínio dessa modalidade linguística, estarão mais fortalecidos e mais aptos a participarem do diálogo com a sociedade”. (Santos, 2012, p. 67).

Um episódio que atesta esse fortalecimento, relatado por Santos (2012), ilustra a potencialidade dos projetos de letramento para ensinar a língua materna sem contribuir para a desvalorização do aluno e de sua língua, mesmo quando o aluno já foi objeto de algum tipo de discriminação linguística. Santos (2012) narra que uma das alunas do programa, que tinha muitos problemas com a língua escrita, apareceu um dia chorando e avisou que estava desistindo do curso, mesmo sendo essa a terceira vez que tentava, e precisando dele.

Ao refletir sobre as perspectivas de Daley, Kleiman e Santos no contexto de projetos de letramento, é interessante observar tanto as semelhanças quanto as diferenças que cada autor traz para essa área crucial da educação.

Elizabeth Daley enfatiza o letramento multimodal e digital, destacando a importância de utilizar diversas formas de mídia na prática educacional. Seu enfoque na tecnologia como ferramenta integradora alinha-se à necessidade contemporânea de preparar os alunos para um mundo digital em constante evolução. Isso se reflete na maneira como seus projetos promovem a criação e interpretação de conteúdos através de vídeos, áudio, imagens e interatividade, explorando novas formas de expressão e comunicação.

Ângela Kleiman, por outro lado, concentra-se na dimensão social do letramento, conectando as habilidades de leitura e escrita às experiências de vida dos alunos. Seus projetos enfatizam a importância de ler criticamente o mundo ao redor e utilizar a linguagem como uma ferramenta para compreender e transformar realidades sociais. Kleiman valoriza a escrita não apenas como um ato individual, mas como um meio de participação cidadã e engajamento comunitário.

Santos traz uma abordagem emancipatória para os projetos de letramento, especialmente na modalidade EJA. Ele vê a escrita como uma ferramenta de empoderamento pessoal e social,

capacitando os alunos a se expressarem criticamente sobre questões que afetam suas vidas e comunidades. Seus projetos buscam não apenas desenvolver habilidades linguísticas, mas também promover a conscientização e a ação transformadora através da escrita.

Baseado nas abordagens acima, esta pesquisa se propôs a atender um pouco a cada proposta defendida pelos estudiosos referenciados, tendo em vista que foi necessário aprimorar as habilidades digitais, na escrita, na leitura de forma individual e em parceria na sala de aula. Não se pode trabalhar um projeto dessa grandeza, sem fazer um diálogo com as várias propostas que levem ao aprimoramento do letramento.

A estratégia proposta por Daley incentivou a criação de narrativas digitais que combinam texto, áudio, vídeo e imagens. Esta abordagem envolveu o uso de ferramentas simples de criação de vídeos e áudios, possibilitando que os alunos narrassem suas histórias de vida, experiências de trabalho ou memórias pessoais. O objetivo foi desenvolver habilidades multimodais relevantes no contexto contemporâneo e promover a autoexpressão de forma acessível.

No que se refere à proposta de Kleiman, a escrita de memórias/vivências pessoais foi utilizada como uma atividade na qual os alunos relataram suas experiências de vida, desafios e conquistas. Esta prática visou aprofundar a compreensão das identidades dos alunos, fomentar a autoestima e permitir a conexão de suas experiências pessoais com a prática da escrita, inclusive nos contextos sociais nas comunidades onde estão inseridos, a exemplo de alguns segmentos liderados por estudantes do projeto, que resultou na escrita de atas e planejamentos/pautas de reuniões em associações comunitárias. Nessa ação, o estudante mostrou seu protagonismo de forma eficiente e eficaz.

Por sua vez, Santos propõe a escrita de memórias coletivas, na qual os alunos produziram suas memórias focadas em aspectos culturais, históricos e sociais de suas comunidades, famílias, entre outros. Dessa forma, a proposta de Santos contribuiu para o fortalecimento da coesão comunitária, a promoção da preservação cultural e a ênfase na colaboração e na memória coletiva.

Essas divergências enriquecem o campo do letramento, oferecendo uma gama variada de estratégias e possibilidades para educadores e estudiosos interessados em promover práticas de leitura e escrita significativas e transformadoras. Assim, as contribuições dos autores para o gênero pesquisado foram adaptadas de maneira a atender eficazmente as necessidades dos alunos da EJA, valorizando tanto a expressão individual quanto a construção coletiva de significados e saberes.

2.4 Breve panorama das pesquisas sobre letramento na EJA

O presente subtópico aponta alguns aspectos importantes sobre o projeto de letramento e a leitura na modalidade EJA. Dessa forma, como abordado inicialmente, deve-se mencionar que a alfabetização e o letramento, embora pareçam conceitos semelhantes e caminham juntos, são duas vertentes diferentes e que precisam ser explicadas antes de iniciar sobre sua importância nessa modalidade de ensino.

O letramento na EJA vem sendo um ponto de pesquisa importante para compreender e aprimorar os recursos educativos e pedagógicos para cada etapa da formação. A seguir, acompanharemos algumas etapas das abordagens e tendências no que tange o trabalho com letramento na EJA.

A princípio partiremos para o conceito de letramento, que vai além da habilidade de ler e escrever. Na verdade, envolve a aplicação dessas habilidades e competências, adquiridas no processo de leitura e escrita, nos acontecimentos ocorridos no cotidiano, onde o ator social se sente crítico e emancipado. Em se tratando do público EJA, essas competências e habilidades desenvolvidas servem como apoio/base para que eles participem ativamente nas comunidades onde estão inseridos.

Outro ponto a ser valorizado quanto ao letramento na EJA é o processo de contextualização e relevância do que está sendo vivenciado. É preciso que cada processo vivenciado tenha uma relevância no processo de contextualização da realidade dos estudantes. O contexto social, cultural, econômico, entre outros, desses estudantes precisam estar vinculados/ligados, diretamente, com a aplicação prática de atividades que aprimorem o letramento. Todo esse processo ajuda no engajamento dos estudantes nessas atividades, promovendo, com isso, uma aprendizagem eficiente e eficaz.

Um outro ponto significativo para o letramento é a metodologia e as práticas pedagógicas vivenciadas em sala. Esse processo deverá acontecer de forma muito segura e mais flexível, ou seja, deverão ser ligadas e apropriadas às experiências dos estudantes. A leitura e a escrita precisam ter atividades e projetos que tenham a praticidade como uma ferramenta constante. Para que o estudante leia e escreva, ele precisa praticar, para tanto, é preciso trazer mais a realidade do estudante à sala, visto que, é mais interessante ler e escrever sobre o que ele vive ou viveu em seu cotidiano. Por isso, é necessário adaptar, sempre que possível, as ferramentas tecnológicas nesse processo de interação e aprendizagem.

Não se pode esquecer os desafios e barreiras encontradas no dia a dia pedagógico, como, a baixa autoestima, a dificuldade de conciliar estudo com trabalho, com família, com a distância

para vir à escola. A pesquisa precisa trazer pontos a serem discutidos, que possam amenizar essas barreiras e desafios encontrados pelos estudantes.

Um outro ponto importante e que precisa está sempre em movimento é a formação dos educadores. Quando se trata da modalidade EJA, essa necessidade é ainda maior, tendo em vista a grande falta de subsídio pedagógico para a educação de jovens e adultos. Observando e identificando essa carência, seria importante essa formação continuada para educadores da EJA, sobretudo uma formação que implique trabalhar as diversidades encontradas nessa modalidade e que possam aprimorar as competências e habilidades desses profissionais para a construção de um letramento eficaz.

Para atender às exigências da sociedade atual, dominar as habilidades de leitura e escrita é essencial, sendo reconhecido como um direito fundamental de todo cidadão. A capacidade de utilizar a linguagem escrita em diversas esferas cotidianas é crucial para o pleno exercício da cidadania, tanto em âmbito individual quanto para a avaliação do desenvolvimento de uma nação no contexto sociocultural e político. Diante disso, é dever do Estado garantir o acesso à educação para todos, permitindo o aprendizado da leitura e escrita como uma ferramenta para inclusão social, cultural, e como parte da construção democrática (Magnari, 2004).

De acordo com esclarecimentos de Drumond (2021), a alfabetização é definida como o processo de aprendizagem e domínio do código alfabético. Este processo envolve a familiarização com os elementos constituintes da escrita, como a memorização do alfabeto, o reconhecimento das letras e a progressão na formação de sílabas até a construção de palavras. Por outro lado, o letramento, conforme destacado anteriormente, refere-se à habilidade do indivíduo em compreender e utilizar a leitura e a escrita em contextos sociais. Conforme Drumond (2021, p. 01), "o letramento vai além da simples aquisição das letras e símbolos escritos, abrangendo a compreensão, interpretação e aplicação da língua em diversas práticas sociais".

Em pesquisas conduzidas por Almeida (2014, p. 209), nota-se que, nas últimas décadas, o Brasil, assim como outros países, tem adotado a abordagem integrada entre alfabetização e letramento. Essa abordagem parte do pressuposto de que "aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido por meio de textos escritos, utilizando experiências e conhecimentos prévios".

Uma das importâncias apontadas para se adquirir o letramento é devido às exigências da sociedade atual, propondo que o indivíduo domine as habilidades de leitura e escrita, também sendo reconhecido como um direito fundamental de todo cidadão. O Brasil, perpassou por um período de grande analfabetismo, ocorrido no período colonial, quando um grande contingente

populacional não possuía conhecimentos de leitura e escrita. Entretanto, essa situação emergiu como um problema de ordem política, especialmente com a proibição do voto para os analfabetos (Lei da Câmara dos Deputados de 1881/ Lei Saraiva, de 1882).

Diversos autores, como Barton (1994) e Baynham (1995), oferecem perspectivas diferentes sobre o letramento, ressaltando sua natureza multifacetada, influenciada pelas demandas sociais e pelos diferentes contextos em que é praticado. Tais visões sobre o letramento são relevantes para compreender sua importância no processo educacional, sobretudo nessa modalidade.

Nessa trajetória a EJA sofreu significativas mudanças ao adotar a perspectiva de letramento. Bagno (2002) destaca que as transformações nas relações de produção e a concentração populacional em centros urbanos aumentaram a urgência de eliminar o analfabetismo e fornecer qualificação para o trabalho a um maior número de pessoas. O letramento emerge como uma ferramenta crucial nesse contexto, permitindo a participação efetiva dos indivíduos na sociedade e promovendo mudanças em direção à igualdade e inclusão social.

A abordagem crítica do letramento propõe uma reestruturação do sistema educacional, visando atender aos interesses dos grupos historicamente excluídos. O letramento, além de estar presente no ambiente escolar, deve capacitar os indivíduos para uma participação crítica na sociedade, além de desenvolver habilidades de leitura e escrita necessárias para a transformação de uma sociedade ainda marcada pela desigualdade.

Segundo pesquisas levantadas por Chaves (2008) na década de 70, os princípios pedagógicos de Paulo Freire para a EJA destacaram o diálogo crítico como uma característica fundamental, permitindo que os cidadãos exercitassem a ação-reflexão, tomando consciência de suas ações na sociedade. Durante esse período, diversos programas de alfabetização foram adotados, incluindo:

- Programa de Alfabetização Funcional: Estruturava o processo de alfabetização em etapas sequenciais, iniciando com a apresentação e exploração do cartaz gerador, seguido pelo estudo da palavra geradora extraída do cartaz. Prosseguia com a decomposição silábica baseada nas palavras geradoras, a formação e estudo de novas palavras, e culminava na construção de frases e textos;
- Programa de Educação Integrada: Criado em 1971 para dar continuidade ao programa anterior, visava à educação permanente, promovendo a progressão dos estudos para alunos já alfabetizados. Sua fase de maior expansão ocorreu entre 1972 e 1976, sendo revitalizado em 1977;

- Programa Mobral Cultural: Lançado em 1973 como complemento às atividades pedagógicas do MOBRAL, tinha o intuito de reforçar a alfabetização para reduzir o analfabetismo e desencorajar a desistência dos alunos da alfabetização funcional.
- Programa de Profissionalização: Implementado em 1973 com o propósito de formar mão-de-obra, estabelecendo parcerias com entidades para oferecer treinamento em larga escala, com foco na semi qualificação, na mobilidade no mercado de trabalho e na adequação à realidade dos alunos;
- Programa de Educação Comunitária para a Saúde: Direcionado aos alunos, conscientizava-os para orientar a população em questões de saúde. Produziu uma cartilha para o MOBRAL chamada "Documento sobre o Conteúdo Básico de Educação Sanitária", visando melhorar as condições de saúde da população local;
- Programa Diversificado de Ação Comunitária: Envolveu a mobilização, organização de grupos e manutenção do trabalho com base na formação de grupos de diagnóstico de problemas, discussão de estratégias para resolvê-los, divisão de tarefas, avaliação e reformulação, se necessário;
- Programa de Autodidatismo: Buscava capacitar os indivíduos para serem agentes de sua própria educação, direcionado a ex-alunos e à comunidade em geral.

Em 1971, o Ministério da Educação introduziu o Ensino Supletivo, visando complementar os estudos de estudantes fora da faixa etária regular e daqueles que haviam concluído os estudos oferecidos pelo MOBRAL. Na década de 80, impulsionado pelo III Plano Setorial de Educação, o Ensino Supletivo aproximou-se mais da comunidade, com mobilizadores comunitários atuando em uma abordagem pedagógica não formal.

O Parecer 699/71 destacou quatro funções para o ensino supletivo da EJA, assim como apresenta Chaves (2008) em sua pesquisa:

- Suplência: Substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo, conferindo certificação do antigo 1º grau (atual Ensino Fundamental) para maiores de 15 anos e do 2º grau (atual Ensino Médio) para maiores de 18 anos;
- Suprimento: Complementação da escolaridade incompleta através de cursos de aperfeiçoamento e atualização;
- Aprendizagem: Formação metódica, frequentemente fornecida por empresas ou instituições como SENAI e SENAC;
- Qualificação: Baseada em cursos, visando à profissionalização sem foco na educação geral.

Com o término do regime militar, o MOBRAL foi extinto, e somente em 1985 foi criada a Fundação Nacional para a EJA/Fundação Educar, com o objetivo de erradicar o analfabetismo e proporcionar educação básica para jovens e adultos, promovendo a conscientização cidadã.

Hoje, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) destina a EJA para alunos que não concluíram seus estudos no Ensino Fundamental ou Médio entre 7 e 17 anos de idade. As Diretrizes Curriculares para EJA dos anos 90 destacaram três funções fundamentais:

- Reparadora: Oferece acesso à escola, atendendo às necessidades de aprendizagem;
- Equalizadora: Busca a igualdade de oportunidades e novas inserções no mercado de trabalho;
- Qualificadora: Visa recuperar o tempo perdido nos estudos, buscando a educação permanente para se adaptar ao novo cenário social e educacional.

Atualmente, a EJA é considerada uma modalidade de Ensino Fundamental, reconhecendo-se finalmente como um direito do cidadão. Isso afasta a noção de mera reparação e assume suas funções de proporcionar equidade educacional. Essa mudança representa historicamente uma conquista e um avanço na educação, enfatizando a importância de proporcionar oportunidades de aprendizagem para aqueles que, por diversos motivos, não puderam completar sua formação durante o período convencional de estudos.

A EJA continua a ser uma área fundamental da educação contemporânea, visando oferecer a jovens e adultos a oportunidade de adquirir conhecimentos, habilidades e competências para seu desenvolvimento pessoal, cívico e profissional, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e inclusiva.

As pesquisas desenvolvidas no campo da Educação de Jovens e Adultos possuem um papel valioso em orientar o trabalho de profissionais que trabalham com esse público, em vista que, ajudam a orientar sobre os desafios e anseios desses alunos.

Um dos pontos importantes frisados nos trabalhos acadêmicos desse campo, são os desafios apresentados no processo de letramento do público EJA. De acordo com Rocha (2021):

Para refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades, cabe-nos compreender que ela se trata de uma modalidade que enfrentou e enfrenta até os dias atuais desafios que se resumem na ausência de políticas públicas, na falta de formação específica de professores e em conteúdos e metodologias que nem sempre condizem com a realidade desses alunos (Rocha, 2021, p. 10).

Os alunos da EJA são sujeitos atuantes na sociedade, que por esta razão, passam a ser membros ativos na produção social, assim como são seres pensantes que formulam e carregam opiniões validas, seres “dotados frequentemente de alta capacidade intelectual, que se revela

espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral” (Pinto, 2001, p.83).

Se trata de pessoas que creem que o trabalho traz dignidade ao homem e o possibilita transformar sua própria história de vida. Carvalho (2014) afirma que, no contexto de jovens e adultos, as relações sociais se manifestam por meio do trabalho. E Pinto (2004) defende ser este fazer cotidiano o elemento que define o adulto:

[...] ele já cresce com a ideia de que precisará ter um trabalho para garantir sua existência, o trabalho expressa e define a essência do homem em todas as fases de sua vida (da infância à velhice), mas é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana (Pinto, 2004, p.79).

Muitas das pesquisas acadêmicas no campo EJA se voltam a aplicação de gêneros textuais e sua colaboração na jornada educacional desse público. Dado ao fato de os alunos da EJA serem pessoas que carregam uma grande carga de experiências de vida, onde, ao decorrer delas construíram uma bagagem de cultura e aprendizados, os gêneros memoriais, em especial o gênero abordado nessa pesquisa, se destaca como grande aliado. O gênero relato de memórias se prova um aliado valioso no projeto de letramento com esse público, em vista que busca resgatar lembranças do passado, que podem ser convertidas em relatos orais e escritos.

Cada indivíduo carrega suas lembranças pessoais, porém ele está inserido em um contexto, vivendo em sua sociedade, e é nesse contexto que ele consolida suas lembranças. A memória individual sofre influências das diversas memórias que nos rodeiam. Estas diversas memórias constituem a memória coletiva, que garante a identidade do indivíduo, como pertencente a um determinado grupo (Alencar, 2005 apud Carvalho, 2014, p. 78).

Portanto Alencar sublinha que as memórias individuais e coletivas estão intrinsecamente ligadas. As experiências pessoais ganham significado dentro do contexto social e coletivo. As memórias coletivas não apenas moldam as memórias individuais, mas também garantem a identidade do indivíduo como parte de um grupo específico. Este entrelaçamento entre memória individual e coletiva fortalece a identidade pessoal e o senso de pertencimento a uma comunidade.

Essa proposta não faria tanto sentido se não fosse capaz de identificar o estudante como protagonista de sua ação. Mas vale ressaltar que não é apenas para identificar o estudante como construtor de sua história, precisa provar que a participação nessa proposta de pesquisa-ação concedeu ao estudante a identificar, se familiarizar com as características dos gêneros memoriais e em especial o gênero relato de memória, bem como conhecer a proposta do letramento e se sentir letrado em meio às diversas situações sociocomunicativas na comunidade.

Em consonância com essa ideia Souza (2019), apoiada pelo pensamento de Gomes (2018),

[...] a característica de relato em primeira pessoa - própria dos gêneros memoriais - coloca o aluno no lugar de protagonista do texto e pode ser um aspecto a favorecer a situação de produção escrita na EJA, pois vai ao encontro da construção real do significado e ao princípio social da língua. (Souza, 2019, p. 83).

Assim sendo, Souza enfatiza que a utilização dos gêneros memoriais em sala de aula e em especial na EJA, modalidade abordada nessa pesquisa, não apenas incentiva a produção escrita dos alunos, mas também promove uma compreensão mais profunda e pessoal do conteúdo. Ao permitir que os alunos sejam protagonistas de suas próprias histórias, os gêneros memoriais e em especial relato de memória, facilita a construção de significado genuíno e fortalece o uso social da língua dentro do contexto educacional

Embora estejamos falando do gênero relato de memórias, é preciso compreender que o que se relata são as memórias vividas, lembranças, recordações, logo o gênero abordado nessa pesquisa está intimamente ligado aos gêneros memoriais, pois trazem em seu bojo características bastante similar entre eles. Porém o mais importante é perceber o propósito de sistematizar ou narrar um gênero memorial, identificar que esse relato não precisa ser especificamente particular, mas coletivo, familiar. Por outro lado, Rocha (2021), afirma que:

[...] as memórias nunca são apenas do indivíduo, uma vez que as lembranças não coexistem isoladas, mas partem de grupos sociais que podem ser a família, a igreja, a escola, grupos de amigos ou o ambiente de trabalho, as lembranças permanecem dentro de uma coletividade (Rocha, 2021, p. 15)

Dessa forma, Rocha enfatiza que as memórias não são fenômenos isolados, mas são profundamente interligadas com os contextos sociais e culturais nos quais o indivíduo está inserido. Lembranças são criadas e mantidas dentro de uma rede de interações sociais, e essa coletividade dá sentido e profundidade às memórias individuais.

Essa proposta apoiou os estudantes, no processo de encorajamento para as narrativas e sintetização de suas histórias de vida. Essas mesmas vivências se misturam com outras vivências familiares, comunitárias, sociais entre outras, o essencial é que o estudante identifique a necessidade de sistematizar situações que foram importantes, significativas ou até mesmo vivências não muito agradáveis, mas que tenham trazido um significado para o seu amadurecimento pessoal e social.

Finalmente Almeida (2015) destaca que:

Quando o aluno passa a relatar as suas histórias de vidas tanto em rodas de conversas quanto em textos escritos individuais, essas histórias revelam singularidades dos

sujeitos agentes do processo educativo, ao mesmo tempo em que tornam conhecidas também suas particularidades com a coletividade. Histórias que se repetem e se completam como uma teia de narrativas (Almeida, 2015, p. 57).

Portanto, Almeida salienta como as histórias de vida dos alunos não apenas revelam suas singularidades e particularidades individuais, mas também enriquecem a coletividade ao formar uma teia de narrativas interconectadas. Esse processo não só promove um ambiente educativo mais inclusivo e empático, mas também fortalece a identidade dos alunos e sua participação ativa no processo educacional.

Logo essas diferentes perspectivas demonstram como as memórias individuais e coletivas estão entrelaçadas e influenciam tanto a construção identitária quanto os processos educacionais, destacando a importância de considerar essas interações na prática pedagógica.

Quando se fala da EJA, é importante se ter em mente que, embora seja uma modalidade que já possui um longo histórico no cenário brasileiro, é também uma área que ainda enfrenta muitos desafios, sejam eles por parte dos estudantes, ou sejam eles apresentados pela instituição de ensino. As pesquisas aqui apresentadas, vivenciadas e discutidas, nessa proposta de trabalho, servem como um viés para melhor entender e guiar o docente em sala de aula. A seguir, apresentaremos algumas perspectivas teóricas sobre gênero textual que fundamentam esse estudo.

CAPÍTULO III

GÊNEROS TEXTUAIS: CONCEITOS E TEORIAS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar algumas perspectivas teóricas sobre gênero textual que fundamentam este estudo, bem como caracterizar o gênero enfatizado neste trabalho: relato de memórias. Por fim, revelaremos um breve panorama sobre os estudos já existentes e que se preocupam com o ensino desse gênero na sala de aula.

3.1 Perspectivas teóricas dos estudos sobre gêneros textuais

Gênero textual refere-se a categorias de textos que compartilham características comunicativas similares. Essas características incluem estrutura, estilo, propósito e contexto de uso. Gêneros textuais são uma maneira de classificar e compreender os diferentes tipos de textos que encontramos na linguagem escrita e falada. Os gêneros textuais podem ser identificados em diversos contextos, como na escrita acadêmica, no jornalismo, na publicidade, na literatura, entre outros. Cada gênero possui características próprias que o distinguem, e essas características são moldadas pelas convenções sociais e comunicativas.

Além das categorias gerais dos gêneros (narrativo ou épico, lírico e dramático), os gêneros textuais podem incluir formas específicas, como e-mails, resenhas, reportagens, entrevistas, tweets, memes, memórias, relato de memória, entre outros. Cada um desses gêneros tem suas próprias normas e estruturas que são reconhecidas e seguidas pelos membros de uma comunidade comunicativa. Sua função social precisa atender às necessidades e propósitos de alguém individual ou de um coletivo.

O estudo dos gêneros textuais é relevante para a compreensão da linguagem em uso e para o desenvolvimento da habilidade de produção textual. Essa abordagem ajuda a reconhecer como diferentes situações comunicativas exigem diferentes formas de expressão e como os textos são adaptados de acordo com o contexto e o propósito comunicativo. Cada gênero textual possui características distintas que o tornam adequado para cumprir certos propósitos comunicativos. Isso inclui a escolha de vocabulário, estrutura textual, estilo de escrita e até mesmo o formato físico do texto. A classificação de um texto em um determinado gênero ajuda a compreender suas características específicas e a adaptar a linguagem de acordo com o contexto.

Por exemplo, se considerarmos o gênero textual notícia, podemos observar que notícias geralmente seguem uma estrutura específica que inclui um título, um lead (introdução), corpo

da notícia e conclusão. O estilo de escrita em notícias é muitas vezes objetivo e informativo. O propósito é informar o leitor sobre eventos atuais de interesse público. O contexto de uso pode ser um jornal impresso, um site de notícias online ou uma transmissão de televisão.

Outros exemplos de gêneros textuais incluem contos, ensaios, cartas formais, e-mails, poemas, receitas, manuais de instruções, entre outros. Cada gênero tem suas próprias características distintas que o tornam adequado para cumprir certos objetivos comunicativos em contextos específicos.

Entender os gêneros textuais é fundamental para a comunicação eficaz, pois ajuda na produção e na interpretação de textos de maneira apropriada para o contexto em que são utilizados. Além disso, a noção de gênero textual é importante no ensino de línguas, pois os educadores podem direcionar seus alunos para a compreensão e a produção de diferentes tipos de textos. Ambos, gêneros e textos, estabelece uma comunicação com o leitor. Como afirma Marcuschi (2008:154) apud Bezerra (2017):

É impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto, os conceitos de gênero e texto se mostram tão próximo que não admira que sejam objetos de confusão teórica e prática. Bezerra (2017, p. 36).

Considerando a existência de gêneros que mantêm ligações entre si e através de diferentes domínios discursivos, Bhatia (2004), trouxe aos estudos de gêneros textuais, o conceito de colônias de gêneros, como uma forma de melhor entendê-los e estudá-los. Para ele, da mesma forma que os diversos gêneros podem ser identificados a nível individual, podem também ser a níveis “superiores” ou em níveis “inferiores”. Ou seja, eles podem ser identificados partindo de variados níveis de generalização, sendo que, quando se trata de gêneros de uma mesma colônia, apesar de serem inter-relacionados, “não necessariamente respeitam fronteiras e domínios disciplinares” (Bhatia, 2004, p. 57).

O autor salienta que esse conceito, de colônia de gêneros, convém a importantes funções na teoria de gênero, pois, traz um certo grau de versatilidade que permitem a identificação e descrição do gênero, da mesma forma, ele permite que os gêneros possam ser vistos em diferentes níveis de função, possibilitando, assim, uma reflexão sobre a forma como se relacionam os princípios entre os “supergêneros”, gêneros e subgêneros. Além disso, permite relacionar mais amplamente as subcategorias desses gêneros.

De acordo com Bhatia, o conceito de colônias de gênero incorpora dois importantes significados que intensifica e relaciona sua potencialidade no campo da análise de gêneros. Em primeiro lugar, a colônia representa “um agrupamento de gêneros estreitamente relacionados”

(Bhatia, 2004, p. 57), que em geral, partilham do mesmo “propósito comunicativo geral”, cujas diferenças se apresentam quando se refere aos “propósitos comunicativos específicos”, que estão ligados a aspectos tangentes a filiação disciplinar, contextos de uso, relação entre membros, dentre outros pontos. Segundo Bhatia (2004) apud Bezerra (2017):

Colônia de gênero resulta da versatilidade que permite a manifestação dos gêneros, bem como sua respectiva análise, em diversos níveis de generalização. Numa mesma colônia, os gêneros apesar de se mostrarem inter-relacionados, “não necessariamente respeitam fronteiras e domínios disciplinares”. Bezerra (2017, p. 57)

Segundo o autor, o conceito de colônias é “crucial para o quadro teórico da análise de gêneros” (Bhatia, 2004, p. 58), devido ao fato de apresentar um agrupamento de gêneros textuais que estão presentes em um ou mais domínios discursivos (chamados pelo autor de membros primários da colônia), assim como permite a observação de como os recursos de gênero são explorados e aprimorados, “a invasão da integridade de um gênero por outro gênero ou convenção genérica, levando frequentemente à criação de formas híbridas” (Bhatia, 2004, p. 58), ou seja, gêneros híbridos (incorporados ou misturados), que podem ser considerados membros secundários da colônia.

Bhatia (2004:58) apud Bezerra (2017): intensifica que:

O conceito de colônia de gênero apresenta um duplo significado que vem reforçar seu potencial para análise de gêneros. Primeiro, entenda-se colônia como “um agrupamento de gêneros intimamente relacionados” que em grande parte partilham propósitos comunicativos comuns, enquanto se se diferenciam por aspectos como filiação disciplinar, contexto de uso, relacionamento entre os participantes e restrições determinadas pelo público a que se destinam, entre outros fatores. Em segundo lugar, é fundamental perceber que a noção de colônia de gênero inclui ainda o sentido de um processo de “colonização”, pelo qual acontece “a invasão da integridade de um gênero por outro gênero ou convenção genérica, levando frequentemente à criação de formas híbridas.” Bezerra (2017, p. 57-58)

Parafraseando a fala acerca de colônia de gênero trazida por Bhatia, partiremos morfologicamente do vocábulo colônia: substantivo feminino e que representa um conjunto de indivíduo da mesma espécie que habita em um mesmo lugar. A partir dessa discussão, partiremos para uma breve apresentação, a qual essa pesquisa se propõe, acerca da teoria de gênero defendida por Bhatia. Em síntese, uma colônia de gênero é um grupo de gênero interrelacionados e que trazem um propósito comunicativo comum entre eles. Ao mesmo passo a colônia de gênero pode ser a invasão de um gênero no outro, o que se classifica como hibridismo.

Tentando trazer essas discussões para o gênero relato de memória, podemos identificar a possibilidade de uma incorporação entre outros gêneros do narrar para que ele aconteça, ou

para atender à sua função social. Fala-se aqui da forma híbrida que acontece entre os gêneros para que ocorra o propósito comunicativo.

Por exemplo, podemos escutar uma música e a partir daí buscar diversas memórias, por meio do que ouvimos. Podemos ler uma carta e buscar as lembranças importantes e significativas à vida. Ou ainda podemos assistir a um documentário e buscar nele, situações que tragam lembranças e vivências importantes para nós. Como afirma Bhatia (2002): “Em síntese, uma colônia de gêneros pode ser compreendida como uma influência de gêneros intimamente relacionados e que se sobrepõem, algumas vezes no interior de, mas frequentemente através de, comunidades de discurso” (Bhatia, 2002, p. 10).

A seguir, discutiremos sobre a família dos gêneros das memórias, ou gêneros memoriais, os quais abordam acontecimentos e vivências individuais ou coletivas em diversas épocas e situações, eles trazem características e objetivos com alguns traços semelhantes.

3.2 Agrupamentos de gêneros: os gêneros memoriais

Espíndula (2015, p. 04) explica que os agrupamentos de gêneros são categorias ou conjuntos que reúnem diferentes tipos de textos que apresentam características semelhantes em termos de estrutura, função comunicativa ou finalidade. Esses agrupamentos facilitam a compreensão e o estudo dos gêneros textuais, permitindo uma organização mais clara e sistemática das diferentes formas de comunicação escrita. De acordo com Bhatia (2004: 29) apud Bezerra (2017):

No “mundo real do discurso”, em vez de lidarmos com gêneros como entidades isoladas, nos confrontamos com gêneros que frequentemente são vistos na relação com outros gêneros, com certo grau de sobreposição, ou até por vezes de conflito. Bezerra (2017, p.48)

No texto acima, Bezerra está enfatizando que, no contexto real de comunicação, os gêneros textuais ou discursivos não existem de forma isolada. Em vez disso, eles frequentemente aparecem inter-relacionados com outros gêneros, podendo até se sobrepor ou entrar em conflito. Isso significa que, na prática, quando utilizamos diferentes tipos de discursos, como cartas, artigos, e-mails, entre outros, esses gêneros podem se misturar, influenciando uns aos outros e até criar tensões. A ideia central é que a comunicação seja dinâmica e os gêneros textuais são parte de um ecossistema interdependente, onde as fronteiras não são rígidas.

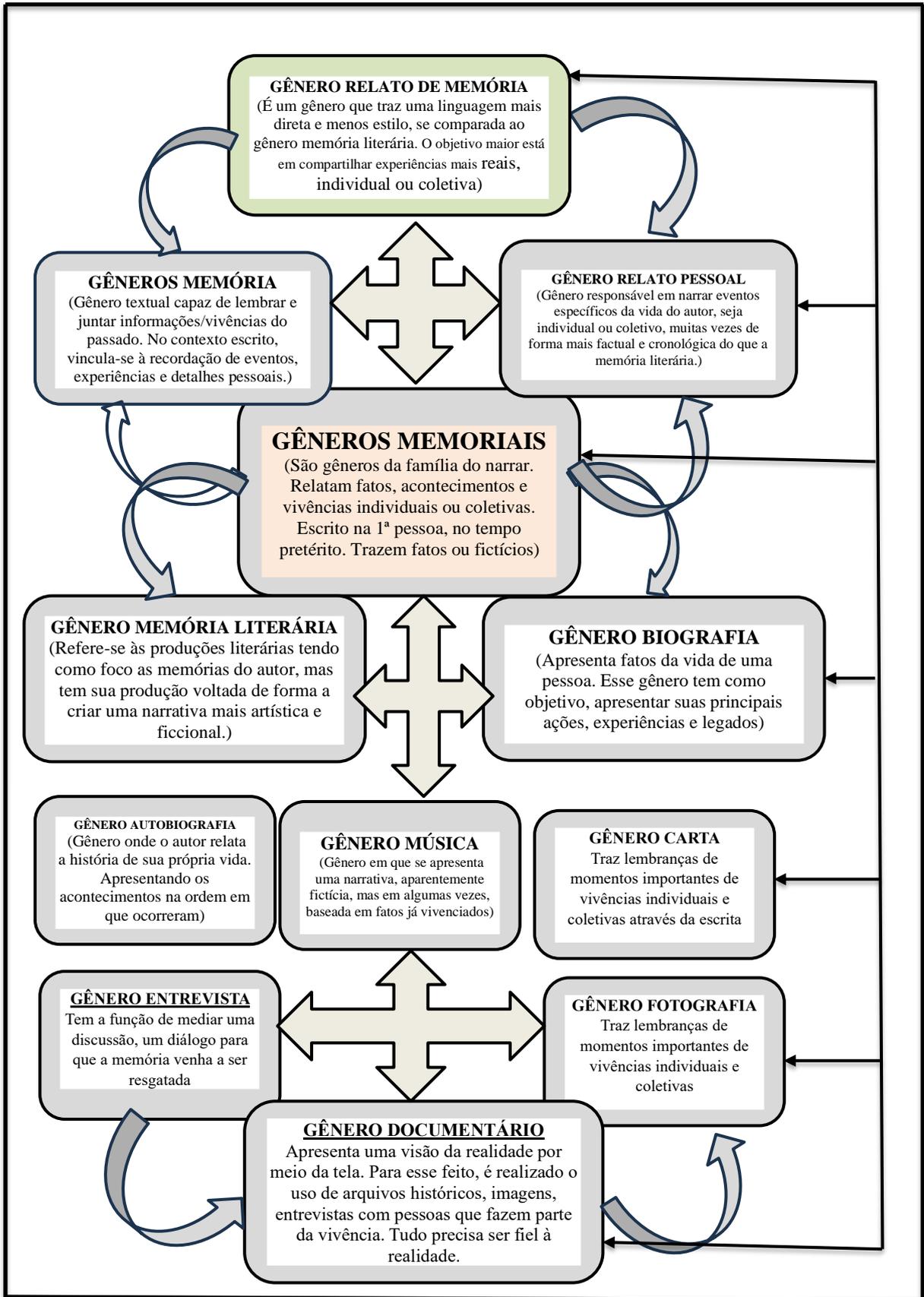
Schnewly & Dolz (2004, p. 25) propõem um esquema de categorização e agrupamento de gêneros com base em diferentes critérios. Eles consideram os domínios sociais de comunicação (como cultura literária ficcional, documentação e memória das ações humanas, comunicação social, transmissão e construção de conhecimentos, instruções e prescrições), aspectos tipológicos (como narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações) e habilidades linguísticas predominantes (como criação de enredos verossímeis, representação de experiências temporais, sustentação de posições, apresentação de diferentes tipos de conhecimento, regulação mútua de comportamentos).

Nesse momento, apresenta-se os gêneros memoriais, os gêneros que se preocupam em trazer a estudo, as lembranças, os acontecimentos, as vivências etc., que segundo explica Niedzieluk (2011, p. 01), são categorias de texto que têm como principal característica a narração de memórias, experiências pessoais, histórias de vida e eventos significativos. Eles têm como objetivo registrar e compartilhar lembranças, reflexões e vivências de indivíduos ou grupos ao longo do tempo.

Dentro dessa classificação, no que tange os gêneros memoriais, existem outras tipologias de gênero, assim como: autobiografias, biografias, memórias, diários, relatos de viagem, cartas pessoais, crônicas pessoais, entre outros. Esses textos são importantes não apenas como formas de registro histórico, mas também como instrumentos de autoconhecimento, expressão pessoal e conexão com outras pessoas (Niedzieluk, 2011, p. 01).

Tendo como referência a fala acima de Niedzieluk, foi montado uma estrutura\quadro (abaixo), organizado pelo autor dessa proposta de pesquisa-ação, com o propósito de apresentar alguns dos gêneros memoriais com suas respectivas características, e sua função social, bem como a ligação entre os gêneros. O quadro abaixo ajuda a entender que um gênero não se constitui absolutamente sozinho, mas há a necessidade dessa ligação, dessa interação ou dessa teia com outros gêneros, possivelmente da mesma família e com características parecidas, embora tenham função social diferenciada.

Quadro demonstrativo com as variações e ligações entre gêneros memoriais



Adicionalmente, a aplicação do conceito de "colônia de gêneros" de Bhatia (2004) nessa proposta de pesquisa, que traz o propósito do letramento, através do gênero relato de memória na EJA pode ser altamente importante. A colônia de gêneros, que resulta da versatilidade discursiva e permite manifestações de gêneros diversos inter-relacionados, pode ajudar a EJA ao integrar diferentes tipos de textos e práticas discursivas adaptados às necessidades de adultos que retornam à educação formal.

Essa abordagem pode facilitar a identificação e a inclusão de múltiplas vozes e experiências, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e dinâmico. A inter-relação entre os gêneros pode também permitir uma melhor integração dos materiais didáticos com as vivências e contextos dos alunos, tornando a aprendizagem mais relevante e significativa (Bhatia, 2004).

Ao utilizar essa teoria na EJA, na qual os gêneros têm uma relação estreitamente significativa e com um propósito comunicativo bastante singular entre eles, é possível criar um espaço onde os materiais didáticos e as práticas pedagógicas reflitam a diversidade e complexidade dos contextos de vida dos alunos, promovendo uma educação mais personalizada e engajadora. A exemplo dos gêneros que trabalham as memórias, as vivências, que tem relações e propósitos comunicativos com vários outros gêneros memoriais como o relato pessoal, a autobiografia, a memória literária, entre outros. Isso pode aumentar a motivação dos alunos e, conseqüentemente, reduzir a evasão, ao tornar a experiência educacional mais conectada com suas realidades e aspirações.

3.3 Gênero textual relato de memória: características

O gênero textual denominado relato de memória se constitui como uma forma de expressão singular, focada em relatar e registrar lembranças, experiências pessoais ou coletivas que compõem a história de vida de um indivíduo ou de um grupo. De acordo com Vieira (2023), o gênero relato de memória também faz parte da oralidade. Apesar de ser comumente associado à produção escrita, este gênero também pode ser transmitido oralmente. Essa tradição oral, conforme Cintra (2020) é uma das formas mais antigas de preservar histórias, experiências e memórias.

O relato de memória atua como uma sequência narrativa que é incorporada dentro desses gêneros orais. Portanto, não se trata de transformar os gêneros "conversa", "palestra" ou "depoimento" em relatos de memória, mas sim de utilizar a estrutura narrativa do relato de memória dentro dessas interações verbais. Em outras palavras, o relato de memória pode existir

dentro de outros gêneros discursivos, mantendo suas características fundamentais de narrar e registrar experiências pessoais ou coletivas.

Cintra (2020) explica que quando alguém compartilha suas lembranças, experiências pessoais ou relatos de vida verbalmente, em uma conversa, palestra, depoimento ou em qualquer interação verbal, está envolvendo a oralidade no gênero do relato de memória. Muitas vezes, esses relatos orais são passados de geração em geração, contribuindo para preservar a história e a cultura de determinado grupo social.

O relato de memória na oralidade pode conter detalhes vívidos, expressões emocionais, linguagem coloquial e particularidades linguísticas que caracterizam a narrativa pessoal de quem está contando a história. É uma forma poderosa de transmitir conhecimento, valores e tradições, permitindo a preservação e transmissão da memória coletiva de uma comunidade ou grupo de pessoas na sociedade.

Conforme pesquisas realizadas por Vieira (2023) a importância da oralidade na formação dos jovens é crucial, pois representa uma ferramenta vital de interação social, essencial em variados contextos comunicativos. Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental ao capacitar o aluno para sistematizar e utilizar a oralidade de forma adequada em diferentes esferas sociais.

Desde sua concepção, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) abordava a relevância da oralidade como um meio crucial de interação social. Destacava-se a necessidade de integrá-la ao planejamento educacional, utilizando práticas que permitissem seu emprego, respeitando estruturas, expressões corporais, vestimentas apropriadas e tratamentos adequados a cada contexto. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, cabe à escola o ensino da oralidade de forma formal, capacitando o aluno para utilizá-la não somente dentro do ambiente escolar, mas também em situações cotidianas variadas. Como afirmado nos PCNs:

É papel da escola instruir o aluno sobre o uso da linguagem oral em diferentes situações comunicativas, especialmente as mais formais... A aprendizagem de habilidades eficazes tanto na fala quanto na escuta, em contextos formais, dificilmente ocorrerá se a escola não assumir a responsabilidade de promovê-las (Brasil, 1997, p.32).

É fundamental um planejamento que atenda às demandas comunicativas, considerando a necessidade de adaptar a linguagem de acordo com as particularidades de cada campo, visando o sucesso em distintas situações do dia a dia. Nesse contexto, Marcuschi (2010) destaca que os gêneros textuais se inserem funcionalmente nas culturas em que são desenvolvidos, sendo definidos mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por

suas características linguísticas e estruturais. Apesar da oralidade ser um tema presente nos PCNs desde a década de 90, somente agora está ganhando relevância equivalente a outros conteúdos nos livros didáticos. O objetivo é proporcionar acesso a uma fala mais padronizada e conscientizar o aluno de que a oralidade permeia uma variedade de situações, desde mensagens em secretárias eletrônicas até apresentações de seminários.

Bakhtin (2003, p. 261) destaca que "o uso da língua acontece por meio de enunciados (orações e escritos) específicos e únicos, proferidos pelos integrantes de um determinado campo da atividade humana". Nesse sentido, é crucial ressaltar que a oralidade não se limita apenas à fala. Existem muitos equívocos acerca desse tema, levando a uma visão desvalorizada na escola, pois é comum acreditar que se trata apenas de deixar o aluno falar. No entanto, é necessário sistematizar esse conhecimento. A oralidade também envolve a capacidade de ouvir, respeitar a voz do outro e formular respostas e opiniões coerentes com a fala alheia.

Conforme pesquisa de Vieira (2023) compreende-se que na esfera da modalidade EJA, o relato de memória desempenha um papel fundamental como recurso pedagógico. Ele promove a interação entre os alunos, incentivando a escrita e a oralidade, ao mesmo tempo em que permite a partilha das histórias de vida de cada um. Nesse ambiente, o relato de memória se torna uma ferramenta inclusiva, enriquecendo a experiência educacional por meio da diversidade de experiências individuais dos estudantes. Com isso, observa-se que as características do relato de memória na EJA incluem a narrativa pessoal, onde se apresentam fatos vivenciados pelo autor, detalhando experiências pessoais e refletindo sobre elas.

Esse tipo de relato resgata acontecimentos, emoções, valores e aprendizados que marcaram a trajetória do indivíduo, auxiliando na construção da sua identidade. Além disso, permite abordar temas diversos, desde relatos de infância, experiências familiares e desafios superados e até momentos históricos de relevância para o autor, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 3⁷

RELATOS DE MEMÓRIAS ?

é um gênero em que o autor, narrando em 1°. Pessoa, evoca o passado, procurando relembrar fatos e pessoas que foram importantes em sua vida. Chama-se relato de memórias ao gênero de literatura em que o narrador conta fatos da sua vida. É tipicamente um gênero do modo narrativo, assim como a novela e o conto, porém essa classificação é predominantemente atribuída a histórias verdadeiras ou mesmo sim baseadas em fatos.

⁷ Quadro mostrando as características do gênero relato de memória. Encontrado em: <https://hotmart.com/pt-br/marketplace/produtos/atividade-de-lingua-portuguesa-6o-ano-relato-de-memoria/T76935480Q>

Cintra (2020) evidencia que uma das particularidades desse gênero é a sua flexibilidade, permitindo que seja elaborado de forma escrita ou oral, de acordo com a preferência do estudante. Essa liberdade de expressão contribui para valorizar e preservar a cultura, tradições e histórias locais dos alunos, fomentando o resgate do patrimônio cultural individual e coletivo.

A partir de algumas leituras, em textos, acerca do gênero relato de memória na Educação de Jovens e Adultos é possível compreender a sua importância como instrumento pedagógico. Elas destacam a necessidade de trabalhar com este gênero como uma forma de estimular a produção textual dos estudantes, promover a inclusão, resgatar a autoestima e valorizar as experiências de vida de cada indivíduo. Ao focar a diversidade de vivências, tais estudos visam contribuir para a construção do conhecimento a partir das histórias individuais dos alunos, tornando o processo educativo mais rico e significativo.

3.4 Estudos sobre relato de memórias na EJA: breve panorama

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educacional voltada para pessoas que, por diversos motivos, não tiveram acesso à educação ou não conseguiram concluir seus estudos na idade regular. Nesse contexto, o gênero textual relato de memória adquire uma relevância especial, pois se alinha às necessidades pedagógicas desses alunos, valorizando suas histórias de vida e experiências acumuladas ao longo dos anos.

O relato de memória, ao focar no resgate de experiências e vivências do passado, se torna uma ferramenta poderosa para estimular a autoexpressão e a valorização pessoal dos estudantes da EJA. Esses alunos, que muitas vezes enfrentaram dificuldades que os afastaram do ambiente escolar, têm a oportunidade de revisitar suas próprias histórias, fortalecendo sua identidade e autoestima.

A escolha de trabalhar com esse gênero textual é, em grande parte, motivada pela compreensão das dificuldades que esses indivíduos enfrentam ao falar sobre si mesmos e ao se verem como protagonistas de suas próprias histórias vida nos mais variados contextos.

Além disso, a abordagem memorial no ensino-aprendizagem contribui para a preservação da memória coletiva, um referencial histórico vital para a sociedade. Em um mundo cada vez mais voltado para o futuro, impulsionado pelo avanço das tecnologias e pela era da informação, o resgate e a valorização das origens culturais e pessoais tornam-se ainda mais relevantes.

A aplicação do relato de memória na EJA não apenas auxilia os alunos a se conectarem com suas histórias, mas também transforma o processo educacional em uma experiência pessoal

e significativa. Como aponta Carvalho (2014), ao enunciar suas próprias vidas, os estudantes da EJA se tornam protagonistas de sua aprendizagem, indo além de uma simples tarefa de sala de aula. Este processo de autoexpressão, entretanto, não está isento de desafios. Muitos alunos podem encontrar dificuldades em compartilhar suas memórias devido a traumas ou experiências dolorosas. No entanto, ao criar um ambiente de confiança e respeito, o educador pode ajudar a superar essas barreiras, estimulando os alunos a se apropriarem da escrita e a desenvolverem um discurso autêntico e crítico.

Uma realidade constante na vida daqueles mais novos, é a questão do abandono parental, que causa inúmeros traumas na vida, sendo esse um dos motivos que os dificultam na hora de falar, entretanto, é observável que ficam mais sujeitos a aprender a partir do momento em que contam sua história, já que isso, somado ao contato que tem com os relatos de seus colegas, os estimula a desenvolver autoconfiança e criticidade.

A utilização do gênero relatos de memória no processo ensino-aprendizagem torna o estudante um protagonista, em vista que ele irá falar de si próprio, de sua história e de suas experiências, “ao enunciar a própria vida, o jovem e o adulto preocupam-se em transmitir um depoimento verdadeiro que vai além de uma simples tarefa de sala de aula” (Carvalho, 2014, p. 72).

As memórias desempenham um papel crucial na construção da identidade, especialmente no contexto da EJA. Segundo Carvalho (2014), a utilização de gêneros memoriais, como a autobiografia e o relato de memória, permitem aos estudantes não apenas reviverem o passado, mas também reinterpretá-lo, ganhando um novo entendimento sobre si mesmos. Esse processo é essencial para o desenvolvimento da autoconfiança e da criticidade, à medida que os alunos aprendem a enxergar suas experiências de vida como valiosas e dignas de serem compartilhadas.

De acordo com Carvalho (2014), a utilização de gêneros memoriais como por exemplo a autobiografia, o gênero memória, o relato de memórias como instrumentos de aprendizagem, permite aos estudantes a experiência de reviver o passado, e acharem um novo saber sobre si mesmos, estimulando a veracidade em seus discursos,

[...] pois em suas narrativas pessoais eles revivem o passado, ressignificam o conhecimento de si mesmos, fazem comentários a respeito da própria infância e das complexidades vividas, além de assimilarem no presente a superação de alguns momentos difíceis. Por isso, o enunciatador autobiográfico dá legitimidade ao seu discurso, expõe a privacidade da vida familiar, torna-a pública (Carvalho, 2014, p. 72-73).

O uso das memórias no processo de ensino-aprendizagem também possibilita que a memória, de acordo com Carvalho (2014), considerada o referencial histórico da sociedade, não se enfraqueça, considerando que vivemos em uma era em que o processo de globalização, juntamente com a mídia, a era da informação e o avanço das tecnologias tem mudado rapidamente o modo de vida das pessoas, impulsionando-as ao futuro, de forma que muitas vezes esquecemos de nossas origens.

É importante, também destacar que relato de memória e história são dois termos com significados distintos. Carvalho define relato de memória como:

[...] um momento particular cristalizado na história, vivido em um contexto social; são as reminiscências do passado que a nossa mente reteve, isso porque a memória tem a capacidade de manter em seu poder ideias, impressões, informações de acontecimentos vivenciados no passado (Carvalho, 2014, p.75).

Mas a história também é fator importante Brandão, 2005 *apud* Carvalho 2014, pois, “quando um indivíduo expressa suas memórias, posto que esse indivíduo em sua essência é um ser histórico, o faz a partir de um tempo e um lugar determinado” (Carvalho, 2014, p. 82). Sendo assim, a vivência é histórica, em vista que pertence a um determinado espaço e tempo vividos.

Na era moderna, vários estudiosos apontam que não existem ser humano sem memória, exceto nos casos em que existem patologias envolvidas; “quem perde a memória perde a identidade, porque deixa de ter a noção de si mesmo” (Candau, 2005 *apud* Carvalho, 2014, p. 85).

Sem memória o sujeito se esvazia, vive unicamente o momento presente, perde suas capacidades conceituais e cognitivas. Sua identidade desaparece. Não produz mais sucedâneo de pensamento, um pensamento sem duração, sem a lembrança de sua gênese que é a condição necessária para a consciência e o conhecimento de si (Candau, 2005 *apud* Carvalho, 2014, p. 85).

Carvalho (2014, p. 86) defende que há um vínculo fundamental entre relato de memória e identidade: “É a memória que se responsabiliza pela construção da identidade do sujeito, e as recordações que temos de cada época de nossa vida se dão no plano coletivo (...). O que dá fundamento à identidade é a lembrança e está antecede a identidade”.

Candau (2005) sustenta que:

Relato de memória e identidade se entrecruzam indissociáveis, se reforçam mutuamente desde o momento de sua emergência até sua inevitável dissolução. Não há busca identitária sem memória e, inversamente, a busca memorial é sempre acompanhada de um sentimento de identidade, pelo menos individualmente (Candau, 2005 *apud* Carvalho, 2014, p. 86).

Pode-se considerar relato de memória como um gênero extremamente rico e favorável a ser trabalhado com o público da EJA, por ser voltado a um relato pessoal que permite, no processo de ensino-aprendizagem, descobrir o perfil desses sujeitos, partindo do pressuposto que seus saberes não devem ser ofuscados e ignorados, além de permitir a eles que se apropriem da escrita, dando significado a elas e, sobretudo, tornando-as capaz de transmitir saberes.

CAPÍTULO IV

FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico do estudo realizado, apontando o tipo de pesquisa e sua caracterização. Além disso, descrevemos o *locus* que foi campo desta investigação, os participantes envolvidos e como ocorreu a formação do *corpus*. Por fim, apresentaremos o quadro do projeto de letramento vivenciado em turma de quarta fase da EJA.

4.1 Percurso metodológico da pesquisa

A metodologia, de um modo geral, está orientada pela linha de pesquisa, métodos qualitativos, e devem ser delineados em ordem de alcançar os objetivos propostos, causando resultados que podem aprovar ou negar as hipóteses lançadas. Segundo Minayo (2012), pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes. Segundo a autora, esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, sendo assim, o objeto da pesquisa qualitativa são as ações sociais se aprofundando no mundo dos significados. Ainda de acordo com a autora:

A pesquisa qualitativa responde questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o mundo das significações, com fenômenos humanos entendidos como realidade social (Minayo, 2012, p. 21).

Os métodos qualitativos apresentam uma relação entre o objetivo e os resultados que não podem ser interpretadas apenas através de números, apoiando-se em uma pesquisa descritiva. Todas as interpretações dos fenômenos são analisadas indutivamente (Fernandes, 2009). Este tipo de metodologia é agregado com mais frequência em pesquisas de natureza social e cultural com análise de fenômenos abstrusos e específicos.

Acerca da proposta didática-interventiva pensada para este estudo, essa ocorreu por meio de um projeto de letramento, a partir do gênero textual relato de memória, com uma turma de quarta fase da EJA. Tal projeto será descrito mais à frente, trazendo todas as etapas vivenciadas através de oficinas com os estudantes.

4.2 Perfil dos participantes da pesquisa

Esta pesquisa tem o compromisso de trabalhar diretamente com o público da EJA, particularmente estudantes da 4ª fase da Escola João Heráclio Duarte, localizada na cidade de Limoeiro – PE. Também envolve as famílias desses estudantes, que serão abordadas pelos próprios alunos em suas comunidades como fontes de informação. A temática abordada requer a participação ativa dos estudantes em sala de aula e no contato com suas famílias, visando encorajá-los para as oficinas de produção textual, nas quais sistematizarão os relatos de memórias trabalhados em classe. Cada etapa da pesquisa foi cuidadosamente planejada para preparar os alunos para esses momentos práticos.

O grupo participante é composto por 20 estudantes com idades variando entre 17 e 60 anos, a maioria na faixa etária dos 30 a 45 anos. Esses alunos residem tanto em áreas urbanas quanto rurais, o que acentua a diversidade de experiências e necessidades educacionais. Muitos deles estão retornando aos estudos após longos períodos afastados, alguns com até 20 anos fora do ambiente escolar. Este retorno, que ocorreu em 2024, após o período de pandemia, reflete uma realidade comum na EJA, onde os alunos frequentemente interrompem e retomam seus estudos devido às diversas circunstâncias, incluindo responsabilidades familiares e dificuldades econômicas.

Entre as principais características observadas nesse grupo, destaca-se a presença de grandes lacunas educacionais, principalmente nas áreas de leitura, escrita e produção textual. Adicionalmente, vários estudantes enfrentam desafios significativos relacionados ao acesso à tecnologia e à alfabetização digital. Muitos não possuem celular ou acesso à internet, e alguns familiares são analfabetos, o que compromete seu envolvimento e participação no processo de ensino-aprendizagem. Essas dificuldades não só afetam a vida escolar dos estudantes, mas também refletem as realidades complexas e específicas de suas famílias e comunidades.

Para atender às necessidades educacionais identificadas, foram implementadas estratégias que incluíram atividades de aprimoramento da leitura, produção textual, reescrita de textos, leitura coletiva, videoaulas e, especificamente, a leitura e produção do gênero textual relato de memória. Essas atividades visam não apenas melhorar as habilidades técnicas dos alunos, mas também fortalecer sua autoconfiança e capacidade de expressar suas histórias e opiniões.

A análise dos resultados será baseada em critérios que avaliam o desenvolvimento da escrita, oralidade e ampliação do vocabulário dos alunos. Serão considerados tanto os progressos individuais quanto o impacto coletivo das atividades no grupo. A abordagem dos

"agrupamentos de gêneros" e a "colônia de gêneros" serão utilizadas como ferramentas teóricas para entender como os diferentes gêneros textuais trabalhados em sala de aula interagem e se reforçam mutuamente no processo de ensino-aprendizagem.

De fato, foi o que ocorreu com essa turma, na qual resolvi desenvolver essa pesquisa de Mestrado. A priori foi preciso fazer uma avaliação aprofundada referente à leitura, à escrita e à produção textual, apresentando um desejo da turma em aprimorar seus conhecimentos no quesito aprendizagem e aos aspectos atitudinais.

Buscando favorecer o acesso desse público aos conteúdos escolares, algumas estratégias foram desenvolvidas para que, ao menos, atendessem de imediato a essas necessidades como: aprimoramento da leitura, mais produção textual, reescrita de textos, leitura coletiva, videoaulas, leitura e produção do gênero textual relato de memória.

Quanto à participação dos estudantes e entrega das atividades solicitadas e trabalhadas, foi acordado entre o professor e os estudantes a necessidade desse *feedback*, que tudo seria para que ajudassem a melhorar pedagogicamente sua vida escolar.

Considerando as devolutivas recebidas, notamos um certo avanço no desenvolvimento da escrita e da oralidade, bem como a ampliação do vocabulário a partir de atividades que estimulam esses jovens a expressarem sua opinião, a falarem sobre si mesmo e suas preferências, apreciarem histórias e realizarem interpretação oralmente e colocarem no papel suas ideias. Ainda de forma devagar, mas contínua. Mesmo porque necessidades tão sérias como as que foram apresentadas acima, não serão resolvidas tão rapidamente, é preciso de tempo e de ações inovadoras para começarmos sentir essa diferença.

4.3 Caracterização da escola campo de pesquisa

A Escola Municipal João Heráclio Duarte está situada à Avenida Doutor Severino Pinheiro, 120, e atende, em 2024, a 395 alunos distribuídos entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e EJA. A escola presta serviços educacionais à comunidade limoieirense desde 1998 e tem como patrono o Sr. João Heráclio Duarte – trabalhador e político que gravou o seu nome na história da cidade. Apresenta como proposta pedagógica o trabalho coletivo, visando a formação integral do ser humano tornando-os cidadãos críticos, autônomos, participativos, responsáveis e solidários, inseridos num processo democrático pautado na reflexão e na vivência de projetos educacionais, numa perspectiva global. A instituição ainda traz a marca da sustentabilidade através de ações de conscientização.

A unidade escolar possui um quadro funcional de 38 professores qualificados e especializados em suas respectivas áreas e um quadro administrativo de 25 profissionais. A unidade escolar tem ainda como objetivo oportunizar aos educandos conhecimentos, habilidades, competências e formação de valores no mundo contemporâneo, por meio de propostas de ensino, num ambiente democrático e de valorização humana.

Em sua estrutura física, a escola se divide da seguinte maneira: 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala para os professores, 01 laboratório de informática para os estudantes com necessidades especiais, 09 salas de aulas, 01 cozinha, 01 banheiro para professores e funcionários, 08 banheiros para os estudantes, 01 pátio coberto, 01 pátio aberto, espaços aos redores da escola e uma biblioteca.

A escola funciona em seus três turnos, sendo manhã e tarde Educação Infantil e Ensino Fundamental, e a noite a Educação de Jovens e Adultos. Em relação à equipe administrativa do espaço físico da escola, contamos com 3 profissionais administrativos, 6 auxiliares de serviços gerais e 5 merendeiros, dividido entre os três turnos. Possui ainda 2 vigilantes que prestam seus serviços no terceiro turno (noite).

O corpo docente é formado por vários profissionais, todos com formação de nível superior que se dividem entre as turmas da Educação Infantil (manhã e tarde), Ensino Fundamental I (manhã e tarde) e na EJA (noite).

4.4 *Corpus* da pesquisa

O *corpus* desta pesquisa é constituído por relatos de memórias produzidos pelos estudantes em sala de aula. Foram produzidos 40 (quarenta) textos ao total, sendo 20 (vinte) textos na produção inicial e 20 (vinte) textos na produção final. Essa produção final é composta pela releitura e reescrita dos textos iniciais. Todavia, adotamos como critérios para seleção dos textos a participação efetiva dos discentes em todas as atividades propostas ao longo das oficinas. Os alunos que, por algum motivo faltaram algumas das oficinas, tiveram seus textos lidos e compartilhados com a turma, bem como publicado no livreto, porém não compuseram o *corpus* deste estudo, uma vez que objetivávamos acompanhar a evolução da produção textual dos alunos durante todas as atividades propostas, especificamente em sala de aula. Mesmo assim, por efeito de compromisso com o desenvolvimento do projeto, quando havia a necessidade da falta de algum estudante em alguma das oficinas, as atividades vivenciadas seriam garantidas aos mesmos em um outro momento.

A guisa de ilustração das análises realizadas, apresentaremos aqui um recorte de 5 (cinco) produções, as quais ilustram bem as contribuições da vivência de um projeto de letramento, contemplando o gênero relato de memória, para o aprimoramento das habilidades de leitura e de escrita de estudantes da 4ª fase da EJA. Reforçando e/ou esclarecendo o que foi dito acima, os textos foram selecionados com base no seguinte critério de inclusão, alinhados aos objetivos do estudo: participação em todas as etapas do projeto de letramento (os textos analisados foram produzidos por estudantes que participaram ativamente de todas as etapas (oficinas) do projeto de letramento focado no gênero relato de memória)

Esse alinhamento foi acordado em sala entre o professor pesquisador e estudante (pesquisando). De certo, todos os estudantes deveriam participar de todas as etapas e em todas as atividades proporcionadas, porém aquele(s) que faltasse a alguma oficina, o texto não entraria na análise, devido a sequência lógica, a continuidade e a evolução pedagógica entre uma oficina e outra vivenciada em sala de aula. Mesmo assim, eles deveriam fazer as atividades em outro momento: em casa ou na sala de aula (quando não fosse dia de oficina). Ficou acordado ainda entre os pares (professor e estudantes), que nada produzido pelos estudantes acerca do projeto, seria perdido, para tanto era preciso essa participação, tendo em vista que todo material produzido seria vinculado a um livreto como produto final da pesquisa. Como vimos acima, apenas 5 estudantes participaram no momento certo de todas as oficinas, logo foram esses textos selecionados como produto para análise.

4.5 Relatos de memórias na sala de aula: uma proposta didática

Trabalhar o gênero relato de memória, em sala, também estimula, de certa forma, a valorização de outras gerações, promovendo uma aproximação com os avós, e outros familiares, considerados importantes figuras em suas vidas, que muitas vezes sofrem um desprezo pela maneira com que lidam perante as mudanças ao longo dos anos. Esse gênero os conecta a objetos, pessoas e lugares que compõe suas origens e trajetórias, além de ajudar na reflexão sobre o presente e o futuro. Dessa forma, Adélia Prado (2011), uma conceituada escritora e poetisa brasileira, fala dessas memórias de maneira nostálgica e afetuosa, além de retratar a importância de manter essas memórias emocionais, sendo elas negativas ou positivas, sempre frisando que é possível continuar a aprender e amadurecer com elas.

Um outro ponto importante presente nesse gênero é a questão da oralidade, a maneira como se expressam e como dão espaço para que seus colegas façam o mesmo, o que torna a escola uma espécie de espaço seguro e acolhedor.

Assim, prezando por uma pesquisa qualitativa, foram pensadas maneiras de trabalhar o conteúdo de modo que torne a pesquisa mais precisa possível. Foi preciso pensar/planejar algumas etapas importantes para a realização do projeto. A princípio foi apresentada aos estudantes toda forma de trabalho e pesquisa a serem vivenciadas. Em seguida, foram trabalhadas algumas perguntas norteadoras para colher informações referentes à sua própria percepção sobre o meio em que vivem, proporcionado assim um resgate de seus próprios relatos de memórias, que servirão como apoio para os passos seguintes do projeto.

Além desse processo de resgate, através de rodas de diálogo e entrevista às pessoas mais experientes (senhores e senhoras) das comunidades, houve também trabalhos de leitura, através do contato com relato de memórias expostas em sala, extraídas de livros, sites, vídeo aula etc. Por fim, diante de tudo exposto e documentado, estávamos preparados para a ação: escrita dos textos.

A princípio, os alunos foram levados a entender o que é relato de memória, bem como a diferença entre esses gêneros e outros com características semelhantes, através de explanação do professor em sala com o projeto de intervenção a ser desenvolvido. Em seguida, foram convidados a buscarem/levantarem informações nas comunidades onde vivem através de entrevista/questionário, voltado para as memórias da comunidade local e familiar. Após esse processo, algumas dessas pessoas entrevistadas foram convidadas a irem à sala de aula e expor, através de uma roda de conversa/diálogo sobre suas vivências onde quer que tenha acontecido.

Algumas vídeoaulas e textos acerca da temática foram trabalhados em sala como apoio para a produção textual. Após as discussões e pesquisas, passamos ao momento de produção dos relatos de memórias – cada estudante poderia produzir mais de um texto, podendo, inclusive, fazer em casa, o importante era o papel e a disponibilidade de tentar e fazer essa produção textual; quanto aos ajustes dos textos, esses, iríamos realizar em momentos posteriores.

Após a sistematização dos textos, entramos no processo de leitura e reescrita, até entendermos que o texto atenderia aos critérios do gênero relato de memória. Uma vez esse texto não condizendo com as características do gênero abordado, ou em relação a algum equívoco ortográfico, ou até mesmo no que diz respeito à coesão e coerência, ele seria (re)lido e (re)escrito quantas vezes os estudantes estivesse sentindo dificuldade em sistematizá-lo e organizá-lo. Em síntese, nenhum texto foi perdido, excluído ou abandonado. Todos, após a releitura e a reescrita, foram expostos em sala (na culminância do projeto, que contou com premiações para os estudantes pelo trabalho desenvolvido) e em outro momento serviu para montar nosso produto final: um livreto contendo toda produção dos estudantes.

Vale salientar que as atividades vivenciadas no projeto estavam em consonância com as atividades do currículo dos estudantes, ou seja, o projeto foi vivenciado paralelamente com o currículo escolar do ano letivo, contribuindo diretamente com os componentes curriculares dos estudantes.

A construção de relato de memória dentro de um projeto de letramento ajudou o público da EJA a repensar e resignificar suas práticas e a importância delas para a comunidade, bem como para a continuidade cultural das gerações futuras. A seguir, apresentamos um quadro com a proposta didática sistematizada.

Quadro 3 – Projeto de letramento com o gênero relato de memória na EJA

PROJETO DE LETRAMENTO NA EJA			
RELATO DE MEMÓRIAS: UM OLHAR PARA TRÁS			
ÁREA DO CONHECIMENTO: Linguagens		CARGA HORÁRIA TOTAL: 20 hora/aulas	
PÚBLICO-ALVO: EJA IV Fase		GÊNERO TEXTUAL: Relato de memórias	
Objetivo geral	Identificar e compreender as características do gênero relato de memória, desenvolvendo habilidades de produção e interpretação desse gênero, considerando suas características principais: tempo passado, escrito na 1ª pessoa, expressões da ordem cronológica na produção textual, diálogo entre partes ou elementos textuais.		
Habilidades de acordo com a BNCC	EF67LP08: Produzir textos (escritos e orais), utilizando diferentes gêneros, considerando a situação comunicativa e a natureza do texto; EF67LP09: Revisar e editar textos próprios, aprimorando o uso da Língua Portuguesa, quando necessário; EF69LP01: Analisar e utilizar recursos expressivos das linguagens, considerando a intencionalidade na produção textual.		
Atividade(s)	Objetivos	Materiais usados	Metodologia
OFICINA 1 (3 h/a)			
Apresentação do projeto em sala. Leitura e interpretação de um relato de memória. Apresentação do conceito de gênero textual e gênero relato de memória.	Discutir o projeto de pesquisa em sala a fim de conseguir a adesão da turma. Ler um exemplar do gênero relato de memória a fim de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero em estudo. Explanar sobre o conceito de gênero textual e relato de memória.	Videoaula Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jE3y5NtUEF8 . Acesso em: 20 ago. 2023. Datashow Videoaula de apoio: Relato de Memória (Soraia Queiroz) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=hGAGzHCHjbs . Acesso em: 20 ago. 2023. Texto 1: “A primeira viagem com a leitura”, de Georgina Martins. Disponível em: https://www.tudosaladeaula.com/2023/05/atividade-relato-de-memoria-4-ano-e-5.html . Acesso em: 20 ago. 2023.	Slides apresentando o que é gênero textual e o gênero relato de memória. Discussão sobre a importância do gênero relato de memória em nossa comunicação cotidiana. Leitura e interpretação de relatos de memória

OFICINA 2 (2 h/a)			
Construção, com os alunos, do roteiro da entrevista com familiares acerca das memórias vividas.	Construir roteiro de perguntas para entrevista.	Papel Lápis Caneta	Produção escrita de roteiro da entrevista que será realizada com os familiares para capturar seus relatos de memórias.
OFICINA 3 (2 h/a)			
Características do gênero relato de memória. Linguagem e estilo do gênero relato de memória. Discussão acerca da conversa com os familiares sobre as memórias.	Analisar e identificar as características do gênero relato de memória através da leitura nos textos.	Datashow Xérox Texto 2: “O polvo”, de Ferreira Gullar. (Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.piuma.es.gov.br/portal/uploads/documento/45/20210413090311-4-coletanea-de-atividades-pedagogicas.pdf). Acesso em: 20 ago. 2023. Texto 3: “Quem viu o Mateus que balance, que dance, que encante”, de Evely de Almeida Santos e Luciano Acciole Gomes. (disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_port_unioeste_celonisilveiramiiller.pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.	Discussão sobre as características do gênero relato de memória. Roda de leitura e identificação das características do gênero relato de memória nos textos trabalhados.
OFICINA 4 (2h/a)			
Leitura e interpretação de um relato de memória.	Ler, ouvi e analisar exemplos de relato de memória.	Datashow Xérox Texto 4: “Relato de memória: episódio de família”, de Gislaine Buosi. Disponível em: https://www.plataformaredigir.com.br/tema-redacao/relato-de-memoria---familia-relato-pessoal . Acesso em: 20 ago. 2023. Texto 5: “Tempo de infância”, de Daniel	Roda de leitura. Identificação dos elementos característicos do gênero.

		Munduruku. <i>Antologia de contos indígenas de ensino</i> . São Paulo, 2005. (Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.piuma.es.gov.br/portal/uploads/documento/45/20210413090311-4-coletanea-de-atividades-pedagogicas.pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.	
OFICINA 5 (2h/a)			
Roda de diálogo com alguém entrevistado.	Resgatar memórias de pessoas da comunidade, estimulando os estudantes a produzirem seus próprios relatos de memórias.	Entrevista realizada pelos estudantes. (Questionário disponível nos anexos)	Roda de diálogo, em sala, com uma das entrevistas pelos estudantes acerca de suas memórias.
OFICINA 6 (3 h/a)			
Produção textual do gênero relato de memória.	Produzir relato de memória. Reconhecer o significado da preservação das memórias.	Caneta Lápis Papel	Produção textual.
OFICINA 7 (3 h/a)			
Reformulação e refacção da primeira versão dos relatos de memória.	Realizar a primeira reescrita dos textos produzidos, atentando-se aos elementos linguísticos, estilísticos e composicionais do gênero.	Primeira versão dos textos produzidos pelos alunos Caneta Lápis Papel	Revisão colaborativa: em dupla, os alunos trocam os textos entre si e um dá ideia ao outro sobre possíveis reformulações do texto.
OFICINA 8 (3 h/a)			
Reescrita final do texto	Realizar produção final	Versão anterior do texto dos alunos	Reescrita textual individual.
CULMINÂNCIA			
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, na escola, das evidências colhidas durante o período da aplicação do projeto: livro impresso e e-book organizado em parceria com os estudantes, incluindo as produções textuais deles, além de exposição dos relatos de memória no mural da escola. • Noite de autógrafo dos estudantes da EJA; • Roda de diálogo: narração dos sentimentos ao participarem do projeto. • Avaliação: QUE BOM. QUE PENA. QUE TAL 			

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

CAPÍTULO V

O DESPERTAR DAS MEMÓRIAS: DO PROJETO DE LETRAMENTO À ANÁLISE DOS DADOS

Nesse capítulo encontraremos o passo a passo detalhadamente do desenvolvimento do projeto: do momento de apresentação da proposta de pesquisa-ação em sala, ao momento de leitura e produção textual (gênero relato de memória), por fim, encontraremos, como evidências, os registros e a análise de todo trabalho desenvolvido pelos estudantes dentro e fora de sala de aula.

5.1 A vivência do projeto: evocando memórias na sala de aula

Iniciamos com a apresentação do projeto letramento na educação de jovens e adultos: identidades tecidas através do gênero relato de memória, escolhido devido uma necessidade sentida pelos estudantes, através de atividades prévias/sondagem ao iniciar o ano letivo. Em seguida acordamos (professor e estudantes) o passo a passo de cada etapa que iria acontecer durante o desenvolvimento do projeto. Retomando a fala acima, iniciamos com esse diálogo esclarecedor, dessa ação que seria realizada com eles, e já partimos para os próximos passos:

Questionário 1 – pensado e organizado em sala de aula junto com o professor e os estudantes, para que fosse aplicado com os familiares e nas comunidades onde residem, com o intuito de resgatar/levantar memórias vivenciadas por essas famílias, fazendo sempre esse comparativo do antes com o agora: quais mudanças? O que podemos tomar como exemplo? O que foi menos ou mais importantes/significativos para nossa formação pessoal, social etc.? São perguntas desse nível que tivemos o objetivo de trabalhar, com o intuito de resgatar memórias/vivências, a fim de subsidiar, futuramente, as produções textuais pelos estudantes participantes do projeto;

Roda de diálogo –alguns estudantes, após aplicar o questionário, teriam o compromisso de trazer um participante entrevistado para relatar um pouco de suas experiências vivenciadas, ou seja, o participante se colocaria no papel de palestrante e faria esse papel importante de trazer lembranças que significaram muito na vida pessoa, social, familiar. Vale ressaltar que cada palestrante não trouxe apenas as vivências, mas a identidade, os sentimentos, os valores como prova de resistência por ter vividos situações e momentos importantes, mas bastante difícil em sua trajetória;

Videoaulas –trabalhamos algumas videoaulas em salas com relatos de memórias, com o objetivo de entender o gênero com suas características, bem como organizá-lo, logo mais na sistematização;

Leitura de relatos de memória –alguns textos (relatos de memória) foram articulados para serem trabalhados em sala, com o intuito de mostrar aos estudantes a composição de uma memória, cada parte foi estudada de forma que ficasse mais compreensível no momento da produção textual (gênero relato de memória);

Produção textual –cada estudante, diante de todo arcabouço de informações, estava com o compromisso de sistematizarem seus textos/relatos de memória. A princípio foi pensando em um ambiente propício para essa escrita, em seguida, cada estudante foi orientado a pensar em determinada situação/momento de sua vida e tentar colocar em prática o que havia aprendido nas ações anteriores. Vale ressaltar que algumas produções foram indicadas/orientadas a serem realizadas em casa, levando em consideração o bem-estar do estudante em poder está em seu ambiente e isso o tornaria mais à vontade para produzir. Uma vez esses textos sistematizados, eles tinham a oportunidades de lê-los em salas de forma individual, e em seguida fazer a reescrita, com o intuito de identificar o que ficou bom e o que ainda precisaria melhorar no texto. Em outro momento esses textos eram trabalhados em dupla, com o intuito desses pares se apoiarem e articular uma sistematização mais organizada. Realizado todo esse processo, o texto estava pronto a ser inserido em um livreto articulado para o final do projeto com toda produção dos estudantes. Ressalto ainda que todos esses momentos, o professor esteve sempre com os estudantes, orientando e participando de cada etapa, porém deixando sempre o aluno como protagonista da ação.

Questionário 2 –essa ferramenta foi pensada para “medir” o grau de satisfação de cada estudante participante da pesquisa. Nesse espaço, as perguntas foram orientadas para que eles relatassem/expressassem de forma muito verdadeira, sua participação nas ações, algumas perguntas foram suficientes para instigá-los a esse momento como por exemplo: como era sua vida com a leitura e com a escrita antes do projeto? O que mudou no processo de leitura e escrita após o projeto? Sua relação com os professores e principalmente com o professor responsável pelo projeto. O sentimento, ocorrido de imediato em cada um, ao resgatar as memórias vividas por ele e pela família. Qual o sentimento de passar/sistematizar algumas de suas memórias para o papel. São perguntas que trabalharam um pouco a sensibilidade, as emoções, os desejos, as lembranças, entre outros. Esse questionário serviu como instrumento de análise e se encontra no capítulo de análise (através de gráficos) e nos apêndices. As informações contidas no mesmo,

é bastante relevantes e positiva para a pesquisa, uma vez que trata da realidade de cada pesquisando.

Análise de todo material pesquisado –esse momento é muito importante, pois é a etapa em que é preciso ter uma visão mais aguçada/lapidada para com todo material trabalhado/colhido nas atividades para esse momento de leitura e de análise, para que em seguida, possa passar para o processo da escrita/sistematização. A sistematização desses materiais teve três focos importantes: primeiro, a sistematização da Dissertação, em segundo a sistematização de um livreto com toda a produção dos alunos e em terceiro a sistematização e a organização do guia prático pedagógico a ser apresentado à banca.

Sistematização da dissertação, do livreto meus relatos de memória –um olhar para trás e do guia prático pedagógico- a princípio foi iniciado a sistematização da dissertação – documento exigido como produto do mestrando, relatando toda experiência vivenciada com a realização do projeto e em seguida a sistematização e organização de um livreto com as produções realizadas pelos estudantes durante a vivência do projeto e do guia prático mostrando o passo a passo das oficinas;

Culminância –esse é um momento em que foi devolvido aos estudantes e a alguns convidados toda pesquisa desenvolvida com eles. Os alunos, enquanto protagonistas da ação, fizeram-se presente em toda organização desse momento. Preparou-se uma sala, onde foi apresentada ao público presente todos os passos trabalhados, dando ênfase aos objetivos e resultados alcançados. Para tornar o momento mais agradável, houve um coquetel, e o momento de autógrafo dos estudantes.

A seguir, descreveremos cada uma das oficinas realizadas em salas de aula, com o intuito de discutir o gênero trabalhado e posteriormente produzi-lo com a melhor estética possível.

5.1.1 Oficina 1 – Apresentação do projeto em sala

Nesta oficina foi dialogada entre professor e aluno a intenção desta pesquisa: que é uma proposta a ser desenvolvida para a obtenção do título de mestrado, mas também para apoiá-los na formação pedagógica de cada um presente. Logo resolvi vivenciá-la com eles devido a necessidade sentida em sala entre os mesmos no que tange à leitura e à escrita, tendo em vista que há pessoas no grupo com mais de 20 anos fora de sala de aula e que sente grande dificuldade em articular um texto e uma leitura coesa. Diante dessa necessidade sentida no grupo, foi preciso planejar uma proposta que tinha tudo a ver com as características do público.

Após essa breve apresentação do intuito da pesquisa, foi apresentado o passo a passo do projeto em sala, através de slides - PowerPoint. Logo mais acordamos todas as etapas que viria posteriormente no desenvolvimento do projeto. Ficou bastante acordado entre professor e estudantes o compromisso com o desenvolvimento da proposta. Várias indagações foram feitas por meio dos estudantes, pois nunca havia participado de um momento como esse e essa novidade estava dando um certo medo neles. Pois estavam deixando de ser apenas estudantes para serem coparticipantes de um processo importante para o desenvolvimento pedagógico.

Na verdade, eles iriam ser pesquisadores e o papel de cada uma seria bastante importante para o desenvolvimento do projeto e de cada ação vivenciada. Comuniquei que iríamos trabalhar um projeto de letramento através do gênero textual relato de memória, por ser algo do dia a dia deles e isso facilitaria suas produções, pois é mais interessante produzir algo que está em nosso alcance e em nossas vivências diárias. Isso os deixou mais tranquilo, pois entenderam que seriam capazes, junto com o pesquisador principal, resgatar, sistematizar, reviver ações e vivências do seu cotidiano e que marcaram suas vidas, sejam na família ou na comunidade em que vivem.

Apresentei o que é um projeto de letramento, o que é gênero textual e gênero relato de memória, as características do gênero a ser trabalhado, o que podemos ou não expor nas produções sistematizadas por eles, uma vez que iria ser expostas ao público. Foi falado ainda da existência de um livreto com todas as produções no decorrer do projeto.

Para essa ação tomamos como texto de apoio/retrato de memória: A primeira viagem com a leitura, acompanhado a uma interpretação textual de Georgina Martins. Esse texto os fez entenderem toda explanação relatada acima, sobretudo acerca das características dos gêneros memoriais e em especial do gênero relato de memória, isso os ajudaria nas próximas oficinas, e principalmente na qual trabalharemos a produção textual.

Esse, como todos os textos trabalhados nas oficinas, são relatos de memórias e traz a preocupação de apresentar aos estudantes as características e etapas que compõem os gêneros memoriais. Cada participante precisava entender que estava diante de um gênero capaz de resgatar o máximo possível de vivências e lembranças, mas que ao narrar ou sistematizar esses fatos, eles precisam ter uma sequência lógica e características próprias dessa família de gêneros textuais.

Figura1 (Texto 1⁸)

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA	
ESTUDANTE: _____	
PROFESSOR (A): _____	DATA: ____/____/____
ESCOLA: _____	TURMA: _____

Leia o texto e responda às questões 1 – 13.

A PRIMEIRA VIAGEM COM A LEITURA

Do baú da memória: recordações da infância, de um mau começo, de um passeio de bonde e de uma conquista absolutamente inesquecível.



Tinha quatro anos quando minha mãe resolveu me levar para a escola. Isso se deu porque eu vivia dizendo que queria aprender a ler. Como as poucas escolas para crianças daquela idade eram muito caras, e perto de nossa casa não havia nem uma, ela me colocou para estudar na casa de uma moça que ensinava. Coisa muito comum naquela época.

Lembro que não foi um bom começo. Logo no primeiro dia de aula voltei para casa chorando. Tinha feito xixi na roupa e, quando minha mãe chegou para me buscar, eu estava inconsolável. Não recorro se foi culpa da professora, por não ter me deixado ir ao banheiro; ou se minha, por ter ficado com vergonha de pedir para ir.

Georgina Martins
<https://cienciahoje.org.br/>
Acesso em: 03/05/2023

1. Qual o fato responsável pela origem da história?
 - a) A falta de escolas naquela época.
 - b) A vontade de aprender a ler e escrever.
 - c) O medo de pedir para ir ao banheiro.
 - c) O choro inconsolável da personagem.
2. Qual a finalidade desse texto?
 - a) Contar uma história.
 - b) Divertir as pessoas.
 - c) Instruir os leitores.
 - d) Realizar um convite.
3. No trecho: "Tinha quatro anos quando minha mãe resolveu...", a palavra grifada indica ideia de
 - a) lugar.
 - b) tempo.
 - c) explicação.
 - d) modo.
4. Segundo o texto, o que foi determinante para que a personagem estudasse na casa de uma moça?
 - a) A falta de professores.
 - b) A amizade com a professora.
 - c) A ausência de escolas próximas.
 - d) O desejo de estudar em casa.
5. Há uma opinião em:
 - a) "Não recorro se foi culpa da professora..."
 - b) "... ela me colocou para estudar na casa..."
 - c) "... e perto de nossa casa não havia nem uma..."
 - d) "... uma conquista absolutamente inesquecível..."
6. Um fragmento que mostra que o texto é narrado em primeira pessoa é comprovado em
 - a) "Lembro que não foi um bom começo."
 - b) "Do baú da memória: recordações da infância..."
 - c) "Como as poucas escolas para crianças daquela idade..."
 - d) "Coisa muito comum naquela época."
7. No início do texto, a narradora anuncia ao leitor um acontecimento do passado e o intitula como "mau começo". A qual situação ruim ela se refere no texto?

8. O trecho do texto cuja palavra grifada indica circunstância de intensidade está em:
 - a) "... ficado com vergonha de pedir para ir."
 - b) "Coisa muito comum naquela época."
 - c) "... uma conquista absolutamente inesquecível."
 - d) "... e perto de nossa casa não havia nem uma..."
9. Em: "Isso se deu porque eu vivia dizendo...", a expressão grifada retoma
 - a) a idade da personagem da história.
 - b) o momento quando foi para a escola.
 - c) o passeio de bonde da personagem.
 - d) o momento que fez xixi na roupa.

⁸ "A primeira viagem com a leitura", de Georgina Martins. Disponível em:

<https://www.tudosaladeaula.com/2023/05/atividade-relato-de-memoria-4-ano-e-5.html>. Acesso em: 20 ago. 2023.

10. É possível concluir que "a primeira viagem com a leitura" da personagem foi

- a) satisfatória.
- b) insignificante.
- c) frustrante.
- d) comovente.

11. Releia: "Coisa muito comum naquela época." O que seria muito comum de acordo com o texto?

12. Escreva abaixo um relato ocorrido com você no passado que até hoje você nunca esqueceu. Se possível, compartilhe com seus colegas essa experiência.

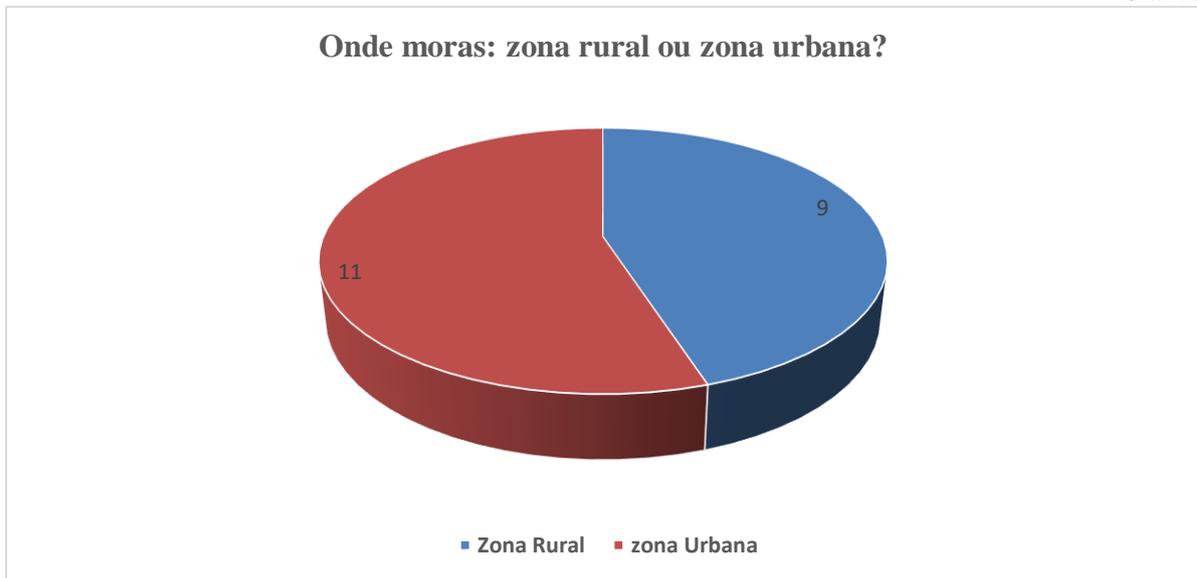
13. Localize no texto uma palavra que significa

- a) Corriqueiro: _____
- b) Memorável: _____
- c) Período: _____
- d) Timidez: _____
- e) Garota: _____
- f) Docente: _____

5.1.2 Oficina 2 – Construção do roteiro da entrevista/diálogo entre: estudantes/familiares/comunidades

Esta oficina foi vivenciada em dois momentos, em um momento cada estudante deu sua contribuição com as perguntas a serem vivenciadas na entrevista para com os familiares e pessoas mais idosas das comunidades, com o propósito de resgatar as memórias e com isso apoiá-los/incentivá-los, mais à frente, na escrita dos seus relatos de memória. Entendemos como importante esse resgate de lembranças e vivências para os próximos passos do projeto, uma vez que íamos trabalhar a escrita, através dos relatos das memórias dos estudantes. Nada mais justo e importante que eles realizassem essa pesquisa, para sentir o impacto dessas memórias, vividas nas comunidades, nas famílias, nos festejos, seja de modo pessoal ou familiar. O importante seria os mesmos se sentirem pesquisadores e observar a reação de cada pessoa pesquisada. A seguir acompanhemos o resultado e a análise dessa pesquisa

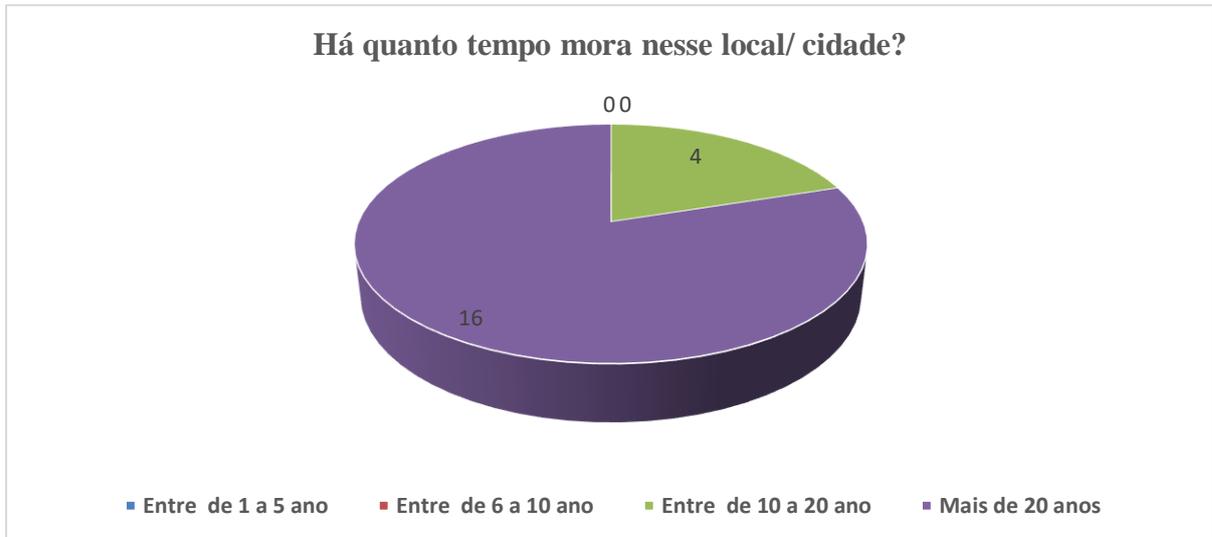
Gráfico 1



Conforme o gráfico 55% da população mora na zona urbana, caracterizada pela concentração de áreas urbanizadas, infraestrutura desenvolvida e com bastante facilidade em achar emprego. Por outro lado, o restante 45% escolheram morar na zona rural, onde prevalecem paisagens naturais, comunidades menores e um vínculo mais próximo com a agricultura e atividades rurais, através dessa classificação equilibrada, demonstra uma diversidade socioeconômica e cultural, proporcionando vários estilos de vida e oportunidades,

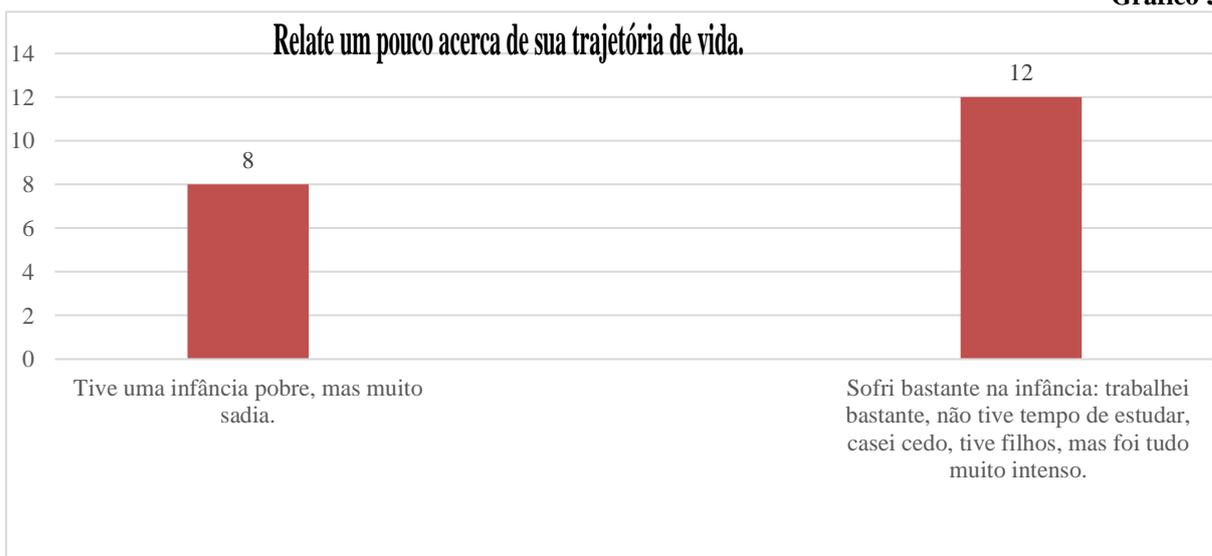
essa classificação também mostra o desenvolvimento regional, destacando a importância de políticas públicas para atender às necessidades específicas de ambas as comunidades.

Gráfico 2



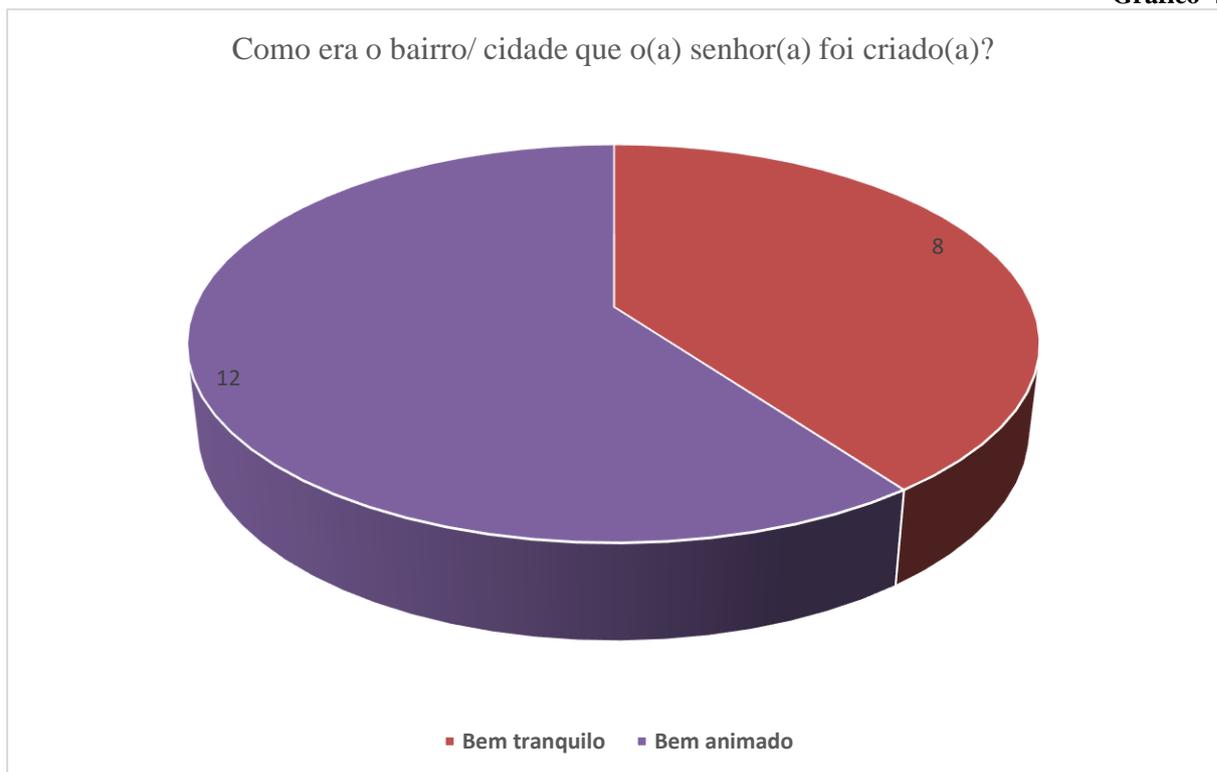
O gráfico apresenta que 80% da população menciona que mora há mais de 10 anos na mesma cidade e uma boa parte acima de 20 anos, a porcentagem de pessoas que reside menos que 10 anos é 0, ao longo dos anos, esses moradores se tornam fundamentais para a comunidade, conhecendo cada rua, cada rosto, e contribuindo para a sociedade, a vivência constante proporciona uma riqueza de conhecimento sobre a história local e suas mudanças, transformando-os em fontes valiosas de sabedoria para uma nova geração, com histórias e fatos sobre a cidade, portanto morar mais de 20 anos no mesmo local é uma jornada única, marcada por uma profunda conexão emocional e uma trajetória de vida na cidade.

Gráfico 3



A trajetória de vida foi marcada por desafios desde a infância, 40% afirma que cresceu em meio à simplicidade de uma vida pobre, mas rica em valores e saúde, 60% relata que a infância foi significativa de adversidades, trabalharam incansavelmente, sem tempo para dedicar aos estudos, a vida dura dessa realidade levou a casar cedo, assumindo responsabilidades familiares muito cedo, apesar de enfrentar dificuldades, a magnitude dessas experiências moldou a força interior de cada um, a paternidade/maternidade, apesar de desafiadora, trouxe um amor incondicional e uma motivação extra para superar obstáculos, olhando para trás com uma mistura de gratidão pelas lições aprendidas na vida.

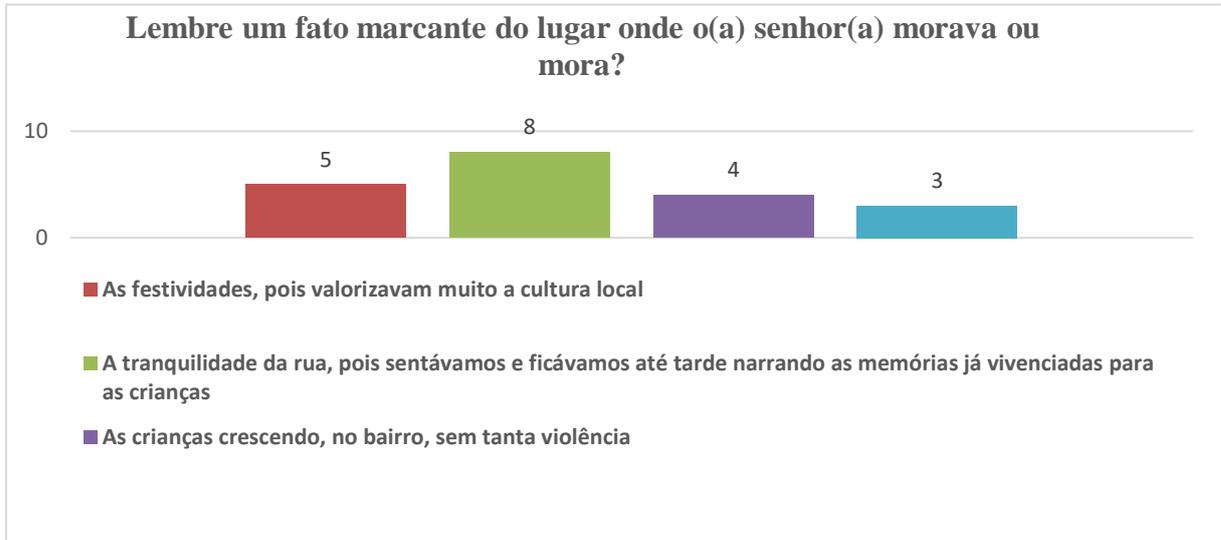
Gráfico 4



De acordo com a análise a esse gráfico acima, foi percebido que os bairros onde viveram ou ainda vivem tinham uma mistura calorosa de calma e agitação, porém, nada que vinhesse comprometer o bem estar social, na verdade, eram locais onde a paz determinava o ritmo do dia a dia, as ruas eram simples, rodeadas por árvores e quintais que demonstravam uma sensação de calma e harmonia, a comunidade era unida e tinha o seu valor tradicional, dessa forma 40% relatou que o bairro era tranquilo, já ao contrário 60% relata que o bairro onde foi criado era bem animado, com festividades e interações sociais eram o ponto alto, criando um ambiente animado e acolhedor, crescer nesse ambiente equilibrado entre a tranquilidade e a

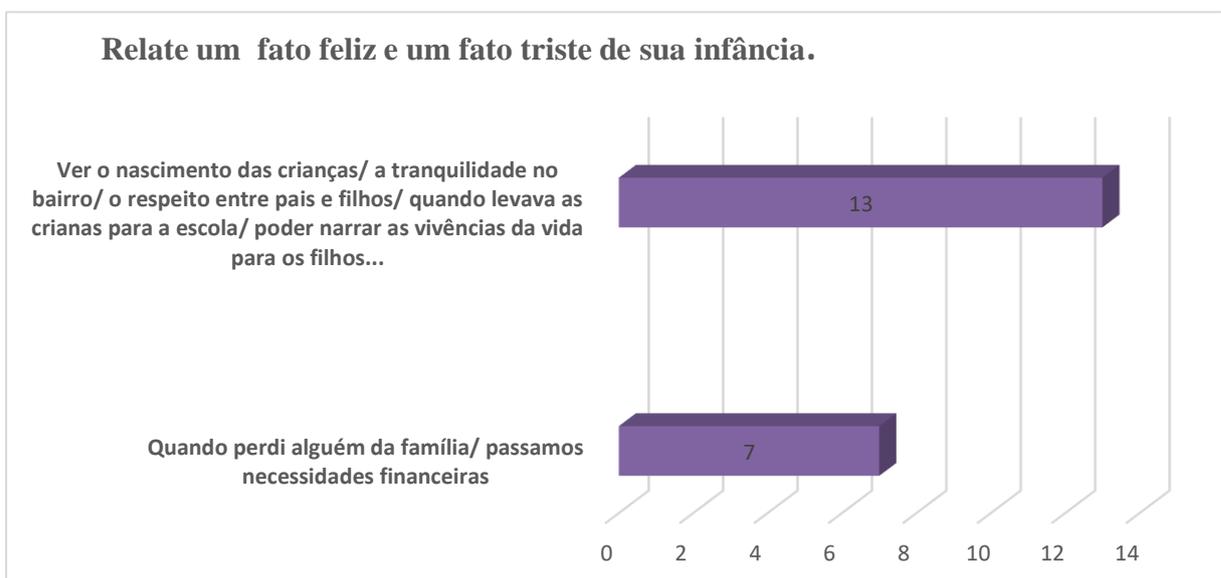
animação foi fundamental para a vivência desses moradores, deixando memórias afetivas que duram e influenciam na perspectiva sobre comunidade e a vida.

Gráfico 5



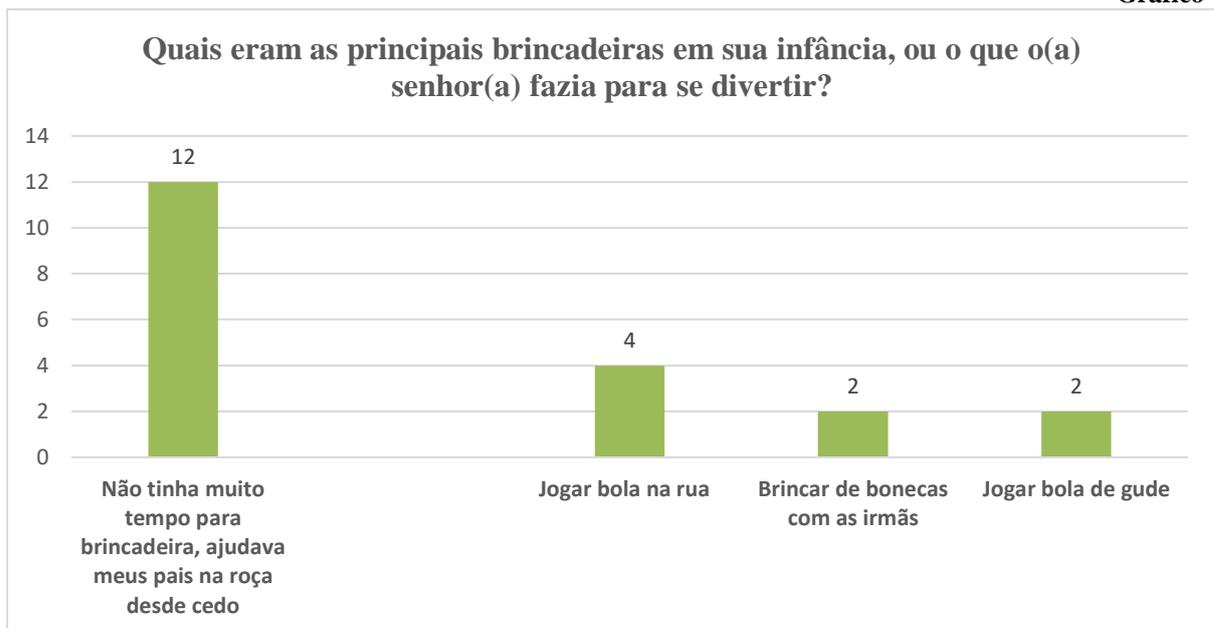
Um fato marcante do lugar onde cresceram foi, sem dúvida, as festividades que celebravam e valorizavam fortemente a cultura local, esses eventos eram momentos de união, onde as tradições eram preservadas e compartilhadas, fortalecendo os laços da comunidade, a tranquilidade das ruas também se destacava, proporcionando um ambiente favorável para sentarmos, conversarmos e compartilharmos memórias até tarde da noite, isso era uma tradição: repassar experiências vivenciadas para as crianças, cultivando assim a transmissão oral de histórias, além disso, a alegria convivia no fato das crianças poderem crescer no bairro sem violência, permitindo um desenvolvimento mais seguro e saudável.

Gráfico 6



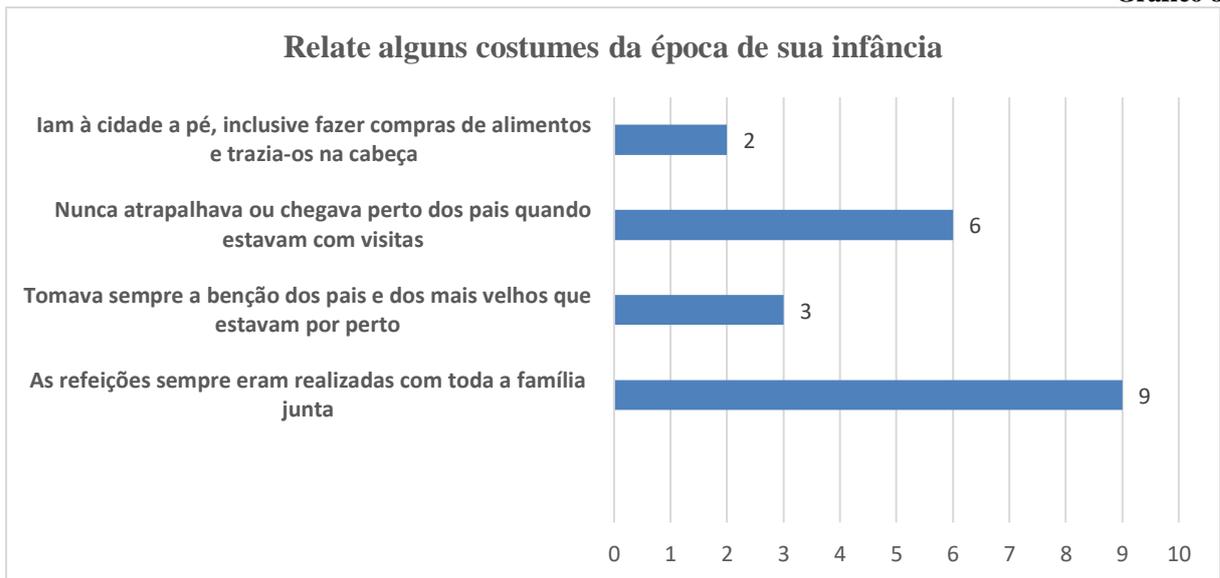
Uma boa parte relata que o momento feliz na infância eram os costumes, valores familiares e tradições. As refeições, por exemplo, eram sagradas por se tratar de momentos de união, com toda a família reunida à mesa, compartilhando não apenas dos alimentos, mas também histórias do dia a dia, o hábito de pedir a bênção dos pais e dos mais velhos era uma demonstração de respeito, uma tradição que refletia a importância do respeito às gerações mais antigas, outra parte, relata que o momento triste, era a falta de comida, a falta de dinheiro, não tinham apoio familiar, tinham pais rígidos, uma educação precária, a falta de locomoção, os momentos tristes eram através da qualidade de vida que levavam.

Gráfico 7



Na infância, o tempo era valioso e as brincadeiras mostravam a simplicidade e alegria, embora uma boa parte tinha as responsabilidades na roça desde cedo, conforme mostra o gráfico, que mais de 50% das crianças tinham que ajudar os pais no trabalho pesado, outras sempre encontravam momentos para se divertir, um dos passatempos favoritos era jogar bola na rua com os amigos da vizinhança ou brincava de bonecas com as minhas irmãs, mesmo que o trabalho na roça fosse constante na vida da maioria das crianças, esses momentos de diversão e inocência eram fundamentais para equilibrar as responsabilidades diárias, através disso a infância, foi marcada pelas brincadeiras simples, e deixou memórias de uma época em que a felicidade era encontrada nas coisas mais singelas.

Gráfico 8



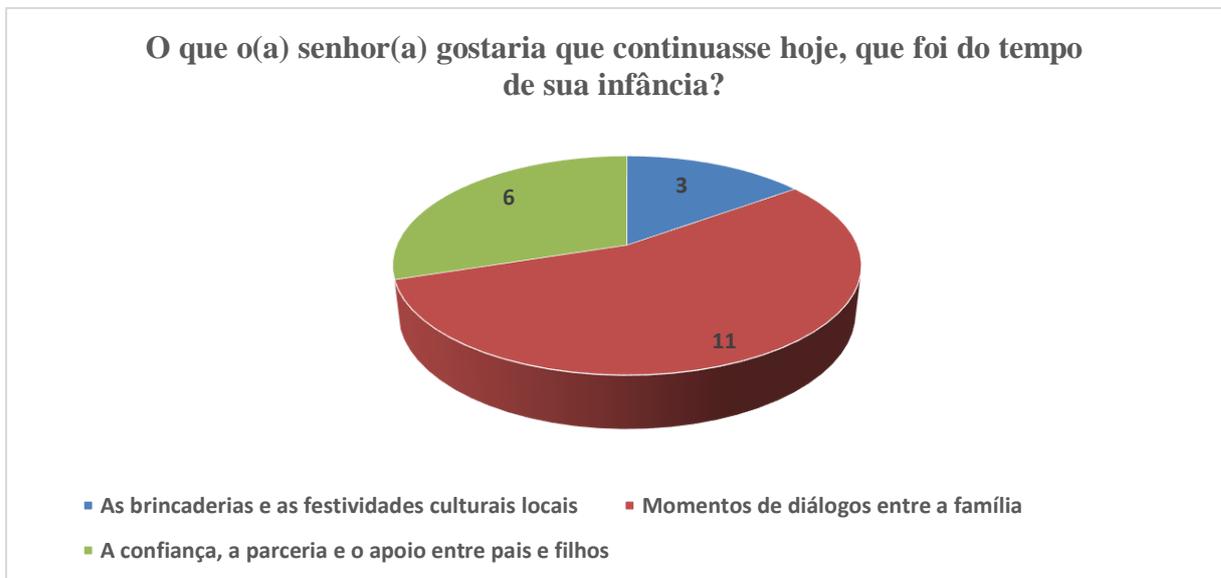
Os costumes da infância eram simples, mas que levavam valores profundos de respeito e união familiar, conforme mostra o gráfico acima, as refeições sempre realizadas com toda a família reunida, proporcionando momentos de compartilhamento e fortalecimento dos laços afetivos, quando iniciávamos qualquer atividade, era imprescindível tomar a bênção dos pais e dos mais velhos, uma tradição que cultivava o respeito às gerações mais antigas, o respeito entre pais e filhos são valores que deveriam perdurar no tempo, antigamente quando se tinha visita em casa, era proibido atrapalhar a conversa dos pais ou se colocar em meio a esse momento, o gráfico apresenta que isso se tinha pelo fato do respeito com os mais velhos.

Gráfico 9



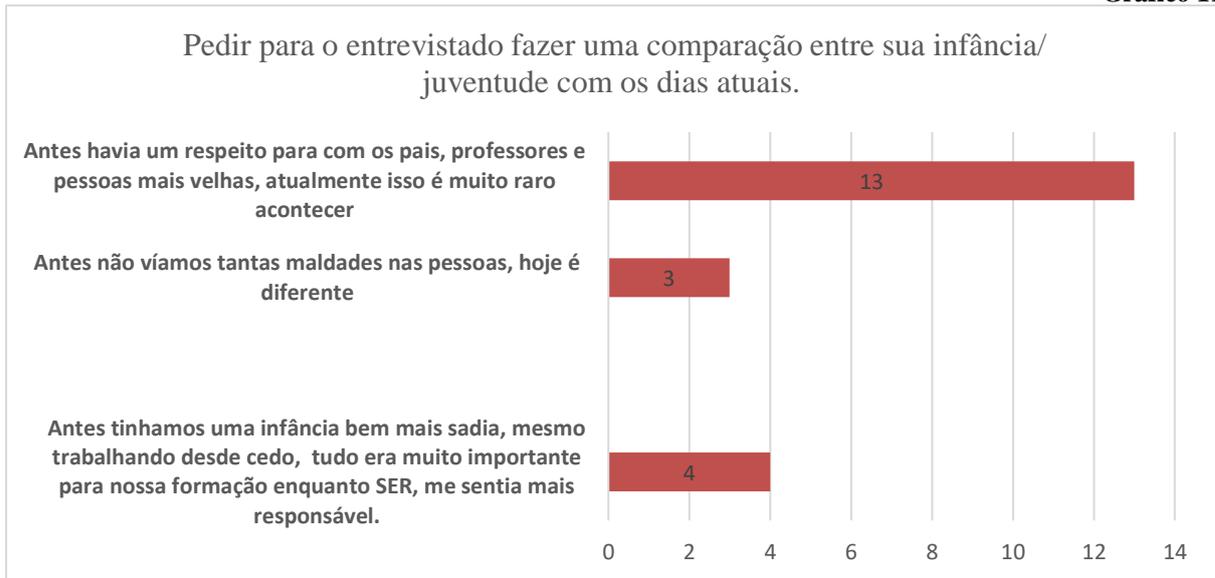
A infância de antigamente em comparação aos dias atuais, tem uma grande diferença pelo fato de ter uma infância mais saudável, naquela época, cada experiência tinha uma valorização importante, proporcionando momentos únicos, apesar dos avanços, a inocência dessa infância parece ter cedido espaço para um ambiente mais complexo, antes não éramos tão expostos a maldades e desconfianças, enquanto hoje, a realidade parece mais desafiadora nos dias de hoje, outro aspecto era as festividades que antigamente aconteciam entre vizinhos e familiares e hoje se tornou algo com pouco valor para as pessoas, dessa forma as mudanças significativas na sociedade, apontam para a necessidade de preservar os valores, a simplicidade e a integridade de tempos passados.

Gráfico 10



Compartilhar de momentos e diálogos foi algo importante para geração passada, uma boa parte sente falta daquele tempo, proporcionando uma oportunidade única de compartilhar conversas e histórias, essa reflexão também mostra a saudade das vivências e festividades naquela época, e do apoio e respeito entre família, as lembranças são importantes para um tempo que conformou quem éramos, e reviver mentalmente esses momentos despertou um desejo de poder revisitá-los, o fato de compartilhar essas memórias trouxe vários tipos de emoções, conforme mostra o gráfico, o fator importante que hoje seria bom se continuasse, era o diálogo entre a família, seria algo essencial para essa nova geração, que hoje não existe com tanta frequência.

Gráfico 11



Ao comparar a infância e juventude com os dias atuais, se percebe uma grande transformação, antigamente, mesmo trabalhando desde cedo, a infância era marcada com uma vida simples, cada tarefa tinha uma finalidade e contribuía para a formação do nosso caráter, o respeito pelos mais velhos, especialmente pais e professores, era importante na infância antigamente, hoje em dia, se observa que o respeito com os mais velhos, tornou-se uma raridade, um sinal das mudanças nos valores sociais, essa transformação destaca a necessidade de cultivar novamente a valorização do respeito e da responsabilidade na formação das gerações atuais, conforme mostrado no gráfico acima, essa comparação hoje em dia é notável.

Gráfico 12

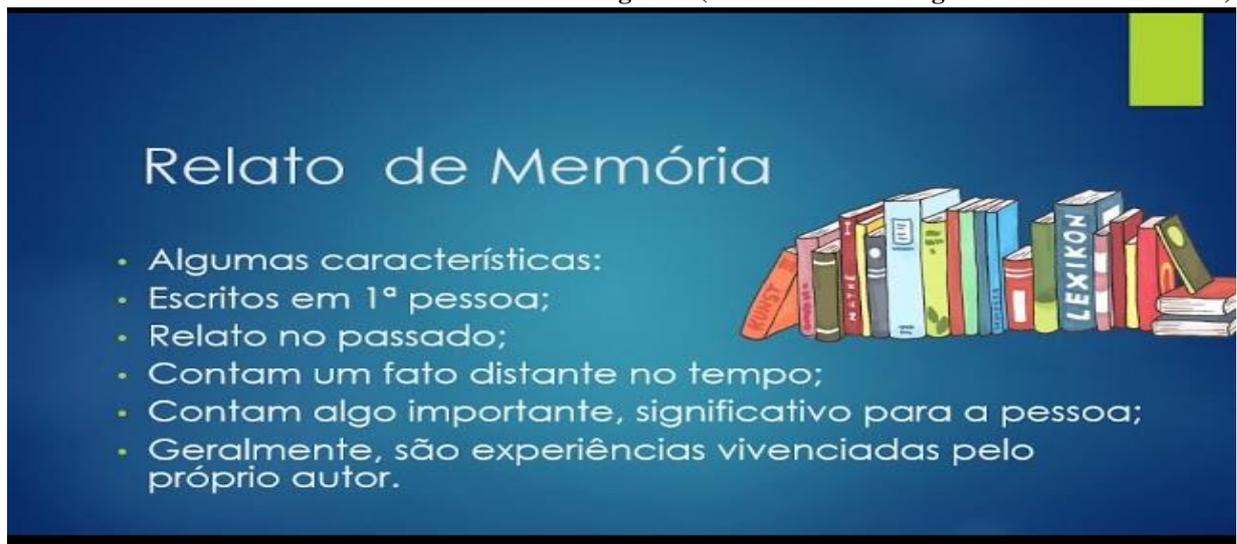


Contar um pouco sobre essas lembranças foi legal, trouxe um sentimento do bem, lembrar da infância trouxe saudade e vontade de reviver esses momentos, reviver as memórias da infância fez bater uma saudade, queria muito poder voltar nesses momentos, a simplicidade daquela época e a família eram especiais demais, principalmente olhando para a vida de hoje, sentir essa nostalgia e a importância de compartilhar essas histórias reforça como as experiências passadas são valiosas e devem ser lembradas para as próximas gerações, atualmente uma grande parte das pessoas queria reviver esses momentos novamente, relembrar dos momentos que viveu com os familiares, das brincadeiras e da vida que levava.

Todas as oficinas foram pensadas, levando em consideração a presença educativa do professor, mas também do protagonismo do estudante. Depois desse momento de discussão em sala e levantamento, em coletivo com os alunos, de várias questões a serem usadas nessa conversa em campo, começamos a sistematizar essas questões, dando-lhes formas e sentidos. Ou seja, em coletivo, fomos montando esse questionário como apoio para o início dessa roda de diálogo a ser vivenciada entre estudantes e seus familiares.

5.1.3 Oficina 3 – Características do gênero relato de memória

Figura 2 (Características⁹ do gênero relato de memória)



Iniciamos esta oficina com uma dinâmica diferente, fragmentamos os textos (relatos de memória) e dividimos com os participantes, em seguida cada um ia lendo e procurando entre os colegas as partes que comporiam o todo do texto, quando imaginava ter encontrado ia lê-lo

⁹ <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=AlrsB4D3PPI> (características do gênero relato de memória)

e perceber se estava coeso e coerente, caso sentisse algo estranho no decorrer da narrativa, a procura das partes para o todo do texto continuaria. Este momento foi significativo, pois procuramos identificar e analisar as características do gênero relato de memória através da leitura dos textos. Aproveitamos ainda para trabalhar o estilo e a linguagem do gênero trabalhado, fazendo sempre essa ponte entre os textos discutidos em sala com as abordagens acerca dos gêneros memoriais.

Para trabalhar as características do gênero, tomamos como textos de apoio Texto 2: “O polvo”, de Ferreira Gullar. Texto 3: “Quem viu o Mateus que balance, que dance, que encante”, de Luciano Acciole Gomes. Acompanhado aos textos trabalhados, entregamos um card com as características do gênero relato de memória -o qual se encontra na página 84.

Esses textos, assim como os outros, serviram como base para a produção dos relatos de memória sistematizados pelos estudantes. No trabalho realizado com os textos, foi percebido um interesse maior por partes dos estudantes, tendo em vista a identificação deles com algumas passagens lidas nos textos. Tudo isso serviu como uma ponte para melhorar o processo de leitura e escrita dos alunos, pois sentiram através dos relatos lidos, que cada um seria capaz de escrever suas memórias, mesmo entendendo que seria necessário passar por algumas etapas de escrita e reescrita dos textos até chegar a uma etapa mais coesa e mais coerente e compreensiva.

Figura 3 (Texto 2 ¹⁰)

LÍNGUA PORTUGUESA

Habilidade:(EF05LP12). Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

Gênero textual:

RELATOS DE MEMÓRIA

Os relatos de memória ou memórias literárias são um gênero textual em que o autor descreve fatos ocorridos em uma época determinada, com base em lembranças pessoais do próprio autor ou de outra pessoa.



Assim, o gênero emprega uma linguagem literária, que busca despertar emoções e sensações nos leitores.

Alguns dos recursos empregados em textos memorialistas, são:

- O uso da primeira pessoa, permite identificar o narrador.
- Uso das descrições literárias (adjetivos)
- O uso frequente do pretérito imperfeito (era, pescava,havia...)

Faça a leitura e responda as questões a seguir:

¹⁰ Texto 2: O polvo. Ferreira Gullar (Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.piuma.es.gov.br/portal/uploads/documento/45/20210413090311-4-coletanea-de-atividades-pedagogicas.pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.

Figura 4 (Texto 3¹¹)**QUEM VIU O MATEUS QUE BALANCE, QUE DANCE, QUE ENCANTE**

Aluna: Evellyn de Almeida Santos

"O reisado é uma coisa muito bonita de ver... E de dançar! A gente tem o maior prazer de brincar, a gente esquece o mundo, as amarguras da vida. Quando ouço o Mateus, figura do reisado, gritar, o meu coração explode... Sinto uma descarga e o corpo começa a balançar. A cabeça também balança. Se é para contar, falar um pouco do meu lugar, deixe eu me sentar." Direta, franca, engraçada, com um jeito solto, especial, uma risadinha aqui, uma gargalhada acolá, que a brincante do reisado de São José da Caatinga, dona Marilene Moura, 68 anos, mergulha nas suas memórias. "Antigamente tudo isso aqui era só caatinga, areia alvinha... Casas de palha e taipa. Poucas eram de tijolos. Não tinha energia, nem água encanada. A gente ia pegar água no poço, onde hoje é a Fonte da Juventude. Agora, não! Hoje é só abrir a torneira que a água caia como cachoeira. As ruas eram de barro. Muito mato e muita areia. Mato misturado com areia, misturado com as casas. Mato, areia, casas eram um quadro só, um quadro com as cores da pobreza. Comer carne, arroz! Só dia de domingo, e olhe lá! A gente comia era candunda (espécie de peixe pequeno), barbudo (camarão pequeno) e os peixes que a mamãe pescava – era isso com farinha. As panelas eram de barro, frigideiras também. Eu lavava os pratos numa agdá – tipo de bacia de barro – com água que pegava do poço. Sabonete, xampu, creme dental, essas coisas eram caras na época. Lá em casa não tinha, o banho era com água e sabão de lavar roupa. No cabelo se passava vaselina, brilhantina. Sabe o que é isso? É um tipo de pasta, uma banha, como se fosse cera de polir carro. Ela deixava os cabelos umedecidos, como um tapete bom de alisar. Coisa era pra dormir. Dormiam duas ou três pessoas na mesma cama. E eram bem rústicas, eram de cordas trançadas, chamávamos de cama de vento, de vara, com esteira por cima, que servia de colchão. Dormia com meu irmão numa cama só. Nossas roupas eram de chita (um tipo de tecido), usávamos também umas anáguas, o calçado era tamanco, feito de madeira com tira de napa. Agora nossa vida é outra. Tudo mudou, e a chita, só quando vamos brincar reisado

Professor: Luciano Acciole Gomes Escola: E. M. Vereador João Prado Cidade:
São José da Caatinga – Japaratuba.

¹¹Texto 3: "Quem viu o Mateus que balance, que dance, que encante", de Evely de Almeida Santos e Luciano Acciole Gomes. (disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/usca/producoes_pde/2016/2016_pdp_port_unioeste_celonisilveiramiiller.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/usca/producoes_pde/2016/2016_pdp_port_unioeste_celonisilveiramiiller.pdf). Texto D). Acesso em: 20 ago. 2023.

5.1.4 Oficina 4 – Leitura e interpretação de relatos de memória

Nesta oficina aproveitamos para trabalhar a leitura e a escrita, além de analisar relatos de memórias em sala de aula, através de roda de leitura, onde identificamos os elementos característicos do gênero. As leituras foram realizadas individual e em dupla, ao mesmo tempo que fazíamos essa leitura, trabalhamos também as produções textuais. Foi distribuído com cada participante dois textos. Texto 4: “Tempo de Infância”, de Daniel Munduruku e texto 5: “Relato de memória: episódio de família”, de Gislaine Buosi, para que fosse feita uma leitura compartilhada, com momentos de discussões. O ideal é que os estudantes, diante dos textos trabalhados em sala, identificassem cada elemento característico de um relato de memória para que se sentisse confortável e confiável no momento de sistematização de seus textos.

Além da leitura do texto, fizemos um exercício de interpretação textual para que o relato fosse mais explorado e os estudantes se encontrasse nessa leitura, sentindo prazer nesse processo vivenciado em cada texto. Cada participante escolhia um outro componente para perguntar algo que entendeu como importante no texto, e isso ia formando uma tertúlia dialógica, tecendo uma espécie de teia de entendimento e informações importantes, referentes aos textos trabalhados. Mas, o mais importante teria que acontecer: a participação de cada participante presente.

Por fim, fizemos um momento de avaliação. Os participantes se comprometeram a expor com o que mais se identificaram nos textos trabalhados. Nesse momento percebíamos o sentimento aflorado em cada componente. A fala dos mesmos era de agradecimentos pelas boas lembranças de suas memórias, ou seja, no momento que iam lendo, era como sentisse suas experiências de vida acordando e voltando novamente de forma muito intensa.

Figura 5 (Texto 4¹²)

Texto 2

Tempo de Infância

Quando se é criança, o mundo é apenas um grande parque de diversões. E são essas as primeiras lembranças que trago em mim.

Lembro que, ainda bem pequena, gostava de sair correndo atrás de meus irmãos e primos maiores. Era uma corrida sem finalidade. Corria-se por correr eu, apenas, para repetir os gestos das crianças que dividiam com a gente o espaço da aldeia.

Meus irmãos e eu andávamos sem paradeiro e sem destino. Távamos a todos os cantos que nos eram permitidos pelas adultas. O igarapé era nosso principal objetivo, mas também tínhamos as árvores, enormes mangueiras que cresciam por toda a aldeia. Os maiores subiam com destreza e depois me ajudavam a subir também.

Passávamos horas ali, brincando de navegar nos galhos da velha árvore, comendo mangas com farinha de mandioca (...).

Daniel Munduruku

✚ Copie e responda as perguntas no seu caderno:

11- Que pistas nos dá o texto de que a criança era indígena?

12- Qual era o principal objetivo das crianças na brincadeira?

13- Este texto tem uma estrutura diferente. É um texto de memórias.

a) Quais são as memórias apresentadas?

b) Retire do texto o trecho que exemplifica esta narrativa de memória.

Texto 2

¹² Texto 4: “Tempo de Infância de Daniel Munduruku. (disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdeb-usca/producoes_pde/2016/2016_pdp_port_unioeste_celonisilveiramiiller.pdf. Texto D). Acesso em: 20 ago. 2023.

Figura 6 (Texto 5¹³)

RELATO DE MEMÓRIA EPISÓDIO DE FAMÍLIA

Maldadezinha entre irmãos

Por Gislaine Buosi

O colégio em que estudávamos, o Edu e eu, ficava um pouco longe de casa e, por isso, íamos e voltávamos com o Tio Hélio, da Kombi. Meu irmão, Edu, cochilava, tanto na ida quanto na volta; eu não – era impossível deixar passar as árvores, os postes, os semáforos, todo o trajeto me era importante, ainda mais visto pela janelinha da Kombi, o vento me despenteando.

Naquela época, não estávamos obrigados ao cinto de segurança, nem havia a proibição de crianças sentarem-se no banco da frente, e então o Tio Hélio e eu conversávamos o tempo todo, enquanto o Edu, roncando, perdia a paisagem e a prosa. Aliás, se eu não o acordasse, ele, certamente, amanheceria no banco de trás da Kombi – essa era até uma ameaça que eu fazia a ele: “Edu, se você não fizer a lição de matemática pra mim, eu não te chamo, e você vai acordar na garagem do Tio Hélio”.

Um dia, depois de ter feito a ameaça, com todas as letras, o Edu, como que duvidando, não me fez a lição, e isso foi motivo para a professora repreender-me em voz alta, anotar a ocorrência na maldita caderneta, escrever um bilhete para nossa mãe, enfim – naquela manhã, fui o espetáculo da classe.

Terminadas as aulas, o Tio Hélio, como sempre, nos esperava no portão principal. O Edu e eu, depois de tudo o que houve na sala de aula, não tínhamos conversado. Eu andava duro, enquanto ele ria com o canto da boca, certo de que algum troco eu lhe daria. E, claro!, eu lhe daria. O Edu estava esperto, porque sabia que eu não o acordaria quando chegasse nosso ponto.

Naquela tarde, algo inesperado aconteceu: o trânsito estava interditado, por conta de não me lembro o quê, e então o Tio Hélio fez um caminho diferente, mais longo, bem mais longo. De vez em quando, eu olhava para trás, e percebia que o Edu estava se rendendo ao sono, por vezes piscava demorado, depois dava uns pulinhos, como que despistava o sono. Tudo em vão. O caminho esticava, a Kombi chacoalhava e, enfim, o Edu dormiu.

Cheguei em casa sozinha. Nossa mãe leu o bilhete da professora, olhou-me por cima dos óculos, perguntou pelo Edu, e então contei a ela que o Edu isso e o Edu aquilo. Resultado: lição de matemática sem fazer, bilhete, constrangimento e beliscões bem apertados: “Que maldade a sua, minha filha! Coitadinho do seu irmão!”

Passados uns bons minutos, ouvimos a buzina da Kombi. O Edu ainda bocejava.

¹³ Texto 5: Episódio de família -maldadezinha entre irmão -por Gislaine Buosi.

(https://www.google.com/search?q=texto+maldadezinha+de+irmao+gislaine+buosi&sca_esv=3e847fca20237d56&sxsrf=ADLYWIKGHLEP05wwyXM0PEQ77Ah2ObvdQ%3A1717467581173&ei=vXleZu2hCvOq5OUPkKSPSA&ved=0ahUKEwit9Nqo8cCGAxVzFbkGHRDSAwkQ4dUDCBA&uact=5&oq=texto+maldadezinha+de+irmao+gislaine+buosi&gs_lp=Egxnd3Mtd2l6LXNlcniAiknRleHRvIG1hbGRhZGV6aW5oYSBkZSBpcm1hbyBnaXNsYWluZSBidW9zaTIFECEY0AEyBRAhGKABSOLgULIvWONdcAN4AZABAjgBpAKgAcgcqgEGMC4xMC43uAEDyAEA-)

5.1.5 Oficina 5 – Roda de diálogo com entrevistado(s)

Esse foi um dos momentos bem interessante do projeto. A ideia nesta oficina foi articular uma roda de diálogo/escuta ativa com pessoas que participaram da entrevista/pesquisa ministrada pelos estudantes, a fim de relatar em sala suas memórias identificando esses resgates como momentos importantes em sua vida individual, familiar e ou comunitária, encorajando os alunos a posteriormente escreverem seus relatos de memória embasados nessas experiências relatadas. A priori alguns estudantes se prontificaram a trazer a pessoa que participou da pesquisa para fazer esse momento de discussão, comparecendo alguns participantes. Eles foram recebidos e apresentados pelo professor e pelo estudante que o convidou, aos colegas de sala. Em seguida cada um, por ordem de sorteio, escolheu uma memória importante em sua vida e iniciou a narrativa e assim foi acontecendo com cada um(a) ali presente, após explanação das vivências, houve um momento de debate no qual os estudantes puderam fazer perguntas, tirar dúvidas e identificar dentro de cada memória as características trabalhadas em oficinas e em textos anteriores.

Pudemos perceber ainda o sentimento de cada participante em suas discussões e a expressão em cada um. No decorrer de suas narrativas, deu para perceber como foi importante aquele ocorrido em sua vida e na vida de sua família. Mesmo tendo algumas memórias tristes, mas teve um momento de aprendizagem e amadurecimento para quem a vivenciou. Diante de tantas informações trabalhadas e adquiridas durante o projeto, inclusive com as narrativas em sala trabalhadas na oficina 5, despertou nos estudantes participantes da pesquisa, a colocarem em prática tudo que aprenderam durante as atividades vivenciadas. Em outras palavras, eles estavam preparados, em se tratando de informações, para sistematizarem seus relatos de memórias com muita segurança.

5.1.6 Oficina 6 – Produção textual do gênero relato de memória

Após ter lido e escutado, através de videoaula e explanação em sala, os relatos de memória, chegou o momento de aprimorar os conhecimentos produzindo textos referente ao gênero trabalhado. Aproveitamos esse momento de sistematização para aprofundar a importância em aprimorar a leitura e a escrita por meio dessas produções. Ressalto ainda que esse momento serviu como reflexão acerca da importância de preservar essas memórias através da escrita, embora as narrativas sejam bastante importantes para passar de geração a geração as

memórias vivenciadas em família, porém o registro escrito, como evidências, dessas memórias dar um sentido de que não se perderá ao longo da história.

Com essas informações bem definidas no grupo, iniciamos a produção textual. Nesse momento resolvemos fazer uma dinâmica de grupo: soltamos uma música suave como forma de preparar o ambiente, deixando-o tranquilo e confortável para esse momento, em seguida foi pedido para que cada estudante, mediante às informações discutidas e aprendidas nas ações vivenciadas, pensasse sobre determinado momento em sua vida e qual situação aconteceu ali e que foi importante em sua formação pessoal, social etc., e a partir desse momento eles poderiam iniciar a produção textual.

Todos começaram de uma forma bem segura, mesmo assim, no decorrer das produções foram ocorrendo algumas dificuldades, como por exemplo: a escrita de determinadas palavras, como escrever determinada sequência usando o tempo verbal adequado, a estrutura do texto, como empregar os elementos responsáveis pela coesão e a coerência textual, entre outros. Nesse momento a presença pedagógica e educativa do professor fez a grande diferença, vimos a necessidade de trabalhar a sistematização do texto, mas também trabalhar os componentes curriculares da grade pedagógica, eles puderam sentir que em momento algum estariam sozinhos nessa ação. Para que esse momento fosse tranquilo e produtivo para os estudantes, trabalhamos as informações abaixo, com o intuito de apoiá-los um pouco mais nesse momento da produção escrita.

Figura 7 (Criando um relato de memória¹⁴)

Produção textual

Criando um relato de memória

Agora, você produzirá um relato de memória. Para isso, você deverá conversar com uma pessoa mais velha da família e pedir a ela que lhe conte um fato marcante de sua vida: pode ser um medo que tenha superado, um dia de muita alegria, uma situação engraçada que tenha vivido, uma viagem que marcou sua vida etc. Ao escrever o relato, você assumirá a identidade da pessoa escolhida, ou seja, narrará os fatos como se estivessem sido vividos por você.

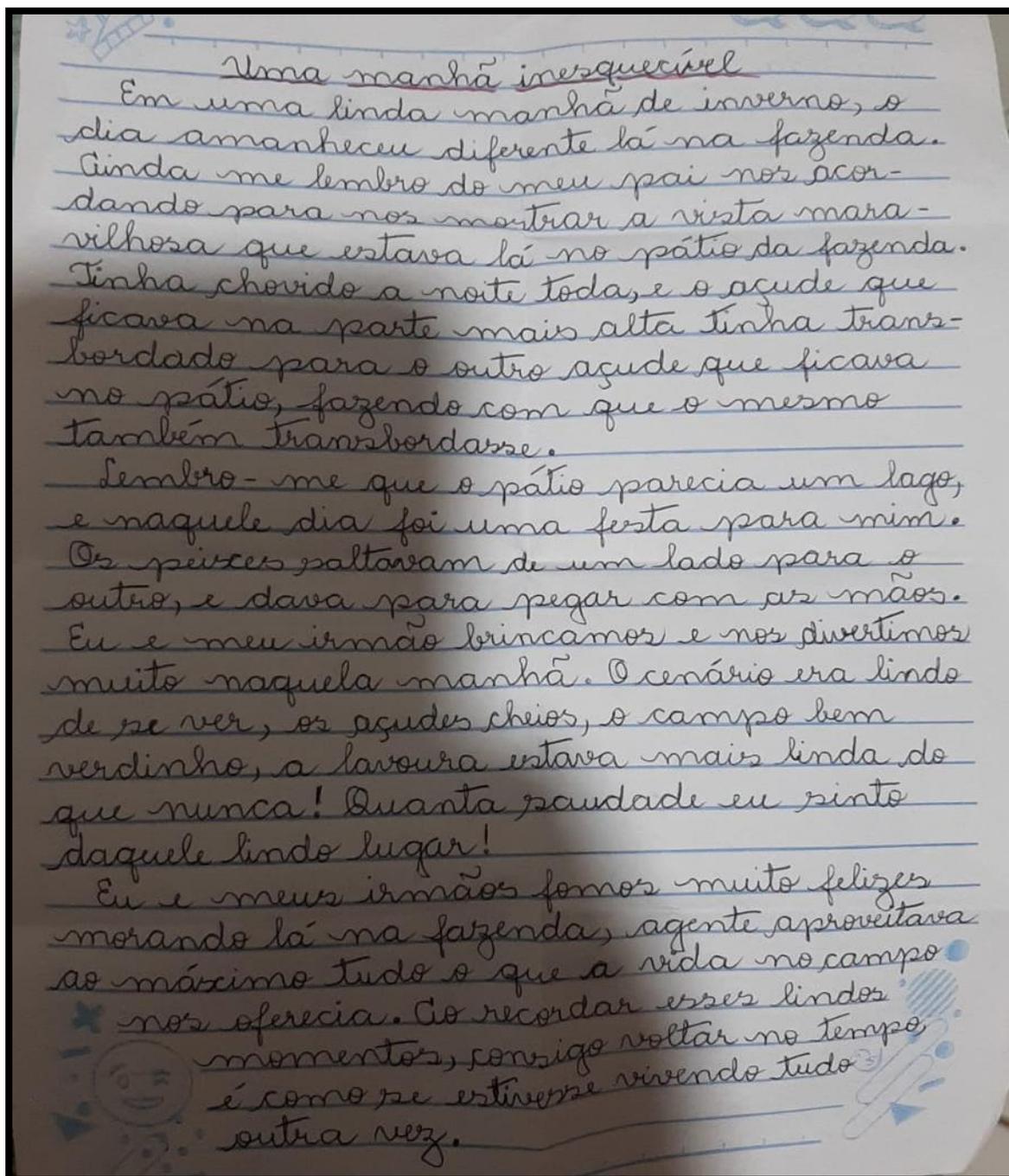


- 1- Durante a conversa, anote os fatos com detalhes, com o máximo de informações possível, de modo que possam ser retomadas no momento de produzir o relato.
- 2- Comece o primeiro parágrafo apresentando a pessoa com quem os fatos narrados aconteceram, onde e quando ocorreram.
- 3- Apresente a sequência dos fatos com detalhes, para que o leitor compreenda o relato e envolva-se na história.
- 4- Finalize o relato contando de que maneira a situação narrada marcou a vida daquela pessoa.

¹⁴ Criando relato de memória. (disponível em: <http://www.efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/>) (Disponível em: <https://www.piua.es.gov.br/porta1/uploads/documento/45/20210413090311-4-coletanea-de-atividades-pedagogicas.pdf>). Acesso em: 20 ago. 2023.)

O papel do professor é apoiar e orientar nesses momentos de dificuldades sentidas pelos educandos. Em meio às orientações, os textos foram surgindo. Era o primeiro texto de cada estudante e isso implicaria algumas outras escritas, ou seja, o aprimoramento, a lapidação desses textos, a fim de chegar em uma produção, na qual os estudantes se sentissem à vontade e confiante para serem inseridas no livreto, que é um dos produtos desse projeto de intervenção. A seguir, as primeiras produções textuais dos estudantes.

Figura 8



Estudante A -Gênero relato de memória –versão inicial

Figura 9

minha infância
 meu Engenho, minha vida
 Lembro com saudade, de quando morei
 no Engenho morada do Sol no ano de
 1991, com meu pai, minha mãe, e meus
 7 irmãos.

Ficava muito feliz no dia que minha
 mãe ia lavar roupa no rio, porque
 levava os 8 filhos com ela pra brincar
 na vagem, era banho de rio, brincar de
 pega pega, de bola, virar bunda carnaca
 na grama e a melhor parte era comer
 mel de engenho, foi pra mim os melhores
 anos de minha infância.

Gostava de ir ^{no} roçado com meu
 pai que plantava milho, feijão e fava.
 Também tinha uma grande Horta que era
 cuidada por mim e meus irmãos.

a correria era grande, no fim da tarde,
 trazer os bodes pra casa, e depois ir todo
 mundo tomar banho e jantar porque
 não tinha energia, era a luz do candieiro
 mais vivíamos felizes.

Figura 10

No dia 7 foi um dia que me marcou
 pra sempre no dia 7 de ~~set~~ setembro eu
 e minha irmã deslocamos amanhã toda
 e meu pai como um pen para ali presente
 meu ~~to~~ pai trabalhava com vigia a noite
 nesse mesmo dia ~~o~~ meu pai foi trabalhar eu
 fui dormir na casa da minha vó do outro lado
 pela manhã minha tia me chamava Carla
 seu pai morreu eu como criança pensei que
 estava dormindo por que achei que fosse
 mentira ai eu levantei e quando eu vi todos
 chorando eu percebi que realmente era verdade
 corri pra minha casa minha mãe chorava
 tanto muita gente ao redor dela minha mãe
 estava grávida de 8 meses da minha irmã Vitória
 aquela hora eu vi que tudo que eu tinha
 sonhado tinha acabado meu pai era tudo
 pra me ~~e~~ i agora que ele me leva pra
 escola brica com nigo tudo mudou minha
 mãe ficou muito doente com depressão agente
 passou muita fome na final era cinco crianças
 sem pai e um a mãe doente mas com tempo
 as coisa foram ficando melhor mais ainda sinto
 muita sua falta pai choro até hoje como
 seria bom ter senão aqui...

Figura 11

A caminho da escola

Lembro-me como se fosse hoje o caminho para chegar até a escola. Eu morava na fazenda e a escola ficava em um povoado do outro lado do rio. Era uma aventura todos os dias, pois quando não ia na garupa do cavalo com meu pai, ia a pé. Passava no meio da plantação de capim e a melhor parte era quando chegava no rio, pois tinha que atravessar e mesmo que chegasse do outro lado com a roupa toda molhada, não tinha problema, pois era para mim uma grande diversão!

Depois de algum tempo, os moradores do local se reuniram e fizeram uma ponte improvisada com um tronco de coqueiro. Ah! essa era a parte mais desafiante! Eu morria de medo de cair dentro do rio, mesmo gostando de atravessar o rio a pé, quando tive que atravessar em um tronco, senti medo. Porém, o medo não impedia de fazer daquele momento uma grande aventura! Era um momento

muito divertido e mesmo com alguns obstáculos, nada impedia de ir para a escola todos os dias, a não ser, quando o rio estava com cheia e para



OK
OK

minim essa era a pior parte, ter que ficar sem ir para a escola.

Outra coisa que recorde, era quando chegava na escola e minha professora me pedia para ajudar ela a fazer as cópias das provas. Ah! que saudade de sentir aquele cheirinho de álcool quando ela usava o mimeógrafo!

Eu sempre ajudava minha professora e me sentia muito feliz por isso, principalmente quando ela pedia para copiar as atividades no quadro, confesso que me sentia uma professora! Foram bons momentos que vivi e guardo com saudades e carinho no coração e nas minhas mais lindas memórias.

Figura12

~~Sup~~

 minha memória

 Nasci, dentro de um campo de futebol, meus pais moravam debaixo das arquibancadas, onde os torcedores assistiam o jogo, eu brincava de amarelinha, de corda, de andar de bicicleta, tinha dois irmãos e uma irmã. Naquele tempo não, tinha luz era candilino, minha mãe cozinhava na lombo que era muito gestora a comida dela, meu pai era vigia do campo ele plantava milho, feijão, ali dentro do campo mesmo, minha mãe cuidava da casa, ela contava muitas histórias antigas, tenho muitas saudades daquele tempo, tivemos uma infância sem riqueza ou luxo mas havia uma alegria de viver muito grande. À noite eu, minha mãe e meu pai, sentava na arquibancada e ficava olhando a lua e contando histórias, uma ^{mais} linda que a outra. A casa era bem simples tinha dois cômodos e outro só pra cozinhar na lombo, e a gente usava o banheiro que

que usava ~~o~~ pagar o povo que ia assistir o jogo. Minha mãe vendia quando, tinha jogo, era minguaça, arroz doce, laranja, tapioca e salgadinhos. A vida simples me ensinou a dar valor a essas coisas. Mas o que eu mais gostava era tomar banho de mangueira, quando meu pai estava alquandô o granado, eu adorerava. Minha mãe teve 16 filhos em casa, a parteira que fazia o parto, mas morreu os filhos que ela tinha, só ficou eu e os meus três irmãos. O meu lugar se foi e agora só existe em minha memória. Se tenho um desejo voltar aos tempos de criança e viver tudo de novo.

5.1.7 Oficina 7 – Reformulação da primeira versão dos relatos de memória

Esta oficina teve o objetivo de aprimorar os textos sistematizados pelos estudantes, que após sua primeira escrita foi necessário passarmos pelo processo de leitura e reescrita textual. Os estudantes realizaram momentos de leitura e a partir desse momento foram identificando onde cada texto precisaria melhorar, seja na estrutura sintática, morfológica ou até mesmo na estrutura estética do texto. Uma das preocupações deles para com o texto escrito, era garantir as características do gênero relato de memória, para que não se distanciasse da estrutura do gênero.

A princípio realizou-se uma revisão colaborativa (em dupla), na qual os estudantes trocaram os textos e foram apoiando uns aos outros nessa construção, tornando-se um texto mais participativo, sem mudar as ideias principais dos textos, mas aprimorando a estrutura a qual o gênero trabalhado se coloca. Essa participação, mais coletiva, serviu para fortalecer o trabalho colaborativo, onde as experiências individuais dos pares ajudaram a identificar algumas situações que precisariam ser melhoradas no texto, sem mudar o sentido, apenas aprimorando as ideias para uma melhor estrutura textual.

O propósito era deixar as produções textuais mais organizadas e com clareza, no que tange às questões linguísticas, estilísticas e composicionais do texto relato de memória. Após esse momento de leitura e reescrita, fizemos um momento em que pudemos compartilhar com o grande grupo o sentimento em estar resgatando e sistematizando esses momentos importantes para a vida

5.1.8 Oficina 8 – Reescrita final do texto e aplicação de um questionário com os estudantes, a fim de entender o sentimento deles em participar do projeto

Esta oficina teve dois momentos bem significativos. Ao mesmo tempo que estávamos produzindo, terminando o produto, a ser usado no livreto, aconteceu também em um momento específico, a aplicação de uma pesquisa com os estudantes, através de um questionário, com o intuito de sentir o grau de satisfação em participar de um projeto de pesquisa com uma temática tão significativa para o processo de ensino aprendizagem. Essa pesquisa acompanharemos a seguir através de gráficos.

Retomando essa etapa de reescrita dos textos, percebeu-se que foi um momento bem significativo para os estudantes, uma vez que todos se comprometeram e se concentraram para essa produção final. Esse momento foi pensado, organizado e planejado de modo que o

estudante não se sentisse intimidado na realização dessa ação, eles precisariam estar tranquilos, pois não seria interessante atrapalhar essa etapa importante da leitura e da escrita do educando. Além do mais, eles estavam realizando uma leitura mais aguçada e mais precisa, pois estavam chegando ao final de uma etapa, também importante nesse processo de leitura e escrita textual. Foi bastante gratificante sentir\perceber neles o sentimento de pertença diante de cada linha, de cada palavra e de cada texto produzindo nesse momento.

Eles estavam revivendo acontecimentos marcantes em suas trajetórias de vida, além de estarem sistematizando a história de vida deles e isso estava sendo bastante relevante, uma vez que nunca participaram, ativamente, de atividades assim, onde cada um se sentiu ator e produtor de sua história, e ainda mais: saber que toda essa produção iria fazer parte de um livreto onde estaria concentrado todos esses momentos ricos de vivências e experiências de vida de cada participante do projeto.

Após as etapas de reformulações dos textos, com o apoio dos colegas, chegou o momento da escrita final. Cada estudante, diante do arcabouço de informações obtidas nos encontros, acerca do gênero trabalhado, iniciou-se o momento da escrita individual de forma mais adequada para ser inserida no livreto. Iniciamos lembrando do objetivo dessa oficina: realizar a produção final dos textos, mas para isso era preciso dedicação nessa ação. E assim iniciamos a reescrita, cada participantes tomou de volta seu texto e iniciou essa releitura e consequentemente essa reescrita.

A cada momento de dúvida, o professor estava perto para orientar, da melhor forma possível, essa escrita final da produção. Ao terminar a produção textual, cada participante fez uma leitura em voz alta do seu texto, como forma de agradecimento aos colegas pela colaboração anteriores até chegar ao produto final. Momento rico e cheio de significados para todos que estavam participando do projeto. A seguir encontramos as produções textuais em sua versão final.

A partir desse momento o professor se comprometeu a realizar uma leitura mais detalhada, não apenas dos textos analisados conforme o corpus dessa pesquisa, mas de todos a produção e em seguida encaminhá-los para a produção do livreto. Abaixo encontraremos os textos em sua versão final trabalhados nessa oficina (acompanhados a um texto de análise), bem como uma análise nos gráficos produzidos através do questionário aplicado com os estudantes.

Figura 13

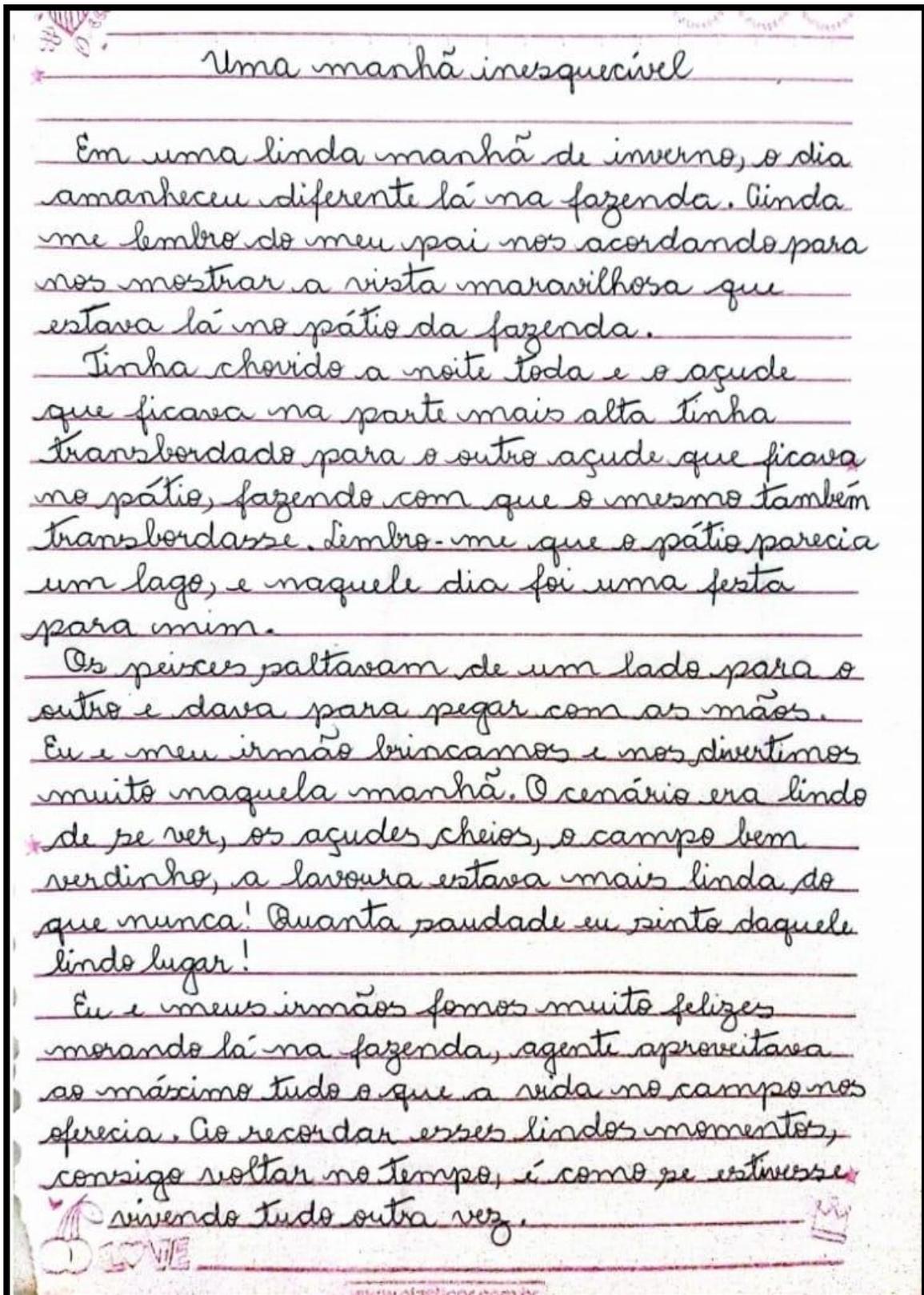


Figura 14

meu Engenho, Minha Vida.

Lembro-me com Saudade de quando morei no engenho morada do Sol, no ano de 1991 com meu pai, minha mãe e meus 7 irmãos. Recordo-me com forte Saudades de quando minha mãe ia lavar roupa no rio, porque levava os 8 filhos com ela para brincar na Vagem. tomávamos banho de rio, brincávamos de pega-pega, bola, Cambalhota na grama e a melhor parte, que era comer mel de engenho. Ah! Que Delícia! Com certeza foi a melhor época da minha infância. Gostava de ir ao roçado com meu pai que plantava milho, feijão e fava. Ele também tinha uma grande horta que era cuidada por mim e meus irmãos, Confesso que nós fazíamos de tudo, com muita responsabilidade para alegrar o nosso pai. A corruia era grande, pois no fim da tarde tínhamos que trazer os animais para casa, para podermos ir tomar banho e jantar, sem que ficasse tão tarde, pois não tínhamos energia elétrica era a luz do candeeiro.

Uma Vida Simples no campo, mas com certeza, foi a época mais feliz da minha Vida.

Figura 15

7 de Setembro

O dia 7 de setembro foi um dia que marcou pra sempre. Lembro-me que nesse dia, eu e minha irmã desfilávamos à manhã toda e meu Pai, como um bom Pai, sempre ali presente. Ele trabalhava como vigia à noite, e nesse mesmo dia ele foi trabalhar, como de costume e fui dormir na casa da minha avó, do outro lado da rua. Pela manhã, minha tia chamou: Carla, seu Pai morreu!

Eu, como era criança, não entendi aquela situação e fingi que estava dormindo, por que achei que fosse mentira. Passou-se um certo tempo, levantei e percebi que todas as pessoas da casa estavam chorando. Ali eu percebi que realmente era verdade. Corri imediatamente para minha casa, minha mãe estava aos prantos, totalmente desolada. Havia muitas pessoas ao seu redor, minha mãe estava grávida de 8 meses da minha irmã mais nova, Vitória. Naquele momento, eu vi que tudo que eu tinha sonhado, tinha acabado. Meu Pai era o homem da minha vida, ele era tudo pra mim, e de repente, eu não tinha mais ele comigo. Minha mãe desenvolveu uma dor de pressão, ficou impossibilitada de andar, e com isso, surgiram diversas dificuldades, inclusive a fome, afinal, éramos em cinco crianças sem Pai, e uma mãe doente. Mas graças ao nosso bom Deus, o tempo passou, e as coisas foram ficando melhores. termino esse relato, de uma das minhas memórias, com o coração mais doentado... A saudade que eu sinto do meu Pai é e sempre será eterna. Eu o amarei para sempre, ele sempre será meu super-herói.

Figura 16

A caminho da escola

Lembro-me como se fosse hoje o caminho para chegar até a escola. Eu morava na fazenda e a escola ficava em um povoado do outro lado do rio. Era uma aventura todos os dias, pois quando não ia na garupa do cavalo com meu pai, ia a pé.

Passava no meio da plantação de capim e a melhor parte era quando chegava no rio, pois tinha que atravessar e mesmo que chegasse do outro lado com a roupa toda molhada, não tinha problema, pois era para mim uma grande diversão.

Depois de algum tempo, os moradores do local se reuniram e fizeram uma ponte improvisada com um tronco de coqueiro. Ah! essa era a parte mais desafiante!

Eu morria de medo de cair dentro do rio, mesmo gostando de atravessar o rio a pé, quando tive que atravessar em um tronco, senti medo. Porém, o medo não impedia de fazer daquele momento uma grande aventura. Era um momento muito divertido e mesmo com alguns obstáculos, nada impedia de ir para a escola todos os dias. A não ser, quando o rio estava com cheia e para mim essa era a pior parte, ter que ficar DENTRO para ir para a escola.

Outra coisa que recordo, era quando chegava na escola e minha professora me pedia para ajudar ela a fazer as cópias das provas. Ué! que saudade de sentir aquele cheirinho de álcool quando ela usava o mimeógrafo!

Eu sempre ajudava minha professora e me sentia muito feliz por isso, principalmente quando ela pedia para copiar as atividades no quadro, confesso que me sentia uma professora. Foram bons momentos que vivi e guardo com saudades e carinho no coração e nas minhas mais lindas memórias.

Onde eu nasci
Onde eu cresci

Nasci e me criei em um campo de futebol. Eu e meus pais morávamos debruçados das arquibancadas, mas isso não foi motivo para existir tristeza na minha infância, pelo contrário, brincava com meus irmãos no campo: Amarelinha, pula corda, bicikleta. Minha mãe teve 16 filhos, mas nem todos resistiram e só sobraram eu, dois irmãos e uma irmã. A vida não foi fácil para nós, mas sempre criamos forças para enfrentar qualquer dificuldade. Sembrava que não tínhamos energia, era um cardineiro. Minha mãe sempre cozinhava a lenha, e que comida deliciosa, por sinal. Meu pai trabalhava como vigia no campo e não ficava conosco a noite. Minha mãe sempre contava histórias para nós. Não temos riquezas ou lusa, mas tínhamos algo que dinheiro nenhum compra. O amor, independente das nossas condições, sempre prezamos a dar valor para as simples coisas. Gostávamos de olhar as estrelas, dando nomes imaginários.

a cada uma delas. Nos dias dos jogos, minha mãe, vendia alguns lanches para ajudar em casa. E com o dinheiro que ela conseguia, sempre fazia um esforço para comprar alguma coisa para nós. A vida simples me ensinou a dar valor a muitas coisas. Mas hoje tudo isso só existe em minha memória. Se tenho um desejo, é certamente, voltar ao tempo de criança e viver tudo isso

Estudante E -Gênero relato de memória (versão final)

Continuando com a sequência de análise, encontraremos abaixo, nos gráficos, a pesquisa realizada com os estudantes, que deu ainda mais sentido à essa proposta, pois serviu para conhecer melhor o público pesquisado, e conseqüentemente seu grau de satisfação em colaborar com a aplicação e o desenvolvimento dessa proposta. Acompanhados aos gráficos, encontraremos textos de análise para cada pergunta representada nesses gráficos. Além de toda fase de análise e desdobramento dos dados coletados, articulou-se ainda uma forma específica de trabalhá-los e mantê-los como instrumento de estudo em sala, como parte do conteúdo articulado no plano de aula anual do professor. Esses dados foram apresentados em sala e acabamos por ter uma espécie de fotografia daquela turma de EJA na instituição escolar. Foi um momento bastante reflexivo e inovador para os estudantes.

A seguir encontraremos o passo a passo de como ocorreu esse momento de aplicação e análise do questionário e dos textos produzidos. A priori foi realizada uma conversa, a fim de sentir nos estudantes o grau de satisfação em estarem participando dessa pesquisa. Em outro momento, foi entregue fichas pedagógicas/questionário para o estudante relatar e opinar sua participação no projeto, bem como suas reflexões e aprendizagens através da proposta vivenciadas com eles.

Nesse momento, a intenção foi perceber um pouco a satisfação do estudante em participar dessa pesquisa, aflorando os sentimentos, sensações, confiança, o que mudou em seu processo de leitura e escrita com a vivência desse trabalho etc. Uma vez estando com essas informações em mãos, foi realizado o processo de análise/estudo desses dados, transformando-os em gráficos encontrados abaixo. Por fim, aconteceu a culminância, momento em que foi realizada uma devolução para os estudantes e comunidade escolar, através de apresentações e roda de diálogo. Essas etapas foram de suma importância no estudo, pois deu para identificar a mudança ocorrida nos estudantes através do valor, da importância e do compromisso dado às ações vivenciadas na proposta.

Percebeu-se, através do questionário, uma boa relação entre o educador e o educando, e isso é um papel importante na e para a troca de saberes nesse processo ensino aprendizagem em sala de aula (tornando-se momentos oportunos para o processo de letramento através da leitura, escrita e produção textual).

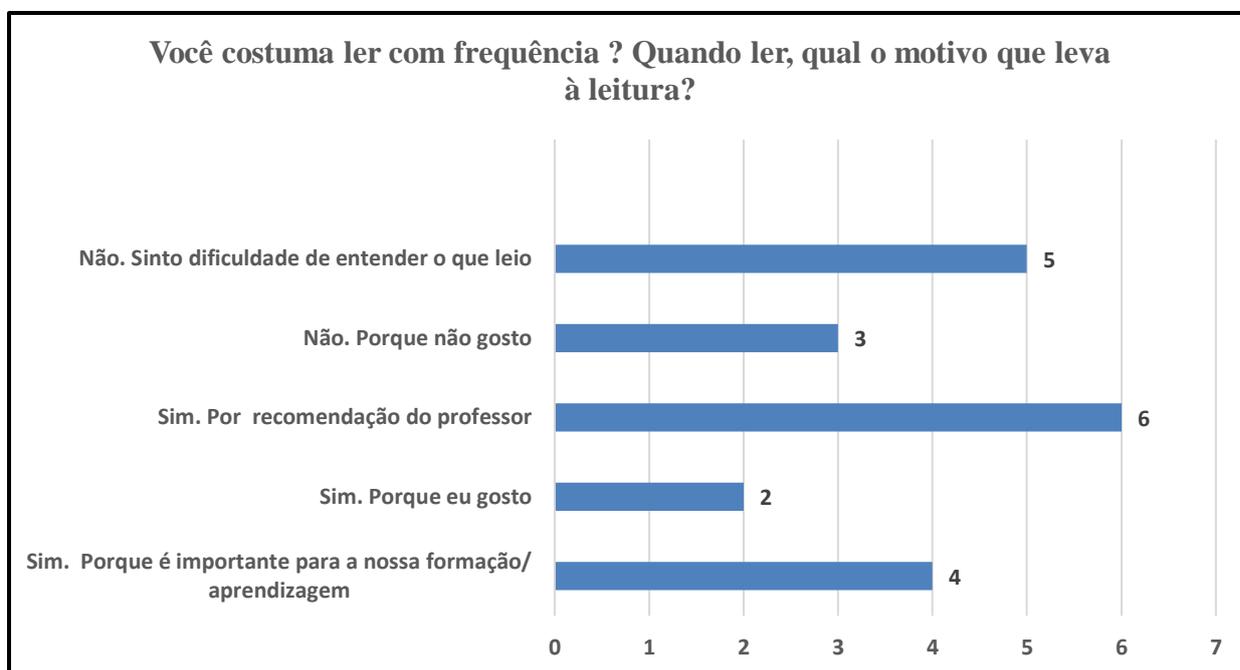
Outro dado importante é o espaço trabalhado (a aula foi contextualizada e vivenciada em locais diversificados, aproveitando todos os espaços possíveis para a aprendizagem dentro da escola), para tanto as atividades aconteceram de forma coletiva (com toda a sala), em pequenos grupo e individual, percebeu-se com isso a interação e a integração do estudante para com as ações trabalhadas. Como afirma Arruda (2001):

A tarefa de ensinar está concentrada em todos os componentes da sociedade, a escola ou sala de aula, não é o único lugar que os alunos podem aprender por isso os educadores não devem ficar centrados apenas nas salas nos espaços pertinentes de aprendizagem. (Arruda, 2001. p. 46)

Entendemos que os momentos de trabalhos integrados em pequenos grupos, com o intuito de socializar os saberes pesquisados em campos, é importante para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Abaixo, encontraremos o resultado/análise da aplicação da pesquisa com os estudantes, acompanhado a um texto explicativo acerca de cada gráfico trabalhado. Vale ressaltar que quando falamos em pessoas, nos textos explicativos abaixo de cada tabela e gráfico, nos referimos aos estudantes da 4ª fase da EJA, os quais participaram

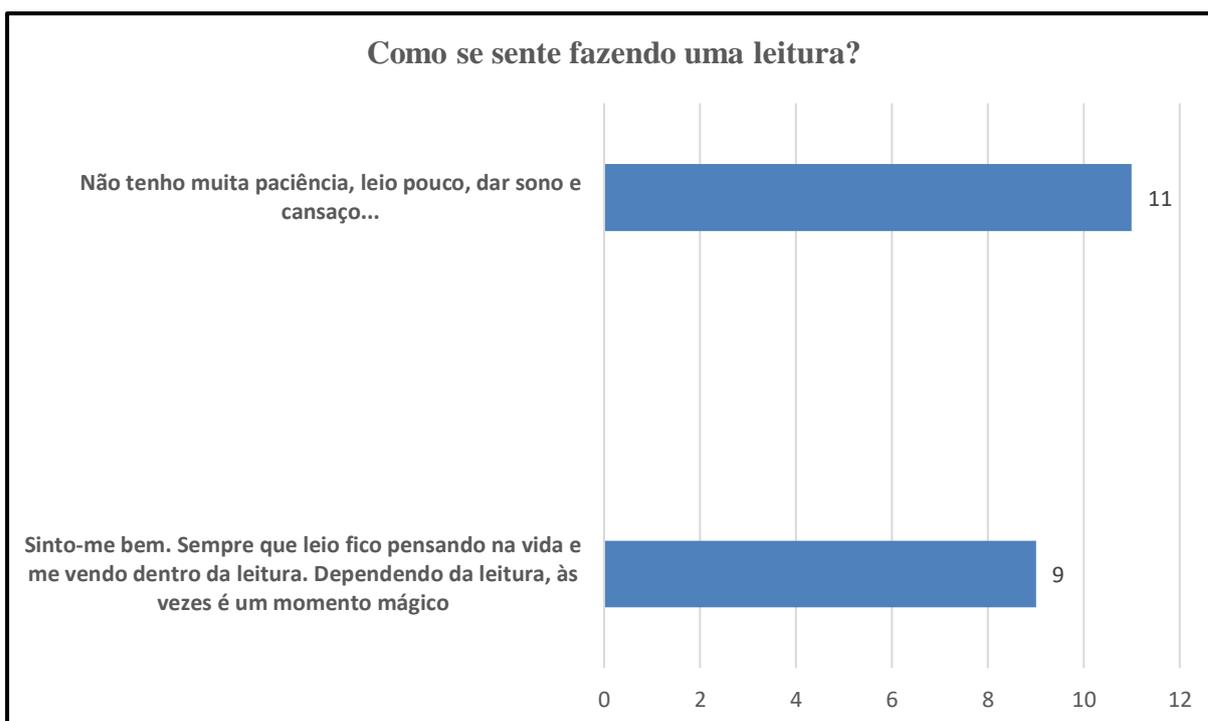
diretamente da pesquisa. Esse questionário teve o intuito também de descobrir/clarear as possíveis dificuldades que seria encontrada na aplicação da pesquisa, por parte dos estudantes, acerca da leitura, da escrita/produção textual.

Gráfico 13



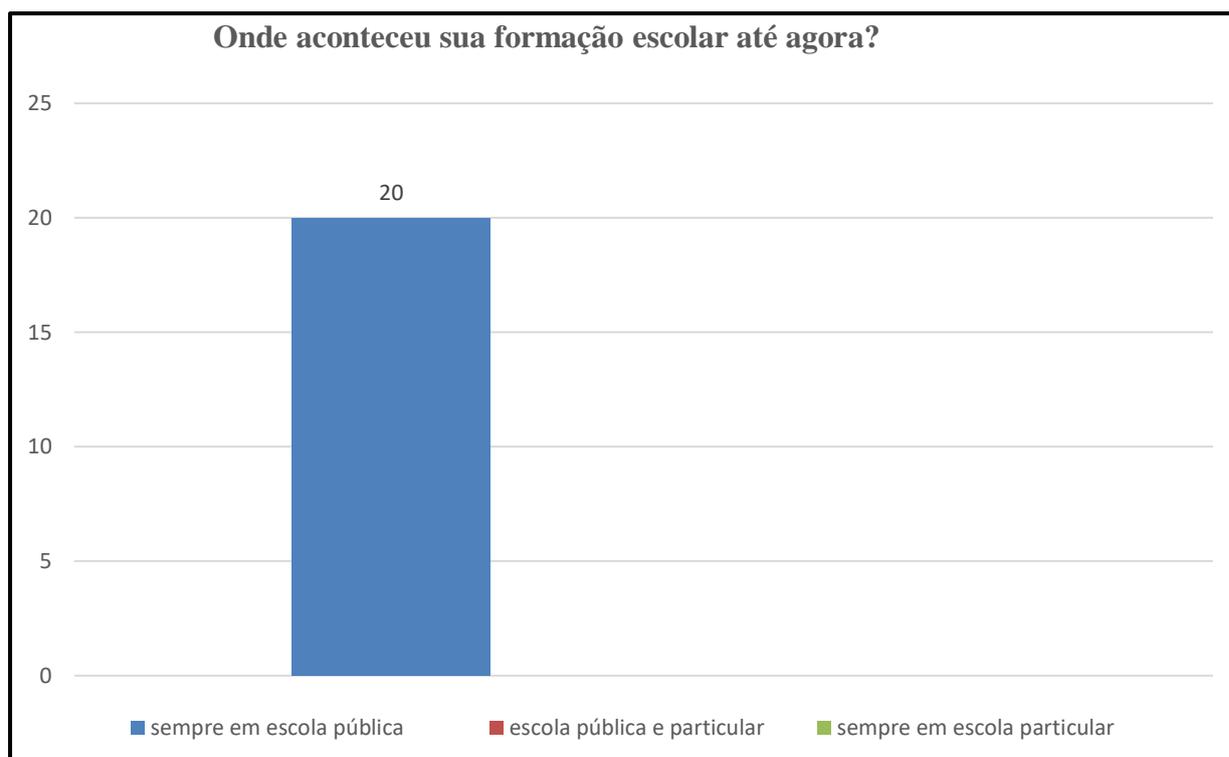
Ao analisar a tabela e o gráfico acima, observamos como a leitura, com frequência, desempenha um papel importante na vida das pessoas, tanto na sua formação pessoal e social como na aprendizagem pedagógica. Conforme as respostas contidas na tabela e gráfico 1, 60% dos alunos que participaram da pesquisa afirmam que a leitura é uma ferramenta essencial para o conhecimento, dessa maneira, a orientação de professores também serve como uma ajuda valiosa para escolher leituras enriquecedoras, no gráfico mostra ainda que 40% dos estudantes entrevistados não tem o costume do uso da leitura, alguns afirmam que não gostam de ler, outras afirmam que pode ser pelo fato de ser desafiadora, e não conseguir entender o que acabou de ler, entretanto, qualquer tipo de leitura é importante para nós, além de ensinar, é algo indispensável no nosso dia a dia. A leitura é uma atividade fundamental, que pode trazer para o indivíduo que o pratica, benefícios tanto para a mente, como melhoria da concentração, no foco e na estimulação mental, quanto para a vida estudantil e profissional, além de ajudar a enriquecer o vocabulário, levando a um aprimoramento da escrita e conseqüentemente, ao amadurecimento de um pensamento crítico e reflexivo.

Gráfico 14



O sentimento do uso da leitura é uma experiência importante e meditativa, algumas pessoas não conseguem ler por muito tempo, devido cansar a visão ou dar algum tipo de tontura pelo fato de enxergar várias letras, já outras afirmam que mergulham em um livro, e se sentem transportado para um mundo de reflexões e vivências que repercutem na vida delas, é um momento mágico em que as palavras ganham vida, e a narrativa se desdobra diante dos olhos, podemos entender que para alguns a leitura pode ser complicada, demandando paciência e dedicação e para outros, um refúgio de sentimentos, cada página virada, é algo novo que explora conhecimentos e vivências ao longo da leitura. Como vimos acima, o ato de ler pode ser, para alguns, uma fonte inesgotável de prazer e entretenimento, que possui uma vasta gama de mundos, personagens, aventuras e viagens, entretanto, para aqueles que possuem uma rotina agitada, onde se inicia a jornada de trabalho muito cedo no dia, que faz com que cheguem à noite com uma exaustão mental e física, a leitura pode não funcionar ou atender ao mesmo objetivo com a qual é planejada. Em se tratando de estudantes da EJA que trazem características mais particulares, é preciso que a escola, busque subsídios, projetos, ações novas e inovadoras que possam apoiar os estudantes, dessa modalidade - EJA, diante de algumas das diversas dificuldades enfrentadas por esse público em sua rotina diária.

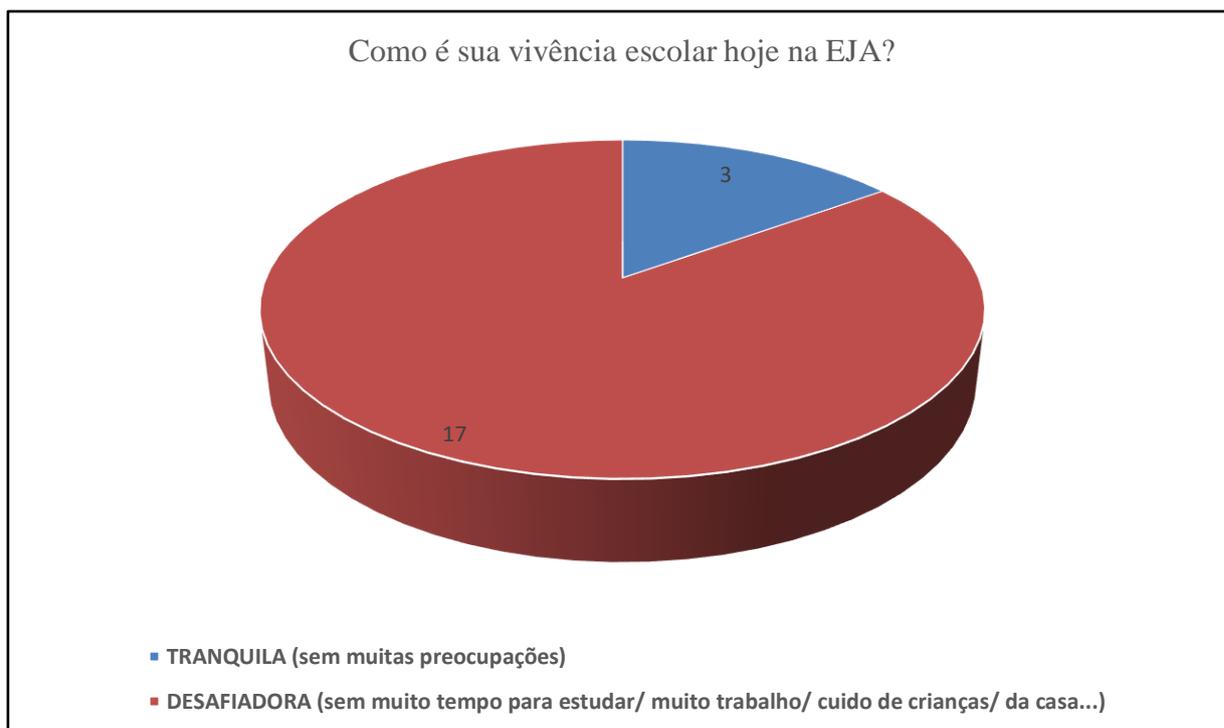
Gráfico 15



Ao analisar as informações acima, percebemos que a formação escolar foi sempre em instituições públicas, mesmo recebendo um conteúdo menos amplo e básico, isso proporcionou abordagens pedagógicas valiosas, ajudando em nossa jornada acadêmica. A presença em escolas públicas trouxe benefícios como recursos adicionais e saber enfrentar as dificuldades do ambiente escolar, embora tenha mantido uma afeição pela diversidade e inclusão das escolas públicas, isso também ajuda a ter uma visão melhor sobre o sistema educacional, destacando a importância da acessibilidade e qualidade na formação das pessoas. Mesmo estudando sempre em escola pública e enfrentando as dificuldades advindas dessa instituição, entendemos que quando trabalhamos com pesquisas e atividades inovadoras, onde o estudante sintam-se parte do processo, compreendemos que somos capazes de aprender da mesma maneira.

Afinal, estudar na rede de ensino pública e na modalidade EJA, apesar de ser um pouco limitante no que tange a ampla quantidade e qualidade de conteúdos e da abordagem desses conteúdos, é possível ter uma aprendizagem significativa, desde que seja planejada de forma mais coletiva e com objetivos afins. Isso implica em uma formação mais enriquecedora, no quesito abordagem pedagógica, levando-nos a compreender e a lidar melhor com as dificuldades presentes nas instituições de ensino e na sociedade em geral.

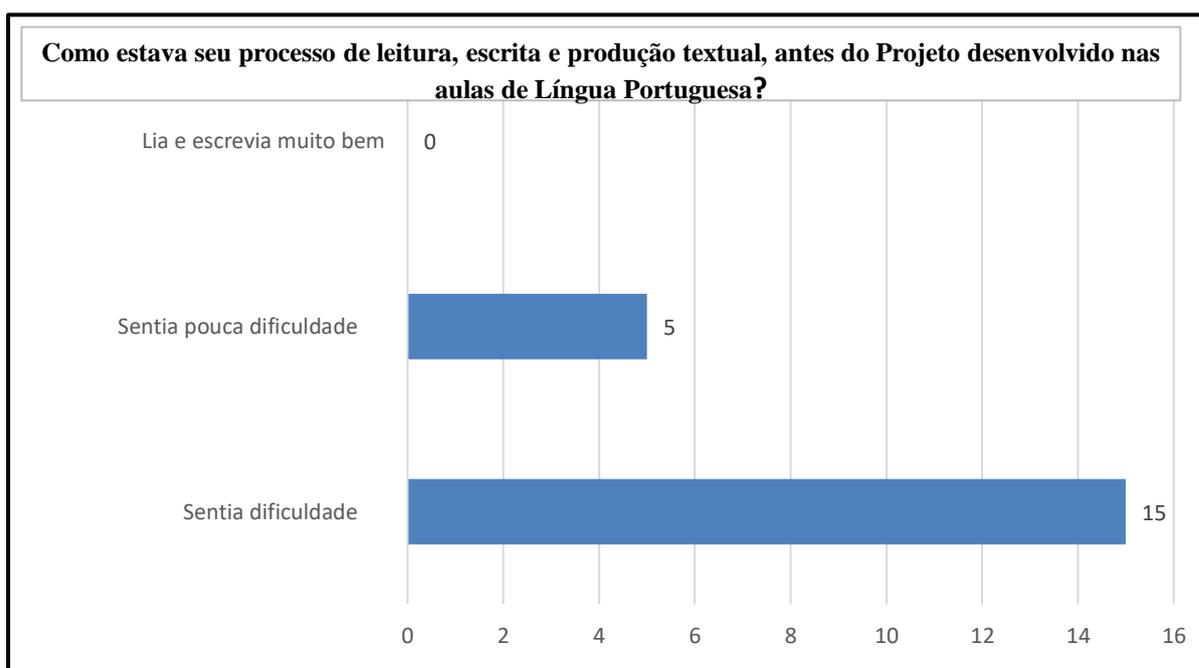
Gráfico 16



Quando nos referimos sobre a modalidade -EJA, é importante dizer que para a maioria ela é desafiadora, devido as responsabilidades diárias que demandam do tempo e atenção, são diversos fatores que agregam a se tornar algo desafiador, através do estudo, trabalho, cuidados com a casa e responsabilidades familiares. Encontrar tempo para dedicar ao aprendizado é algo complicado, para minoria já é algo tranquilo, pelo fato de não ter tanta responsabilidade no seu dia a dia, apesar dos desafios, a educação proporciona oportunidades de aprendizagens significativas e determinantes para o conhecimento, portanto, é uma jornada de superação para conseguir ir até o final.

Na EJA, se tem uma grande taxa de evasão escolar, tanto por conta dessas dificuldades, quanto por falta de motivação dos estudantes, que não recebem estímulo e apoio da comunidade familiar, e, por vezes, da escolar também. Por essa razão, é importante que a instituição de ensino trabalhe projetos direcionado a essa modalidade de ensino, que vise engajar esses alunos nas atividades oferecidas, como forma de despertar neles um sentimento de acolhimento e inclusão. É importante e necessário que cada estudante encontre na escola e nas aulas ministradas, a oportunidade de desenvolver o protagonismo que existe dentro de cada um. É necessário que essas ações os orientem para serem produtores e construtores de sua história.

Gráfico 17



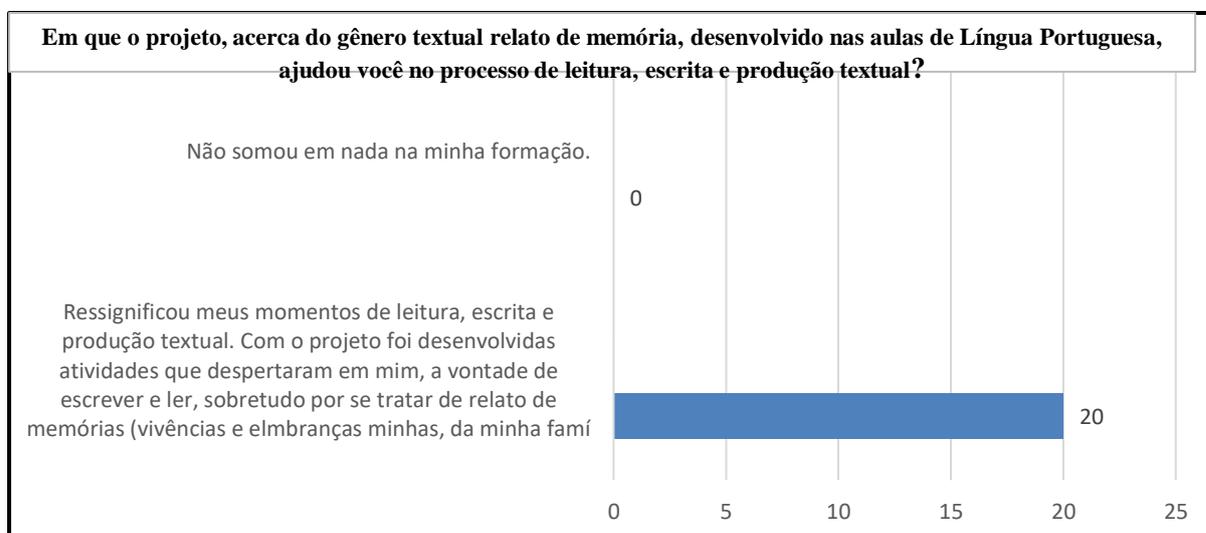
Esse gráfico acima não é mais importante que as demais, mas têm um sentido mais significativo uma vez que trata especificamente da leitura e da escrita/produção textual dos estudantes (pontos essenciais no processo de pesquisação). O mais importante nesse quesito é descrever e mostrar a realidade no que tange as habilidades no quesito leitura, escrita e produção textual antes, durante e depois da aplicação da proposta de pesquisação/intervenção com os estudantes participantes do projeto.

No início do projeto sobre o gênero textual relato de memória nas aulas de Língua Portuguesa, de acordo com a análise realizada, percebia certas dificuldades na leitura, escrita e produção textual, percebeu-se ainda que era complicado a expressão dos relatos de memórias de forma coerente e totalmente organizado, a maneira de transformar essas experiências em narrações claras e envolventes era algo que necessitava de esforço, no entanto, ao longo do projeto, conseguimos orientações e exercícios que ajudaram a entender melhor o conteúdo, através disso, pouco a pouco, foi percebido uma melhora ao narrar e a sistematizar essas lembranças, dessa forma, desenvolvendo uma maior confiança na construção dos textos. O projeto foi fundamental para aperfeiçoar essas habilidades/capacidades de expressão e escrita.

Com a utilização do gênero relatos de memória se provou um recurso metodológico de valor, em vista que, ao expressar e escrever suas próprias memórias e vivências, eles conseguem praticar a escrita e a oratória de forma significativa, o que abre espaço, de forma mais sucinta, para o professor dar as orientações necessárias para guiar o aluno nesse processo. Além disso,

a medida em que ouvem e leem os relatos de seus colegas, conseguem trabalhar a habilidade de interpretação textual, com mais facilidade e precisão, tendo ciência do que estar acontecendo nesse processo.

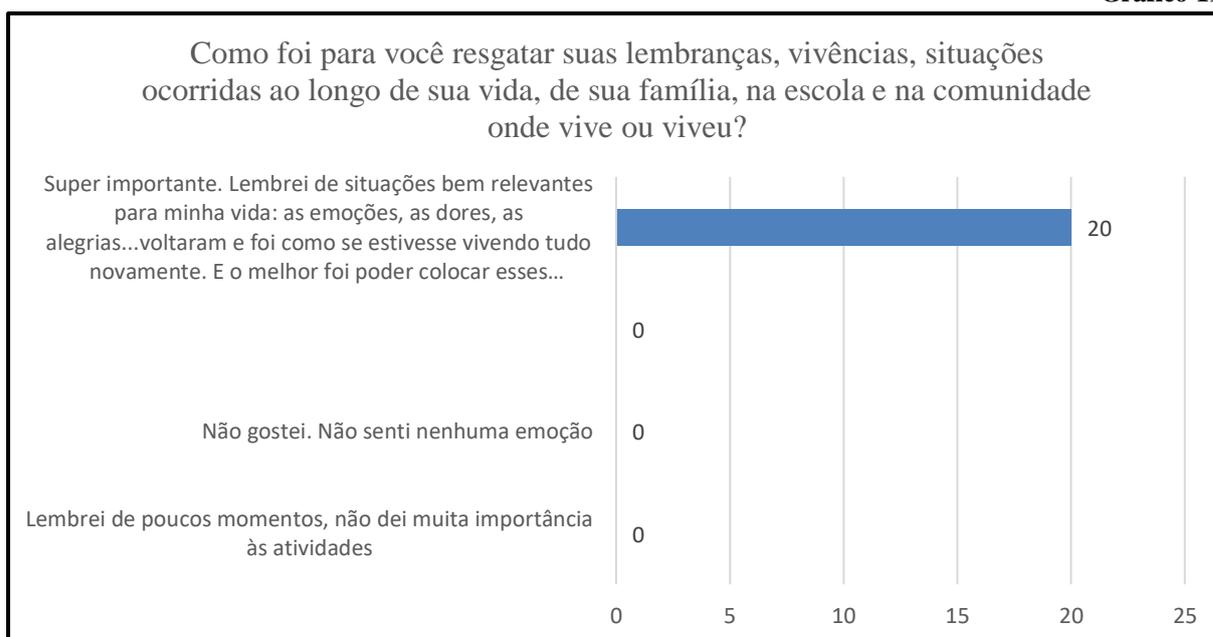
Gráfico 18



As atividades vivenciadas acerca do gênero textual relato de memórias foi uma ajuda muito importante, de acordo com o que apresentam os materiais acima. Como afirma um determinado estudante: *“através dele (projeto com relato de memória) que minha leitura, escrita e produção textual melhorou, as atividades desenvolvidas despertaram a vontade de escrever e ler, e também resignificaram meus momentos ao relacionar as palavras com vivências pessoais e da minha família”*.

Percebemos que as ações vivenciadas foi um fator e um marco importante para o aprimoramento e estimulação na escrita e a apreciação da leitura como um meio de conexão com o passado, essa abordagem pessoal foi muito significativa e importante para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos, o projeto além de ser muito importante, busca trazer momentos inesquecíveis, quando facilitou o acesso à pessoas e vivências que serviram como fatores determinantes para a sistematização dos relatos de memórias dos estudantes pesquisados. Essa modalidade textual, permite que os alunos levem suas próprias histórias e experiências de vida para a sala de aula, não apenas valorizando a trajetória de vida deles, mas também trazendo reconhecimento e respeito pela carga de vida e experiência de cada um. Essa reflexão sobre sua história, ajuda a cada um deles fortalecer sua identidade, aumentando sua confiança e autoestima, tornando-o principal protagonista de sua história na sociedade onde ele está inserido.

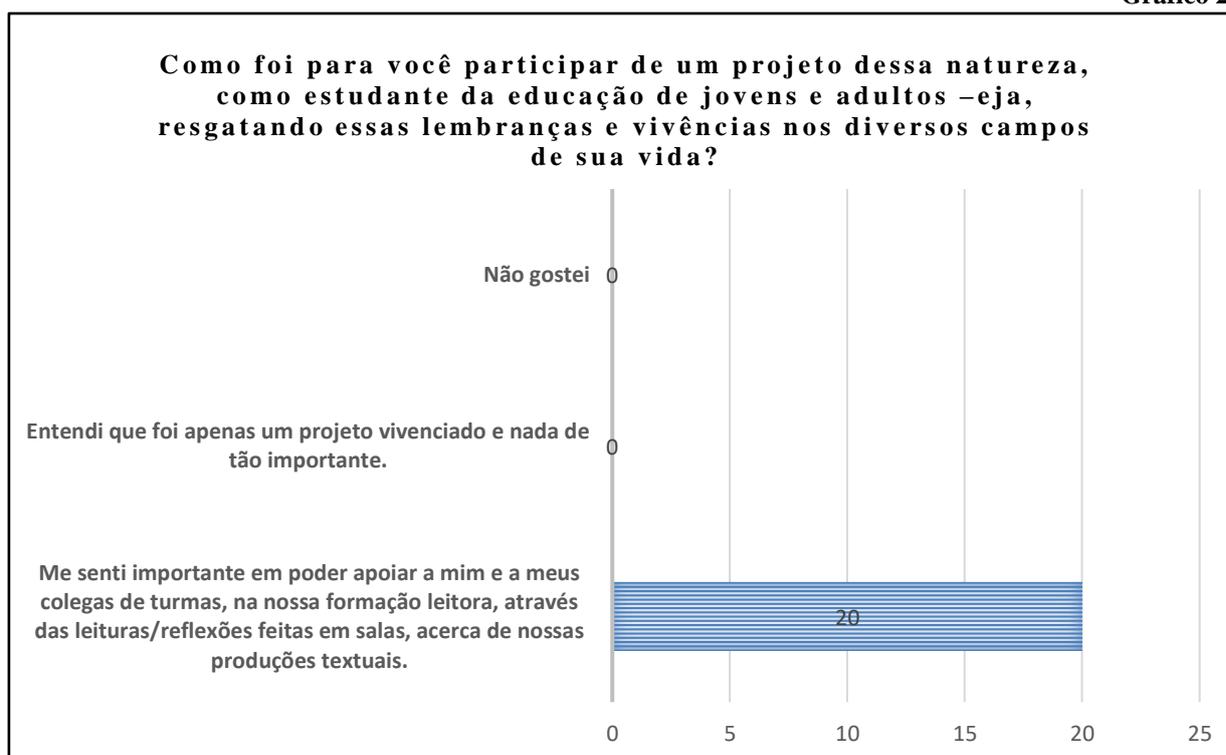
Gráfico 19



Não podia deixar de dar uma ênfase nesse gráfico acima, pois trata do sentimento dos participantes em realizar esse resgate de suas vivências e assim os relatarem. Percebemos na análise, o sentimento de pertença deles para com cada palavra, cada história, cada situação vivida por eles e seus familiares e ou comunidades. Ao resgatar as lembranças e vivências ao longo da vida, tanto da família, escola e comunidade, foi algo especial para eles, as mesmas não foram vistas como menos importantes, pois, o fato de lembrar situações relevantes, despertou neles emoções claras, trouxe uma dose de alegria até às dores, fazendo com que cada momento se tornasse quase algo real, colocar essas experiências no papel foi um exercício de reflexão que permitiu compreender o impacto de cada vivência na formação, foi como reviver uma linha do tempo única, oferecendo uma perspectiva mais rica e compreensiva de nossa história pessoal, sendo algo muito intenso, e deixando um sentimento de saudades do que já viveram.

Relembrar o passado pode ser, muitas vezes, doloroso, quando se coloca na perspectiva de situações que os traumatizaram e os marcaram profundamente, moldando sua visão de mundo, mas, por outro lado, recordar lembranças da comunidade onde viveu/vive, da escola, da família ou da vida pessoal por exemplo, traz um sentimento de nostalgia e pertencimento, que nesse caso, serviu para refletir em cada processo vivido, em discussão em sala de aula, identificamos com esse resgate, o amadurecimento de algumas ações em não querer repetir, da mesma forma, aquilo que não foi legal, ou seja, houve a necessidade de se preparar para viver determinada situação de forma diferente, ser um ser mais ativo, colaborativo e versátil em suas ações.

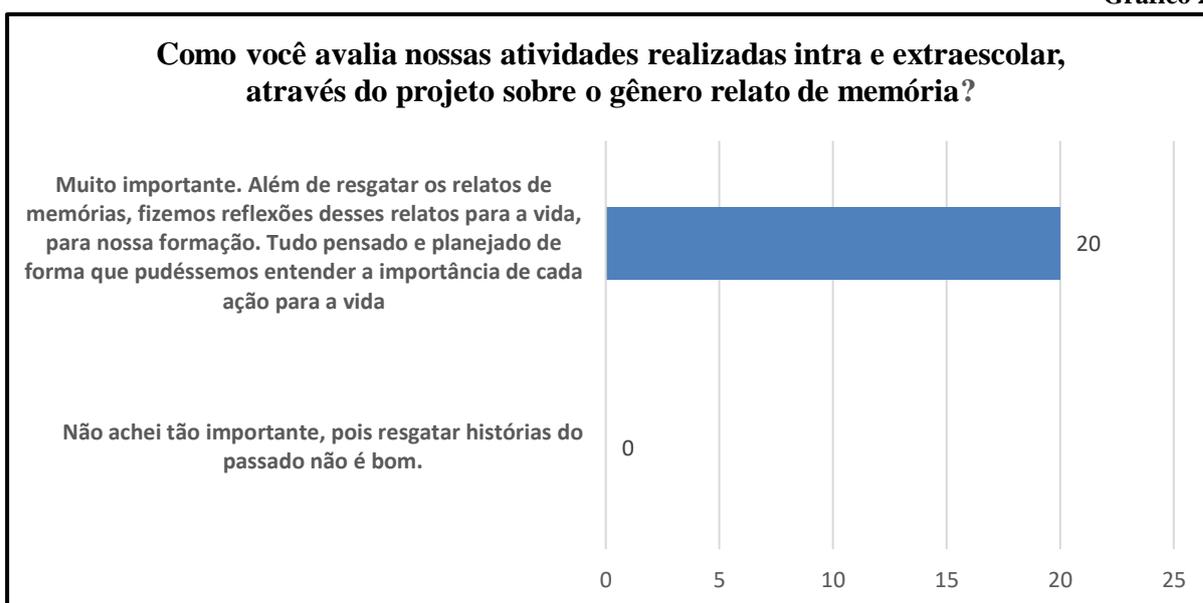
Gráfico 20



Mediante leitura/análise realizada ao gráfico acima, temos ciência que a participação nesse projeto, com estudantes da EJA, foi uma experiência bastante interessante, capaz de proporcionar uma grande e intensa aprendizagem. Também trouxe uma grande importância para a sala de aula, as leituras e reflexões compartilhadas entre eles sobre as produções textuais. Essas ações proporcionaram um ambiente colaborativo, participativo e incentivador, além de ser um projeto vivenciado com êxito, ele representou uma oportunidade valiosa de expressão, autoconhecimento e aprendizado coletivo. Entender a importância desse processo e o impacto positivo que teve em nossa formação reforçou esse compromisso com o aprendizado contínuo, entretanto, não podemos acreditar que foi apenas um projeto e nada mais importante, isso pode ser uma visão que subestima o valor das experiências e das conexões construídas ao longo do projeto. Foi percebido, mediante pesquisa, que temos um público pesquisado, que traz consigo uma grande gama de conhecimentos e letramentos, capaz de colocá-las em prática sempre que se sente confortável e seguro.

Trabalhar esse processo de pesquisa acerca do letramento na EJA, através do gênero textual relato de memórias ajudou a tornar o estudante EJA, muitas vezes subestimado pela sociedade, parte do seu processo de aprendizagem. A partir do momento em que ele externa suas lembranças e vivências, sobretudo através de sua sistematização e discussão em sala, isso traz e define uma valorização e uma importância relevante para o estudante nessa construção.

Gráfico 21



Esse último gráfico nos ajudou a entender como se deu o processo de pesquisa-ação durante as atividades realizadas no projeto sobre relato de memória. A análise, de acordo com as informações acima, apresenta uma experiência significativa. Ao contrário de considerar o resgate de histórias do passado como algo sem importância, essa prática é observada como uma oportunidade valiosa e reflexiva para uma aprendizagem significativa, as atividades, tanto dentro quanto fora da sala de aula, não apenas permitiram resgatar memórias, mas também proporcionar momentos de profunda reflexão sobre esses relatos, conectando-os com a vida presente e com nossa formação contínua. O projeto foi atenciosamente planejado, proporcionando uma compreensão ampla e detalhada da importância de cada ação em nossa jornada. Como vimos, todos avaliaram de forma positiva a execução dessa proposta, tendo em vista as múltiplas oportunidades de expor e resgatar sua história e suas vivências, através de relatos.

Esse projeto desenvolvido acerca do letramento na EJA, por meio do gênero relato de memórias mostrou-se um recurso importante no processo de letramento que aspiramos (tendo em vista que apresenta para esses alunos, que muitas vezes estão a anos sem participar de atividades escolares), como uma oportunidade de otimizar o processo de leitura e escrita com algo que já conhecem, nesse caso, algo mais familiar e menos intimidador, sua própria história. Eles escrevem e falam sobre o que já sabem bem, que são suas trajetórias, isso pode facilitar/aprimorar, de forma significativa, a obtenção de habilidades e competências na escrita e na leitura.

5.2 - Reflexões acerca dos resultados, após análise dos dados

Os resultados da pesquisa revelaram aspectos preocupantes sobre as práticas de leitura e escrita dos estudantes da 4ª fase da EJA e os impactos do projeto de letramento utilizando o gênero relato de memória. Inicialmente, a frequência de leitura entre os alunos foi examinada. Retomando discussões anteriores, encontradas nessa pesquisa, observou-se que 60% dos estudantes afirmaram ler regularmente, motivados pela importância da leitura para sua formação e aprendizado. A orientação dos professores também foi mencionada como um fator significativo para a escolha de leituras enriquecedoras. No entanto, 40% dos alunos dizem dificuldades em manter o hábito de leitura, apontando a falta de gosto pela leitura ou dificuldades de compreensão. Esses dados indicam uma necessidade de estratégias pedagógicas que tornem a leitura mais acessível e envolvente, especialmente para aqueles que enfrentam desafios na compreensão dos textos.

Em relação às sensações associadas à leitura, 9 alunos descreveram a experiência de leitura como algo positivo e reflexivo, destacando momentos de reflexão e meditação fornecidos pelos livros. Contrariamente, 11 alunos relataram impaciência e cansaço, com a leitura causando sono e desconforto visual. Esse contraste aponta para a importância de práticas pedagógicas diferenciadas que possam acomodar as diversas percepções e necessidades dos alunos, promovendo um ambiente de leitura mais inclusivo e motivador.

A formação escolar dos alunos, majoritariamente realizada em escolas públicas, influenciou suas percepções sobre o aprendizado e a inclusão. O conjunto dos participantes foi formado em instituições públicas, o que se destaca pela relevância dessas escolas na trajetória educacional dos estudantes da EJA. Apesar das limitações de recursos, as escolas públicas proporcionam abordagens pedagógicas valiosas que ajudam na jornada acadêmica dos alunos, enfatizando a importância de políticas educacionais que fortalecem essas instituições.

A vivência escolar atual na EJA foi descrita como desafiadora por 17 alunos, devido às múltiplas responsabilidades diárias, como trabalho, cuidados com a casa e família, que limitam o tempo dedicado aos estudos. Apenas 3 alunos consideraram uma experiência tranquila, refletindo a diversidade das situações pessoais dos estudantes. Isso evidencia a necessidade de programas educacionais flexíveis que possam atender às demandas específicas dos alunos da EJA, proporcionando suporte adicional para aqueles com maior carga de responsabilidades.

Antes do início do projeto de relato de memória, 15 alunos relataram dificuldades na leitura, escrita e produção textual, enquanto 5 apresentaram poucas dificuldades. Nenhum dos alunos afirmou dominar plenamente essas habilidades. Ao longo do projeto, houve uma

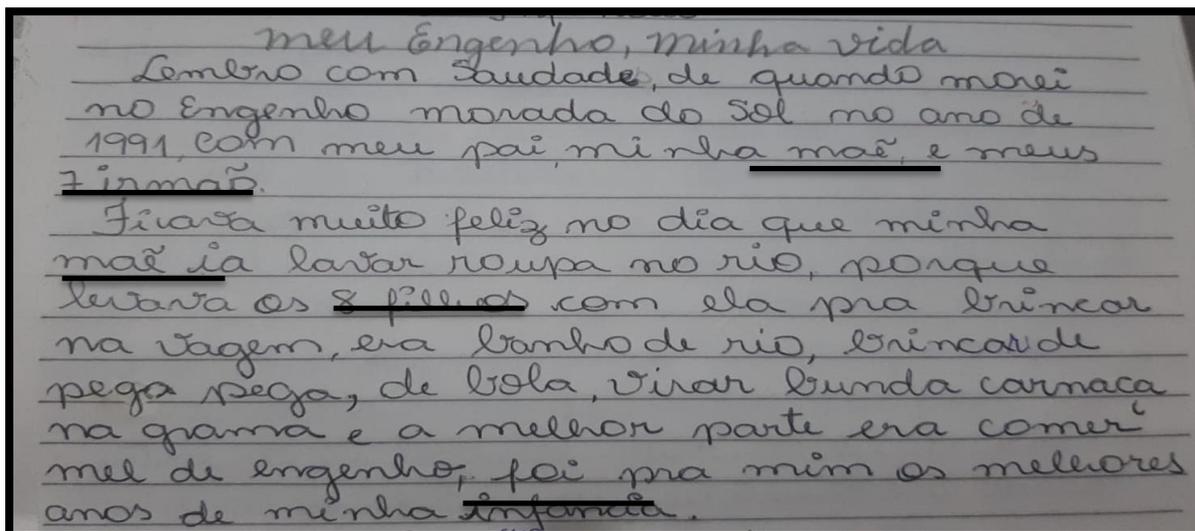
transformação notável, com todos os participantes acompanhando melhorias substanciais em suas capacidades de leitura e escrita. Acompanharemos a seguir alguns fragmentos dos textos, no processo de construção inicial e final, onde identificaremos algumas marcas de evolução, no que tange as questões linguísticas, concordância, tempo verbal, entre outras.

O projeto ajudou a ressignificar os momentos de leitura e escrita, despertando o interesse dos alunos pelo meio de atividades que conectavam as vivências pessoais com a produção textual. Essa abordagem personalizada não apenas facilita o aprendizado, mas também fomenta um ambiente mais engajado e participativo. A importância do resgate de memória pessoal foi destacada por todos os participantes, que consideraram uma atividade profundamente significativa. A prática de transformar experiências em narrativas escritas traz reflexões valiosas sobre suas vidas, evocando emoções e promovendo uma compreensão mais rica de suas trajetórias pessoais. Essa metodologia apresentada é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos, mostrando como a integração de experiências de vida no processo educativo pode enriquecer significativamente a aprendizagem.

Ao analisar os textos, relatos de memória, produzido em sala, percebemos o sentimento de pertença de cada estudante em narrar/relatar e sistematizar seus relatos de memórias. Isso deixa claro o compromisso deles em cada ação trabalhada no projeto, pois a produção textual dependia muito das atividades desenvolvidas em sala. Isso é bastante notável quando vemos os textos, com clareza, com coesão e coerência, ou seja, há uma conectividade nas ideias do texto, bem como um entendimento capaz de identificar as características as quais contemplam os textos pertencentes aos gêneros memoriais.

A organização das ideias tem uma estrutura lógica e compreensível (início-meio e fim), os relatos sistematizados tiveram um compromisso de seguir a temática e suas características de forma muito organizada e de fácil compreensão. Em se tratando das características do gênero abordado, é percebido o ponto de vista narrativo (primeira pessoa, trazendo vez por outra a terceira pessoa, quando se trata de um personagem secundário, mas que fez parte dessa memória -a qual está sendo sistematizada, e que precisa ser referenciado)

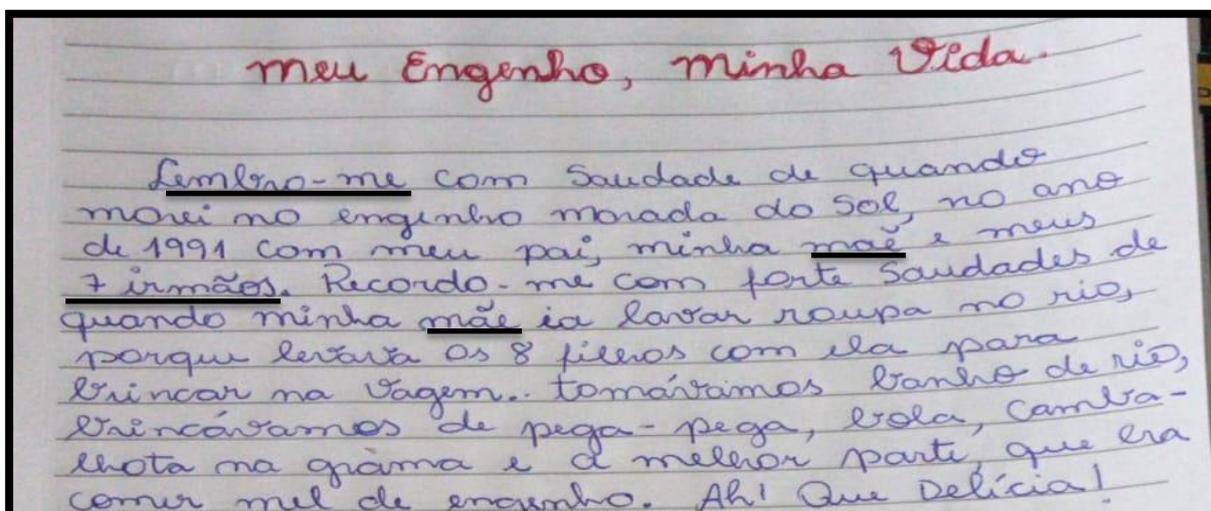
Figura 18 (Fragmento A (produção inicial))



Acervo da pesquisa

Aqui há, visivelmente uma pequena falha na questão de número (singular e plural), enquanto no mesmo texto percebe-se essa concordância acontecer naturalmente. (singular e plural). Ocorreram outras marcas importantes, além das marcadas acima, na produção textual. O importante foi a disponibilidade e a aceitabilidade dos estudantes a trabalharem essas mudanças em sala, com a clareza que esse momento seria interessante para sua formação.

Figura 19 (Fragmento A (produção final))



Acervo da pesquisa

Observa-se nos fragmentos acima uma evolução na escrita e na construção/organização textual. Quando observamos no fragmento inicial a organização frasal em respeito a ênclise: “Lembro com saudade de quando morei...”. Fragmento final: “Lembro-me com saudade de

quando morei...”. Outro ponto também que evoluiu, foi referente ao número singular e plural. Percebe-se uma estrutura mais organizada na versão final de cada fragmento textual.

Figura 20 (Fragmento B (versão inicial))

No dia 7 foi um dia que me marcou pra sempre no dia 7 de ~~set~~ setembro eu e minha irmã desfilamos amanhã toda e meu pai como um bom pai ali presente meu ~~pai~~ pai trabalhava com vigia a noite nesse mesmo dia ~~o~~ meu pai foi trabalhar eu fui dormir na casa da minha vó do outro lado pela manhã minha tia me chamava Carla

Acervo da pesquisa

É percebido uma estrutura textual com algumas situações de concordância, acentuação, coesão e coerência e pontuação. Podemos garantir que não houve um cuidado mais acurado com a produção inicial, ficando, algumas vezes, dúvidas na compreensão da leitura. Não houve um cuidado também com a coesão e a coerência textual. São situações desse tipo que foram sendo trabalhadas e melhoradas na leitura e reescrita do texto.

É perceptível a troca do artigo mais o substantivo (a manhã), pelo advérbio de tempo (amanhã)

Figura 21 (Fragmento B (versão final))

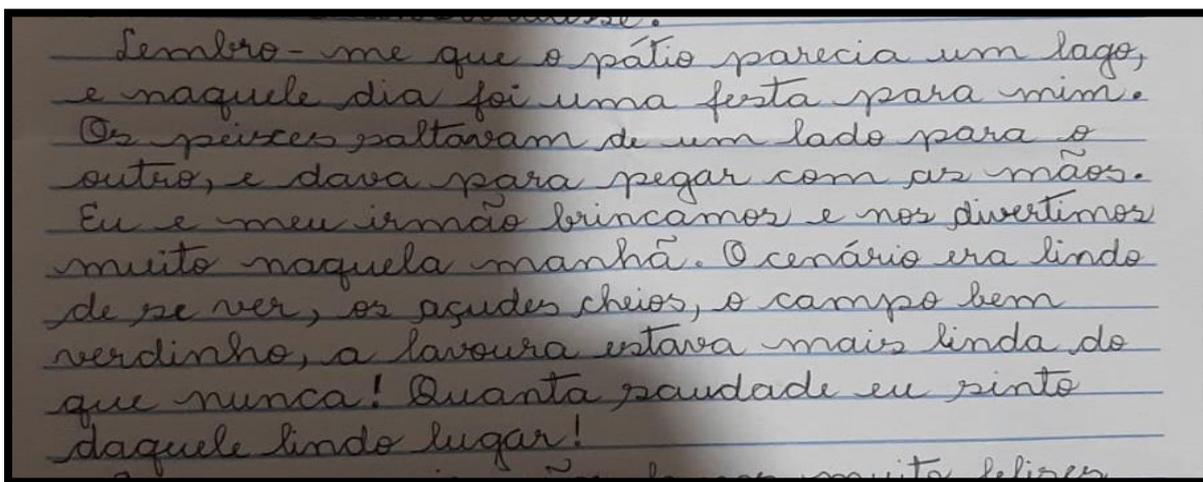
7 de Setembro
O dia 7 de setembro foi um dia que marcou Pra Sempre. Lembro-me que nesse dia, eu e minha irmã desfilávamos à manhã toda e meu Pai, como um bom Pai, Sempre ali Presente. Ele trabalhava como vigia à noite, e nesse mesmo dia ele foi trabalhar, como de costume e fui dormir na casa da minha avó do outro lado da rua. Pela manhã, minha tia chamou: Carla, seu

Acervo da pesquisa

Há um conhecimento mais aprofundado acerca das colocações pronominais acerca da próclise, ênclise e mesóclise. Uso mais adequando quanto a ênclise no texto. O que ocorreu no

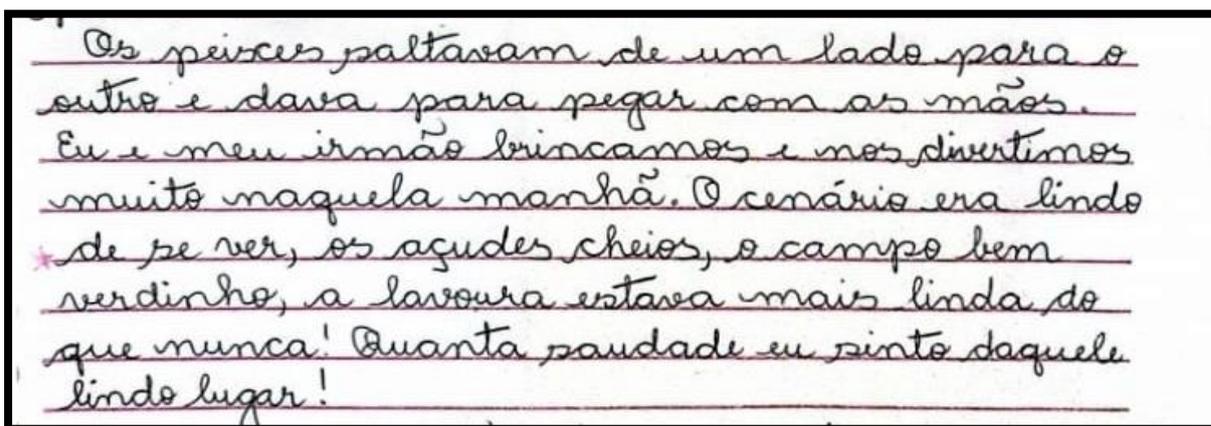
texto inicial, foi mais bem trabalhado na versão final, embora não fosse necessário esse sinal de crase nesse artigo definido (a), enquanto nessa construção frasal, houve a identificação do uso da crase. Isso implica informar, que todo componente curricular a ser vivenciado com os estudantes durante o período que acontecia o projeto, foram vivenciados de forma contextualizada dentro dos textos. Esse relato final do fragmento B, foi sistematizado levando em consideração as pontuações, logo é percebido uma compreensão melhor nas ideias do texto.

Figura 22 (Fragmento C (versão inicial))



Acervo da pesquisa

Figura 23 (Fragmento C (versão final))



Acervo da pesquisa

Já nesses fragmentos, é perceptível o cuidado com o qual é organizado as sequências lógicas do texto. As marcas linguísticas trabalhadas nos fragmentos, não deixou nenhuma dúvida da compreensão e da estrutura do texto, bem como do sentimento de pertença nas lembranças sistematizadas em cada fragmento. Tanto a concordância, a marcação de parágrafo, quanto o tempo verbal, o espaço físico trazido no fragmento, a acentuação e a pontuação foram

empregadas cuidadosamente para não prejudicar a compreensão do texto. São marcas linguísticas que identificam uma certa evolução pedagógica dos estudantes. É sabido que nem todos tiveram o mesmo avanço, porém todos tiveram qualquer tipo de avanço no que tange a questão ensino aprendizagem.

Outros elemento/marcas linguísticas que foram sentidas como positivas no processo de produção textual, durante as oficinas foram os seguintes: **completude e coerência dos textos** (que estão completos e seguem uma estrutura narrativa básica, apresentando início, meio e fim, e demonstrando coerência na sequência dos eventos narrados); **relevância dos conteúdos**(com relatos que refletem experiências pessoais significativas e proporcionam uma análise detalhada dos elementos característicos do gênero relato de memória, como a descrição de eventos e a expressão de sentimentos e reflexões); **qualidade linguística**(com a seleção considerando aspectos como ortografia, gramática e vocabulário para avaliar o impacto do projeto no domínio da língua escrita); e **reflexão crítica**(com textos que demonstram a capacidade dos estudantes de refletir criticamente sobre suas experiências e práticas e sobre o processo de escrita, alinhando-se ao objetivo de formar leitores e escritores críticos e reflexivos).

É observado que todos os textos relatam um pouco acerca da infância, com seus familiares, com suas brincadeiras, com seus compromissos etc., e a família é sempre um ponto importante nessa vivência. Em síntese, é percebido situações que machucaram, mas também engrandeceram e/ou amadureceram os sujeitos ativos dessas memórias. Relatar esses acontecimentos hoje, já não é tão sufocante, pois para eles tornou-se satisfatório expor um pouco aquilo que direto ou indiretamente ajudaram a seguir em frente, apesar de toda dificuldade enfrentada em sua trajetória.

Por fim, a avaliação das atividades realizadas dentro e fora da sala de aula reforçaram, ainda mais, a importância do projeto desenvolvido. Todos os alunos reconheceram o valor das atividades que não apenas resgataram memórias/vivências, mas também proporcionaram reflexões profundas sobre suas vidas e formações. Esse feedback positivo destaca a eficácia do projeto acerca do gênero relatos de memória como uma estratégia pedagógica que promoveu e promove uma aprendizagem significativa e transformadora.

A oportunidade que tiveram em colaborar com a proposta foi suficiente para que eles se sentissem importantes e capazes nesse processo de compromisso coletivo com a aprendizagem, no que tange a leitura, a escrita e a produção textual. Entendemos que o objetivo foi alcançado quando sentimos a satisfação dos estudantes, através de sua fala, relatarem como foi importante essa etapa de formação e de vivências ofertada por essa proposta de pesquisa-ação, considerada bastante inovadora enquanto formação para os envolvidos nas ações.

Em um outro instante, aproveitamos para fazer um encontro de culminância em que vivenciamos um momento avaliativo acerca da aplicação da proposta com a modalidade EJA. Esse momento foi realizado na escola campo de estudo, com a participação dos estudantes, do corpo docente da escola e alguns convidados/autoridades da comunidade limoeirense. Os participantes/pesquisandos puderam fazer suas colocações a respeito de sua participação no projeto, expressando seus sentimentos e aprendizados em todas as etapas vivenciadas. A fala de cada um foi muito de agradecimentos pela oportunidade concedida à modalidade EJA na escola, e conseqüentemente à sua participação como colaborador no desenvolvimento da proposta de pesquisa-ação.

É compreendido, através da leitura aprofundada de cada texto, que os relatos de memória produzido pelos estudantes traz fortemente as experiências de determinado tempo em sua vida, às vezes da infância, e que foram e são fundamentais para a formação da identidade e suas relações com as decisões. O próprio leitor, ao se deleitar nos textos, é capaz de ser levado a viajar e refletir acerca de suas lembranças e sentir como isso influência em sua formação pessoal e social. Entendemos ainda que é encontrado alguns detalhes muito pessoais e menos relevante para o leitor, mas em momento algum isso empobrece a beleza do texto.

Em síntese, os textos são verdadeiros e conseguem repassar o valor dos acontecimentos passados, bem como a importância de poder relatar e sistematizar essas lembranças, que trazem consigo a magia de se conectar, muitas vezes, com as memórias dos leitores. Cada texto tem uma leitura que envolve e reflete e nos colocam, enquanto leitores, em uma visão muito ligada às memórias dos estudantes, por tratar de momentos nostálgicos e emocionais, contribuindo para um relato real e significativo sobre o passado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, especialmente no contexto da EJA, é um processo complexo e desafiador, que vai além da simples transmissão de conteúdo. Como educadores, temos a responsabilidade de promover um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando suas histórias de vida e realidades socioeconômicas. Ao longo desta pesquisa, focada no uso do gênero textual relato de memória, ficou evidente a importância de metodologias que valorizem as experiências pessoais e coletivas dos estudantes, contribuindo para o fortalecimento de suas identidades e autonomia.

Os resultados desta pesquisa mostram que o relato de memória, ao ser explorado na EJA, não apenas aprimora as habilidades de leitura e escrita, mas também serve como uma poderosa ferramenta para a reflexão crítica e o resgate das histórias de vida dos alunos. Observou-se um progresso significativo na capacidade dos estudantes de expressar suas ideias por escrito e de compartilhar suas vivências em sala de aula, o que resultou em um ambiente de aprendizado mais inclusivo e participativo.

Além disso, a pesquisa evidenciou que a integração das novas tecnologias no processo educativo, embora ainda incipiente, é essencial para atrair e engajar os estudantes, muitos dos quais enfrentam dificuldades de acesso e alfabetização digital. Nesse sentido, a formação continuada dos professores se revela crucial para a efetiva implementação de práticas pedagógicas inovadoras, que atendam às necessidades específicas dos alunos da EJA.

Outro ponto relevante é a necessidade de adaptar as estratégias de ensino às realidades dos alunos. Ao trabalhar com o relato de memória, foi possível perceber que os estudantes se sentiam mais envolvidos e motivados uma vez que o conteúdo estava diretamente relacionado às suas vivências. Isso reforça a importância de uma educação que dialogue com o cotidiano dos educandos, promovendo a construção de conhecimentos significativos e relevantes.

Em síntese, esta pesquisa contribuiu para a defesa de uma educação que vai além do modelo tradicional e bancário, propondo uma abordagem crítica, reflexiva e libertadora. A EJA, apesar de seus desafios, possui um potencial transformador imenso, especialmente quando os educadores estão comprometidos em criar espaços de aprendizado que valorizem as histórias e saberes dos estudantes. Para que essa transformação seja efetiva, é necessário um esforço conjunto de todos os atores envolvidos, visando à construção de uma educação verdadeiramente transformadora, inclusiva, reflexiva e emancipatória.

Com isso, espera-se que as reflexões e os resultados aqui apresentados possam servir de subsídio para futuras práticas e pesquisas na área, contribuindo para o desenvolvimento de

metodologias que atendam às necessidades e potencialidades dos alunos da EJA, promovendo seu pleno desenvolvimento como cidadãos ativos e conscientes.

A meu ver e de acordo com as atividades vivenciadas nessa proposta de intervenção, percebemos que a escola, bem como os professores estão mais abertos às novidades pedagógicas: as novas tecnologias, uma nova didática –onde o professor procura se renovar a cada dia, tudo em prol da melhoria do ensino aprendizagem do estudante

Um ponto bastante relevante e que precisa ser levado em consideração na hora do planejamento, é a bagagem trazida pelos estudantes à sala de aula, ficou claro nessa pesquisa que foi mais fácil e mais suave, desenvolver essa ação, levando em consideração o dia a dia do aluno. As vivências levantadas/resgatadas por eles, nas famílias, na vida pessoal, nas comunidades etc., ficaram mais chamativas para serem trabalhadas em sala, com o propósito de aprimorar um pouco mais as atividades trabalhadas com eles, no que tange à leitura e à escrita, por estar trabalhando algo do interesse do estudante, onde ele se sentia construtor dessa história, ou seja, o autor principal. Em síntese, eles trabalharam sua própria realidade.

Encontramos também nessa pesquisa uma síntese sobre Paulo Freire, enquanto figura essencial, não somente na EJA, como também em toda a educação, ao propor um ensino crítico, transformador e libertador. É abordada nessa pesquisa o papel do professor enquanto profissional responsável pelo processo de mediação dos saberes historicamente produzidos pela humanidade e sujeito capaz de mudar as concepções ingênuas de mundo de seus educandos, fazendo-os compreender as injustiças que existem na sociedade em que o modo de vida é determinado pelo capitalismo.

Nos resultados e discussões apresentamos a reflexão e a importância desse trabalho desenvolvido com a EJA, ressaltando que essa modalidade, infelizmente não é uma prioridade nas ações e projetos educacionais, além do que, falta formação específica aos professores que lecionam nessa modalidade, que possui um público específico e que requer uma atuação diferente da atuação no ensino regular.

Dessa forma, esta pesquisa defende o ensino de qualidade e a formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos, que compreendam a importância de transformar sua história e seu contexto histórico, social e cultural. Para alcançar essa educação são necessários diversos atores, articulados em prol de um objetivo comum, lutando contra o ensino tradicional, burocrático, bancário e tecnicista.

Também é preciso reconhecer a importância dessa escola dialogar com a realidade dos educandos, considerando que a sociedade não é mais a mesma e constantemente se modifica, em virtude da globalização e do fácil acesso às tecnologias da informação e comunicação.

Assim, o professor envolvido nessa modalidade deverá estar aberto ao uso das tecnologias como: computadores, celulares, tablets, navegar em sites, redes sociais, dentre outros, que facilitam o processo de ensino aprendizagem, além de compreendê-los como meios que atraem o aluno às novas habilidades, facilitando o relacionamento com suas vivências.

REFERÊNCIA

ABREU, A. C. dos S. **Alfabetizar letrando: para além dos conceitos e das práticas.** Um estudo sobre o que pensam professoras alfabetizadoras (2017). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=7381&processar=Processar> Acesso em 20 dezembro. 2023.

ALENCAR, Anderson Fernandes de. **O pensamento de Paulo Freire sobre a tecnologia: traçando novas perspectivas.** V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, Pernambuco. 2005.

ALMEIDA, Vanessa Fulaneti de; FARAGO, Alessandra Corrêa. **A importância do letramento nas séries iniciais.** Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, V. 1, N. 1, p. 204-218, 2014.

ARRUDA, S. M.; VILLANI, A. Formação em serviço de professores de ciências no Brasil: contribuições da psicanálise. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 3., 2001, Atibaia. Anais... Rio de Janeiro: ABRAPEC, 2001. Disponível em:. Acesso em: 13 fev. 2015.

BAGNO, Marcos. STUBBS, Michael. GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna: Letramento, variação e ensino.** São Paulo: Parábola editorial, 2002.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1982.

_____. **O problema dos gêneros discursivos.** In: Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003

_____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes Editora, 2003.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura.** São Paulo: Cortez, 1994.

BARTON, David. **Alfabetização: uma introdução à ecologia da linguagem escrita.** Londres: Blackwell Publish – 1994.

BAZERMAN, Charles. “**Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas**”. In: DIONÍSIO, Ângela; HOFFNAGE, Judith (orgs) Gêneros textuais, tipificação e interação: Charles Bazerman. São Paulo: Cortez, 2005. Capítulo 2.

BHATIA, V. K. (2002). **Applied Genre Analysis: Analytical Advances and Pedagogical Procedures.** In A. M. Johns (Ed.), Genre in the Classroom: Multiple Perspectives (pp. 279-283). Mahwah, NJ: Erlbaum.

_____. **Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View.** Londres: Continuum, 2004.

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** os conteúdos de língua portuguesa no ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997/1998.

_____. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25.

_____. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Promulgada em cinco de outubro de 1988.

BUNZEN, Clecio. **Os Significados do Letramento Escolar como uma Prática Sociocultural.** In: VÓVIO, Cláudia L.; SITO, Luanda; GRANDE, Paula B. (Org.). Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010. P. 99-120.

CAMPOS, Ângela Maria Florentino dos Santos. **Produção do gênero autobiografia:** a escrita no contexto social e discursivo da sala de aula da EJA IV fase. Garanhuns -PE, 2019.

CANDAU, V. M^a F. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios.** In: (org.). Cultura(s) e educação. Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro. 2005.

CARVALHO, Adenivan Mendes. **Memória e identidade do aluno da EJA em relatos autobiográficos.** 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2014.

CARVALHO, Diego Borges de. **O Letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da perspectiva teórica dos gêneros textuais.** 2011. 60 f. Monografia (Especialização) - Curso de Graduação em Letras, Departamento de Letras, Centro Universitário de Brasília – Uniceub, Brasília, 2011

CINTRA, Ema Marta Dunck. **O gênero memorial descritivo:** Relato de uma experiência de ensino. Linguagem em (Dis) curso, v. 20, p. 321-339, 2020.

CHAVES, Suely Santana. **A Importância Do Letramento na Educação de Jovens e Adultos.** Revista Filosofia Capital-ISSN 1982-6613, v. 3, n. 7, p. 3-23, 2008.

DALEY, Elizabeth. **Expandindo o conceito de letramento.** 2013

DI GIORGI, Cristiano Amaral; LEITE, Yoshie. Ussami Ferrari. **A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular.** Série-Estudos, Campo Grande, p. 305-323, jul./dez. 2010.

DRUMOND, K. **Alfabetização e letramento:** conceitos, relações e práticas. 2021. Disponível em: <https://www.sistemamaxi.com.br/alfabetizacao-e-letramento/>. Acessado no dia 29/08/2021

ESPÍNDULA, Danielly Vieira Inô. **Gêneros textuais/discursivos em livros didáticos do ensino médio**: Critérios de categorização e agrupamento. Revista Recorte, v. 6, n. 1, 2015.

ETTO, Rodrigo Mazer; CARLOS, Valeska Gracioso. **O letramento de brian street e as identidades pós-modernas de bauman e hall**. Humanidades & Inovação, v. 5, n. 3, 2018.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

FERREIRA, Núbia Nafaiete Ferraz. **O Perfil dos alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos**: alfabetização e diversidade. 2017. 24 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Instituto de Ensino Superior Franciscano-IESF, Maranhão, 2017.

FONSECA, L. F. **O professor alfabetizador em formação**: saberes necessários ao exercício da sua profissão. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. DONALDO, Macedo. **Alfabetização**: Leitura da palavra, leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2020a.

FREITAS, Adélia Luiza Prado de. **Carmela vai à escola**. Ed. Galerinha. SP. 2011

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. Acervo Paulo Freire, 1996.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula** – leitura & produção. 3. ed. Cascavel:ASSOESTE, 1984.

_____. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002

GODOY, Elisandra Girardelli. **Avaliação escolar no ciclo básico**. 1997. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

JESUS, Daniela de. Et al. Educação de Jovens e Adultos: Aspectos Teóricos/Metodológicos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 10, Vol. 06, pp. 136-168. Outubro de 2020.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura, teoria e prática**. Campinas, Potes; UNICAMP, 1993.

_____. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas (SP): Mercado de letras, 1995. Cap. 1, p. 15-61 (Coleção Letramento, Educação e Ensino)

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

_____. **Letramento e formação do professor**: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a prática do mundo**. São Paulo, Ática, 1993.

LURIA, A. R. **Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundations**. Cambridge, MA: H.U.P. (1976)

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Educação e letramento**. Unesp, 2004.

MAIA, J. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo, Paulinas, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Exercícios de Compreensão ou Cópia nos Manuais de ensino de Língua?** Brasília, Em Aberto, ano 16, nº 69, 1996.p. 64-82.

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

_____. **A. Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; GODOY, Dalva Maria Alves. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos**: em movimento e disputa. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, maio-ago. 2020.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos – Avaliação e Planejamento** – Caderno 4 – SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 2006.

MENDONÇA, M. **Diversidade textual os gêneros na sala de aula**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

MILLER, C. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (3): 621-626, 2012.

MIRANDA, Leila Conceição de Paula; SOUZA, Leonardo Tavares de; PEREIRA, Isabella Rodrigues Diamantino. **A trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade**. Seminário de iniciação científica, 5., 2016, Montes Claros. **EVENTOS DO IFNMG**, 2016, Montes Claros, p. 1-3. Disponível em: <<https://www.ifnmg.edu.br/arquivos/2016/proppi/sic/resumos/e4e0c388-a724-45cb-8189-46e3a70afa64.pdf>>. Acesso em 07 dez. 2023.

MOTA NETO, João Colares da. **Diretrizes metodológicas para a Educação de Jovens e Adultos à luz da Educação Popular Latino-Americana**. EJA em Debate, 2017.

MOURA, Vera Lucia Pereira da Silva; SERRA, Maria Luiza A. **Educação de jovens e adultos**: as contribuições de Paulo Freire. 2014. TCC (Especialização em Educação de Jovens e Adultos)

– Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014. Disponível em: 17 https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_33_1426693042.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

NIEDZIELUK, Luzinete Carpin. Gênero Textual-Discursivo: Memorial Descritivo No Curso De Pedagogia. *In: Anais do Congresso Nacional de Estudos Linguísticos-CONEL*. 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MARCONDES, Maria Inês Marcondes; SANTOS, Tania Regina Lobato dos. **Paulo Freire e sua influência na pedagogia crítica nos Estados Unidos**. Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 14, n. 29, mai./ago. 2008. – Brasília, p. 315-327.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Gêneros textuais e letramento**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: <http://wac.colostate.edu/siget/rbla/socorro.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2015. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. pp. 1-107.

OLSON, D.R. & HILDYARD, A. “**Writing and Literal Meaning**”. In: Martlew, M. (org) *The Psychology of Written Language Developmental and Educational Perspectives*. Nova York, John Wiley and Sons, 1983.

Parâmetros Curriculares Nacionais: **Ensino Médio**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2000. pp. 1-71.

PINTO, A. C. **Psicologia Geral**. Lisboa: Universidade Aberta. Nº 227. (340 páginas). ISBN: 972-674-339-7. DL: 164485/01. (2001).

PINTO, Silvia Amaral de Mello (org.). **Psicopedagogia um portal para inserção social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

POLLI, José Renato. **Humanismo marxista em Edward Thomspson e Paulo Freire: a educação vista de baixo**. Filosofia e Educação, v. 14, n. 1, p. 167-200, 2022.

ROCHA, Cíntia Carmélia Silva da. **Relatos de memórias na Educação de Jovens e Adultos [recurso eletrônico]: a literatura como humanização** / Cíntia Carmélia Silva da Rocha. – 2021.

SANTANA, Elissandra Marçal Serafim de. **Rede de gêneros e intertextos na produção de requerimentos para o desenvolvimento da consciência crítica de gênero na educação de jovens, adultos e idosos** -EJAI. Nazaré da Mata -PE. 2024.

SANTOS, Antônia Maria Ferreira dos. **OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PACATUBA-CE**. 2018. 20 f. TCC (Graduação) - Curso de Bacharelado em Humanidades, Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab, Acarape-Ce, 2018.

SANTOS, Vilson Pereira dos. **Didática: métodos e práticas de ensino na educação de jovens e adultos**. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo - Goiás, v. 10, n. 2, p. 17-34, dez. 2011.

SANTOS, I. B. de A. **Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória**. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

SCHNEWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge, Mass: Harvard University, 1981.

SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, Papyrus, 1986.

_____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 4. ed. São Paulo, Cortez; Autores associados, 1987.

SILVA, Francisco Diniz Oliveira da; FERNANDES, Jéssica de Oliveira. **O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. 2018. 13 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Computação, Centro de Ciências Exatas e Naturais, Universidade Federal Rural do Semiárido, Rio Grande do Norte, 2018.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Autêntica, Belo Horizonte: 2001.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

_____. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017.

SOUZA, Ana Elizabete Novaes de. **PROJETO DE LETRAMENTO NA EJA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO MEDIADA PELO HIBRIDISMO ENTRE OS GÊNEROS AUTOBIOGRAFIA E CORDEL**. 2019. 148 f. Dissertação - Curso de Letras, Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2019.

STREET, V. B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas, Papyrus, 1995.

TELES, D. A. **Prática docente na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais: uma experiência em Parnaíba-PI**. Dissertação de mestrado do Programa de Estudos Pós-

Graduados em Educação: currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2018. Disponível em: Acesso em: 15 nov. 2019.

TERZI, S.B. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados**2006. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaterzi.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2013.

TERZI, P. G.L. A identificação do cidadão no processo de letramento crítico. **Revista Perspectiva**, UFSC, 2006.

SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas, Papyrus, 1995.

TELES, D. A. **Prática docente na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais: uma experiência em Parnaíba-PI**. Dissertação de mestrado do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2018. Disponível em: Acesso em: 15 nov. 2019.

TERZI, P. G.L. A identificação do cidadão no processo de letramento crítico. **Revista Perspectiva**, UFSC, 2006.

VIEIRA, Giselda Alves Menezes. **Oralidade, leitura e escrita em práticas de interação social dos educandos da EJA: trabalhando com o gênero relato de memórias**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes ,2007

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1985.

APÊNDICES

➤ **Questionário para entrevista com familiares e as pessoas mais antigas das comunidades de estudantes, com o objetivo de resgate de memórias**

1. Há quanto tempo mora no local/ cidade?
2. Conte sobre sua trajetória de vida.
3. Como era o bairro/ cidade que o senhor ou senhora foi criado (a)?
4. Qual foi o fato marcante do lugar onde sr. (a) morava ou mora?
5. Relate para mim um fato feliz e um fato triste.
6. Quais eram as brincadeiras? / O que o sr. (a) fazia para se divertir?
7. Como eram os costumes da época em que era mais jovem?
8. Como era o modo de falar das pessoas?
9. O sr. (a) tem alguma foto, registro documental (carta, cartão-postal...) ou objeto daquele tempo? (Usar esse recurso para reconstruir a história durante o diálogo com o entrevistado, estimulando as suas recordações.)
10. O que existia antigamente na época que era mais jovem e hoje não existe mais?
11. O que sr. (a) gostaria que continuasse do seu tempo de infância ou mocidade?
12. Pedir para o entrevistado fazer uma comparação entre sua infância/ juventude com os dias atuais.
13. Como está se sentindo em poder explicar um pouco acerca de suas memórias/lembranças/vivências?

➤ **Questionário aplicado com os estudantes, após a vivência do projeto afim de sentir o grau de satisfação deles em participar da pesquisa**

NOME: _____ IDADE _____

1. Você gosta de ler?

() SIM () NÃO.

Por quê?

2. Você costuma ler? Por quê?

() SIM, PORQUE É IMPORTANTE PARA NOSSA FORMAÇÃO

() SIM, PORQUE EU GOSTO

() SIM, POR RECOMENDAÇÃO DA ESCOLA

() NÃO, PORQUE NÃO GOSTO

() NÃO, POR DIFICULDADE EM COMPREENDER OS LIVROS E OS TEXTOS

() NÃO, DEVIDOS OS PREÇOS DOS LIVROS

3. Como é sua vivência escolar hoje na EJA?

() TRANQUILA () DESAFIADORA

4. Fale duas ações que você gosta na aula de LÍNGUA PORTUGUESA

5. Onde aconteceu sua formação escolar até agora?

() sempre em escola pública () sempre em escola particular () escola pública e particular

6. Como estava seu processo de leitura, escrita e produção textual, antes do Projeto desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa, acerca do gênero textual relato de memória?

() SENTIA DIFICULDADE () SENTIA POUCA DIFICULDADE () LIA E ESCREVA MUITO BEM

7. Em que o Projeto, acerca do gênero relato de memória, desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa, ajudou você no processo de leitura, escrita e produção textual.?

Na melhoria da formação pedagógica: leitura, escrita e produção textual, com o projeto foi desenvolvidas atividades que despertaram em mim, a vontade de escrever e ler, sobretudo por se tratar de relatos de memórias (vivências minhas, da minha família e da comunidade na qual estou inserido(a))

Não somou em nada na minha formação.

8. Como foi para você resgatar suas lembranças, vivências, situações ocorridas ao longo de sua vida, de sua família, na escola e na comunidade onde vive, ou viveu?

Super importante. Lembrei de situações bem relevantes para minha vida, as emoções, as dores, as alegrias voltaram como se estivesse vivendo tudo novamente. E o melhor foi poder colocar esses momentos no papel e refletir sobre cada um deles

Lembrei de poucos, não dei muita importância às atividades

Não gostei. Não senti nenhuma emoção

9. Como foi para você participar de um projeto dessa natureza, resgate de memórias, na Educação de Jovens e Adultos –EJA?

Me senti importante em poder apoiar a mim e a meus colegas de turmas, na nossa formação leitora, através das leituras/reflexões feitas em salas, acerca de nossas produções textuais.

Entendi que foi apenas um projeto vivenciado e nada de tão importante.

Não gostei

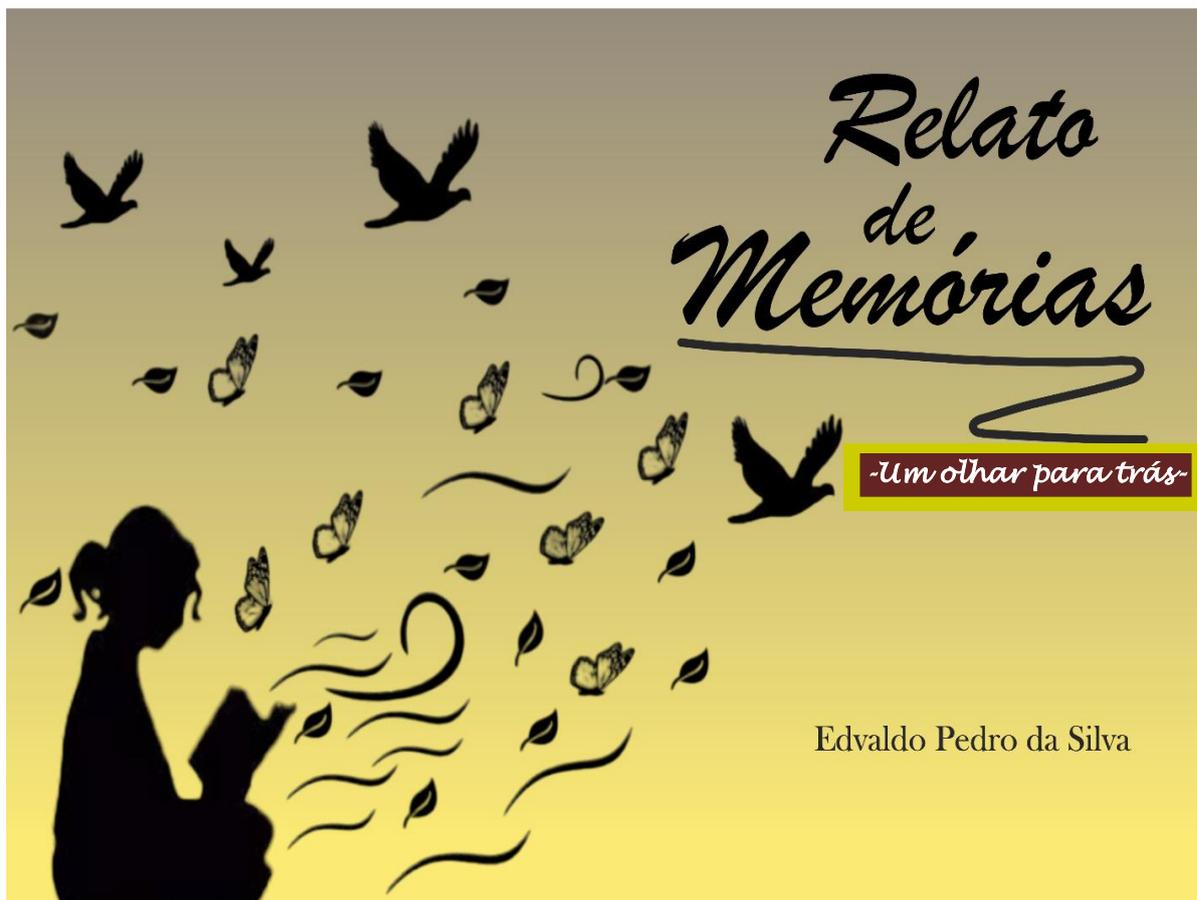
10. Como você avalia nossas atividades realizadas intra e extraescolar, através do projeto sobre memória?

Importante. Além de resgatar as memórias, fizemos reflexões dessas memórias para a vida, para nossa formação. Tudo pensado e planejado de forma que pudéssemos entender a importância de cada ação para a vida

Não achei tão importante, pois resgatar histórias do passado não é bom

➤ Capa do Livreto (organizado entre o pesquisador e o pesquisando)

Figura 24



Link para acesso ao E-book.

<https://drive.google.com/file/d/1PdSGwHNhHYP1zETcE1lsHJaQx2ZVNHQI/view?usp=sharing>

➤ **Capa do Guia Pedagógico**

Figura 26



Link para acesso ao Guia Pedagógico

<https://drive.google.com/file/d/1G-0lO7VeZW5G-SwXsBYAgmYMXstZImOa/view?usp=sharing>