



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CAMPUS MACEIÓ**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS-PORTUGUÊS**

**LUIZ MACIEL FERREIRA DE ARAÚJO**

**O TRABALHO COM O GÊNERO MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE  
CONHECIMENTOS COM OS ESTUDANTES DA EJA: UM RELATO DE  
EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.**

**MACEIÓ, AL**  
**2024**

LUIZ MACIEL FERREIRA DE ARAÚJO

O TRABALHO COM O GÊNERO MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE  
CONHECIMENTOS COM OS ESTUDANTES DA EJA: UM RELATO DE  
EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC apresentado ao Curso de  
Graduação em Letras-Português do Instituto Federal de Alagoas,  
*Campus* Maceió, como requisito parcial para obtenção de grau de  
Licenciado em Letras.

Orientadora: Professora Dra. Christiane Batinga Agra

MACEIÓ, AL

2024



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Instituto Federal de Alagoas**  
***Campus Maceió***  
**Biblioteca Benevides Monte**

---

469.07

A663t Araújo, Luiz Maciel Ferreira de.

O trabalho com o gênero memória na construção de conhecimentos com os estudantes da EJA [recurso eletrônico] : um relato de experiência no Programa Residência Pedagógica / Luiz Maciel Ferreira de Araújo. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 710 KB). – 2024.

Trabalho acadêmico com 53 folhas.

Inclui referências.

Orientação: Profa. Dra. Christiane Batinga Agra.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Português) – Instituto Federal de Alagoas, *Campus Maceió*, Maceió, 2024.

1. Letras – Português. 2. Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino-aprendizagem. 3. Letramento. 4. Gênero Memória. 5. Leitura e Escrita. 6. Programa Residência Pedagógica – CAPES. I. Título.

---

**Franciane Monick Gomes de França**  
**Bibliotecária – CRB 4/1831**

LUIZ MACIEL FERREIRA DE ARAÚJO

O TRABALHO COM O GÊNERO MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE  
CONHECIMENTOS COM OS ESTUDANTES DA EJA: UM RELATO DE  
EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC apresentado ao Curso de  
Graduação em Letras-Português do Instituto Federal de Alagoas,  
*Campus* Maceió, como requisito parcial para obtenção de grau de  
Licenciado em Letras.

Aprovado em : 20/12/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Christiane Batinga Agra (Orientadora)  
Instituto Federal de Alagoas - IFAL

---

Prof. Dr. Antonio Carlos Santos de Lima  
Instituto Federal de Alagoas - IFAL

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Willianice Soares Maia  
Instituto Federal de Alagoas - IFAL

## RESUMO

Este relato tem como propósito apresentar as experiências e as intervenções realizadas durante as investigações em sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, no período das observações e regências no Programa Residência Pedagógica - CAPES, descrevendo as contribuições no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes jovens e adultos da EJA - Modular em uma escola da rede pública de ensino de educação básica do estado de Alagoas na cidade de Maceió. Para a realização das aulas que resultaram nesta pesquisa foram utilizados como propostas pedagógicas, textos do gênero memória, contendo narrativas que aproximaram-se do cotidiano dos estudantes participantes, atividades práticas realizadas durante as oficinas de leituras e escritas, como estratégias pedagógicas para a construção e colaboração dos conhecimentos dos/as participantes. A construção teórica deste trabalho, apoia-se nas contribuições de: Alagoas, Antunes, Arroyo, Bakhtin, Beth Marcuschi, Brasil, Cafiero, Dolz e Schneuwly, Freire, Gil, Marcuschi, Rojo, Souza, Soares e Todorov. Para mais, foi percebido que as intervenções realizadas por meio das oficinas de leituras e de produções orais e escritas com o gênero textual memória contribuíram de forma significativa na aprendizagem dos/as estudantes, colaborando no desenvolvimento do processo de letramento dos envolvidos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Ensino-aprendizagem. Contextualização. Letramento. Leitura e Escrita. Memórias.

## ABSTRACT

This report aims to present the experiences and interventions carried out during investigations in the Youth and Adult Education classroom, during the period of observations and regencies in the Pedagogical Residency Program - CAPS, describing the contributions in the teaching-learning process of young and adult students of EJA - Modular in a public school of basic education of the state of Alagoas in the city of Maceió. To carry out the classes that resulted in this research, texts of the memory genre were used as pedagogical proposals, containing narratives that approached the daily lives of the participating students, practical activities carried out during the reading and writing workshops, as pedagogical strategies for the construction and collaboration of participants' knowledge. The theoretical construction of this work is based on the contributions of: Alagoas, Antunes, Arroyo, Bakhtin, Beth Marcuschi, Brasil, Cafiero, Dolz and Schneuwly, Freire, Gil, Marcuschi, Rojo, Souza, Soares and Todorov. Furthermore, it was noted that the interventions carried out through reading workshops and oral and written productions with the textual genre memory contributed significantly to the students' learning, collaborating in the development of the literacy process of those involved.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Teaching and learning. Contextualization. Literacy. Reading and Writing. Memories.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	6
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	10
2.1 A ESCOLA: UM AMBIENTE ACOLHEDOR E PROMOTOR DO LETRAMENTO ESCOLAR .....	12
2.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS E O GÊNERO MEMÓRIA .....	16
2.3 O ESTUDANTE DA EJA .....	21
2.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EJA - MODULAR .....	23
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	29
3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA .....	31
3.2 RECURSOS METODOLÓGICOS COMO INSTRUMENTOS DE PESQUISA ...	33
<b>4 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b> .....	41
<b>5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	49
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	51

## 1 INTRODUÇÃO

Ler e escrever são duas aprendizagens relevantes a todos nós. Nesse sentido, o desenvolvimento da leitura e da escrita bem como compreender e produzir textos diversificados é uma das maiores preocupações nossas como educadores. Esta pesquisa foi baseada nas dificuldades encontradas ao trabalhar leitura e escrita com os alunos adultos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, e já observadas tempos antes, em outros momentos ao ingressar em sala de aula como docente em formação inicial, mesmo antes das ações do PRP, nos Estágios Curriculares, já venho notando como os estudantes, principalmente os adultos, têm encontrado diversas entraves nas didáticas adotadas em sala, além das pessoais, que dificultam seu processo de letramento.

O presente trabalho consiste em apresentar um relato de experiência vivenciado durante o período de observação e regência no Programa Residência Pedagógica - PRP, em três turmas do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos - EJA, de uma escola da Rede Pública de Ensino do Estado de Alagoas. A instituição escolar foi a Escola Estadual Professor Theotônio Vilela Brandão, localizada em um bairro central da cidade de Maceió no estado de Alagoas, onde é ofertado o ensino médio integral (Diurno) e a modalidade EJA - Modular (Noturno).

Com o propósito de analisar uma experiência de uso, a proposta pedagógica realizada por meio das minhas práticas docentes, que apresentarei neste relato, buscou ter como objetivo geral investigar processos de ensino-aprendizagem de estudantes da EJA, visando a promoção de letramentos a partir da utilização de memórias literárias. Para formulação da pergunta/problema desta pesquisa, colocamos os seguintes questionamentos: como a escola poderia valorizar os conhecimentos e experiências dos estudantes da EJA em sala de aula? Como fazer com que esses estudantes sintam-se capazes de produzirem textos orais e escritos envolvendo seus conhecimentos de vida/mundo? E, quais estratégias pedagógicas utilizaremos para colaborar na construção de conhecimentos dos estudantes da EJA? Dessa forma, a pergunta de pesquisa será a seguinte: De que maneira o gênero textual memória pode ser trabalhado em sala de aula como estímulo e motivação para os estudantes da EJA - Modular em suas práticas sociais de leitura e escrita envolvendo seus conhecimentos de vida/mundo?

Nas turmas pesquisadas, deparei-me com jovens e adultos que encontravam-se fora da escola há alguns anos e ainda, com mais incidência, alunos que frequentaram a sala de aula quando crianças e só agora voltaram, e com pouco tempo de estudos já avançaram para o ensino médio, por meio de programas governamentais de incentivo a conclusão dos estudos, que de acordo com as propostas do caderno da EJA Alagoas (2019, p. 11) esses programas surgem “da necessidade de atender o público da Educação de jovens e adultos, num prazo menor, porém com eficiência e eficácia”. No entanto, sabemos que em alguns casos esse avanço de etapas se torna uma problemática no desenvolvimento do letramento escolar dos estudantes que ingressam aos programas, pois a grande maioria dos ingressantes estiveram longe da escola por muitos anos, logo, a falta de hábito de estudos, bem como a incompreensão de conteúdos aplicados em tempo curtos e as más condições do ambiente escolar, tornam um trabalho inacabado, contribuindo com uma aprendizagem defasada. Sabe-se que as dificuldades de aprendizado, de acordo com Aquino (1997), advém dos problemas sociais, políticos e pedagógicos. Nesse contexto, tratando do pedagógico, Weiss e Cruz (1999, p. 46) enfatiza que as dificuldades “encontram-se no âmbito de problema de aprendizagem reativo, produzido e incrementado pelo próprio ambiente escolar”.

Nesse viés, ao perceber quais dificuldades os estudantes estavam apresentando, como: dificuldades na leitura, conseqüentemente na escrita, como erros ortográficos, acentuação gráfica, concordância, dentre outras, que veremos nos dados que serão apresentados; também disgrafia, a partir das percepções dessa conjuntura foram desenvolvidas estratégias didáticas pedagógicas que promovem efeitos positivos no letramento escolar dos estudantes, colocadas em prática durante as regências que resultaram neste trabalho. Vale relatar que o que levou-me a pesquisar este assunto, são questionamentos que surgiram desde o período da educação básica, quando ainda aluno pertencente a modalidade de ensino EJA, já observava, mesmo com a visão de estudante, algumas adversidades de aprendizagem na turma em que frequentei, e ao passar também por dificuldades, fiquei inquieto, mas eu não sabia como saná-las, por não ter o contato com a didática dos processos pedagógicos. Hoje como docente em formação, por meio das teorias estudadas/analizadas e das práticas nos estágios de observações e das regências do PRP, percebi que naquela época muitas práticas utilizavam as mesmas metodologias e além disso, eram descontextualizadas, e percebi que na atualidade

algumas ainda persistem nas salas de aulas, dificultando o desenvolvimento do letramento escolar dos estudantes. Por essa razão, ao ingressar no contexto acadêmico no contato com a formação didático pedagógica, ao ter familiaridade com as teorias e práticas, resolvi pesquisar estratégias, por meio do trabalho com os gêneros textuais, que possibilitasse práticas contextualizadas, em que os estudantes da EJA, pudessem compreender e assimilar conteúdos, sempre contextualizados, em um tempo apressurado.

Diante disso, o trabalho realizado que apresentarei neste relato, teve como objetivo investigar e contribuir com o processo de letramento dos estudantes, valorizando seus conhecimentos prévios.

A execução da pesquisa realizada cumpriu-se em ações de observações e regências, que como proposta pedagógica foram realizadas a inserção da leitura e da escrita no contexto das ações realizadas. Concordando com Cafiero (2005, p. 9) a leitura é "[...] uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura". Como a exemplo, os estudantes da EJA que por meio dos textos, foram motivados e acompanhados nas realizações de suas leituras como também nas escritas que retratam suas vivências e histórias de vida. Portanto, nas aulas de Língua Portuguesa foram desenvolvidas essa construção de sentidos, defendida pelo autor, durante as oficinas de: roda de conversa; contação de história; relatos de vivências e experiências; leituras, escritas e reescritas com os/as participantes.

Esta pesquisa pertence à área da Linguística Aplicada na qual adotamos uma abordagem qualitativa, com foco nos participantes. Para atingir o objetivo, foi utilizado como meio para resolução do problema investigado sondagens e ações práticas de leituras e escritas durante as oficinas realizadas em sala de aula. A pesquisa foi bibliográfica e de campo, com caráter descritivo. Na metodologia adotada utilizei os seguintes recursos: pesquisa bibliográfica, observações, entrevistas escritas, questionários e formulários, estudo de caso, relatórios das observações e das pesquisas. Diante disso, foi adotada uma sequência didática para as ações práticas. Diante disso, houve a coleta de dados e análise dos mesmos, que mostrarei em um dos capítulos finais.

A fundamentação teórica deste trabalho apresenta como o ensino de Língua Portuguesa tem sido relevante na formação dos sujeitos sociais, visto que, toda comunicação seja ela oral, escrita, gestual e outras, fazem necessárias e estão

presentes nas socializações/interações. Dessa forma, fica evidente o quanto é importante a contribuição do letramento escolar para a comunicação social.

Destarte, sentindo a necessidade de situar o leitor quanto à organização desta pesquisa, apresentarei como estão organizados os capítulos seguintes: primeiramente, faremos uma breve explicação e explanação sobre o que diz a BNCC acerca do ensino da LP na perspectiva do estudos dos gêneros textuais; em segundo, faremos uma distinção dos termos alfabetização e letramento, também acerca do papel fundamental que a escola exerce para o letramento escolar, de acordo com os autores embasados, e os letramentos já adquiridos antes do escolar, que são os conhecimentos prévios; em seguida, abordarei a importância dos gêneros textuais, com foco no gênero textual memória que fez parte da estratégia didática pedagógica; depois, apresentarei o estudante da EJA e uma breve descrição e discussão sobre a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; outro capítulo será descrito a metodologia abordada, o contexto da pesquisa e os recursos metodológicos como instrumentos de pesquisa; finalizando com a interpretação dos dados e as considerações sobre o objetivo do estudo aqui tratado como conclusão deste trabalho.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo dos últimos anos, observando o ensino da Língua Portuguesa (doravante LP), é perceptível as transformações, as quais têm possibilitado a inserção de outras e/ou novas práticas pedagógicas na sala de aula. Desse modo, um dos avanços no cenário atual está voltado para o trabalho com os textos multissemióticos que são aqueles que abrangem o uso de diferentes linguagens, envolvendo a verbal e a não verbal e que faz uso de elementos visuais como: fotos, vídeos e sons, podendo conter ilustrações, cores, ícones e símbolos. Portanto, os textos multissemióticos pertencem a uma diversidade de gêneros textuais presentes em circulação social e podem auxiliar no processo de letramento dos estudantes, ampliando a reflexão e a interação, assim, melhorando o processo de leitura e compreensão, também promovem novas formas de produções textuais.

A respeito disso, os documentos oficiais homologados pelo Ministério da Educação como a BNCC (BRASIL, 2017) que segue as propostas dos PCNs (BRASIL, 2000), propõe que o ensino da LP na escola tenha como base o estudo de textos de diferentes gêneros em cada etapa da educação básica de forma contextualizada, valorizando o aluno como protagonista. Neste sentido, a escola como uma das responsáveis no desenvolvimento político-social dos estudantes e os professores como agentes do letramento, devem criar situações que propiciem o entendimento dos diversos textos que fazem parte do nosso meio social, como também propostas pedagógicas que auxiliem no letramento dos alunos.

Entender o conceito e a relevância do “letramento” na vida do aluno é uma tarefa essencial para a escola e para o professor. Para entendermos sua funcionalidade embasamos na afirmação de Soares (2017, p. 30) onde ela diz que a origem se deu a partir da necessidade de “[...] reconhecer e nomear práticas sociais de leituras e de escritas mais avançada e complexa que as práticas de ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. Assim, depreende-se o letramento como conceito do domínio de leitura e escrita para além do ler e escrever, ou seja, são práticas que estão situadas em contextos que habitam os sujeitos como afirma Marcuschi (2001, p. 21) nos dizendo que o letramento “[...] é um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários”. Cosson (2014, p. 23) nos diz que o letramento “é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”, concordo com o autor

no que tange ao letramento escolar e literário, pois a escola é a agência propícia e/ou favorável a esse tipo de letramento, embora, sabemos que existe outros letramentos para além do escolar. Assim, no sentido geral do letramento, penso que essa responsabilidade não pode ficar restrita a escola, deve ser responsabilmente compartilhada por outras agências de letramentos, visto que, todos nós somos dotados de conhecimentos constituídos anteriormente aos escolares, ou seja, antes mesmo de ler e escrever, pois o letramento começa muito cedo para nós seres sociais, portanto, deve-se delegar também essa responsabilidade as outras agências existentes como: a familiar; cultural; a comunidade; a igrejas; o trabalho; dentre outras, as quais estamos inseridos e/ou pertencemos.

No que tange ao conhecimento escolar, na sala de aula de LP é imprescindível a inserção de textos que abordam temas contemporâneos e urgentes, que estejam relacionados à realidade social e que façam parte do contexto dos alunos, conforme afirma Antunes (2003, p. 78):

O sentido de um texto não está apenas no texto, não está apenas no leitor. Está no texto e no leitor, pois está em todo material linguístico o que constitui e em todos o conhecimento anterior que o leitor já tem do objeto de que trata o texto (ANTUNES, 2003, p. 78).

Nessa perspectiva, o texto, deve ser visto como elemento de socialização e interação no exercício da leitura e da escrita, desta forma, como nosso cotidiano é composto por diversas situações, devemos abordar textos de diversos gêneros, ampliando assim o contato do aluno com os mais variados textos presentes em circulação social. Contextualizando gênero textual, segundo Marcuschi (2008) podemos dizer que são atividades discursivas presentes no nosso dia a dia, estando presente em nossas ações e forma de ver e ler o mundo, pois entendemos que os gêneros são atividades de poder e controle social. O autor enfatiza que eles surgem de acordo com as nossas necessidades socioculturais, a proporção que são indispensáveis ao meio social.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optei trabalhar com foco em um dos gêneros que estivesse próximo do contexto dos estudantes da EJA, especificamente para realização das atividades, sendo assim, foi escolhido o gênero textual memória. Ao abordarmos este modelo, foi perceptível por todos, educandos e educadores, a

sua riqueza, como também sua fundamental colaboração no processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as. Desta forma, podemos atestar que memória é um gênero textual que se aproxima dos estudantes da EJA ao passo que, por meio deste, eles/elas refletem e interagem, compartilhando suas histórias de vida, escrevendo memórias e praticando o exercício de rememoração ao entrar em contato com a leitura de outras memórias já compartilhadas.

Neste capítulo, abordaremos primeiramente questões fundamentais ao papel fundamental que a escola exerce como formadora e promotora da reflexão, como também do letramento escolar, em seguida, abordarei a importância dos gêneros textuais como fenômenos sociais e históricos presentes nos textos e em todas as nossas comunicações e interações com o outro, na sequência, o gênero textual memória como estratégia pedagógica para o desenvolvimento desta pesquisa, visto que este gênero promove reflexão, interação e socialização dos saberes já adquiridos pelos estudantes antes mesmo do conhecimento escolar, depois, apresentarei o estudante da EJA, quem é o estudante dessa modalidade de ensino, seu perfil, quais dificuldades esta pessoa enfrentou e ainda enfrenta para conseguir concluir seus estudos, pois sabemos que eles buscam na educação formal oportunidades de melhorar a sua qualidade de vida socialmente e profissionalmente, por fim, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, um breve histórico desta modalidade de ensino e no contexto do Estado de Alagoas a EJA - Modular, que não é apenas uma via de acesso à certificação acadêmica, mas uma ponte para a transformação pessoal e social, pois ela reforça a certeza de que a educação é um direito fundamental ao longo de toda a vida, confirmando que a busca pelo saber é uma jornada contínua, independente da idade.

## 2.1 A ESCOLA: UM AMBIENTE ACOLHEDOR E PROMOTOR DO LETRAMENTO ESCOLAR

Quando escutamos falar em letramento, logo fazemos uma associação às questões escolares, visto que, esse termo ficou por muito tempo restrito aos muros da escola, esquecendo de que o letramento é uma prática efetiva dos eventos sociais de interação, entre nós seres sociais, interligados a leitura e a escrita. Conforme a autora Magda soares (2003) o termo letramento é “o ‘estado’ ou

‘condição’ de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, [...]” (SOARES, 2003, p. 2).

Portanto, pode-se dizer que a escola é uma das agências de letramento, uma vez que, os alunos chegam nela letrados por frequentarmos outros espaços, ler livros a que tem acesso, às pessoas com quem convivem, como família, trabalho, igreja, que também são agências e agentes de letramento.

Factualmente, desfrutamos da escola como um lugar de compartilhamento e/ou troca de saberes, com a função específica e organizada de formação, neste sentido, quando se fala em processo de ensino-aprendizagem que promova conhecimentos que auxiliem na atuação social, dispomos dela como a principal fonte de conhecimentos que nos oferta possibilidades abrindo espaços de reflexões, percepções e saberes, o que chamamos de letramento escolar. Com a habilidade do letramento escolar, nos apropriamos da escrita e da leitura de forma crítica, como afirma Soares (2003), para interagirem e agirem, não se limitando ao ambiente escolar, mas se estendendo às diversas modalidades de interações nos diversos contextos sociais. Nesse sentido, Marcuschi (2007, p. 15) contribui dizendo que “O letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem “letramentos sociais” que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados”. Ademais, para o autor, o letramento social é uma prática dos sujeitos letrados ou não, fazendo-se eficaz ao tomamos um ônibus, por exemplo, que nos leve ao local desejado, e ao identificarmos uma compra ou mercadoria desejada, dentre outras ações. Apesar de que estes dois processos, alfabetização e letramentos, ainda que, por vezes, estejam inter-relacionados, são processos distintos, que acontecem envolvendo “conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino” (SOARES, 2003, p. 16).

Dessa forma, cabe aqui uma diferenciação desses termos, assim, segundo a autora, “alfabetização” “não ultrapassa o significado de levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever” (SOARES, 2003, p. 15). Já o letramento como estado ou condição do exercício efetivo das práticas sociais passa pela “participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, [...] formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas [...]” (SOARES, 2003, p. 2). Desse modo, o sujeito pode não ser alfabetizado e ser uma pessoa

letrada, uma vez que todas as pessoas possuem um tipo de letramento. Marcuschi (2010, p. 25) nos diz que: “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita”. Por conseguinte, pessoas ditas alfabetizadas são aquelas que sabem ler e escrever, no entanto, isso não quer dizer que elas adquiriram a competência de uso da leitura e da escrita de forma adequada bem como afirma Soares (2006):

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: Não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento (SOARES, 2006, p. 45-46).

É mediante o uso da linguagem que agimos e interagimos socialmente. Dessa maneira, esse agir e interagir social usando a linguagem recebe o nome de letramento, pois em conformidade com Soares (2003), ensinar a leitura e escrita é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de contextos que tenham sentidos e façam parte da vida do estudante. À vista disso, cabe à escola com seu compromisso formador promover conhecimentos necessários que não sejam isolados do contexto do aluno, para que por meio do letramento escolar interajam socialmente, assegurando esse processo a fim de que respondam adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita, Soares (2003). Ainda sobre o letramento escolar, Bunzen (2010, p.101) colabora e define como “um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos”.

Nessa perspectiva, sabemos o quanto é fundamental o/a estudante se apropriar do letramento escolar independente da faixa etária, sendo também imprescindível na Educação de Jovens e Adultos - EJA, já que essa modalidade atende aos estudantes que muitas vezes foram excluídos e/ou privados de frequentar a escola na idade apropriada por inúmeras razões, com pouco ou nenhum contato com o ensino formal, mas dotados de extenso conhecimentos culturais, histórico, popular, de vida e mundo. Rojo (2012), conceitua essa bagagem de conhecimentos múltiplos como um dos multiletramentos:

[...] o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p.13).

Por conseguinte, sendo a escola um ambiente acolhedor e promotor de ensino e aprendizagem múltiplas, como também dos “multiletramentos”, segundo Rojo (2012, p. 13), no que tange ao aspecto da diversidade cultural, deve-se valorizar a bagagem de conhecimentos que os/as alunos/as da EJA possuem, ou seja, o letramento cultural de cada um desses estudantes, assim eles e elas ao chegarem ao ambiente escolar antes mesmo do letramento escolar, possuem uma leitura do mundo, conforme Paulo Freire (1978) assevera que os sujeitos educandos, já são dotados de conhecimentos adquiridos nos seus ambientes de convívio, ou seja, uma experiência de leitura social que o antecede a leitura do mundo escolar.

Consoante a Arroyo (1997), a escola precisa ter abertura e estar preparada ao receber os alunos, oportunizando e estimulando-os a ser capazes de pensar criticamente, produzir e reproduzir leituras e escritas que valorizem seus conhecimentos prévios.

A escola atual precisa estar preparada para receber e formar esses jovens e adultos que são frutos dessa sociedade injusta e, para isso é preciso que haja professores dinâmicos, responsáveis, críticos, que sejam capazes de inovar e transformar sua sala de aula em um lugar atrativo e estimulador (ARROYO, 1997, p. 23).

Para mais, Antunes (2003) assevera que:

É importante que o aluno, sistematicamente, seja levado a perceber a multiplicidade de usos e de funções a que a língua se presta, na variedade de situações em que acontece [...]. Desse modo, se alarga a visão de uso da língua, ou seja, se deixa de ver a língua apenas como uma coisa uniforme e apenas podendo ser “certa” ou “errada”. De repente, quem sabe, o aluno vai poder perceber que a língua que ele estuda é a mesma língua que circula em seu meio social (ANTUNES, 2003, p. 118).

Nesse sentido, no que diz respeito à valorização dos conhecimentos de vida/mundo dos estudantes como também seus conhecimentos informais, é imprescindível que a escola e o professor promovam essa valorização e também torne para eles perceptível as diversas formas de linguagem em circulação social,

como também de ver a língua, valorizando a interação do estudante e os seus conhecimentos prévios.

## 2.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS E O GÊNERO MEMÓRIA

De início, é importante entendermos mais um pouco, o que são gêneros textuais e como estão inseridos em nossas interações sociais.

Os gêneros são fenômenos históricos que estão relacionados a nossa vida cultural e social, eles passaram a ser discutidos a partir das concepções de linguagem e interação. Como formas de inserção, eles surgem de acordo com as necessidades das nossas atividades socioculturais, ou seja, as necessidades comunicativas do dia a dia, multiplicam-se com o surgimento da escrita e se ampliam de acordo com as inovações tecnológicas que foram e são necessárias à nossa sociedade. Nesse sentido, Bakhtin (2003) assegura que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada grupo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Marcuschi (2008) contribui dizendo que:

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. [...] Os gêneros são também necessários para a interlocução humana (MARCUSCHI, 2008, p. 161).

Todo e qualquer ato de comunicação e interação humana acontece por meio de um ou até mais de um gênero, podendo ocorrer de diversas formas, estilos e diferentes finalidades, pelo fato da diversidade de gêneros em circulação. Entendemos a linguagem como um fenômeno social que nos permite, como pessoas sociais, interagir por meio de textos orais e escritos em diversos contextos, assim, para cada situação comunicativa ajustamos a nossa comunicação, as palavras e as frases a serem ditas de forma oral ou escritas. Isto posto, toda a nossa comunicação e interação se faz por meio de um gênero, como assevera Marcuschi (2003):

[...] partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. [...] Essa visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua (MARCUSCHI, 2003, p.22).

Neste sentido, recomenda-se que em sala de aula haja um trabalho com textos diversificados que nos permita, por meio da linguagem, práticas funcionais e interativas, descartando a velha prática de só trabalhar a língua no aspecto estrutural e formal. Para reverter essa situação, como promotores do letramento, devemos reconhecer a linguagem como vivências culturais de cada sujeito e assumir o compromisso, conforme Antunes (2003, p.14), “de contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da Língua Portuguesa”.

A partir dessas reflexões, sustentamos que o trabalho em sala de aula de LP, principalmente no que diz respeito à leitura e produção textual, deve ser assistido por meio do estudo dos gêneros textuais, segundo Marcuschi (2008, p. 151), “o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil, área interdisciplinar, com atenção para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais”.

Ademais, sobre as contribuições acerca dos gêneros textuais, Bazerman (2006), evidencia o caráter dinâmico e interativo de uso dos gêneros escritos. O autor aborda gêneros textuais enquanto uma atividade de ação social, que permite às pessoas falar da sua história e de suas culturas. Além do mais, Freire (2006, p. 20) já apontava que, “[...] nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto”. Freire já referia-se para um ensino voltado à interação, onde os estudantes dialogassem com os textos, e por meio deles, eles libertem-se e transformem a sociedade. E para que essa transformação social de fato aconteça é preciso que os sujeitos falem de si, de suas crenças e de suas culturas, que se posicionem, produzam textos, enfim, interajam uns com os outros, percebendo que a língua é um processo de interação.

Para Marcuschi (2008, p. 149), “gênero é uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, uma ação retórica”. Mediante essa afirmação, consideramos nesta pesquisa a categoria “gêneros textuais enquanto ação social e cultural”, como

também “técnicas cognitivas que são produzidas pelas pessoas”, neste caso pelos estudantes da EJA ao fazer uso do “gênero textual memória” no sentido de lhes possibilitar a interação e realização de várias ações de ordem comunicativa em sala aula, por meios das leituras de memórias literárias, das interações e socialização de suas memórias.

A partir dessas considerações e contribuições, analisamos situações em sala de aula que possibilitaram investigar como trabalhar com o gênero textual memória, com o objetivo de colaborar no desenvolvimento do letramento dos estudantes da EJA, envolvendo seus conhecimentos de vida/mundo, visto que, a diversidade de gêneros que circulam nas várias esferas sociais são infinitos e sabemos o quanto a sala de aula é um espaço rico composto por diversas culturas e saberes que os estudantes já possuem, e de quanto podemos produzir nela por meio das interações dos conhecimentos dos participantes.

Relembrar acontecimentos, sejam dos melhores ou piores momentos, exige um exercício de rememoração ou resgate de memórias e fatos inesquecíveis que se passaram em nossa vida. Segundo o autor Jozef (1988), quando exercitamos nossa memória fazendo uma “rememoração”, evocamos o que foi vivido e efetivado no momento presente. Neste sentido, “Memória” é o nome dado ao gênero textual do tipo narrativo que tem por objetivo contar/relatar fatos e acontecimentos por meio de uma narrativa, seja oral ou escrita, ocorridos no passado do narrador. Este gênero permite que o narrador, ou seja, aquele que conta sua história, compartilhe seus valores e suas culturas, como também esse gênero desempenha um papel significativo na preservação das histórias, identidades e culturas. Por meio do texto verbal, seja escrito ou oral, acontece a narração de histórias, geralmente contada por quem viveu, mas também podem ser contados por quem ouviu dos seus antepassados, histórias que vão passando de geração em geração. Este gênero permite que compartilhemos experiências de determinada época, possibilitando que novas pessoas, as novas e futuras gerações, conheçam os acontecimentos passados, os fatos, as marcas do tempo como também as diversidades de culturas.

Desse modo, o gênero memória tem a função de manter viva as memórias coletivas de uma comunidade ou sociedade, quando registramos na escrita e transmitidos oralmente por meio dos relatos pessoais, dos eventos históricos, das tradições e dos valores culturais, servindo como resistência cultural contra a marginalização e o apagamento de grupos sociais e das tradições, permitindo assim

que as vozes sejam ouvidas e valorizadas. O gênero memória é muito importante para compreendermos o sujeito como ser social, sua inserção promover a leitura como também a escrita das vivências pessoais, possibilitando reflexões sobre sua própria identidade. É um gênero que tem como atividade o relato de fatos e acontecimentos, que fazem os estudantes rememorar seu passado. Para Beth Marcuschi (2012) às memórias literárias é um gênero que possui o propósito:

[...] sociocomunicativo mais relevante recuperar, numa narrativa escrita de perspectiva contemporânea, vivências de tempos mais remotos (relacionadas a lugares, objetos, pessoas, fatos, sentimentos, valores etc.) experienciadas pelo autor [...], numa linguagem que se configure como ato discursivo próprio e recrie o real [...] (MARCUSCHI, 2012, p. 56).

Por conseguinte, trabalhar na sala de aula da EJA leitura e escrita envolvendo “o gênero textual memória” é de grande relevância, haja vista que esses estudantes possuem uma vasta bagagem de história de vida, com muitas experiências para compartilhar. Ao promover a leitura e escrita por meio de suas experiências de vida, estamos assim como agência e agentes do letramento promovendo e estimulando o gosto e o prazer por ler e escrever.

Freire (1988) em sua obra “A importância do ato de ler” nos ensina que o processo de alfabetização, ou seja, da aquisição da leitura e da escrita, não deve acontecer de modo descontextualizado, mas sim fazer parte do cotidiano do aluno. Visto que esse processo de letramento amplia possibilidades de conscientização. “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e o contexto” (Freire, 1988, p. 11-12).

Ao ser introduzido um texto narrativo de memórias literárias em sala de aula, aproximamos os relatos ali presente das vivências dos estudantes e do contexto social deles, que por meio do exercício da leitura se reconhecem naquela história e assim ao fazer contato com o gênero veem-se capazes de produzirem também suas narrativa por meio de suas histórias de vida.

O texto que se faz próximo ao cotidiano dos estudantes da Eja, lhes aproxima de suas realidades e faz com que sintam-se pertencentes ao texto que estão lendo e conseqüentemente produzindo. Nesse viés, quando se lê um texto de memórias literárias nota-se pontos de aproximação entre o leitor e o texto e/ou entre o leitor e o autor, parte de uma identificação construída pelo contexto social do interlocutor.

Ademais, o texto literário, nos estimula a imaginação, permitindo possibilidades de interação e expressão do nosso pensamento, assim a literatura possibilita dizer o cotidiano do sujeito. Segundo o autor Tzvetan Todorov (1939, p. 23-24):

[...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo (TODOROV, 1939, p. 23-24).

Em vista disto, os textos literários trabalhados na sala de aula deste projeto como por exemplo o conto “Maria”, da autora Conceição Evaristo (2016), na obra “Olhos d'água”, aproximou os/as estudantes de suas vivências, das lembranças dos amores e desamores passados, do contexto familiar e também da realidade social em que vivem e vivemos por meio das escrivências da autora. Podemos presenciar esta veracidade nos fragmentos: “Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele” (EVARISTO, 2016, p. 40). Outros exemplos que podem ser citados são os de leituras que relembram as memórias da nossa infância, quando Rego (1972) diz: “quem de nós que nunca foi nas histórias inventadas e brincadeiras ou em um acontecimento real um super herói?”, e no texto “A estrada de ferro” do autor José Lins do Rego (1972), da obra “Menino de Engenho”, o autor conta uma de suas memórias narrando um acontecimento de heroísmo do tempo de sua infância:

Fiquei sozinho, ali no ermo da estrada de ferro. Os meus primos e os moleques tinham corrido. Meu coração batia apressado. Parecia que eu era o único culpado daquela desgraça que não acontecera. Comecei a chorar, com medo do silêncio. Muito de longe, o trem apitava. E banhado pelas lágrimas andei para casa. Nunca mais em minha vida o heroísmo me tentaria por essa forma (REGO, 1972, p. 26).

Para mais, encerro este tópico compartilhando um pouco de minhas memórias do início do curso de graduação, quando nos primeiros períodos trabalhamos em dois componentes curriculares do curso de Letras-Português os tipos textuais e os gêneros textuais, como destaque nos textos narrativos e no gênero memórias literárias, ocasiões que marcaram na minha vida acadêmica e que

fez-me optar por trabalhar em minha pesquisa. Se tratando de memórias destaco o quanto foi importante as discussões acerca dos gêneros textuais e cada atividade socializadas nas disciplinas durante o período do ensino remoto emergencial - ERE, durante a pandemia do covid 19, como exemplo, recordo uma das atividades de produção intitulada “Memórias de constituição como leitor/a”, com base no texto “A única função do educador é pôr a criança na rua” da professora e escritora Fanny Abramovich (2009), relembro que por meio dessa atividade pudemos fazer o exercício de rememorar a infância e juventude no período de estudante da educação básica, assim como Fanny, ao rememorar seu passado: “Sempre tive vitrola. Livro e vitrola, sempre. Também, além de não saber como cabia tanta gente, não sabia como cabia tanto livro.”, desenvolvemos uma produção textual acerca de nossas memórias de leituras. Ressalto o quanto os momentos de compartilhamentos e interações entre o docente e os discentes do curso foram relevantes e incentivadores para poder dar início aos trabalhos em pré-projetos durante o meu processo acadêmico e em sala de aula durante as regências, conseqüentemente, para esta pesquisa.

Como estudante que pertenceu a EJA, no período de formação da educação básica, tenho atentado as relevantes discussões acerca das entraves que impedem, ainda hoje, o processo de escolarização dos estudantes jovens, adultos e idosos, em sua maioria mães e pais, pessoas periféricas, que deixam de frequentar a escola por inúmeras razões que discutiremos a seguir. Assim, neste trabalho abordaremos no próximo tópico várias questões que trazem aspectos relacionados a esses estudantes, como: quem são, de onde vem, como são vistos, como chegam a sala de aula, dentre outros.

### 2.3 O ESTUDANTE DA EJA

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA são pessoas repletas de experiências e conhecimentos de mundo, são aqueles/aquelas que por inúmeros motivos deixaram de frequentar a sala de aula regular na idade apropriada e/ou foram privados de frequentar as turmas regulares por exceder a faixa de idade apropriada por lei, é uma diversidade de pessoas provindos de várias partes da cidade, bairros periféricos, áreas rurais, como também vindo de diversas regiões do nosso país. São pessoas pertencentes a diferentes classes e grupos sociais, assim,

pertencentes a diferentes culturas e comunidades linguísticas. Na sua maioria, chegam à sala de aula sem saber ler e escrever fluentemente, apresentando um alto grau de dificuldades com a leitura e a escrita, como também desvios, conseqüentemente, dificuldades com os enunciados, códigos linguísticos e com os diferentes gêneros textuais em circulação na nossa sociedade. À vista disso, Souza (2010) enfatiza que:

É importante enfatizar que os sujeitos da EJA são advindos de lugares em que os modos de falar variam de acordo com a formação dos seus grupos étnico-raciais, socioeconômicos, políticos e culturais, participando assim de diversas comunidades linguísticas. Muitos deles advêm do campo, com pouco grau de escolaridade. Alguns com acesso restrito a materiais escritos (livros, jornais, revistas, computador e outros). E mesmo os que são de origem urbana, pelo fato de pertencerem, na sua maioria, a uma classe social pobre, também são carentes de instrumentos da cultura letrada (SOUZA, 2010, p. 25).

A partir das observações realizadas na turma da EJA, ficou notório as peculiaridades desses estudantes, que trazem consigo marcas profundas da heterogeneidade na história de vida, faixa etária, perfil, classe social, escolaridade, trajetórias e perspectivas.

Esses estudantes buscam a escola por sentirem falta de informações que completem ou complemente seus conhecimentos e por muitas vezes não encontram um ensino que atenda às suas necessidades sociais e/ou que envolva seus conhecimentos de vida e mundo que na maioria das vezes não são articulados aos conhecimentos escolar, ou seja, suas vivências, em consequência acabam desistindo dos estudos novamente, causando o abandono escolar. Essas evasões também se dão ao cansaço que muitos passam por serem trabalhadores que enfrentam horas excessivas de trabalho no diurno e pela noite estão na escola em busca de conhecimentos que ajudem a se inserir em uma posição melhor no mercado de trabalho. Em vista disto:

[...] o abandono e/ou evasão escolar tem sido estigmas da EJA. A escola precisa valorizar as potencialidades do público de EJA, considerando o tempo comunidade, tempo trabalho e todas as ações que são desenvolvidas para além do tempo escolar. Os estudantes de EJA, tem um potencial de conhecimentos prévios que devem ser utilizados no tempo escolar. Os conhecimentos prévios devem ser articulados, para que os estudantes compreendam os conhecimentos escolares (ALAGOAS, 2010, p. 9 -10).

Posto isso, a escola como uma agência de letramento e os educadores como promotores da educação e conhecimentos, precisamos ter novos olhares para os estudantes da EJA, não olhar para eles/elas como estudantes fragilizados que não tiveram oportunidades de estudar em tempo regular e/ou pessoas que trabalham o dia inteiro e chegam cansados e que não tem tempo para leitura e pesquisa, embora de fato sabemos que isso é a realidade da grande maioria deles, no entanto precisar ter um olhar para além dessas entraves sobre esses estudantes, um olhar emancipador, como aponta Freire (2002), que por meio de uma educação libertadora gera-se possibilidades de transformações, autonomia e emancipação. Sendo assim, esses estudantes ao ter acesso a educação que valorize seus conhecimentos prévios são capazes também de aprender e de serem produtores de conhecimentos por meio de suas experiências e conhecimentos de vida/mundo, que somando suas experiências/conhecimentos aos escolares, poderá ser uma grande porta para a apropriação da leitura e da escrita como também de produzirem textos que contribuam com a sociedade e com a pesquisa.

#### 2.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EJA - MODULAR

Decerto, a educação é um direito fundamental garantido a todos/as, sendo inerente à dignidade humana, de acordo com a Declaração dos Direitos Humanos. Portanto, independentemente da faixa etária, cor e classe social, todas as pessoas devem ter acesso a educação e a alfabetização. No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos - EJA como modalidade de ensino tem desempenhado um compromisso fundamental para a inclusão e desenvolvimento social das pessoas que nunca estudaram ou que evadiram da escola por consequências diversas.

Concebido para aqueles/as que, por diversas razões, não puderam completar seus estudos na fase regular, a EJA é um farol de oportunidades educacionais, seja para adultos que buscam uma segunda chance de alcançar uma formação tão almejada, ou jovens que, por motivos diversos, tiveram seu percurso escolar interrompido. Nesse sentido, a EJA emerge como uma resposta inclusiva.

Posto isto, para compreendermos a Educação de Jovens e Adultos - EJA, devemos compreender sua trajetória e sua importância na sociedade. A história da EJA no Brasil tem início com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA na década de 1940, mais precisamente no ano de 1947: "Promovida pelo

Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, tinha por objetivo levar a “educação de base” a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais” (ARAÚJO e COSTA, 1995, p. 1). Essa iniciativa como a primeira ação governamental que atendesse a parcela da população que historicamente foram privados de frequentar a sala de aula na idade apropriada, teve como objetivo “estender a ação da escola primária”, ensinar a escrever o nome e conhecer letras e palavras menos complexas, que não significou uma preocupação com a educação brasileira, onde essa iniciativa recebeu uma forte crítica de Freire: “[...] ensinar a assinar o nome para se obter o título de eleitor, ferrar o nome, como Paulo Freire criticou mais tarde” (FÁVERO, 2010, p.3). Logo mais, em 1960 surge o movimento de cultura educação popular - MCP em Recife, com as propostas pedagógicas de Paulo Freire, que tinha como objetivo a alfabetização para a conscientização e para a transformação social. Nessa mesma década, com apoio do do governo federal, a Campanha de Educação Popular da Paraíba - CEPLAR teve seu início com o “Método de Alfabetização Paulo Freire em Angicos”, no Rio Grande do Norte, uma das mais conhecidas experiências de alfabetização posta em prática por Paulo Freire. Consoante a Fávero (2010), nesse período:

São apresentadas apenas as definições e as primeiras experiências do Sistema de Alfabetização de Adultos, no início dos anos de 1960. [...] A primeira experiência de alfabetização de adultos foi realizada no Centro Dona Olegarina[...]. A grande experiência do método de alfabetização, considerado primeira etapa da educação de adultos, foi realizada em Angicos, no Rio Grande do Norte. Paulo Freire assumiu o desafio de realizar esse trabalho com apoio financeiro da Aliança para o Progresso [...]. Angicos “estourou”; de repente a proposta passou a ser conhecida em todo o Brasil: alfabetizava-se em 40 horas! O entusiasmo de Paulo Freire, dos profissionais e dos estudantes envolvidos no projeto e a enorme motivação da própria população garantiram o sucesso da experiência (Fávero, 2010, p. 15 - 16).

Durante o período do regime militar, em 1970, com as proibições e tentativas de interrupção das práticas educativas dos métodos de Freire no Brasil, iniciou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, com fortes influências dos métodos freirianos, programa criado pelo governo federal que tinha como objetivo segundo Menezes (2001) de acabar com o analfabetismo do nosso país no período de até dez anos. Este perdurando até meados da década de 80.

A EJA, foi legalizada e instituída como modalidade de ensino com a finalidade de atender alunos ingressantes na escola a partir da idade de 15 anos para EJA -

Ensino Fundamental e 18 anos completos para EJA - Ensino Médio. Esta modalidade foi instituída legalmente no Brasil no ano de 1996, como de fato uma modalidade de ensino, após aprovação da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96” (BRASIL, 1996b), com objetivo destinado a atender a demanda de estudantes jovens e adultos com baixa taxa de escolaridade e atraso escolar no nosso país. Essa modalidade de ensino é formada majoritariamente de jovens, adultos e idosos historicamente excluídos pela falta de acesso à educação, excluídos de direitos pela necessidade de trabalhar cedo, de cuidar dos filhos, da casa e da família, como tantas outras impossibilidades que os impediram de não dar seguimento aos estudos. Assim, a LDB de acordo com a Constituição Federal no Artigo 37, delimita para quem é destinada esta modalidade de ensino:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento de para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Brasil, 1996).

De fato, esta modalidade de ensino é bastante significativa para a sociedade, visto que tem promovido ao longo desses anos até os dias atuais a igualdade de oportunidades, o acesso a continuidade dos estudos, o conhecimento, o desenvolvimento pessoal, a participação cidadã e ajudado a muitos a se inserirem no mercado de trabalho, assim reduzindo as desigualdades sociais.

Ao concluir seus estudos na EJA, os alunos não apenas obtêm um certificado de escolaridade, mas também adquirem ferramentas essenciais para sua inserção no mercado de trabalho, para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento pessoal contínuo. Dessa forma, a EJA não apenas abre portas para oportunidades futuras, mas também promove a construção de um mundo mais justo e igualitário, onde o acesso à educação é um direito fundamental de todos. Portanto, a valorização e o reconhecimento desta modalidade de ensino é fundamental, uma vez que seu potencial é transformador para a sociedade na totalidade.

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos no estado de Alagoas, está sendo ofertada por meio de módulos, por isso, denominada de EJA - Modular. Segundo o “Documento Orientador Eja Modular - Ensino Médio” Alagoas (2019), que é o documento oficial que regulamenta esta modalidade de ensino, elaborado pela Supervisão do Ensino Médio - Superintendência de Políticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas - SEDUC, dispõe que:

[...] A Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Estadual de Ensino está regulamentada através Resolução Nº 50/2017-CEE/AL e das Diretrizes Nacionais através do Parecer CNE/CEB Nº 06/2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos sua estrutura de oferta por períodos semestrais Portaria SEDUC Nº038 de 2017 destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade de direito (ALAGOAS, 2019, p. 7).

A EJA - Modular no estado de Alagoas, representa uma abordagem inovadora que busca atender à diversidade de perfis de estudantes matriculados na rede, reconhecendo e valorizando a bagagem de experiências dos estudantes, integrando-as ao processo de aprendizado. Com uma abordagem que permite que os estudantes avancem para outro módulo a depender do seu ritmo, focando em módulos específicos, a EJA - Modular integra os estudantes ao processo de aprendizado, conectando aprendizagem à realidade local e estimulando a reflexão crítica sobre questões relevantes para a comunidade, essa modalidade de ensino visa não apenas à obtenção de um certificado de conclusão, mas também à formação de cidadãos conscientes, aptos a contribuir positivamente para o desenvolvimento socioeconômico da região, assim, por meio de cursos profissionalizantes que são ofertados, os estudantes têm a oportunidade de se qualificar para o mercado local de trabalho.

De acordo com o Documento Orientador do Estado, a EJA - Modular tem como objetivo promover oportunidades e um ensino motivador atendendo às especificidades dos estudantes, articulando os seus conhecimentos prévios e suas vivências, nos tempos de comunidade escolar. A EJA - Modular para o ensino médio no estado de Alagoas se organiza e divide-se em quatro módulos: Práticas de Linguagem, Práticas de Matemática, Práticas de Ciências Humanas e Práticas de Ciências da Natureza. Com duração de 50 (cinquenta) dias letivos em cada módulo, não há pré-requisitos entre si para ser cursado, ou seja, o estudante pode ingressar

em qualquer módulo independente de ordem, com base na resolução nº 50/2017 do CEE/AL:

Capítulo II Da Organização do currículo e do trabalho escolar na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

§ 11 O currículo deve contemplar as áreas de conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos dos saberes específicos, inclusive na forma modular (ALAGOAS, 2019, p. 13).

O cenário atual da EJA - Modular em Alagoas tem promovido diversas mudanças e transformações sociais, visto que, os estudantes ao concluírem seus estudos não apenas obtêm um certificado de escolaridade, mas também desenvolvem habilidades essenciais para sua inserção no mercado de trabalho e para sua participação ativa na sociedade. Dessa forma, essa modalidade de ensino desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social e na construção de um futuro mais promissor para todos cidadãos alagoanos.

Em suma, sobre a EJA, referente à concepção criada por Paulo Freire (1987), o objetivo da educação é a conscientização, emancipação e a transformação principalmente da parcela da população desfavorecida, os “oprimidos”, assim a educação freireana está voltada a conscientização de combater o analfabetismo político, para que os sujeitos possam ler o mundo a partir de seu conhecimento de mundo, experiências, de suas culturas e de suas histórias de vida. Freire (1987) defende a necessidade de uma educação para a liberdade, e todos os sujeitos são dotados de uma diversidade de saberes. Segundo o autor referido "não há saberes mais ou menos; há saberes diferentes" (Freire, 2013, p. 49).

Em vista do que foi mencionado neste capítulo, é inegável a oferta de textos que fazem parte do contexto do aluno, ou seja, uma prática educadora descontextualizada. Neste sentido, na Educação de Jovens e Adultos o trabalho com textos de memória literária possibilitou uma proximidade com a realidade dos estudantes da turma, uma vez que os textos foram próximo de suas realidades fazendo refletir e se sentir inseridos e encorajados a produzir textos orais e escritos em sala de aula, bem como afirma Antunes (2003):

Sabemos quanto a integração da pessoa em seu grupo social passa pela participação linguística, passa pelo exercício da "voz", que não deve ser

calada, nem reprimida, mas, sim, promovida, estimulada e encorajada (ANTUNES, 2003, p. 119).

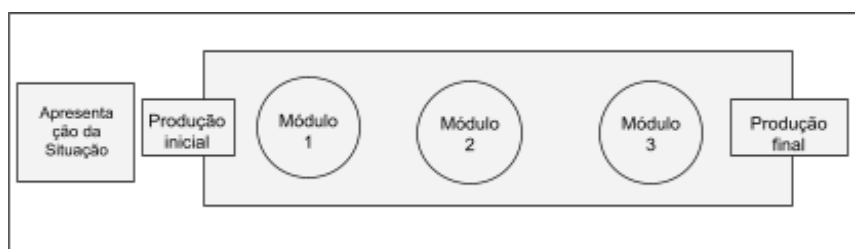
Diante do exposto, de nada vale se a ação com as práticas de leitura e escrita estiverem descontextualizadas e fora da realidade desses estudantes. Não há compreensão do que se pretende ensinar. É por isso que o processo de ensino e aprendizagem na EJA deve ter um olhar mais humano para com seus estudantes, adequando-se às necessidades deles. Com essa visão humana e humanizadora, a leitura e a escrita na EJA caracterizam-se como uma forma de estímulo, encorajamento e integração dos estudantes aos seus meios sociais.

### 3 METODOLOGIA

Evidenciado a importância do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, por intermédio das ações realizadas durante o período de observações e regências no PRP, foi desenvolvida uma intervenção didático-pedagógica, pretendendo comprovar na prática as contribuições que o gênero memória proporciona aos estudantes no seu processo de letramento, estimulando a leitura, promovendo a escrita e a reflexão crítica. Neste capítulo, irei descrever o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, descrevendo a investigação realizada, o método de pesquisa, o contexto e os participantes, como também os instrumentos de coletas de dados e por fim, como procedeu a interpretação e análise da pesquisa.

De antemão, é importante evidenciar que o trabalho realizado foi organizado e desenvolvido por meio de uma sequência didática - SD, em que foram planejadas atividades pedagógicas com o objetivo de que os estudantes desenvolvessem as competências linguísticas e discursivas de maneira progressiva, obtendo assim, evolução nos contextos de produções orais e escritas. De acordo com os estudos de Dolz e Schneuwly (2004, p. 97) a sequência didática é definida “como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Vejamos essa estrutura no esquema seguinte.

Figura 1 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz e Schneuwly (2004)

Os autores sugerem que ao adotar uma SD como instrumentos didático-metodológico, devemos aderir um trabalho modular, quer seja, orais e/ou escritas, assim sendo, o trabalho realizado na pesquisa foi dividido em fases: apresentação da situação; fase inicial (produção inicial para identificar as maiores dificuldades dos alunos, fase diagnóstico); fase secundária ou dos módulos (atividades para desenvolvimentos das competências linguísticas, escutar, falar, ler e

escrever, como também o desenvolvimento e resolução das dificuldades apresentadas pelos alunos, nas atividades de escrita); fase final (produção final, revisão da escrita e a reescrita das produções dos estudantes). Essa SD surge a partir das necessidades apresentadas nas observações e fases iniciais de diagnósticos, relacionando com os estudos dos teóricos citados anteriormente, com a intenção de construir um trabalho executado passo a passo, organizando as etapas a se cumprir, facilitando o desenvolvimento dos educandos, como também facilitar a identificação dos progressos e dificuldades surgidas durante o processo. Antes de tudo, foi preciso definir a modalidade para a produção dos alunos, se oral ou escrita e qual o gênero textual, como sugere os autores Dolz e Schneuwly (2004). Neste caso, o foco principal trabalhado foi o escrito, sendo que trabalhamos as duas modalidades para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes, as orais com objetivo de desenvolver a leitura, diálogos e reflexões, as escritas para o desenvolvimento das produções textuais escritas dos estudantes.

Metodologicamente este trabalho configura-se em uma abordagem qualitativa, onde o foco da pesquisa está nos participantes, com o objetivo de compreender as percepções e experiências deles. A pesquisa qualitativa é desenvolvida por meio de levantamento de informações que descrevem a investigação de maneira mais abstrata, ela não irá realizar um estudo quantificado, visto que essa abordagem estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano. Consoante aos autores Denzin e Lincoln (2006): “[...] pesquisa qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados [...]” (DENZIN e LINCOLN, 2006, P. 23).

Dessarte, esta pesquisa está justificada em Linguística Aplicada, partindo do princípio que esta abordagem busca a compreensão do comportamento humano, por meio de exame da coleta de dados e análise, considerando o contexto da investigação. Assim, a LA investiga os processos de ensino e aprendizagem problematizando questões relacionadas à linguagem como prática social, seja individual ou grupal, de acordo com a afirmação de Martins (2004, p. 289), que nos diz que a pesquisa qualitativa se preocupa em “analisar microprocessos, por meio do estudo de ações sociais individuais e grupais”.

Posto isso, adotei uma pesquisa do tipo qualitativa sendo um estudo de caso, que é um estudo aprofundado que ajuda a entender a análise do objeto pesquisado e tem como característica na sua ação: a interpretação em contexto; a utilização de

uma variedade de participantes, fontes de informações e de situações; e a inclusão de diferentes pontos de vista. Em concordância com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), sobre a investigação qualitativa e o estudo de caso, afirmam que:

As estratégias mais representativas da investigação qualitativa, (...), são a observação participante e a entrevista em profundidade. (...) O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.16).

De acordo com Yin (2010) este estudo tem também o objetivo de investigar novos conceitos e observar na prática os elementos das teorias já existentes. Neste sentido, no estudo de caso desta pesquisa, utilizou-se: pesquisas documentais, observações das situações e dos estudantes participantes da pesquisa, como também entrevistas e grupos focal.

### 3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A construção desta pesquisa deu-se no contexto da realização do Programa Residência Pedagógica - PRP, que é um programa do Governo Federal que integra a Política Nacional de Formação de Professores. Instituído pela Portaria Gab. n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (BRASIL, 2018). Este programa tende a contribuir para a formação e também o aperfeiçoamento da formação inicial de professores/as licenciandos, tendo por finalidade o fomento de projetos institucionais de residência pedagógica com oferta de bolsas aos discentes do ensino superior.

Durante a minha formação inicial docente, o PRP pode contribuir de forma significativa fortalecendo a minha formação teórica-prática, contribuindo também na formação da minha identidade profissional, levando-me à construção desta pesquisa baseado nas experiências vivenciadas em sala de aula no período das ações no programa. Este programa tem uma contribuição significativa para a formação inicial dos licenciandos, possibilitando vivências práticas de situações de socialização da docência. Para mais, como porta de entrada para a prática docente, o PRP contribuiu com excelência para a minha formação como licenciado do Curso de

Letras-Portugues, promovendo um contato amplo de como é a atuação dos professores da educação básica. As atividades realizadas na residência, geraram um trabalho interligando a Escola de Educação Básica e a Universidade, oportunizando uma vivência do exercício da docência, e dos planejamentos de atividades e o conhecimento de metodologias.

O quadro abaixo apresenta a execução realizada no PRP em cada um dos módulos do programa.

Figura 2 - Execução realizada em cada módulo do PRP

<b>Execução</b>	<b>Módulo 1</b>	<b>Módulo 2</b>	<b>Módulo 3</b>
Observações iniciais (antes do período das regências)	Realizado	Realizado parcialmente	Realizado parcialmente
Sugestão de atividade para a aula	Realizado parcialmente	Realizado	Realizado
Reunião para leituras e discussões acerca das teorias e práticas	Realizado	Realizado parcialmente	
Planejamento de aula	Realizado	Realizado	Realizado
Sondagem/entrevistas escritas	Realizado	Realizado	Realizado
Regências		Realizado	Realizado
Oficinas de leitura e escrita		Realizado	Realizado
Oficinas de reescritas		Realizado	Realizado
Elaboração, revisão e aplicação de atividades avaliativas			Realizado
Correções de atividades e provas avaliativas		Realizado parcialmente	Realizado
Socialização da consolidação do módulo	Realizado	Realizado	Realizado

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Ainda sobre o contexto em que esta pesquisa foi realizada, durante os três módulos do PRP, como descrevemos acima, na figura 2, foram executadas as seguintes atividades: no primeiro módulo as atividades foram voltadas para as teorizações com poucas práticas, como leituras e reflexões acerca das aulas e das dificuldades observadas dos estudantes, sempre teorizando e refletindo com os autores abordados, também observações e planejamento de atividades (como parte

prática) para aula; no segundo, foram realizadas as atividades de planejamentos e execução de atividades práticas nas aulas, período inicial das regências, seguidamente de observações e reflexões acerca das dificuldades encontradas, como também planejamentos de estratégias pedagógicas para atender as demandas de dificuldades de leitura e escritas dos alunos; no terceiro e último módulo, continuando o trabalho do segundo de planejar e executar as aulas, incluindo elaboração, revisão, aplicação e correção de atividades avaliativas dos estudantes.

A execução do programa que resultou nesta pesquisa teve como proposta pedagógica para as regências a inserção da leitura e da escrita no contexto dos alunos participantes, onde por meio do trabalho com os gêneros textuais e produções orais e escritas de textos narrativos do gênero memória, os estudantes foram sendo motivado-os a realizar produções escritas de suas vivências e histórias de vida. Portanto, nas aulas de LP foram desenvolvidas oficinas práticas de leituras e escritas.

A pesquisa realizou-se em 3 (três) turmas do ensino médio (em sequência), da modalidade de ensino EJA - Modular no turno noturno, que tinham em média 30 alunos/as em cada uma das turmas. Os alunos/as participantes desta pesquisa tinham no momento das ações uma faixa etária entre 18 e 68 anos de idade, assim as turmas eram bem heterogêneas com estudantes que possuem uma diversidade de conhecimentos, experiências e culturas. Na sua maioria, eram alunos que estavam com mais de 5 anos fora da sala de aula e até casos de alunos com mais de 15 anos que não frequentavam a escola. Os encontros foram realizados uma vez por semana, com observações e regências, com tempo de duração de 3 (três) horas/aulas, durante 50 (cinquenta) dias letivos, do módulo da turma, que duraram 3 (três) meses em cada uma das turmas.

### 3.2 RECURSOS METODOLÓGICOS COMO INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para atingir o objetivo desejado, os processos metodológicos utilizados foram pesquisa bibliográfica e de campo. Portanto, esta pesquisa tem natureza aplicada e busca promover o desenvolvimento da capacidade de leitura e produção textual dos alunos participantes da pesquisa. Logo, foram utilizados os seguintes recursos:

pesquisas bibliográficas, observações, entrevistas por meio de questionários e formulários, o estudo de caso e relatórios de observações.

Consoante a Gil (1999, p.128), o questionário investigativo é definido:

[...]como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas[...] (GIL, 1999, p. 128).

O quadro que apresentarei a seguir, informa os recursos metodológicos adotados como instrumentos para esta pesquisa e seus objetivos.

Figura 3 - Instrumentos da Pesquisa

<b>Instrumentos</b>	<b>Objetivos</b>
Pesquisa bibliográfica	O conhecimento e análise científica acerca do tema em pesquisa. Pesquisas realizadas em Periódicos, Livros (obras), Monografias (TCC) e Artigos.
Observações de campo	Observar os alunos, a regência da professora regente da turma e as dificuldades que os estudantes apresentavam/mostravam ter com as atividades/conteúdos no decorrer das aulas.
Entrevista/ Questionário investigativo	Por meio de questionário investigativo o propósito é conhecer o perfil dos estudantes da turma: dificuldades na escrita; perfil de leitura; tempo sem estudar; gostos de leituras; quais gêneros conhecem e quais costumam ler; gosto musical; como são feitas as leituras e por quais meios são acessadas.
Escrita livre	Sondagem de escrita a fim de observar o nível de escrita do estudante: escrita das palavras; emprego das palavras; concordância; pontuação; coesão e coerência. Observando como o aluno consegue passar uma mensagem por meio da escrita.
Grupo focal	Em roda de conversa, leitura compartilhada dos alunos e professor, diálogo reflexivo acerca do tema proposto para a aula, proporcionando a participação e interação dos estudantes que compartilham seus conhecimentos de vida/mundo, suas histórias, vivências e recordações. Com o propósito de trabalhar a oralidade.
Escrita	Escrita das vivências dos alunos, com base no texto lido e dialogado em sala. Com objetivo motivar e incentivar o aluno a realizar produções textuais.
Reescrita	Com atenção individual, cada aluno realizou a reescrita das suas produções textuais, com objetivo de ajustes e correções dos apontamentos em seu texto, proporcionando conhecimentos e adequado a escrita correta das palavras empregadas no texto, como também atenção à coesão e coerência textual.
Relatórios	Relato de cada ação com objetivo de analisar cada caso, dificuldades, progresso ou regresso de cada aluno, como também a experiência docente (dificuldades e as boas experiências como docente).

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Como instrumento de coleta de dados, após as observações iniciais, foram realizados questionários de sondagem, na primeira aula de regência das turmas (vale lembrar que a pesquisa foi realizada em três turmas), como sondagem individual por meio de ficha de perguntas e respostas a fim de conhecer o perfil do aluno entrevistado como: dificuldades de escrita; perfil de leitura; tempo sem estudar; gostos de leitura; quais gêneros costumam ler; gosto musical; como são feitas as leituras e por quais meios elas são acessadas. Foi perceptível que a maioria dos estudantes não entendiam do que tratava-se o termo gêneros textuais, logo após as explicações eles compreenderam e perceberam que são formas de como organizam-se as nossas comunicações diárias, percebendo assim, que os gêneros fazem parte das intenções comunicativas. Por conseguinte, em sala foi trabalhado oficinas de leituras com textos de memórias em roda de conversas para leitura compartilhada, reflexões e diálogos compartilhando experiências, também oficinas de produções escritas com base nos textos lidos e a reescritas das produções para que fique com mais clareza sempre considerando a comunicação do aluno.

Veremos no próximo quadro o modelo seguido da sequência de aulas em cada uma das turmas.

Figura 4 - Sequência desenvolvida nas aulas

<b>Sequências de aulas</b>	<b>Turma A</b>	<b>Turma B</b>	<b>Turma C</b>
1. Apresentação do projeto e início das ações com o questionário sondagem.	Realizado	Realizado	Realizado
2. Leitura e conversa/diálogo sobre o texto de memória literária “Sobre sucatas” da obra “Memórias inventadas: As infâncias de Manoel de Barros” de Barros (2010), que serviu como base para a produção textual inicial, atividade para a segunda sondagem com o tema “Escrita livre”.	Realizado	Realizado	Realizado
3. Os gêneros textuais e o gênero memória. Conteúdo abordando: o que são os gêneros; como circulam socialmente e o gênero memória (que foi o abordado no projeto).	Realizado	Realizado	Realizado
4. O texto Narrativo: elementos e estrutura.	Realizado	Realizado	Realizado
5. Leitura e reflexão com o tema: Memórias da minha infância. Com base no miniconto da autora Margarida Libório “O tempo era outro”.	Realizado	Realizado	Realizado
6. Oficina de escrita com base na temática “Memórias da	Realizado	Realizado	Realizado

minha infância”, do texto " O tempo era outro".			
7. Sequência de atividades ortográficas (grafia correta das palavras nas frases)	Realizado	Realizado	Realizado
8. Roda de conversa desenvolvendo a leitura/oralidade com leitura compartilhada e reflexão discursiva dos problemas do nosso cotidiano (racismo, desigualdade, feminicídio etc.) acerca do conto “Maria” de Conceição Evaristo. Obra literária “Olhos D’água”.		Realizado	Realizado
9. Oficina de escrita e reescrita textual, com frases e pequenos textos acerca do texto “Maria” de Conceição Evaristo.	Realizado	Realizado	Realizado
10. Conteúdo o uso da letra maiúscula nas palavras e a pontuação nas frases.	Realizado	Realizado	Realizado
11. Roda de conversa (compartilhando e contando histórias e conhecimentos do tempo de escolarização na infância e adolescência dos alunos/as) trabalhando o texto oral. Tema: Como foi seu processo de escolarização na infância e/ou adolescência?	Realizado	Realizado	Realizado
12. Produção textual com o tema da roda de conversa “Como foi seu processo de escolarização na infância e/ou adolescência?” Reescrita da produção após as correções dos apontamentos.	Realizado	Realizado	Realizado
13. Aula com o tema “Encontro com você”. Leitura do conto “O amigo do rei” da autora Ruth Rocha (2004). Produção textual com o tema “Um pouco sobre meus planos e sonhos”. Oficina de escrita e reescrita	Realizado	Realizado	Realizado
14. Aula com o conteúdo de Coesão e Coerência. Com ênfase na Coesão textual referencial. Análise do texto "A disciplina do amor".	Realizado	Realizado	Realizado
15. Encontro/aula na biblioteca da escola. Leitura de obras escolhida pelo aluno. Atividade escrita de produção de um relato de experiência no ambiente ambiente da biblioteca escolar. Tema: “Qual a importância da leitura na sua vida?”		Realizado	Realizado
16. Correções do relato pessoal de experiência e reescrita das produções. Leitura das produções em sala de aula pelos estudantes autores, finalizando o módulo com a socialização dos relatos.		Realizado	Realizado

Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Para explicar como procedeu a análise da pesquisa, a partir das aulas descritas no quadro acima, figura 4, descreveremos algumas informações das coletas de dados e interpretações.

Posteriormente as sondagens, realizadas nos encontros iniciais, foi perceptível quais dificuldades os estudantes apresentaram, assim foi

criado/planejado estratégias pedagógicas, de acordo com as teorias pesquisadas, a fim de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Seguidamente, começamos a trabalhar as dificuldades de escrita apresentadas, inserindo no cotidiano deles atividades como: leitura de palavras e frases comuns ao contexto do estudante adulto; frases e trechos de textos regionalistas contendo palavras menos complexas e textos curtos. Essas práticas foram técnicas rotineiras realizadas como partida inicial que motivaram os alunos a ler e escrever. Vale lembrar que os estudantes apresentavam dificuldades particulares e diversas, o que para mim foi um grande desafio para dar apoio aos alunos em um determinado curto tempo, isto fez-me perceber que uma das grandes causas que dificultava-os, era essa falta de apoio individual, de incentivo e principalmente a valorização de seus conhecimentos prévios, que tornavam-se um dos agravantes para a desmotivação da leitura, conseqüentemente, para a produção escrita. Logo, por meio dos textos de memórias com histórias do nosso cotidiano, que também abordam questões sociais, passamos a trabalhar leituras coletivas e também individualizadas (leitura individualizada com alunos pré-leitor e/ou leitor inicial), respeitando o nível de leitura do estudante, pois mesmo no ensino médio muitos estudantes ainda estavam no processo de aquisição de leitura e escrita. Então, criamos uma rotina de leitura e também de escrita e reescrita de frases e/ou pequenos textos com base nos textos trabalhados em sala, citados na figura 4, para observar o avanço do aluno e também quais dificuldades persistiram e/ou impediam seus desenvolvimentos.

No segundo encontro, dando continuidade às observações das dificuldades de escrita dos alunos, foi realizada a produção textual “escrita livre” sobre uma memória do passado do estudante. Essa segunda sondagem realizou-se após a leitura e conversa/diálogo sobre o texto memória literária “Sobre sucatas” da obra “Memórias inventadas: As infâncias de Manoel de Barros” de Barros (2010). A produção das narrativas teve como finalidade investigar o nível de escrita dos alunos/as, detectando os desvios e quais as dificuldades de escrita deles/as ao produzirem um texto, também foi observado as opiniões, gostos, culturas e suas particularidades como seus sentimentos.

Seguindo, apresentamos o conteúdo abordando: o que são gêneros textuais; como circulam socialmente e o gênero memória (que foi o abordado no projeto). Foram apresentados alguns gêneros como: receita culinária, bula, poema, crônica, conto, biografia, relato, cardápio, foto denuncia, anúncio, panfleto, dentre outros,

apresentando suas finalidades e a que tipo se prestam. Na quarta aula foi trabalhado elementos e estruturas do texto narrativo. Com o conto de Clarice Lispector "Uma Galinha" que em roda de conversa foi realizada leitura, reflexão, destacando os elementos e estruturas do texto narrativo. Na quinta aula, como prática de leitura, foi realizada a leitura e reflexão com o tema: Memórias da minha infância. Com base no miniconto da autora Margarida Libório "O tempo era outro". Seguidamente, realizamos a oficina de escrita com base na temática, onde os estudantes realizaram suas produções trazendo memórias do seu tempo de infância e adolescência. Na sétima aula foi aplicado uma sequência de questões para trabalhar a ortografia, atividade com foco na grafia correta das palavras nas frases, como uso correto das expressões. Essa aula foi elaborada de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos nas produções textuais anteriores. Na oitava aula realizamos uma roda de conversa, que foi muito produtiva e emocionante para todos participantes presentes, para a participação e desenvolvimento da leitura/oralidade dos alunos/as com leitura compartilhada e reflexão discursiva dos problemas do nosso cotidiano que podemos identificar no texto "Maria" de Conceição Evaristo. Alguns pontos levantados foram: racismo, desigualdade, feminicídio, segurança pública, fome, e outros.

A nona aula em continuidade a anterior, teve como proposta a oficina de escrita e reescrita textual, de frases e trecho do textos "Maria" de Conceição Evaristo, onde o foco da atividade foi dar um desfecho diferente a história lida, com mudanças no comportamento dos personagens e nos acontecimentos. Nessa décima aula, observando algumas dificuldades ainda presentes na escrita de alguns dos alunos, foi aplicado o conteúdo do uso da letra maiúscula nas palavras e a pontuação nas frases, com a finalidade de que fosse empregado corretamente. Foi colocado como exemplos palavras do cotidiano dos alunos e na atividade, a reescrita de fragmentos do texto "Maria" de Conceição Evaristo para empregar corretamente a letra maiúscula e a pontuação adequada à frase. No décimo primeiro encontro/aula realizamos mais uma roda de conversa para trabalhar a oralidade, onde compartilhamos e contamos histórias e conhecimentos do tempo de escolarização na infância e adolescência, um momento de troca entre alunos e educador que ficará eternizado. O tema para esta aula que resultou em produção textual foi: Como foi seu processo de escolarização na infância e/ou adolescência? Logo, na seguinte aula, os/as estudantes realizaram uma produção textual com o

tema da roda de conversa “Como foi seu processo de escolarização na infância e/ou adolescência?” e em seguida realizamos a correção individual e o processo de reescrita do texto.

A décima terceira aula teve como tema “Encontro com você”, onde tive o prazer de realizar junto ao aluno a leitura e correção de sua produção, um momento de atenção individualizada para tirar dúvidas e colaborar no processo de escrita e leitura de cada um. Nesta aula foi realizada a leitura do conto “O amigo do rei” da autora Ruth Rocha (2004) e a produção textual com o tema “Um pouco sobre meus planos e sonhos” em oficina de escrita e reescrita após o momento da correção individualizada. Na décima quarta aula foi aplicado o conteúdo de Coesão e Coerência com ênfase na Coesão textual referencial. Como atividade foi analisado o texto “A disciplina do amor”. Na penúltima aula, realizamos o encontro na biblioteca da escola, para leitura e atividade escrita. As leituras foram de obras escolhidas pelos alunos. Na atividade de escrita eles realizaram uma produção de um relato de experiência no ambiente da biblioteca escolar com o tema: “Qual a importância da leitura na sua vida?” Foi perceptível como o ambiente causa mudanças comportamentais na concentração do aluno e muitos relataram que foi um momento prazeroso e que pretendiam voltar para fazer leitura no ambiente. Nessa última aula foram realizadas as correções dos relatos pessoais da experiência dos alunos no ambiente da biblioteca, destacando a importância da leitura e realizado em seguida a reescrita das produções. Finalizando o encontro/aula com a socialização das produções, momento de leitura dos relatos em sala de aula.

Todas essas atividades citadas acima, contribuíram de forma significativa com o meu processo de formação docente, bem como também para os dados coletados e interpretados nesta pesquisa, fazendo-me perceber o quanto o PRP foi significativo para mim, como também se mostra de grande relevância para a formação de todos/as que desejam seguir a carreira docente. Acredito que sem essas vivências no programa eu não seria o licenciando que tornei-me hoje, confiante, dedicado e certo do que realmente quero profissionalmente, que é seguir a carreira docente. Evidenciado a importância desse programa na minha vida, seguidamente apresento um pouco dos meus sentimentos durante a experiência do programa. De início, tive muitas dificuldades com planejamentos e execução das aulas, por ser uma pessoa tímida, mas a professora regente (preceptor do programa) deixava-me muito à vontade, encorajando-me a seguir, ter e manter pulso e postura, já que se tratava

de uma primeira turma que era um pouco dificultosa de trabalhar, hoje posso dizer que foram momentos marcantes e positivos para a minha formação docente. Outra dificuldade foi a de traçar planos que ajudassem a solucionar as necessidades que os estudantes apresentavam, dificuldades no processo de leitura particulares e diversas, o que deixou-me um pouco preocupado de como planejar estratégias que atendessem a todos, ou melhorasse as adversidades apresentadas.

Todo esse processo encorajou-me a planejar e seguir com as estratégias planejadas que deram certo atingindo os objetivos planejados. Trabalhar em turmas de jovens e adultos fizeram-me ter experiências inesquecíveis, foram momentos únicos, de muitas experiências compartilhadas, que se tratando de um local de adultos onde falávamos a mesma língua (se tratando do contexto adulto), compartilhamos histórias que já tinha vivenciado e escutado dos meus familiares. Foram momentos de trocas que tornaram o ambiente mais familiar entre professor e aluno. Posso dizer, sem dúvida, que a sala de aula da EJA, foi a conformação, ou seja, o sim, e o motivo maior que faz com que eu tenha todos os dias a certeza que hoje quero continuar contribuindo de alguma forma com o processo de letramentos dos estudantes.

#### 4 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os resultados que serão apresentados nesta pesquisa, foram obtidos a partir dos eventos de análises a partir das observações dos trabalhos de produções textuais orais e escritas dos estudantes das turmas da EJA - Modular. Tendo em conta o contexto das produções, antes de serem realizadas, os/as estudantes obtiveram conhecimentos acerca do gênero textual trabalhado antes mesmo de ser escrito, de acordo com o que aponta Geraldi (1993) que os alunos devem compreender as estratégias do dizer, como: ter o que dizer, a quem dizer e como dizer.

Dito isso, para esta pesquisa, foram analisadas as produções dos estudantes realizadas em sala de aula, onde as narrativas contam suas histórias, seus conhecimentos de vida/mundo, ou seja, as suas experiências e os seus conhecimentos prévios. Uma vez que, os/as alunos/as da EJA, como todos qualquer aluno, são abastecidos de conhecimentos anteriores aos adquiridos na escola, assim necessitam ser considerados os conhecimentos prévios que trazem para a escola.

A seguir, apresentaremos alguns dos textos que foram analisados, dos alunos e alunas participantes desta pesquisa. Nos quadros os textos foram mantidos no seu formato original, dado que, mesmo com desvios, os/as estudantes conseguiram transmitir as suas mensagens, suas histórias e suas vivências.

Produção textual do aluno 1 da turma A EJA Modular, com base no tema da aula “escrita livre”. Após a leitura e diálogo sobre o texto “Sobre sucatas”.

A minha vida quando criança.

Me chamo José Neto, por conta do nome do meu avô e do meu pai, **sempre morei com meus avós em sítio no interior de arapiraca**. Na minha *ifancia*, **estudei depois de 10 anos e sempre ajudei meu vo na roca nas plantacoes** que *agente* tinha perto de casa. **mais brincava muito no sítio e nor rio perto de casa com meus primos, brincava de carro de lata que meu vo fazia, jogava muita bola e eu tinha um sonho de ser jogador no time**. Quando cresci depois do meu vo morrer, eu e minha vó viemos morar na cidade arapiraca e depois aqui em Maceió. **Voltei a estudar, eu tinha parado**, depois que casei parei de estudar *denovo*. **agora voltei e vou terminar para ajudar ter um emprego melhor** para ajudar *tambem* minha vó que me criou. Lembro da minha *ifancia* das quando

criança, das coisas boas no *sítio*, tempo bom que não volta mais.

Texto da aluna 2 da turma A EJA Modular, antes das observações/correções do professor e antes do processo de reescrita, com base na pergunta: como foi seu processo de escolarização na infância e/ou adolescência?

**Meu pai nunca me deixou estudar, achei isso de muita maldade comigo. Quando eu era criança tinha que trabalhar com meu pai e tomar de conta de casa e dos meus irmãos mais novo, eu queria muito estudar, achava bonito *mais* não podia.** Quando *creci* fui pra escola, *mais* arrumei um namorado e engraidei e deixei de estudar, tive 2 menino e 1 menina, aí casei com o pai da minha filha e nunca mais fui pra escola. *Mais* hoje estou muito feliz por está na escola, me sinto feliz aqui aprendendo muitas coisas que não aprendi *nova*. Meus filhos estão *feliz* porque vim estudar aqui na escola pra aprender mais um pouco e *icentiva pra eu* arrumar um emprego melhor.

Produção textual da aluna 3 da turma B EJA Modular, com o tema “Memórias da minha infância”, com base no texto “O tempo era outro”.

A história de Lourdes

Eu, igual as meninas do meu tempo **brincava vagamente de boneca, de chimbra e outras brincadeiras**, ingênuas. A igreja fazia parte dos meus domingos, namorar? nem pensar. **Aos meus 12 anos de idade meus pais não deixavam sair**, ficava trancada em casa e minhas irmãs saíam e eu sempre em casa.

**Minha infância não foi muito boa, fui abusada sexualmente.** Hoje tomo remédios controlados ... mas sou uma pessoa feliz, apesar do que aconteceu.

Produção textual do aluno 4 da turma B EJA Modular, com o tema “Memórias da minha infância”, com base no texto “O tempo era outro”.

O meu tempo feliz de criança.

**Eu lembro quando brincava de surfar na palha de coqueiro com meus primos no sítio do meu tio ou numa garrafa no barro descendo ladeira.** Lembro de quando eu estava aprendendo andar de bicicleta, eu caí na cerca de arame e também atropeliei meu primo. **Brincava também de garrafão, enchia a garrafa de areia menos da metade e fazia um círculo e jogava a garrafa**, era mais de 16 meninos, às 6h da noite, se escondia no mato, quintal das casas ou

encima das *árvores*, brincávamos até às *9h ou 10h* da noite. *depois iam* cada um para sua casa. **Hoje estou idoso com 62 anos, *mais* lembro de muitas coisa boas no meu tempo de criança.**

Produção textual da aluna 5 da turma B EJA Modular, com o tema “Memórias da minha infância”, com base no texto "O tempo era outro".

Meu passado.

Me lembro que na minha infância eu gostava de brincar muito com a minha amiga Paulina e Claudinete, **gostaríamos de brincar de barbie, como não tinham, *bricava* com as bonecas de pano mesmo**, fazíamos muitas roupinhas para as bonecas e cozinhar também.

**Recordo que brincamos também muito de pular corda e de bambolê, e de desfilar. *era* muito bom aquela época de criança.**

Produção textual da aluna 6 da turma C EJA Modular, com o tema “Memórias da minha infância”, com base no texto "O tempo era outro".

Minha infância foi assim.

No meu tempo de infância era muito diferente das brincadeiras da *epoca* para os de hoje, *era* muitas brincadeiras e muitas diversões. Foi muito bom, gostava de brincar de queimado, de esconde esconde, e de outras *coisa*.

Eu não tive uma infância muito boa, *mais* fui feliz, apesar de tudo. ***minha mãe tinha que sair para trabalhar eu ficar em casa cuidando dos meus irmão, mas*** ela precisa fazer isso pra nos sustentar, então **eu cuidava de casa desde pequena**, não tive aquela infância de só brincar. *acho* que aquela vida era muito dura *pra* mim.

**Eu acabei engravidando cedo demais, sofri bastante**, minha mãe cuidava dos meus filhos enquanto eu trabalhava para comprar o sustento deles. Isso me marcou por fazer parte da minha infância e da adolescência também.

Produção textual de um relato de experiência da aluna 7 da turma C EJA Modular, na biblioteca/sala de leitura da escola, com base na pergunta: qual a importância da leitura na sua vida?

**Já fui *na* biblioteca quando eu era jovem, *mais* não gostava muito de ler nem de fazer leitura em casa.** Foi muito bom vim fazer essas aulas de leitura na biblioteca da escola, me ajudou na concentração da leitura do livro que escolhi.

Hoje sei que é muito importante para todos *nos*. A leitura na minha vida mudou muita coisa, hoje me ajuda a *entende* uma receita, pegar *onibus* com tranquilidade, fazer leitura de *mensagem* do whatsapp, que antes eu só mandava *audio* por ter vergonha de escrever errado. a leitura *tambem* me ajudou *arumar* um emprego melhor, antes eu só vendia roupas *itimas*, hoje ainda vendo roupas *itimas mais* tenho meu emprego de caixa em uma loja. Sou muito feliz por isso e *incentivo* muito meu *filho ler e escrever*, *compro livrinhos para ele pintar e escrever*. *que* todos *tenha* vontade de ler e escrever para ter uma vida melhor.

Produção textual da aluna 8 da turma C EJA Modular, com o tema “Um pouco sobre meus planos e sonhos”

História de Maria

**Eu, Maria, filha e neta de Marias**, como toda moça sempre **tive um sonho de casar, ter meus filhos, morar na cidade grande**, pois morei por meio tempo na zona rural de uma cidade pequena, **estudar e ter uma boa profissão**. Mas o meu destino não estava escrito bem assim.

Como falei, morei por muitos anos no interior, zona rural um povoadinho com poucas casas, **lá morava com minha avó Maria Ataide** conhecida como dona Ide do leite, hoje falecida, criamos cabras e 4 vacas, com o leite tirava nosso sustento, era pouquinho, mas deu pra sobreviver. Quando adulta viemos morar perto do centro da cidade, logo depois minha avó faleceu e fui morar com minha mãe, estava estudando lutando pelos meus sonhos, só que **casei e tive filhos**. **Dai interonpi muita coisas na minha vida, parei de estudar, por mais de 10 anos**, e tudo mudou, os sonhos e planos mudaram.

Hoje, estou separada, faz 3 anos, **só agora voltei a estudar e trabalhar** em uma doceria, uma *fabrica pequeninha*, **tenho um novo sonho e quero realizá-lo, de escrever um livro de receitas culinária**, trabalho com bolos, doces e salgados, tenho receitas próprias e agora com os estudos quero aprimorar minha escrita e leitura para escrever meu livro, se assim estiver escrito para o meu destino.

É perceptível nas produções textuais acima um pouco das particularidades, que se assemelham bastantes em alguns aspectos, de cada uma das narrativas, em que o leitor deste texto pode observar que nos escritos foram mantidos os textos originais ou seja, os textos antes da reescrita dos/as alunos/alunas, a fim de ao lermos possamos observar a especificidades de cada um. Mesmo com uma escrita fora da norma padrão e alguns desvios como erros ortográficos, seja por acréscimo, supressão e troca de letras nas palavras, acentuação gráfica, concordância e outros, no entanto, podemos entender claramente o que cada estudante pretendeu passar.

A partir das análises nos textos, foi observado na sua maioria a presença da instituição familiar, ao ser citado descrevendo o lugar em que morou e frequentou, como a casa, o sítio, o roçado, também os familiares como a mãe, o pai, avô e avó: no fragmento do texto do aluno 1, ele narra o local em que morou, com quem e descreve outros momentos do convívio familiar, “**sempre morei com meus avós em sítio no interior**”; observamos também no texto da aluna 2, mesmo que de uma forma negativa na fala da autora, a presença da figura paterna, “**Meu pai nunca me deixou estudar**”; o trecho do texto da aluna 3, a presença dos pais, quando ela diz, “**Aos meus 12 anos de idade meus pais não deixavam sair**”; nesse trecho seguinte, percebemos a presença da figura materna quando a aluna 6 diz que, “**minha mãe tinha que sair para trabalhar eu ficar em casa cuidando dos meus irmão**”; nos trechos a seguir da aluna 8, observa-se que seu nome que faz referência ao nome da mãe e da avó, que foi que a criou, como também o local em que foi criada e conviveu com sua avó, “**Eu, Maria, filha e neta de Marias**” e “**lá morava com minha avó Maria Ataide**”.

Memórias do tempo de criança, recordadas por meio das brincadeiras: memórias relembrar no texto do aluno 1, “**mais brincava muito no sítio e nor rio perto de casa com meus primos, brincava de carro de lata que meu vo fazia, jogava muita bola**”; a aluna 3 recorda que, “**brincava vagamente de boneca, de chimbra e outras brincadeiras**”; memórias do aluno 4 onde ele nos trechos seguintes descreve suas brincadeiras da infância com os primos e amigos da época, “**Eu lembro quando brincava de surfar na palha de coqueiro com meus primos no sítio do meu tio ou numa garrafa no barro descendo ladeira.**” e “**Eu lembro quando brincava de surfar na palha de coqueiro com meus primos no sítio do meu tio ou numa garrafa no barro descendo ladeira**”; o texto da aluna 5 nos apresenta uma realidade social de muitas crianças, quando no trecho seguinte ela fala de seus brinquedos que tinha e o que gostaria de ter, “**gostaríamos de brincar de barbie, como não tinham, bricava com as bonecas de pano mesmo,**”, e cita outras brincadeiras de criança que dificilmente presenciamos na atualidade, “**Recordo que brincamos também muito de pular corda e de bambolê, e de desfilar. era muito bom aquela época de criança.**”.

Nas palavras ditas pelos/as estudantes podemos presenciar aspectos relacionados ao trabalho infantil, notamos isto quando o aluno 1 diz no seu texto que “**sempre ajudei meu vo na roca nas plantacoes**”; o texto da aluna 2 também traz

esses aspectos e mais agravante quando a aluna diz que mesmo sendo criança não podia estudar por conta que tinha que tomar conta de casa e dos irmãos, **“Quando eu era criança tinha que trabalhar com meu pai e tomar de conta de casa e dos meus irmãos mais novo, eu queria muito estudar, achava bonito *mais* não podia.”** e a aluna 6 complementa dizendo, **“eu cuidava de casa desde pequena,”**.

Memórias da escolarização no infância e adolescência: o aluno 1 traz uma característica muito marcante dos estudantes da EJA sobre a escolarização em um trecho do seu texto quando ele diz que, **“estudei depois de 10 anos”** e outra marca que é o abandono escolar, que ainda está muito presente em nossa sociedade, acarretado por diversas situações, **“Voltei a estudar, eu tinha parado,”**; outra marca que colaborou com o atraso na escolarização de muitos estudantes pode ser presenciada na fala da aluna 2, **“Meu pai nunca me deixou estudar”**; a aluna 7 relembra que frequentava a biblioteca escolar, mas não tinha o gosto nem o hábito pela leitura, **“Já fui *na* biblioteca quando eu era jovem, *mais* não gostava muito de ler nem de fazer leitura em casa”**; no texto da aluna 8 percebemos marcas que em diversos casos afastam, ainda hoje também, as alunas mães da sala de aula, **“[...]casei e tive filhos. Daí *interrompi* muita coisas na minha vida, parei de estudar, por mais de 10 anos,[...]”**.

A maternidade, falas que foram muito presentes nas narrativas, tanto nos textos produzidos como também nas rodas de conversas, que em diversos casos se tornam uma entrave na escolarização de algumas das estudantes: este fato fica muito evidente na fala da aluna 2 quando ela relata o motivo de ter abandonado os estudos, **“engravidar e deixei de estudar, tive 2 menino e 1 menina, aí casei com o pai da minha filha e nunca mais fui pra escola.”**; presenciamos a maternidade também na fala da aluna 6, **“Eu acabei engravidando cedo demais, sofri bastante”**; a aluna 8 complementa essa questão dizendo, **“casei e tive filhos. Daí *interrompi* muita coisas na minha vida,”**.

Relatos de momentos bons e ruins, histórias passadas que de alguma forma marcaram, deixando marcas e/ou feridas que até hoje não cicatrizaram e sabe lá se um dia irá cicatrizar. Presenciamos na narrativa da aluna 2, onde ela relata que era impedida de estudar pelo seu pai, **“Meu pai nunca me deixou estudar, achei isso de muita maldade comigo.”**; marca profunda na fala da aluna 3, **“Minha infância não foi muito boa, fui abusada sexualmente.”**; o aluno 4, hoje um senhor idoso, em seu textos traz diversas recordações das brincadeiras de infância e das pessoas

que brincavam com ele, e finaliza seu texto dizendo que recorda muito bem daqueles momentos bons, **“Hoje estou idoso com 62 anos, mais lembro de muitas coisa boas no meu tempo de criança.”**.

Sonhos realizados ou não que ficaram eternizados na memórias desses/as estudantes: no textos do aluno 1, ele diz, **“eu tinha um sonho de ser jogador no time”**; e na fala da aluna 8, **“tive um sonho de casar, ter meus filhos, morar na cidade grande,[...]estudar e ter uma boa profissão ”**.

Adultos que retornam à escola com a intenção de obter um aprendizado e completar seus estudos para as necessidades atuais, como objetivos e sonhos futuros que carregam desde o passado: na narrativa do aluno 1 percebemos que o abandono escolar aconteceu diversas vezes, mas que agora ele deseja concluir seus estudos para um objetivo, **“agora voltei e vou terminar para ajudar ter um emprego melhor”**; a aluna 2 relata está feliz por ter retornado seus estudos, **“hoje estou muito feliz por está na escola, me sinto feliz aqui aprendendo”**; aluna 7 em sua fala diz o quanto foi e está sendo importante a volta para a sala de aula, descrevendo alguns avanços e conquistas, **“Hoje sei que é muito importante para todos nos. A leitura na minha vida mudou muita coisa,”**; percebemos no texto da aluna 8 a força de vontade de aprender para realização de um sonho que houve uma interrupção, mas que hoje retornou os estudos para concluir e alcançar seu propósito, **“só agora voltei a estudar e trabalhar [...] tenho um novo sonho e quero realizá-lo, de escrever um livro de receitas culinária”**.

Relatos que falam sobre a importância da leitura e da escrita para todos nós sujeitos sociais: sobre o ato de ler e escrever a aluna 7 destacou que, **“A leitura na minha vida mudou muita coisa, hoje me ajuda a entende uma receita, pegar onibus com tranquilidade, fazer leitura de mensagem do whatsapp, que antes eu só mandava audio por ter vergonha de escrever errado. a leitura tambem me ajudou arumar um emprego melhor,”** e ela conclui dizendo, **“ incentivo muito meu filho ler e escrever, compro livrinhos para ele pintar e escrever.”**.

Para terminar, as falas dos estudantes são relatos de experiências e histórias que marcaram suas memórias, em algumas vezes percebo até mesmo um desabafo, narrativas que foram escritas e contadas em roda de conversa, compartilhadas para a turma e conseqüentemente agora para nós leitores desta pesquisa. Os textos analisados, são de pessoas que deveriam já estar alfabetizadas, mas testemunhei e presenciamos ao ler os textos aqui dispostos, que na sua

maioria são narrativas de pessoas adultas com perfil de processo de alfabetização/escolarização, que fez-me refletir sobre as condições sociais e econômicas enfrentadas por cada um dos estudantes.

Percebe-se que essas e outras histórias e experiências compartilhadas, referem-se aos conhecimentos internalizados que os estudantes adquiriram antes da escolarização, que remetem aos aprendizados do convívio familiar, do trabalho, de sua religião, cultura e comunidade a que pertencem. Com essas produções textuais os/as estudantes sentiram-se incentivados/as a escrever e falar mais sobre si, ao tomar ciência que suas vivências e conhecimentos de vida e mundo poderiam e podem colaborar incentivando outras pessoas também produzir textos que falam de si, ou seja, que suas narrativas de memórias passadas podem incentivar outras pessoas a ser leitores e produtores de textos, assim como eles se tornaram.

## 5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este relato buscou centrar-se nas contribuições que os gêneros textuais proporcionam nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes, quando valorizado os seus conhecimentos prévios. Nessa perspectiva, o desafio foi contribuir com o processo do letramento escolar dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA, a partir das investigações realizadas, uma vez que eles, antes mesmo dos conhecimentos escolares, já são letrados de conhecimentos de vida/mundos, do trabalho, culturais, dentre outros.

Destarte, os trabalhos com os gêneros textuais, mais precisamente o gênero memória, realizados em sala de aula, que resultou nesta pesquisa, promoveu e contribuiu de forma significativa no processo de letramento dos estudantes participantes, ao ser colocado em prática as estratégias pedagógicas desenvolvidas para a construção e colaboração dos conhecimentos deles.

Em vista disso, ao se trabalhar leituras de gêneros diversificados, fica inegável a oferta de textos que retratam o cotidiano passado como também o atual dos estudantes, ou seja, uma prática educadora descontextualizada. Neste sentido, da EJA, o trabalho com os textos de memórias possibilitou uma proximidade com a realidade deles/as, uma vez que abordaram suas realidades e vivências, viabilizando reflexão e rememoração de suas histórias e experiências, assim foi percebido que os alunos sentiram-se inseridos como também encorajados a produzir textos orais e escritos durante as oficinas de atividades nas aulas de LP. No entanto, sabemos que o contexto das salas de aula é permeado geralmente por textos distantes da realidade cultural dos alunos, na maioria dos casos o foco são as questões gramaticais e compreensões textuais que são insuficientes para impulsionar o desenvolvimento crítico dos estudantes. Deixando claro, que não se trata de afirmar que os conteúdos gramaticais como também os textos com informações diversas e novas não precisam fazer parte das aulas. O que quero enfatizar é que devemos aproximar ao máximo os conteúdos e textos do contexto e realidade social dos estudantes, ou seja, uma prática contextualizada, com textos que promovam o interesse e a motivação deles/as.

O cenário da realização deste foi a EJA - Modular em Alagoas, que buscou a promoção do interesse e a motivação dos estudantes participantes das ações valorizando suas experiências de vida, integrando-a ao processo educativo. Dado

que ao se engajar na EJA, eles/as não apenas adquirem habilidades escolares, mas também fortalecem seu senso de cidadania e autonomia por meio das reflexões e valorização do letramento de mundo.

Sob esse viés, as ações realizadas, buscaram promover essa prática contextualizada e valorizada, por meio dos textos de memórias lidos e escritos nas aulas de LP, onde os alunos foram incentivados a aplicar seus conhecimentos do dia a dia e suas experiências vivenciadas, como também a refletir sobre sua realidade, contribuindo para um aprendizado mais significativo e transformador. Nesse contexto, conseguindo, por meios das estratégias pedagógicas desenvolvidas, atender os objetivos que foi proporcionar aos estudantes da EJA o que a maioria deles não tinham, o gosto e o hábito de ler e escrever, bem como, o incentivo e a valorização dos conhecimentos prévios, de modo que esses estudantes envolvidos nas ações realizadas, concluíram o ensino médio com uma bagagem melhor de conhecimentos que certamente iram colaborar de forma direta com seus contextos sociais.

No restante, que não tenhamos essas considerações como finais, visto que o processo de aprendizagem não se limita a um nível de aprendizagem, ele é contínuo e os participantes desta pesquisa, educando e educador, continuarão em processo de conhecimentos. Neste sentido, este trabalho muito possivelmente contribuirá ainda para discussões relevantes acerca do tema abordado, sendo um campo vasto de investigação na educação brasileira. Para mais, o trabalho realizado conseguiu proporcionar uma pedagogia integradora dos/as alunos/as com a sociedade por meio da leitura e escrita, de modo que sintam-se reconhecidos/as e também capazes de aprender mais. E que essa aprendizagem seja para o desenvolvimento pessoal e social, constituindo uma imagem positiva de si mesmo. Por fim, o processo de letramento desenvolvido fez com que os estudantes da EJA reconhecessem capazes de produzir textos que colaborem com o aprendizado de outros leitores, por meio de suas histórias, vivências e experiências de vida/mundo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **A única função do educador é pôr a criança na rua, no mundo.** In: *Revista Comunicação & Educação*, ano XIV. , n. 3. São Paulo: USP, set/dez 2009, Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43853>. Acesso: 28 fev. 2024.

ALAGOAS. Governo do Estado de Alagoas. **Supervisão de Ensino Médio Superintendência de Políticas Educacionais.** Documento Orientador - EJA Modular - Ensino Médio. Maceió: AL, 2019.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AQUINO, Júlio Groppa. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1997.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Escola coerente à Escola possível.** São Paulo: Loyola, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: As infâncias de Manoel de Barros.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

BAZERMAN, Charles ; HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONÍSIO, Angela Paiva (org.). **Gênero, agência e escrita.** São Paulo: Cortez, 2006.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Programa de Residência Pedagógica - Capes. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 11 ago. 2024.

BUNZEN, Clecio. **Os significados do letramento escolar como prática sociocultural** In: *Letramentos: ruptura, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada.* Cláudia Vóvio, Luanda Sito, Paula de Grande (org.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 99-117

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo**: Caderno do professor. Coleção Alfabetização e letramento. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Deane Monteiro Vieira; ARAUJO, Gilda Cardoso de. **A campanha nacional de alfabetização de adolescentes e adultos de 1947**. Revista Pró-Discente, v.1,n.1, p.05-14, Vitória, Programa de Pós-Graduação em Educação, agosto de 1995. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0126.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2024.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016. 116 p.

FÁVERO, Osmar. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal Fluminense. Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos. Niterói, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 68

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JOZEF, Bella Karacuchansky. **“(Auto)biografia”**: Territórios da memória e da história. São Paulo: Editora da Unicamp, 1998.

MARCUSCHI, Elizabeth. **A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar**: desafios e possibilidades. São Paulo: Cadernos Cenpec, 2012. Disponível

em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/92>. Acesso em: 01 out. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo. Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 7. ed. São Paulo. Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo. Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: definição e funcionalismo**. In: *Gêneros Textuais e Ensino*, 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

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

MARTINS, Heloisa Helena. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 2, maio/ago, 2004. p. 289-300.

MENEZES, Ebenezer Takuno; SANTOS, Thais Helena. **Verbetes Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 08 mar. 2024.

REGO, José Lins do. **Menino de Engenho**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

ROCHA. Ruth. **Almanaque Ruth Rocha**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: *ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). Multiletramentos na Escola*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a resignificação do conceito**. In: *Alfabetização e cidadania*. Revista de Educação de Jovens e Adultos, n. 16, São Paulo, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda, **Letramento: Um tema em três gêneros**. Autora: editora autêntica, 2. ed. Belo Horizonte, 2006. 128 pág.

SOUZA, Antonia Matilde Sarmiento de. **Práticas de letramento na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1939.

YIN, Robert. **Estudos de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

WEISS, Alba Maria Lemme, CRUZ, Mara Lúcia. **A Informática e os Problemas Escolares de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Ed. DP & A, 1999.