UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS – UNIMES
MESTRADO PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

ANA CRISTINA ALVES

ESCREVENDO HISTÓRIAS: A LEITURA, A ESCRITA E A MEMÓRIA DOS ALUNOS DA 6ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL EJA

SANTOS - SP
2025

ANA CRISTINA ALVES

ESCREVENDO HISTÓRIAS: A LEITURA, A ESCRITA E A MEMÓRIA DOS ALUNOS DA 6ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL EJA

Dissertação e produto apresentados à banca examinadora do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Metropolitana de Santos, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Práticas Docentes do Ensino Fundamental.

Orientador: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

SANTOS - SP
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

A474e Alves, Ana Cristina.

Escrevendo Histórias: A Leitura, a Escrita e a Memória dos Alunos da 6ª Série do Ensino Fundamental EJA / Ana Cristina Alves – Santos, 2025.

285 f.

Orientador: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos.
Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de Santos, Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2025.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Ensino Fundamental, Anos Finais. 3. Produção Escrita. 4.Memória. 5.Identidade
I. Título

CDD:370

Vanessa Laurentina Maia
Crb8 71/97
Bibliotecária Unimes

Título em inglês: Wrinting Stories: Reading, Writing and Memory of 6th Grade Students in Youth and Adult Education (EJA)

Keywords:
- Youth and Adult Education (EJA)
- Elementary Education, final years
- Writing Production
- Memory
- Identity

Titulação: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Banca examinadora:
Drª Elaine Cristina Gomes Vidal – Convidada – Universidade de São Paulo - USP
Drª Irene da Silva Coelho – Professora da Universidade Metropolitana de Santos
Dr. Gerson Tenório dos Santos – Orientador - Universidade Metropolitana de Santos

Data da defesa: **26/11/2025**

Dissertação de Mestrado intitulada "Escrevendo Histórias: a leitura, a escrita e a memória dos alunos da 6ª série do ensino fundamental EJA" e produto educacional intitulado "Memórias Vivas: práticas dialógicas sob a perspectiva crítica" elaborados por Ana Cristina Alves, foram apresentados e aprovados em 26/11/2025, perante a banca examinadora composta por:

Banca examinadora:	**Resultado:**	**Assinatura**
Profª Drª Elaine Cristina Gomes Vidal – Convidada – Universidade de São Paulo - USP	(X) Aprovado ( ) Reprovado	
Profª Drª Irene da Silva Coelho – Professora - Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	(X) Aprovado ( ) Reprovado	
Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos – Orientador - Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	(X) Aprovado ( ) Reprovado	

Homologação do resultado pelo presidente da banca examinadora:

(X) Aprovado(a) ( ) Reprovado(a)

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos
Presidente da banca examinadora

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Programa: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes Interdisciplinares no Ensino Fundamental

Macroprojeto: Interdisciplinaridade e a Prática Docente no Ensino Fundamental

Data da defesa: 26/11/2025

À minha doce filha, Karoline Alves, você é, foi e sempre será o motivo maior da minha caminhada, a razão pela qual luto e me empenho tanto em buscar conhecimento e verdade. Quero que saiba que este trabalho é mais do que uma conquista acadêmica, é um gesto de amor e um legado dos valores que desejo lhe deixar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido a vida, a saúde, a energia e a persistência para seguir em frente quando tudo parecia difícil demais.

Aos meus pais, Genilza Silva e Francisco Alves (in memorian), por terem me proporcionado os estudos que nunca tiveram, por sempre acreditarem em mim e me apoiarem em todas as fases da minha vida, mesmo sem saberem que estavam fazendo.

À minha amada filha, Karoline Alves, por ser a minha inspiração em tudo o que faço, por tornar meus dias mais felizes e por ser compreensiva diante das minhas ausências, e, ao meu genro, Felipe Baptistella, que me acompanhou nessa trajetória de muitos estudos.

Aos meus queridos amigos Lucília Palermo e Francisco Palermo, que, nos momentos mais difíceis, estavam sempre comigo, me dando força e me lembrando que tudo isso seria possível.

Às minhas *pets* Amora e Paçoca, por ficarem sem minha presença por um longo período e por não me deixarem esquecer a força do amor verdadeiro.

À minha irmã e aos meus irmãos, que, mesmo de longe, tornaram meus momentos livres mais leves, com trocas de experiências e descontração.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos, pelas conversas e orientações constantes, pela confiança, por acreditar em mim e pela paciência em todas as fases desta pesquisa.

Aos membros da banca, Prof.ª Drª Irene da Silva Coelho e Prof.ª Dr.ª Elaine Cristina Gomes Vidal, por suas contribuições e intervenções que enriqueceram este trabalho.

Aos meus alunos da EJA que participaram com empenho desta pesquisa, pois, sem eles, este estudo não seria possível.

Aos professores que lecionaram excelentes aulas e contribuíram para a minha formação acadêmica. Aos meus colegas de mestrado, pelas conversas, trocas de informações e estímulo aos estudos. E não posso deixar de agradecer ao professor Geraldo, colega de trabalho que me incentivou a dar o pontapé inicial.

ALVES, Ana Cristina. Escrevendo Histórias: a Leitura, a Escrita e a Memória dos Alunos da 6ª Série do Ensino Fundamental EJA, 2025. 292 fls. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos-SP, 2025.

RESUMO

Baseada nos questionamentos sobre o aprendizado da produção textual e das dificuldades que os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) dos anos finais enfrentam, apresento nesta pesquisa uma proposta de intervenção para alunos da sexta série de uma escola pública da cidade de Praia Grande (SP). O objetivo foi investigar e promover o desenvolvimento da escrita por meio da valorização das memórias, das vivências e da identidade sociocultural dos estudantes. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de caráter participativo, fundamentada na metodologia da pesquisa-ação, desenvolvida em quatro etapas principais: levantamento das necessidades e interesses dos alunos, seleção de textos literários, aplicação das oficinas e sistematização das observações e devolutivas dos participantes. Foram realizadas sete oficinas com base em textos literários disparadores, explorando práticas de letramento e intertextualidade articuladas às experiências pessoais dos participantes. A escolha de explorar as vivências e memórias dos estudantes partiu da percepção de que essa abordagem amplia as práticas de produção escrita na EJA, ao mesmo tempo em que possibilita aos alunos serem protagonistas ao expressar suas próprias experiências. No referencial teórico, a pesquisa se fundamenta principalmente na perspectiva crítica de Paulo Freire, que orienta a concepção emancipatória da educação, e nas discussões sobre memória, com base em autores como Halbwachs (2003), Bergson (2011) e Bosi (2023). Complementam esse suporte teórico os estudos sobre linguística textual e gêneros discursivos, com Bakhtin (2006), Schneuwly & Dolz (2004), Marcuschi (2010), Koch (2015) e Rojo, além das contribuições de Giroux, Alarcão e Arroyo sobre educação, currículo crítico e EJA e, a metodologia adaptada de sequência básica de letramento literário Cosson (2009). A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), o que permitiu sistematizar e interpretar as produções dos alunos e os resultados das oficinas. Como um dos desdobramentos da pesquisa, foi elaborado um produto educacional de perspectiva aberta, voltado à qualificação da prática pedagógica na EJA, valorizando as experiências e memórias dos estudantes como estratégia para o desenvolvimento da escrita e fortalecimento da identidade. Os resultados apontaram avanços significativos na autonomia e no engajamento dos estudantes, evidenciando melhorias na produção escrita. Muitos alunos conseguiram produzir textos que antes julgavam não ser capazes de escrever, revelando o potencial emancipador das práticas desenvolvidas, além do fortalecimento da identidade e autoestima, bem como o reconhecimento da literatura como espaço de expressão e pertencimento.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; ensino fundamental, anos finais; produção escrita; memória; identidade.

ALVES, Ana Cristina. Escrevendo Histórias: a Leitura, a Escrita e a Memória dos Alunos da 6ª Série do Ensino Fundamental EJA, 2025. 292 fls. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos-SP, 2025.

ABSTRACT

Based on questions concerning the development of writing and the challenges faced by Youth and Adult Education (EJA) students in the final years of elementary school, this research presents an intervention proposal carried out with sixth-grade students from a public school in the city of Praia Grande, São Paulo. The study aimed to investigate and foster writing development by valuing students' memories, lived experiences, and sociocultural identities. It adopted a qualitative, participatory approach grounded in action-research methodology, developed in four main stages: identifying students' needs and interests, selecting literary texts, implementing pedagogical workshops, and systematizing participants' observations and feedback. Seven workshops were conducted using literary texts as triggers, exploring literacy practices and intertextuality in connection with students' personal experiences. The decision to work with memories and lived experiences stemmed from the understanding that this approach broadens writing practices within EJA while enabling students to become protagonists by expressing their own stories. The theoretical framework draws primarily on Paulo Freire's critical perspective, which supports an emancipatory conception of education, and on memory studies by authors such as Halbwachs (2003), Bergson (2011), and Bosi (2023). It is complemented by contributions from textual linguistics and discourse-genre theory (Bakhtin, 2006; Schneuwly & Dolz, 2004; Marcuschi, 2010; Koch, 2015; Rojo), as well as from Giroux, Alarcão, and Arroyo on critical curriculum and EJA, and the adapted methodology of the basic literary literacy sequence by Cosson (2009). The workshops were analyzed through Content Analysis, as proposed by Bardin (2016), which made it possible to systematize and interpret the students' productions and the outcomes of the intervention. As one of the results of the research, an educational product with an open-ended perspective was developed to support pedagogical practice in EJA, valuing students' experiences and memories as a strategy to strengthen writing skills and identity formation. The findings indicate significant progress in students' autonomy and engagement, with notable improvements in their written production. Many students were able to write texts that they previously believed they could not produce, revealing the emancipatory potential of the practices implemented, along with the strengthening of identity, self-esteem, and the recognition of literature as a space for expression and belonging.

Keywords: Youth and Adult Education; elementary education, final years; writing; memory; identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mural do Padlet 76
Figura 2 – Linha de memórias da aluna J 76
Figura 3 - Slide de apresentação (Oficina 1) 97
Figura 4 - Slide do momento de Sensibilização 98
Figura 5 - Post it do aluno R 99
Figura 6 - Post it da aluna M 99
Figura 7 - Post it do aluno I 99
Figura 8 - Slide da oficina 2 101
Figura 9 - Slide da oficina 2 105
Figura 10 - Slide da oficina 2 105
Figura 11 - Slide da oficina extra Meu Bairro, Minha Vida 111
Figura 12 - Mapa Afetivo do Aluno A 114
Figura 13 - Mapa Afetivo da aluna S 114
Figura 14 - Mapa Afetivo da aluna J 114
Figura 15 - Cartaz da produção textual das alunas E e M 115
Figura 17 - Exposição dos trabalhos realizados 116
Figura 18 - Slide da oficina 3 119
Figura 19 - Slide da oficina 3 120
Figura 20 - Slide da oficina 3 122
Figura 21 - Slide da oficina 3 122
Figura 22 - Lousa da oficina 3 125
Figura 23 - Alunos na oficina 3 126
Figura 24 - Alunos construindo o Mapa da Vida 126
Figura 25 - Mapa da vida da aluna S 127
Figura 26 - Mapa da vida do aluno R 127
Figura 27 - Apresentação mapa da vida 128
Figura 28 - Apresentação mapa da vida 129
Figura 29 - Apresentação mapa da vida 129
Figura 30 - Padlet dos alunos 132
Figura 31 - Memórias do aluno I 134
Figura 32 - Memórias da aluna E 136
Figura 33 - Memórias da aluna M 138
Figura 34 - Poema de MM 150
Figura 35 - Poema de J 151
Figura 36 - Poema de M 153
Figura 37 - Poema de I 154

Figura 38 - Texto de S 156
Figura 39 - Texto de M 158
Figura 40 - Texto de A 159
Figura 41 - Texto de S 161
Figura 42 - Texto de S - Reescrita 162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sequência metodológica da etapas (oficinas literárias) 85
Tabela 2 - Categorias de análise da oficina 4 142
Tabela 3 - Categorias de análise dos poemas 147
Tabela 4 - Categorias de análise dos textos narrativos 155
Tabela 5 – Categorias de análise dos questionários iniciais 165
Tabela 6 - Categorias de análise dos questionários finais 173

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
1. CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE VIDA, DOCÊNCIA E PESQUISA 22
1.1 Das raízes à universidade: minha trajetória de vida e formação docente 22
1.2 A escolha da docência e a chegada à EJA 26
1.3 A gênese da pesquisa: inquietações e o desejo de transformar 28
2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: BREVES OLHARES SOBRE SUA HISTÓRIA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES 35
2.1 Breve contexto da EJA no Brasil: histórico, político e transformações 35
2.2 Marcos legais e políticas públicas: avanços e limites da EJA como direito 39
2.3 O perfil dos estudantes da EJA: quem são e por que voltam 41
2.4 Contradições e desafios enfrentados pela EJA no cenário atual 45
2.5 Perspectivas para uma EJA emancipadora 48
2.6 Políticas públicas e práticas pedagógicas na EJA 49
3. MEMÓRIA, LEITURA E ESCRITA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO 52
3.1 A memória como lugar de sentido: recordar para ressignificar 52
3.2 A leitura como prática de reconhecimento e produção de sentido 55
3.3 A escrita como um ato de afirmação social 58
3.4 A memória como matéria viva da escrita e da leitura 61
4. PERCURSO METODOLÓGICO 65
4.1 Delineamento da pesquisa 65
4.2 Contexto de realização da pesquisa 71
4.3 Participantes 74
4.4 Descrição do corpus literário 75
4.5 Procedimentos 80
4.5.2 Descrição dos Encontros/Oficinas 85
4.5.3 Questionário inicial - proposto na Oficina 1 89
4.5.4 Questionário final - proposto na Oficina 7 90
5. ANÁLISE DOS DADOS, DISCUSSÃO E RESULTADOS 91
5.1 Oficina 1 - Apresentação do objetivo e contextualização das práticas literárias: roda de conversa inicial 92
5.1.1 A memória como fio condutor: resgate e reflexão 93
5.2 Oficina 2 - Explorar e construir memórias a partir da Leitura: diálogo com Clarice Lispector 96
5.2.1 Sensibilização e retomada da primeira oficina 97

5.2.3 Discussões sobre memória: a palavra como ponte para o passado 99
5.2.4 Instrumentalização para a escrita e aprofundamento da leitura 100
5.2.5 Considerações sobre a oficina 2 103
5.2.6 Atividade complementar: “Meu Bairro, Minha Vida” (Oficina Extra)..... 104
5.2.6.1 Descrição da oficina, análise, discussão e resultados..... 106
5.2.6.2 Considerações sobre a oficina extra “Meu Bairro, Minha Vida”..... 112
5.3 Oficina 3 - Memória e Identidade a partir da leitura do poema “Retrato”..... 114
5.3.1 Discussão, aprofundamento e ampliação..... 119
5.3.2 Produção poética e Mapa da Vida: ampliação da proposta 120
5.3.3 Apresentação dos Mapas da Vida: Retratos da memória 123
5.3.4 Considerações sobre a oficina 3 125
5.3.5 Atividade complementar - Padlet: espaço virtual de interação 127
5.3.5.1 Análise dos dados, discussão e resultados da atividade complementar - Padlet: espaço virtual de interação 129
5.4 Oficina 4 - Diálogo entre música e poesia: faces e memórias..... 134
5.4.1 Discussão e resultados da oficina 4 136
5.5 Oficina 5 - Reflexões e Conclusões: A escrita de memórias 140
5.5.1 Análise e discussão dos resultados da produção textual 141
5.5.2 Análise da reescrita: mediação e desenvolvimento da autonomia 154
5.6 Descrição, análise e resultados dos questionários..... 157
5.6.1 Questionário Inicial..... 157
5.6.1.1 Análise do questionário da aluna J..... 160
5.6.1.2 Análise do questionário do aluno A 163
5.6.1.3 Análise do questionário da aluna L..... 164
5.6.2 Questionário final..... 165
5.6.2.1 Análise das respostas dos estudantes J, A e L 167
6. PRODUTO EDUCACIONAL 170
6.1 Validação do Produto Educacional..... 256
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 258
8. REFERÊNCIAS..... 262
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL..... 269
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO FINAL 270
ANEXO A - POEMA RETRATO 271
ANEXO B - CONTO “FELICIDADE CLANDESTINA” 272
ANEXO C - CONTO CEM ANOS DE PERDÃO 274
ANEXO D - CRÔNICA MEDO DA ETERNIDADE 276
ANEXO E - POEMA DE SETE FACES..... 278
ANEXO G - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL - TAI..... 282
ANEXO H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..... 283

INTRODUÇÃO

"A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la."
Gabriel Garcia Marques

Em minha experiência profissional como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao longo de vários anos, observei que os alunos apresentavam grande dificuldade em expressar pensamentos, tanto na escrita quanto na oralidade, assim como enfrentam desafios significativos na leitura. Frequentemente, percebia que o ensino da Língua Portuguesa se restringia à aplicação de conteúdos gramaticais de forma descontextualizada, em um modelo de aprendizagem tradicional que ignorava a realidade e as experiências dos estudantes.

A luz dessa realidade, a produção textual, muitas vezes é deixada para segundo plano, tornando-se pouco significativa, limitando o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Como aponta Freire (2013):

> Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante (Freire, 2013, p.58).

Neste contexto, é possível perceber a crítica de Paulo Freire (2013) à educação bancária, na qual a palavra é descrita como algo vazio e sem significado. O autor alerta para os perigos de um modelo educacional que trata o conhecimento como um conteúdo a ser simplesmente depositado no aluno, sem considerar suas vivências e contextos. Para Freire (2013), a educação não pode ser reduzida à mera transmissão de conteúdo, mas deve partir da experiência do educando, permitindo-lhe construir o saber a partir de seu próprio contexto de vida.

Na minha prática de sala de aula, constatei que, sempre que trabalhava com atividades que valorizavam as memórias e vivências dos alunos, percebia um aumento significativo da criatividade, do engajamento e da participação. Os

estudantes produziam textos mais ricos, com maior expressão de identidade, autoestima e senso de pertencimento.

Essas observações despertaram a questão central que norteia esta investigação: como as vivências e memórias dos alunos da 6ª série[1] da Educação de Jovens e Adultos podem ser exploradas pedagogicamente para fortalecer as competências de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que promovem autoestima e sentimento de pertencimento?

A partir desse problema, desenvolvi essa pesquisa que teve como objetivo geral investigar de que forma essas experiências podem ser sistematizadas e incorporadas na elaboração de um material didático capaz de favorecer o desenvolvimento da linguagem, a construção de sentidos significativos e uma aprendizagem crítica, emancipadora e contextualizada à realidade desses estudantes, que, historicamente, ficaram à margem da sociedade por diversos motivos.

O estudo foi realizado em uma escola municipal da periferia de Praia Grande, em São Paulo, por meio de um processo de realização de cinco oficinas literárias principais e duas complementares, cada uma voltada à articulação entre memória, leitura e escrita, com o objetivo de estimular a produção textual a partir das memórias e experiências vividas pelos alunos. Nas oficinas foram explorados textos literários disparadores dos gêneros conto, crônica e poema, dos autores Clarice Lispector, com o conto “Felicidade Clandestina” e “Cem Anos de Perdão” e a crônica “Medo da Eternidade”; Cecília Meireles, com o poema “Retrato” e Carlos Drummond de Andrade, com o “Poema de Sete Faces”, além de canções populares, pinturas e imagens, promovendo reflexões sobre vivências, memórias, identidade, afeto e pertencimento.

Ressalto que esta pesquisa foi desenvolvida em minha própria sala de aula, com uma turma da qual sou professora desde o ano anterior. Esse percurso prévio possibilitou a construção de vínculos afetivos e de confiança, fundamentais para o desenvolvimento das oficinas. Antes mesmo do início formal da pesquisa, os alunos já haviam tido contato, em minhas aulas regulares, com diferentes gêneros textuais,

---

[1] Cabe esclarecer que, embora a legislação educacional vigente, especialmente a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), adote a nomenclatura “anos” para a organização do Ensino Fundamental, a rede municipal de ensino de Praia Grande ainda utiliza oficialmente o termo “série” para designar as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

como contos, crônicas e poemas, reconhecendo suas características essenciais, ainda que não dominassem plenamente sua produção. Essa familiaridade inicial contribuiu para que recebessem a proposta com abertura e interesse.

Tendo isso em vista, é importante ressaltar que a leitura e a escrita na vida das pessoas e, especialmente, dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, que apresentam grande dificuldade nessas práticas, evidencia-se como um dos maiores desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem. Muitos desses alunos carregam lacunas formativas acumuladas ao longo dos anos, em decorrência de trajetórias escolares interrompidas, contextos sociais marcados pela exclusão e acesso limitado a práticas letradas significativas.

É notório que a leitura e a escrita desempenham um papel fundamental não apenas no desenvolvimento de atividades escolares, mas também na formação pessoal e social dos indivíduos, sendo habilidades essenciais que permeiam todas as atividades do cotidiano, sendo assim, essa necessidade introduz o sujeito no mundo da comunicação escrita que para Freire (2013) “é uma dimensão da democratização fundamental, como ser no mundo e com o mundo” e Cosson (2009) que afirma:

> No ato da leitura está envolvido bem mais do que o movimento individual dos olhos. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre homens no tempo e no espaço (Cosson, p. 27, 2009).

Diante disso, compreender os fatores que interferem na apropriação da leitura e da escrita por o público de jovens e adultos torna-se fundamental para o desenvolvimento de metodologias que respeitem suas especificidades e potencializem sua autonomia e participação social.

Considerando esse cenário, o estudo foi feito a partir de uma abordagem qualitativa, articulando os princípios da pesquisa-ação com a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), o que possibilitou investigar o processo educativo em sua prática cotidiana e refletir sobre os resultados das oficinas literárias, sistematizando os dados e interpretando as produções textuais dos alunos.

O referencial teórico que fundamenta essa pesquisa se ancora sobretudo na perspectiva crítica de Paulo Freire, que orienta a concepção emancipatória da educação, e nas discussões sobre memória, com base em autores como Halbwachs (2003), Bergson (2011) e Bosi (2023). Complementam esse suporte teórico os

estudos sobre linguística textual e gêneros discursivos, com Bakhtin (2006), Schneuwly & Dolz (2004), Marcuschi (2010), Koch (2015) e Rojo, bem como as contribuições de Giroux, Alarcão e Arroyo sobre educação, currículo crítico e EJA. A metodologia pedagógica seguiu a sequência básica de letramento literário proposta por Cosson (2009), adaptada para a EJA e utilizada para conduzir as oficinas literárias desenvolvidas durante a investigação. Como resultado desta pesquisa, foi desenvolvido um produto educacional: um material didático de perspectiva aberta, voltado para professores de Língua Portuguesa da EJA.

Intitulado “Memórias Vivas: Oficinas literárias dialógicas na EJA sob a perspectiva crítica”, o produto educacional oferece orientações detalhadas sobre a condução das oficinas, sistematizadas a partir da sequência básica de letramento literário proposta por Rildo Cosson (2009), bem como a transformação dessas oficinas em sequência didática esquematizada a partir do procedimento adotado por Schneuwly & Dolz (2004). Além disso, o guia didático apresenta dicas e orientações fundamentais sobre uma forma coerente de conduzir as aulas na Educação de Jovens e Adultos, fundamentadas na experiência que construí ao longo de muitos anos de atuação docente na EJA. Além disso, o material elaborado pode ser adaptado a diferentes contextos educativos, servindo como instrumento para valorizar as vivências e memórias dos alunos e estimular a produção textual de forma criativa e contextualizada.

Com base nessa abordagem, este trabalho organiza-se em oito seções que apresentam e discutem o desenvolvimento do letramento literário na EJA a partir de oficinas literárias fundamentadas nas memórias e vivências dos estudantes. Ao longo das seções, são abordados os fundamentos teóricos, a metodologia adotada, o percurso da pesquisa-ação, a descrição e análise detalhada das oficinas, bem como a elaboração do produto educacional que resulta deste estudo. A estrutura geral deste trabalho se apresenta da seguinte forma:

No capítulo 1, intitulado *“*Caminhos que me Trouxeram até Aqui: Entrelaçamentos entre Vida, Docência e Pesquisa*”*, apresento meu memorial acadêmico, no qual revisito a trajetória que atravessa minha infância, minha formação e meu percurso profissional até a chegada ao mestrado. Nesta seção, descrevo como minhas vivências pessoais, marcadas por desafios sociais, afetivos e educacionais, se entrelaçam à escolha pela docência e à construção da minha identidade como

professora da Educação de Jovens e Adultos. Ao narrar esse percurso, busco evidenciar como minha história de vida, minhas experiências em sala de aula e minhas inquietações pedagógicas constituíram o solo fértil para o surgimento desta pesquisa, revelando a origem das questões que orientam o estudo e do compromisso ético-político que sustenta minha prática em sala de aula.

O segundo capítulo se dedica à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, oferecendo um olhar histórico, político e social sobre sua constituição, avanços, desafios e possibilidades. Buscando compreender a trajetória dessa modalidade de ensino, neste capítulo proponho uma análise dos marcos legais, das políticas públicas e dos perfis dos estudantes. Como referencial teórico, entre outros autores, fundamento principalmente com Freire (2001) e Arroyo (2005), que defendem a importância de uma abordagem pedagógica centrada na experiência dos estudantes e no diálogo entre educador e educando. O capítulo também busca refletir sobre práticas pedagógicas que valorizem os saberes e experiências dos estudantes da EJA.

No capítulo 3, apresento a compreensão da memória como matéria viva da leitura e da escrita, fundamentada principalmente nos aportes teóricos de Halbwachs (2003) e Bosi (2023), partindo da premissa de que lembrar, narrar e escrever experiências pessoais transforma o passado em um presente em construção. O capítulo discute como a memória dos alunos, quando mobilizada, pode se transformar em conhecimento legítimo (Freire, 2013; Libâneo, 1985), fortalecendo a subjetividade e promovendo o sentimento de pertencimento e dignidade. Além disso, outros autores norteiam esse capítulo, como Alarcão (2011), Schön (1998), Giroux (1997) que abordam o papel do professor como mediador reflexivo, capaz de articular saberes populares e escolares em diálogo crítico com a vida dos educandos, ampliando a função social da escola como espaço de escuta, reconstrução da experiência vivida e empoderamento social.

O quarto capítulo apresenta a metodologia adotada neste trabalho, detalhando o percurso da pesquisa realizada na escola, as oficinas desenvolvidas com os estudantes e os procedimentos de análise dos dados. Fundamentada em pesquisa qualitativa e pesquisa-ação, a investigação utilizou a análise de conteúdo de Bardin (2011) e se apoiou em autores como Lüdke e André (1986), Thiollent (2009) e Cosson

(2009), articulando a sequência de letramento literário e as categorias de análise que emergiram dos textos produzidos pelos alunos.

No capítulo 5, apresento a análise dos dados, a discussão dos resultados e a interpretação das evidências produzidas ao longo da pesquisa, articulando teoria e prática. Neste capítulo, descrevo detalhadamente o percurso de cada oficina desenvolvida com os estudantes da EJA, interpretando as falas, produções escritas e interações à luz dos aportes teóricos de Freire (2013), Cosson (2009), Magda Soares (2004), Schön (1998), Alarcão (2011), Arroyo (2005), entre outros autores que fundamentam esta investigação. Além disso, analiso os questionários inicial e final, observando as percepções dos estudantes sobre leitura, escrita e autoestima, e apresento as categorias de análise construídas a partir do corpus, que emergiram de maneira indutiva das produções textuais e dos registros das oficinas. Por meio dessa análise, busco evidenciar os sentidos produzidos pelos alunos, as aprendizagens construídas e as transformações observadas ao longo das oficinas literárias.

O capítulo 6 apresenta o produto educacional propriamente dito, desenvolvido a partir desta pesquisa, intitulado “Memórias Vivas: Oficinas literárias dialógicas na EJA sob a perspectiva crítica”, destinado a professores de Língua Portuguesa da EJA. O produto é apresentado em formato de figuras, uma vez que seu design foi integralmente elaborado por mim na plataforma Canva. São expostos a estrutura do material, seus objetivos e seu potencial de aplicação pedagógica, destacando sua função de valorizar as memórias dos alunos e orientar práticas de leitura e escrita significativas, em consonância com os princípios teóricos e metodológicos que fundamentam a pesquisa.

O capítulo 7 apresenta as considerações finais, nas quais são retomados os objetivos da pesquisa, discutidos os resultados e refletidas as contribuições do estudo para a prática pedagógica na EJA. Por fim, no capítulo 8, apresento as referências bibliográficas utilizadas ao longo do trabalho.

A relevância desta pesquisa reside no desenvolvimento de uma proposta pautada em práticas de leitura e escrita que exploram a memória e as vivências dos estudantes, estabelecendo um diálogo entre práticas escolares e experiências vividas. O trabalho visa formar leitores críticos, mas, principalmente, proporcionar o acesso à literatura a esses sujeitos que, majoritariamente, tiveram seus direitos negados, seja o direito à educação na época certa, como também o direito ao acesso à literatura.

Além disso, a pesquisa pode se tornar fonte de estudos para outros profissionais que tenham interesse pelo tema abordado.

1. CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE VIDA, DOCÊNCIA E PESQUISA

“A compaixão cria um espírito de tolerância; ela intensifica o anseio por se comunicar, por compreender.” (bell hooks)

A escrita deste primeiro capítulo é, antes de tudo, um exercício de memória e de identidade, pois trata-se de um percurso que entrelaça minha história de vida, minha trajetória como professora e os caminhos que me conduziram à pesquisa acadêmica. Cada passo dado foi marcado por desafios, descobertas e transformações, compondo uma caminhada em que o pessoal e o profissional se entrelaçam e se alimentam mutuamente.

Ao revisitar minhas memórias, busco compreender como o acesso, ou a falta dele, à linguagem escrita influenciou minha visão de mundo e minha prática pedagógica. Mais do que relatar fatos, este capítulo propõe refletir sobre como as vivências concretas e os sentidos atribuídos ao ato de ler e escrever moldaram o caminho que me trouxe até aqui, tecendo vida, docência e pesquisa.

1.1 Das raízes à universidade: minha trajetória de vida e formação docente

Sempre gostei de estudar, tenho muitas lembranças de quando iniciei os estudos. Não era apenas uma rotina, mas uma verdadeira aventura de descobertas. Desde os primeiros anos escolares, sentia uma curiosidade insaciável sobre o mundo ao meu redor. Essa paixão pela aprendizagem me acompanhou ao longo da vida, impulsionando-me a buscar novos conhecimentos e desafios.

Chamo-me Ana Cristina Alves, nascida no interior do sertão do Rio Grande do Norte. Era o ano de 1973, uma época em que pouco existia trabalho formal para as pessoas que ali moravam. A seca assolava a região Nordeste. Meu pai, para ganhar o sustento da família, atravessou quilômetros de distância em busca de uma vida melhor. Minha mãe, uma mulher forte e lutadora, foi uma das “viúvas da seca”, expressão utilizada por Ab’Sáber (1999, p.32) para se referir “a figura sofredora das viúvas de marido vivo” que foi deixada para trás como consequência do processo migratório empreendido por seu companheiro que partiu para o Sudeste, deixando para trás sua família. Ab’Sáber ressalta que,

> Em uma das regiões de maior fertilidade humana das Américas, onde não existe emprego permanente e o salário mínimo é uma ficção, os adultos mais resistentes e corajosos migram para distantes paragens do mundo urbano-industrial. Sobram apenas, nas comunidades semi-

> rurais e pontas de ruas, mulheres, crianças e velhos, em uma nervosa espera de melhores dias (Ab'Sáber, 1999, p.32).

Durante alguns anos, meu pai enviava recursos para garantir nossa subsistência. Com o passar do tempo, meus quatro irmãos mais velhos foram ao encontro de meu pai, um a um, à medida que iam atingindo a maioridade. Eu e minha irmã caçula fomos as últimas, ainda pequeninas, eu com dez anos, minha irmã com cinco. Amparadas pelos meus irmãos mais velhos, fomos crescendo, pois, é claro que nessa época, anos longe da família e com a vida difícil, meu pai já havia formado outra família.

A distância geográfica separou meu pai de minha mãe. Quando ela estava realizando o sonho de unir sua família novamente, percebeu que naquele momento não seria mais possível, depois de inúmeras tentativas, e mesmo contra a sua vontade, teve que seguir em frente somente com seus filhos.

Foi nesse contexto que eu cresci, testemunhando o sofrimento de minha mãe com o coração amargurado assim como a região nordeste castigada pela seca. Ela seguiu em frente diante de uma realidade inexplicável, enfrentando um mal que a consumia, mas que não podia controlar, a não ser encontrar forças para lutar e viver.

Nessas circunstâncias, não havia condições para incentivo ou estímulo à leitura e à escrita. Minha mãe nunca leu um livro para mim, nem tão pouco tenho lembranças de tê-la ouvido contar histórias de contos de fadas, também pudera com a vida dura, não havia contexto para isso. Segundo Vygotsky (2010), o desenvolvimento da linguagem e da escrita na infância é profundamente influenciado pelas interações sociais e pelo contexto cultural, e a falta de estímulos, como o contato com a leitura, pode prejudicar esse processo.

Embora minha mãe compreendesse a importância da educação para o futuro dos filhos, meus irmãos mais velhos não tiveram acesso à escola. Era preciso trabalhar para sustentar a família, e eles aprenderam a ler e escrever apenas o suficiente para entender o mínimo necessário para sobreviver na sociedade. Sobre este aspecto Bourdieu (2007) diz que:

> Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas

> condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível (Bourdieu, 2007, p.47).

Assim, as aspirações da minha mãe não eram simplesmente uma questão de escolha individual ou vontade, mas estavam profundamente moldadas pelas condições sociais em que vivíamos. Ou seja, o que ela desejava, o que achava possível ou desejável, estava ali definido pelo contexto social e econômico em que estávamos inseridos, uma adaptação à realidade objetiva da vida.

Cresci um pouco mais, e, com a vida caminhando para melhor, fui matriculada em uma escola pública com seis anos. A vontade de aprender coisas novas era imensa. Embora apreensiva, a paixão pelo estudo estava guardada dentro de mim e, desde então, nunca mais parei.

Lembro-me bem do meu primeiro dia de aula: aquela garotinha de seis anos, parada na porta, com medo de entrar na imensa sala de aula. Meu coração batia forte, e a ansiedade de não saber o que a professora iria pedir me atormentava, mas o desejo de aprender era maior. Logo percebi que era prazeroso conhecer as letras, desenhá-las, contornar aqueles pontilhados, ler o mundo.

Foi assim que despertei meu amor pela leitura e pela escrita, desenvolvendo-me a cada dia. Nunca tive apoio em casa para fazer as lições, então aprendi a estudar sozinha ou com a ajuda dos professores, mas tudo caminhava bem. Já estava terminando a oitava série quando completei quinze anos. Era dezembro de 1988 e precisei fazer uma prova para ingressar no Ensino Médio, na época chamado de Colegial. Dedicada e esforçada, iniciei essa nova etapa com sucesso.

Diante das dificuldades da vida, no primeiro ano do ensino médio, decidi também trabalhar. Foi um ano difícil. Apesar de ter apenas quinze anos, já carregava a responsabilidade de um adulto, pois agora era costureira em uma fábrica de camisas e estudante. Conciliar o emprego durante o dia e os estudos à noite foi sacrificante, mas necessário para conquistar minha independência financeira, já que pertencia a uma família sem muita estrutura. Era necessário estudar na hora do almoço; enquanto todos descansavam, eu me esforçava para não desistir da escola. Assim, completei esse ciclo e terminei o ensino médio na época certa, com dezessete anos.

Assim como minha mãe foi uma das “viúvas da seca”, eu também fui produto do meio, marcado pelo determinismo social (Durkheim, 2004), que, segundo o autor, implica que os indivíduos são profundamente influenciados pelas condições sociais e

estruturais em que estão inseridos, muitas vezes em detrimento de sua liberdade de escolha.

Casei-me antes de terminar o ensino médio, com dezessete anos e meio. Desde cedo, enfrentei a vida dura, sentindo-me abandonada pelo meu pai, com meus irmãos já adultos seguindo seus próprios caminhos, e, minha mãe sem muita estrutura para nos manter, encontrei no casamento uma porta para a liberdade e a segurança que tanto desejava. Neste sentido, o filósofo e sociólogo Durkheim (2004, p.135) afirma que "a causa determinante de um fato social deve ser procurada entre os fatos sociais antecedentes e não nos estados da consciência individual".

Nessas circunstâncias, não foi possível ingressar na universidade, mas o desejo gritava dentro de mim. Estudava em casa e lia tudo que podia. Incentivada por uma vizinha, inscrevi-me em um concurso público no qual passei em segundo lugar. Aos dezoito anos, já era Secretária de Escola do Estado de São Paulo. Agora, estava onde sempre sonhei estar: na escola.

Pouco tempo depois, nasceu minha filha, no dia do meu aniversário de vinte anos. O tempo foi passando, me dedicava ao trabalho, à casa e à filha. Logo percebi que o casamento não era sinônimo de liberdade e segurança; pelo contrário. Divorciei-me seis anos depois, com minha filha ainda com quatro anos. A luta continuava. Sem a ajuda do meu ex-marido, a partir desse momento, tornei-me “mãe solo". Consegui encontrar forças e determinação para cuidar e proporcionar educação à minha filha, que hoje é advogada.

A decisão de cursar uma escola de nível superior, embora fosse um sonho difícil de realizar na época, veio num ímpeto, impulsionada por um grande desapontamento ao ser impedida de trabalhar como fiscal de concurso no final de semana na escola por não ter uma graduação. Senti-me constrangida diante daquela situação. Olhei para minha filha, e pensei: chegou o momento.

1.2 A escolha da docência e a chegada à EJA

A escolha pela docência não exigiu grandes reflexões, era como se o caminho já estivesse traçado, ainda que silenciosamente, desde os primeiros momentos em que me vi inserida no ambiente escolar. A escola, com seus corredores repletos de vozes, olhares e histórias, sempre me pareceu um lugar de pertencimento e esperança. Durante o curso, senti que não apenas estava realizando um sonho, mas

também abraçava uma missão: sentia vontade de educar por meio das palavras, despertando nos outros a mesma paixão que sempre me sustentou.

Nesse contexto de desafios, aprendi desde cedo que a educação era uma porta para um futuro melhor. As dificuldades que enfrentei me impulsionaram a valorizar o aprendizado, tornando-o meu refúgio e meu sonho de transformação. No decorrer deste processo, vivenciei uma ressignificação do meu lugar no mundo, e hoje, invocando minhas memórias, vejo que já naquela época entendia o valor do ato de educar, como esclarece Ivani Fazenda (2002):

> [...] a memória retida, quando ativada, relembra fatos, histórias particulares, épocas, porém o material mais importante é o que permite a análise e a projeção dos fatos – um professor competente, quando submetido a um trabalho de memória, recupera a origem de seu projeto de vida, o que fortalece a busca de sua identidade pessoal e profissional, sua atitude primeira, sua marca registrada (Fazenda, 2002, p. 25).

Ingressei na universidade quando minha filha tinha entre nove e dez anos, no início de 2004. Fiz vestibular para o curso de Letras, licenciatura em Língua Portuguesa e Inglesa, na Universidade Monte Serrat, em Santos. O que me impulsionou a optar pelo curso de Letras foi o amor pela literatura e pela arte. Essa foi uma das melhores decisões da minha vida. Minha trajetória mudou completamente; não faltei um só dia. Fui agraciada com muita saúde, energia e sabedoria para enfrentar a bonança e as intempéries da vida.

Em 2008, como professora recém formada, comecei a lecionar em escolas particulares e logo passei em vários concursos das prefeituras da região, escolhendo Praia Grande como meu destino. Enfrentava mais um desafio.

Ser professor exige compreender a tarefa de educar; é pensar em uma estratégia a cada dia, organizar e reorganizar; é saber escolher e refazer os caminhos que conduzem ao ensino. Foi assim que me encontrei professora de Educação Básica de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos, depois de uma pequena temporada com os pequenos, em escolas particulares.

De acordo com Giroux (1997), educadores precisam assumir uma postura crítica em relação ao papel da educação na sociedade, posicionando-se como intelectuais transformadores, segundo o autor:

> Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável (Giroux, 1997, p.164).

Empiricamente, refletindo sobre os ensinamentos de Giroux (1997) e em minha própria trajetória, percebo que, ao longo do tempo, fui desenvolvendo o conhecimento necessário para me tornar uma cidadã consciente, capaz de identificar e resistir às desigualdades da sociedade.

Aquele sonho de aprender cada vez mais perdurava em meu coração. A responsabilidade de ensinar agora estava em minhas mãos, e, por isso, nunca parei de buscar formas de aprimorar minha prática a cada dia. Um curso universitário, por si só, não era suficiente; era preciso mais. A frase de Giroux (1997, p.164) - ″o desespero não seja convincente e a esperança seja viável" - expressa bem a minha busca e a necessidade de construir uma visão de mundo mais esperançosa e transformadora.

Com afinco, realizei vários outros cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação na minha área de formação, além de concluir outra graduação em Pedagogia na UFSCar, em 2014. Queria sempre mais, dentro das minhas possibilidades. Aprender a língua inglesa era uma meta a ser cumprida, pois o que aprendi na licenciatura em Letras não foi suficiente para o domínio. Fiz diversos cursos de inglês aqui no Brasil, e, em uma oportunidade, consegui estudar por um mês nos Estados Unidos, em um intercâmbio financiado por mim mesma, um sonho realizado.

Hoje, sou feliz com as escolhas que fiz, mesmo diante de todas as dificuldades encontradas na educação brasileira. Enfrentamos muitos desafios na profissão de professor, tanto de natureza política quanto pedagógica. A precariedade da carreira e as condições de trabalho muitas vezes não são favoráveis nem ideais.

1.3 A gênese da pesquisa: inquietações e o desejo de transformar

Diante de todos esses obstáculos e dificuldades, posso afirmar que o ato de ensinar é gratificante. Sou feliz ao ensinar porque amo aprender, e essa troca me transforma a cada dia. Paulo Freire (2013) defende que a educação deve ser um ato

de amor e solidariedade, em que o professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas também alguém que aprende com seus alunos. Ele vê o ato de ensinar como um processo contínuo de aprendizagem mútua entre o educador e o educando.

Foi essa paixão que me conduziu, que me enveredou até o Mestrado Profissional na Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES, iniciando uma nova fase da minha vida. Essa trajetória, repleta de sacrifícios e conquistas, não apenas me leva a me aprimorar, mas também me inspira a ajudar outros a superarem suas próprias barreiras. Com as vivências que tive ao longo do exercício da docência pensei em realizar um curso que me proporcionasse a devida reflexão no ambiente acadêmico, aprimorar minha prática e, principalmente, saber o lugar do docente no mundo. Nesse sentido, Freire (2013) argumenta:

> É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar. Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso (Freire, 2013, p.12).

Edgar Morin (2003) em um de seus ensinamentos, afirma que o ensino exige algo que não é mencionado em nenhum manual. Acredito que essa ideia carrega consigo o desejo e o prazer de ensinar, ou melhor, o amor pelo conhecimento e pelos aprendizes.

Há dezessete anos, iniciei meu trabalho como professora de Língua Portuguesa para estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Essa experiência tem sido profundamente enriquecedora e transformadora, não apenas para os meus alunos, mas também para mim. Ao longo desses anos, pude testemunhar a força e a resiliência de cada um deles, que, assim como eu, enfrentam desafios e barreiras em suas jornadas.

Ao longo dos anos em que trabalhei com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebi as dificuldades que enfrentam para escrever, a falta de confiança e a baixa autoestima. Na sala de aula, desenvolvi métodos de ensino

adaptados à realidade deles, incentivando-os a participar de concursos e projetos que promovem a leitura e a escrita, como por exemplo o Projeto Escreler, uma iniciativa da Faculdade Santa Cecília, em Santos. O projeto visa formar leitores e escritores por meio de atividades que estimulam a leitura e a produção textual.

Durante mais de cinco anos consecutivos, alguns de meus alunos conquistaram o primeiro e segundo lugares neste projeto, produzindo textos incríveis, especialmente quando o tema envolvia memórias, seja em forma de narrativas ou versos. Mesmo sem acreditar em seu próprio potencial, eles foram capazes de criar produções surpreendentes. E, a partir disso, percebi que trabalhar com temas relacionados às memórias pessoais os deixavam mais à vontade para escrever e criar.

Essa experiência adquirida em sala de aula durante todos esses anos como professora de Língua Portuguesa mostrou-me a necessidade de um trabalho mais profundo no desenvolvimento da leitura e da escrita com esses alunos. Essa percepção foi me inquietando e, à medida que o tempo passava, percebi que era preciso pesquisar novas abordagens que pudessem tornar o processo de aprendizagem mais significativo e contextualizado para eles. Com o intuito de cumprir de modo qualitativo, penso ser vital que o professor reflita e tenha plena noção da relevância de seu papel e função social, enquanto formador de opinião. Neste sentido, Giroux salienta:

> No que se segue, desejo argumentar que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiro, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (Giroux, 1997, p. 161).

Minha trajetória pessoal, marcada por superações e um profundo amor pela aprendizagem, se reflete diretamente na forma como abordo o ensino na EJA. Compreendo que cada aluno traz consigo uma rica bagagem de experiências e histórias que merecem ser valorizadas e respeitadas.

Assim, busco sempre criar um ambiente acolhedor e motivador, onde a leitura e a escrita não sejam apenas habilidades a serem desenvolvidas, mas sim ferramentas de empoderamento e transformação. Segundo Arroyo (2005), a Educação de Jovens e Adultos não pode ser vista apenas como uma recuperação do tempo perdido, mas sim como uma oportunidade para transformar as condições de vida dos alunos, oferecendo uma educação que seja emancipatória. O autor salienta que:

> Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação [...]. A EJA adquire novas dimensões se o olhar sobre os educandos se alarga (Arroyo, 2005, p.4).

Com esse espírito, percebi a urgência de desenvolver uma pesquisa, a partir da necessidade de buscar alternativas de novas práticas metodológicas que favorecessem o aprendizado da leitura e produção textual dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), práticas essas que promovessem uma aproximação entre letramento escolar e os letramentos sociais (Street, 2014).

Esta investigação além de ser uma pesquisa acadêmica, é também uma extensão do meu compromisso com a educação e com a melhoria das práticas pedagógicas nesta modalidade, pois acredito que, ao compreender as dificuldades específicas que os alunos enfrentam, é possível desenvolver metodologias que realmente atendam às suas necessidades, promovendo não apenas o aprendizado da Língua Portuguesa, mas também a construção de uma identidade mais forte e autônoma.

Assim, este trabalho é fruto de reflexões que venho realizando ao longo dos anos, atuando nas fases finais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino de Praia Grande/SP. Refletir criticamente sobre minha prática docente e a história de vida dos meus alunos me possibilitou repensar práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades dos alunos da EJA.

O ensino da leitura e da escrita apresenta-se como um grande desafio, especialmente para os professores de Língua Portuguesa. Ensinar a escrever é uma

atividade complexa que exige prática diária, e essa complexidade se intensifica quando o público é composto por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que muitas vezes enfrentam dificuldades para expor suas ideias e pensamentos na escrita.

Considerando este cenário, minhas inquietações começaram a se intensificar, e, ao longo dos anos, foram ganhando forma. Percebia, diariamente, que algo precisava ser feito, e foi a partir desse problema constantemente observado que passei a buscar caminhos, leituras e possibilidades capazes de me ajudar nessa tarefa árdua. Foi desse movimento de questionamento e busca que surgiu o desejo de transformar minhas reflexões em uma proposta concreta de intervenção pedagógica.

A partir dessa lógica, a ideia que começou a se delinear em mim era a de construir um recurso pedagógico capaz de contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, promovendo também a autoestima e a autonomia dos estudantes da EJA. Trabalhei por diversas vezes com atividades e projetos que amenizavam parte dessas dificuldades, mas ainda assim sentia que faltava um caminho mais estruturado, coerente e significativo, que realmente dialogasse com suas vivências e necessidades reais.

Acreditava, e ainda acredito que, ao oportunizar a produção de textos de memórias, sejam em prosa ou em verso, bem como outros gêneros presentes na vida social, seria possível minimizar parte das dificuldades enfrentadas pelos alunos, oferecendo-lhes instrumentos reais de expressão e pertencimento. Com base nessa perspectiva, passei a nutrir o desejo de propor, em algum momento da minha trajetória acadêmica e profissional, uma pesquisa com uma turma de EJA, possibilitando o desenvolvimento da produção escrita por meio de oficinas literárias baseadas em vivências e memórias, de modo que os estudantes pudessem narrar suas trajetórias e reconhecer o valor de seus próprios saberes.

Diante desse contexto, sentia-me cada vez mais motivada a buscar uma formação que me permitisse aprofundar essas reflexões, contribuindo não apenas para a melhoria da qualidade da educação brasileira, mas também para o aprimoramento da minha prática docente. Foi nesse entrelaçamento de inquietações, desejos e compromissos que se consolidou minha decisão de ingressar no mestrado, acreditando que, por meio da investigação científica, seria possível ampliar as compreensões sobre minha prática e revelar novas possibilidades de atuação

pedagógica crítica e transformadora.

Embora a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tenha ganhado importância nos últimos anos, ainda existem desafios significativos para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos, especialmente no que diz respeito à valorização de suas experiências e vivências.

Durante minha trajetória com os alunos da Educação de Jovens e Adultos, pude perceber a importância do trabalho com textos que envolvem as vivências e memórias dos estudantes. Ao longo dos anos, observei que essas experiências de vida são fontes valiosas de aprendizado. Muitos profissionais que atuam na EJA, por vezes, não as incorporam, trabalhando com os mesmos conteúdos e métodos aplicados ao ensino regular, sem uma adaptação que leve em consideração as particularidades desse público.

A falta de atenção às vivências dos alunos, como suas memórias e histórias de vida, pode dificultar a construção de um vínculo entre o conteúdo e a realidade dos estudantes, prejudicando, assim, o desenvolvimento das competências linguísticas.

Segundo Bakhtin (1997), é preciso entender a necessidade de uma postura dialógica em sala de aula. Nesta perspectiva, na relação com o outro, é importante considerar a diversidade de culturas e a pluralidade de vozes no contexto escolar, pensamento este que vai ao encontro com os ensinamentos de Paulo Freire (2013), a fim de que o conhecimento universal idealizado pela escola não seja restrito a uma forma engessada de transmissão de saberes e valores:

> E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra (tarefa esta que não existe quando se trata da palavra própria, ou então existe numa acepção muito diferente) (Bakhtin, 1997, p. 384).

Sob esta ótica, sabemos que o ambiente escolar é um espaço para a heterogeneidade dos indivíduos e esse fator é extremamente relevante na apropriação do conhecimento. Sendo assim, valorizar as histórias de vida e as experiências dos alunos se torna essencial.

Além disso, a carência de materiais didáticos específicos para a EJA é um

grande desafio para os professores dessa modalidade. A grande maioria dos recursos disponíveis são voltados para o ensino regular, o que frequentemente desconsidera as particularidades dos alunos jovens e adultos, como suas experiências de vida e as dificuldades educacionais enfrentadas.

Essa ausência de materiais contextualizados, que abordem as realidades dos estudantes e favoreçam a construção de conhecimento significativo, pode impactar negativamente o aprendizado e a motivação dos alunos. Foi nesse cenário que compreendi a necessidade de trabalhar com elementos capazes de aproximar as produções textuais dos estudantes de suas próprias realidades, estimulando a reflexão sobre suas histórias e facilitando uma aprendizagem mais significativa.

Nesse contexto, comecei a planejar uma pesquisa que estivesse articulada a produção de um material didático baseado nas memórias dos alunos da 6ª série da EJA, por meio de oficinas literárias que possibilitassem a esses estudantes a construção de suas competências linguísticas de maneira mais significativa e contextualizada.

Assim, mais do que uma estratégia de ensino, essa possibilidade passou a representar, para mim, um gesto de escuta e reconhecimento, pois trabalhar com as memórias dos alunos é permitir que suas vozes ganhem espaço na sala de aula e que suas histórias se tornem matéria-prima do aprendizado, assim como nos ensina Paulo Freire.

Desse modo, é por meio desse resgate afetivo e identitário que a leitura e a escrita deixam de ser apenas conteúdos escolares para se tornarem práticas de pertencimento, empoderamento e transformação. Essa compreensão consolidou minha decisão de transformar minhas inquietações em uma pesquisa científica, reafirmando a EJA como um território de dignidade e esperança.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: BREVES OLHARES SOBRE SUA HISTÓRIA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

"Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. A autonomia se conquista no exercício da liberdade responsável." (Paulo Freire)

Nos dias atuais, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um campo de resgate, equidade e possibilidades no cenário educacional brasileiro. Sua trajetória revela não apenas os esforços para garantir o direito à educação àqueles que foram historicamente excluídos da escolarização formal, mas também os desafios estruturais que ainda persistem.

Este segundo capítulo propõe um olhar reflexivo sobre a constituição e consolidação da EJA como modalidade da educação básica, explorando suas bases legais, seus limites e avanços, bem como as políticas públicas que a sustentam. Ao compreender os caminhos trilhados por essa modalidade, torna-se possível identificar suas contradições, reconhecer suas necessidades e pensar em alternativas

pedagógicas que contribuam para uma formação crítica, emancipadora e conectada às vivências dos sujeitos que a ela recorrem.

2.1 Breve contexto da EJA no Brasil: histórico, político e transformações

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcada por rupturas, avanços tímidos e permanentes desafios. Desde o período colonial, os processos de alfabetização estavam restritos a elites sociais, enquanto a maior parte da população vivia à margem do acesso à educação formal. Somente a partir do século XX, em especial nas décadas de 1940 e 1950, é que surgiram iniciativas mais sistemáticas voltadas à alfabetização de adultos, impulsionadas por campanhas governamentais e ações de movimentos populares.

Segundo o texto *Retratos da EJA em São Paulo: história e relatos de práticas* (2020), a história da EJA no Brasil remonta a iniciativas pontuais do início do século XX, quando o país ainda lidava com altos índices de analfabetismo entre a população adulta. Durante o Estado Novo, de 1937 até 1945, surgiram as primeiras ações governamentais mais sistemáticas voltadas à alfabetização de adultos, embora com um viés predominantemente instrumental e disciplinador. Na década de 1940, com a criação do Serviço Nacional de Educação e, posteriormente, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), iniciou-se, ainda que lentamente, a estruturação de políticas públicas de alfabetização de adultos, sem, no entanto, articular uma concepção crítica de educação.

Nos anos 1960, a proposta de uma educação popular libertadora ganha força, especialmente com a atuação de Paulo Freire, que propõe um modelo de alfabetização baseado no diálogo, na conscientização e na valorização dos saberes populares. O método freireano foi considerado um marco fundamental nessa trajetória, que, em 1963, idealizou uma forma inovadora de alfabetização baseado no diálogo e na realidade dos sujeitos. Freire concebia a alfabetização não como um fim em si mesma, mas como parte de um processo mais amplo de conscientização e rompe com a perspectiva tradicional de ensino, oferecendo à EJA um novo horizonte político e pedagógico.

No entanto, o golpe civil-militar de 1964 interrompe esse movimento. Sendo assim, durante a ditadura, a EJA então passa a ser institucionalizada de maneira

tecnicista, foi quando surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, vinculado ao regime militar. O MOBRAL tinha como foco a alfabetização funcional cujo objetivo era a formação de mão de obra produtiva, esvaziando o potencial crítico e emancipatório da EJA.

Com a redemocratização nos anos 1980 e o fortalecimento dos direitos sociais, a EJA passou a ser vista sob outra perspectiva: como uma educação necessária para garantir a cidadania plena dos sujeitos excluídos historicamente do acesso à escola. Desde então, a modalidade tem buscado se consolidar como um campo legítimo dentro das políticas públicas educacionais.

Há pouco tempo, a consolidação da EJA como política pública começou a ganhar força a partir da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, quando passou a ser efetivamente reconhecida como um direito, como também o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 que veio para reforçar a EJA como direito, estabelecendo metas específicas (como a Meta 9) para a sua universalização e elevação da escolaridade da populaçao jovem e adulta, uma política pública essencial para a democratização do ensino. Na LDB assegura:

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (...) § 1º Os sistemas de ensino assegurarão, gratuitamente, aos que a ela não tiveram acesso na idade própria, o direito à educação básica (Brasil,1996).

Nesse contexto, ficam estabelecidas diretrizes claras para a educação básica, incluindo a EJA. Essas normativas passaram a garantir o direito à educação para todos, independentemente da idade, enfatizando a função social da escola e a necessidade de adaptar os conteúdos às especificidades dos jovens e adultos. Nesse ínterim, surgem também os programas como o Programa de Alfabetização Solidária e, posteriormente, o Programa Brasil Alfabetizado, que ampliam a oferta de EJA em todo o território nacional.

Segundo Stephen Ball (2011), as políticas públicas educacionais, incluindo as voltadas para a EJA, são construídas dentro de um complexo aparato político e ideológico, que tanto reproduz as desigualdades estruturais da sociedade quanto

pode atuar como instrumento de transformação social. Neste sentido, Mainardes diz que:

> O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (Mainardes, 2006, p.07).

Nessa perspectiva, é notório que os profissionais que atuam nas instituições de ensino têm um papel fundamental para que essas políticas públicas sejam realmente implementadas na prática, uma vez que a forma como eles interpretam estão sujeitas ao que eles pensam ou acreditam.

Nesta linha de pensamento, Louis Althusser (2022), ao discutir os Aparelhos Ideológicos de Estado, afirma que a escola é um dos principais instrumentos de reprodução das relações de poder na sociedade. Para ele, a escola atua como um aparelho ideológico da burguesia, cuja função é consolidar a ideologia dominante de maneira naturalizada e contínua.

Na mesma direção, Saviani (2008) destaca que a escola não apenas reproduz a ideologia burguesa, como também age para neutralizar a ideologia proletária, impedindo que esta se desenvolva no interior do sistema escolar. Segundo o autor, a escola, tal como é estruturada, não constitui um instrumento de resistência, mas atua para marginalizar tanto a cultura burguesa quanto a proletária. Ele afirma que:

> O papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção (Saviani, 2008, p. 23).

Dessa forma, tanto Althusser quanto Saviani não concebem a escola tradicional como um espaço de resistência genuína, mas como instrumento de dominação ideológica da classe dominante.

No entanto, Saviani, contrariamente a Althusser, enfatiza a necessidade de construção de uma nova teoria pedagógica voltada para os interesses das classes populares, o que indica que a resistência pode emergir a partir de práticas

pedagógicas contra-hegemônicas, ainda que essas não estejam naturalmente inscritas na lógica do aparelho escolar. Essa perspectiva aproxima-se do pensamento de autores como Apple (2008), que concebem a escola como uma arena de disputa cultural.

No caso da EJA, é fundamental reconhecer essas tensões entre reprodução e transformação, uma vez que os sujeitos envolvidos trazem consigo histórias marcadas por exclusão e, ao mesmo tempo, potencialidades de resistência, nesse sentido, para alcançar uma educação transformadora é preciso a reinvenção de suas trajetórias. Ampliando essa reflexão, Apple (2008) diz que a escola deve ser vista como uma arena de disputa cultural, onde diferentes interesses e visões de mundo se confrontam. Ele assegura que:

> As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” –, as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. Todavia, isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento o “conhecimento de todos” se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla (Apple, 2008, p.104).

Assim, como afirma o autor, ao definir o que é considerado “conhecimento legítimo”, a escola contribui para reforçar ou desafiar as relações de poder existentes na sociedade, ou seja, ele mostra como a escola ajuda a selecionar, legitimar e transmitir certos conhecimentos em detrimento de outros, mostrando o poder cultural de determinados grupos sociais, isso inclui os currículos, os métodos de ensino, a avaliação e até mesmo os espaços escolares. Diante disso, é fundamental enxergar a EJA não apenas como uma política compensatória, mas como um espaço de luta por reconhecimento e justiça social.

No entanto, a história da EJA no Brasil revela justamente essa tensão entre seu potencial emancipatório e sua função reprodutora das desigualdades sociais, portanto, é notório que a EJA transita entre esses dois papeis: a de reprodutora das desigualdades sociais, quando é tratada de forma marginalizada e desarticulada, e o de instrumento de transformação, quando orientada por princípios emancipatórios que valorizam o saber dos sujeitos e suas experiências de vida.

A partir das últimas décadas, a EJA tem passado por transformações que buscam ampliar seu alcance e qualidade, refletindo mudanças sociais e demandas por uma educação que valorize as trajetórias de vida dos estudantes. Ainda assim, persistem dificuldades significativas, o que evidencia a necessidade de políticas públicas mais consistentes e sensíveis às especificidades desse campo educacional.

Portanto, é fundamental compreender essas contradições é essencial para refletir sobre as mudanças e permanências nas políticas públicas voltadas aos jovens e adultos que, de alguma forma, foram privados do direito à educação formal.

2.2 Marcos legais e políticas públicas: avanços e limites da EJA como direito

A Constituição Federal de 1988 representou um avanço significativo ao assegurar, no artigo 208, inciso I, o direito à educação básica "obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos" e, em seu inciso II, a "oferta gratuita da educação escolar para jovens e adultos que não puderam, na idade própria, cursar o ensino fundamental". A partir desse marco jurídico, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ganhar maior visibilidade no cenário educacional brasileiro, sendo reconhecida como um direito constitucional daqueles que tiveram seu percurso educacional interrompido.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a EJA foi reconhecida oficialmente como uma modalidade da educação básica, com a missão de garantir a escolarização a jovens, adultos e idosos nos processos escolares. Essa definição ampliou o entendimento de que o direito à educação não está restrito à infância e juventude, mas deve ser garantido ao longo da vida.

Além disso, os Planos Nacionais de Educação (PNE), especialmente os mais recentes (2014–2024), estabeleceram metas específicas para a erradicação do analfabetismo e a ampliação do acesso de jovens e adultos à educação formal.

A Meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE) tem como objetivo elevar a escolaridade média da população e garantir, até 2024, a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com qualidade social, articulada à educação profissional. Originalmente, o PNE teria validade até 2024, mas foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei nº 14.934/2024. A prorrogação ocorreu para evitar que o Brasil ficasse sem metas educacionais enquanto o novo plano não é aprovado. Atualmente,

o novo PNE, em discussão no Congresso Nacional, pretende estabelecer diretrizes, objetivos e metas para a educação brasileira até 2034.

Nesse contexto, programas como o Brasil Alfabetizado, o ProJovem Urbano, o Programa MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos) e os projetos de escolas cidadãs surgiram como tentativas de implementar políticas voltadas a esse público. Tais iniciativas buscaram atender às especificidades dos sujeitos da EJA, considerando suas trajetórias interrompidas, suas necessidades sociais e suas condições de vida. No entanto, muitas dessas políticas foram descontinuadas ou enfraquecidas devido à descontinuidade administrativa, à ausência de financiamento sustentável e à falta de prioridade nos planos de governo.

A Educação de Jovens e Adultos acolhe uma diversidade significativa de sujeitos, cujas trajetórias pessoais e sociais são marcadas por exclusões, rupturas e, muitas vezes, resistência às condições adversas que dificultaram seu acesso na época certa e sua permanência na educação formal. Esses indivíduos não são homogêneos, mas trazem consigo experiências de vida e saberes construídos em múltiplos espaços, que devem ser reconhecidos, valorizados e incorporados ao processo educativo.

Nesse sentido, Hannah Arendt (2011) destaca que as crises, ao desestabilizarem certezas e desfazerem preconceitos, podem abrir espaço para refletirmos sobre a essência das questões que estavam encobertas. Para a autora,

> Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (Arendt, 2011, p. 223).

Essa reflexão é particularmente relevante no contexto da EJA, pois sua própria existência é reveladora de uma crise histórica de negação por longos períodos e do direito à educação a parcelas significativas da população. No entanto, essa modalidade também aponta para a possibilidade de reinvenção da escola a partir da escuta, da valorização das identidades e das experiências dos sujeitos que retornam aos estudos em busca de transformação pessoal e social.

2.3 O perfil dos estudantes da EJA: quem são e por que voltam

O perfil dos estudantes da EJA é marcado pela diversidade. São sujeitos que, por múltiplos fatores sociais, econômicos e culturais, não tiveram acesso à escolarização na idade "adequada", conforme os padrões do sistema regular. Muitos são trabalhadores com jornadas extensas, mulheres que interromperam os estudos para cuidar da família, pessoas em situação de vulnerabilidade social, migrantes, idosos e jovens em busca de novas oportunidades.

A decisão de retornar à escola envolve, muitas vezes, a superação de sentimentos de vergonha, frustração e insegurança. No entanto, o desejo de reconstruir trajetórias interrompidas e buscar novas possibilidades de futuro é o que motiva muitos desses estudantes. Como afirma Arroyo (2005), é preciso reconhecer esses sujeitos "não como carentes", mas como pessoas "em outros tempos da vida, com outras formas de aprendizagem, outros saberes e outras prioridades".

Com base nessa perspectiva, Miguel Arroyo (2020) destaca que os alunos da EJA são sujeitos que vivem em contextos marcados por desigualdades estruturais, exclusão social e econômica, e que a escola deve compreender essas condições para atuar de forma verdadeiramente democrática e emancipatória. Ele ressalta a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e social, reconhecendo as múltiplas identidades dos educandos. Para o autor,

> Não será suficiente entender as injustiças sociais. Da gestão da educação se exige dar centralidade a entender as vítimas. Sabemos mais das desigualdades e até das injustiças sociais do que das vítimas que o Estado, a Justiça Justiceira produzem. A pedagogia tem como função social entender os processos de humanização (Arroyo, 2020, p.12).

Essa abordagem exige da escola um olhar ético e político que vá além da inclusão formal, reconhecendo os educandos da EJA como sujeitos historicamente injustiçados, marcados por processos de desumanização e por saberes e experiências de resistência que devem ser valorizados como parte do processo educativo, e que, por isso, a escola precisa ir além da inclusão formal ou curricular.

Ainda nesse sentido, Arroyo (2020) amplia o olhar sobre os sujeitos da EJA ao afirmar que eles chegam à escola não apenas como aprendizes, mas como vítimas de estruturas sociais, econômicas, culturais e raciais historicamente excludentes, que os marcaram com experiências de precarização, sofrimento e negação de direitos. O autor afirma que esses indivíduos injustamente marginalizados “chegam das ruas, das

periferias, do trabalho às escolas, à EJA, às universidades. Sabem-se vitimados, injustiçados" (Arroyo, 2020, p.12).

Nesse contexto, o autor adverte para a urgência de uma pedagogia que reconheça essas marcas e que não se limite a administrar conteúdos escolares, mas que esteja preparada para "administrar vidas, identidades, percursos humanos destruídos pelas injustiças sociais" (Arroyo, 2020, p.10).

Sendo assim, segundo Arroyo (2020), considerar esse saber-se injustiçado é essencial para uma educação que pretenda ser emancipadora, pois exige da escola, especialmente na EJA, outros compromissos éticos e outras práticas pedagógicas, capazes de acolher, escutar e reconstruir dignidades historicamente negadas.

Neste mesmo sentido, Paulo Freire (2001), por sua vez, defende que a educação deve partir da realidade concreta dos educandos, suas experiências e saberes, como ponto de partida para a construção do conhecimento. Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta das oficinas realizadas nesta pesquisa, na qual foram utilizados textos literários para explorar memórias e vivências dos alunos, contribuindo para o fortalecimento da identidade e da escrita. Como afirma o autor:

> Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada (Freire, 2001, p.16)

Seguindo o pensamento de Freire (2001), essa abordagem rompe com a lógica tradicional de ensino e assume uma perspectiva crítica, que reconhece a potência transformadora do diálogo e da escuta. Nesse processo, os estudantes da EJA passam a se reconhecer como autores de suas histórias e de sua própria aprendizagem.

Neste contexto, a prática educativa desta pesquisa vivenciada nas oficinas também se inspira na concepção de história como "tempo de possibilidade" (Freire, 2001), ou seja, como um campo aberto à transformação e à ação consciente dos sujeitos. Nesse sentido, segundo Freire (2001), a EJA, bem como outras modalidades de ensino, não podem se limitar à transmissão de conteúdos escolares descontextualizados, mas devem promover o reconhecimento da identidade, da

cultura e das lutas dos educandos como elementos centrais do processo formativo. Freire ressalta que:

> Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa (Freire, 2001, p.20).

Essa perspectiva valoriza a escuta, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento como fundamentos ético-políticos da educação popular. Ao propor um trabalho que respeita a diversidade de saberes e reconhece a pluralidade de vozes presentes na sala de aula, as oficinas reafirmam que, na EJA, o ponto de partida deve ser sempre a realidade viva dos alunos, "*palavras grávidas do mundo"*, como diria Freire (2001).

Assim, se a realidade dos estudantes deve ser o ponto de partida do processo educativo, como propõe Paulo Freire, então suas histórias de vida, suas lembranças e seus afetos precisam ocupar um lugar central na sala de aula. Nesse sentido, ao envolver vivências e memórias, individuais e coletivas dos alunos, constrói-se um saber significativo, carregado de sentido e de pertencimento.

A memória, enquanto elemento constitutivo da identidade, tem papel central na trajetória dos estudantes da EJA. Como destaca Ecléa Bosi (2023), a memória não é apenas uma lembrança do passado, mas uma reconstrução constante que nos permite compreender quem somos no presente e nos projetar no futuro. Para a autora:

> Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia (Bosi, 2023, p. 84).

No contexto da EJA, acessar e compartilhar memórias pessoais não é apenas uma forma de expressão, mas também um ato de resistência simbólica, especialmente entre sujeitos historicamente silenciados. Nesta mesma linha de pensamento, Maurice Halbwachs (2003) reforça essa perspectiva ao afirmar que a memória é socialmente construída, ou seja, ela se constitui na relação com o outro e com os grupos de pertencimento. O autor afirma que "a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente" (Halbwachs, 2003, p.91).

Assim, ao promover momentos pedagógicos em que os educandos compartilham suas histórias de vida, como nas oficinas literárias desenvolvidas nesta pesquisa, ativa-se também a memória coletiva que é elemento fundamental para o fortalecimento de vínculos, da afetividade, da autoestima e do sentimento de pertencimento. Tais práticas favorecem o reconhecimento da experiência como fonte legítima de saber, articulando a subjetividade dos alunos com a dimensão social do processo educativo.

Ao reconhecer a diversidade e as trajetórias dos sujeitos da EJA, torna-se fundamental avançar para além da dimensão pedagógica e considerar também a dimensão política desse reconhecimento. Nesse sentido, mesmo sem falar diretamente da valorização das histórias de vida, Sofia Lerche Vieira (2011) destaca a importância da participação ativa dos sujeitos nas políticas locais de educação, defendendo uma gestão democrática que valorize o protagonismo dos educandos e seus saberes na construção de uma escola mais inclusiva. Essa perspectiva converge com a proposta de uma EJA que reconhece e fortalece identidades historicamente marginalizadas, articulando o reconhecimento das trajetórias individuais com sua atuação nos processos decisórios da educação pública.

Então, compreender os sujeitos da EJA em suas singularidades exige, portanto, práticas pedagógicas que valorizem suas histórias e construam vínculos com sua realidade. Nesse contexto, é fundamental refletir sobre como as políticas públicas dialogam (ou não) com essas necessidades e de que modo as práticas pedagógicas podem ser pensadas como estratégias de reconhecimento, pertencimento e transformação.

A EJA, portanto, precisa considerar essas múltiplas temporalidades e subjetividades, entendendo que aprender na idade adulta é diferente de aprender na infância, não apenas pelos aspectos biológicos, mas, principalmente, pelas experiências de vida que cada sujeito carrega.

2.4 Contradições e desafios enfrentados pela EJA no cenário atual

Apesar dos avanços legais e das conquistas sociais, a EJA ainda enfrenta inúmeros desafios que comprometem a sua efetividade. Entre os principais entraves, destacam-se: a alta evasão escolar que são muitas vezes motivada por condições de

trabalho exaustivas, problemas de saúde, falta de transporte ou apoio familiar; a ausência de materiais didáticos específicos e contextualizados, que dialoguem com os interesses, a linguagem e as realidades dos estudantes; a desvalorização da modalidade dentro das próprias redes de ensino, que muitas vezes tratam a EJA como um “espaço improvisado”, com turmas multisseriadas e horários reduzidos; a formação docente inadequada, já que muitos professores chegam à EJA sem formação específica, precisando aprender na prática, por meio da tentativa, erro e sensibilidade.

A invisibilidade institucional da EJA configura-se como uma das maiores barreiras à sua consolidação como modalidade educativa com a mesma importância das demais. Como lembra Paulo Freire (2013), "a educação libertadora precisa partir da realidade do educando", e ignorar os saberes e vivências dos alunos da EJA é perpetuar sua exclusão.

Como já abordado anteriormente, a EJA no Brasil, mesmo com os marcos legais e políticas públicas, enfrenta obstáculos que vão desde as desigualdades socioeconômicas estruturais até o preconceito etário e as trajetórias escolares interrompidas, agravados por condições precárias de infraestrutura e ausência de políticas de valorização docente.

Paulo Freire (2013) alerta que a educação só se torna libertadora quando reconhece e valoriza a realidade dos sujeitos, compreendendo suas vivências como ponto de partida para o aprendizado. Essa perspectiva é fundamental para a EJA, onde os alunos trazem uma multiplicidade de histórias que precisam ser acolhidas e articuladas às práticas pedagógicas.

Nesse mesmo sentido, Miguel Arroyo (2020) enfatiza que a educação para jovens e adultos deve romper com a lógica da escolarização tradicional, construindo espaços que valorizem a cultura popular e as experiências cotidianas dos educandos. Nesse sentido, ele argumenta:

> A defesa da gestão da educação com justiça social aponta para a gestão da educação fazendo justiça com os injustiçados pelas injustiças do próprio Estado, da sociedade e da própria escola (Arroyo, 2020, p. 771).

Essa afirmativa reforça que a EJA deve ser pensada como um campo de justiça social, em que as práticas pedagógicas não apenas qualificam os sujeitos, mas os

reconhecem como pessoas donas de seus direitos e protagonistas de sua própria história.

Entretanto, em consonância com outros autores já referenciados, Stephen Ball (2011) aponta que as políticas públicas nem sempre se traduzem em práticas efetivas nas escolas, pois estão sujeitas a interpretações diversas e condições institucionais que podem limitar sua aplicação. Isso exige uma ação crítica e reflexiva dos profissionais da educação para adequar as políticas às necessidades concretas da EJA.

A esse respeito, Candau (2014) salienta que ao trazer suas vivências para a sala de aula, os estudantes não só se tornam protagonistas de suas narrativas, mas também se engajam em um processo de aprendizagem que valoriza a sua identidade e história, reforçando que a construção de práticas pedagógicas que valorizem a memória e a identidade dos alunos pode contribuir significativamente para a melhoria da escrita e para o fortalecimento da autoestima dos sujeitos da EJA.

Nesse sentido, a experiência vivida nas oficinas literárias desta pesquisa, ao trabalhar com textos de autoras como Clarice Lispector e Cecília Meireles, apresenta uma possibilidade concreta de intervenção pedagógica alinhada às realidades dos educandos, articulando memória, identidade e linguagem.

Contudo, mesmo diante de boas práticas, entraves estruturais significativos. Como alerta Sofia Lerche Vieira (2011, p.130), "os que mais precisam da escola são vítimas de políticas desiguais de atendimento – sofrem com a falta de insumos educacionais, frequentam as instalações mais precárias e têm os piores professores", o que evidencia que, apesar das boas práticas pedagógicas, ainda há barreiras estruturais significativas a serem enfrentadas.

Além disso, Vieira (2011, p.130) reforça ainda sobre a dependência financeira dos municípios, que muitas vezes "não possuem receita própria e dependem dos fundos setoriais para manterem seus compromissos financeiros mais simples", ou seja, limita a autonomia local e dificulta a implementação plena de políticas e práticas que atendam às reais necessidades dos educandos.

Esse cenário evidencia que a fragilidade orçamentária e a ausência de uma política de Estado contínua dificultam a implementação de ações que, de fato, promovam o acesso, a permanência e a qualidade da educação para jovens e adultos.

Dessa forma, mesmo diante desses obstáculos e de uma forma compensatória, as políticas públicas precisam caminhar lado a lado com práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e às necessidades dos sujeitos da EJA, superando a simples oferta de acesso e promovendo a inclusão real e a qualidade da educação.

Por outro lado, esse cenário apresenta novas possibilidades com o lançamento do Decreto nº 12.048/2024, publicado em 5 de junho de 2024, que institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, além de adotar a Medalha Paulo Freire e reformular dispositivos do Brasil Alfabetizado. Conforme o documento:

> Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade de apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na superação do analfabetismo e na qualificação da educação de jovens e adultos - EJA (Brasil, 2024).

Essa medida não apenas representa um reconhecimento simbólico da importância de Paulo Freire para a EJA, mas também evidencia um esforço institucional para combater o analfabetismo e qualificar a educação de jovens e adultos por meio da cooperação entre União, estados, municípios e sociedade civil.

Além disso, esse Pacto organiza-se como uma ação federativa colaborativa, com diretrizes que enfatizam a equidade, a diversidade e a adequação metodológica ao perfil dos educandos. Segundo reportagens, com previsão de investimentos superiores a R$ 4 bilhões e a meta de 3,3 milhões de novas matrículas, o plano busca ampliar o acesso à educação, qualificar os processos pedagógicos e fortalecer a cidadania.

Trata-se, portanto, de uma oportunidade histórica para recolocar a EJA no centro das políticas educacionais, não como uma modalidade compensatória, mas como um direito efetivo e uma ferramenta estratégica de justiça social. Para tanto, será necessário articular políticas públicas, financiamento adequado, formação docente e práticas pedagógicas humanizadoras, que reconheçam a trajetória e a dignidade dos sujeitos que buscam, na educação, um novo horizonte de possibilidades.

2.5 Perspectivas para uma EJA emancipadora

Apesar de tantos entraves, a Educação de Jovens e Adultos carrega uma potência transformadora. Muitos educadores e pesquisadores apontam para a necessidade de uma EJA emancipadora, crítica, dialógica e verdadeiramente voltada à formação humana integral. Paulo Freire é, sem dúvida, o maior expoente dessa perspectiva, ao defender uma pedagogia da escuta, da palavra e da esperança.

Segundo Henry Giroux (1997), o professor deve atuar como um intelectual transformador, comprometido com a justiça social e com a construção de uma educação voltada à liberdade. Isso implica valorizar as experiências dos estudantes, construir coletivamente os saberes e romper com modelos pedagógicos impositivos e verticalizados. Além disso, autores como Bakhtin (1997), ao destacarem a importância do diálogo e da pluralidade de vozes, reforçam a necessidade de uma pedagogia que compreenda a linguagem como espaço de construção do sujeito e da sua visão de mundo.

Por fim, a EJA deve ser vista não como uma “reparação do passado”, mas como uma possibilidade de futuro, um lugar onde os sujeitos possam se (re)descobrir por meio do conhecimento, da leitura, da escrita e do reconhecimento de sua própria história.

A compreensão do contexto histórico e das condições atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil permite reconhecer os desafios que marcam esta modalidade e a urgência de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis. É nesse cenário que se insere a proposta desta pesquisa, que será apresentada no capítulo seguinte, como resposta a essas inquietações vivenciadas no cotidiano escolar.

2.6 Políticas públicas e práticas pedagógicas na EJA

No contexto desta pesquisa, assim como em outras experiências de ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) devem ser sensíveis às histórias e às experiências de vida dos alunos, uma vez que esses estudantes chegam à escola com trajetórias e memórias que influenciam profundamente seus processos de aprendizagem.

Com base nessa perspectiva, esta pesquisa realizada por meio das oficinas literárias, cuja proposta principal foi explorar as vivências e memórias dos educandos,

demonstrou a importância de metodologias que promovem a reflexão sobre as memórias pessoais e as experiências de vida, favorecendo não apenas o desenvolvimento da escrita, mas também a construção da identidade.

As práticas pedagógicas contextualizadas, como as desenvolvidas nesta investigação, refletem o que preconizam os principais documentos normativos da EJA, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), que estabelece em seu artigo 1º que a educação deve ser orientada pelos princípios da liberdade, respeito à diversidade e valorização da experiência dos educandos (Brasil, 1996). Trabalhar com os alunos de EJA a partir de suas memórias possibilita um espaço de aprendizagem significativo, favorecendo a inclusão e o reconhecimento das trajetórias individuais.

Dessa forma, é importante destacar que as práticas pedagógicas não se desenvolvem isoladamente, mas estão diretamente ligadas às políticas públicas em vigor. A Política Nacional de EJA, instituída por meio do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, define essa modalidade como um direito público subjetivo e reconhece a necessidade de práticas diferenciadas para a promoção da cidadania e da autonomia dos sujeitos. O parecer afirma que a EJA:

> Passou a fazer parte constitutiva da Lei de Diretrizes e Bases, tornou-se modalidade da educação básica e é reconhecida como direito público subjetivo na etapa do ensino fundamental (Brasil, 2000).

Essas diretrizes reforçam a legitimidade de práticas que promovam a leitura, a escrita e o protagonismo dos sujeitos, como o trabalho desenvolvido nesta pesquisa. Além da LDB e das resoluções específicas, novas políticas públicas reforçam o compromisso institucional com a EJA. O Decreto nº 12.048/2024 institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, representando um novo marco na tentativa de ampliar o acesso, a permanência e a qualidade da Educação de Jovens e Adultos. Conforme o documento:

> Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade de apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na superação do analfabetismo e na qualificação da educação de jovens e adultos – EJA (Brasil, 2024).

Com previsão de investimentos significativos e articulação entre os entes federativos, essa política busca promover práticas educativas mais efetivas, com foco na equidade e na adequação metodológica. As oficinas literárias desenvolvidas nesta pesquisa podem ser compreendidas como uma resposta concreta a esse chamado por uma EJA mais inclusiva e qualificada.

Nesse sentido, a análise e discussão das oficinas literárias será aprofundada no capítulo cinco, pois compõem o núcleo da investigação e constituem o campo empírico da pesquisa. Ainda assim, é relevante destacar neste capítulo que tais práticas dialogam com autores como Paulo Freire (2013), Miguel Arroyo (2020), e Sordi (2016), que defendem uma educação comprometida com a escuta, com a cultura popular e com a justiça social. Como afirma Sordi (2016):

> Assim o homem é visto, nessa perspectiva, como sujeito histórico e social, formado pelas circunstâncias sociais e também (trans)formador de tais circunstâncias, apropriador e também produtor de cultura e de conhecimento (Sordi et al., 2016, p. 14).

Essa compreensão da EJA como espaço de resistência e transformação será essencial para analisar os resultados da intervenção pedagógica, nos quais os alunos se apropriaram de suas memórias para construir textos e narrativas próprias.

Por fim, é fundamental ressaltar que políticas públicas eficazes só se concretizam quando articuladas a práticas pedagógicas sensíveis e contextualizadas. Como afirma Raeder (2014):

> Mais importante do que a sequência que o ciclo apresenta é o entendimento de que a política pública é composta por estágios que possuem características específicas (Raeder, 2014, p. 127).

Portanto, a efetivação dessas políticas depende da ação dos educadores em seu cotidiano escolar. A experiência das oficinas, que será detalhada no capítulo cinco, evidencia como é possível transformar diretrizes legais em práticas concretas de escuta, acolhimento e valorização da trajetória dos educandos.

Nesse contexto, aspectos como memória, leitura e escrita revelam-se fundamentais não apenas como conteúdos escolares, mas como caminhos para o

fortalecimento da identidade e da autonomia dos sujeitos da EJA, temas estes que serão aprofundados no próximo capítulo.

3. MEMÓRIA, LEITURA E ESCRITA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

"As lembranças pessoais não são apenas arquivos guardados no tempo, mas fios que costuram quem somos e quem podemos ser." (Ecléa Bosi)

A leitura, a escrita e a memória não se apresentam nesta pesquisa, apenas como ferramentas pedagógicas, mas como dimensões fundamentais para constituição da autoestima e identidade dos estudantes, bem como da construção de sentido no processo educativo.

A reflexão parte do reconhecimento da memória como dimensão constitutiva da identidade e da subjetividade dos sujeitos, ampliando a compreensão da leitura e da escrita para além do domínio da norma culta ou da funcionalidade escolar.

Nesse contexto, para a Educação de Jovens e Adultos, esses elementos assumem um papel ainda mais relevante, pois estão diretamente ligados às trajetórias, aos sabores e dissabores das experiências de vida e, principalmente, aos momentos de escolarização formal interrompidos desses alunos.

Este terceiro capítulo busca discutir os fundamentos teóricos que sustentam a abordagem da memória como elemento central no processo de ensino e aprendizagem, articulando-a às práticas de leitura e escrita como instrumentos de valorização da história de vida dos educandos e de reconstrução de sua relação com o saber escolar.

3.1 A memória como lugar de sentido: recordar para ressignificar

Segundo Halbwachs (2003), a memória não é apenas uma capacidade individual de reviver o passado. Tampouco é um simples depósito de informações

passadas. Ela se constitui como um fenômeno vivo, dinâmico e coletivo, que orienta a construção da identidade e da subjetividade dos sujeitos. É, portanto, uma construção social, atravessada por afetos, relações, lugares e pertencimentos. Segundo o autor, ao recordarmos, não apenas revisitamos experiências, mas também as ressignificamos à luz do presente e da coletividade à qual pertencemos. Halbwachs (2003) ressalta:

> Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem (Halbwachs, 2003, p.30).

Nesse sentido, para o sociólogo, lembrar é sempre um ato situado, que se dá em relação ao outro e ao contexto sociocultural em que vivemos. Não nos lembramos sozinhos, mas a partir dos grupos que integramos e dos vínculos que nos constituem como sujeitos sociais.

Por conseguinte, para Bergson (2011) a memória pura é um depósito da vida inteira, onde tudo está presente e onde o passado é conservado integralmente, ou seja, para o autor o passado está armazenado na memória por mero efeito de uma necessidade natural. Portanto, para o filósofo, a memória pura é aquela que:

> Registraria, sob forma de imagem, lembranças, todos os acontecimentos de nossa vida cotidiana à medida que se desenrolam; ela não negligenciaria nenhum detalhe; atribuiria a cada fato, a cada gesto, seu lugar e sua data (Bergson, 2011, p.88).

Essa concepção revela que o passado não desaparece, mas permanece guardado integralmente, ainda que nem sempre acessado conscientemente. A memória, portanto, não é um arquivo imóvel, mas um campo de possibilidades que pode ser constantemente atualizado, ressignificado e mobilizado na produção de sentidos presentes. Nesse processo, o passado deixa de ser uma instância fixa e torna-se potência de reinvenção da existência.

Por sua vez, Émile Durkheim (2005) destaca que a sociedade cria ritos e representações que tornam o passado disponível ao presente e garantem a continuidade moral e simbólica do grupo. Em sua análise dos rituais dos povos

indígenas da Austrália, ele mostra como a ação coletiva revive crenças e histórias que sustentam a identidade social.

Nesse sentido, a memória social não é apenas uma recordação individual, mas o resultado de ritos, narrativas e símbolos que garantem a coesão, o pertencimento e o reconhecimento. Durante as oficinas, os alunos compartilharam histórias do bairro, interagiram em exposições com toda a comunidade escolar e escreveram memórias em grupo.

Nessas práticas, eles participaram desse efeito durkheimiano, no qual foi possível construir um rito simbólico de pertencimento, reencenando e reconhecendo narrativas que não apenas os situam como parte de uma coletividade, mas também os legitimam como sujeitos históricos dessa memória compartilhada.

Complementando essa perspectiva, Ecléa Bosi (2023) propõe uma leitura afetiva e subjetiva da memória, compreendendo-a como uma construção viva, que se atualiza no presente e permite ao sujeito resistir ao apagamento de sua trajetória. Ao estudar as lembranças de idosos, Bosi afirma que a memória carrega não apenas o conteúdo da lembrança, mas também o afeto que a envolve. Esse afeto é um fio condutor que conecta o sujeito à sua história e, ao mesmo tempo, ao coletivo. A autora ainda destaca que:

> Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, ‘tal como foi’, e que se daria no inconsciente de cada sujeito (Bosi, 2023, p. 57).

Essa compreensão reforça a ideia de que recordar é um ato ativo e criativo, que envolve transformação e atualização dos sentidos. Ao resgatar suas vivências, os sujeitos não apenas recordam, mas também se reconhecem, se reposicionam e reconstroem sua existência no presente. Nas oficinas realizadas, esse movimento foi evidente. Ao escreverem sobre suas histórias, os estudantes não apenas resgataram lembranças, mas reconstruíram sua identidade por meio da linguagem, atribuindo novos significados a eventos e experiências que antes pareciam dispersos ou silenciados.

Nessa perspectiva, podemos considerar que o trabalho com memórias na Educação de Jovens e Adultos ganha força como uma prática pedagógica crítica.

Quando a escola reconhece a memória dos estudantes como fonte legítima de saber, promove não apenas a aprendizagem, mas também a valorização da trajetória de vida de cada um. Recordar, nesse contexto, é também ressignificar a própria existência, como afirma Halbwachs (2003) e, reconstruir os sentidos da escolarização, como defende Freire (2013), antes muitas vezes marcada pela exclusão ou pela ruptura.

3.2 A leitura como prática de reconhecimento e produção de sentido

Ler é muito mais do que decodificar palavras. A partir da experiência com alunos da Educação de Jovens e Adultos, na prática pedagógica, é possível perceber que a leitura se configura como um gesto de escuta do mundo, uma abertura à experiência e uma forma de produzir sentidos a partir das vivências. Quando os alunos leem, interpretam e dialogam com os textos a partir de seus repertórios pessoais e culturais, não estão apenas decifrando símbolos, mas se reconhecendo enquanto sujeitos capazes de compreender e transformar suas realidades.

Neste sentido, a leitura ultrapassa o processo mecânico de decodificação para se constituir como uma prática social e cultural que possibilita o reconhecimento do sujeito enquanto produtor e intérprete de sentidos. Paulo Freire (2013) enfatiza que ler o mundo precede a leitura da palavra, indicando que a alfabetização deve partir das experiências e saberes dos educandos para tornar-se um instrumento de autonomia e transformação social. A leitura, portanto, assume um caráter político, fortalecendo a identidade e a capacidade crítica do sujeito. Para Freire (2013):

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2013, p.9).

Nesse sentido, segundo o autor, alfabetizar-se e letrar-se significa também reinterpretar-se, lançar um novo olhar sobre si mesmo e sobre o mundo em que se está inserido. Assim, o texto passa a ser parte das vivências dos alunos, uma ponte para o diálogo entre saberes escolares e saberes da vida.

Assim, mais do que compreender o texto em sua literalidade, segundo os preceitos freireanos, o estudante se reconhece nele, cria relações, associa

significados e amplia sua percepção do mundo ao invés de um mero treino técnico e, foi exatamente isso o que ocorreu durante a leitura dos poemas de Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade. Os alunos enxergavam suas próprias vidas alí, nas palavras dos autores.

Neste sentido, Kleiman (2016) amplia essa perspectiva ao destacar que a leitura é uma prática situada, mediada por contextos socioculturais e históricos, em que o leitor constrói sentidos a partir de suas vivências e do diálogo com o texto. Nesse processo, a leitura funciona como um espaço de reconhecimento mútuo, em que o sujeito se enxerga representado e reafirma sua existência social. A autora salienta que a leitura é uma prática social que envolve estratégias cognitivas, culturais e ideológicas. Nessa perspectiva, o texto não é autossuficiente, ele ganha sentido nas relações que o leitor estabelece com seu contexto, sua história e sua linguagem. A autora afirma que:

> A leitura é ato social, entre dois sujeitos - leitor e autor - que integram entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinadas (Kleiman, 2016, p.12).

Nessa mesma perspectiva, segundo Koch (2003) e Cosson (2009), a leitura é também um processo de produção ativa de sentido, em que o leitor se engaja criticamente com o texto, problematizando e reconstruindo seu próprio entendimento do mundo. Nas práticas educativas, isso implica criar espaços para o diálogo, a reflexão e a valorização dos múltiplos sentidos que os estudantes trazem, reconhecendo a leitura como ferramenta de empoderamento e construção identitária.

Neste sentido, a leitura vai muito além do simples reconhecimento das palavras. Ela é uma prática social que envolve a produção e troca de sentidos em contextos culturais e históricos específicos. Portanto, essa construção, conforme Koch, Bentes e Cavalcante (2008), não ocorrem isoladamente, pois cada texto é um mosaico de referências, influências e diálogos com outros textos, configurando a intertextualidade:

> Todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior. Dele fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que ele retoma, a que alude ou aos quais se opõe (Koch; Bentes; Cavalcante, 2008, p. 16).

Desta forma, é possível perceber que essa característica permite que a leitura seja um processo dinâmico, em que o leitor reconhece e reconstrói sentidos, conectando seu universo pessoal ao universo cultural representado nos textos. Para que isso ocorra plenamente no ambiente escolar, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, é fundamental ultrapassar a abordagem puramente técnica que foi o que fizemos no processo desta pesquisa.

Assim, a leitura deve ser vista como uma prática crítica e social, que revela as dimensões ideológicas e culturais da linguagem. Street (2014) enfatiza a importância dessa compreensão para a pedagogia:

> As implicações dos Novos Estudos do Letramento para a Pedagogia estão na necessidade que temos de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das 'funções' da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos (Street, 2014, p. 23).

Nessa mesma linha de pensamento, Kleiman (1995) argumenta que:

> O letramento é aqui considerado enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder (Kleiman, 1995, p.11).

Essa perspectiva amplia o papel da escola, que deve promover a reflexão crítica sobre as múltiplas formas de linguagem, tornando os alunos conscientes dos usos sociais da leitura e da escrita. Nesse processo, a sequência metodológica das oficinas literárias, adaptada da proposta de Rildo Cosson (2009), revela-se especialmente eficaz ao articular leitura, produção textual e resgate das memórias dos estudantes. Conforme Cosson (2009):

> No ato da leitura está envolvido bem mais do que o movimento individual dos olhos. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre homens no tempo e no espaço (Cosson, 2009, p. 27).

Dessa forma, integrar o texto literário com vivências pessoais e coletivas dos alunos no trabalho prático com alunos de EJA pode promover não só o domínio de gêneros textuais, mas também a apropriação crítica da linguagem como instrumento de expressão, reconhecimento e empoderamento. Assim, a leitura na EJA, envolvendo memórias e vivências, torna-se uma práxis transformadora (Freire, 2013), capaz de fortalecer identidades, conectar experiências e estimular a produção autônoma de sentido.

3.3 A escrita como um ato de afirmação social

A escrita pode ser compreendida como um ato essencialmente político e subjetivo (Freire, 2013), um meio pelo qual os sujeitos falam sobre si mesmos, posicionam-se no mundo e resgatam suas trajetórias. Nesse sentido, o ato de escrever não se limita ao aprendizado de regras ou ao domínio de estruturas gramaticais, mas representa uma forma de afirmação enquanto sujeito histórico. Por meio da escrita sobre memórias, cotidianos e afetos, as pessoas podem reconstruir suas histórias, resgatando a própria dignidade através de sua voz, rompendo com históricos de silenciamento. Como destaca Paulo Freire (2013), “o ser humano é capaz de distanciar-se de sua realidade para transformá-la”, e é nesse movimento que se realiza o verdadeiro significado do ato de escrever:

> Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de ‘distanciar-se’ dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se (Freire, 2013, p. 13).

Nessa perspectiva, a escrita deixa de ser um fim puramente escolar para tornar-se um meio de transformação da consciência. Ao narrar suas experiências, os sujeitos podem compreender melhor sua realidade e ser levados a questioná-la. A escrita, portanto, não apenas expressa o mundo, mas o recria. Freire (2007) reforça essa ideia ao dizer:

> Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim,

> pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e as suas circunstâncias (Freire, 2007, p. 25).

Fundamentado no que diz Freire (2007), a escrita assume um papel afirmativo e emancipador no processo pelo qual o sujeito se torna autor de sua própria história. A produção textual pode, portanto, constituir-se como um ato de resistência simbólica, ao resgatar memórias e experiências pessoais. Essa prática está diretamente relacionada à noção de linguagem como poder, conforme destacado por Bourdieu (1998), para quem a escrita e a fala são instrumentos essenciais na disputa por legitimidade social.

Bakhtin (2003), por sua vez, também contribui com essa compreensão ao destacar que toda produção discursiva é socialmente situada. Os textos não surgem do nada; são moldados pelas experiências, pelos contextos sociais e pelos propósitos comunicativos dos sujeitos. A linguagem, nessa perspectiva, está sempre atravessada por relações históricas, ideológicas e sociais, o que reforça o caráter dialógico da escrita e da fala. Para o autor:

> O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2003, p. 261).

Essa perspectiva reforça a importância de considerar os contextos reais de produção textual com os estudantes da EJA. Segundo Freire (2013), a escrita não é neutra, tampouco desprovida de intenções e marcas identitárias. Pelo contrário, ela carrega o lugar social do sujeito, suas vivências e sua visão de mundo.

Rojo (2012) também argumenta que ao discutir o letramento crítico, a escrita, assim como a leitura, deve ser compreendida como prática de cognição e produção de sentido, muito além de um exercício mecânico. Ela afirma:

> A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas (Rojo,

2012, p. 77).

Essa abordagem amplia o horizonte da escrita escolar e ressignifica o papel do professor, especialmente na Educação de Jovens e Adultos. Pimenta (2002) defende a figura do professor reflexivo como mediador da construção do conhecimento. A autora afirma que é ele quem deve criar condições para que os estudantes encontrem sentido naquilo que estão aprendendo.

Nesse sentido, o docente deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a ser um formador crítico, atento às experiências, às marcas e às vozes que os alunos trazem consigo. Giroux (1997), por sua vez, propõe que os professores assumam um papel politicamente comprometido com a formação de sujeitos críticos e atuantes:

> Os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização (Giroux, 1997, p. 161).

Para o autor, essa responsabilidade inclui, sobretudo, a crítica ao currículo prescrito e à sua função normativa. Neste sentido, Pérez Gómez (2007) alerta para o risco de a escola apenas reproduzir os valores dominantes, desestimulando a autonomia do pensamento:

> Os alunos/as, assimilando os conteúdos explícitos do currículo e interiorizando as mensagens dos processos de comunicação que se ativam na aula, vão configurando um corpo de ideias e representações subjetivas, conforme as exigências do status quo, a aceitação da ordem real como inevitável, natural e conveniente (Pérez Gómez, 2007, p. 17).

Diante disso, a escrita, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pode ser entendida como um ato contra-hegemônico. É produzir na escrita suas memórias onde antes havia uma ruptura, um esquecimento. É nomear a si mesmo em um mundo que insiste em invisibilizar determinadas histórias, principalmente as vividas por estes sujeitos que por diversos motivos ficaram à margem da sociedade e, consequentemente não conseguiram terminar seus estudos na idade certa. A escrita, nesse contexto, pode ser compreendida não apenas como uma tarefa pedagógica,

mas como uma prática de libertação e de construção de novos sentidos para a vida e para o aprender, além de possibilitar o resgate da autoestima.

Dessa forma, assim como nos mostram os autores acima referenciados, vale a pena ressaltar que compreender a escrita como um ato de afirmação social é reconhecer seu potencial formativo, político e subjetivo. No contexto da EJA, ela não se reduz a uma competência técnica, mas se torna um meio de reconstrução simbólica da dignidade desses sujeitos. Ao escrever sobre suas memórias, o aluno transforma a palavra em instrumento de pertencimento, identidade e resistência.

Essa prática só é possível quando o currículo é ressignificado à luz das experiências dos estudantes e o professor assume seu papel crítico, como mediador da escuta e da escrita. Como mostram Freire (2013), Bakhtin (2003), Bourdieu (1998), Giroux (1997), Rojo (2012) e Pérez Gómez (2007), a escrita emancipa quando parte da vida real, do conflito, da linguagem viva e, é nesse território de sentido que a escola pode tornar-se espaço de enunciação e transformação.

Essa concepção fundamenta práticas pedagógicas que reconhecem os estudantes como autores de suas histórias, valorizando a escuta ativa, a construção de sentidos e o diálogo entre saberes.

3.4 A memória como matéria viva da escrita e da leitura

Baseado na prática pedagógica e nos resultados das oficinas, é possível afirmar que a leitura e a escrita, quando ancoradas na memória e vivência dos alunos, não são apenas práticas escolares, mas experiências vividas e vivas. Ao serem estimulados a lembrar, narrar e escrever suas histórias, os alunos da Educação de Jovens e Adultos entram em contato com suas trajetórias, resgatam experiências muitas vezes esquecidas e atualizam sentidos que antes pareciam dispersos ou marginalizados. A memória, nesse contexto, torna-se matéria viva, pois não remete a um passado imóvel, mas a um presente em construção, que dá forma à identidade e sustenta a produção do sentido.

Como destaca Halbwachs (2003), recordar é um gesto ativo e criativo. A lembrança não é mera reprodução, mas uma reconstrução que mescla imagens do passado e interpretações do presente. Neste mesmo sentido, Bosi (2023) reforça esse olhar ao afirmar que:

> Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia (Bosi, 2023, p.84).

Assim, as memórias, quando mobilizadas como matéria de leitura e escrita, ganham status de conhecimento legítimo e contribuem para a construção da subjetividade, fortalecendo o sentimento de pertencimento e dignidade. Ao escrever sobre a própria vida e o espaço que se habita, o aluno passa a se perceber como autor de sua trajetória, não apenas como receptor de um saber pronto. Essa concepção aproxima-se da ideia freireana, assim como se expressa nas palavras de Libâneo (1985):

> Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade (Libâneo, 1985, p. 24).

Segundo o autor, a escola, nesse processo, precisa romper com o currículo normativo e assumir-se como espaço de escuta e reconstrução simbólica. O currículo, como afirma Louis Althusser (1970), é sempre um campo de disputa. Os saberes que circulam na escola não são neutros: são selecionados, hierarquizados e legitimados de acordo com interesses sociais e políticos. Neste sentido, Mercês e Carmo (2024) destacam:

> A produção das políticas educacionais e dos currículos é fundamentada nos conceitos e nas finalidades projetados para a escola; nessa conjuntura, muitos discursos, perspectivas e agendas entram em contestação, afinal, o currículo é um campo de disputas (Mercês & Carmo, 2024, p.9).

Considerando essa concepção, ao incorporar as memórias dos alunos ao processo pedagógico, subverte-se a lógica de um currículo universal e hegemônico, oferecendo espaço para o saber popular, afetivo e experiencial. A partir dessa lógica, Saviani (2008) ressalta também que:

> Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente

> desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (Saviani, 2008, p. 45).

Por isso, a prática pedagógica precisa estar comprometida com a transformação social, e não apenas com a reprodução do conhecimento. Como aponta Saviani (2008), sem o domínio dos conteúdos culturais legitimados, as camadas populares ficam desarmadas diante da dominação simbólica. Isso reforça a importância de práticas educativas que valorizem os saberes populares como ponto de partida, e não como algo a ser superado.

Partindo desse pressuposto, quando a memória é trazida à sala de aula como recurso legítimo, o foco desloca-se do conteúdo estático para o sujeito em processo. É nesse ponto que, como defende Freire (2013), o professor assume um papel central, não como transmissor de informações, mas como mediador reflexivo e intelectual crítico, capaz de articular diferentes saberes em diálogo com a vida dos estudantes. Sob essa perspectiva, Isabel Alarcão destaca que:

> O professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores (Alarcão, 2011, p.44).

Essa concepção se aproxima da ideia de profissional reflexivo apresentada por Donald Schön (1998), que diante da complexidade de um processo ou da surpresa e incertezas que podem ocorrer, pensa sobre o que está fazendo enquanto faz, ajustando sua prática a partir da experiência, não de forma mecânica, mas crítica. O autor explica esse movimento dizendo que:

> Los profesionales reflexionan desde la acción. Algunas veces, cuando la reflexión está desencadenada por la incertidumbre, el profesional dice, en efecto: 'Esto es un rompecabezas; ¿cómo puedo entenderlo?'[...] Cualquiera que sea la condición desencadenante, la reflexión desde la acción consiste en sacar a la superficie de inmediato, criticar, reestructurar y poner a prueba las comprensiones intuitivas de los fenómenos experimentados; a menudo toma la forma de una conversación reflexiva con la situación (Schön, 1998, p.215).

Giroux (1997) aprofunda essa concepção ao propor que:

> No que se segue, desejo argumentar que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores

> como intelectuais transformadores. [...] Eles ajudam a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (Giroux, 1997, p. 161).

Assim, segundo os autores, a mediação do professor, nesse contexto, é ética e política, pois não se limita à aplicação de métodos, mas envolve escolhas conscientes que influenciam a formação crítica dos estudantes e a transformação da realidade, rompendo com a neutralidade aparente da escola e apostando na construção de um currículo vivo, que, como defende Freire (2013), nasce do povo e com ele dialoga:

> Numa visão libertadora, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças (Freire, 2013, p. 103).

Portanto, quando a leitura e a escrita são atravessadas pela memória e vivências dos educandos, e estas são tratadas como matéria legítima do currículo, a escola se aproxima de sua função social mais nobre, a de tornar visíveis aqueles que foram historicamente deixados de lado. Nesse pensamento e fundamentada nos estudos desses autores, é possível afirmar que é por meio da escuta, da reflexão crítica e da valorização da experiência vivida que a educação se torna, de fato, um espaço de reconstrução da subjetividade e de empoderamento social, tanto para o professor reflexivo quanto para o aluno conscientemente autônomo.

Dessa forma, é possível reafirmar que a memória, quando explorada como conteúdo pedagógico, amplia as possibilidades de leitura e escrita como práticas de emancipação e reconhecimento. A escuta sensível das vivências dos alunos, a valorização dos saberes populares e sua articulação com o saber escolar fortalecem o papel da escola como espaço de reconstrução e transformação social.

É nesse horizonte que se insere a proposta metodológica desta pesquisa, apresentada no capítulo seguinte, no qual são detalhados o percurso investigativo, as escolhas metodológicas e as oficinas literárias desenvolvidas com os estudantes da EJA, entendidas como práticas sensíveis de escuta e de ressignificação da experiência vivida.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

“Ensinar exige escutar com respeito e sensibilidade a fala do outro.”
(Paulo Freire, 1996)

Este quarto capítulo apresenta o percurso metodológico que orientou a realização desta pesquisa, desde a definição do tipo de investigação até a escolha dos instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados. Com base nos objetivos propostos e na natureza da problemática abordada, procurei adotar uma metodologia coerente com os princípios da escuta sensível, da valorização da experiência vivida e da construção coletiva do conhecimento, pois são aspectos fundamentais discutidos nos capítulos anteriores.

Reconhecendo que a realidade educacional é dinâmica e que o campo da EJA envolve múltiplas subjetividades, sobretudo por seu contexto heterogêneo e delicado, optei por um caminho metodológico que permitisse revisões e adequações ao longo do processo. Assim, mais do que a simples aplicação de técnicas, este percurso constituiu-se como um espaço de diálogo com os sujeitos envolvidos, respeitando suas trajetórias e formas de expressão.

A seguir, são apresentados os principais elementos que compõem esta metodologia: o delineamento da pesquisa, o contexto investigado, os participantes, o corpus utilizado, os procedimentos adotados e os instrumentos aplicados, como os questionários inicial e final.

4.1 Delineamento da pesquisa

A presente pesquisa está inserida no campo da abordagem qualitativa por entender o contato direto e constante do pesquisador com o ambiente e a realidade que está sendo investigada, por ser descritiva e pela preocupação com o desenvolvimento das ações e das atividades da pesquisa e não somente com o produto resultante dela. Essas particularidades mencionadas são destacadas com

clareza por Bogdan e Biklen (1982 apud André; Lüdke, 2022, p.12-14), vislumbrando uma perspectiva interpretativa e caráter descritivo.

Diante da complexidade e da pluralidade de experiências presentes na Educação de Jovens e Adultos, optei por uma metodologia que reconhece o lugar ativo dos sujeitos na construção do conhecimento e valoriza suas narrativas, trajetórias e formas de expressão.

Partindo dessa abordagem qualitativa, o estudo adotou o procedimento da pesquisa-ação, uma vez que está fundamentada na observação da realidade é compreendida como um processo colaborativo, no qual pesquisador e participantes constroem conjuntamente caminhos de intervenção e reflexão. Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação:

> É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

Diante disso, ao desenvolver esta pesquisa-ação com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o pesquisador assume um papel ativo na realidade observada, reconhecendo um problema específico no contexto educacional e planejando intervenções direcionadas para enfrentá-lo. A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de promover um processo educativo que valorize as memórias e vivências dos estudantes, por meio de oficinas literárias baseadas em textos de autores consagrados, como Clarice Lispector e Cecília Meireles, dentre outros.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, a construção do conhecimento se deu a partir de uma escuta sensível e da abertura para revisões e adaptações metodológicas, alinhando-se aos princípios da prática reflexiva e à valorização da experiência vivida, o que garantiu a flexibilidade e a profundidade necessárias para responder às demandas do grupo participante. A proposta metodológica teve como base o uso de textos literários como elementos disparadores para o acesso às memórias e à reflexão sobre as vivências pessoais.

Nessa linha de pensamento, a literatura é entendida como uma ferramenta potente de aproximação com a vida dos estudantes, permitindo que eles revisitem

experiências, reconstruam narrativas e atribuam novos sentidos ao que viveram. Foram previstos também momentos de escuta, diálogo e reflexão, favorecendo o reconhecimento da memória como dimensão formadora da identidade individual e coletiva, além de contribuir para o fortalecimento da autoestima.

Os gêneros textuais escolhidos foram o conto, a crônica e o poema, por se tratarem de textos breves, que possibilitam leituras completas durante as oficinas em sala de aula. As produções literárias escolhidas abordaram de forma sensível e simbólica temas ligados às memórias e vivências, oferecendo diferentes perspectivas sobre o participante e o mundo ao seu redor. A leitura desses textos teve como objetivo estimular a reflexão e favorecer o reconhecimento de experiências pessoais e coletivas, além de promover um espaço de escuta e expressão significativa.

Dessa forma, os textos atuaram como catalisadores de lembranças e emoções, contribuindo para o fortalecimento da identidade e para a valorização das histórias de vida dos estudantes.

Para a análise dos dados produzidos, compostos por textos escritos e registros orais gerados ao longo das interações, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo, com ênfase na análise temática, conforme proposta por Bardin (2016). Segundo a autora:

> A análise temática consiste na descoberta dos 'núcleos de sentido' que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência de aparecimento pode significar algo para o objetivo analítico visado (Bardin, 2016, p. 105).

Essa escolha metodológica pressupõe uma escuta atenta e a articulação entre os dados empíricos e os referenciais teóricos que fundamentam a investigação. À luz dessa compreensão, Lüdke e André (2018) destacam que:

> Para a realização de uma pesquisa é necessário promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele (Lüdke & André, 2018, p.19).

Nas oficinas, foram utilizados diversos textos literários (contos, crônicas e poemas, de autores como Clarice Lispector, Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade) como disparadores de produção textual, e não como repertório completo do

gênero trabalhado. Mesmo antes das oficinas, os alunos já haviam sido preparados para escrever contos, crônicas e poemas em atividades realizadas durante as aulas no semestre anterior, o que permitiu que os textos das oficinas fossem um dispositivo para ativar memórias, experiências e sentidos pessoais, em consonância com as propostas de letramento literário de Kleiman (2002) e Cosson (2009).

A análise dos textos produzidos pelos alunos, durante as oficinas, foi organizada em cinco categorias principais, elaboradas a partir da leitura detalhada do corpus e fundamentadas em referências teóricas do letramento literário (Cosson, 2009) e da análise de conteúdo (Bardin, 2016). São elas:

1 - *Expressão da memória* (lembranças de infância, família, descrição de lugares, desafios superados);
2 - *Organização do pensamento* (coerência, coesão, adequação ao gênero e sequência lógica de ideias);
3 - *Domínio da norma-padrão* (Uso criativo de adjetivos, ortografia, pontuação e concordância);
4 - *Presença de reflexão crítica* (sobre a própria trajetória pessoal e social);
5 - *Intertextualidade* (Relações com as obras literárias lidas nas oficinas, referentes a textos lidos, músicas, pinturas ou outros materiais artísticos).

Embora inspiradas na análise temática proposta por Bardin (2016), essas categorias emergiram diretamente do corpus, permitindo observar a apropriação da leitura e da escrita de forma integrada, considerando tanto a forma quanto o conteúdo, a coerência, a coesão, a norma-padrão, e a reflexão crítica. Essas categorias principais orientam a análise das produções dos alunos, em prosa e em versos.

Neste sentido, Kleiman (2002) ressalta que:

> Abordar temas que estão ao alcance, que são relevantes e interessantes, não significa que o nosso objetivo enquanto professores de língua seja apenas o conhecimento do tema: o tema é o fio que permite a percepção e produção da linguagem e o desenvolvimento de um novo sistema simbólico, o da linguagem escrita (Kleiman, 2002, p.26).

Portanto, essas categorias foram construídas também em diálogo com os pressupostos do letramento literário, especialmente com as contribuições de Rildo Cosson (2009), cuja proposta foi adaptada ao contexto da EJA. Além disso, foi incorporada a categoria intertextualidade, fundamentada nos estudos de Ingedore Koch (2008), que possibilitou compreender as relações estabelecidas entre os textos dos participantes e os materiais literários e artísticos trabalhados.

Vale ressaltar que essas categorias principais não apenas orientaram a análise das produções dos alunos, mas também serviram como referência para a construção da sequência didática apresentada no produto educacional. A partir delas, as oficinas foram sistematizadas em etapas, permitindo que o professor aplique o trabalho ao longo de várias aulas, considerando as produções e reflexões dos alunos. Essa organização é uma adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) para o contexto da EJA, garantindo que as práticas pedagógicas estejam articuladas às competências de leitura, escrita, memória, reflexão crítica e intertextualidade identificadas na pesquisa.

Cabe destacar, contudo, que, a depender do corpus analisado, como questionários, registros reflexivos e participação oral durante as oficinas, outras categorias, além das mencionadas acima, emergiram ao longo do processo, ampliando a compreensão dos significados produzidos pelos estudantes.

Portanto, para análise das falas dos alunos durante as oficinas, as quais foram gravadas em áudio (oficina 4), surgiram as categorias:

1- Construção de sentido (capacidade de expressar pensamentos de forma coerente, relacionando o texto lido com as vivências pessoais, dando significados, articulando ideias);
2- Memória e identidade (expressão na fala das lembranças e vivências pessoais, fortalecendo a identidade, autoestima e senso de pertencimento, fazendo uma relação com os textos lidos);
3- Mediação e autonomia (condução do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia dos alunos que constroem significados por si mesmos, dando sua opinião de forma autônoma)

Para a análise do questionário inicial ganham forma as categorias:

1- Evasão escolar e retorno à escola (Os relatos evidenciam as múltiplas causas da evasão escolar: casamento precoce, desinteresse, necessidade de trabalho. O retorno é motivado por sonhos, família e superação);
2- Memórias pessoais, maternidade e identidade (A maternidade aparece como um marco transformador. As memórias familiares fortalecem a identidade e o sentimento de pertencimento);
3- Vínculo com a leitura e com a palavra escrita (A escrita revela dores, silenciamentos e processos de elaboração de experiências. Alguns relatam resistência ou apagamento da própria história);
4- Sonhos, futuro e projeto de vida (Apesar das dificuldades, os alunos manifestam projetos de vida conectados à autonomia, empreendedorismo e desejo de mudança).

Para análise do questionário final se revelam as categorias:

1- Aprendizado técnico, como uso de parágrafo, pontuação, estrutura textual (Os alunos reconhecem avanços concretos na construção textual. Demonstram apropriação de elementos formais da escrita, como pontuação, parágrafos e estrutura narrativa, o que fortalece o letramento literário e funcional);
2- Mudanças na forma como se veem a si mesmos (Os relatos indicam um processo de autoconhecimento e revalorização pessoal. Os estudantes passam a se perceber como aprendizes capazes, rompendo com crenças limitantes e reafirmando a possibilidade de seguir aprendendo, independentemente da idade ou trajetória anterior);
3- Superação das dificuldades e sentimento de valorização (A escrita emerge como um espaço de expressão subjetiva e libertação emocional. Mesmo diante de desafios, os alunos se sentiram valorizados por suas produções e relataram satisfação ao perceberem que conseguiram realizar algo que antes julgavam impossível).

Essa abordagem metodológica permitiu observar de forma mais sensível e crítica como os estudantes se apropriaram da leitura e da escrita a partir de suas vivências, construindo sentidos singulares em diálogo com os textos e com a interação social dos participantes. Assim, o conjunto de categorias representa uma prática de letramento literário articulada, que supera a tendência de focar isoladamente no

conteúdo temático ou em aspectos formais do texto, mostrando como a experiência de produção textual é mediada pelo diálogo entre memória, criatividade, forma e reflexão crítica, conforme apontado por Kleiman (2002).

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, foi aprovada pela Plataforma Brasil sob o número de CAAE: 87631025.5.0000.5509. Sua condução envolveu a observação e a análise das atividades realizadas pelos estudantes, individualmente, em duplas/trios e em grupos, com registros organizados em portfólios. Também foram considerados os áudios gravados durante as oficinas, bem como as anotações do diário de bordo da pesquisadora. Ao término do processo, foi elaborado um material didático de perspectiva aberta, no formato de oficinas literárias, que reúne as atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa como sugestões práticas destinadas a professores de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos anos finais do Ensino Fundamental, que podem ser adaptadas para outros níveis de ensino.

4.2 Contexto de realização da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA), composta por 10 alunos, em uma escola pública localizada em um bairro da periferia do município de Praia Grande, no estado de São Paulo.

Cabe esclarecer que, embora a legislação educacional vigente, especialmente a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), adote a nomenclatura “anos” para a organização do Ensino Fundamental, a rede municipal de ensino de Praia Grande ainda utiliza oficialmente o termo “série” para designar as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa opção decorre de aspectos administrativos e históricos, uma vez que a modalidade EJA apresenta uma estrutura curricular diferenciada, tanto em sua organização quanto nos registros escolares.

A LDB, em seu artigo 23, prevê que “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros

critérios” (Brasil, 1996), o que garante aos sistemas de ensino autonomia para definir suas formas de organização. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos reforçam essa flexibilidade, reconhecendo as especificidades da modalidade e a necessidade de adequação às realidades locais (Brasil, 2000).

Dessa forma, neste trabalho, optou-se por manter a nomenclatura “6ª série da EJA”, em conformidade com a terminologia utilizada oficialmente pela rede municipal de ensino de Praia Grande, de modo a preservar a fidelidade ao contexto empírico da pesquisa e aos documentos institucionais.

As atividades foram realizadas por meio de práticas de leitura literária com contos, crônicas e poemas de autores como Clarice Lispector, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, entre outros.

O trabalho teve como objetivo desenvolver as competências leitoras e ampliar as habilidades de escrita dos discentes, considerando as dificuldades que os alunos da EJA frequentemente apresentam nesses campos. Além disso, buscou também formar leitores e escritores críticos, fortalecer a autoestima, estimular a construção da identidade e valorizar os conhecimentos a partir da realidade dos próprios alunos, promovendo práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas.

A unidade escolar atende uma comunidade marcada por desafios sociais diversos, como o acesso desigual à educação, questões econômicas e histórico de exclusão escolar, o que reforça a importância de práticas pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e dialógicas.

No período noturno, a escola oferece turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos segmentos de Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, acolhendo estudantes com percursos escolares interrompidos e trajetórias de vida distintas. Já nos períodos matutino e vespertino, a escola atende alunos do Ensino Fundamental I e II na modalidade regular.

A escolha dessa instituição para a realização da pesquisa se deu em razão do meu vínculo profissional com o espaço escolar, bem como pela identificação de um ambiente propício à escuta, à experimentação pedagógica e à implementação de práticas voltadas à valorização das memórias, saberes e experiências dos estudantes da EJA.

A escola possui com uma infraestrutura adequada, composta por 16 salas de

aula equipadas com lousa digital, além de biblioteca, sala de informática com climatização, espaços destinados à equipe docente e à gestão escolar (como salas dos professores, da coordenação e da direção), secretaria, cozinha, refeitório, pátio, depósito, quadra poliesportiva, sala de materiais esportivos, vestiários e sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A unidade dispõe também de tablets e chromebooks que são utilizados nas aulas, seja nas salas ou no laboratório de informática. A conectividade é garantida por meio de redes wi-fi específicas: uma para os professores, conectada às lousas digitais, e outra para os estudantes, que acessam os dispositivos com seus e-mails institucionais fornecidos pela Secretaria da Educação.

Diante das possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, as oficinas foram realizadas tanto na sala de informática quanto em sala de aula. Um dos recursos utilizados foi a criação de um espaço virtual de interação por meio do *Padlet*, uma ferramenta on-line que permite a construção colaborativa de murais digitais. Nesse ambiente, os alunos criaram o mural intitulado *Linha do Tempo das Memórias da 6ª Série/EJA*, onde cada um publicou fotografias com valor afetivo e escreveu textos de memória relacionados à imagem escolhida.

Figura 1 – Mural do Padlet



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Essa ferramenta foi criada com o intuito de ampliar os espaços de expressão e favorecer a escrita significativa, a partir das memórias pessoais dos estudantes. O *Padlet* pôde ser acessado de qualquer lugar, permitindo que os alunos o alimentassem ao longo do processo, conforme as orientações da pesquisadora, contribuindo para o fortalecimento da escrita e para o resgate de suas histórias de

vida.

Figura 2 – Linha de memórias da aluna J



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Ao longo do trabalho de campo, foi possível observar a diversidade etária, cultural e social dos educandos e o contexto social e histórico do entorno, o que exigiu da pesquisa uma abordagem metodológica aberta, dialógica e atenta às especificidades desse público. Esse contexto proporcionou o terreno fértil para o desenvolvimento de oficinas de leitura e escrita, com foco na produção de textos autorais e na valorização das narrativas pessoais como prática transformadora.

4.3 Participantes

Os participantes desta pesquisa foram os estudantes da 6ª série do Ensino Fundamental II, da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), matriculados regularmente no primeiro semestre do ano de 2025, no período noturno da escola pública descrita no tópico anterior.

A turma em que esta pesquisa foi realizada contava inicialmente com 17 alunos matriculados, com idades entre 18 e 65 anos, evidenciando a diversidade geracional característica da EJA, a maioria residente no bairro da escola ou em regiões vizinhas. No entanto, apenas dez estudantes participaram ativamente das oficinas e responderam aos questionários iniciais e finais.

Assim, foram considerados, para fins desta investigação, dez sujeitos participantes. Cabe destacar que, mesmo com a autorização formal dos alunos, optei por não utilizar seus nomes reais na escrita desta dissertação, em respeito à ética e à preservação da identidade dos envolvidos.

Além disso, em consonância com os protocolos do Comitê de Ética da Universidade, alguns registros fotográficos foram tratados com cuidado, as imagens capturadas em que aparecem os rostos dos filhos dos alunos, especialmente aquelas inseridas no Padlet, foram editadas para ocultar as faces. Para identificação ao longo da análise, os participantes foram nomeados por meio da letra inicial de seus nomes.

A seleção dos participantes se deu de forma espontânea e voluntária, a partir do interesse demonstrado durante as aulas e do aceite em participar das atividades propostas nas oficinas literárias. Não houve critérios de exclusão definidos, respeitando-se a heterogeneidade do grupo, aspecto considerado relevante para a proposta pedagógica e investigativa da pesquisa.

A variedade de idades, histórias de vida, níveis de letramento e experiências escolares anteriores contribuiu significativamente para o enriquecimento das atividades, das reflexões e da análise dos dados, possibilitando compreender como diferentes sujeitos se relacionam com a leitura, a escrita e a memória no contexto da EJA.

4.4 Descrição do corpus literário

O *corpus* literário que norteou as oficinas realizadas nesta pesquisa foi criteriosamente selecionado com o intuito de promover um diálogo sensível entre as vivências dos estudantes da EJA e os textos literários, ampliando suas possibilidades de leitura, escrita e construção de sentidos. Foram trabalhados contos de Clarice Lispector e poemas de Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade, cujas obras abordam de maneira poética e reflexiva as memórias, o tempo e as marcas da experiência vivida. Também foram incluídos textos de autores contemporâneos, escolhidos por tratarem de temas cotidianos e subjetivos, contribuindo para a aproximação dos alunos com o universo literário de forma significativa.

Para o desenvolvimento das práticas de leitura literárias, selecionei os seguintes contos da autora Clarice Lispector que compõem o livro *Felicidade Clandestina* (2024), e foram lidos e discutidos durante as oficinas: “Felicidade Clandestina”, publicado pela primeira vez em 1971 e “Cem anos de perdão” também presente na mesma coletânea. Além desses contos, foi trabalhada a crônica da

mesma autora: “Medo da Eternidade”, originalmente publicada em jornal e posteriormente incluída no livro *A Descoberta do Mundo* (2020).

Além dos contos e da crônica, exploramos o poema “Retrato”, de Cecília Meireles, presente na obra *Antologia Poética* (2001), utilizado especialmente para introduzir o estudo da intertextualidade, em diálogo com a pintura “As Velhas”, do artista Francisco Goya. Também foram trabalhados os poemas “Poema de Sete Faces”, do livro *Alguma Poesia* (2022), de Carlos Drummond de Andrade, e “Com Licença Poética”, do livro *Bagagem* (2008), de Adélia Prado. Por fim, foram analisadas a música “Let 's Play That”, de Torquato Neto, e a composição “Até o Fim”, de Chico Buarque, ampliando as possibilidades de leitura por meio da articulação entre literatura e outras linguagens artísticas.

O conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, foi escolhido por abordar a temática da infância e do desejo da leitura. A narrativa gira em torno de uma menina que alimenta o sonho de ler um livro emprestado por outra colega, que prolonga cruelmente a espera. Ao finalmente ter acesso ao livro, a protagonista vive uma intensa experiência emocional, que revela o valor afetivo atribuído à leitura e à descoberta do universo literário. Durante as oficinas, os alunos foram incentivados a resgatar memórias da infância ligadas à escola, à leitura e às emoções que envolvem o contato com histórias marcantes, conectando o texto com suas próprias experiências pessoais.

O conto “Cem Anos de Perdão”, também de Clarice Lispector, apresenta uma situação cotidiana que envolve a travessura de uma criança e os limites entre certo e errado. A narrativa desperta reflexões sobre moralidade, ingenuidade e julgamento, explorando o olhar da infância sobre o mundo adulto. Nas oficinas, esse texto foi utilizado para provocar discussões sobre lembranças de infância e situações em que os alunos também se viram diante de decisões marcantes e momentos vividos quando criança, o que permitiu a construção de textos de memória a partir dessas vivências pessoais.

A crônica “Medo da Eternidade”, igualmente de Clarice Lispector, foi trabalhada com os alunos como forma de aproximá-los da linguagem subjetiva e reflexiva da autora. O texto apresenta uma meditação sobre o tempo, o infinito e a existência humana. A crônica serviu como disparador para conversas sobre as inquietações da efemeridade do tempo e a finitude da vida, instigando os alunos a escreverem sobre

o que o tempo representa em suas trajetórias e como lidam com as lembranças que ele carrega.

O poema “Retrato”, de Cecília Meireles, foi explorado a partir da proposta de leitura intertextual com a obra “As Velhas”, do pintor Francisco Goya. O poema reflete sobre a passagem do tempo, as mudanças do corpo e a permanência da identidade. Os alunos foram instigados a observar seus próprios retratos e os de familiares, a criar um “mapa da vida”, relacionando imagem na composição de lembranças e palavras na produção de textos sobre envelhecimento, memórias familiares e os significados atribuídos às marcas do tempo.

O poema “Poema de Sete Faces”, de Carlos Drummond de Andrade, trouxe à tona questões existenciais e identitárias ao expressar, de forma subjetiva e filosófica, sentimentos de inadequação e estranhamento diante do mundo. A leitura desse texto foi usada como ponto de partida para que os alunos refletissem sobre suas próprias identidades, sentimentos de pertencimento ou exclusão ao longo da vida, resultando na escrita de textos autorreferenciais marcados por sensibilidade e introspecção.

O poema “Com Licença Poética”, de Adélia Prado, foi trabalhado com o intuito de reforçar o uso da intertextualidade e valorizar a subjetividade e a linguagem cotidiana como elementos potentes da escrita. O eu lírico feminino afirma seu direito à poesia, à liberdade de sentir e à expressão emocional. Durante a oficina, os alunos discutiram o poder da palavra poética no cotidiano e foram convidados a escrever pequenos poemas ou textos em prosa poética inspirados em suas vivências pessoais, a partir dos textos estudados.

A música “Let 's Play That”, de Torquato Neto, foi apresentada como uma forma de ampliar o contato dos alunos com diferentes linguagens artísticas e intertextuais. A letra, marcada pela experimentação e pela fragmentação poética, foi lida e analisada como texto literário, permitindo aos alunos perceberem o lirismo e a crítica presentes nas composições musicais. A partir dela, discutimos lembranças associadas à música e à juventude, conectando som, memória e emoção. A canção foi primeiramente lida e, em seguida, ouvida, para que os alunos dessem ênfase às sensações e emoções despertadas.

Por fim, a composição “Até o Fim”, de Chico Buarque, também foi trabalhada como poesia cantada. A canção aborda a resistência e a persistência diante dos desafios da vida, com forte carga emocional e simbólica. O texto serviu de estímulo

para que os alunos refletissem sobre suas histórias de superação, resiliência e continuidade, inspirando produções textuais sobre momentos marcantes de suas trajetórias.

Os textos literários atuaram como disparadores de lembranças, emoções e reflexões, funcionando como ponto de partida para o resgate das experiências pessoais dos estudantes da EJA e para a produção textual de memórias, escrita em gêneros escolhidos por eles.

Os materiais utilizados nas oficinas foram potencializados pelo uso de recursos tecnológicos, como Chromebooks, sala de informática, lousa digital e smartphones, o que garantiu maior acessibilidade, engajamento e novas formas de interação com os textos e com a escrita.

O desenvolvimento das atividades foi planejado para ocorrer ao longo de cinco oficinas principais, cada uma organizada em torno de um gênero textual e de um eixo temático vinculado à obra literária escolhida. As oficinas foram distribuídas em aproximadamente 14 encontros, cada um composto por uma ou, eventualmente, duas aulas de uma hora cada, ao longo de dois meses, totalizando cerca de 20 horas/aula. O planejamento inicial previa a realização das oficinas em um único mês; no entanto, devido às especificidades do contexto da EJA, como ausências dos alunos, faltas de professores e outros imprevistos, o cronograma precisou ser constantemente ajustado à realidade vivida pelos participantes. Assim, a execução das oficinas se estendeu por dois meses.

Além das oficinas principais, foram realizadas duas atividades complementares de grande relevância para o aprofundamento da proposta pedagógica e investigativa:

- A criação de um *Padlet* colaborativo, onde os alunos publicaram suas memórias através de fotografias e suas descrições;
- A oficina intitulada “*Meu bairro, minha vida*”, uma proposta de pesquisa-ação em que os estudantes investigaram aspectos de sua própria comunidade, fazendo um estudo da realidade.

Esta última atividade foi especialmente significativa, pois revelou uma virada epistemológica no percurso da pesquisa, que, inicialmente, estava voltada apenas à melhoria da produção textual. No entanto, ao longo do processo e a partir das

respostas e envolvimento dos alunos, tornou-se evidente que, embora haja vasta literatura que considere a autoestima como condição para a aprendizagem, muitas pesquisas também indicam que a própria experiência de aprender, de superar obstáculos e de produzir conhecimento, aliada ao afeto pelo ensinar e aprender, pode fomentar a autoestima.

Essa perspectiva encontra ressonância em Brandão (2012), para quem “a emoção é a origem e o destino do aprendizado humano” e “todo o sentido do aprender-a-saber [...] é alargar a capacidade de me voltar com amor a mim mesmo, ao meu outro e ao mundo” (Brandão, 2012, p. 9-10). O antropólogo ressalta ainda que:

> O trabalho pedagógico mais importante de uma pessoa responsável por algum contexto de educação não é ensinar tecnicamente o que sabe a quem não sabe. É criar cenários de respeito pleno pelo outro, de aceitação sem limites das diferenças e de convite fraterno a um trabalho de criação partilhada e amorosamente emotiva de saberes, dentro do qual os diferentes participantes de uma comunidade aprendente se sintam motivados a conviver-e-saber (Brandão, 2012, p.10).

Assim, na visão do autor, o ato de aprender é compreendido como uma forma de autoconhecimento e de encontro solidário com o outro, processo no qual a autoestima não é pré-requisito, mas resultado da vivência educativa dialógica e amorosa. Desse modo, a aprendizagem torna-se um movimento de afirmação da subjetividade e da dignidade humana, no qual o aluno, ao reconhecer-se como sujeito capaz de criar, expressar e compreender, reafirma também o seu valor pessoal e social.

Portanto, essa mudança de foco (autoestima-aprendizagem-aprendizagem-autoestima-aprendizagem-autoestima) corresponde à virada epistemológica observada nesta investigação, ou seja, o foco se deslocou para melhorar a produção textual para que os estudantes, se sentindo valorizados e percebendo seu potencial, desenvolvessem simultaneamente a autoestima e a aprendizagem, como em uma via de mão dupla: promover momentos de aprendizagem que potencializam a autoestima, que por sua vez estimula a aprendizagem que fortalece a autoestima e a identidade social.

O corpus literário, portanto, não se limitou ao texto escrito, mas se expandiu

para outras linguagens, como música, pintura, imagens, fotografias, lembranças, objetos que foram mobilizados como suportes simbólicos para estimular a leitura sensível do mundo e do contexto de vida dos alunos.

O conjunto das obras e materiais não apenas mediou as produções escritas, mas também favoreceu o despertar de uma leitura crítica da realidade e o fortalecimento do vínculo dos estudantes com sua própria história. A Análise de dados detalhada das oficinas será apresentada nos próximos tópicos.

4.5 Procedimentos

Como já mencionado nos tópicos acima, este trabalho de pesquisa foi desenvolvido por meio de oficinas literárias cujo fruto tem como foco a construção de um material didático com perspectiva aberta e dialógica, a partir das vivências, memórias e identidades dos alunos da sexta série do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As oficinas foram concebidas de modo embrionário, permitindo flexibilidade e replanejamento ao longo do processo. Para isso, desenvolvi as oficinas que ocorreram, a princípio, em encontros semanais com atividades distribuídas em 14 encontros (5 oficinas principais), com aproximadamente vinte horas/aula, realizadas nos meses de maio e junho de 2025, além da exposição no pátio da escola que perdurou por uma semana.

Além da análise dos dados coletados nas oficinas, foram aplicados questionários aos dez participantes. Contudo, optou-se por analisar em profundidade as respostas de três estudantes, de modo a permitir uma compreensão mais densa e representativa dos sentidos produzidos. Essa escolha foi intencional e fundamentada nos princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que privilegia a qualidade e a profundidade das informações em detrimento da quantidade. A seleção buscou contemplar a diversidade de trajetórias, experiências e modos de expressão observados, incluindo evidências da evolução escrita, do fortalecimento da autoestima e do sentimento de valorização e pertencimento, possibilitando uma análise mais sensível e coerente com o enfoque qualitativo da pesquisa.

Cada oficina foi estruturada com base na sequência básica de letramento literário, proposta por Cosson (2009), que compreende as etapas de motivação,

leitura, interpretação e socialização, porém, foi adaptada às especificidades da EJA e ao contexto do presente estudo. Para Cosson (2009), os textos literários devem ser lidos de forma solidária, a partir do compartilhamento entre os leitores/participantes:

> No ato da leitura está envolvido bem mais do que o movimento individual dos olhos. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre homens no tempo e no espaço (Cosson, p.27, 2009).

Assim, para Cosson (2009), a construção de sentido não é apenas individual, mas coletiva. Durante o processo de leitura e discussão, os participantes criam novos sentidos a partir da troca de ideias e experiências. Isso envolve interpretar o texto a partir das diversas perspectivas que surgem durante a conversa, enriquecendo a compreensão coletiva.

As oficinas foram desenvolvidas sempre com base na leitura de contos, crônicas ou poemas que abordavam a temática da memória, com o objetivo de despertar nos estudantes lembranças de suas vivências e histórias pessoais. Além de promover o resgate dessas experiências, as atividades também buscaram reforçar os aspectos estruturais dos gêneros trabalhados, auxiliando os alunos a reconhecerem as particularidades de cada formato, como a diferença entre texto narrativo e poema, a presença do eu lírico nos poemas, bem como do narrador e demais elementos característicos nos textos narrativos.

O desenvolvimento da proposta foi organizado em cinco oficinas. Antes de iniciá-las, apresentei a proposta à turma, proporcionando um momento para que os estudantes compreendessem os objetivos da pesquisa e, de forma consciente e voluntária, manifestassem sua anuência para participar das atividades.

Antes da descrição de cada oficina, apresento, a seguir, a sequência metodológica que orientou as oficinas literárias, baseada na proposta de Cosson (2009), porém adaptada à realidade dos estudantes da EJA. Essa sequência detalha as etapas que estruturaram o processo pedagógico desenvolvido ao longo da pesquisa.

Tabela 1 - Sequência metodológica da etapas (oficinas literárias)

Sequência metodológica das etapas (oficinas literárias)	
1. Introdução/Motivação Atividade de sensibilização e esclarecer dúvidas iniciais, preparando o terreno para as atividades a seguir. 1.1 Miniaula (biografia do autor, características do gênero e outras especificidades necessárias). 1.2 Seleção de textos de escritores renomados. 1.3 Sistematização da atividade (cronograma, objetivos, organização).	**3. Produção Textual/Instrumentalização** 3.1 Resgate de memórias (conectar a leitura do texto disparador ao universo pessoal de cada aluno). 3.2 Produção oral (o aluno conta suas memórias, resgatando principais momentos). 3.3 Instrumentalização: 3.3.1 Organização de atividades para o domínio de vários gêneros textuais.
2. Ação/Execução 2.1 Ato de ler (leitura dos textos: individual, coletiva e, se necessário, de escuta). 2.2 Compartilhamento / discussão (explorar os elementos e características do gênero). 2.3 Registro /avaliação /reflexão (Observações, reflexões e impressões no caderno).	**4. Avaliação** 4.1 avaliação e autoavaliação durante todo o processo através das reflexões, participação, escrita e reescrita dos textos de memórias.
Fonte: Estrutura metodológica da sequência básica (círculos de leitura) proposta por Rildo Cosson (2014) - adaptada para a temática concernente a esta pesquisa.	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025)

Vale ressaltar que, todas as etapas buscaram incentivar os participantes a escreverem sobre suas experiências de vida, suas vivências pessoais, desafios e conquistas, a partir da leitura e interpretação de textos literários que dialoguem com essas questões.

Nesse contexto, o planejamento didático incluiu o uso de textos disparadores (em prosa e verso), vídeos, músicas, imagens e trechos de filmes, com o objetivo de promover o diálogo entre diferentes linguagens e estimular a intertextualidade, conforme os pressupostos de Koch, Bentes e Cavalcante (2008). As autoras salientam que:

> Todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior. Dele fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que ele retoma, a que alude ou aos quais se opõe (Koch, Bentes e Cavalcante, 2008, p.16).

Neste sentido, as autoras defendem que todo texto carrega em seu interior fragmentos de outros textos, sejam influências culturais, históricas e sociais, num certo *diálogo* entre os textos. Assim, o texto não é um objeto isolado, mas heterogêneo, sendo moldado por referências, alusões ou oposição a outros textos, que predeterminam seu sentido.

A seguir, detalharei a estrutura geral das etapas e os principais procedimentos adotados.

4.5.1 Estrutura metodológica das oficinas literárias

Conforme apresentado na Tabela 1, cada oficina foi organizada com base em uma sequência metodológica composta pelas seguintes etapas:

- Introdução/Motivação: atividades de sensibilização, contextualização dos textos e autores por meio da leitura de biografias e exibição de vídeos, esclarecimento de dúvidas e apresentação dos objetivos da oficina.

- Ação/Execução: leitura dos textos narrativos e/ou poéticos (individual e coletiva), seguida de discussões e interpretações que buscavam articular os conteúdos às vivências dos participantes.

- Instrumentalização: orientações para a produção textual nos gêneros conto, crônica e poema, com atividades voltadas aos aspectos estruturais, estilísticos e discursivos, além de anotações realizadas no caderno e no portfólio.

- Avaliação: processo avaliativo contínuo e autoavaliação, considerando a produção textual, os momentos de reescrita, as rodas de conversa e as reflexões individuais desenvolvidas ao longo das oficinas.

Os encontros foram mediados com o apoio de recursos tecnológicos, como Chromebooks, lousa digital, smartphones, vídeos e ambiente virtual. Todas as etapas do processo foram registradas por meio do diário de campo, gravações em áudio e de anotações reflexivas da pesquisadora, além do portfólio produzido pelos próprios alunos. É importante destacar que esse portfólio foi composto por textos de memória desenvolvidos ao longo das oficinas, incluindo versões de escrita e reescrita, evidenciando, assim, o progresso dos estudantes ao longo do processo.

Nesse sentido, Cosson (2009) destaca que o uso do portfólio é fundamental para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, permitindo identificar tanto suas habilidades quanto suas dificuldades em cada produção textual. Sobre isso, ele afirma:

> O uso do portfólio oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas [...} o professor sistematiza seu trabalho e oferece ao aluno um processo coerente de letramento literário (Cosson, 2009, p. 48 e p.69).

Portanto, segundo o autor essas particularidades devem ser sempre levadas em consideração no planejamento e reforça a importância do portfólio não apenas como um repositório de produções, mas como uma ferramenta pedagógica e avaliativa essencial no contexto do processo de ensino. Ao permitir a comparação entre as primeiras produções e as mais recentes, o portfólio oferece uma perspectiva concreta da evolução dos estudantes, valorizando o percurso de aprendizagem em vez de apenas o produto final. Essa abordagem está alinhada à proposta metodológica desta pesquisa, que busca respeitar o tempo e o ritmo de cada aluno, promovendo uma avaliação formativa e reflexiva, centrada no sujeito e em suas experiências.

4.5.2 Descrição dos Encontros/Oficinas

O primeiro encontro foi realizado na sala de aula e teve como objetivo apresentar a proposta da pesquisa aos participantes. Expliquei os objetivos do trabalho, os procedimentos que seriam adotados ao longo das oficinas e esclareci eventuais dúvidas. Também foi aplicado o questionário inicial, previamente impresso por mim, com o intuito de traçar o perfil dos estudantes e conhecer aspectos como

seus sonhos, projetos de vida, motivos que os levaram a interromper os estudos, experiências anteriores com a escrita e lembranças marcantes da infância. Para complementar a apresentação, utilizei slides projetados na lousa digital, mostrando uma visão geral dos temas que seriam abordados nas oficinas.

Nos encontros seguintes, as cinco oficinas principais, às quais foram incorporadas mais duas, surgidas ao longo do processo (uma dedicada à construção do Padlet e outra voltada ao estudo da realidade local, intitulada “Meu bairro, minha vida”), aconteceram, em sua maioria, na sala de informática. Nesse espaço, os alunos puderam realizar pesquisas utilizando os computadores com acesso à internet, além de fazer uso dos Chromebooks e de seus próprios celulares. A sala também conta com uma lousa digital, que foi utilizada para projetar os textos disparadores, assim como vídeos, músicas, pinturas e imagens.

Vale ressaltar que, em alguns momentos, as oficinas foram realizadas na própria sala de aula, com explicações escritas no quadro branco e/ou projetadas na lousa digital, além de atividades propostas em folhas impressas. Nesse espaço, também desenvolvemos a produção de cartazes e colagens, a leitura individual, coletiva e a escuta e interpretação dos textos disparadores, bem como a leitura dos textos produzidos pelos alunos, a reescrita desses textos e a partilha (apresentação) do “Mapa da Vida” elaborado por cada participante.

A primeira oficina foi a mais longa do processo, pois os participantes ainda estavam se engajando na proposta, e o percurso de aprendizagem se caracterizou por idas e vindas. Essa oficina foi desenvolvida ao longo de cinco aulas e organizou-se da seguinte forma: inicialmente, foram exibidos vídeos do projeto *Escrevendo o Futuro – Olimpíada de Língua Portuguesa* (2012), que homenageia o ator e contador de histórias João Acaiabe. O material audiovisual abordava o valor das memórias e como elas podem ser resgatadas e reconstruídas a partir de reflexões no presente.

Em seguida, os alunos assistiram a outro vídeo, produzido pelo Espaço Documentário/Memória, parte do acervo da Cinemateca Brasileira, que homenageia a romancista e contista Lygia Fagundes Telles, lançado em 2011. Após as exibições, foi solicitado aos estudantes que realizassem uma breve reflexão escrita sobre os vídeos apresentados. Dando continuidade, iniciamos a leitura do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, que foi lido em diferentes momentos, com

retomadas frequentes, de modo que os alunos pudessem compreender o texto em profundidade.

Logo após a primeira oficina, foi iniciada uma oficina extra intitulada *Meu bairro, minha vida*, cujo título foi escolhido pelos próprios alunos, reforçando o envolvimento e o protagonismo deles no processo. O objetivo principal dessa atividade era realizar um estudo da realidade do entorno da escola. A proposta consistia em levantar informações sobre o bairro onde a escola está localizada, bem como sobre outros bairros próximos onde os estudantes residem.

Com base em uma abordagem de pesquisa-ação, construída coletivamente, todos os participantes estiveram envolvidos em diferentes etapas do processo. Os estudantes decidiram fotografar o bairro e investigar a história tanto da comunidade local quanto da própria escola. Propus também que realizassem entrevistas com moradores antigos da região e, a partir desses relatos, escrevessem textos de memória em primeira pessoa. Após a coleta de informações, eles produziram cartazes e, como atividade complementar, sugeri a construção de um “mapa afetivo” do bairro. Todo esse material foi exposto no pátio da escola, permitindo que outros membros da comunidade escolar também pudessem apreciar e refletir sobre as vivências ali representadas.

A oficina seguinte teve como foco o gênero poema, trabalhando especificamente o poema *Retrato*, de Cecília Meireles. Realizada ao longo de três encontros, essa oficina aconteceu na sala de informática, onde os alunos puderam realizar pesquisas utilizando os computadores, seus próprios celulares e a internet disponível. Utilizei a lousa digital para projetar slides com o poema, imagens da autora e uma breve biografia, além de apresentar a pintura *As Velhas*, do artista Francisco Goya, com o objetivo de estabelecer uma leitura intertextual entre o poema e a obra visual. Também compartilhei informações sobre a vida e a obra de Goya, acompanhadas de imagens, favorecendo o diálogo entre literatura e artes visuais e ampliando o repertório cultural dos alunos. Durante a oficina, foi introduzido o conceito de intertextualidade, abordando como diferentes linguagens e textos podem se relacionar e dialogar entre si. Ao final dos encontros, sugeri que os alunos, de forma livre e respeitando seu próprio tempo, escrevessem seus próprios poemas inspirados nessa proposta intertextual, permitindo que refletissem sobre o conteúdo de maneira pessoal e criativa.

Após a realização dessa oficina, surgiu a ideia de criar um ambiente virtual onde os alunos pudessem compartilhar suas memórias e fotografias que tivessem significado afetivo em suas vidas. Foi então que propus o uso do Padlet, e a sugestão foi bem acolhida pela turma. Aos poucos, os estudantes foram aprendendo a utilizar a ferramenta e passaram a alimentá-la com imagens e textos de memórias, criando um espaço colaborativo de expressão e partilha.

Após a oficina do *Padlet*, retomamos alguns conteúdos abordados na primeira oficina, como as características do conto, os elementos da narrativa, o uso do discurso direto e indireto, além de pronomes pessoais do caso reto e oblíquo, entre outros aspectos. Propus diversas atividades em sala de aula com o objetivo de esclarecer dúvidas que surgiam ao longo do processo de aprendizagem, reforçando pontos importantes para o desenvolvimento das produções textuais dos alunos.

A partir dessa fase de retomada, introduzi o gênero textual crônica, tendo como texto de referência *Medo da Eternidade*, de Clarice Lispector. Nesse momento, foi importante destacar as sutis diferenças entre conto e crônica, apresentando outros exemplos para facilitar a compreensão dos alunos. Também propus uma atividade comparativa, que permitiu identificar e analisar os aspectos característicos de cada gênero.

Na próxima oficina, trabalhamos novamente o gênero poema, utilizando o texto poético *Poema de Sete Faces*, de Carlos Drummond de Andrade, para promover um diálogo intertextual entre música e poesia. A oficina envolveu a escrita e o compartilhamento de experiências pessoais, conectando as reflexões aos temas presentes nos poemas e na música.

Iniciamos com a exibição da música *Até o Fim*, de Chico Buarque, com o objetivo de provocar uma reflexão sobre o significado de persistir, sobre a continuidade dos diferentes momentos vividos ao longo da vida, relacionando-os à trajetória dos alunos da EJA, especialmente no que tange à busca pela identidade e aos desafios enfrentados até chegarem ao ensino de jovens e adultos.

Apresentei os poemas *Poema de Sete Faces*, de Carlos Drummond de Andrade, *Com Licença Poética*, de Adélia Prado, e *Let's Play That*, de Torquato Neto, em diálogo com a música *Até o Fim*. Retomei o conceito de intertextualidade e, ao final, propus aos alunos um momento de escrita poética, solicitando que criassem

seus próprios poemas a partir desse conceito. Para inspirá-los, compartilhei algumas composições de alunos de anos anteriores presentes no meu portfólio.

Na última oficina, realizamos reflexões e conclusões sobre o estudo, abordando o tema das memórias e vivências dos alunos. Esta etapa marcou o encerramento do ciclo de oficinas, com uma revisão das práticas e aprendizagens desenvolvidas, permitindo aos estudantes refletirem sobre suas trajetórias de escrita e de vida, consolidando o que aprenderam sobre os gêneros literários trabalhados (conto, crônica e poema) e como essas produções dialogam com suas próprias histórias e identidades.

Iniciamos com uma roda de conversa para retomar, coletivamente, as características dos gêneros estudados. Utilizamos os textos produzidos pelos alunos ao longo das oficinas como base para identificar os avanços e os aspectos que ainda poderiam ser aprofundados. Realizei a leitura em voz alta de alguns desses textos, com a autorização prévia dos autores, e, em determinados casos, sugeri a reescrita como forma de aprimoramento.

Para encerrar, realizamos a apresentação do “Mapa da Vida”. Os alunos sentaram-se em círculo, cada um com o seu mapa em mãos, e, um a um, foram compartilhando suas memórias, histórias e imagens escolhidas, promovendo um momento de escuta sensível, pertencimento e valorização de suas narrativas pessoais.

Por fim, no último encontro, os estudantes responderam ao questionário final, que continha questões voltadas à avaliação do processo de aprendizagem. O instrumento buscava identificar o que eles aprenderam sobre os gêneros textuais trabalhados, se esse conhecimento contribuiu para a melhoria da escrita, se as atividades propostas foram desafiadoras e se favoreceram o aprendizado de forma significativa. Além disso, o questionário também procurou compreender o que os alunos descobriram sobre si mesmos ao longo do processo, suas memórias, sentimentos, identidades e histórias de vida, considerando a dimensão subjetiva que permeou as oficinas. Em síntese, o questionário visou avaliar se as oficinas contribuíram de maneira significativa para o processo de ensino-aprendizagem e para o fortalecimento da consciência de si e do outro.

Ao final da atividade, fiz comentários sobre a evolução percebida ao longo do processo, destacando o desenvolvimento na escrita, a sensibilidade nas produções e,

principalmente, a valorização do que cada um tem a oferecer, suas histórias, vivências e perspectivas únicas, como parte essencial da construção coletiva do conhecimento.

4.5.3 Questionário inicial - proposto na Oficina 1

Com o objetivo de conhecer melhor os participantes da pesquisa, apliquei um questionário inicial (Apêndice A) no primeiro encontro, que marcou o início das oficinas. Esse instrumento foi elaborado com perguntas abertas e teve como finalidade traçar o perfil dos estudantes da EJA, compreendendo aspectos de suas trajetórias de vida, seus hábitos cotidianos, motivos pelos quais interromperam os estudos, além de investigar se já haviam escrito ou refletido anteriormente sobre suas próprias memórias.

As perguntas também buscaram compreender os sonhos e projetos de vida dos alunos, criando uma aproximação mais sensível com suas histórias pessoais. Essa escuta inicial foi fundamental para planejar as atividades de forma mais significativa, respeitando as particularidades de cada participante e promovendo um ambiente mais acolhedor ao longo das oficinas.

O questionário foi respondido por todos os estudantes que participaram da pesquisa, servindo como ponto de partida para a construção de um processo formativo baseado na valorização das experiências individuais.

4.5.4 Questionário final - proposto na Oficina 7

Ao final do ciclo de oficinas, organizei um questionário final (Apêndice B), com o objetivo de avaliar, de forma mais sistematizada, os aprendizados construídos ao longo do processo formativo. A intenção era compreender como os participantes perceberam seu próprio desenvolvimento em relação à leitura, à escrita e ao domínio dos gêneros trabalhados (conto, crônica e poema), além de identificar suas impressões sobre a relevância das oficinas para seu processo de aprendizagem.

O questionário também buscou captar possíveis transformações na forma como os estudantes passaram a enxergar suas próprias histórias, vivências e identidades ao longo da pesquisa, promovendo uma reflexão sobre o que descobriram sobre si mesmos.

O instrumento foi composto por perguntas abertas e respondido pelos mesmos alunos que participaram das oficinas, contribuindo significativamente para a análise dos impactos da intervenção pedagógica proposta.

5. ANÁLISE DOS DADOS, DISCUSSÃO E RESULTADOS

“As palavras têm a leveza do vento e a força da tempestade.”
(Victor Hugo)

As oficinas literárias realizadas representaram mais do que momentos de leitura e escrita, foram espaços de escuta, partilha e ressignificação de experiências. Ao mobilizar memórias pessoais e afetivas, os participantes puderam revisitar o próprio passado com novos olhares, estabelecendo conexões entre vivências individuais e os textos literários explorados.

Nessa perspectiva, o trabalho com a literatura junto aos estudantes da EJA fundamenta-se na compreensão de que o acesso à linguagem literária constitui um direito humano essencial. Conforme defende Antônio Candido (1988), a literatura deve

ser entendida como um direito de todos, e não como privilégio de poucos, pois segundo o autor:

> Corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, ela nos organiza, liberta e humaniza (Candido, 2004, p. 186).

Assim, as oficinas buscaram efetivar de uma forma delicada, no contexto da EJA, o direito à literatura enquanto experiência estética, ética e social, oferecendo aos alunos oportunidades de encontro com textos de autores consagrados, como Clarice Lispector, Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade, leituras das quais, em geral, esses sujeitos, majoritariamente, tiveram seus direitos negados, seja o direito à educação na época certa, como também o direito ao acesso à literatura.

Essa concepção dialoga com Paulo Freire (2013), ao compreender a leitura da palavra como continuidade da leitura do mundo, e com Todorov (2009), ao reconhecer na literatura uma força humanizadora, capaz de ampliar a sensibilidade e a consciência crítica. Promover o acesso à literatura, portanto, é também um ato político e pedagógico, que democratiza o direito à fruição estética e contribui para a emancipação dos sujeitos.

Ao vivenciarem esse contato com a literatura, os estudantes puderam experimentar novas formas de ler, sentir e dizer o mundo, reconhecendo-se como leitores legítimos e produtores de sentido.

Neste capítulo, apresento a análise das oficinas a partir de uma perspectiva pedagógica e sensível, evidenciando como cada etapa contribuiu para a construção do conhecimento, o fortalecimento da autoestima e o desenvolvimento da expressão escrita. Além disso, foram analisados três dos dez questionários aplicados, conforme os critérios metodológicos apresentados no capítulo anterior. A seleção foi intencional e buscou contemplar a diversidade de trajetórias e a riqueza das reflexões produzidas, representando o conjunto de respostas que melhor expressa as categorias emergentes e a diversidade de trajetórias dos participantes.

A metodologia adotada respeitou o ritmo e as particularidades dos estudantes, valorizando a escuta ativa, a mediação cuidadosa e a criação de um ambiente

acolhedor, em que a palavra do aluno foi reconhecida como legítima e repleta de sentido.

5.1 Oficina 1 - Apresentação do objetivo e contextualização das práticas literárias: roda de conversa inicial

Iniciei o primeiro encontro (oficina 01) com os estudantes promovendo uma roda de conversa, com o objetivo de aproximá-los da proposta da pesquisa e introduzir, de maneira acessível e acolhedora, o questionário inicial. Durante esse momento, fui fazendo perguntas de forma oral e espontânea, incentivando os alunos a falarem sobre suas histórias, o que contribuiu para criar um ambiente de escuta ativa e confiança. Somente após esse diálogo coletivo, distribuí o questionário impresso, explicando cuidadosamente a importância de cada pergunta e reforçando que o instrumento não tinha caráter avaliativo, mas sim o propósito de conhecê-los melhor.

O questionário era composto por perguntas abertas voltadas à compreensão do perfil dos estudantes da EJA, buscando identificar aspectos como: idade, local de moradia, quando e como aprenderam a ler, se estão trabalhando atualmente, por que decidiram retornar aos estudos, se já pensaram em desistir, além de questões sobre seus sonhos, projetos de vida e experiências marcantes da infância. Sabendo das dificuldades enfrentadas por muitos deles com a leitura e a escrita, mesmo estando na 6ª série do Ensino Fundamental, circulei pela sala durante o preenchimento para esclarecer dúvidas e oferecer apoio individual. Essa etapa foi essencial para construir um panorama mais humano e detalhado sobre quem são esses sujeitos da pesquisa, suas trajetórias e suas motivações, possibilitando que as oficinas fossem planejadas de forma mais sensível e adequada à realidade do grupo.

É importante destacar que o desenvolvimento das oficinas literárias, centradas na leitura de textos e na produção de memórias, possuía grande potencial para estabelecer diálogos interdisciplinares, especialmente com os componentes curriculares de História, Geografia e Artes. A proposta de explorar vivências, identidades e memórias a partir da literatura poderia ter sido enriquecida com contribuições dessas áreas, permitindo, por exemplo, o estudo mais aprofundado de contextos históricos, sociais e culturais presentes nos textos trabalhados, bem como o aprofundamento de reflexões sobre território, identidade e representação.

Contudo, embora essa articulação interdisciplinar fosse desejável e coerente, sua efetivação na prática mostrou-se inviável no contexto da EJA. Isso se deve, em grande parte, à instabilidade da equipe docente, marcada sobretudo à limitação de tempo das aulas, à sobrecarga de conteúdos e também à dificuldade de envolvimento dos colegas para integrar-se à proposta. Apesar dessas barreiras, acredito que o trabalho desenvolvido já apontou caminhos potentes de articulação entre linguagem, subjetividade, história de vida e expressão artística, valores centrais de uma abordagem interdisciplinar.

5.1.1 A memória como fio condutor: resgate e reflexão

Dando continuidade à primeira oficina, o segundo encontro foi marcado por atividades que visavam provocar reflexões sobre as memórias pessoais e o sentido que elas assumem ao serem revisitadas. Após a roda de conversa, iniciei a apresentação dos vídeos que construíram o momento de sensibilização. Para contextualizar os materiais audiovisuais, utilizei slides projetados na lousa digital, nos quais apresentei brevemente os autores escolhidos que foram: João Acaiabe e Lygia Fagundes Telles, expliquei também o objetivo dos vídeos, além de propor aos alunos que pensassem sobre como suas próprias lembranças se constroem ao longo do tempo.

Figura 3 - Slide de apresentação (Oficina 1)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Os trechos do vídeo “Escrevendo na sala de aula – Memórias”, produzido pelo projeto *Escrevendo o Futuro – Olimpíada de Língua Portuguesa* (2012), foram cuidadosamente selecionados, totalizando cerca de doze minutos. Nesse vídeo, a

trajetória de João Acaiabe é apresentada como exemplo de como a memória pode ser resgatada e ressignificada. Em seguida, foi exibido o vídeo “Espaço Memória – Lygia Fagundes Telles” (2011), com aproximadamente nove minutos de duração, que também propõe uma imersão nas lembranças da autora, estimulando uma conexão entre a vida e a literatura.

Figura 4 - Slide do momento de Sensibilização



Fonte: Acervo da pesquisadora

Vídeos:

Fonte: https://youtu.be/DXZlhFgaEN8?si=CAlEdqUxgGSuN5kO acesso em 20 de abril de 2024.

Fonte: https://youtu.be/jxWeQHMvDl4?si=QgbzGhP5TU7ofGhc acesso em 20 de abril de 2024.

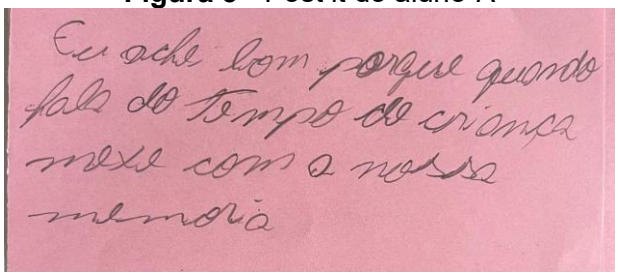
Durante a mediação, dialoguei com os alunos sobre o objetivo da atividade, reforçando que a proposta não era construir uma autobiografia completa como mostrado no vídeo, mas sim destacar fragmentos de suas vivências que fossem significativos, como recortes que revelam aspectos identitários. Expliquei que muitas vezes a memória não é um retrato exato dos fatos vividos, mas uma reconstrução subjetiva e afetiva do passado. Ao provocar reflexões com perguntas como: “será que nossas memórias são exatamente como aconteceram?” e “por que lembramos de certas coisas e não de outras?”, abri espaço para que os estudantes compartilhassem percepções pessoais.

A fala da aluna *MM* nesse momento foi bastante representativa: *“Todo mundo tem uma história pra contar”*. Outro estudante, o aluno *A*, ao comentar sobre a dificuldade de falar de si, apontou: *“É difícil falar sobre nós mesmos”*, sinalizando que, embora a proposta fosse sensível, exigia certo nível de exposição emocional.

Após a exibição dos vídeos, propus uma atividade de escrita breve. Cada estudante foi convidado a registrar, em uma folha de caderno ou post-it, o que mais chamou sua atenção em cada vídeo e o que essas imagens e relatos despertaram em suas memórias. As respostas revelaram engajamento e identificação com os temas

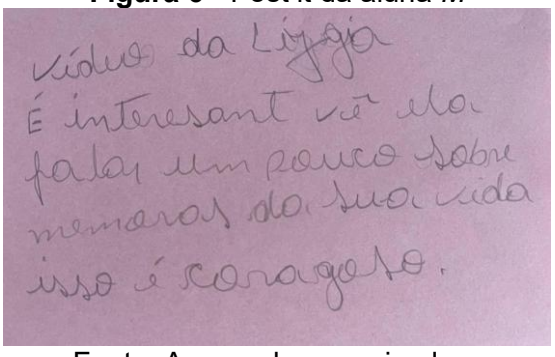
trabalhados. O aluno *R* comentou: *“É bom porque quando falo do tempo de criança mexe com nossa memória”*. Já o aluno *I* escreveu: *“Cada um com suas memórias, com histórias diferentes. Ótimo conteúdo”*. Ao refletir sobre Lygia Fagundes Telles, a estudante *M* disse: *“É interessante ver ela falar um pouco sobre memórias da sua vida, isso é corajoso”*.

Figura 5 - Post it do aluno *R*



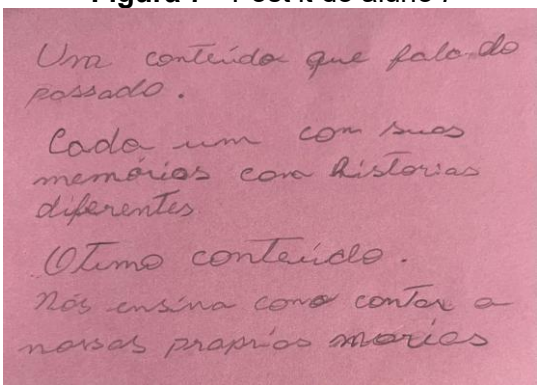
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 6 - Post it da aluna *M*



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 7 - Post it do aluno *I*



Fonte: Acervo da pesquisadora

Essas falas indicam não apenas a capacidade dos alunos de estabelecer vínculos com os textos audiovisuais apresentados, mas também evidenciam o papel afetivo e formativo da memória como disparadora de narrativas. O momento se mostrou especialmente potente para o desenvolvimento de um olhar reflexivo e crítico sobre a própria trajetória de vida, contribuindo diretamente para a preparação das produções textuais que seriam desenvolvidas nas etapas seguintes.

5.2 Oficina 2 - Explorar e construir memórias a partir da Leitura: diálogo com Clarice Lispector

A segunda oficina teve como objetivo promover o contato dos estudantes com dois textos literários: o conto *Felicidade Clandestina* e a crônica *Medo da Eternidade*, ambos de Clarice Lispector, com o intuito de explorar temas como lembranças da infância, desejos, frustrações e a transitoriedade da vida. O foco estava no estímulo à reflexão pessoal e no incentivo à escrita de memórias a partir das experiências de leitura, com ênfase na construção de sentidos em diálogo com as próprias vivências.

Vale a pena ressaltar que, a proposta inicial previa a leitura simultânea de dois textos, o conto *Felicidade Clandestina* e a crônica *Medo da Eternidade*, ambos de Clarice Lispector, com a divisão da turma em dois grupos. No entanto, ao observar o ritmo da turma e considerar as dificuldades dos alunos da EJA, bem como a escrita desafiadora devido ao estilo único e introspectivo de Clarice, optei por adaptar a metodologia e decidi trabalhar com um texto por vez, em dias diferentes.

Essa escolha permitiu uma leitura mais aprofundada, em um ritmo mais cuidadoso, pausado e reflexivo, respeitando o tempo de compreensão e favorecendo a participação ativa dos estudantes. Assim, o primeiro texto explorado foi *Felicidade Clandestina*, deixando a crônica *Medo da Eternidade* para ser desenvolvida em um encontro posterior.

5.2.1 Sensibilização e retomada da primeira oficina

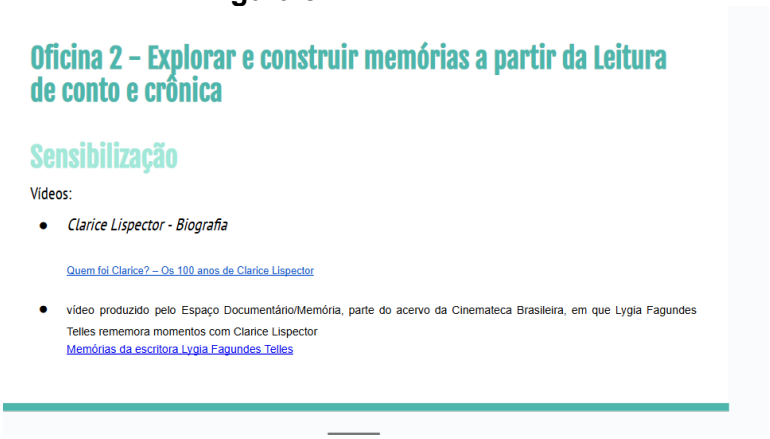
A atividade teve início com a retomada da oficina anterior por meio de uma roda de conversa, na qual foi proposta as perguntas: *“Você já escreveu sobre sua própria vida? O que acha disso?”* Essa provocação abriu espaço para o compartilhamento espontâneo de experiências pessoais, aproximando os alunos do tema da oficina, no caso “a memória".

5.2.2 Leitura e discussão do conto *Felicidade Clandestina*

Em seguida, retomei levemente a biografia de Clarice Lispector para que todos pudessem fazer uma ligação entre vida e obra da escritora, uma vez que meu intuito era que os estudantes percebessem no texto da autora traços de sua vida, de suas memórias; outra coisa que achei relevante foi que eles pudessem também perceber através de elementos biográficos a importância e o destaque de Clarice Lispector na literatura brasileira.

Dando continuidade, apresentei um vídeo breve com a própria Clarice Lispector falando sobre si mesmo, como também foi exibido um vídeo do acervo da Cinemateca Brasileira, com Lygia Fagundes Telles rememorando sua relação com Clarice Lispector. Essas apresentações serviram como pontes entre as escritoras e os próprios alunos, que começaram a refletir sobre suas histórias pessoais com mais liberdade e autenticidade.

Figura 8 - Slide da oficina 2



Fonte: Acervo da pesquisadora

Vídeos:

Fonte: https://youtu.be/XLH9o5qvavc?si=sAiJU_Y2BuCt9csW acesso em 20 de abril de 2024.

Fonte: https://youtu.be/vVTpCDG7LuY?si=TCEkG047xUjUGMft acesso em 20 de abril de 2024.

A oficina continuou com base em uma das perspectivas metodológicas demonstrada por Cosson (2009, p.48) “*sob a máxima do aprender a fazer fazendo*”. Iniciamos com a leitura silenciosa do conto, cada aluno leu silenciosamente em seu ritmo, para a seguir, fazermos uma segunda leitura, realizada de forma coletiva, com pausas estratégicas para explicações, questionamentos e intervenções de minha parte com pausas estratégicas para explicar vocabulário, pontuar aspectos gramaticais e levantar questões interpretativas. O trabalho de leitura foi acompanhado de discussões orais, incentivando a interpretação e a troca de opiniões, externalizando seus pontos de vista, etapa chamada pelo Cosson (2009) de interpretação:

> Na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (Cosson, 2009, p. 65).

Além da interpretação colaborativa, neste momento, trabalhei também os aspectos estruturais e linguísticos dos gêneros conto e crônica, bem como diferenças entre texto em prosa e verso, narração em primeira e terceira pessoa, uso de verbos no pretérito, e a distinção entre biografia e autobiografia.

Durante a leitura, conceitos como tempo verbal (com destaque para o pretérito mais-que-perfeito), uso da primeira pessoa, presença do narrador e ponto de vista foram abordados com clareza com repetição e exemplos, para facilitar a assimilação dos conteúdos e compreender bem o texto.

A turma demonstrou interesse pela temática do conto, e os alunos engajaram-se nas discussões. Comentaram sobre o comportamento das personagens e refletiram sobre o que significava a “felicidade clandestina” na história e em suas próprias vidas.

Durante a leitura também surgiram comentários ricos, como o da aluna *E* que interpretou o momento em que a personagem (narradora) demora para ler o livro, no trecho final do conto - *"Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante"*, - como uma transição simbólica da infância para a vida adulta. A aluna *MM* fez um comentário interessante em forma de metáfora, ela disse:

“ - Professora, a menina (narradora) demorava para ler o livro porque ela mastigava, ia saboreando as letras." (Comentário oral de *MM*)

Outro momento significativo ocorreu quando os estudantes debateram se a menina dona do livro era invejosa ou apenas uma criança ferida. Essa troca espontânea de ideias levou à retomada da noção de ponto de vista da narradora, evidenciando que os alunos estavam, pouco a pouco, se apropriando de conceitos narrativos importantes.

5.2.3 Discussões sobre memória: a palavra como ponte para o passado

Após uma interpretação profunda do conto, incentivei os alunos a refletir sobre como lembramos do passado, como a memória vem a nossa mente no tempo presente e fazendo indagações como:

“O que acontece quando recontamos algo do passado com o olhar de hoje?”
“Por que essas memórias ficaram marcadas?”
“Será que as lembranças são exatamente como aconteceram?”

Essas provocações estimularam os alunos a perceberem como a memória pode ser ressignificada com o tempo, e como a escrita pode ser uma ferramenta de expressão e reconstrução dessas experiências.

O meu objetivo era que eles contassem suas memórias oralmente para o grupo e, para que isso acontecesse, precisei dar um pontapé inicial, que foi muito significativo para eles. Compartilhei uma memória pessoal da minha infância vivida no sítio, uma imagem que tenho na memória e que tenho dúvida se ela realmente aconteceu da forma como me lembro. Isso motivou os alunos a também compartilharem suas lembranças.

A partir desse relato, os estudantes começaram a narrar experiências espontaneamente. Muitos conseguiram identificar memórias de infância marcantes e passaram a compartilhar oralmente essas experiências, compreendendo que a escrita literária pode nascer das lembranças pessoais. Uma aluna, por exemplo, narrou a memória de quando ganhou um marreco ainda criança, enquanto outra relatou suas

idas à roça para levar a marmita ao pai e, muitos outros, todos quiseram falar um pouco de si. Alguns falaram sobre traumas e alegrias, entre outras memórias que emergiram no ambiente acolhedor. Os relatos despertaram empatia, conexões e reconhecimento mútuo dentro do grupo.

5.2.4 Instrumentalização para a escrita e aprofundamento da leitura

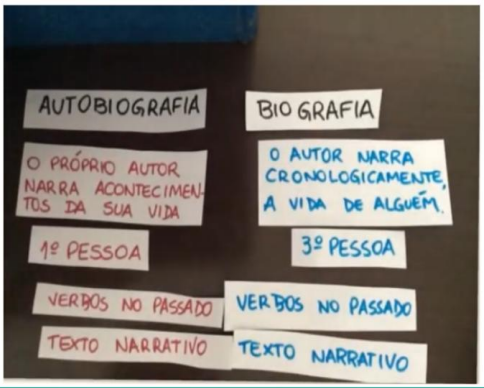
A partir da leitura do conto e das discussões feitas em aula, demonstrei, de maneira didática, os elementos que caracterizam os gêneros conto e crônica, destacando suas estruturas, funções e particularidades. Também foi retomada a distinção entre textos em prosa e em verso, entre biografia e autobiografia, e entre narração e descrição. Os alunos fizeram anotações em seus cadernos, que passaram a funcionar como portfólios individuais, nos quais registravam conceitos aprendidos e produções textuais ao longo das oficinas.

Figura 9 - Slide da oficina 2



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 10 - Slide da oficina 2



Fonte: Acervo da pesquisadora

Essa etapa de *instrumentalização* teve como objetivo preparar os alunos para que, em um momento posterior, pudessem escrever textos de memória, baseados em suas próprias vivências, utilizando os conhecimentos adquiridos sobre os gêneros trabalhados. A oficina não exigiu a escrita imediata, mas buscou criar um ambiente seguro e inspirador para que a escrita surgisse de forma mais espontânea, respeitando o tempo de cada estudante.

Um momento muito produtivo desta oficina e que vale a pena descrever foi a atividade interpretativa e coletiva sobre o conto *Felicidade Clandestina*. Os alunos foram convidados a responder, em seus cadernos, algumas questões interpretativas, com o objetivo de verificar a compreensão do texto e, ao mesmo tempo, registrar no portfólio individual suas reflexões. As perguntas abordavam aspectos centrais da narrativa, como os sentimentos da narradora, o uso da primeira pessoa e o ponto de vista a partir do qual a história é contada. Segundo Cosson (2209):

> O uso do portfólio oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma (Cosson, 2009, p. 48).

Essa atividade foi feita de forma acessível e mediada, enquanto eles respondiam com suas opiniões, circulava pela sala, auxiliando com explicações quando necessário. Em seguida, a correção foi feita oralmente, promovendo mais uma oportunidade de diálogo coletivo, revisão de conceitos e troca de interpretações. Essa

abordagem valorizou a participação ativa dos estudantes, favorecendo a aprendizagem de forma colaborativa.

A partir das perguntas interpretativas, foi iniciada uma roda de conversa inspirada no enredo do conto, centrada na ideia de desejar algo que não se podia ter na infância. Assim como a narradora desejava desesperadamente um livro, os alunos compartilharam suas experiências, mencionando, por exemplo, o desejo de ter uma boneca quando criança, outro de ganhar uma bicicleta, enquanto uma aluna contou que fazia bonecas com cabelo de milho por não ter brinquedos. Como uma forma de incentivo e aproximação, também compartilhei uma vivência pessoal sobre o desejo de ter uma boneca, mostrando como as condições financeiras muitas vezes limitavam esse acesso durante a infância.

O debate se aprofundou quando os alunos começaram a refletir sobre como, hoje, muitos desses desejos foram realizados, inclusive por meio dos filhos, o que trouxe à tona sentimentos de superação e orgulho. Um aluno, por exemplo, contou que desejava muito um carrinho de fricção e que acabou proporcionando brinquedos semelhantes para seus filhos.

5.2.5 Considerações sobre a oficina 2

A segunda oficina representou um avanço significativo no engajamento dos estudantes com a leitura literária e com o processo de escrita. A articulação entre os textos de Clarice Lispector e as memórias pessoais dos alunos contribuiu para o fortalecimento da oralidade, da escuta atenta e da construção de vínculos afetivos e pedagógicos dentro do grupo. Além disso, a proposta permitiu que os alunos compreendessem melhor as estruturas dos gêneros estudados, ao mesmo tempo em que se sentiam motivados a contar suas próprias histórias.

Essa etapa foi orientada por uma prática que se alinha à perspectiva de Cosson (2009, p.48), que defende que o letramento literário se desenvolve na ação, por meio da metodologia de “*aprender a fazer fazendo*”, em que o estudante se torna sujeito do processo à medida que se envolve com a leitura e a produção de seus próprios textos. Ao escreverem a partir de suas memórias, os alunos experimentaram a função expressiva da linguagem, apropriando-se da estrutura dos gêneros em uma experiência prática e significativa.

Essa abordagem proposta por Cosson (2009) manifestou-se de forma evidente na leitura do conto *"Felicidade Clandestina"*, quando, após o contato com o texto, promoveu-se um debate sobre experiências da infância. A partir dessas trocas, os alunos se mostraram preparados para escrever sobre suas próprias memórias. Ou seja, eles aprenderam a construir um texto narrativo escrevendo e refletindo durante o processo.

Nesse contexto, foi possível também conduzi-los a uma reflexão sobre o papel das emoções na construção das lembranças. Ao contarmos nossas próprias histórias, damos ênfase aos sentimentos vividos naquele momento e, é justamente isso que torna a memória tão significativa. Essa compreensão os ajudou a perceber como a literatura e a vida se entrelaçam, e como o texto literário pode funcionar como espelho de suas experiências pessoais.

Além disso, as atividades realizadas em sala, como a cópia do poema, as anotações conceituais, as respostas às questões interpretativas e as produções textuais dos alunos, foram registradas ao longo das oficinas e compõem um portfólio individual. Esse recurso, segundo Cosson (2009), é uma das estratégias metodológicas importantes, pois permite ao aluno acompanhar sua trajetória de leitura, interpretação e escrita, além de ser um instrumento de reflexão sobre seu próprio desenvolvimento.

5.2.6 Atividade complementar: *“Meu Bairro, Minha Vida”* (Oficina Extra)

A atividade complementar intitulada *“Meu Bairro, Minha Vida”*, articulou uma pesquisa sobre o entorno da escola, entrevistas com moradores antigos do bairro, elaboração de mapas afetivos, produção textual em primeira pessoa a partir da entrevista e uma exposição comunitária no pátio da escola.

Embora todas as oficinas tenham evidenciado o poder da memória e da linguagem como recursos de subjetivação, foi especialmente na oficina "Meu bairro, Minha vida" que emergiu, com clareza, a virada epistemológica na pesquisa, já mencionada e fundamentada no capítulo quatro: “Percurso Metodológico”.

Antes do início, o objetivo principal era promover avanços na leitura e na escrita dos estudantes. No entanto, ao longo do processo, meu olhar sobre o objeto de pesquisa se transformou. Compreendi que o foco principal não estava restrito à

proficiência na escrita e na leitura. Mais do que isso, o que se evidenciou foi um caminho claro para a valorização da identidade social, da memória coletiva, do fortalecimento do senso de pertencimento e da reconstrução da autoestima. A memória coletiva, compartilhada em torno do território e das relações vividas, revelou-se um dispositivo potente de resistência e afirmação social.

Esse processo de mudança no olhar e no foco, provocado pelas interações com os participantes e suas histórias durante o desenvolvimento das oficinas, caracteriza o que Donald Schön (1998) define como *reflexão na ação*. Segundo o autor:

> Los directivos reflexionan desde la acción. Algunas veces, cuando la reflexión está desencadenada por la incertidumbre, el directivo dice, en efecto: Esto es un rompecabezas; ¿cómo puedo entenderlo?. Algunas veces, cuando un sentido de la oportunidad provoca la reflexión, el directivo pregunta: ¿Qué puedo hacer con esto?. Y algunas veces, cuando un directivo queda sorprendido por el éxito de su propio conocimiento intuitivo, se pregunta a sí mismo: ¿Qué he estado haciendo realmente? (Schön, 1998, p. 215).

Foi exatamente esse tipo de movimento, de reflexão na ação, provocado por situações reais e imprevisíveis, que gerou essa transformação na forma como enxerguei e conduzi a pesquisa, ressignificando o papel da escrita e da memória na formação da identidade dos estudantes.

Portanto, a proposta inicial da pesquisa era estimular o aprimoramento da escrita por meio de práticas contextualizadas, explorando as vivências e memórias dos alunos como ponto de partida. No entanto, ao longo do processo a escrita, que inicialmente aparecia como um fim, revelou-se como meio para a ressignificação da identidade dos estudantes, fortalecendo a autoestima e despertando um novo olhar sobre si mesmos e sobre o mundo.

Assim como mostra as palavras de Freire (1996, p. 42), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e, foi exatamente a partir da leitura de suas próprias realidades, suas memórias, afetos, lugares e histórias, que os alunos passaram a produzir textos com sentido e intencionalidade, reconhecendo-se como autores de suas experiências.

Sendo assim, essa virada está diretamente relacionada à compreensão de que a escrita não se reduz a uma técnica, mas é também um ato político e social, como aponta Freire (1996), a palavra não é neutra, pois ela carrega intencionalidade,

valores, ideologia e experiências de vida. Ao escrever sobre suas vidas, seus bairros, suas memórias e sonhos, os estudantes reconstruíram sua narrativa e, ao verem sua história valorizada, afirmaram-se como sujeitos históricos.

Nessa mesma direção, Magda Soares (2004) reforça com seus estudos sobre letramento:

> Letramento se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas (Soares, 2004, p. 13).

Assim, segundo a autora, a escrita deixou de ser apenas um fim técnico e passou a ser meio de expressão, identidade e transformação social. Ou seja, ao escrever sobre suas vidas, seus bairros, suas memórias e sonhos, os estudantes não apenas praticaram habilidades técnicas, mas participaram de práticas sociais significativas que os colocaram como autores de suas histórias. Ao verem sua trajetória valorizada, afirmaram-se como sujeitos históricos.

Além disso, essa virada epistemológica reflete o movimento do professor que se compreende como sujeito da pesquisa e da prática, como propõem Pimenta (2004) e Alarcão (2011), ao defenderem que o professor deve ser aquele que investiga, reflete e transforma a partir da realidade vivida. Pimenta argumenta que:

> A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes de seu fazer (Pimenta, 2012, p. 43).

Essa perspectiva reconhece que o docente não atua apenas como transmissor de conteúdos, mas como alguém que interpreta, problematiza e transforma a realidade vivida junto aos seus alunos.

Nesse processo, a escola assume seu papel social, rompendo com um “currículo domesticador", como defende Apple (2006), e se aproximando de um currículo vivo, que se constitui a partir das experiências dos estudantes.

Essa concepção de prática docente se aproxima da ideia de currículo como prática cultural e social, como propõe Tomaz Tadeu da Silva (2016) ao defender que o currículo deve ser um espaço onde os saberes escolares dialoguem com as histórias

de vida, os territórios e as identidades dos estudantes, ele argumenta que "*o currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência*" (Silva, 2016, p.40).

5.2.6.1 Descrição da oficina, análise, discussão e resultados

A oficina *"Meu Bairro, Minha Vida"* aconteceu em sala de aula e foi iniciada com a apresentação na lousa digital de um *slide* contendo o título da atividade, fotos antigas do bairro e *links* de vídeos sobre a história local. O objetivo era despertar a memória afetiva e estimular a reflexão crítica sobre o território em que vivem. Logo nas primeiras interações, os estudantes demonstraram curiosidade ao reconhecer imagens do bairro, relatar mudanças estruturais e compartilhar experiências pessoais, como o medo inicial de morar no local ou o impacto da urbanização na paisagem.

Figura 11 - Slide da oficina extra *Meu Bairro, Minha Vida*



Fonte: Acervo da pesquisadora

Fontes dos vídeos:
https://www.facebook.com/watch/?v=337650212713672 - acesso em 02 de maio de 2025.
https://www.novomilenio.inf.br/pg/pgh010.htm - acesso em 02 de maio de 2025.

Um dos momentos significativos foi a leitura coletiva de uma antiga notícia encontrada no site *Novo Milênio*, que relatava a transformação do bairro Caieiras, em Praia Grande/SP, especialmente sobre as palafitas substituídas por habitações populares. Muitos estudantes desconheciam essa parte da história, e uma aluna identificou-se com a reportagem ao contar que sua mãe foi beneficiada por um programa de moradia que ocorreu em 2005, segundo a notícia.

A atividade revelou um forte envolvimento afetivo e trouxe à tona questões de pertencimento, migração e memória. Ao perceber que a maioria dos estudantes era oriunda da região Nordeste e apenas poucos haviam nascido no bairro, a discussão se ampliou para refletir sobre raízes e identidade. Foi nesse momento que enfatizei a importância de despertar o sentimento de pertencimento ao lugar onde se vive, sem apagar as origens.

A proposta seguinte foi que cada participante pesquisasse sobre seu bairro e aprofundasse o conhecimento sobre o entorno da escola, com entrevistas a moradores antigos, mapeamento afetivo e produção de um texto de memórias em primeira pessoa, assumindo o ponto de vista da pessoa entrevistada.

Em seguida, reforcei sobre a importância de captar não apenas os fatos, mas os sentimentos transmitidos na oralidade, buscando reconstruir com sensibilidade e fidelidade o vivido do outro.

Dando prosseguimento, no encontro seguinte, os participantes já com o material pesquisado, construíram cartazes. Além da pesquisa sobre o entorno do bairro, os estudantes também pesquisaram sobre a história da escola e uma breve biografia do patrono que a intitula.

Em seguida, como forma de representar, por meio de desenhos, os espaços significativos de seu cotidiano no bairro, pedi que os participantes criassem mapas afetivos do bairro. Esses mapas não tinham como finalidade a representação geográfica fiel, mas sim a cartografia das emoções, lembranças e vínculos simbólicos com o território vivido.

A análise dos textos evidenciou que os alunos atribuem grande valor à memória local, destacando lugares e acontecimentos que representam a história e a identidade do bairro. Nesse sentido, os mapas revelaram a forma como os alunos leem, sentem e ressignificam o mundo ao seu redor. A construção dos textos em primeira pessoa revelou um processo de apropriação crítica, em que eles reinterpretaram as narrativas dos moradores mais antigos.

Os mapas afetivos além de demonstrar o vínculo emocional dos estudantes com o território, destacando não só espaços públicos e tradicionais, como a igreja e a escola, mas também elementos do cotidiano e da memória afetiva, como o banheiro externo e a grande lixeira, revelando uma percepção sensível e diversa do espaço vivido.

Neste sentido, Arroyo (2005) destaca que a Educação de Jovens e Adultos não pode ser vista apenas como uma recuperação do tempo perdido, mas sim como uma oportunidade para transformar as condições de vida dos alunos, oferecendo uma educação que seja emancipatória. O autor salienta que:

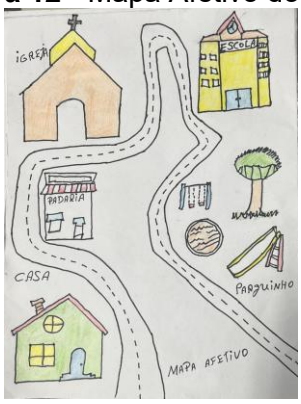
> Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação [...]. A EJA adquire novas dimensões se o olhar sobre os educandos se alarga (Arroyo, 2005, p.4).

Como foi possível perceber, a transformação e a forma como os alunos enxergaram a realidade após a pesquisa é exatamente o que nos mostra Miguel Arroyo (2005). Ao ampliar o olhar sobre os educandos da EJA, reconhecendo suas trajetórias e experiências como legítimas fontes de conhecimento, a escola deixa de ser apenas um lugar de "compensação escolar" (Arroyo, 2005) e passa a ser um espaço de reconstrução de identidades e de fortalecimento de sujeitos.

Os mapas afetivos, as narrativas em primeira pessoa e o contato com a memória local permitiram aos participantes se verem como autores de suas histórias, e não apenas como receptores de conteúdos. É nesse sentido que a proposta da Educação de Jovens e Adultos se expande, ganhando uma dimensão verdadeiramente emancipatória, como aponta Arroyo (2005), ao reconhecer que esses sujeitos carregam consigo uma pluralidade de direitos e saberes que precisam ser acolhidos pela escola.

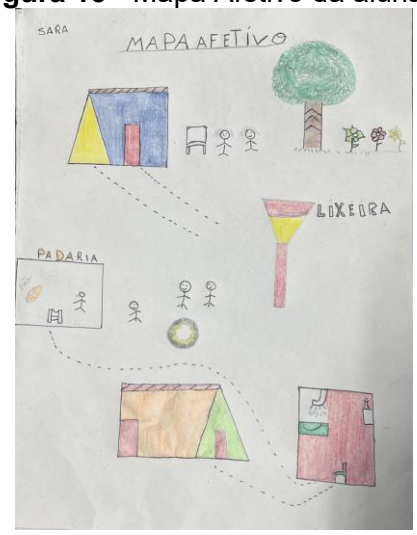
Neste sentido, os mapas afetivos aparecem como um território vivido sob a ótica sensível dos alunos e revelam uma compreensão do território que transcende a cartografia. Em vez de apenas ruas e construções, os mapas dão visibilidade à dimensão subjetiva, afetiva e social do espaço vivido, uma leitura do bairro a partir das memórias, relações e experiências dos estudantes. Como afirma T.T. da Silva (1999), o currículo não se limita ao que é prescrito, mas se manifesta nas práticas cotidianas e nas experiências que os sujeitos vivem e compartilham:

Figura 12 - Mapa Afetivo do Aluno A



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 13 - Mapa Afetivo da aluna S



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 14 - Mapa Afetivo da aluna J



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nesses três exemplos, é possível observar lugares simbólicos, como igreja, escola, padaria e casa, que aparecem como marcos de pertencimento e de identidade comunitária. Também os objetos e espaços cotidianos, como banheiro externo, lixeira

e a escola no centro de tudo. Alguns aspectos evidenciam que a memória afetiva se constrói também a partir do banal, do aparentemente “sem importância” para alguns, mas que, no cotidiano dos alunos, ganha centralidade. Isso reforça o que Apple (2006) descreve como “currículo oculto” que tem profundo valor formativo. É possível perceber também a presença de pessoas (figuras humanas desenhadas), na qual se destaca que o bairro é vivido na coletividade, não é apenas lugar de moradia, mas de encontros e vínculos.

Além da produção dos mapas, foi organizada uma exposição escolar com os trabalhos realizados ao longo da oficina. Os cartazes, mapas e fotografias foram expostos no corredor da escola, promovendo a circulação dos saberes e criando um espaço de diálogo entre alunos, professores e comunidade. A imagem dos próprios alunos observando e comentando os trabalhos remete à concepção de escola como espaço público de escuta, partilha e reconhecimento. Como destaca Isabel Alarcão (2001), que o professor reflexivo atua em uma escola reflexiva, capaz de reconhecer os saberes que emergem da experiência concreta dos sujeitos.

A pesquisa histórica sobre o entorno da escola e as fotografias do bairro tiradas pelos participantes permitiram o reconhecimento das transformações urbanas e sociais, ampliando a consciência crítica dos alunos sobre as dinâmicas do território em que vivem:

Figura 15 - Cartaz da produção textual das alunas E e M



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 16 - Exposição dos trabalhos realizados



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 17 - Exposição dos trabalhos realizados



Fonte: Acervo da pesquisadora

Por fim, com a exposição dos cartazes e mapas no pátio da escola foi possível realizar a circulação dos saberes e a valorização da cultura local, reforçando o protagonismo dos alunos e a relação entre escola e comunidade.

5.2.6.2 Considerações sobre a oficina extra *“Meu Bairro, Minha Vida”*

Diante dos resultados dessa oficina, é possível observar que práticas pedagógicas ancoradas na escuta das memórias e vivências dos alunos da Educação de Jovens e Adultos têm potencial para gerar não apenas engajamento, mas reconhecimento e pertencimento. O uso da memória como fio condutor permitiu que os estudantes revisitassem suas trajetórias e as da comunidade, produzindo narrativas próprias, mapeando afetos e reconstruindo seus vínculos com o território.

Os resultados revelaram que quando a escola se abre à realidade dos sujeitos, o currículo ganha densidade e sentido. Em vez de conteúdos descontextualizados, emergiram saberes situados, produzidos a partir das vivências, das dores e das

alegrias dos alunos. Essa abordagem responde à função social da escola em contextos populares e se articula com uma perspectiva crítica e democrática do currículo. Como ressalta Silva (2016):

> Aquilo que Bobbitt dizia ser ‘currículo’ passou, efetivamente, a ser o ‘currículo’. Para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais, ‘aquilo’ que Bobbitt definiu como sendo currículo tornou-se uma realidade (Silva, 2016, p.13).

Destarte, essa reflexão evidencia que o currículo é uma construção social, atravessada por disputas e narrativas hegemônicas, mas também aberta à produção de sentidos a partir das experiências locais.

A mediação pedagógica, nesse contexto, se deu sob o olhar do professor reflexivo (Alarcão, 2011; Giroux, 1997), aquele que reconhece os saberes da experiência como legítimos e constrói junto aos alunos uma prática dialógica e investigativa. Nesse sentido, é fundamental compreender o papel da escola como espaço coletivo e democrático. Alarcão (2011) afirma que:

> O professor não pode agir isoladamente na sua escola. E neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente (Alarcão, 2011, p. 47).

Portanto, esse movimento de construção coletiva do conhecimento reafirma a escola como espaço vivo, onde a reflexão crítica e o engajamento com a realidade dos alunos possibilitam a construção de saberes significativos. O processo demonstrou, como afirma Freire (1996), que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Nesse sentido, nas oficinas, a Educação de Jovens e Adultos se apresentou como campo fértil para experiências educativas transformadoras, capazes de romper com a lógica compensatória (Arroyo, 2005) e bancária (Freire, 2013) ainda tão presente. A valorização da memória coletiva e dos territórios vividos permitiu que os alunos se vissem como autores de saberes, protagonistas de suas histórias e construtores de um currículo vivo, socialmente relevante e politicamente engajado. como nos lembra Pimenta:

> A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes de seu fazer (Pimenta, 2012, p. 43).

Portanto, reafirma-se a necessidade de que os processos educativos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) sejam guiados por metodologias que reconheçam a complexidade dos sujeitos e dos territórios, promovendo a articulação entre vida e conhecimento, escola e comunidade, afetos e política. A investigação aqui apresentada contribui para pensar caminhos possíveis para uma educação emancipatória, que, mais do que ensinar a ler e escrever, é preciso ensinar a ler no mundo e a escrever-se nele com dignidade.

5.3 Oficina 3 - Memória e Identidade a partir da leitura do poema “Retrato”

A terceira oficina foi realizada na sala de informática da escola, o que possibilitou ampliar os recursos utilizados durante o encontro, criando um ambiente mais dinâmico, reflexivo e acolhedor. Teve como foco o gênero poema e como texto principal a obra *Retrato*, de Cecília Meireles. Desde o início, procurei promover uma experiência estética e sensível a partir da leitura do poema “Retrato”, de Cecília Meireles, dialogando com o tema das memórias e da identidade, que permeia toda a pesquisa.

Portanto, o objetivo principal foi estimular os alunos a refletirem sobre suas trajetórias pessoais, memórias e transformações ao longo do tempo, conectando a leitura do poema com suas experiências de vida. A proposta também visava introduzir o conceito de intertextualidade, promovendo o diálogo entre o texto poético e outras manifestações artísticas, como a pintura, neste caso, usei a obra “As Velhas”, de Francisco Goya.

No momento de *sensibilização e motivação*, a oficina teve início com uma roda de conversa, retomando reflexões da oficina anterior, a partir de perguntas provocativas, tais como:

Como você se lembra de momentos importantes da sua vida?
O que as lembranças dizem sobre quem você é hoje?

O momento foi conduzido em um ambiente acolhedor, propício à escuta e à troca de experiências, incentivando os estudantes a pensar sobre o modo como o tempo molda nossa identidade.

Em seguida, para dar continuidade à sequência básica baseada em Cosson (2009) e adaptada para a EJA, no momento de *execução* e *instrumentalização*, projetei a apresentação de slides na lousa digital. Os alunos puderam visualizar uma fotografia de Cecília Meireles e acompanhar uma breve biografia da autora, destacando sua relevância na literatura brasileira.

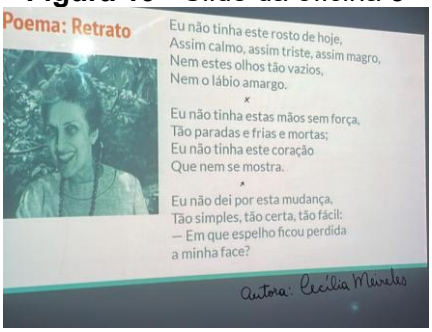
Figura 18 - Slide da oficina 3



Fonte: Acervo da pesquisadora

Na sequência, foi apresentado o poema *Retrato*, de Cecília Meireles. Antes da leitura, contextualizei brevemente a autora e expliquei a proposta da aula, mostrando que o poema abordava temas como identidade, envelhecimento e o olhar sobre si mesmo.

Figura 19 - Slide da oficina 3



Fonte: Acervo da pesquisadora

A primeira leitura foi feita por mim de forma fluida, com o objetivo de proporcionar uma escuta atenta e sensível do texto poético. A leitura foi acompanhada

por pausas estratégicas para destacar aspectos importantes da linguagem poética, como o uso repetitivo da expressão *“eu não tinha”*, que provocou reflexões sobre o tempo, o corpo e as perdas simbólicas da vida. Fiz algumas intervenções orais para ajudar os estudantes a interpretar os sentidos do poema, com perguntas como:

O que a autora quer dizer com a repetição de “eu não tinha”?
Você já se sentiu diferente ao se olhar no espelho e perceber o tempo passando?

O poema foi muito bem recebido pelos alunos, que demonstraram sensibilidade ao interpretá-lo. Muitos deles comentaram sobre mudanças em sua aparência física e emocional com o passar dos anos, relacionando o texto à própria vivência. O ambiente foi marcado por reflexões profundas e falas emocionadas, evidenciando que o poema havia gerado identificação e provocado memórias. Essa experiência pode ser compreendida a partir de mais uma abordagem metodológica proposta por Cosson (2009), a “*técnica do andaime*”. Segundo o autor:

> Trata-se de dividir com o aluno e, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. Ao professor, cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos (Cosson, 2009, p.48).

Nesse contexto, é possível observar como intervenções guiadas, explicações graduais e retomadas de conceitos fundamentais, como verso, estrofe, 1ª pessoa, tempo verbal e intertextualidade, junto a perguntas provocadoras durante a leitura, configuram um exemplo claro da aplicação dessa técnica. O professor atua como mediador, oferecendo o suporte necessário até que os alunos estejam prontos para agir com mais autonomia. E foi exatamente assim que a aula se desenvolveu.

Na sequência, li o poema novamente, mas agora verso a verso, e com mais intervenções estratégicas para estimular a interpretação colaborativa. Durante essa segunda leitura, a cada verso lido, fui fazendo perguntas tais como:

"O que vocês acham? Que mensagem o eu-lírico está querendo passar?"
"Como interpretam o verso: 'tão paradas e frias e mortas'?"
"O que significa para vocês: 'Eu não tinha este coração que nem se mostra'?"

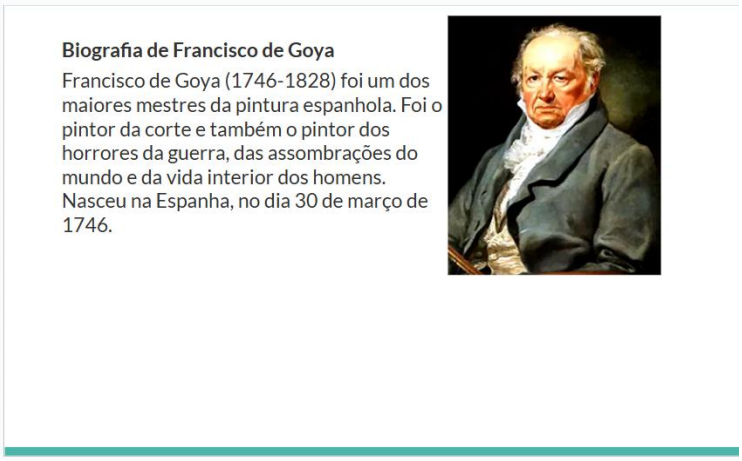
As respostas dos alunos demonstraram além de envolvimento emocional, a capacidade interpretativa de forma incrível. Foi impressionante a participação e envolvimento de todos, com a minha mediação, eles foram descobrindo os pontos principais. As respostas foram surpreendentes. Como exemplo, destaquei essas:

"Ela era jovem, mas agora a idade chegou." (fala da aluna M)
"Está no presente pensando no passado." (fala da aluna E)
"No passado não tinha essa expressão, mas fala também sobre o amor, da experiência da vida, o peso dos anos." (fala da aluna MM)
"Fala da mudança física e psicológica." (fala do aluna A)
"Parece que está se olhando no espelho." (fala da aluna ML)
"Ela quis mostrar a passagem da vida até a morte." (fala do aluno A)

Com base em todas as contribuições, destaquei que todas as interpretações foram válidas, pois a poesia permite múltiplas leituras e sentidos. Retomei também conceitos básicos sobre verso e estrofe, com explicações pausadas e exemplos, para garantir a compreensão da estrutura do poema. Os alunos foram orientados a copiar o poema no caderno, fortalecendo a ideia de portfólio como registro da aprendizagem.

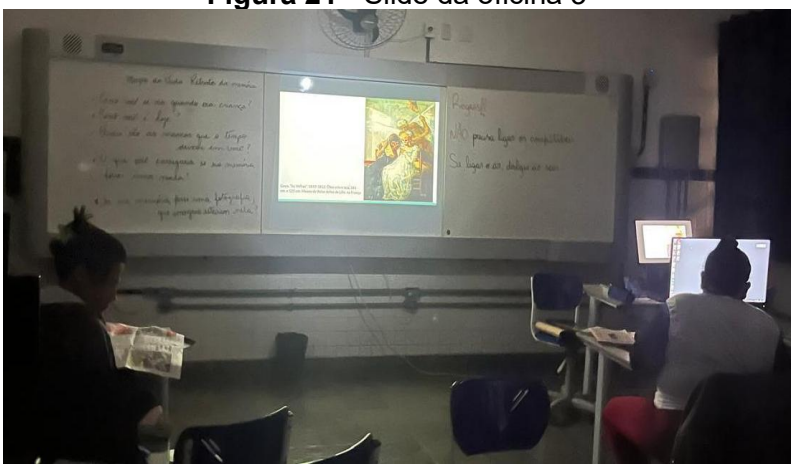
Paralelamente, dando continuidade, projetei um slide com uma breve biografia de Francisco Goya, seguido da exibição da pintura "As Velhas".

Figura 20 - Slide da oficina 3



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 21 - Slide da oficina 3



Fonte: Acervo da pesquisadora

A proposta foi realizar uma leitura coletiva da imagem, fazendo uma aproximação entre o poema e a obra visual. Durante a etapa da leitura da imagem, fiz perguntas para guiar a observação e estimular a interpretação. Cada aluno descreveu o que estava vendo. Logo depois que todos tiveram a chance de fazer suas próprias descrições, comecei intervir com algumas perguntas, como:

"A pintura "As Velhas" desperta algum sentimento em você?"
"O que vocês veem?"
"O que essa imagem representa para vocês?"
"Quem são essas mulheres?"
"O que muda se eu cobrir o rosto delas?"

As respostas dos alunos revelaram olhares sensíveis e, impressionantemente, questionadores:

"Duas senhoras bem idosas, bem vestidas, até com acessórios." (fala da aluna E)
"Representam a velhice e a morte." (fala da aluna M)
"As roupas de jovem não combinam com o rosto de velha." (fala da aluna E)
"Parecem que estão se arrumando para uma festa." (fala do aluno A)
"Parece que estão se olhando no espelho." (fala da aluna E)

“Quando o rosto é coberto, parecem mais jovens por causa das roupas.” (fala da aluna ML)

Dando continuidade, fiz intervenções pontuais para aprofundar as reflexões, chamando a atenção para o contraste entre roupa e rosto, e para o efeito de tempo e identidade que atravessam tanto o poema quanto a pintura. Então, chamei a atenção para a ligação entre os dois tipos de linguagens, a verbal e a não-verbal, introduzindo o conceito de intertextualidade. Argumentei que tanto a pintura quanto o poema discutem a efemeridade da vida, o envelhecimento e a construção do eu através da memória.

Durante a discussão, comentei que, embora não se saiba se Cecília Meireles conhecia a pintura de Goya, é possível estabelecer relações de sentido entre as obras. Como também a importância de que a imagem, assim como o texto literário, seja também um objeto de leitura.

5.3.1 Discussão, aprofundamento e ampliação

A turma demonstrou envolvimento com o tema. A aluna *M* observou que o poema e a pintura tratavam da passagem do tempo. A aluna *E* comentou que o poema era "bem bonito", e que olhar para o passado a fazia refletir sobre as mudanças vividas. Foi apresentada e discutida a palavra "efêmera", que gerou curiosidade nos estudantes e até motivou a criação de frases para redes sociais, segundo relataram.

O aluno *A* trouxe uma reflexão sobre o desejo de voltar no tempo, mas com a maturidade adquirida hoje, algo que gerou identificação coletiva. Ao interpretar o verso "Eu não tinha este coração que nem se mostra", ele disse que a personagem parecia mais fechada e rancorosa, enquanto a aluna *E* pontuou que isso mostrava amadurecimento emocional.

No momento de leitura do último verso, a pergunta feita pelo eu-lírico do poema, a aluna *M* interpretou como uma autoindagação, um olhar do eu-lírico para si mesma.

Foi uma aula marcada por escuta ativa, respeito às falas, construção coletiva de sentidos e forte mobilização afetiva. Retomei a ideia de que os alunos poderiam produzir seus próprios poemas dialogando com “Retrato”, explicando que isso não seria cópia ou plágio, mas sim uma forma de expressão singular de suas memórias, o que reforça a função social e formativa da escrita.

5.3.2 Produção poética e Mapa da Vida: ampliação da proposta

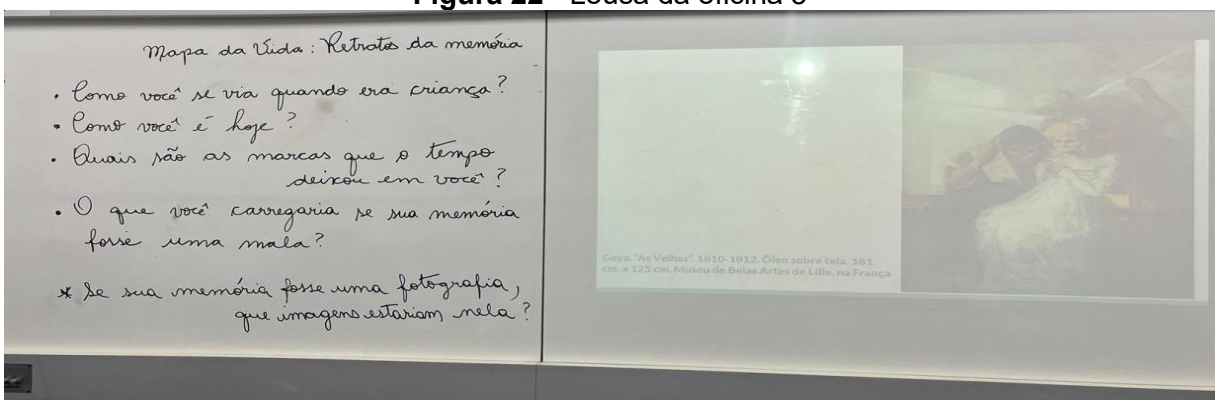
No final da aula, pedi aos alunos que poderiam já iniciar a produção de um poema com base em suas memórias e sentimentos, seguindo ou não a estrutura de “Retrato”. Apresentei exemplos de composições feitas por outros estudantes de anos anteriores para mostrar que todos são capazes de escrever poesia, mesmo que não se considerem "poetas". Para despertar a confiança, pois muitos ficaram inseguros, disse para não se preocuparem que as palavras iriam surgir aos poucos, e eles poderiam confiar em mim, que eu iria conduzi-los até conseguir construir esse poema juntos. Isso fez com que eles se sentissem confortáveis.

Como desdobramento espontâneo da oficina, surgiu a proposta do Mapa da Vida: Retratos da Memória, atividade que não estava prevista no planejamento inicial, mas foi construída a partir das vivências despertadas durante a leitura e discussão do poema.

Para essa atividade, os alunos utilizaram revistas, jornais e imagens impressas para montar colagens que representassem suas memórias. No quadro, foram escritas perguntas inspiradoras, tais como:

Como você se via quando era criança?
Como você é hoje?
Quais são as marcas que o tempo deixou em você?
O que você carregaria se sua memória fosse uma mala?
Se sua memória fosse uma fotografia, que imagens estariam nela?

Figura 22 - Lousa da oficina 3



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 23 - Alunos na oficina 3



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 24 - Alunos construindo o Mapa da Vida



Fonte: Acervo da pesquisadora

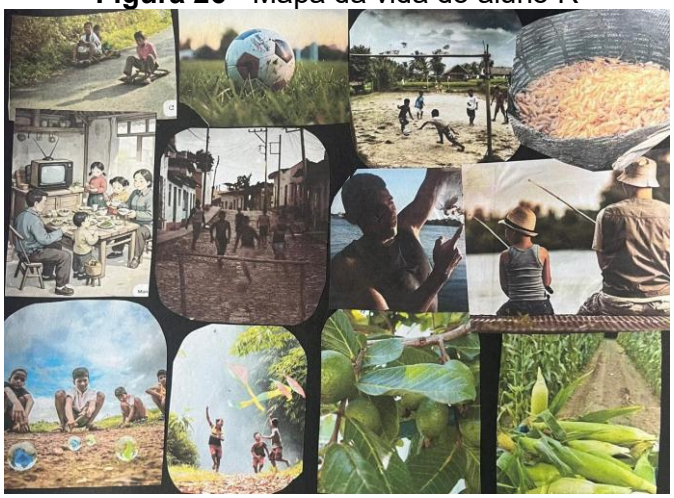
A produção do mapa foi feita de forma livre e criativa, com cada aluno buscando representações visuais de sua história de vida. Durante esse processo, surgiu a curiosidade sobre como são escritos os séculos em algarismos romanos, o que possibilitou mais um momento de ensino significativo, aproveitando o interesse espontâneo do grupo. Alguns exemplos do “Mapa da Vida” construído pelos alunos:

Figura 25 - Mapa da vida da aluna S



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 26 - Mapa da vida do aluno R



Fonte: Acervo da pesquisadora

5.3.3 Apresentação dos Mapas da Vida: Retratos da memória

A partilha da Oficina 3 ocorreu em sala de aula, com a realização da atividade de apresentação dos Mapas da Vida, criados pelos alunos no encontro anterior. A sala foi organizada em círculo, para que todos pudessem ver e ouvir uns aos outros de forma mais próxima e acolhedora. Cada aluno, ao seu tempo, foi chamado a apresentar seu trabalho, exibindo as imagens que colou em seu mapa e compartilhando as memórias que essas imagens evocavam.

A dinâmica foi conduzida com escuta atenta e respeito às falas. Os estudantes narraram episódios da infância, lembranças familiares, conquistas, desejos, perdas e

momentos marcantes da vida. As imagens recortadas funcionaram como gatilhos emocionais e narrativos, permitindo que os alunos verbalizassem afetos e pensamentos muitas vezes não ditos em contextos escolares tradicionais.

Durante a roda, foi possível observar o envolvimento coletivo, a empatia entre os colegas, e o modo como cada memória despertava comentários, risos, identificação e silêncio respeitoso e até choro, a aluna *J* se emocionou muito ao relatar suas memórias.

Assim, a construção da identidade e o valor da memória, temas centrais da oficina, se fizeram presentes de forma viva e sensível. Essa atividade também permitiu que os alunos exercitassem a oralidade, a escuta ativa, o respeito à diversidade de experiências e o pertencimento ao grupo, fortalecendo os vínculos entre os participantes e consolidando a proposta da investigação de fazer da escola um espaço de significação e expressão pessoal.

Figura 27 - Apresentação mapa da vida



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 28 - Apresentação mapa da vida



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 29 - Apresentação mapa da vida



Fonte: Acervo da pesquisadora

5.3.4 Considerações sobre a oficina 3

A terceira oficina revelou-se um dos momentos mais significativos da pesquisa, tanto pelo envolvimento emocional dos alunos quanto pela profundidade das reflexões geradas em torno da memória, da identidade e da passagem do tempo. A escolha do poema “Retrato”, de Cecília Meireles, em diálogo com a pintura “As Velhas”, de Francisco Goya, permitiu explorar a intertextualidade entre linguagem verbal e não-

verbal, despertando interpretações sensíveis e conexões pessoais com os temas abordados.

Ao reconhecer que o texto poético não se limita à leitura silenciosa ou ao exercício de interpretação tradicional, a atividade propôs a vivência da poesia como espelho da própria existência. A leitura coletiva, as análises guiadas e os comentários espontâneos dos alunos demonstraram que a literatura pode ser, de fato, um ponto de partida para o autoconhecimento e para a ressignificação das vivências.

Vale ressaltar que durante a leitura coletiva do poema “Retrato” e na análise da imagem “As Velhas”, de Goya, os alunos foram sendo conduzidos por meio de perguntas e intervenções planejadas e, principalmente com base em seus comentários e dúvidas que foram surgindo durante o desenvolvimento da pesquisa. Esse processo de mediação está em sintonia com a “técnica do andaime” (Cosson, 2009), na qual o professor oferece suporte inicial ao estudante, favorecendo o desenvolvimento de competências interpretativas, até que ele seja capaz de avançar de forma autônoma.

No momento em que os alunos foram convidados a escrever um poema em diálogo com o texto “Retrato”, de Cecília Meireles, surgiram sentimentos de insegurança e dúvida quanto à própria capacidade de produzir um texto poético. Para contornar esse desafio, foi necessário acolher esses sentimentos e reforçar que o processo seria gradual e orientado. Apresentei composições de outros alunos como inspiração e expliquei que os poemas poderiam ser construídos aos poucos, com espaço para reescritas e ajustes. Essa condução vai ao encontro da “técnica do andaime” (Cosson, 2009), uma das perspectivas metodológicas do letramento literário, que compreende o papel do professor como mediador do processo, oferecendo suporte necessário até que o aluno conquiste autonomia em sua produção.

O processo culminou na elaboração dos “Mapas da Vida”, atividade que extrapolou o planejamento inicial, mas surgiu organicamente a partir do envolvimento de todos os participantes nesta pesquisa-ação. A apresentação dos mapas em círculo foi um momento potente de partilha, escuta e pertencimento. O que se viu foi uma verdadeira celebração das trajetórias individuais, marcada pela valorização de memórias afetivas, pela construção coletiva de sentidos e pela consciência do tempo

como elemento constitutivo de quem somos. Foi um momento de emoções vivido por todos ali presentes.

Mais do que promover a produção escrita ou o domínio de conceitos poéticos, esta oficina contribuiu para que os alunos se enxergassem como sujeitos de memória e de linguagem, capazes de transformar suas experiências em expressão.

Além disso, o incentivo ao registro no caderno, como a cópia do poema, anotações de reflexões, escrever seus próprios textos sejam em rascunho ou reescrita e ainda realizar o Mapa da Vida. Tudo isso configurou um processo acumulativo e reflexivo, essencial à construção do portfólio, como propõe Cosson (2009).

O resultado dessa oficina mostrou que, mesmo diante das dificuldades de leitura e escrita enfrentadas pelos estudantes da EJA, quando se reconhecem como protagonistas de suas histórias, tornam-se mais confiantes, participativos e interessados e, acima de tudo, produtivos, capazes de desenvolver atividades de forma criativa e inspiradoras.

5.3.5 Atividade complementar - *Padlet*: espaço virtual de interação

Logo após o fechamento da oficina 3, surgiu a ideia de propor aos alunos a construção de um espaço virtual de interação, como uma atividade complementar àquela proposta, que funcionasse como uma extensão significativa e afetiva do trabalho com o poema “Retrato” e a pintura “As Velhas”.

Assim, criamos coletivamente o mural intitulado *“Linha do Tempo das Memórias da 6ª Série/EJA”*, no qual cada participante deveria postar ao menos três imagens que evocassem lembranças importantes de sua trajetória. Além das imagens, os estudantes foram incentivados a escrever pequenos textos narrando as memórias associadas a cada registro visual.

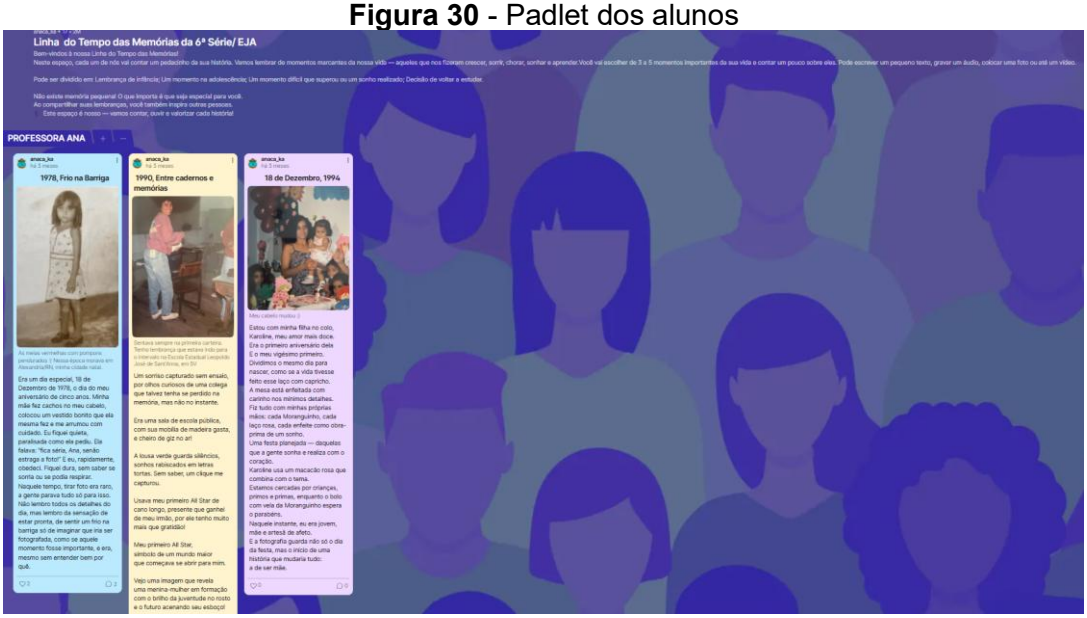
Essa etapa foi realizada na sala de informática da escola. Os participantes sentaram-se em dupla, realizando um trabalho colaborativo. Essa interação também fortaleceu os vínculos entre eles e possibilitou uma rica troca de experiências.

O ambiente virtual tornou-se um espaço de escuta sensível e valorização das subjetividades. A proposta gerou grande envolvimento afetivo, pois os estudantes puderam explorar aspectos íntimos e significativos de suas vidas, como fotografias da

infância, imagens de familiares, lugares marcantes, festas e objetos simbólicos, elementos que constituem aquilo que Bosi (2023) chama de *memória afetiva*, isto é, aquela que sustenta o sentido de pertencimento e identidade.

Para incentivar a participação, eu mesma comecei compartilhando as minhas memórias. Selecionei três fotografias, uma da infância, outra da adolescência e uma já adulta, e despertaram a curiosidade e o engajamento da turma.

Figura 30 - Padlet dos alunos



Fonte: Acervo da pesquisadora

Padlet: https://padlet.com/anaca_ka/linha-do-tempo-das-mem-rias-da-6-s-rie-eja-ynq9olujym56ci1e

O mural virtual tornou-se, assim, um arquivo coletivo de memórias, onde cada participante pôde expressar-se de forma criativa. O uso da tecnologia não foi um fim em si, mas um meio de ampliar o alcance da proposta, reforçando a ideia de que a escola pode (e deve) acolher as múltiplas linguagens, experiências e identidades dos estudantes. Observei que muitos participantes ainda não dominavam essas novas tecnologias e, com isso, tiveram a oportunidade de aprender ao mesmo tempo em que compartilhavam suas memórias.

Assim, o processo de postagem e escrita no Padlet favoreceu o exercício da escrita em um ambiente digital, contribuindo para o letramento digital e para a valorização da escrita como prática social significativa (Soares, 2004). A escrita deixou

de ser apenas uma obrigação escolar e passou a ter sentido e afeto, algo fundamental no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Essa atividade também permitiu que os alunos desenvolvessem a autonomia e o protagonismo, uma vez que tiveram liberdade para escolher quais memórias expor, como narrá-las e de que forma conectar texto e imagem. É possível perceber que o Padlet operou como uma espécie de portfólio virtual, complementando o portfólio físico já construído em sala, e abrindo novas possibilidades de expressão e registro da trajetória dos estudantes.

Por fim, a análise das postagens permite afirmar que o Padlet consolidou-se como uma ferramenta pedagógica eficaz no processo de letramento literário e crítico, pois possibilitou a ampliação da escuta, da produção textual e da leitura de si e do outro. A memória, mais uma vez, mostrou-se uma chave potente para a construção de sentidos e para a formação de sujeitos conscientes de sua própria história.

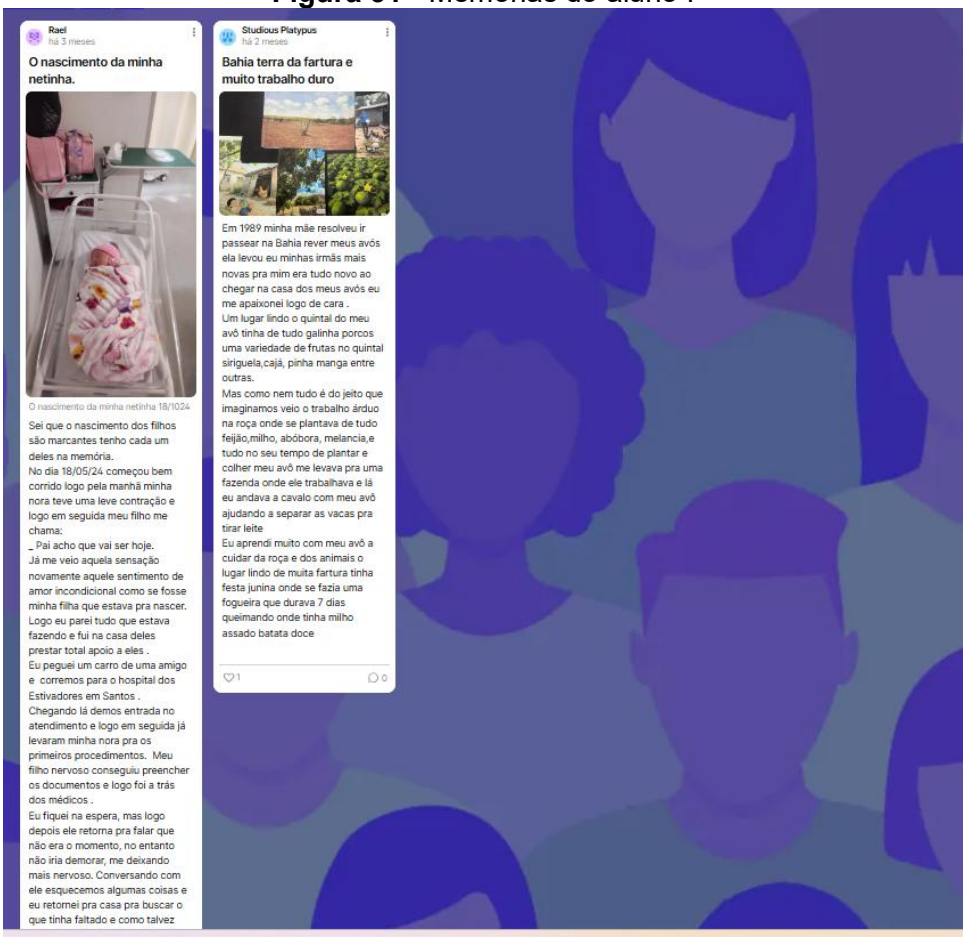
O uso do Padlet também visou incentivar a autonomia dos participantes, permitindo que se reconhecessem como sujeitos produtores de conhecimento e de cultura. Ao relacionarem imagens afetivas a suas vivências, os estudantes passaram a valorizar suas histórias e identidades, fortalecendo o vínculo com a leitura e a escrita de maneira sensível e contextualizada. Essa prática contribuiu para o desenvolvimento da autoestima, da autoria e da consciência crítica, aspectos fundamentais no processo de alfabetização e letramento.

5.3.5.1 Análise dos dados, discussão e resultados da atividade complementar - Padlet: espaço virtual de interação

As postagens no mural virtual revelaram muito afeto, marca de identidade, pertencimento e sentidos atribuídos à vida vivida. As postagens variaram entre lembranças de infância, maternidade, animais de estimação, trabalho, religiosidade e vínculos familiares. Destacam-se, por exemplo, os relatos emocionados sobre o nascimento de netos e filhos, como no post intitulado “O nascimento da minha netinha”, onde o autor compartilha:

> *“Sei que o nascimento dos filhos são marcantes, tenho cada um deles na memória...”* (Aluno I).

Figura 31 - Memórias do aluno I



Fonte: Acervo da pesquisadora

Outros registros demonstram vínculos com o território de origem, como na postagem “*Bahia terra da fartura e muito trabalho duro*”, que narra o cotidiano no campo e os aprendizados vividos na infância com os avós:

> “*Um lugar lindo o quintal do meu avô... a gente tomava banho de rio e pescava peixe*” (aluno I).

Essas narrativas revelam o que Jorge Larrosa Bondía (2002) chama de experiência, isto é, algo que “nos passa, que nos toca, que nos acontece”. Segundo o autor:

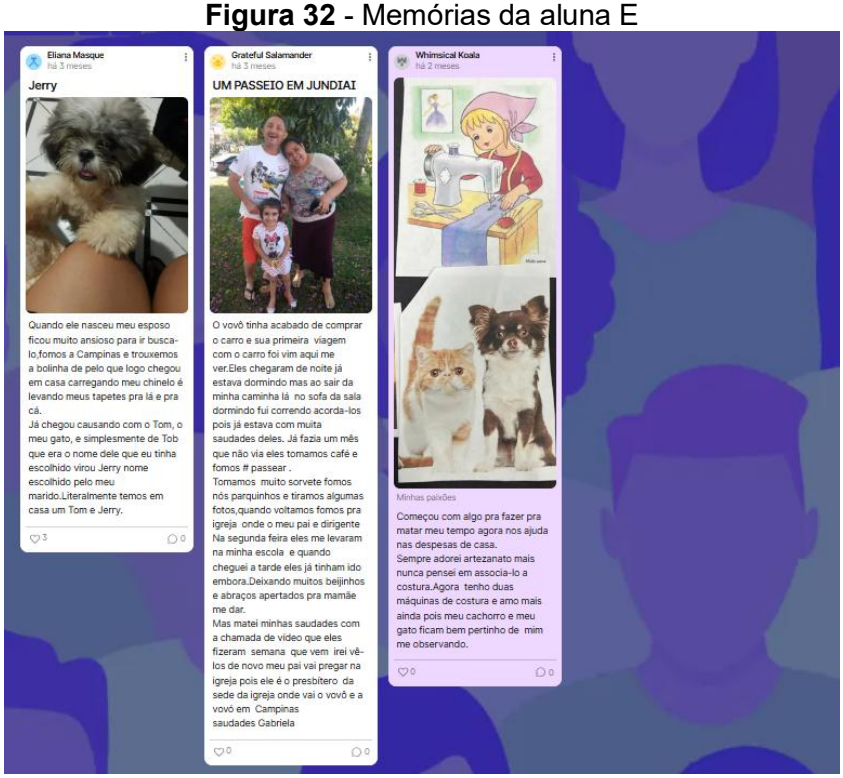
> É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o

> sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (Larrosa, 2002, p. 25 - 26).

De acordo com Larrosa (2002), essa transformação ocorre segundo o modo como respondemos aquilo que nos acontece ao longo da vida, como damos sentido a isso que acontece, o saber da experiência. Assim, ao mobilizar memórias afetivas por meio da escrita e da imagem, os alunos não apenas rememoraram o passado, mas também o transformaram em linguagem, conferindo-lhe um novo sentido no presente.

A atividade no *Padelt* também reforçou a noção de que toda produção de texto carrega vozes sociais e históricas. Cada postagem no *Padlet* foi um espaço de enunciação (Bakhtin, 2003) onde os alunos, antes vistos apenas como “receptores” do saber, se tornaram autores de suas próprias histórias. Houve também grande mobilização afetiva e social, como relatado pela aluna que escreveu sobre a paixão pela costura e como essa prática passou a contribuir financeiramente com a casa, ao lado dos seus animais de estimação.

Figura 32 - Memórias da aluna E



Fonte: Acervo da pesquisadora

Isso nos remete à reflexão de Cosson (2009), que defende o papel do letramento literário como emancipador, ou seja, segundo as palavras do autor:

> Um processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. [...] Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo (Cosson, 2009, p. 12).

Ainda que não tenham domínio pleno das ferramentas digitais, os alunos, em duplas, exploraram a plataforma com entusiasmo, revelando um esforço de autonomia e cooperação. O suporte inicial garantiu segurança para que, progressivamente, cada estudante tomasse as rédeas de sua produção.

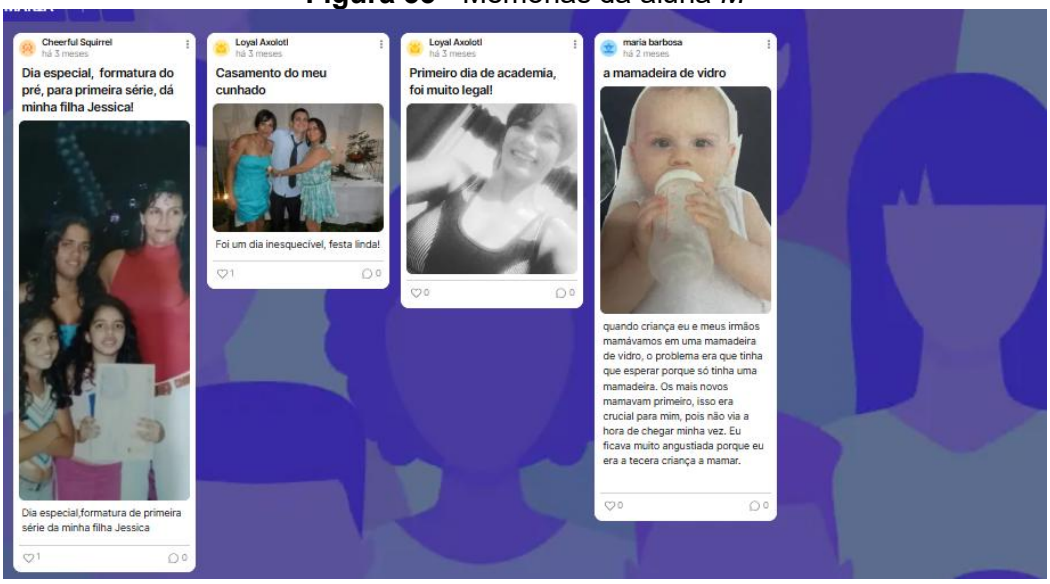
A escolha do *Padlet* também se articula com a perspectiva do professor reflexivo. Selma Garrido Pimenta (2012) nos lembra que o professor deve fazer uma reflexão da prática, a autora afirma:

> Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático (Pimenta, 2012, p. 23).

Nesse sentido, a escuta ativa das experiências dos alunos e a valorização de suas memórias reafirmam a importância de práticas pedagógicas que respeitem a história de vida dos estudantes. O mural digital não apenas ampliou o repertório multimodal dos participantes, como também funcionou como um espelho coletivo, pois ao se verem e se lerem uns aos outros, os alunos reconheceram-se como sujeitos únicos, mas também como parte de uma comunidade de pertencimento e partilha. Além disso, ao colocarem em palavras sentimentos muitas vezes silenciados, essa escrita se configurou como ato de resistência. A memória, individual e coletiva, apareceu como força mobilizadora da identidade, permitindo aos participantes dar visibilidade a trajetórias historicamente deixadas à margem.

A postagem "A mamadeira de vidro", da aluna M, foi riquíssima, pois mostra de um jeito afetivo e crítico a forma como a participante enxerga a realidade do passado com experiências e reflexão sobre desigualdade, infância, convivência familiar e construção do eu dentro de um contexto simbólico, através do objeto mamadeira.

Figura 33 - Memórias da aluna *M*



Fonte: Acervo da pesquisadora

> *"Quando criança eu e meus irmãos mamávamos em uma mamadeira de vidro, o problema era que tinha que esperar porque só tinha uma mamadeira. Os mais novos mamavam primeiro, isso era crucial para mim, pois não via a hora de chegar minha vez. Eu ficava muito angustiada porque eu era a terceira criança a mamar"* (Aluna M).

Essa narrativa revela como memórias simples e cotidianas (como esperar para mamar) marcam profundamente a formação do sujeito. A falta de recursos para a sobrevivência em família (haver apenas uma mamadeira para várias crianças) revela um contexto social de vulnerabilidade, mas o relato está centrado na angústia emocional da espera e na experiência subjetiva da infância. Essa espera pela mamadeira não é apenas um dado da infância, mas um ponto de mudança de direção emocional que permaneceu gravado na memória, isto é, algo que passou e que a transformou, como nos mostra Larrosa Bondía (2002, p. 21): "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca".

Ao narrar essa memória com riqueza emocional, a aluna *M* se posiciona de uma forma reflexiva, usando a linguagem para reorganizar e reinterpretar sua história. A angústia vivida, agora nomeada, é ressignificada pela palavra. É possível afirmar que essa história não é só pessoal, mas remete a muitas crianças brasileiras em situação de vulnerabilidade, mostrando como a voz individual ressoa em experiências coletivas (Halbwachs, 1990).

Neste sentido, a postagem expressa um sentimento de exclusão emocional, e quando levada ao contexto escolar, ela humaniza o processo educativo. A escuta dessa memória nos chama à empatia, à escuta sensível, e ao reconhecimento do aluno como alguém que carrega histórias. Essa memória pessoal também é uma expressão da memória coletiva, conceito de Halbwachs (1990), pois está ancorada em costumes e formas de vida de uma época (como o uso coletivo de utensílios por necessidade).

Por fim, tanto a postagem da história da mamadeira, quanto outras mencionadas, é um potente exemplo de como o trabalho com vivências e memórias dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos pode mobilizar emoção, pertencimento e consciência crítica.

5.4 Oficina 4 - Diálogo entre música e poesia: faces e memórias

A quarta oficina teve como principal objetivo aprofundar a compreensão dos alunos sobre o conceito de intertextualidade, ampliando sua capacidade de leitura e produção de textos poéticos. A proposta envolveu o diálogo entre poesia e música, promovendo reflexões sobre identidade, trajetória pessoal e memória, elementos que vinham sendo trabalhados ao longo da pesquisa.

Para essa atividade, a turma foi levada à sala de informática, o que possibilitou uma dinâmica mais rica, com apoio de slides, áudio, vídeo e pesquisas. Iniciei com uma retomada da Oficina 3, relembrando a relação entre poema e pintura discutida anteriormente e apresentando aos alunos a ideia de que diferentes formas artísticas podem dialogar entre si.

Expliquei que a intertextualidade seria explorada com mais profundidade, por meio da leitura de três poemas: “Poema de Sete Faces”, de Carlos Drummond de Andrade, “Com Licença Poética”, de Adélia Prado, e “Let’s Play That”, de Torquato

Neto, além da música “Até o Fim”, de Chico Buarque, na versão interpretada pelo próprio Chico Buarque acompanhado de Ney Matogrosso.

A leitura do poema de Drummond foi feita de forma coletiva, com a participação ativa dos alunos, que liam trechos e, em seguida, comentávamos juntos, para uma boa compreensão. Em uma segunda leitura, verso a verso, fui conduzindo a interpretação mais profunda com perguntas provocativas. As falas dos alunos demonstraram envolvimento e sensibilidade. A aluna *MM*, por exemplo, disse que “*ele era inseguro em caminhar pela estrada*”, associando o verso à dificuldade de seguir na vida. Já a aluna *M* disse que “*as pernas que caminham*” são as “*pessoas na rotina do dia a dia*”, enquanto o aluno *A* sugeriu que “*as pernas são das mulheres*”. Essas múltiplas interpretações enriqueceram o debate e revelaram a diversidade de leituras possíveis.

Também foi feita uma breve contextualização sobre a vida de Drummond, e uma aluna comentou que já havia visto a estátua do autor em Copacabana, no Rio de Janeiro. Essa conexão afetiva e cultural contribuiu para o fortalecimento do vínculo dos alunos com o autor.

Na sequência, apresentei o poema “Com Licença Poética”, de Adélia Prado, destacando sua intertextualidade com o texto de Drummond. Trabalhamos verso a verso, e os alunos interpretaram os significados com autonomia. O verso “*Vai carregar bandeira*” gerou reflexões sobre o papel da mulher na sociedade e a desigualdade de gênero. Discutimos como, historicamente, as mulheres foram associadas apenas ao espaço doméstico, e como hoje ocupam diversos papéis sociais e profissionais.

O diálogo intertextual ficou evidente aos olhos dos alunos, especialmente ao perceberem que Adélia reelabora temas e estruturas do poema de Drummond, numa espécie de resposta, ou seja, como se a intenção dela realmente fosse dialogar com Drummond.

Logo após, apresentei brevemente Torquato Neto e ouvimos sua canção-poema “Let’s Play That”. Após a escuta, fizemos uma breve análise e estabelecemos comparações com os outros dois poemas já lidos, seguindo então para a escuta da música “Até o Fim”, de Chico Buarque, interpretada por Chico e Ney Matogrosso. A leitura da letra foi feita em voz alta pela aluna *MM* e, depois, por mim, mantendo a estratégia da leitura verso a verso, com perguntas direcionadas à interpretação e

opiniões. Em seguida, ouvimos a música novamente, agora com o foco na interpretação emocional e estética da melodia.

Os alunos se mostraram profundamente tocados pela melodia, pela letra e pela força da interpretação. A música foi utilizada como ponto de reflexão sobre resistência, persistência e identidade, especialmente relevante para a realidade dos estudantes da EJA, que estão em constante processo de reconstrução de suas trajetórias pessoais e escolares, bem como da própria identidade em meio à dureza da vida cotidiana e do trabalho.

Após esse percurso de leituras, escutas e interpretações, propus que os alunos começassem a escrever seus próprios poemas, em diálogo intertextual com o poema “Retrato”, de Cecília Meireles (trabalhado na oficina anterior) ou, com qualquer outro dos poemas apresentados nesta aula.

Expliquei que o poema não precisava ter rima, que poderia ser livre e que o mais importante era expressar suas memórias e sentimentos. Também os tranquilizei quanto à possibilidade de reescrita, dizendo que esse seria um processo gradual e que eu os apoiaria em cada etapa. Deixei cópias de todos os textos para consulta posterior e levei como exemplo poemas de alunos de anos anteriores, para inspirá-los e mostrar que todos são capazes de escrever poesia, mesmo sem se considerarem poetas.

Essa etapa reforçou a autonomia dos estudantes no processo criativo e o fortalecimento da “técnica do andaime” (Cosson, 2009), pois, mesmo diante das inseguranças iniciais, eles se sentiram amparados e confiantes para iniciar a produção textual.

5.4.1 Discussão e resultados da oficina 4

A quarta oficina marcou um momento de aprofundamento na construção do letramento literário, especialmente no que diz respeito à compreensão e uso da intertextualidade como recurso de leitura e escrita. A proposta de articular diferentes formas de expressão artística, como poesia e música, mostrou-se eficaz para ampliar a capacidade interpretativa dos estudantes e estimular a produção intertextual com mais autonomia.

A escolha dos textos (*"Poema de Sete Faces"*, de Carlos Drummond de Andrade; *"Com Licença Poética"*, de Adélia Prado; *"Let's Play That"*, de Torquato Neto; e a música *"Até o Fim"*, de Chico Buarque) proporcionou não apenas uma ampliação do entendimento conceitual da intertextualidade, mas também suscitou reflexões subjetivas acerca das identidades, experiências e memórias dos participantes, ao mesmo tempo em que possibilitou a análise das inúmeras possibilidades de um texto poético.

Diante dos resultados observados, e fundamentando-se no conceito de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016), torna-se possível a categorização das falas e interações dos alunos durante a oficina, observando a construção de sentido a partir da leitura, da mediação e da relação pessoal com o texto.

Com base nesse movimento, emergiram do próprio contexto da pesquisa as seguintes categorias de análise:

- Construção de sentidos;
- Memória e Identidade;
- Mediação e autonomia.

Tabela 2 - Categorias de análise da oficina 4

Categoria	Fala dos alunos
Construção de Sentidos	*"Ele era inseguro em caminhar pela estrada." (Aluna MM)* *"As pernas são as pessoas na rotina do dia a dia." (Aluna M)* *"As pernas são das mulheres." (Aluno A)*
Memória e Identidade	*"Acho que ele está mais isolado porque está mais velho e sozinho." (Aluna M)* *"Já vi essa estátua em Copacabana, no Rio de Janeiro." – Aluno A* *"As mulheres só cuidam da casa" (Aluna ML)* *"As mulheres agora trabalham em profissões que antes eram só de homens" (Aluno A)*
Mediação e Autonomia	*Leitura coletiva seguida de interpretação guiada verso a verso.* *"Eu não sei fazer poema" (fala de diversos alunos quando foi solicitado o poema)*

	Leitura de exemplos de outros alunos dos anos anteriores e confiança com estímulo à reescrita.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025)

Diante desse contexto, é possível afirmar que durante a leitura dos poemas, as falas dos alunos revelaram um exercício interpretativo potente, dentro de uma ação coletiva. A construção de sentidos emergiu de forma coletiva e mediada, evidenciando a presença do letramento literário como prática viva. A aluna MM, ao afirmar que "*ele era inseguro em caminhar pela estrada*", ativou um processo de identificação emocional com o eu lírico do poema de Carlos Drummond, atribuindo à metáfora da estrada o sentido de incertezas da vida.

Já a aluna M e o aluno A trouxeram diferentes leituras para a expressão "*pernas que caminham*", associando ora ao cotidiano das pessoas, ora a uma presença feminina. Tais falas demonstram que os alunos desenvolveram capacidade de atribuir significado ao texto literário a partir de suas vivências e leituras de mundo.

Essa experiência reflete a concepção de Bardin (2016), para quem a análise de conteúdo deve buscar "o significado das mensagens" a partir do contexto em que são produzidas e, que também dialoga com Bakhtin (2003), ao reconhecer o caráter dialógico da linguagem e a pluralidade de vozes na construção do sentido, assegurando os enunciados não são simples transmissão de informações, mas carrega uma riqueza de significados e interpretações que surgem a partir de interações sociais. Segundo o autor, "o enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*" (2003, p.298). Portanto, cada fala é influenciada por contextos, vozes e perspectivas diversas, refletindo um processo contínuo de troca e construção de significados.

No contexto relacionado à memória e identidade, as contribuições dos participantes também revelaram um movimento de conexão entre o texto e suas experiências pessoais. Quando uma aluna relaciona a solidão do eu lírico de Drummond com a velhice ("*acho que ele está mais isolado porque está mais velho*"), ou quando outra menciona que viu a estátua do autor em Copacabana, percebe-se a ativação de memórias afetivas que ampliam o vínculo com a obra.

Essa dimensão está diretamente relacionada à perspectiva de Paulo Freire (2013), que reconhece o sujeito como um ser histórico, em constante formação. O letramento, portanto, não é neutro, ele é sempre atravessado pela vida, pela cultura,

pelas marcas da identidade. Como destaca Kleiman (1995, p.12), ao afirmar que “a leitura é ato social, entre dois sujeitos - leitor e autor - que integram entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinadas".

Nesse sentido, é notório que o letramento não se limitou ao domínio técnico da leitura e escrita, mas envolveu práticas sociais significativas que ajudaram na construção da identidade e resgate de memórias.

Além disso, no debate gerado pelo poema de Adélia Prado, os alunos refletiram criticamente sobre as representações de gênero, ampliando o olhar para questões sociais. Isso demonstra que a literatura, ao espelhar realidades, também permite a reelaboração crítica dessas realidades, como destaca Bourdieu (1998) quando fala que este tipo de prática dialoga diretamente com a noção de linguagem como poder, identificando na escrita e na fala instrumentos de disputa por legitimidade social, como também a proposta freireana de educação emancipadora.

Na categoria mediação e autonomia evidencia o papel do professor como mediador no processo de aprendizagem. O trabalho com leitura coletiva, seguido de leitura verso a verso com perguntas provocativas, mostra um momento de suporte necessário para a construção de significados. Essa prática está diretamente ligada à “técnica do andaime”, como proposto por Cosson (2009, p.48), em que o professor sustenta a aprendizagem até que o aluno possa avançar com autonomia.

Quando os alunos verbalizaram a dificuldade de escrever um poema, a resposta veio como apoio afetivo, com exemplos concretos e incentivo à reescrita. Essa atitude despertou confiança e uma ativação do potencial criativo e a superação de bloqueios iniciais. Trata-se de um movimento de ensino-aprendizagem dialógico e afetivo, em que a escuta e o acolhimento são centrais, princípios fundamentais da pesquisa-ação de Barbier (2007, p.94) ao afirmar que “o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro”, bem como, faz referência também à pedagogia do afeto defendida por Freire (1996).

Essa mediação eficaz proporcionou aos alunos não apenas o aprendizado técnico da produção poética, mas também o fortalecimento de sua confiança como sujeitos de linguagem e memória, capazes de expressar, reelaborar e ressignificar suas experiências por meio da arte da palavra. Segundo as palavras de Roxane Rojo (2009):

> Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática (Rojo, 2009, p. 107).

Nesse sentido, a autora reforça a importância da escola como espaço formador de sujeitos capazes de interagir criticamente com as práticas sociais mediadas pela linguagem. Portanto é preciso inserir os sujeitos, de maneira ética e democrática, nas dinâmicas culturais, políticas e comunicacionais da sociedade. Assim, a proposta pedagógica vivenciada na oficina dialoga diretamente com essa perspectiva, ao reconhecer e valorizar as experiências dos alunos como ponto de partida para a criação literária.

Por fim, esta quarta oficina evidenciou que o trabalho com múltiplas linguagens potencializa o processo de ensino-aprendizagem e amplia as formas de expressão dos alunos. Ao explorar a intertextualidade de forma prática, sensível e contextualizada, os estudantes foram levados a interpretar, refletir e criar a partir de suas próprias vivências, o que confirma o valor da literatura como espaço de construção de sentido, memória, identidade e o fortalecimento da autonomia.

5.5 Oficina 5 - Reflexões e Conclusões: A escrita de memórias

A quinta e última oficina representou a etapa mais significativa do processo formativo, pois foi o momento em que os participantes passaram a elaborar suas próprias produções memorialísticas, a partir das vivências despertadas pelos textos literários disparadores trabalhados nos encontros anteriores.

Após lerem e discutirem contos, crônicas e poemas que abordavam o tema da memória, os alunos foram estimulados a escolher o gênero textual com o qual mais se identificaram (narrativa, poema ou crônica) para escreverem as suas próprias histórias.

Esta etapa permitiu que os estudantes refletissem sobre suas trajetórias de escrita e memórias, compreendendo como essas produções se conectam com suas próprias identidades e experiências de vida. Para isso, foi realizada uma roda de conversa inicial, em que os participantes retomaram os gêneros explorados ao longo

do percurso, destacando suas características, funções sociais e possibilidades expressivas.

Esse momento coletivo favoreceu o diálogo sobre as leituras realizadas e os textos produzidos, além de possibilitar a identificação de aspectos que poderiam ser aprofundados ou aprimorados na etapa final da escrita.

A produção textual final consistiu na escolha, por parte dos estudantes, do gênero com o qual mais se identificaram, seja prosa ou poesia, a partir do qual escreveram sobre suas próprias memórias.

Após a escrita inicial, os textos passaram por uma etapa de leitura coletiva, em que os colegas ofereceram sugestões, comentários e elogios, compondo uma dinâmica de escuta e troca que contribuiu significativamente para o processo de reescrita. Nesse momento, a mediação também foi fundamental, com *feedback* e orientações individualizadas, estimulando e respeitando o ritmo e a voz de cada aluno.

Durante toda a atividade, foram registradas observações sobre os comportamentos dos alunos, os temas abordados em seus textos, as discussões que emergiram espontaneamente e os avanços perceptíveis na qualidade da escrita, tanto em termos de estrutura quanto de profundidade reflexiva.

A etapa final envolveu a aplicação de um questionário com perguntas reflexivas, que permitiram aos participantes analisar o próprio percurso, identificar aprendizagens significativas e avaliar como o trabalho com a escrita e a memória contribuiu para o fortalecimento de sua identidade e autoestima.

Nessa etapa, observei também um amadurecimento nas escolhas linguísticas e temáticas, revelando um movimento crescente de apropriação da linguagem como instrumento de expressão, pertencimento e reconstrução identitária.

O que se apresenta a seguir é a análise qualitativa das produções textuais resultantes desse processo, com base em categorias que emergiram dos próprios textos, contemplando tanto os aspectos estéticos e estruturais quanto os sentidos subjetivos e sociais atribuídos à escrita.

5.5.1 Análise e discussão dos resultados da produção textual

A análise dos poemas produzidos pelos estudantes permitiu identificar aspectos significativos relacionados à expressão de suas vivências, à capacidade de

organização das ideias, ao uso da linguagem e à construção de sentidos a partir de memórias pessoais. As produções foram examinadas com base em categorias previamente definidas, que emergiram dos próprios textos dos participantes, com o objetivo de compreender como mobilizaram recursos linguísticos e discursivos na construção de seus textos. A Tabela 3, apresentada a seguir, sintetiza essas categorias e exemplifica cada uma delas com trechos selecionados dos poemas, evidenciando os principais elementos observados.

Tabela 3 - Categorias de análise dos poemas

Categorias	**Frases retiradas dos poemas**
Expressão da memória	*"Eu me lembro quando era pequena"* *"Hoje me pego pensando nos meus quinze anos"* *"Quando criança, uma infância difícil"*
Organização do pensamento	*"Desde pequena minha vida nunca foi fácil / foi difícil, dura!"* *"Hoje vejo isso com outros olhos / no espelho da vida"*
Domínio da norma-padrão	*"Cabelos ainda longos / mas não tenho mais a beleza de pequena"* *"Todas fazem parte da minha vida"* *"Rosto manchado / olhar engelhado"* *"Era gordinha / pele limpinha"*
Reflexão crítica	*"Aprendizados que me fizeram mais forte, madura!"* *"O importante é ser feliz"* *"Vejo um homem realizado"*
Intertextualidade	*"Retrato de Memórias"* *"Retrato"* *"Eu me lembro…"* *"Eu não tinha essa cara brava…"*

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025)

É notório que a memória é o fio condutor mais evidente dos poemas. As lembranças de infância, juventude e das mudanças vividas ao longo da vida aparecem com intensidade emocional e riqueza de detalhes. Os poemas retomam episódios como brincadeiras, maternidade, a convivência com os netos, e o impacto das mudanças físicas com o passar dos anos. Frases como *"Eu me lembro quando era pequena"* ou *"Hoje me pego pensando nos meus quinze anos"* mostram como os participantes resgataram suas vivências e as ressignificaram por meio da linguagem poética.

Nesse contexto, a memória atua como elemento estruturante da identidade e da subjetividade. Maurice Halbwachs (2003) afirma que é na memória coletiva que o indivíduo reencontra o quadro de referências de sua vida. Durante as oficinas, os participantes revisitaram e registraram memórias pertencentes tanto ao plano individual quanto ao coletivo, evidenciando como a memória de um reforça a do outro. Segundo o autor:

> A necessidade de escrever a história de uma pessoa só desperta quando ela já está bastante distante no passado para que ainda se tenha por muito tempo chance de encontrar em volta diversas testemunhas que conservam alguma lembrança (Halbwachs, 2023, p.101).

Nesse sentido, os poemas surgem como um esforço de dar forma, preservar e compartilhar lembranças que talvez estivessem se apagando com o tempo e, que só agora puderam ser ressignificadas com certa distância emocional e maturidade.

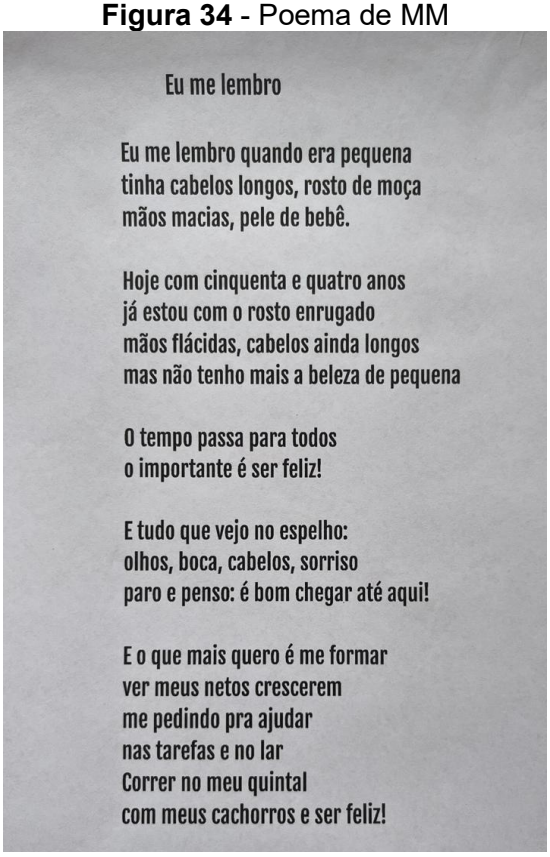
Da mesma forma, Ecléa Bosi (2023) destaca que a memória é um tecido vivo, entrelaçado de afetos, lugares e pessoas que nos constituem. Assim, os poemas revelam não apenas lembranças, mas formas de construção de si mesmos, numa costura entre passado e presente mediada pela palavra escrita. Bosi destaca que:

> A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor (Bosi, 2023, p.57).

Portanto, compreender a memória como reconstrução afetiva e interpretativa é essencial para entender o valor simbólico das produções poéticas dos participantes. Eles não apenas narraram lembranças, mas reinterpretaram suas experiências a partir do presente, elaborando sentidos que só se tornaram possíveis no exercício da escrita.

Assim, ao transformar episódios do passado em poemas, revelaram não apenas fatos, mas olhares e compreensões sobre si mesmos e sobre o mundo, produzindo uma narrativa que reforça seu pertencimento social.

Figura 34 - Poema de MM



Eu me lembro

Eu me lembro quando era pequena
tinha cabelos longos, rosto de moça
mãos macias, pele de bebê.

Hoje com cinquenta e quatro anos
já estou com o rosto enrugado
mãos flácidas, cabelos ainda longos
mas não tenho mais a beleza de pequena

O tempo passa para todos
o importante é ser feliz!

E tudo que vejo no espelho:
olhos, boca, cabelos, sorriso
paro e penso: é bom chegar até aqui!

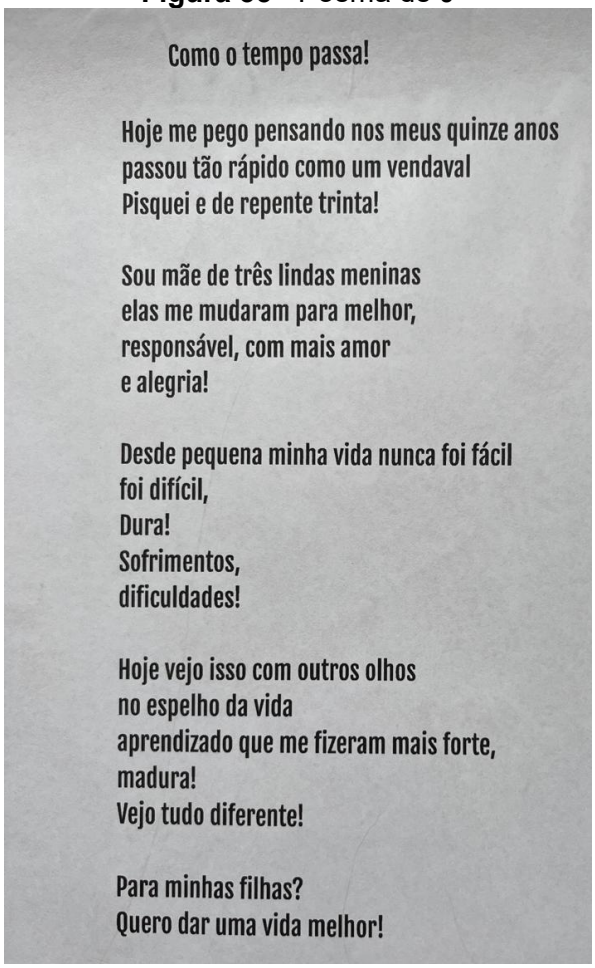
E o que mais quero é me formar
ver meus netos crescerem
me pedindo pra ajudar
nas tarefas e no lar
Correr no meu quintal
com meus cachorros e ser feliz!

Fonte: Acervo da pesquisadora

Apesar das produções poéticas não seguirem uma estrutura rígida, percebe-se que os alunos conseguiram organizar suas ideias com coerência e progressão temática. Os textos apresentam introdução, desenvolvimento e uma conclusão, ainda que em forma de verso livre.

Mesmo sem o domínio pleno desses conceitos, é possível perceber que há uso de conectivos e repetições intencionais que reforçam o ritmo e o encadeamento das ideias, como em *“Sou mãe de três lindas meninas / elas me mudaram para melhor”*. A coesão também aparece por meio de paralelismos e retomadas que dão fluidez à leitura mesmo sem ter um conhecimento profundo sobre estes aspectos. Isso demonstra que os estudantes souberam mobilizar recursos para dar forma aos seus sentimentos e pensamentos.

Figura 35 - Poema de J



Fonte: Acervo da pesquisadora

A categoria “organização do pensamento” evidencia a capacidade dos alunos de estruturar suas ideias com coerência e progressão temática, mesmo dentro da liberdade formal do poema. Frases como “Desde pequena minha vida nunca foi fácil / foi difícil, dura!” e “Hoje vejo isso com outros olhos / no espelho da vida” revelam a articulação de vivências passadas e presentes, organizadas de modo a compor uma narrativa subjetiva de superação.

Essa organização do discurso é fruto de um processo de letramento literário que vai além da simples codificação da escrita, pois envolve o desenvolvimento da consciência crítica e do pertencimento discursivo. Segundo Cosson e Paulino (2009):

> Todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que se faz das próprias possibilidades de ser e das

> experiências alheias a que tenha acesso por meio dos textos (Cosson; Paulino, 2009, p. 69).

Essa perspectiva é visível nas produções analisadas, onde o encadeamento de ideias reflete um esforço de reflexão e expressão individual. Os alunos não apenas descrevem fatos, mas atribuem-lhes significado, o que demonstra uma internalização dos mecanismos de construção textual e do papel da linguagem como meio de pensar e organizar a experiência vivida.

Nos poemas, é possível identificar tanto usos espontâneos da linguagem quanto um esforço, seja consciente ou seguindo o pensamento guiado pela memória, a fim de seguir as convenções da norma-padrão. Embora alguns textos apresentem pequenas inadequações, o conjunto geral revela uso adequado de pontuação, ortografia e concordância, especialmente considerando o contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Há também um uso expressivo de adjetivos e metáforas ("*cara brava*", *"pele limpinha*", "*tempo passa como um vendaval*"), o que enriquece a linguagem e revela sensibilidade estética. A escrita poética foi, portanto, uma forma criativa e legítima de explorar a linguagem com liberdade e expressividade.

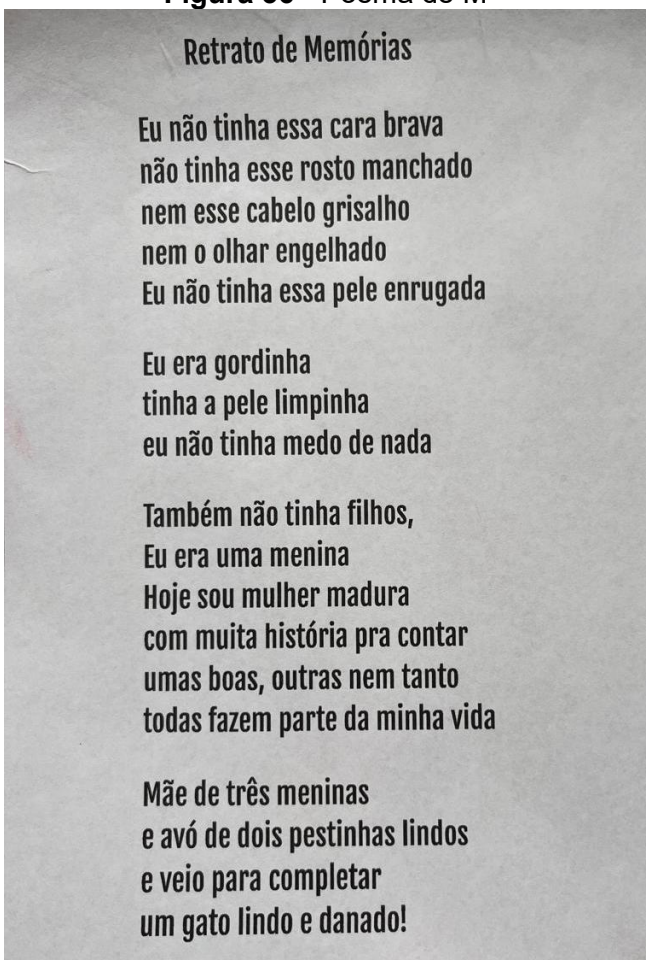
Portanto, a categoria "domínio da norma-padrão" revela que, mesmo sem domínio pleno das convenções gramaticais, os estudantes conseguiram produzir textos com estrutura clara, vocabulário expressivo e sintaticamente compreensível. Em "*Cabelos ainda longos / mas não tenho mais a beleza de pequena*", *"Era gordinha / pele limpinha" e "Todas fazem parte da minha vida*" demonstram não apenas o uso funcional da língua, mas também o esforço de organizar pensamentos com precisão e estética, mobilizando recursos linguísticos que articulam sentido, emoção e coesão. Em suas análises sobre o ensino da leitura, Kleiman (1987) afirma:

> O professor deve propiciar contextos a que o leitor deva recorrer simultaneamente, a fim de compreendê-lo em diversos níveis de conhecimento, tanto gráficos, como linguísticos, pragmáticos, sociais e culturais (Kleiman, 1987, p.35).

Logo, para que ocorra essa compreensão é preciso, criar e instigar situações de aprendizagem significativa em que a prática de leitura imprima criticidade e leve à reflexão, conduzindo o leitor a se posicionar de forma autônoma.

Nesse sentido, o uso da norma-padrão nos poemas não se limita ao cumprimento de regras gramaticais, mas se manifesta como um meio de expressão legítimo, que respeita os repertórios linguísticos dos sujeitos e os transforma em linguagem poética. Ao combinarem adjetivos, metáforas e figuras de linguagem de modo espontâneo, os alunos revelaram sensibilidade estética e domínio crescente da norma, sem abrir mão de sua autenticidade.

Figura 36 - Poema de M

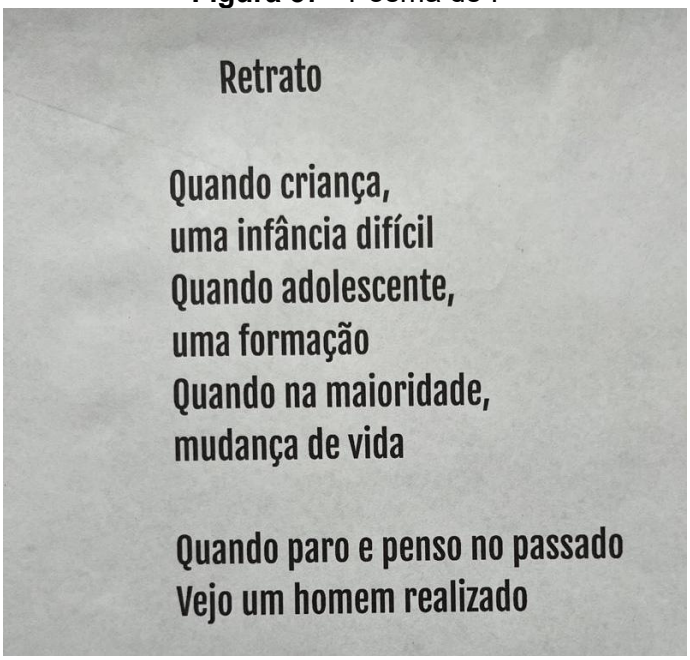


Fonte: Acervo da pesquisadora

Muitos poemas extrapolam o plano descritivo e trazem reflexões importantes sobre a trajetória pessoal e social dos autores. Questões como envelhecimento, maternidade, dificuldades na infância e superações aparecem com força simbólica. Em *"Vejo isso com outros olhos* / *no espelho da vida",* há um claro distanciamento crítico sobre o passado e um ressignificado, revelando amadurecimento. Outro exemplo é *"Hoje sou mulher madura / com muita história pra contar"*, em que a autora reconhece o valor das experiências vividas. Essa reflexão, mesmo que não

formalizada como argumento, demonstra consciência histórica e afetiva dos próprios caminhos trilhados.

Figura 37 - Poema de I



Fonte: Acervo da pesquisadora

Os títulos e estruturas dos poemas indicam uma clara relação de intertextualidade com as leituras dos textos disparadores, realizadas nas oficinas, que incluíram leitura de contos e crônica, como “Felicidade Clandestina”, “Cem anos de Perdão” e “Medo da Eternidade” (Clarice Lispector) e o poema “Retrato” (Cecília Meireles). O uso do termo “*Retrato*” em dois dos textos e expressões como “*Eu me lembro*” e *“Eu não tinha”* apontam para uma apropriação criativa dos modelos trabalhados em aula, ainda que de forma livre.

Neste caso, a intertextualidade aparece de maneira mais temática do que formal, mas evidencia que os alunos dialogaram com os textos de referência, construindo suas próprias versões e memórias a partir deles.

As produções poéticas analisadas demonstram o grande potencial da escrita como ferramenta de construção de subjetividade, expressão estética, reflexão crítica e construção de identidade. Os participantes mobilizaram suas vivências pessoais e as conectaram com os conteúdos abordados nas oficinas, transformando lembranças em arte e linguagem.

As cinco categorias de análise mostraram-se fortemente um entrelaçamento enfatizando a memória como ponto de partida, bem como a organização do pensamento como recurso expressivo, o domínio da norma como exercício de linguagem, a reflexão como tomada de consciência e a intertextualidade como ponte entre o vivido e o literário. Os poemas são retratos sensíveis e potentes de vidas marcadas pela resiliência e pela esperança.

Tabela 4 - Categorias de análise dos textos narrativos

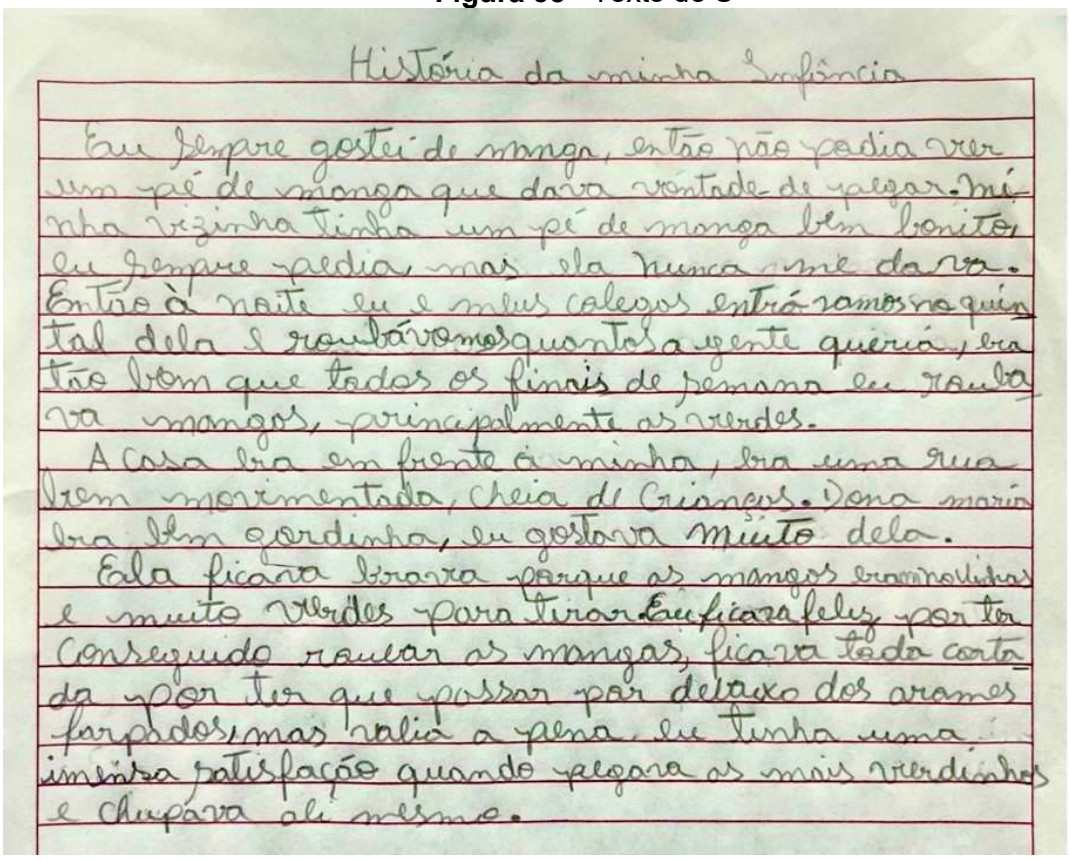
Categorias	**Frases retiradas dos textos narrativos**
Expressão da memória	*"Lembro da minha mãe na cozinha fazendo o almoço de domingo…"* *"Lembro que toda semana minha mãe tinha que ir para roça…"* *"Muitos cheiros, sabores e sons me fazem lembrar do meu passado."*
Organização do pensamento	*"A casa da vizinha era em frente da minha. Era uma rua bem movimentada cheia de crianças…"* *"Ela ficava brava porque as mangas eram novinhas e muito verdes para tirar."*
Domínio da norma-padrão	*"Ela era magra, alta e tinha uma verruga no nariz, falava muito alto, dava medo…"* *"Eu e minhas primas, Geane, Vanda e Gleiciane, íamos pela estradinha de terra...."*
Reflexão crítica	*"Eita tempo bom!"* *"O cheiro é como um abraço apertado dela que me deixava feliz"* *"Minha infância foi muito feliz"*
Intertextualidade	*"Eu roubava mangas…"* *"À noite eu e meus colegas entrávamos no quintal dela e roubávamos quantas a gente queria…"*

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025)

Nos textos narrativos, a memória se manifesta com grande riqueza de detalhes e afetividade. Os alunos recuperam eventos marcantes de suas infâncias e juventudes, muitas vezes ligados à escola, ou a situações de aprendizado emocional. A narrativa da aluna que descreve a dona do sítio (*"Ela era magra, alta e tinha uma verruga no nariz, falava muito alto, dava medo…")*, por exemplo, reconstrói com precisão visual e afetiva uma lembrança carregada de desejo e medo, fortemente ligada à leitura de *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, quando a autora

descreve a menina dona do livro. Há um evidente exercício de resgate do passado e de ressignificação da experiência vivida através da linguagem.

Figura 38 - Texto de S



História da minha Infância

Eu sempre gostei de manga, então não podia ver um pé de manga que dava vontade de pegar. Minha vizinha tinha um pé de manga bem bonito, eu sempre pedia mais ela nunca me dava. Então à noite eu e meus colegas entrávamos na quintal dela e roubávamos quantas a gente queria, era tão bom que todos os finais de semana eu roubava mangas, principalmente as verdes.

A casa era em frente à minha, era uma rua bem movimentada, cheia de Crianças. Dona maria era bem querida, eu gostava muito dela.

Ela ficava brava porque as mangas eram novinhas e muito verdes para tirar. Eu ficava feliz por ter conseguido roubar as mangas, ficava toda cortada por ter que passar por debaixo dos arames farpados, mas valia a pena. Eu tinha uma imensa satisfação quando pegava as mais verdinhas e chupava ali mesmo.

Fonte: Acervo da pesquisadora

A maioria dos textos apresenta uma estrutura narrativa clara e simples, com marcação temporal, sequência lógica de ações, presença de personagens, conflito e desfecho. Apesar das variações estilísticas e do vocabulário informal, os alunos demonstram habilidade em encadear os acontecimentos, utilizando conectores, pronomes e tempos verbais com razoável consistência.

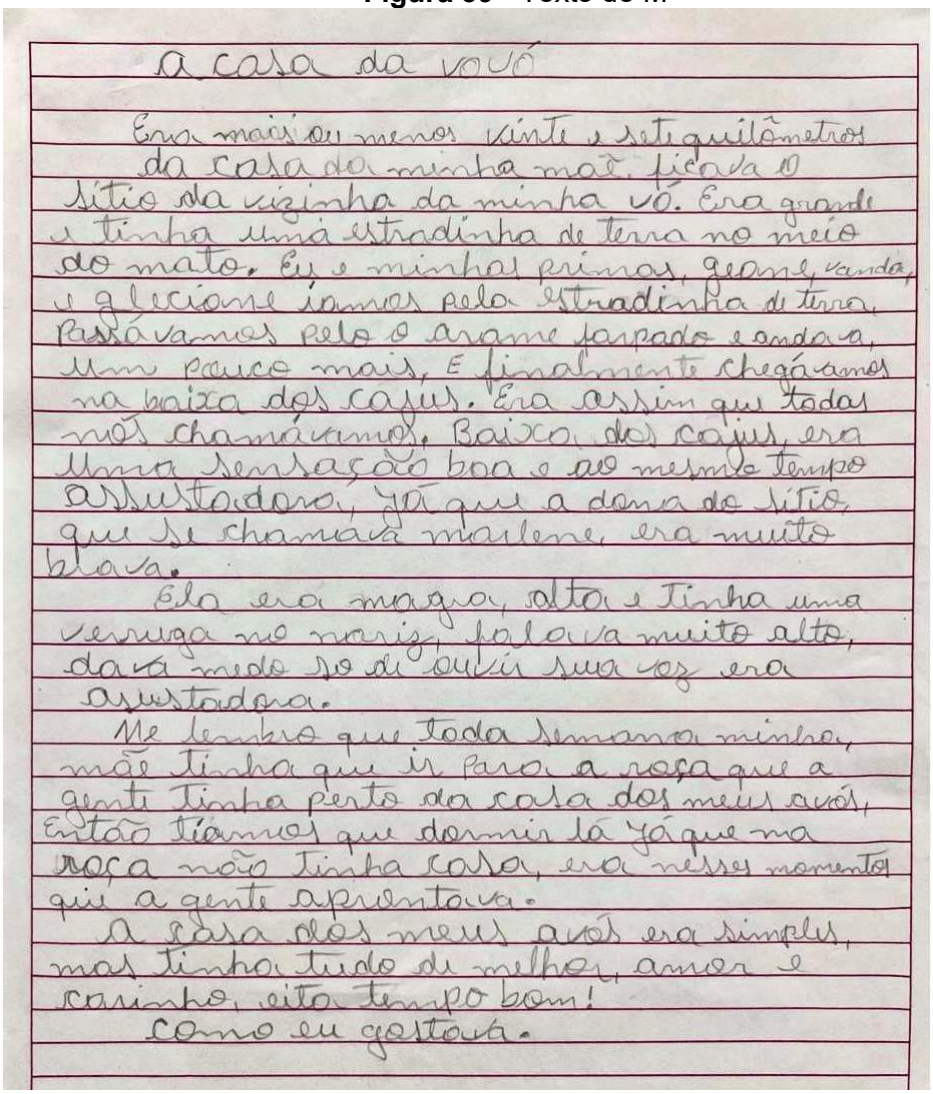
Embora todos os textos tenham passado pelo processo de reescrita, é possível observar um aprimoramento na clareza e no encadeamento das ideias, o que reforça a importância do *feedback* e da mediação no processo de ensino. Nesse sentido, Kleiman (1987) enfatiza que:

> A maneira em que a escrita pode ser composta, sem a urgência de ir produzindo e ajeitando a produção ao mesmo tempo que se está pensando, permite uma maior elaboração com cuidado, graças à possibilidade de reescrita e revisão, que resulta em diferentes estruturações (Kleiman, 1987, p.37).

Assim, as produções revelam níveis variados de domínio da norma-padrão, o que é esperado em turmas da EJA, já que eles apresentam muita dificuldade neste aspecto. Essas dificuldades aparecem em aspectos como pontuação, ortografia e concordância, mas sem comprometer o entendimento geral do texto.

Por outro lado, são perceptíveis avanços nas reescritas, como uso mais adequado de parágrafos, pronomes e verbos. Frases como *"À noite eu e meus colegas entrávamos no quintal dela e roubávamos quantas a gente queria"* revelam sensibilidade no uso da concordância verbal e da construção sintática, destacando-se em contraste com formas mais recorrentes na fala, como o uso do verbo na terceira pessoa do singular (por exemplo, "Nós entrava e roubava"). No entanto, o foco principal, neste contexto, não está na correção gramatical plena, mas no progresso da linguagem enquanto instrumento de expressão pessoal e construção de identidade.

Figura 39 - Texto de M



A casa da vovó

Era mais ou menos vinte e sete quilômetros da casa da minha mãe. ficava o sítio da vizinha da minha vó. Era grande e tinha uma estradinha de terra no meio do mato. Eu e minhas primas, geralmente, a gente ia correndo pela estradinha de terra. Passávamos pelo o arame farpado e andava, um pouco mais, E finalmente chegávamos na baixa dos cajus. Era assim que todas nós chamávamos. Baixa dos cajus, era uma sensação boa e ao mesmo tempo assustadora, já que a dona do sítio, que se chamava marlene, era muito brava.

Ela era magra, alta e tinha uma verruga no nariz, falava muito alto, dava medo só de ouvir sua voz era assustadora.

Me lembro que toda semana minha, mãe tinha que ir para a roça que a gente tinha perto da casa dos meus avós, então tínamos que dormir lá já que na roça não tinha casa, era nesses momentos que a gente aprontava.

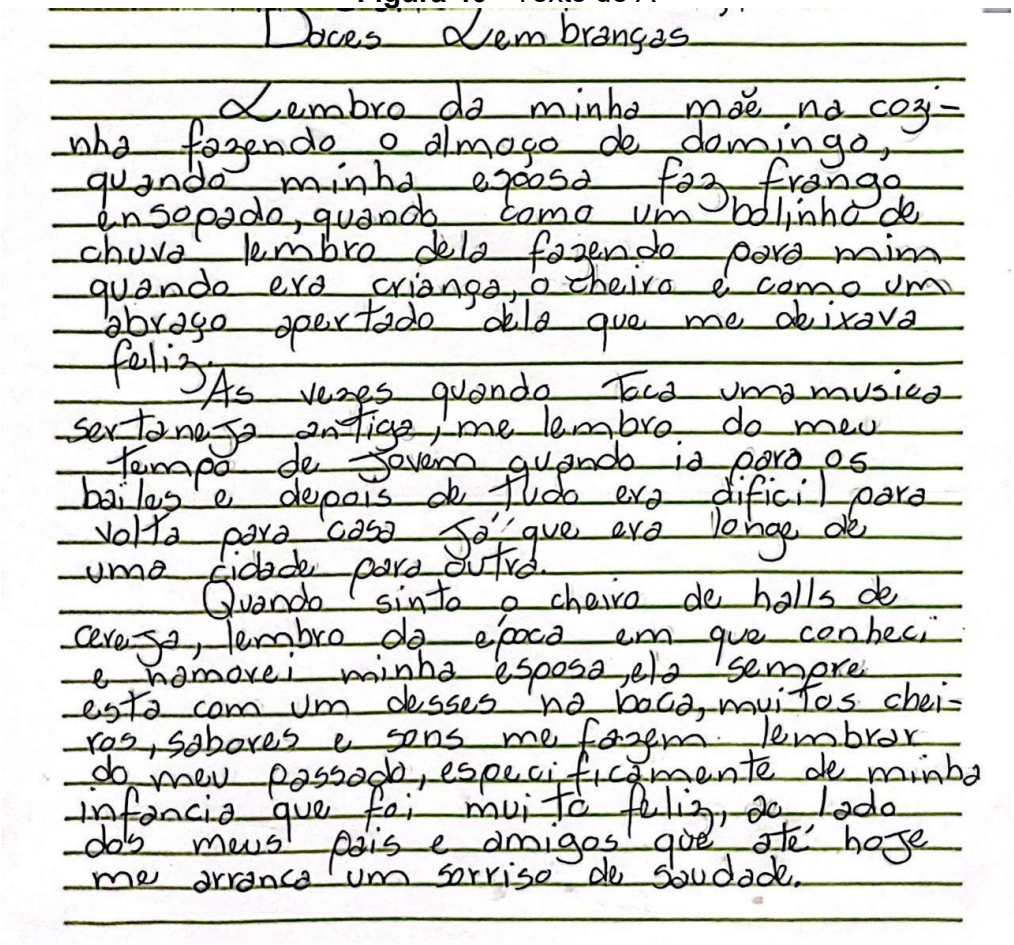
A casa dos meus avós era simples, mas tinha tudo de melhor, amor e carinho, eita tempo bom!

como eu gostava.

Fonte: Acervo da pesquisadora

A dimensão reflexiva é um dos aspectos mais significativos dessas narrativas. Os alunos não apenas relatam os fatos, também os interpretam, atribuindo-lhes significado. Muitos reconhecem, ao final de seus textos, o quanto certas experiências contribuíram para moldar suas personalidades ou despertaram valores como solidariedade, paciência e coragem. Essa postura reflexiva dialoga diretamente com os princípios de Paulo Freire, que valoriza a leitura crítica do mundo e da própria história.

Figura 40 - Texto de A



Doces Lembranças

Lembro da minha mãe na cozinha fazendo o almoço de domingo, quando minha esposa faz frango ensopado, quando toma um bolinho de chuva lembro dela fazendo para mim quando era criança, o cheiro é como um abraço apertado dela que me deixava feliz.

As vezes quando toca uma musica sertaneja antiga, me lembro do meu tempo de jovem quando ia para os bailes e depois de tudo era difícil para volta para casa já que era longe de uma cidade para outra.

Quando sinto o cheiro de halls de cereja, lembro da época em que conheci e namorei minha esposa, ela sempre esta com um desses na boca, muitos cheiros, sabores e sons me fazem lembrar do meu passado, especificamente de minha infancia que foi muito feliz, ao lado dos meus pais e amigos que até hoje me arranca um sorriso de saudade.

Fonte: Acervo da pesquisadora

A intertextualidade aparece de forma explícita e espontânea. Os alunos fazem referências às obras lidas nas oficinas, como “Felicidade Clandestina” e “Cem Anos de Perdão”, bem como o poema “Retrato”, demonstrando ter internalizado não apenas os enredos, mas também os sentimentos e dilemas vividos pelos personagens. É perceptível que essas referências emergiram naturalmente da experiência de leitura dos textos disparadores, revelando-se espontâneas, singulares e, ao mesmo tempo, coletivas. Como diria Bakhtin (2006), numa interação viva entre vozes sociais:

> Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de perceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, elaboramos e reacentuamos (Bakhtin, 2006, p. 294-295).

Nesse sentido, para Bakhtin (2006), as vozes sociais são múltiplas e dialógicas, refletindo a interação constante e a diversidade de pontos de vista, ideologias e perspectivas que constituem a realidade humana. O autor argumenta ainda que a linguagem não é neutra, mas carregada de outras vozes, com traços distintos, marcas ideológicas e posições sociais. Assim, mesmo sendo um enunciado único, é simultaneamente coletivo e histórico.

Neste mesmo sentido Cosson (2009) enfatiza que:

> O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo (Cosson, 2009, p. 21).

Desse modo, é possível perceber que as narrativas produzidas pelos participantes incorporam essas vozes sociais descritas por Bakhtin (2003), funcionando como testemunhos sensíveis de vidas marcadas por desafios, afetos e superações.

A análise também revelou não apenas o domínio gradual da escrita, mas o fortalecimento dos vínculos entre o texto, memória e identidade. Os textos escritos pelos estudantes evidenciaram o quanto o trabalho com textos literários favoreceu a expressão pessoal, a reflexão crítica e a reconstrução do passado sob novas perspectivas.

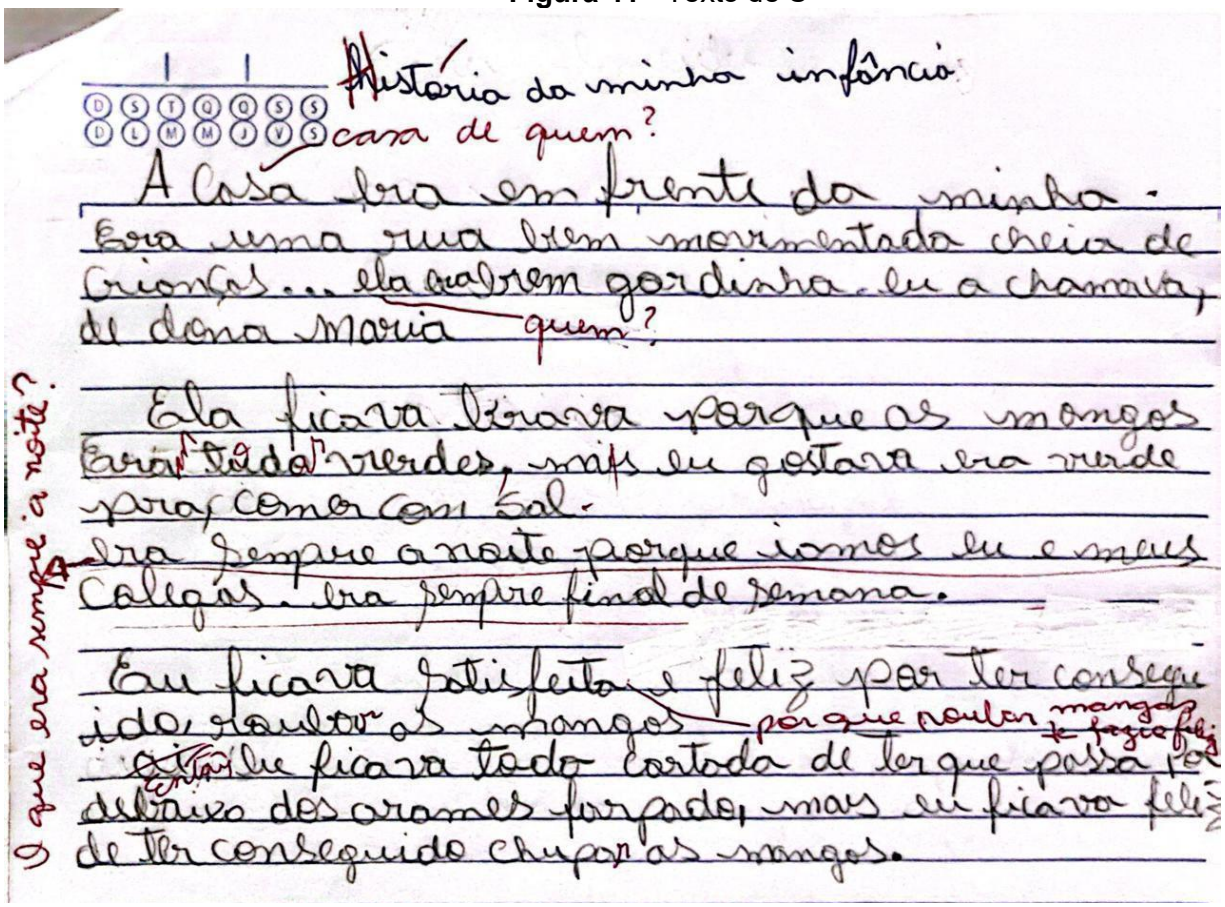
Além disso, a prática da reescrita foi essencial para ampliar a autonomia dos alunos e sua confiança como autores. Ao escreverem sobre si mesmos, dialogando com obras literárias, os participantes não apenas produziram textos, mas também afirmaram sua existência como sujeitos históricos e produtores de cultura.

5.5.2 Análise da reescrita: mediação e desenvolvimento da autonomia

A prática da reescrita se destacou como um dos aspectos mais significativos do processo de produção textual. A mediação, realizada por meio de anotações orientadoras nos próprios rascunhos dos alunos, assumiu uma função dialógica essencial. Essa prática remete à técnica do “andaime", conforme Cosson (2009), e

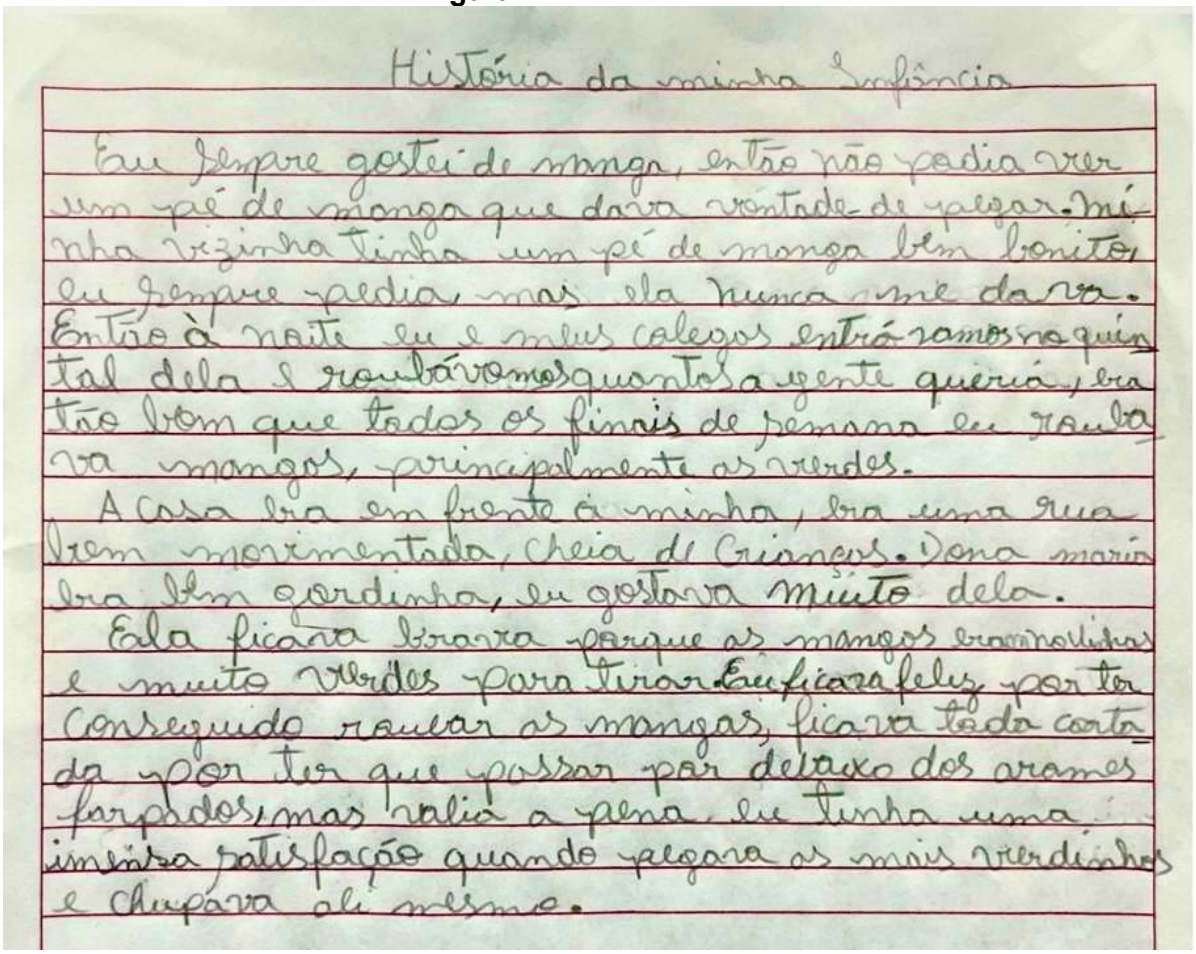
também à pedagogia crítica de Paulo Freire, ao considerar o erro não como falha, mas como parte constitutiva do processo de aprendizagem.

Figura 41 - Texto de S



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 42 - Texto de S - Reescrita



História da minha Infância

Eu sempre gostei de manga, então não podia ver um pé de manga que dava vontade de pegar. Minha vizinha tinha um pé de manga bem bonito, eu sempre pedia, mas ela nunca me dava. Então à noite eu e meus colegas entrávamos na quintal dela e roubávamos quantas a gente queria, era tão bom que todos os finais de semana eu roubava mangas, principalmente as verdes.

A casa era em frente à minha, era uma rua bem movimentada, cheia de Crianças. Dona maria era bem ordinha, eu gostava Muito dela.

Ela ficava brava porque as mangas eram novinhas e muito Verdes para tirar. Eu ficava feliz por ter Conseguido roubar as mangas, ficava toda cortada por ter que passar por debaixo dos arames farpados, mas valia a pena. Eu tinha uma imensa satisfação quando pegava as mais verdinhas e Chupava ali mesmo.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao escrever perguntas diretamente no texto do aluno, como por exemplo: *“Quem era ela?”*, “Por que roubar mangas te fazia feliz?” *“O que aconteceu depois disso?”, “O que era sempre à noite”*, eram fornecidas pistas concretas que não corrigiam o texto, mas convidavam à reflexão e ao aprimoramento da escrita.

Essa abordagem respeitou o ritmo do estudante, valorizou sua autoria e promoveu o desenvolvimento da autonomia. Ao revisar suas produções com base nessas orientações, os alunos não apenas completaram informações, mas refletiram sobre a clareza, a coerência e o impacto da própria narrativa.

Além disso, esse processo demonstrou um avanço na construção do letramento literário, pois o aluno pode perceber que o texto é passível de ser revisto, melhorado e reestruturado, que demonstra um conceito fundamental no ensino da escrita como prática processual. A reescrita, nesse contexto, deixou de ser uma exigência técnica e passou a ser parte de uma negociação significativa com a própria

linguagem, reforçando a noção de escrita, de escuta e de diálogo entre todos os participantes.

5.6 Descrição, análise e resultados dos questionários

A princípio, realizei a análise do questionário inicial, com o objetivo de conhecer mais profundamente o perfil dos estudantes participantes da pesquisa, suas trajetórias escolares e de vida, bem como perceber o grau de aproximação que possuem com a leitura, a escrita e as suas próprias memórias.

As perguntas buscaram mobilizar aspectos subjetivos da experiência dos alunos da EJA, trazendo à tona lembranças, obstáculos vivenciados ao longo da formação escolar e motivações para o retorno aos estudos. A intenção era, desde o início, criar um espaço de escuta, em que o sujeito se reconhecesse como alguém que tem uma história a ser contada e, que essa história importa.

O questionário inicial, portanto, funcionou como um instrumento diagnóstico não apenas do nível de letramento, mas também das marcas identitárias, emocionais e sociais que cada estudante carrega. A partir das respostas, foi possível identificar temas recorrentes como abandono escolar precoce por questões econômicas, maternidade na juventude, experiências de alfabetização tardia e um desejo comum de superação e transformação pessoal.

Em um segundo momento, o questionário final foi aplicado com o objetivo de compreender as possíveis contribuições das oficinas realizadas para a aprendizagem dos estudantes, bem como para o fortalecimento de sua relação com a leitura, a escrita e a valorização de suas próprias vivências. Essa etapa permitiu avaliar o impacto das atividades desenvolvidas sobre os processos de letramento e de ressignificação da memória individual e coletiva.

5.6.1 Questionário Inicial

O questionário inicial (Apêndice A) foi aplicado no primeiro encontro com os alunos participantes da pesquisa. Esse instrumento foi composto exclusivamente por questões abertas, com o objetivo de conhecer melhor o perfil dos estudantes da turma da 6ª série/EJA, bem como suas trajetórias de vida, suas relações com a escola, com a leitura, com a escrita e com suas próprias memórias.

Antes da aplicação, apresentei brevemente os objetivos da pesquisa e ressaltei que suas respostas seriam utilizadas de forma cuidadosa e ética para entender melhor o grupo e planejar ações pedagógicas mais significativas ao longo das oficinas. Enfatizei que não havia respostas certas ou erradas, e que o mais importante era a sinceridade e a liberdade para escrever a partir de suas experiências pessoais.

As perguntas abordavam temas como: a trajetória escolar dos alunos, os motivos que levaram à evasão, as dificuldades enfrentadas no retorno aos estudos, o momento em que aprenderam a ler e escrever, seus projetos de vida e sonhos, lembranças marcantes da infância, experiências transformadoras e o modo como recordam acontecimentos importantes da vida.

A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa, buscando identificar temas recorrentes, expressões significativas e sentidos atribuídos pelos próprios estudantes às suas experiências. Foram selecionados trechos de algumas respostas, com a escrita mantida de forma fidedigna, como forma de valorizar a voz dos sujeitos e o lugar de fala de cada participante.

O questionário foi respondido por dez alunos, que participaram voluntariamente da atividade. A leitura atenta das respostas revelou uma diversidade de histórias, afetos e desafios, ao mesmo tempo em que evidenciou pontos em comum que atravessam a realidade de jovens e adultos que retornam à escola após trajetórias escolares interrompidas.

Ao longo da análise, e apoiada no conceito de análise de conteúdo de Bardin (2016), foram agrupadas algumas categorias que emergiram de forma mais evidente nas respostas: “*evasão escolar e retorno à escola”*, “*memórias pessoais, maternidade e identidade”*, “*vínculo com a leitura e com a palavra escrita”* e “*sonhos, futuro e projeto de vida"*.

Diante do caráter qualitativo e interpretativo da pesquisa, optei por selecionar três questionários iniciais para uma análise mais aprofundada, representando diferentes faixas etárias: uma aluna de 27 anos, um aluno de 38 anos e uma aluna de

59 anos. Essa escolha não busca representar estatisticamente o grupo, mas sim compreender, de forma sensível e contextualizada, as trajetórias de vida, os sentidos atribuídos à leitura, à escrita e à memória por participantes com experiências e momentos de vida distintos.

A partir da escuta atenta e da valorização das falas em sua forma original, busco evidenciar como essas experiências singulares revelam aspectos importantes do cotidiano escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como os desafios, afetos e expectativas que atravessam o retorno à escola na vida adulta.

Tabela 5 – Categorias de análise dos questionários iniciais

Categoria	Falas dos alunos	Construção de sentidos
Evasão escolar e retorno à escola	*"Casei muito nova e acabei que fiquei grávida"* (Aluna J) *"Eu não gostava de estudar"* (Aluno A) *"Fui trabalhar muito cedo"* (Aluna L)	Os relatos evidenciam as múltiplas causas da evasão escolar: casamento precoce, desinteresse, necessidade de trabalho. O retorno é motivado por sonhos, família e superação.
Memórias pessoais, maternidade e identidade	*"A chegada das minhas filhas que mudou minha vida"* (Aluna J) *"Quando o meu filho nasceu foi a melhor coisa da minha vida"* (Aluno A) *"Formatura da minha filha e do meu neto"* (Aluna L)	A maternidade aparece como um marco transformador. As memórias familiares fortalecem a identidade e o sentimento de pertencimento.
Vínculo com a leitura e com a palavra escrita	*"Sim, contei que não pretendo mais casar"* (Aluna J) *"Na escola sim, mas não lembro o que escrevi"* (Aluno A) *"Nunca em momento algum. Não gosto de lembrar sobre a minha vida do passado"* (Aluna L)	A escrita revela dores, silenciamentos e processos de elaboração de experiências. Alguns relatam resistência ou apagamento da própria história.
Sonhos, futuro e projeto de vida	*"Quero cursar técnico de enfermagem"* (Aluna J) *"Queria comprar umas casas para alugar"* (Aluno A) *"Quero ser microempreendedora e dar emprego para outras pessoas"* (Aluna L)	Apesar das dificuldades, os alunos manifestam projetos de vida conectados à autonomia, empreendedorismo e desejo de mudança.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025)

Assim, uma escuta atenta às histórias de vida desses estudantes, marcadas por desafios como a evasão escolar precoce, maternidade, trabalho e desigualdade, não deve se limitar a um exercício de coleta de dados, mas sim, como propõe Freire (2013, p. 68), uma “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. O autor afirma:

> O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 2013, p.68).

Ao partilharem suas memórias, os alunos se colocaram como potenciadores de suas próprias histórias, se posicionando como sujeitos históricos, conscientes de suas vivências e ações transformadoras.

5.6.1.1 Análise do questionário da aluna J

As respostas da aluna J (27 anos) revelam uma trajetória marcada por interrupções escolares provocadas por questões de ordem familiar, emocional e estrutural. Logo na segunda questão, ao justificar por que não pôde estudar na idade adequada, ela relata:

> *“casei muito nova e acabei que fiquei gravida entao acabou que não deu pra frequentar a escola”* (Aluna J).

A experiência de tornar-se mãe e esposa muito cedo aparece como fator determinante de sua evasão escolar, realidade compartilhada por muitas mulheres da EJA, que assumem responsabilidades familiares antes mesmo de consolidar sua formação básica. Na resposta à terceira pergunta, observa-se uma autopercepção de dificuldade na aprendizagem:

> *“na quarta e quinta serie que aprendir a ler mas sempre tive um pouco de dificuldade na escola porque minha mãe acabou mudando pra SP”* (Aluna J).

Aqui, surgem elementos que revelam o impacto de mudanças constantes de cidade e instabilidade familiar sobre o percurso educacional, além de uma possível lacuna no acompanhamento escolar e afetivo. A motivação para voltar à escola, conforme descrito por ela, está diretamente ligada ao desejo de emancipação econômica e de construção de um futuro melhor, no entanto, sua resposta também traz marcas de sofrimento e violência simbólica:

> *“Porque quero pode arrumar um trabalho melhor [...] meu ex marido tinha ciumes por isso acabei que não voltava e as vezes penso em não vim mais por esta passando por um momento bem dificil na minha vida”* (Aluna J).

O relato explicita como questões de gênero, especialmente o controle e a insegurança vividos em relações afetivas, atuam como barreiras ao acesso e permanência escolar. Além disso, o futuro, para J, ainda que envolto em desafios, é percebido como um espaço de possibilidade:

> *“quero muito terminar meus estudos para exemplo para minhas filhas e para cursa tecnico de enfermagem”* (Aluna J).

A maternidade, inicialmente apontada como fator de afastamento da escola, ressurge aqui como fonte de motivação e como projeto de vida. Suas filhas são vistas como razão para a continuidade dos estudos, e a escolha pelo curso técnico de enfermagem indica o desejo por uma profissão ligada ao cuidado, algo que pode ser lido também como extensão da sua experiência materna. Como ressalta Bakhtin (2006):

> Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da 'alma' do falante, não pertence apenas a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante (Bakhtin, 2006, p. 327-328)

Essa perspectiva dialoga diretamente com a forma como a aluna J e os outros estudantes elaboraram suas narrativas pessoais nos questionários. Mesmo ao relatar experiências profundamente íntimas, como maternidade, obstáculos e sonhos, suas

palavras carregam as marcas de contextos sociais, culturais e históricos compartilhados, evidenciando que a escrita é também um ato coletivo e dialógico.

As respostas às perguntas sobre memória revelam uma forte ligação com os acontecimentos marcantes de sua vida, sobretudo relacionados à maternidade e ao casamento. é notório que as lembranças mais significativas giram em torno das filhas e da transformação que a maternidade provocou em sua identidade e em seus afetos. Quando questionada sobre uma experiência que mudou sua forma de ver o mundo e, ao se lembrar de um evento importante, ela afirma:

> *"ter cido mãe cedo isso foi uma experiencia unica que fez eu ver a vida diferente [...] unica coisa que eu mais lembro foi a chegada das minhas filhas que mudou minha vida para melhor"* (Aluna J).

Além disso, a pergunta 10, sobre escrever sobre a própria vida, traz uma resposta especialmente reveladora: *"sim contei que não pretendo mais casar por ter passado muitas coisas difíceis e por ter casado muito cedo"* (Aluna J). Aqui, nota-se como a escrita sobre memórias pode operar como ferramenta de elaboração de experiências traumáticas. Trata-se de uma escrita que, mesmo com marcas linguísticas não normativas, é profundamente potente em termos expressivos e identitários.

Ao longo das respostas da aluna J, é evidente o quanto a escuta sensível e a valorização da memória individual podem fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento. A história da aluna aponta para o potencial transformador da escola como espaço de acolhimento, de escuta e de reconfiguração de trajetórias.

Ao narrarem suas experiências mais marcantes, como a chegada de filhos, o retorno aos estudos, ou os desafios enfrentados ao longo da vida, a estudante J, bem como os outros dois aqui analisados, constroem não apenas uma memória individual, mas também uma memória coletiva, entrelaçada nas vivências comuns com os colegas. Como afirma Ecléa Bosi (2023):

> Uma memória coletiva se desenvolve a partir de laços de convivência familiares, escolares, profissionais. Ela entretém a memória de seus membros, que acrescenta, unifica, diferencia, corrige e passa a limpo (Bosi, 2023, p. 427).

Nesse sentido, os questionários funcionam como dispositivos de escuta e visibilidade dessas memórias partilhadas, que fortalecem os vínculos entre os participantes e reafirmam suas identidades.

5.6.1.2 Análise do questionário do aluno A

O relato do aluno A revela uma trajetória marcada por um distanciamento escolar precoce, causado por desinteresse: *"foi porque eu não gostava de estuda"* (Aluno A). Essa justificativa, aparentemente simples, carrega entrelinhas que podem indicar uma relação escolar pouco significativa em sua infância, talvez pela falta de metodologias atraentes, contextos sociais desfavoráveis ou mesmo experiências negativas na escola.

O retorno à EJA surge de uma necessidade prática e cotidiana: *"tinha dificuldade de preencher uma ficha de trabalho"* (Aluno A), o que mostra como a alfabetização e a escrita são reconhecidas como ferramentas de inclusão no mundo do trabalho e da cidadania.

A presença da companheira como incentivadora (*"minha mulher que incentivou a voltar"*) sugere que os vínculos afetivos e familiares desempenham um papel central na continuidade dos estudos.

A resposta à questão sobre memória marcante é carregada de valor simbólico: *"quando o meu filho nasceu foi a melhor coisa da minha vida"*(Aluno A). Esse acontecimento transforma-se em eixo identitário e revela o papel da paternidade na construção de sua visão de mundo.

Um dado que chama atenção é a escolha do aluno A ao dizer que *"perdi a virgindade"* foi o momento mais marcante da infância, *"seria mais homem no meio dos meus colegas"*(Aluno A). Essa fala revela traços da socialização masculina, onde a virilidade e a sexualidade são colocadas como símbolos de maturidade e reconhecimento social, algo que merece ser considerado criticamente em discussões sobre gênero e construção de identidade.

A experiência religiosa também aparece como fator de transformação: *"quando eu conheci e converso com Deus"*(Aluno A), indicando que espiritualidade ou religiosidade são dimensões importantes em sua leitura de mundo. Por fim, o projeto de vida do aluno é bastante concreto e ligado à estabilidade financeira: *"queria*

comprar umas casa para aluga"(Aluno A), demonstrando um desejo de autonomia e segurança para, eventualmente, retornar à sua terra natal.

5.6.1.3 Análise do questionário da aluna L

A trajetória da Aluna L é atravessada por marcas geracionais e estruturais da desigualdade social. Seu relato remete a um tempo em que o acesso à educação era ainda mais excludente e escasso, especialmente para crianças pobres, marcando a evasão escolar como uma consequência direta da pobreza e da ausência de políticas públicas eficazes: *"meus pais era humilde e não podia comprar os materiais escolar"* (Aluna L).

Ela destaca que foi trabalhar muito cedo, o que alinha sua história à de muitas mulheres que precisaram assumir responsabilidades precocemente. O retorno aos estudos acontece tardiamente e está motivado por oportunidades perdidas: *"tive muita oportunidade de trabalho que não pude trabalha"*(Aluna L).

Esse sentimento de ter "perdido o tempo" aparece também como dor e arrependimento, mas é também impulso para o presente: *"incentivo foi minha filha"*. Assim, a figura da filha aparece não apenas como suporte, mas como espelho de possibilidades futuras.

Um dado que merece atenção é a afirmação: *"nunca em momento algum não gosto de lembrar sobre a minha vida do passado"* (Aluna L). Esse silenciamento revela feridas ainda abertas ou traumas não elaborados. Diferente dos outros dois alunos, a escrita de suas memórias parece ser evitada, talvez como forma de proteção emocional. Essa resistência à memória pode indicar que o trabalho com narrativas pessoais exige mediações cuidadosas, éticas e sensíveis.

Ainda assim, a aluna revela sonhos potentes e com forte viés empreendedor. Seu projeto de vida está ligado não apenas ao crescimento pessoal, mas à transformação comunitária, mostrando uma perspectiva coletiva e solidária:

> *"meu sonho é ser microempreendedora, um restaurante, dar emprego para as pessoas"* [...] *"foi lindo de estar neste momento importante pra ambos"* (Aluna L)

A lembrança mais feliz está relacionada à educação da filha e do neto. Nessa fala, a aluna se vê parte de uma história que se renova e, isso legitima sua permanência na escola.

5.6.2 Questionário final

Ao concluir as oficinas, apliquei um questionário final com o objetivo de avaliar as aprendizagens dos estudantes acerca dos gêneros textuais trabalhados, as mudanças percebidas em suas práticas de escrita, a relação entre escrita e expressão de ideias e sentimentos, os desafios enfrentados, o aumento da autoestima e os processos de autoconhecimento decorrentes da experiência.

A primeira pergunta investigou o que os alunos aprenderam sobre o gênero textual e como isso impactou a melhoria da escrita. As respostas revelaram que os participantes passaram a compreender melhor as características do gênero, o que lhes conferiu maior segurança e clareza ao escrever. Tal percepção confirma o que afirma Freire (2013, p. 68) sobre a práxis libertadora, que envolve ação e reflexão transformadora, demonstrando que a escrita se torna um instrumento de expressão pessoal e social.

Na segunda questão, os estudantes apontaram mudanças na forma de escrever antes e depois do estudo, destacando avanços na organização das ideias, uso de vocabulário mais rico e confiança para compartilhar suas histórias. Essa evolução sinaliza o fortalecimento do protagonismo e da autonomia na produção textual, aspectos fundamentais no processo de letramento, conforme destacado por Soares (2006), para quem a escrita deve ser valorizada como prática social significativa.

A terceira pergunta abordou a relação entre as etapas de aprendizagem e a capacidade de expressar sentimentos e ideias, sendo que muitos estudantes relataram que as atividades possibilitaram uma conexão mais profunda com suas vivências e uma melhor articulação das emoções no texto. Essa ligação entre escrita e subjetividade está alinhada com o conceito de memória afetiva de Bosi (2023, p. 427), que ressalta a importância dos laços pessoais na construção do sentido e identidade.

Quanto aos desafios enfrentados, a quarta pergunta revelou que, apesar das dificuldades iniciais, sobretudo no domínio das novas tecnologias e na organização textual, os alunos reconheceram o valor desses desafios para seu crescimento e aprendizagem. Esse movimento de superação reforça a importância do ambiente de aprendizagem colaborativo e acolhedor para o desenvolvimento da autoestima.

Por fim, a quinta pergunta permitiu refletir sobre o autoconhecimento produzido durante o processo, com relatos que indicam maior valorização das próprias histórias, reconhecimento do protagonismo na construção do saber e ampliação da consciência crítica.

A análise das respostas ao questionário final permitiu identificar três categorias centrais que atravessam os relatos dos participantes: "*o aprendizado técnico relacionado à escrita*", "*as mudanças na percepção de si mesmos enquanto sujeitos aprendentes*", e a "*superação das dificuldades com consequente sentimento de valorização pessoal"*. Abaixo, a Tabela 6 apresenta a síntese dessas categorias, ilustradas por falas dos três alunos selecionados: J (27 anos), A (38 anos) e L (59 anos), que também participaram da análise do questionário inicial.

Tabela 6 - Categorias de análise dos questionários finais

Categoria	**Falas dos alunos**	**Síntese interpretativa**
Aprendizado técnico (uso de parágrafo, pontuação, estrutura textual)	*"Aprendi deixar parágrafo quando tem duas ou três pessoas falando."* (Aluno A) *"Aprendi a pontuação, vírgulas, pois escrevia de qualquer maneira."* (Aluna L) *"Me ajudou a melhorar o jeito de escrever história, texto e poesia."* (Aluna J)	Os alunos reconhecem avanços concretos na construção textual. Demonstram apropriação de elementos formais da escrita, como pontuação, parágrafos e estrutura narrativa, o que fortalece o letramento literário e funcional.
Mudanças na forma como veem a si mesmos	*"Me ajudou mostrando que sou capaz de fazer tudo aquilo que eu achava que não conseguia."* (Aluna J) *"Aprendi que por mais a idade não impede de aprender."* (Aluna L) *"Entendi que nós não sabemos de tudo, tem muito que aprender bastante."* (Aluno A)	Os relatos indicam um processo de autoconhecimento e revalorização pessoal. Os estudantes passam a se perceber como aprendizes capazes, rompendo com crenças limitantes e reafirmando a possibilidade de seguir aprendendo, independentemente da idade ou trajetória anterior.
Superação das dificuldades e sentimento de	*"Fiquei feliz [por ter escrito um poema]. Nunca imaginava fazer isso."* (Aluna L)	A escrita emerge como um espaço de expressão subjetiva e libertação emocional. Mesmo diante de

valorização	*"Me ajudou a expressar sentimentos que havia guardado só para mim, que não foi tão ruim assim."* (Aluna J) *"Foi desafiador sim porque é muito difícil falar sobre mim."* (Aluna L)	desafios, os alunos se sentiram valorizados por suas produções e relataram satisfação ao perceberem que conseguiram realizar algo que antes julgavam impossível.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

As falas evidenciam que a experiência com a escrita e a leitura ao longo do processo impactou os participantes em múltiplas dimensões. Para além do domínio de aspectos técnicos da linguagem escrita, as oficinas favoreceram a elaboração de memórias, a expressão de sentimentos e o fortalecimento da autoestima. Como destaca Freire (2013, p. 68), "a libertação autêntica […] é práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo". Nesse sentido, a escrita não apenas operou como instrumento pedagógico, mas como ferramenta de humanização, provocando rupturas com estigmas e revelando o potencial transformador da linguagem no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

5.6.2.1 Análise das respostas dos estudantes J, A e L

A aluna J demonstra, em suas respostas, uma transformação sensível na forma como se percebe em relação à escrita. Ela afirma que as atividades a ajudaram a melhorar e, mais do que isso, revela o impacto subjetivo do processo. Palavras da aluna J:

> "O *jeito de escrever história, texto e poesia* [...] *me ajudou mostrando que sou capaz de fazer tudo aquilo que eu achava que não conseguia"* (Aluna J).

Há, portanto, um deslocamento simbólico da posição de quem "não sabia" ou se via incapaz, para alguém que reconhece a possibilidade de aprender. A escrita também aparece como espaço de elaboração emocional, a aluna afirmou:

> "Me ajudou a expressar meus sentimentos em cada história que eu escrevi, me ajudou a aliviar alguns sentimentos que havia guardado só para mim" (Aluna J).

Essa fala sugere que a aluna experimentou um processo de escrita como forma de desabafo, se reconhecendo e se permitindo expor seus sentimentos. Apesar de reconhecer dificuldades, demonstrou consciência de seu esforço e confiança no processo. Ao final, ela diz: *"sou capaz de aprender mesmo não sabendo muita coisa"* (Aluna J), reafirmando o valor do processo mais do que da perfeição.

Já o aluno A foca mais nos aspectos técnicos da escrita. Ele destaca que aprendeu "*a deixar parágrafo quando tem duas ou três pessoas falando*" (Aluno A), evidenciando que as oficinas não apenas fortaleceram sua relação subjetiva com a escrita, mas também promoveram avanços em elementos estruturais do texto.

Quando perguntei sobre o que aprendeu sobre si mesmo, o aluno A respondeu:

> "aprendi um pouco mais, entendi que nós não sabemos de tudo, tem muito que aprender bastante" (Aluno A).

Essa frase sintetiza um reconhecimento da incompletude, que Paulo Freire (2013) considera essencial no processo educativo:

> A educação é, assim, um processo permanente de busca. Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2013, p. 79).

Ainda que menos subjetivo em suas respostas, o aluno A expressa um desejo contínuo de aprender, revelando engajamento com a aprendizagem e valorização da experiência formativa vivida.

Analisando as respostas dos alunos, a aluna L é a que mais explicita a surpresa diante de sua própria capacidade, afirmando:

> *"Nunca imaginava fazer um poema e fiquei feliz…podemos ser escritor [...] aprendi que o estudo é tudo, é fundamental"* (Aluna L).

Com essas palavras, ela desloca o lugar da escrita do domínio exclusivo dos especialistas para o campo do possível, uma coisa acessível a ela e aos seus pares. Esse processo de apropriação é uma forma de perceber que eles são capazes.

A fala da aluna L quando diz*: "por mais a idade não impede de aprender, não é fácil mais não impossível*", reforça essa resistência, afirmando a educação como possibilidade emancipatória em qualquer fase da vida. Além disso, a aluna L relata ter enfrentado um desafio pessoal, escrever sobre si mesma, mas reconhece a

importância do processo: “*foi desafiador sim porque é muito difícil falar sobre mim como fazer um poema”*.

As respostas dos três participantes revelaram uma trajetória formativa marcada por descobertas, superações e ressignificações. A escrita aparece como um instrumento de expressão subjetiva, reconhecimento de seus valores, e também como espaço para desenvolver habilidades formais e cognitivas. Esse percurso confirma o papel da escrita como instrumento de emancipação e fortalecimento da autoestima, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, onde o tempo da aprendizagem é também o tempo da vida.

6. PRODUTO EDUCACIONAL



FICHA CATALOGRÁFICA

A474e Alves, Ana Cristina

Memórias Vivas: Oficinas Literárias Dialógicas na EJA sob a Perspectiva Crítica. / Ana Cristina Alves. – Santos, 2025.

f. 86

Orientador: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

Produto Educacional, Universidade Metropolitana de Santos, Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2025.

Palavras-chave: 1. Educação de Jovens e Adultos. Ensino Fundamental, anos finais. Produção Escrita. Memórias.

I. Título. Memórias Vivas: Oficinas literárias dialógicas na EJA sob a perspectiva crítica.

CDD: 370

Produto Educacional

Instituição: Universidade Metropolitana de Santos
Programa: Mestrado Profissional Práticas Docentes No Ensino Fundamental
Nível: Mestrado
Área de Conhecimento: Ensino
Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Linha de Pesquisa: Docência e práticas interdisciplinares no Ensino Fundamental
Macroprojeto de pesquisa e desenvolvimento: Interdisciplinaridade e a Prática Docente no Ensino Fundamental
Título da Dissertação: Escrevendo Histórias: a Leitura, a Escrita e a Memória dos alunos da 6ª Série do Ensino Fundamental EJA
Autor: Ana Cristina Alves
Orientador: Professor Dr. Gerson Tenório dos Santos
Tipo de Produto Educacional: Material Didático de Perspectiva Aberta para professores de Língua Portuguesa EJA
Público Alvo: Professores de Língua Portuguesa
Descrição: Este material apresenta uma proposta de sequência didática composta por sete oficinas voltadas às turmas finais do Ensino Fundamental, com ênfase na proficiência em leitura e escrita e no letramento literário dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. As atividades baseiam-se em uma abordagem prática e investigativa, visando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nessa modalidade e apoiar os docentes na implementação de experiências pedagógicas significativas.
Divulgação: Em formato Digital e Impresso
Imagens: Inspiradas pela autora e elaboradas no Canva.

Resumo

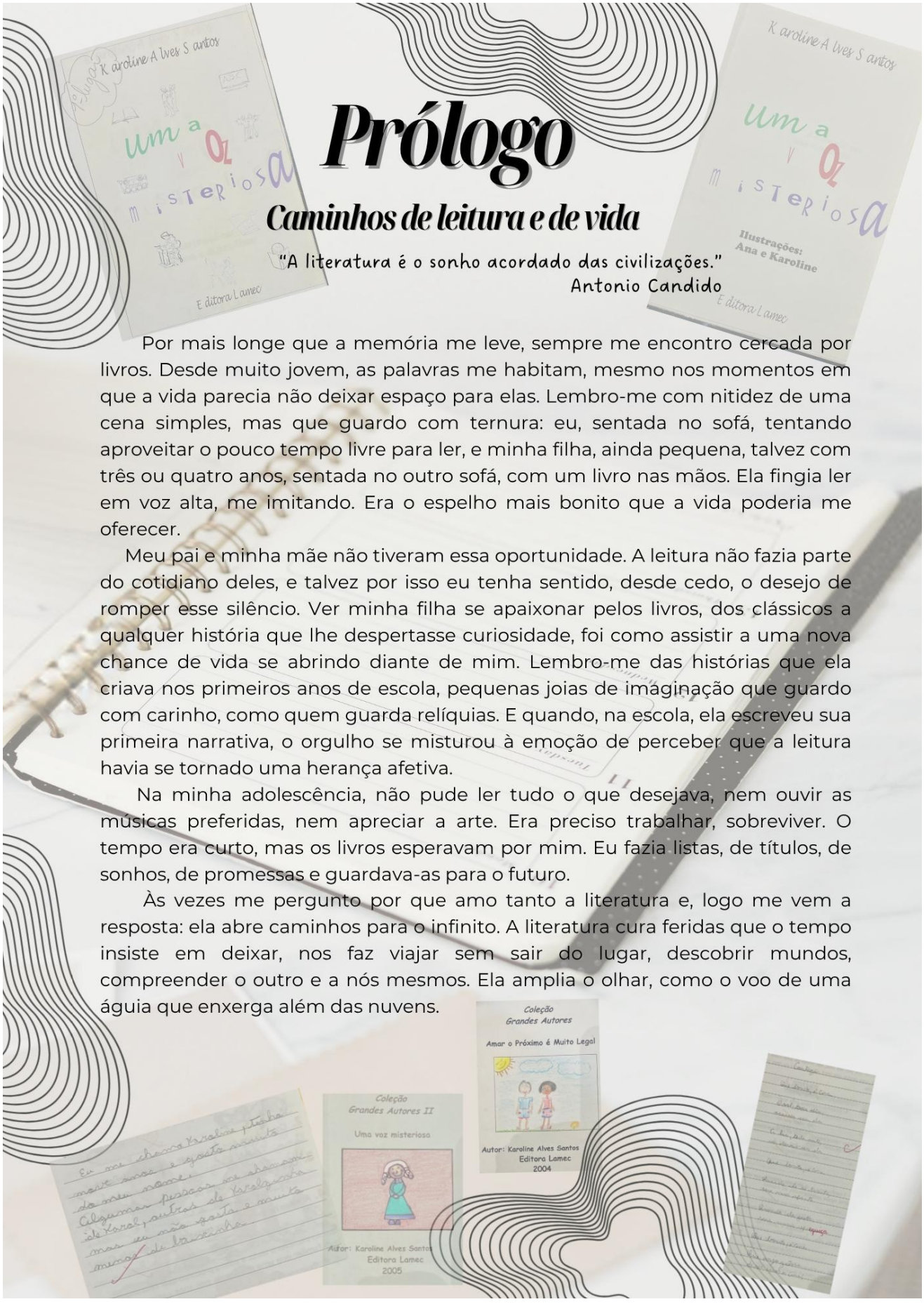
Este produto educacional, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, apresenta uma proposta de sequência didática composta por sete oficinas voltadas a turmas da Educação de Jovens e Adultos dos anos finais do Ensino Fundamental. Fundamentado na perspectiva crítica de Paulo Freire e nas contribuições de autores como Halbwachs, Bosi e Bergson sobre memória, o material propõe o trabalho com a linguagem literária e a escrita de memórias como eixo central do processo de ensino-aprendizagem. As atividades foram inspiradas nas oficinas realizadas durante a pesquisa, nas quais os alunos produziram textos a partir da leitura de obras de Clarice Lispector, Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade, articulando literatura, experiência e identidade. A proposta busca promover o desenvolvimento da escrita e do letramento literário, valorizando as vivências, a memória e a identidade sociocultural dos estudantes da EJA. O guia tem como finalidade apoiar docentes na implementação de práticas mais significativas e humanizadoras, capazes de fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento dos alunos. O material está disponível em formato digital e de acesso aberto, contendo orientações, sugestões e atividades para o desenvolvimento de experiências pedagógicas baseadas na escuta, na reflexão e na valorização da trajetória de cada estudante.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Letramento Literário. Produção escrita. Memória. Identidade.



Inspirado no relato de uma garota que acreditava não saber escrever, mas que, ao escrever em seu caderno de reflexões o que julgava impossível, deixou transparecer uma escrita naturalmente literária e cheia de encanto.

"Queria saber escrever melhor, ter boas histórias na minha mente, daquelas bem intrigantes, cheias de aventuras e de humor, nada de humor tonto, mas do tipo inteligente, com personagens encantadores e cheios de energia. Como olhar por uma janela e ver um mundo fantástico. A artista que habita em mim é nitidamente frustada. Seria possível aprender a escrever e se tornar intrigante depois de velha?" (Karoline Alves, 05/10/2020)



Prólogo

Caminhos de leitura e de vida

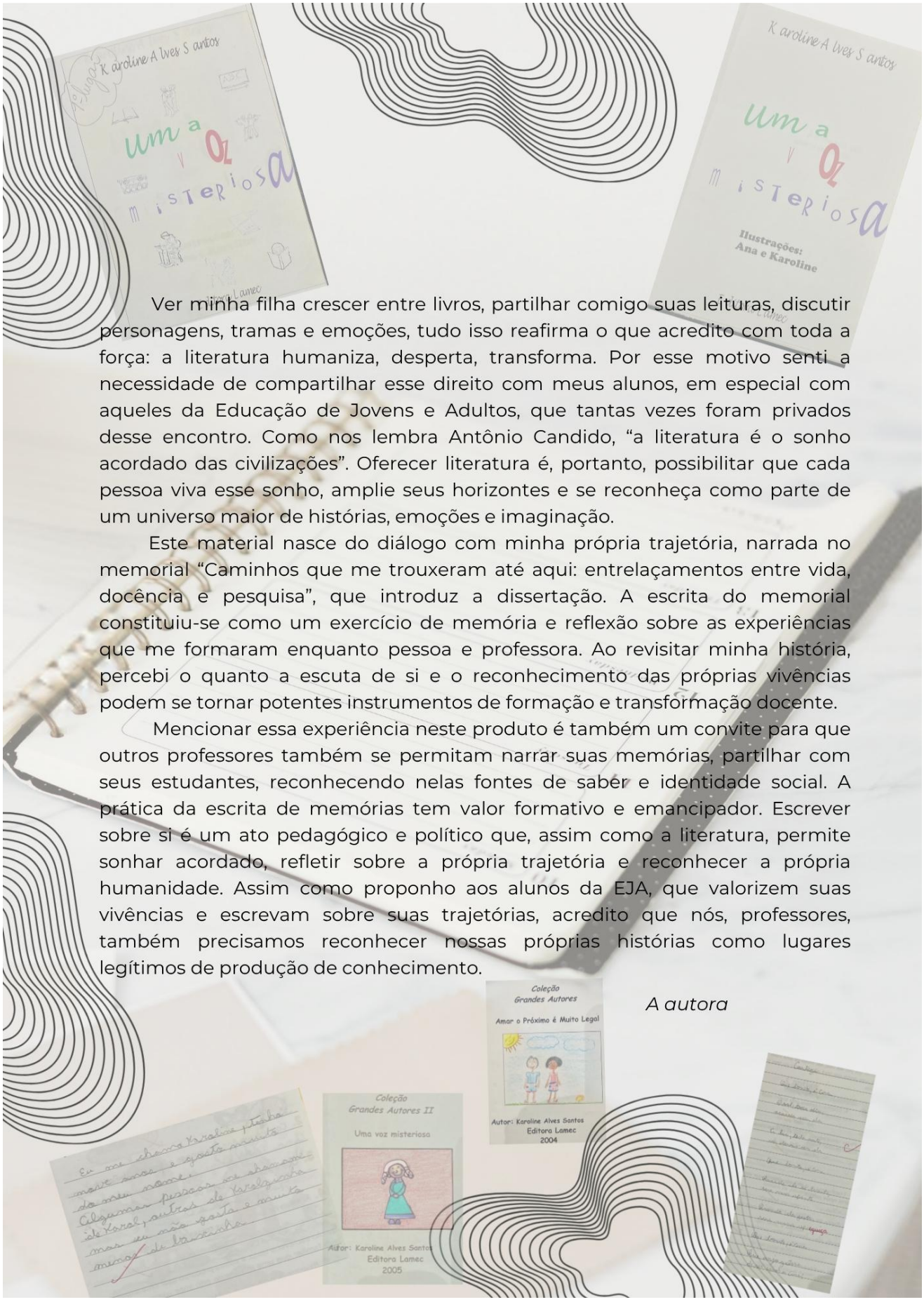
"A literatura é o sonho acordado das civilizações."
Antonio Candido

Por mais longe que a memória me leve, sempre me encontro cercada por livros. Desde muito jovem, as palavras me habitam, mesmo nos momentos em que a vida parecia não deixar espaço para elas. Lembro-me com nitidez de uma cena simples, mas que guardo com ternura: eu, sentada no sofá, tentando aproveitar o pouco tempo livre para ler, e minha filha, ainda pequena, talvez com três ou quatro anos, sentada no outro sofá, com um livro nas mãos. Ela fingia ler em voz alta, me imitando. Era o espelho mais bonito que a vida poderia me oferecer.

Meu pai e minha mãe não tiveram essa oportunidade. A leitura não fazia parte do cotidiano deles, e talvez por isso eu tenha sentido, desde cedo, o desejo de romper esse silêncio. Ver minha filha se apaixonar pelos livros, dos clássicos a qualquer história que lhe despertasse curiosidade, foi como assistir a uma nova chance de vida se abrindo diante de mim. Lembro-me das histórias que ela criava nos primeiros anos de escola, pequenas joias de imaginação que guardo com carinho, como quem guarda relíquias. E quando, na escola, ela escreveu sua primeira narrativa, o orgulho se misturou à emoção de perceber que a leitura havia se tornado uma herança afetiva.

Na minha adolescência, não pude ler tudo o que desejava, nem ouvir as músicas preferidas, nem apreciar a arte. Era preciso trabalhar, sobreviver. O tempo era curto, mas os livros esperavam por mim. Eu fazia listas, de títulos, de sonhos, de promessas e guardava-as para o futuro.

Às vezes me pergunto por que amo tanto a literatura e, logo me vem a resposta: ela abre caminhos para o infinito. A literatura cura feridas que o tempo insiste em deixar, nos faz viajar sem sair do lugar, descobrir mundos, compreender o outro e a nós mesmos. Ela amplia o olhar, como o voo de uma águia que enxerga além das nuvens.



Ver minha filha crescer entre livros, partilhar comigo suas leituras, discutir personagens, tramas e emoções, tudo isso reafirma o que acredito com toda a força: a literatura humaniza, desperta, transforma. Por esse motivo senti a necessidade de compartilhar esse direito com meus alunos, em especial com aqueles da Educação de Jovens e Adultos, que tantas vezes foram privados desse encontro. Como nos lembra Antônio Candido, “a literatura é o sonho acordado das civilizações”. Oferecer literatura é, portanto, possibilitar que cada pessoa viva esse sonho, amplie seus horizontes e se reconheça como parte de um universo maior de histórias, emoções e imaginação.

Este material nasce do diálogo com minha própria trajetória, narrada no memorial “Caminhos que me trouxeram até aqui: entrelaçamentos entre vida, docência e pesquisa”, que introduz a dissertação. A escrita do memorial constituiu-se como um exercício de memória e reflexão sobre as experiências que me formaram enquanto pessoa e professora. Ao revisitar minha história, percebi o quanto a escuta de si e o reconhecimento das próprias vivências podem se tornar potentes instrumentos de formação e transformação docente.

Mencionar essa experiência neste produto é também um convite para que outros professores também se permitam narrar suas memórias, partilhar com seus estudantes, reconhecendo nelas fontes de saber e identidade social. A prática da escrita de memórias tem valor formativo e emancipador. Escrever sobre si é um ato pedagógico e político que, assim como a literatura, permite sonhar acordado, refletir sobre a própria trajetória e reconhecer a própria humanidade. Assim como proponho aos alunos da EJA, que valorizem suas vivências e escrevam sobre suas trajetórias, acredito que nós, professores, também precisamos reconhecer nossas próprias histórias como lugares legítimos de produção de conhecimento.

A autora

APRESENTAÇÃO

O presente material didático é fruto de uma pesquisa aplicada no campo educacional vinculada ao Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental, da Universidade Metropolitana de Santos.

Essa proposta pedagógica visa desenvolver oficinas literárias em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio do diálogo entre as memórias dos alunos dessa modalidade de ensino e textos literários de autores consagrados, promovendo a dialogicidade e a intertextualidade, com o intuito de fortalecer as competências de leitura e escrita. Embora tenha sido elaborado para um público-alvo específico da EJA, alunos da 6ª série (7° ano) do Ensino Fundamental, esse material pode ser trabalhado com outros níveis de ensino.

Dessa forma, este produto didático não se limita apenas a oferecer atividades de leitura e escrita, mas propõe um movimento de formação sensível, crítica e reflexiva, um espaço em que memória, literatura e vida se entrelaçam. Ao compartilhar minhas experiências e incentivar a escrita de memórias entre docentes e discentes, busco contribuir para uma prática pedagógica mais humanizada e socialmente significativa, que compreenda a palavra como lugar de encontro, pertencimento e transformação.

A fim de sensibilizar e motivar os alunos, o material apresenta atividades que envolvem não apenas textos literários, mas também outros suportes, como letras de músicas, filmes, vídeos e textos não verbais, como pinturas, além do uso da tecnologia como suporte pedagógico, incluindo ferramentas como Padlet e podcast, contribuindo também para o letramento digital dos estudantes da EJA.

Idealizado como suporte educacional, contribuindo como um material didático de perspectiva aberta complementar ao trabalho do professor da EJA, que envolve práticas que potencializam a proficiência leitora de textos literários, expressões artísticas e valorização das histórias de vida dos estudantes da EJA. Vislumbra-se ainda a contribuição para o campo de produção de recursos e materiais didáticos ao trabalho docente em uma modalidade de ensino que apresenta grandes lacunas nesta área.

Almeja-se aqui estabelecer um diálogo entre a literatura e as experiências vividas pelos estudantes da EJA. A proposta consiste em romper com a dicotomia que tradicionalmente separa o literário da realidade desses sujeitos, promovendo um encontro entre essas narrativas historicamente distantes. Ao resgatar lembranças e trajetórias de vida por meio das obras consagradas, o material visa fomentar um processo de (auto)reconhecimento. Assim, propõe-se uma leitura dialógica que permita aos estudantes reconhecerem-se como parte da história e também como leitores críticos da cultura, aproximando suas vivências concretas da linguagem simbólica da literatura.

Ana Cristina Alves

Sumário



1 INTRODUÇÃO: REFERENCIAL TEÓRICO.....10
2 OFICINAS LITERÁRIAS.....13
3 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS AO PROFESSOR.....14
4 OFICINA 01-RODA DE CONVERSA: RESGATANDO MEMÓRIAS...20
5 OFICINA 02 - EXPLORAR E CONSTRUIR MEMÓRIAS A PARTIR DA LEITURA.....28
6 OFICINA 03 - MEMÓRIA E IDENTIDADE A PARTIR DA LEITURA DE POEMA.....37
7 OFICINA 04 - DIÁLOGO ENTRE MÚSICA E POESIA: FACES E MEMÓRIAS.....46
8 OFICINA 05 - MEU BAIRRO, MINHA VIDA.....53
9 OFICINA 06 - PADLET.....60
10 OFICINA 07 - REFLEXÕES E CONCLUSÕES: A ESCRITA DE MEMÓRIAS.....67
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....74
12 REGISTRO DO PROCESSO DE PESQUISA.....75
13 REFERÊNCIAS.....76
14 SOBRE A AUTORA.....79
15 ANEXOS.....80



Introdução



REFERENCIAL TEÓRICO

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensinar é também reencontrar histórias. Os estudantes trazem consigo um mundo de ensinamentos. Sendo assim, o tempo vivido por eles não cabe em manuais prontos, mas são trajetórias marcadas por interrupções, retornos, persistência e, sobretudo, por memórias vivas. Nesse cenário, a escola pode se tornar um espaço potente de escuta, acolhimento e reconstrução da identidade, especialmente por meio da linguagem, da arte e da literatura, uma vez que os estudantes chegam à escola com um repertório rico de vivências e saberes, que não pode ser ignorado nas práticas pedagógicas.

No entanto, observa-se que os saberes prévios dos estudantes frequentemente não são valorizados na prática pedagógica, levando a uma aprendizagem fragmentada e desmotivadora. Isso evidencia a necessidade de abordagens que considerem as experiências de vida e promovam o protagonismo do aluno. Como afirma Paulo Freire (2013), “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”, e, nesse sentido, Arroyo (2005) ressalta que a EJA não deve ser vista apenas como recuperação do tempo perdido, mas como oportunidade para transformar a realidade dos alunos, reconhecendo-os como sujeito de direitos e protagonistas de suas próprias trajetórias.

Nesse contexto, é importante compreender a EJA não apenas como uma modalidade educacional, mas também como um campo historicamente construído e apoiado por políticas públicas específicas. Sua trajetória revela esforços para garantir o direito à educação àqueles que foram historicamente excluídos da escolarização formal, mas também evidencia desafios estruturais persistentes.

Desde o período colonial, os processos de alfabetização estavam restritos a elites sociais, enquanto a maior parte da população vivia à margem do acesso à educação formal. Somente a partir do século XX surgiram iniciativas mais sistemáticas voltadas à alfabetização de adultos, impulsionadas por campanhas governamentais e ações de movimentos populares.

A consolidação da EJA como política pública ganhou força com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), que reconheceram a EJA como direito e estabeleceram metas para sua universalização. Programas como o Programa de Alfabetização Solidária e o Programa Brasil Alfabetizado ampliaram a oferta dessa modalidade em todo o país.

Apesar desses avanços legais, a implementação efetiva das políticas públicas ainda enfrenta desafios ideológicos e estruturais. Estudos de Ball (2011) e Mainardes (2006) mostram que a prática pedagógica depende da interpretação dos profissionais de ensino, podendo tanto reproduzir desigualdades quanto promover transformações sociais. Saviani (2008) destaca que, sem o domínio dos conteúdos culturais legitimados, as camadas populares permanecem vulneráveis à dominação simbólica. Diante disso, torna-se essencial construir práticas pedagógicas que articulem teoria e prática, valorizem os saberes prévios dos alunos e favoreçam seu protagonismo no processo de aprendizagem.



Diante desse cenário, a proposta das oficinas literárias se apresenta como uma estratégia capaz de articular a aprendizagem à vida dos estudantes, promovendo o engajamento, a reflexão crítica e a valorização de suas experiências pessoais. Ao alinhar os princípios freireanos de educação dialógica com as demandas atuais da EJA, pretende-se criar espaços educativos que respondam tanto às diretrizes legais quanto às necessidades pedagógicas concretas dos sujeitos envolvidos.

Essa perspectiva orienta o presente produto, construído a partir de quatro etapas, o levantamento das necessidades e interesses dos estudantes; a seleção de textos literários, músicas e imagens; a aplicação das sete oficinas; e a sistematização e ajustes com base nas observações e devolutivas dos alunos, fruto da experiência vivida durante a pesquisa de mestrado, propondo a criação de oficinas literárias dialógicas voltadas para uma turma de sexta série da EJA, sob uma abordagem crítica e sensível à realidade dos estudantes. Por meio da leitura de contos, crônicas, poemas, músicas, pinturas e reflexões intertextuais, os alunos foram convidados a revisitar suas memórias, reconhecer suas histórias e escrever, conectando a literatura ao vivido e o texto à experiência.

As sete oficinas foram pensadas a partir da metodologia da sequência básica do letramento literário de Rildo Cosson (2009), com adaptações para a modalidade EJA. Organizadas em rodas de conversa e atividades que valorizam a escuta, a partilha e o reconhecimento dos saberes dos alunos. Os temas centrais como memória, identidade, pertencimento, tempo e transformação emergiram a partir de obras como o poema "Retrato", de Cecília Meireles, canções como "Até o Fim", de Chico Buarque, e pinturas como "As Velhas", de Goya, que funcionaram como disparadores para a leitura crítica, a reflexão e a produção textual.

A abordagem metodológica adotada também se fundamentou em princípios de aprendizagem ativa, na qual os estudantes são agentes centrais da construção do conhecimento, participando de forma engajada, crítica e reflexiva. Inspirada em Freire (2013), essa perspectiva reconhece que o aprendizado ocorre de maneira mais significativa quando parte das experiências de vida dos alunos, permitindo que eles mobilizem seus saberes prévios para interpretar, produzir e dialogar com novos conteúdos.

Nesse sentido, o letramento crítico (Kleiman, 2002; Cosson, 2009) propõe que a leitura e a escrita não sejam apenas práticas técnicas, mas instrumentos de análise e transformação da realidade. Práticas literárias na EJA, como as oficinas propostas neste estudo, mostram-se eficazes ao integrar leitura, reflexão e produção textual, promovendo engajamento, fortalecimento da identidade e protagonismo dos estudantes.



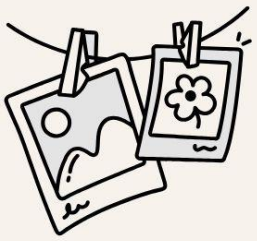
Inspirado na concepção de educação proposta por Paulo Freire (2013), entende-se o ato educativo como um processo dialógico, no qual o conhecimento é construído de forma coletiva, com base na escuta atenta e no respeito às vivências dos educandos. A leitura e a escrita, nesse contexto, não se configuram como práticas técnicas ou desvinculadas da realidade, mas como instrumentos de reconstrução de mundo, profundamente ligados à experiência, à cultura e à história de cada sujeito.

A memória, nesse percurso, ocupou lugar central. Os textos literários utilizados nas oficinas atuaram como gatilhos de lembrança, que despertaram nos estudantes a vontade de narrar suas histórias. Nesse sentido, a oficina se tornou um espaço de escuta, de reconhecimento e de partilha. Conforme destaca Ecléa Bosi (2023), “A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa realidade, no conjunto das representações que povoam nossa consciência atual” (Bosi, 2023 p.57).

Com base nessa abordagem, a proposta se articula ainda com os estudos de Maurice Halbwachs (2006), ao compreender a memória não como uma experiência exclusivamente individual, mas como uma construção social, atravessada pelos coletivos aos quais pertencemos. Assim, ao partilhar suas lembranças, os estudantes constroem pontes com os outros e (re)constroem sua própria identidade em diálogo com o grupo.

As sete oficinas foram organizadas em uma sequência de aproximadamente vinte encontros, totalizando dois meses, incluindo momentos de leitura literária, rodas de conversa, escuta musical, análise de imagens, construção de cartazes, fotografias e mapas afetivos, além das produções de texto em prosa e versos. Cada etapa procurou estimular o diálogo entre autor, texto e leitor, promovendo a vivência da literatura como prática viva e significativa. Como defende Freire (2013), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, e é nesse espírito que cada proposta foi construída. Além disso, as oficinas foram transformadas em sequência didática, permitindo que o professor conduza um trabalho mais completo e sistemático, acompanhando o desenvolvimento dos alunos ao longo das etapas.

Trata-se, assim, de um material que une teoria e prática com o intuito de contribuir para uma educação mais humana, crítica e afetiva, uma educação que reconhece os sujeitos da EJA como protagonistas de suas histórias e como leitores e autores de sua própria vida, conectando experiências de vida, políticas públicas e práticas pedagógicas de forma integrada.



Oficinas Literárias



01 RODA DE CONVERSA: RESGATANDO MEMÓRIAS

— A história que carregamos - Conhecimentos Prévios
— As primeiras palavras sobre memórias através de vídeos
— Sondagem afetiva entre perguntas e lembranças

02 EXPLORAR E CONSTRUIR MEMÓRIAS A PARTIR DA LEITURA

— Entrelaçamento entre a leitura e as memórias pessoais
— Vídeos inspiradores, o passado contado entre imagens e afetos
— Entre contos e crônicas de Clarice, memórias que se espelham

03 MEMÓRIA E IDENTIDADE A PARTIR DA LEITURA DE POEMA

— Lembranças que rimam com quem somos - Poema "Retrato"
— Entre versos e retratos - Pintura "As Velhas", Goya
— Intertextualidade, as lembranças que a literatura desperta

04 DIÁLOGO ENTRE MÚSICA & POESIA: FACES E MEMÓRIAS

— Canções e versos onde moram nossas histórias
— Poema "Sete faces", de Drummmond
— Canção "Até o fim", de Chico Buarque

05 MEU BAIRRO, MINHA VIDA

— Olhares sobre o território: percepções e memórias
— Reflexão sobre o tempo: entrevistas e escrita de memórias
— Mapa afetivo: sentimento de pertencimento

06 PADLET: ESPAÇO VIRTUAL DE INTERAÇÃO

— Linha do tempo, linha da vida: memórias que nos fazem ser
— Entre imagens e palavras: compartilhando vivências
— Tecendo memórias: identidade e pertencimento

07 REFLEXÕES E CONCLUSÕES: A ESCRITA DE MEMÓRIAS

— O que ficou depois de ver e ouvir
— Escrita e reescrita, momentos dialógicos
— O que fica entre o ponto final e as reticências



Orientações metodológicas ao professor

Professor, leia atentamente as orientações abaixo. Elas foram organizadas para facilitar a compreensão da proposta metodológica e apoiar o planejamento das atividades em sala de aula.



Como já foi mencionado, a proposta metodológica deste material didático se ancora na estrutura de sequência básica de letramento literário, proposta por Cosson (2009), e adaptada à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como às especificidades da pesquisa aqui desenvolvida. Essa organização visa articular leitura, oralidade, escuta ativa, produção textual e resgate de memórias, dentro de uma abordagem crítica e dialógica, capaz de integrar o texto literário à vivência dos estudantes. Abaixo, apresenta-se a sequência metodológica que orienta as oficinas literárias, detalhando as etapas que estruturam o processo pedagógico:

Sequência metodológica das etapas (oficinas literárias)

1. Sensibilização/Motivação Atividade de sensibilização e esclarecer dúvidas iniciais, preparando o terreno para as atividades a seguir. 1.1 Miniaula (biografia do autor, características do gênero e outras especificidades necessárias). 1.2 Seleção de textos de escritores renomados. 1.3 Sistematização da atividade (cronograma, objetivos, organização).	**3. Produção Textual/Instrumentalização** 3.1 Resgate de memórias (conectar a leitura do texto disparador ao universo pessoal de cada aluno). 3.2 Produção oral (o aluno conta suas memórias, resgatando principais momentos). 3.3 Instrumentalização: 3.3.1 Organização de atividades para o domínio de vários gêneros textuais.
2. Ação/Execução 2.1 Ato de ler (leitura dos textos: individual, coletiva e, se necessário, de escuta). 2.2 Compartilhamento / discussão (explorar os elementos e características do gênero). 2.3 Registro /avaliação /reflexão (Observações, reflexões e impressões no caderno).	**4. Avaliação** 4.1 avaliação e autoavaliação durante todo o processo através das reflexões, participação, escrita e reescrita dos textos de memórias.

Fonte: Estrutura metodológica da sequência básica (círculos de leitura) proposta por Rildo Cosson (2014) - adaptada para a temática concernente a esta pesquisa.

Orientações metodológicas ao professor

Sobre a proposta

As oficinas literárias apresentadas neste material foram elaboradas para promover a leitura, a escrita e a reflexão crítica a partir das experiências de vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A proposta busca articular literatura, memória e identidade, favorecendo práticas de ensino que reconheçam os saberes prévios dos alunos e valorizem a linguagem como instrumento de expressão e transformação.

Mais do que desenvolver habilidades de leitura e escrita, as oficinas têm o propósito de criar espaços de escuta, diálogo e partilha, inspirados na pedagogia freireana e nos princípios do letramento literário (Cosson, 2009; Kleiman, 2002). A literatura, nesse contexto, é entendida como uma forma de ler o mundo e a si mesmo, possibilitando ao aluno ressignificar sua história e fortalecer sua autoestima.

Embora elaboradas para uma turma de 6a série (7o ano) da EJA, as oficinas podem ser adaptadas para outras modalidades de ensino, considerando o nível de letramento, o repertório cultural e o tempo de aprendizagem de cada grupo.

Perfil da turma e contexto

As oficinas foram desenvolvidas em uma escola pública do município de Praia Grande (SP), com uma turma de 6a série (7o ano) da EJA, composta por dez alunos com idades e trajetórias diversas.
Os participantes são, em sua maioria, trabalhadores e pessoas com histórias de interrupção escolar, que trazem consigo uma rica bagagem cultural e experiências de vida singulares.

Essa diversidade é um dos pontos de partida da proposta. O trabalho com textos literários (contos, crônicas, poemas, músicas e imagens) tem o objetivo de reconhecer e valorizar essas vivências, transformando-as em matéria-prima para a leitura e a escrita. O guia parte do princípio de que todo aluno é portador de saberes.

Orientações metodológicas ao professor

Planejamento das oficinas

Recomenda-se que as oficinas sejam aplicadas na sequência proposta por Cosson (2009), respeitando o percurso metodológico proposto, no caso da EJA, veja adapatações já mencionadas. Cada oficina demanda, em média, três a quatro aulas completas, podendo ser adaptada conforme o ritmo da turma e o calendário escolar.

As sete oficinas podem ser realizadas ao longo de um bimestre ou trimestre, preferencialmente com intervalos que permitam a retomada e o aprofundamento dos conteúdos.

As atividades podem ocorrer em sala de aula, na biblioteca, no laboratório de informática ou em espaços alternativos, como pátios por exemplo. Sempre com foco na escuta, no diálogo e na produção colaborativa.

Organização docente

Antes da aplicação, é fundamental ler integralmente as propostas e reflitir sobre as possíveis adaptações à realidade de sua turma, considerando o tempo disponível, os recursos materiais, o nível de letramento e o perfil dos estudantes.

A preparação dos materiais (textos literários, músicas, imagens e suportes para escrita) deve ser feita com antecedência. Sempre que possível, envolva os alunos nesse processo. Selecionar textos, sugerir músicas ou escolher imagens também faz parte da experiência de aprendizagem.

Durante as oficinas, o professor atua como mediador e provocador de sentidos, estimulando o diálogo, a troca de experiências e a leitura crítica. O foco deve estar no processo e não apenas no produto final.

Orientações metodológicas ao professor

Etapas comuns às oficinas

Cada oficina segue uma estrutura pedagógica de base dialógica e participativa:

1. Sensibilização: os alunos são convidados a refletir sobre suas memórias, identidades e experiências de vida, a partir de uma provocação inicial (vídeo, texto literário, música, imagem ou pergunta geradora).
2. Leitura e diálogo: leitura compartilhada de textos literários e discussão coletiva sobre temas, sentimentos e interpretações.
3. Produção e criação: elaboração de textos (contos, crônicas, poemas ou relatos de memória) inspirados na leitura e nas experiências pessoais.
4. Partilha e escuta: momento de socialização dos textos e trocas entre os participantes, fortalecendo o vínculo e a autoria.
5. Sistematização e reflexão: retomada coletiva dos aprendizados, articulação com os conceitos trabalhados e registro das produções.

Sobre o processo avaliativo

A avaliação das oficinas é formativa, processual e qualitativa. Seu foco está na compreensão do percurso de aprendizagem e na evolução das práticas de leitura, escrita e reflexão dos alunos.

As avaliações podem ocorrer em diferentes formatos: textos autorais, leituras em voz alta, rodas de conversa, murais coletivos ou registros visuais.

Registrar o processo por meio de diário de bordo, anotações de observação, gravações de áudio, produções escritas e devolutivas orais.

Mais do que medir resultados, a avaliação aqui busca revelar como o estudante pensa, sente, cria e se reconhece como sujeito da própria história.

Orientações metodológicas ao professor

Ampliação da proposta: da oficina à sequência didática

Além das sete oficinas literárias apresentadas neste guia, o material propõe a possibilidade de transformar as Oficinas em sequência didática ampliada, inspirada na proposta de Dolz e Schneuwly (2004) e adaptada à realidade da EJA.

Essa ampliação tem o objetivo de aprofundar o trabalho com o gênero textual e fortalecer a reflexão crítica sobre as memórias e experiências dos estudantes, articulando leitura, escrita e reescrita em um processo contínuo.

A sequência é composta de quatro a cinco etapas principais, que podem ser desenvolvidas ao longo de várias aulas, de acordo com o ritmo e a disponibilidade da turma. Segue roteiro abaixo:

Roteiro das sequências didáticas

Etapa 1 – Produção inicial (sensibilização e diagnóstico): momento de acolhimento e escuta,. Promover uma roda de conversa para conhecer os alunos e suas histórias de vida e produção de texto inicial. Essa etapa também serve como diagnóstico com o uso das cinco categorias de análise da pesquisa propostas nesta investigação.

Etapa 2 – Módulos de trabalho: exibição e discussão de vídeos e outros materiais multimodais, para provocar a reflexão e estimular o vínculo entre o tema “memória” e as vivências. Proporcionar atividades de base de conhecimento do gênero estudado.

Etapa 3 – Produção textual : cada aluno produz seu texto, conectando-os às próprias experiências. Esses textos servem como ponto de partida para observar a escrita e planejar intervenções pedagógicas.
Etapa 4 – Reescrita : momento de releitura e ampliação das produções, permitindo que os alunos revisem e aprimorem seus textos com base nas discussões coletivas.

Orientações metodológicas ao professor

Ampliação da proposta: da oficina à sequência didática

Autoavaliação e Avaliação Docente

Como parte da sequência didática, o material propõe dois instrumentos avaliativos:
Autoavaliação do aluno: baseada nas cinco categorias da pesquisa, permite que os estudantes reflitam sobre seu processo de escrita, reconhecendo avanços, dificuldades e aprendizados, estimulando sua participação ativa e consciência sobre a própria trajetória.
Avaliação do professor: utiliza as mesmas categorias para orientar a observação das produções e acompanhar o desenvolvimento dos alunos, valorizando percursos individuais e o progresso das habilidades leitoras e escritoras.
Ambos os instrumentos têm caráter formativo e dialógico, possibilitando o reconhecimento do percurso construído e dos significados produzidos ao longo das oficinas.

Sobre o uso deste guia

O material apresenta sete oficinas literárias testadas em contexto real, cuidadosamente selecionadas com base na participação durante a aplicação da pesquisa.
Cada oficina traz habilidades previstas nos documentos curriculares, objetivos de aprendizagem, lista de materiais, etapas detalhadas, sugestões de mediação e orientações de avaliação.
Há também registros e exemplos práticos que facilitam a visualização das propostas e apoiam a sua adaptação à realidade de cada escola.

Ao longo do material, o professor encontrará "Dicas" pedagógicas destacadas em caixas de texto. Essas observações funcionam como apoios práticos de mediação, orientando o olhar do docente para aspectos importantes da condução das oficinas, como o acompanhamento da escrita, a escuta das falas dos estudantes e a observação de avanços ao longo do processo.
Tais dicas reforçam a dimensão formativa da avaliação, que valoriza o percurso e o progresso dos alunos, e não apenas o produto final.



Oficina 01

01

Oficina 1



Roda de Conversa: Resgatando Memórias

Objetivos:

- Estabelecer um espaço de escuta ativa e acolhimento, promovendo o conhecimento mútuo entre professor e alunos, valorizando suas histórias e experiências de vida.
- Introduzir a proposta pedagógica do projeto, contextualizando a importância da memória, da leitura literária e da produção textual no processo de aprendizagem da EJA.
- Construir um vínculo de confiança entre os participantes, favorecendo um ambiente dialógico, no qual os estudantes se sintam à vontade para partilhar suas trajetórias e refletir sobre o próprio percurso educacional.

Recursos:

- Computador;
- Lousa digital ou projetor multimídia;
- Pendrive ou internet com vídeos e slides;
- Caixa de som;
- Voz e/ou giz e caneta para quadro branco.

Professor,
Organize a sala em círculo ou pequenos grupos para favorecer o diálogo e a troca de experiências.



Duração: 2 aulas

Metodologia



1. Sensibilização/motivação - Roda de Conversa: Resgatando Memórias

Inicialmente, conduza uma roda de conversa com os alunos. Com a sala organizada em grupo e/ou círculo, apresente brevemente o objetivo da atividade, abrindo espaço para que os alunos compartilhem suas histórias, valorizem suas vivências e se reconheçam como sujeitos com trajetórias únicas. Escute com atenção, acolha as falas com respeito e incentive quem ainda estiver tímido a participar, sem forçar. Comece contando algo sobre você para incentivá-los.

Estimule o diálogo com perguntas, como:
Por que você voltou a estudar?
Conte um momento marcante da infância?
Você já escreveu sobre sua vida, diário etc?



Dica:
Caso deseje aprofundar a conversa com os alunos, veja sugestão de roteiro com perguntas nos anexos.

Adapte as perguntas conforme a realidade da turma, respeitando o ritmo e os limites de cada grupo.

O mais importante nesta etapa é manter um clima de escuta afetiva e respeitosa, onde os alunos se sintam seguros para falar ou apenas ouvir. Este momento também é uma oportunidade para registrar falas significativas e construir confiança.

Finalize a roda com um agradecimento às partilhas. Apresente brevemente os vídeos que serão exibidos na próxima etapa. Contextualize os autores e os trechos escolhidos.

Metodologia



2. Ação/Execução - assistir aos vídeos

Na sequência, exiba os dois vídeos que tratam da importância da memória e da escrita da própria história. Use os trechos indicados para manter o foco e aproveitar melhor o tempo da atividade.



Vídeo 1, do projeto Escrevendo o Futuro - Olimpíada de Língua Portuguesa (2012) que homenageia o ator e contador de histórias João Acaiabe, mostrando como as memórias são resgatadas e como poderão ser reconstituídas a partir de uma reflexão no presente.

https://youtu.be/DXZlhFgaEN8?feature=shared

Dica:
Não é necessário passar o vídeo completo, selecione as partes mais interessantes para otimizar o tempo

Vídeo 2, produzido pelo Espaço Documentário/Memória, parte do acervo da Cinemateca Brasileira (2011). Neste documentário, Lygia Fagundes Telles rememora sua trajetória e revela como suas memórias influenciaram sua escrita. O vídeo tem o objetivo de aprofundar o papel da memória na literatura e na formação da identidade.

https://youtu.be/jxWeQHMvDl4?feature=shared

3. Produção Textual/Instrumentalização



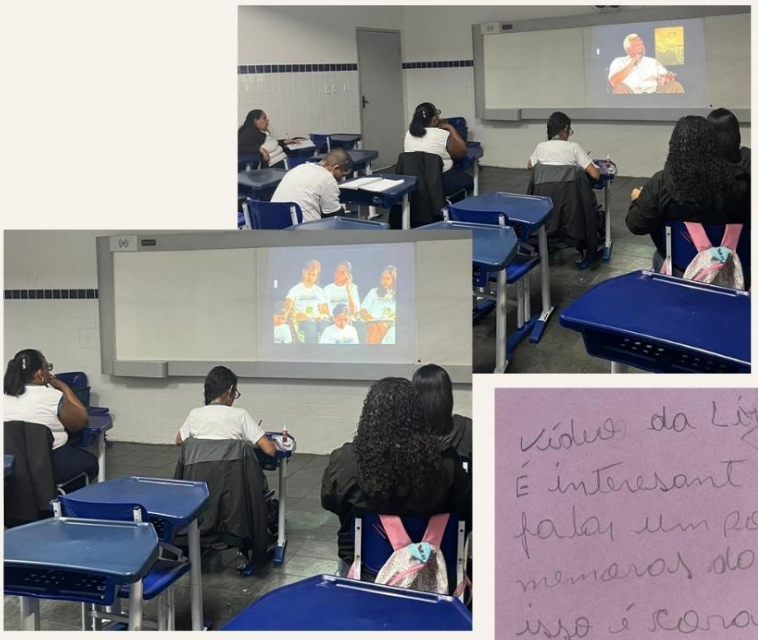
Em seguida, estimule comentários sobre os vídeos relacionando as falas com as memórias deles e com a importância de resgatar suas próprias histórias. Depois, proponha que escrevam em uma folha ou post-it uma breve reflexão sobre o que mais marcou em cada vídeo.

Na sequência, introduza de forma breve alguns gêneros textuais. Explique que a escrita pode assumir várias formas (narrativas, poemas, crônicas, contos, relatos), e que nas próximas etapas eles aprenderão como transformar suas memórias em textos.

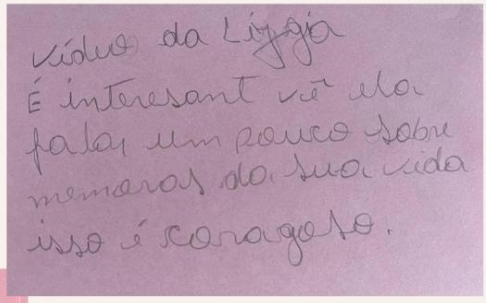
Dica:
Neste momento, é Interessante mostrar a diferença entre biografia e autobiografia. Se possível, use slides para apresentar.

Como foi a oficina na prática

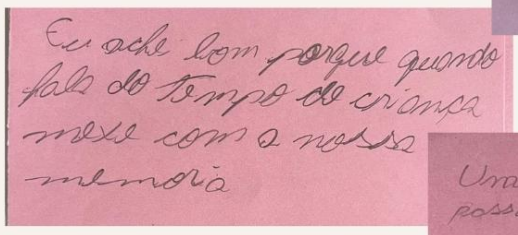


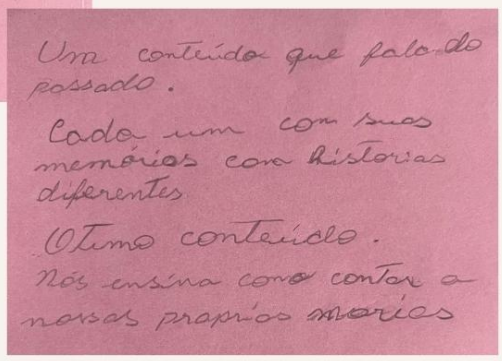


Estudantes assistindo aos vídeos da oficina 1.



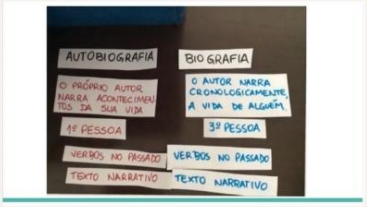
Reflexão escrita pós-vídeo da primeira oficina.













Slides usados na oficina 1

Transformando a oficina 1 em sequência didática

Sugestão para o professor aplicar o trabalho ao longo de várias aulas, com base nas produções/reflexões dos alunos e nas categorias de análise desta pesquisa. Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) para a modalidade EJA.

Etapa 1 – Produção inicial: Sensibilização e diagnóstico

Objetivo: conhecer os alunos e suas experiências, iniciar o contato com o tema memória.

Proposta: Promover uma roda de conversa inicial, apresentando e explicando o objetivo das oficinas; distribuir o questionário inicial (idade, trajetória de aprendizagem, sonhos, memórias de infância etc.) e acompanhar o preenchimento, esclarecendo dúvidas; observar, oralmente e na escrita, aspectos das 5 categorias de análise:

- Expressão da memória
- Organização das ideias
- Domínio da escrita
- Reflexão crítica
- Intertextualidade

Dica:
Professor, enfatize que o questionário não é avaliativo, mas um instrumento para conhecê-los e planejar melhor as próximas atividades.

Etapa 2 – Módulos de trabalho: Apresentação dos vídeos

Objetivo: provocar reflexões sobre memórias pessoais e estimular a escrita.

Módulo 1 – Apresentar vídeos selecionados sobre memória:

- "Escrevendo na sala de aula – Memórias" (João Acaiabe)
- "Espaço Memória – Lygia Fagundes Telles"

Módulo 2 – Estrutura e linguagem do gênero

- Contextualizar brevemente os autores e explicar o propósito do material.

Módulo 3 – Promover roda de conversa após cada vídeo, estimulando os alunos a comentar:

- Que lembranças os vídeos despertaram?
- Como construímos nossas memórias ao longo do tempo?
- Que emoções ou aprendizados surgem ao relembrar experiências passadas?

Dica:
Professor, incentive a participação de todos, mesmo os mais tímidos, compartilhando algumas de suas próprias memórias para motivar os alunos. As perguntas do módulo 3 são sugestões, mas você pode seguir o contexto da aula, não se preocupe, elas vão surgindo espontaneamente.

Etapa 3 – Produção inicial: escrever reflexões

Objetivo: registrar as primeiras reflexões dos alunos sobre os vídeos, funcionando como ponto de partida para o trabalho com escrita e análise.

Proposta:

- Solicitar que cada aluno escreva, em folha de caderno ou post-it, suas impressões sobre os vídeos:
- O que mais chamou atenção
- Memórias e emoções despertadas
- Conexões com sua própria vida

Obs.: Esta produção serve como diagnóstico para observar a escrita utilizando as 5 categorias.

O foco não é "correção gramatical perfeita", mas expressar sentimentos e pensamentos. Prefira perguntas e comentários que incentivem a reescrita reflexiva.

Reforçar que o progresso é mais importante que a perfeição. Use anotações em forma de pergunta para estimular novos insights.

Etapa 4 – Produção final: Reescrita

Objetivo: consolidar a reflexão e ampliar a escrita, relacionando com os vídeos e outras referências.

Proposta:

- Cada aluno relê sua reflexão inicial e, se desejar, acrescenta novas ideias ou detalhes.
- Sugerir relações com outros materiais apresentados (intertextualidade).
- Organizar uma roda de leitura ou mural com as reflexões para compartilhar com o grupo.

Obs.: Esta produção serve como diagnóstico para observar a escrita utilizando as 5 categorias.

Transformando a oficina 1 em sequência didática

Sugestão para o professor aplicar o trabalho ao longo de várias aulas, com base nas produções/reflexões dos alunos e nas categorias de análise desta pesquisa. Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) para a modalidade EJA.

Etapa 5 – Avaliação formativa e autoavaliação

Objetivo: refletir sobre o processo e reconhecer o próprio crescimento.

Instrumento: Rubrica (Autoavaliação)



Dica:
professor e aluno podem preencher juntos.

O que observei na minha reflexão	Estou começando	Estou melhorando	Já consigo fazer bem
Falei sobre minhas lembranças e sentimentos despertados pelo vídeo			
Organizei minhas ideias sobre o que assisti			
Escrevi com clareza e atenção			
Pensei sobre minha história e o que aprendi			
Relacionei minha reflexão com os vídeos, obras ou outros materiais apresentados			

Fechamento: Proponha uma conversa em grupo:
"O que aprendi sobre mim ao escrever essas reflexões?" e/ou "O que posso melhorar?"
Incentivar a valorização da própria história e a escuta dos colegas.

Olhar formativo sobre a escrita da EJA

Nessa sequência didática completa, proposta por Dolz & Schneuwly (2004) e adaptada para a modalidade EJA, tem como ponto de partida a escrita inicial dos alunos, trabalhando leitura e linguagem nos módulos, e terminando com uma reescrita final acompanhada pela rubrica para autoavaliação.

Essa proposta valoriza o protagonismo dos alunos, reconhecendo suas vivências e saberes como ponto de partida para o desenvolvimento da escrita e da leitura crítica.

Dica:
A rubrica orienta o olhar do professor para o progresso do aluno, permitindo uma avaliação formativa que valoriza processos, não apenas produtos.

Transformando a oficina 1 em sequência didática

Sugestão para o professor aplicar o trabalho ao longo de várias aulas, com base nas produções/reflexões dos alunos e nas categorias de análise desta pesquisa. Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) para a modalidade EJA.

O olhar do professor nas 5 categorias

Objetivo: Observar a evolução do aluno.

Instrumento: Rubrica (Avaliação formativa)



Dica: Neste molde, a SD se estrutura com fundamentação teórica, aplicabilidade prática e linguagem acessível.

Categorias	O que observar	Estratégias
Expressão da memória	O aluno relata lembranças e emoções despertadas pelos vídeos	Incentivar comentários orais e registros escritos curtos
Organização das ideias	As ideias sobre os vídeos estão claras e conectadas	Discussão coletiva e registros organizados
Domínio da escrita	A escrita/reflexão está clara, com cuidado na ortografia e pontuação	Revisão em voz alta e reescrita de trechos se necessário
Reflexão crítica	O aluno conecta os vídeos à própria história e à realidade	Perguntas provocativas e comparação com a vida real ou textos apresentados
Intertextualidade	Conecta os vídeos com outras obras literárias, músicas ou artes	Mostrar trechos de vídeos, textos ou imagens e fazer relações



Síntese

Nesta sequência didática, os alunos assistem, refletem, escrevem e compartilham. As cinco categorias de análise ajudam a perceber o progresso real da escrita e reflexão, valorizando o protagonismo e a experiência pessoal dos alunos.

Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) para o contexto da EJA

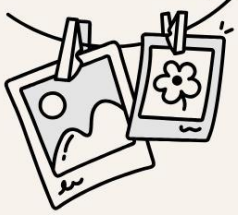




Oficina 02

02

Oficina 2



Explorar e construir memórias a partir da Leitura

Objetivos:

- Conduzir os alunos à reflexão e ao resgate de suas memórias a partir da leitura do conto Felicidade Clandestina e das crônicas Cem anos de Perdão e Medo da Eternidade, de Clarice Lispector.
- Promover diálogo, criando conexões entre o texto literário e as experiências pessoais, incentivando a escrita sensível e significativa.
- Apresentar elementos básicos da leitura literária (estrutura narrativa, foco narrativo, tempo, espaço, personagens), preparando o terreno para a instrumentalização.

Recursos:

- Computador;
- Lousa digital ou projetor multimídia;
- Pendrive ou internet com vídeos e slides;
- Caixa de som;
- Cópias do conto e crônicas;
- Voz e/ou giz e caneta para quadro branco.

Professor,
Organize a sala em círculo ou pequenos grupos para favorecer o diálogo e a troca de experiências.



Duração: 4 a 5 aulas

Metodologia



1. Sensibilização/motivação - Roda de Conversa: Resgatando Memórias

Para início, retome com os alunos os temas trabalhados anteriormente, incentivando a escuta e a troca de experiências. Relembre a importância das memórias pessoais como ponto de partida para a escrita e conduza uma roda de conversa.

Crie um ambiente acolhedor e propício à partilha. A escuta ativa é fundamental para fortalecer vínculos e preparar os alunos para a leitura dos textos.



Dica:
Caso deseje, o conto e as crônicas estão nos anexos, bem como as atividades propostas para esta oficina.

Na sequência, apresente uma breve biografia da escritora Clarice Lispector, utilizando o vídeo "Quem foi Clarice? – Os 100 anos de Clarice Lispector"

https://youtu.be/XLH9o5qvavc?feature=shared

Logo após, exiba o vídeo do projeto Espaço Documentário/Memória, em que Lygia Fagundes Telles compartilha memórias pessoais ao lado de Clarice Lispector. Esse momento serve para mostrar como a literatura nasce também da experiência vivida e sentida.

https://youtu.be/vVTpCDG7LuY?feature=shared

2. Ação/Execução



Por fim, divida a turma em grupos (se preferir) e distribua os textos para que eles possam fazer uma primeira leitura silenciosa. Após isso, é interessante fazer uma segunda leitura coletiva, apontando alguns elementos importantes e vocabulário. Depois, faça a terceira leitura, possibilitando que todos compreendam os textos e percebam a diferença entre conto e crônica e as diferentes formas de abordar as memórias e sentimentos.

Dica:
Utilize a sequência de leitura recomendada por Cosson (2009). Primeiro faça a leitura silenciosa para compreensão individual, depois a leitura coletiva em voz alta com mediação do professor, finalizando com a escuta da leitura realizada pelo professor, para aprofundar a interpretação e promover compreensão compartilhada.

Metodologia



Durante a leitura, pare em alguns momentos para levantar questões reflexivas e incentivar os alunos a fazerem relações com suas próprias vivências.

Após as três etapas de leitura, faça perguntas tais como:
O que significa "felicidade clandestina" para você?
Como a personagem lida com seus desejos e frustrações?
Alguma vez você viveu algo parecido na infância?

Para o grupo que lê Medo da Eternidade, pergunte:
Como a personagem expressa o medo da eternidade?
Qual a ligação entre esse medo e suas memórias de vida?
Você se lembra de algum momento da infância em que sentiu medo?
Para o grupo que lê Cem Anos de Perdão, pergunte:
O que leva alguém a roubar isso?
Você já viveu uma situação em que achava que precisava "quebrar uma regra" para conseguir algo importante?



Depois da leitura, cada grupo compartilha suas impressões, resgatando memórias e sentimentos provocados pelo texto. Estimule uma escuta respeitosa e o diálogo entre os grupos, valorizando as diferentes interpretações.

O objetivo aqui é explorar como cada texto lida com a memória, os desejos e os medos internos dos personagens, e como isso pode ressoar com as experiências de vida dos alunos.

3. Produção Textual/Instrumentalização



Aprofunde um pouco mais o conhecimento dos alunos sobre os gêneros conto e crônica, a partir da leitura dos textos de Clarice Lispector trabalhados anteriormente, favorecendo a apropriação de suas estruturas e elementos para a produção textual inspiradas em suas memórias pessoais.

Introdução ao Conto:

Apresente o conceito de conto de forma simples e contextualizada. Destaque que se trata de uma narrativa curta, com poucos personagens e um único conflito, geralmente marcada por um enredo enxuto e desfecho claro. É importante utilizar os contos lidos (ex: Felicidade Clandestina) como exemplo.

Atividade:
Liste no quadro as principais características do conto. Oriente os alunos a copiarem e discutirem em duplas exemplos que já conhecem ou que foram lidos na oficina.

Características do Conto:

Explique cada característica brevemente.

- Narrativa curta
- Conflito central
- Poucos personagens
- Trama simples
- Fechamento claro

Atividade:
Elabore um mapa conceitual no quadro sobre o que define um conto. Se for possível pode já trazer um pronto em slide.

Elementos da Narrativa e Foco Narrativo:

Apresente os elementos fundamentais da narrativa e os principais tipos de narrador.

- Enredo
- Personagens
- Tempo
- Espaço
- Narrador (Observador e Narrador-personagem)

Atividade:
Em duplas, os alunos identificam esses elementos no conto Felicidade Clandestina, registrando no caderno suas observações. Trabalhe com a transformação dos discursos, do direto para o indireto e vice-versa.

Tipos de Discurso:

- Direto
- Indireto

Introdução à Crônica:

Ao apresentar o conceito de crônica para turmas da EJA, priorize uma explicação simples e direta. Diga que é um texto curto, escrito com uma linguagem parecida com a que usamos no dia a dia, que fala de coisas simples do cotidiano, mas nos faz pensar sobre a vida. Muitas vezes, a crônica é escrita como se o autor estivesse conversando com o leitor, trazendo suas opiniões, sentimentos ou até um pouco de humor.

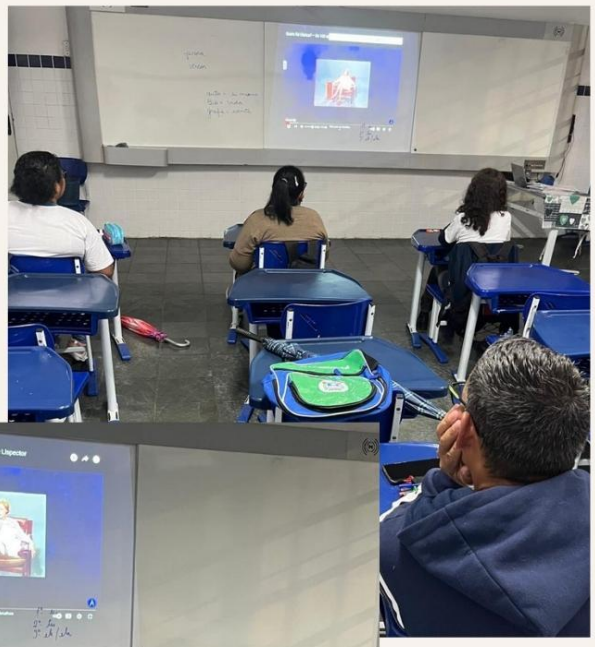
4. Avaliação e Reflexão



Promova uma roda de conversa ou apresentação em pequenos grupos. Os alunos compartilham o que aprenderam sobre conto e crônica, discutem como os textos lidos dialogam com suas memórias e comentam sobre as atividades feitas.
Pode perguntar:
O que mais chamou sua atenção nos textos que leu?
Qual gênero você se identificou mais e por quê?

Dica:
Ao trabalhar conceitos como narrador e tipos de discurso com turmas da EJA, prefira explicações simples, sem muitos termos técnicos. Valorize o entendimento prático: em vez de aprofundar em categorias como "narrador onisciente" ou "discurso indireto livre", foque no essencial. O importante é que consigam se reconhecer nos textos e ganhar confiança para escrever suas próprias histórias.

Como foi a oficina na prática



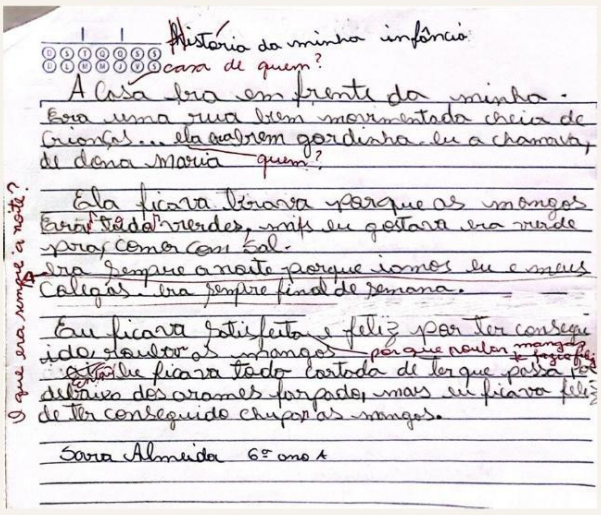
Estudantes assistindo aos vídeos da oficina 2.

Slide usado na oficina 2





Dica:
Ao corrigir os textos dos alunos, prefira fazer anotações em forma de perguntas quando perceber que faltam informações importantes. Isso estimula a reescrita de forma mais reflexiva e autônoma. Escreva no próprio texto, assim, o aluno entende o que pode acrescentar e se sente motivado a desenvolver melhor suas ideias.



História da minha infância

Casa de quem?

A Casa era em frente da minha. Era uma rua bem movimentada cheia de crianças... ela era bem gordinha. Eu a chamava de dona Maria

quem?

Ela ficava brava porque as mangas eram todas verdes, mas eu gostava era verde pra comer com sal.

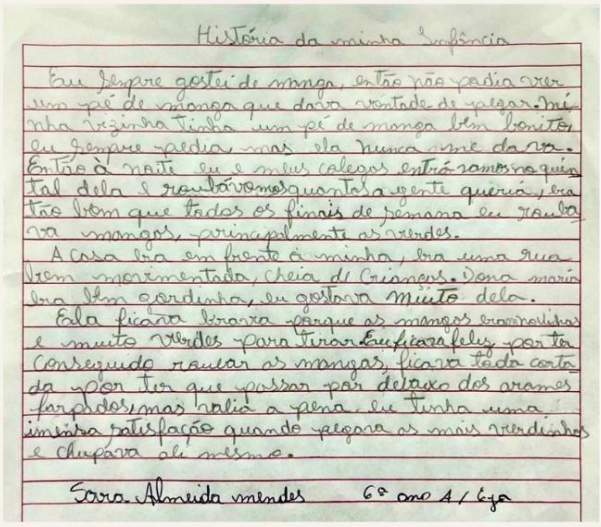
Era sempre a noite porque iamos eu e meus Colegas. Era sempre final de semana.

Eu ficava satisfeita e feliz por ter conseguido roubar as mangas porque ~~voltar~~ mangas

Ela ficava todo cortada de ter que passar pelos ~~dos~~ dos arames farpados, mas eu ficava feliz de ter conseguido chupar as mangas.

Sara Almeida 6º ano A

O que era sempre a noite?



História da minha infância

Eu sempre gostei de manga, então não podia ver um pé de manga que dava vontade de pegar. Minha vizinha tinha um pé de manga bem bonito, eu sempre pedia, mas ela nunca me dava. Então à noite eu e meus colegas entrávamos no quintal dela e roubávamos quantas a gente queria, era tão bom que todos os finais de semana eu roubava mangas, principalmente as verdes.

A casa era em frente à minha, era uma rua bem movimentada, cheia de crianças. Dona maria era bem gordinha, eu gostava muito dela.

Ela ficava brava porque as mangas eram roliças e muito verdes para tirar. Eu ficava feliz por ter conseguido roubar as mangas, ficava toda cortada por ter que passar por debaixo dos arames farpados, mas valia a pena. Eu tinha uma imensa satisfação quando pegava as mais verdinhas e chupava ali mesmo.

Sara Almeida Mendes 6º ano A / Eja

Exemplo de reescrita da produção de texto

Transformando a oficina 2 em sequência didática

Sugestão para o professor aplicar o trabalho com os gêneros crônica e conto ao longo de várias aulas, com base nas produções dos alunos e nas categorias de análise desta pesquisa. Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) para o contexto da EJA.

Etapa 1 – Produção inicial: escrevendo a partir da memória

Objetivo: conhecer o ponto de partida dos alunos e suas relações com o tema "memória".

Proposta: Iniciar com a roda de conversa, solicitar que cada aluno registre, de forma livre, um pequeno texto de lembrança, sem se preocupar com correção. Esse texto serve como diagnóstico para o professor observar as 5 categorias:

- Expressão da memória
- Organização das ideias
- Domínio da escrita
- Reflexão crítica
- Intertextualidade

Dica:
Professor, se o aluno não quiser escrever, incentive-o, contando algumas de suas próprias memórias. Ele se sentirá motivado e certamente contará a dele.



Etapa 2 – Módulos de trabalho: leitura, conversa e ampliação

Objetivo: aprofundar a leitura e desenvolver aspectos observados na produção inicial.

Módulo 1 – Leitura e conversa com Clarice Lispector

- Leitura compartilhada do conto (Felicidade Clandestina) ou crônica (Cem anos de perdão).
- Conversa sobre lembranças de infância, desejos não realizados ou outro assunto que o texto despertar.

Explorar a expressão da memória e a reflexão crítica (comparar vivências com as da narradora).

Dica:
Professor, fique à vontade para escolher outros textos de diferentes autores. O importante é seguir a proposta de Dolz & Schneuwly e as categorias de análise.

Módulo 2 – Estrutura e linguagem do gênero

- Retomar as características do conto e da crônica.
- Trabalhar organização do pensamento (sequência dos fatos, tempo verbal, narrador e outros aspectos necessários).
- Introduzir noções de biografia e autobiografia.

Módulo 3 – Oficina de reescrita e revisão coletiva

- Releitura dos textos iniciais.
- Intervenções individuais e coletivas sobre clareza, coesão e criatividade (norma-padrão).
- Estimular o uso de adjetivos, pontuação e reescrita de trechos confusos.

Etapa 3 – Produção final: reescrever é reviver

Objetivo: reescrever o texto de memória, agora com base nas reflexões, nas leituras e nas discussões.

Proposta:

- Cada aluno reescreve o texto inicial, incorporando o que aprendeu.
- O professor pode sugerir que o aluno relacione o seu texto aos textos trabalhados em aula (intertextualidade).
- Ao final, organizar uma roda de leitura ou mural com os textos, para compartilhar.

Dica:
A produção final não precisa ser "perfeita". O foco é o avanço percebido entre o primeiro e o segundo texto. Lembrando que, ao corrigir os textos dos alunos, prefira fazer anotações em forma de perguntas quando perceber que faltam informações importantes. Isso estimula a reescrita de forma mais reflexiva e autônoma.

Transformando a oficina 2 em sequência didática

Sugestão para o professor aplicar o trabalho com o gênero textual ao longo de várias aulas, com base nas produções dos alunos e nas categorias de análise desta pesquisa. Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) para o contexto da EJA.

Etapa 4 – Avaliação formativa e autoavaliação

Objetivo: refletir sobre o processo e reconhecer o próprio crescimento.

Instrumento: Rubrica (Autoavaliação)



Dica:
Professor e aluno podem preencher juntos.

O que observei no meu texto	Estou começando	Estou melhorando	Já consigo fazer bem
Falei sobre minhas lembranças e sentimentos			
Organizei melhor minhas ideias			
Escrevi com mais clareza e atenção			
Pensei sobre minha história e o que aprendi			
Me inspirei e relacionei meu texto com algo que li ou ouvi			



Fechamento: Proponha uma conversa em grupo:
"O que aprendi sobre mim ao escrever esse texto?" e/ou "O que posso melhorar?"

Olhar formativo sobre a escrita da EJA

Nessa sequência didática completa, proposta por Dolz & Schneuwly (2004) e adaptada para a modalidade EJA, tem como ponto de partida a escrita inicial dos alunos, trabalhando leitura e linguagem nos módulos, e terminando com uma reescrita final acompanhada pela rubrica para autoavaliação.

Essa proposta valoriza o protagonismo dos alunos, reconhecendo suas vivências e saberes como ponto de partida para o desenvolvimento da escrita e da leitura crítica.

Dica:
A rubrica orienta o olhar do professor para o progresso do aluno, permitindo uma avaliação formativa que valoriza processos, não apenas produtos.

Transformando a oficina 2 em sequência didática

Sugestão para o professor aplicar o trabalho com o gênero textual ao longo de várias aulas, com base nas produções dos alunos e nas categorias de análise desta pesquisa. Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) para o contexto da EJA.

O olhar do professor nas 5 categorias

Objetivo: Observar a evolução do aluno.

Instrumento: Rubrica (Avaliação formativa)



Dica: Neste molde a SD se estrutura com fundamentação teórica, aplicabilidade prática e linguagem acessível

Categorias	O que observar	Estratégias
Expressão da memória	O aluno traz lembranças e emoções?	Incentivar relatos pessoais escritos e orais
Organização das ideias	As ideias estão claras e em ordem?	Reescrita e discussão coletiva
Domínio da escrita	Escrita com clareza e cuidado?	Revisão e leitura em voz alta
Reflexão crítica	O aluno pensa sobre si e o mundo?	Roda de conversa e comparações com o texto trabalhado
Intertextualidade	Faz conexões com o texto trabalhado, músicas ou artes?	Mostrar trechos do texto, vídeos, pinturas, dar exemplo etc



Síntese

Nesta sequência didática, o aluno lê, conversa, escreve, revisa e reescreve, ampliando suas capacidades de expressão e leitura crítica. As cinco categorias funcionam como lentes que ajudam a perceber o avanço real da escrita, valorizando o processo de aprendizagem e o protagonismo do aluno da EJA.

Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) para o contexto da EJA





Oficina 03

03

Oficina 3



Memória e Identidade a partir da leitura de poema

Objetivos:

- Apresentar o poema Retrato, de Cecília Meireles, promovendo a reflexão sobre memória, identidade e passagem do tempo, incentivando a participação ativa dos alunos na interpretação do texto.
- Trabalhar a intertextualidade entre o poema e a pintura As Velhas, de Goya, estimulando o diálogo entre linguagens artísticas e as experiências pessoais dos alunos.
- Estimular a expressão criativa por meio da construção do "Mapa da Vida" e da produção poética, integrando memórias pessoais e conceitos trabalhados na oficina.

Recursos:

- Computador;
- Lousa digital ou projetor multimídia;
- Pendrive ou internet com vídeos e slides;
- Caixa de som;
- Slides com poema e pintura;
- Cartolina, revistas e jornais para recortar e colar;
- Voz e/ou giz e caneta para quadro branco.

Professor,
Se for possível, leve os alunos para a sala de informática, caso necessite fazer pesquisas sobre autores ou mostrar outras pinturas.



Duração: 4 a 5 aulas

Metodologia



1. Sensibilização/motivação - Roda de Conversa: Resgatando Memórias

Crie um ambiente acolhedor para refletir sobre o poema Retrato, de Cecília Meireles. Inicie com uma roda de conversa retomando a oficina anterior, propondo questões como:

Como você se lembra de momentos importantes da sua vida?
O que as lembranças dizem sobre quem você é hoje?

2. Ação/Execução

Leia o poema Retrato em voz alta, verso a verso, perguntando aos alunos o que acham e ouvindo suas interpretações. Valorize todas as respostas para criar um ambiente de respeito e participação, depois de ouví-los, explique que ele trata da identidade, da passagem do tempo e do processo de autodescoberta. Antes, contextualize Cecília Meireles com uma breve biografia e uma imagem dela.

Link poema:
https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/2020/03/25/retrato-cecilia-meireles/

Na sequência, apresente a pintura "As Velhas", de Goya. Peça para os alunos observarem e falarem o que veem (roupas, expressões, objetos). Conduza para que percebam como a imagem dialoga com o poema. Mostre também uma breve biografia de Francisco Goya com fotografia do pintor.

Link "As Velhas"
https://tendimag.com/2017/07/20/a-cor-do-abismo/09-goya-as-velhas-ou-o-tempo-c-1810-12/

Dica:
Caso deseje, as perguntas estão nos anexos, bem como alguns exemplos de mapa da vida.

Explique o conceito de intertextualidade de forma simples, mostrando que o texto e a imagem conversam entre si. Estimule os alunos a refletirem sobre o que o poema e a pintura despertam neles, conectando arte e experiências pessoais.

3. Produção Textual/Instrumentalização

Introduza os alunos ao universo da poesia, apresentando diferentes formas poéticas e suas características essenciais. Desenvolva atividades práticas para que os alunos explorem estilos e estruturas poéticas e criem suas próprias produções, inspirando-se na leitura e reflexão do poema Retrato.



Dica:
Estimule a troca de experiências e a partilha de memórias pessoais em diálogo com os temas do poema. Explique a diferença entre poesia (expressão artística mais ampla) e poema (texto formal estruturado).

Metodologia



Apresente o poema como uma forma literária que expressa sentimentos e ideias com ritmo, métrica e rima. Explique de forma simples o que são versos e estrofes, mostrando exemplos na lousa.

Mostre diferentes tipos de poemas (soneto, quadrinha, haicai, limerique) com exemplos rápidos.



Atividade:
Peça para os alunos escreverem um poema inspirados no poema Retrato e na pintura As Velhas, usando suas próprias memórias e sentimentos e o fenômeno da intertextualidade.

Em seguida, propor que os alunos respondam perguntas no caderno, relacionando o poema e a pintura e suas experiências pessoais. Poderá trazer as perguntas no slide ou escrevê-las na lousa. Na sequência, peça para que eles construam um "Mapa da Vida" com imagens recortadas de revistas, jornais ou impressas.

Dica:
Lembre-se de que os estudantes da EJA têm uma rotina intensa e pouco tempo disponível fora da escola. Por isso, leve as imagens, revistas e jornais e priorize atividades que possam ser feitas durante as aulas.

Trabalhe o tema da passagem do tempo com a atividade "Mapa da Vida". Peça que façam colagens de imagens que representem suas memórias e momentos importantes da vida, usando perguntas na lousa para inspirar.

4. Avaliação e Reflexão

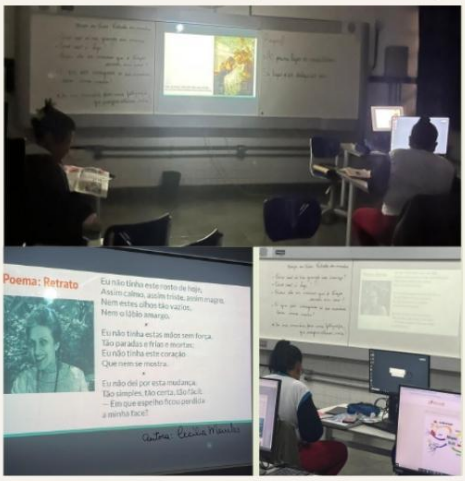


Promova um momento para os alunos lerem ou falarem sobre seus poemas, refletindo sobre o que aprenderam sobre memória, identidade e tempo. Propor o compartilhamento das produções e reflexões com os colegas, enriquecendo o aprendizado coletivo e partilhando suas memórias. Cada aluno poderá explicar seu mapa da vida, contando suas memórias para cada imagem escolhida.

Dica:
Nesse momento, organize a sala em círculo para a apresentação dos Mapas da vida. Essa disposição favorece a escuta atenta, valoriza a fala de cada um e fortalece os vínculos entre o grupo.

Como foi a oficina na prática





Dica:
Se conseguir levá-los para a sala de informática será muito produtivo, além da pesquisa sobre outras obras de Goya, eles puderam pesquisar sobre exemplos de diversos mapas relacionados à vida, à memória etc. Essa oficina foi espetacular.

Slides usados na oficina 3



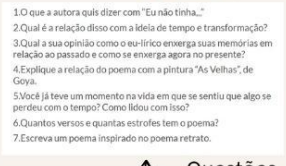


Estudantes copiando o poema Retrato no caderno e respondendo as questões após discussão e interpretação coletiva. Fizemos pesquisa sobre outras obras de Goya (eles ficaram curiosos)







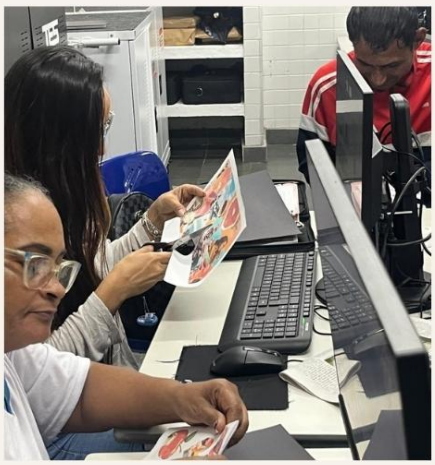


Questões

Estudantes na sala de informática



Apresentando os Mapas da Vida



construindo os Mapas da Vida



Como foi a oficina na prática







Mapas da Vida
"Memórias"







Dica:
Veja algumas memórias dos mapas contadas pelos próprios alunos na oficina de Padlet.





Transformando a oficina 3 em sequência didática



Sugestão para o professor aplicar o trabalho com o gênero poema ao longo de várias aulas, com base nas produções dos alunos e nas categorias de análise desta pesquisa. Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) e Cosson (2009) para o contexto da EJA.

Etapa 1 – Sensibilização: o tempo e as lembranças

Objetivo: despertar reflexões sobre memória, identidade e transformação ao longo do tempo.

Proposta: Promover uma roda de conversa retomando reflexões da oficina anterior. Fazer perguntas provocativas:

- "Como você se lembra de momentos importantes da sua vida?"
- "O que as lembranças dizem sobre quem você é hoje?"

Atividade de escrita inicial: Minhas lembranças em palavras
Após a conversa, proponha que cada aluno escreva algumas frases, palavras ou pequenos pensamentos que representem suas lembranças mais marcantes. Podem escrever livremente, respondendo a perguntas como:

- "Do que eu me lembro com mais carinho?"
- "O que o tempo mudou em mim?"
- "Que lembrança eu guardo como um retrato da minha vida?"

Esse texto serve como diagnóstico para o professor observar as 5 categorias:

- Expressão da memória
- Organização das ideias
- Domínio da escrita
- Reflexão crítica
- Intertextualidade

Dica:
Professor, crie um ambiente acolhedor e de escuta ativa, estimulando a partilha de experiências. Explique que não precisa ser um poema, é apenas registro de memórias, um "rascunho" de si mesmo.



Dica:
Professor, utilize a técnica do andaime (Cosson, 2009), o professor atua como apoio na interpretação, ajudando os alunos a compreender e construir sentidos com autonomia.

Etapa 2 – Lendo e Sentindo o Poema "Retrato"

Objetivo: ler e interpretar o poema como espelho da identidade e da passagem do tempo.

Módulo 1 – Conhecendo a autora e o poema

- Apresente a autora Cecília Meireles e contextualizar sua obra, destacando a temática da memória e do tempo.
- Pedir aos alunos para fazer uma primeira leitura do poema, e, em seguida, leia para eles, explorando ritmo, pausas e repetições.
- Conversar sobre as impressões iniciais dos alunos: o que sentiram, o que entenderam, quais versos chamaram atenção.
- Destaque versos como:
  "Eu não tinha este rosto de hoje..."
  "Tão paradas e frias e mortas."
- Conduza um diálogo leve e afetivo:
  "O que a autora quer dizer com 'eu não tinha'?"
  "Você já se sentiu diferente ao se olhar no espelho?"
  "O que muda em nós com o tempo?"

Dica:
incentive os alunos a perceber que a poesia também é uma forma de "biografia sensível".





Módulo 2 – Estrutura e linguagem poética

- Retome o poema e analisar sua estrutura e recursos de linguagem: versos, estrofes, repetições e metáforas.
- Explore o uso da primeira pessoa e o tema da identidade em transformação.
- Compare o modo como Cecília fala de si com o que os alunos escreveram na atividade de lembranças da Etapa 1.
- Relacione forma e sentido: como o ritmo e a escolha das palavras ajudam a expressar emoções e reflexões sobre o tempo.

Módulo 3 – Leitura e interpretação coletiva

- Promova uma leitura coletiva, permitindo que os alunos comentem os versos e tragam experiências pessoais.
- Leia verso por verso por várias vezes, conduzindo à interpretação
- Registre palavras ou expressões que mais se repetem nas falas do grupo (ex.: "tempo", "mudança", "espelho", "passado").
- Relacione essas ideias com as categorias da pesquisa:
  Expressão da memória (o que o poema desperta)
  Reflexão crítica (o que o tempo ensina)
  Intertextualidade (diálogo entre o texto do aluno e o poema)

Etapa 3 – Intertextualidade: palavra e imagem em diálogo

Objetivo: Desenvolver a leitura crítica e ampliar o conceito de identidade a partir da arte.

Proposta:

- Apresente a pintura "As Velhas", de Francisco Goya e realize uma leitura coletiva da imagem, com perguntas provocadoras:
  "O que você ver na imagem?"
  "Quem são essas mulheres?"
  "O que muda se cobrirmos o rosto delas?"
- Estabelecer um diálogo entre o poema e a pintura: ambos tratam da passagem do tempo, do corpo e da memória.

Transformando a oficina 3 em sequência didática

Sugestão para o professor aplicar o trabalho com o gênero poema ao longo de várias aulas, com base nas produções dos alunos e nas categorias de análise desta pesquisa. Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) e Cosson (2009) para o contexto da EJA.

Etapa 4 – Escrevendo o próprio "retrato" em versos

Objetivo: incentivar a escrita autoral a partir das memórias e experiências pessoais.

Proposta: Convide os alunos a escrever um poema sobre si mesmos, inspirados em "Retrato"; Explique que não é cópia, mas diálogo, que podem usar a estrutura do poema ou criar livremente; Mostre exemplos de poemas de outros estudantes para inspirar confiança. Reforce que todos são capazes de escrever poesia, e que o processo será acompanhado passo a passo.

Etapa 5 – Mapa da Vida e Roda de Partilha: retratos da memória

Objetivo: expressar memórias e identidades a partir da arte e da linguagem visual e compartilhar.

Proposta: Propor a criação do Mapa da Vida: Retratos da Memória, utilizando colagens, desenhos, fotos e recortes de revistas que representem momentos significativos da trajetória dos alunos. Escrever no quadro perguntas inspiradoras, como:

- "Como você se via quando era criança?"
- "O que o tempo mudou em você?"

Em outro momento: Organizar a sala em círculo para a apresentação dos Mapas da Vida.

- Cada aluno compartilha suas imagens e as suas memórias.

Dica:
Registre esse momento com fotos

Etapa 6 – Avaliação formativa e autoavaliação

Objetivo: refletir sobre o processo e reconhecer o próprio crescimento.
Instrumento: Rubrica (Autoavaliação)

O que observei no meu poema e no Mapa da Vida	Estou começando	Estou melhorando	Já consigo fazer bem
Consegui expressar lembranças e sentimentos pessoais			
Relacionei minhas memórias com o poema "Retrato"			
Organizei minhas ideias com clareza e emoção			
Escrevi e/ou criei meu mapa com cuidado e criatividade			
Refleti sobre quem eu fui e quem sou hoje			

Fechamento: Proponha uma conversa em grupo:
"O que aprendi sobre mim ao escrever esse poema?" e/ou "O que posso melhorar?"

Olhar formativo sobre a escrita da EJA

Nessa sequência didática completa, proposta por Dolz & Schneuwly (2004) e adaptada para a modalidade EJA, tem como ponto de partida a escrita inicial dos alunos, trabalhando leitura e linguagem nos módulos, e terminando com uma reescrita final acompanhada pela rubrica para autoavaliação.

Essa proposta valoriza o protagonismo dos alunos, reconhecendo suas vivências e saberes como ponto de partida para o desenvolvimento da escrita e da leitura crítica.

Dica:
A rubrica orienta o olhar do professor para o progresso do aluno, permitindo uma avaliação formativa que valoriza processos, não apenas produtos.

Transformando a oficina 3 em sequência didática

Sugestão para o professor aplicar o trabalho com o gênero poema ao longo de várias aulas, com base nas produções dos alunos e nas categorias de análise desta pesquisa. Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) e Cosson (2009) para o contexto da EJA.

Etapa 6 – Reescrita do poema

Objetivo: Reescrever o poema inicial, dialogando com "Retrato", de Cecília Meireles, e com as reflexões construídas nas etapas anteriores.

Proposta: Retome o poema escrito na etapa anterior e realize uma leitura coletiva ou individualmente, estimulando os alunos a perceberem o que desejam manter, alterar ou aprofundar. Oriente o processo de reescrita, oferecendo comentários sobre clareza, coesão e expressividade, sem apagar a voz pessoal do aluno.
Durante a revisão, incentive pequenas mudanças, substituição de palavras, reorganização de versos, acréscimo de imagens ou emoções, mostrando que reescrever é continuar criando.

Dica: Neste molde a SD se estrutura com fundamentação teórica, aplicabilidade prática e linguagem acessível

O olhar do professor nas 5 categorias

Objetivo: Observar a evolução do aluno.

Instrumento: Rubrica (Avaliação formativa)

Categorias	O que observar	Estratégias
Expressão da memória	O aluno traz lembranças e emoções genuínas	Promover rodas de conversa e escrita afetiva
Organização das ideias	Ideias bem estruturadas no poema e no mapa	Releitura coletiva e orientação pontual
Domínio da escrita	Escrita com clareza e cuidado?	Incentivar revisão com apoio do professor
Reflexão crítica	O aluno pensa sobre sua identidade e o tempo	Perguntas provocadoras e debates coletivos
Intertextualidade	Relações entre poema, pintura e vida pessoal	Exibir imagens e ler trechos poéticos em conjunto

Síntese

Nesta sequência didática, o aluno lê, conversa, escreve, revisa e reescreve, ampliando suas capacidades de expressão e leitura crítica. As cinco categorias funcionam como lentes que ajudam a perceber o avanço real da escrita, valorizando o processo de aprendizagem e o protagonismo do aluno da EJA.

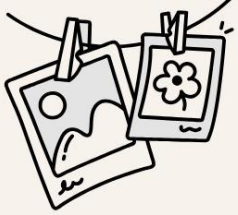
Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) para o contexto da EJA



Oficina 04

04

Oficina 4



Diálogo entre música & poesia: faces e memórias

Objetivos:

- Estabelecer conexões intertextuais entre poemas e música, estimulando reflexões sobre identidade, tempo e persistência a partir das vivências dos alunos.
- Promover a escuta, leitura e interpretação de textos poéticos como forma de ampliar repertórios, sensibilizar e valorizar a subjetividade dos estudantes da EJA.
- Incentivar a produção textual (em prosa ou verso), utilizando referências literárias e musicais como ponto de partida para expressar memórias e experiências pessoais.

Recursos:

- Computador;
- Lousa digital ou projetor multimídia;
- Pendrive ou internet com vídeos e slides;
- Caixa de som;
- Slides com poema e música;
- Poemas e música impressos;
- Voz e/ou giz e caneta para quadro branco.

Professor,
Se for possível, leve os alunos para a sala de informática. Lá é possível mostrar vídeos, música e fazer pesquisas.



Duração: 2 aulas

Metodologia



1. Sensibilização/motivação - Roda de Conversa: Resgatando Memórias

Crie um ambiente acolhedor para refletir sobre a música "Até o fim", de Chico Buarque. Inicie com uma roda de conversa retomando a oficina anterior. Após ouvir atentamente a música, proponha questões como:

O que você entende por "ir até o fim"?
Em algum momento da sua vida você pensou em desistir e não desistiu?
Que papel os estudos têm nessa jornada?
Qual parte da música mais te tocou? Por quê?
Essa música poderia contar um pedaço da sua história?

Link da música: https://youtu.be/KJFTne6N6vU?feature=shared

Dica:
Traga exemplos pessoais ou histórias inspiradoras que ressoem com a trajetória dos estudantes da EJA. Essa canção apesar de não ter sido feita especificamente para a EJA, mas o tema central dialoga profundamente com a trajetória deles.

- Na sequência, faça o mesmo com os poemas "Com Licença Poética", de Adélia Prado e "Let's Play That", de Torquato Neto. Sempre relacionando os poemas com o tema da música e com a trajetória dos alunos da EJA.

Links:
https://www.letras.mus.br/torquato-neto/387443/

https://www.blogletras.com/2008/11/os-escritores.html

2. Ação/Execução

Em seguida, oriente os alunos para uma leitura coletiva do poema. Depois, leia novamente o "Poema de Sete Faces", de Carlos Drummond de Andrade, verso a verso, pausando a cada trecho para perguntar o que eles acham e ouvir suas interpretações. Valorize todas as respostas, criando um ambiente de respeito, escuta e participação. Explique que todas as interpretações são válidas, pois cada leitor traz suas próprias vivências para o texto. Antes da leitura, apresente uma breve biografia de Drummond e mostre uma imagem do autor, para que os alunos possam conhecê-lo visualmente e situar sua importância na literatura brasileira.

Link poema:
https://www.letras.mus.br/carlos-drummond-de-andrade/460830/

Dica:
Neste link, além do poema, há um vídeo com narrador declamando o poema, aproveite para mostrar aos alunos. Distribua os poemas impressos também.

3. Produção Textual/Instrumentalização

Proponha aos alunos uma atividade de escrita inspirada na leitura dos poemas e da música "Até o Fim", de Chico Buarque. Incentive-os a criar textos de memórias em prosa ou verso, dialogando com os temas trabalhados. Estimule a experimentação com diferentes formas poéticas, como o haicai, a quadrinha ou o verso livre, e incentive o uso da intertextualidade com os poemas lidos. Valorize o processo criativo de cada aluno, propondo momentos de reescrita, compartilhamento em duplas ou em grupo, e feedback coletivo. A produção pode ser feita de forma livre, respeitando o estilo de cada participante, sempre em conexão com suas memórias e experiências pessoais.



Dica:
Estimule a troca de experiências e a partilha de memórias pessoais em diálogo com os temas do poema. Leia os textos dos alunos em voz alta para a classe. Essa atitude faz com que eles se sintam valorizados

Como foi a oficina na prática





slides usados em aula

Nesta oficina, embora não tenhamos registros fotográficos ou visuais, foi possível perceber o envolvimento dos alunos a partir das discussões e reflexões propostas durante a leitura e análise dos poemas. A aula seguiu um formato mais expositivo e dialógico, o que favoreceu momentos de escuta, interpretação e troca de experiências pessoais.

Utilizei a gravação de voz para registrar os principais trechos da roda de conversa, onde os alunos interpretaram os versos do poema “Poema de Sete Faces”, de Carlos Drummond de Andrade, compartilhando impressões diversas, que refletiam suas vivências e emoções. As falas revelaram um amadurecimento na leitura sensível dos textos poéticos. Foi um momento de aprofundamento, em que os estudantes se sentiram à vontade para se expressar.

À medida que o poema foi lido estrofe por estrofe, surgiram interpretações bastante significativas. Um aluno sugeriu que as "sete faces" seriam, na verdade, sete momentos da vida, relacionando cada estrofe a uma fase distinta. Outro interpretou o percurso descrito no poema como um "caminho tortuoso", em que o eu-lírico tentava sair, lutar, mas não conseguia e refletiu que, talvez, a vida dele pudesse ter sido diferente se tivesse conseguido seguir por outros caminhos.

As imagens do poema também despertaram diferentes leituras: uma aluna afirmou que as "pernas" mencionadas representavam o cotidiano das pessoas indo trabalhar, enquanto outro colega viu nelas uma possível referência a mulheres. Outra fala destacou que o eu-lírico parecia viver sozinho, em silêncio, refletindo sobre a própria existência e envelhecimento, o que gerou empatia e comentários de identificação por parte dos demais.

Na sequência, a escuta da música “Até o fim” complementou o momento de leitura. Um aluno comentou que o eu-lírico da canção havia tido uma vida difícil, mas seguiu lutando "até o fim". A partir disso, foi feita uma relação com as trajetórias dos próprios alunos, provocando reflexões emocionadas e compartilhamentos espontâneos.

O registro em áudio foi importante para preservar essa memória, e o diário de campo foi utilizado para anotar observações sobre o comportamento e o envolvimento dos alunos.

Transformando a oficina 4 em sequência didática



Sugestão para o professor aplicar o trabalho com os gêneros ao longo de várias aulas, com base nas produções dos alunos e nas categorias de análise desta pesquisa. Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) e Cosson (2009) para o contexto da EJA.

Etapa 1 – Sensibilização e produção inicial: lembranças em palavras

Objetivo: Aprofundar a compreensão dos alunos sobre o conceito de intertextualidade, promovendo o diálogo entre diferentes linguagens artísticas, poesia e música, e incentivando a produção criativa a partir das próprias memórias e vivências.

Intertextualidade entre poesia e música:
Textos-base: "Poema de Sete Faces" (Carlos Drummond de Andrade), "Com Licença Poética" (Adélia Prado), "Let's Play That" (Torquato Neto) e "Até o Fim" (Chico Buarque).

Atividade de escrita inicial: Promover uma roda de conversa retomando o tema da memória e identidade, já explorado em oficinas anteriores. Convidar os alunos a escrever pequenas frases, pensamentos ou lembranças pessoais.

Dica:
acolha as falas e sentimentos que surgirem. Mesmo frases curtas são pontos de partida valiosos para a escrita poética.

- Escrever no quadro perguntas disparadoras:
  "O que você lembra da sua infância?"
  "Há alguma música que marcou um momento da sua vida?"
  "Como as lembranças ajudam a entender quem somos hoje?"

Dica:
Incentive os alunos a fechar os olhos durante a escuta. A emoção é parte da leitura.
".



Essas frases servem como diagnóstico para observar as 5 categorias:
- Expressão da memória
- Organização das ideias
- Domínio da escrita
- Reflexão crítica
- Intertextualidade

Dica:
Professor, incentive a interpretação livre e afetiva, não há uma única resposta certa na leitura literária.

Etapa 2 – Leitura e mediação: poesia em diálogo

Objetivo: Compreender a intertextualidade como diálogo entre obras.

Módulo 1 –Primeira leitura: Drummond
- **Proposta**: Apresentar Carlos Drummond de Andrade e o poema "Poema de Sete Faces". Fazer uma leitura expressiva coletiva, em seguida, leitura verso a verso, com perguntas orientadoras:
  "Quem é esse 'eu' que fala no poema?"
  "O que significa 'Mundo, mundo, vasto mundo'?"
  "Você já se sentiu como esse eu poético?"
- Deixar os estudantes interpretarem, cada resposta é válida.

Módulo 2 – A voz feminina de Adélia Prado
Apresentar "Com Licença Poética" e contextualizar a autora. Ler o poema coletivamente, comparando versos com Drummond. Destacar a releitura e resposta poética que Adélia constrói. Debater questões de gênero e identidade:
"O que significa 'Vai carregar bandeira'?"
"Como Adélia fala sobre o papel da mulher?"
- Discutir como a poesia também é um lugar de resistência e afirmação.

Módulo 3 – Outras vozes: Torquato Neto e Chico Buarque
- Apresentar o poema-canção "Let's Play That", de Torquato Neto, e ouvir sua gravação.
- Analisar o ritmo, a linguagem. Depois, apresentar "Até o Fim", de Chico Buarque (versão com Ney Matogrosso).
- Fazer leitura da letra e escuta musical, com foco na emoção e interpretação. Estabelecer comparações entre os textos poéticos e musicais, observando formas de intertextualidade, temas e estilos.



Dica: apresente exemplos de poemas de alunos de anos anteriores. O professor atua com andaime pedagógico (Cosson, 2009), oferecendo apoio e estímulo à criatividade.



Etapa 3 – Intertextualidade: escrevendo em diálogo

Objetivo: Produzir poemas inspirados nas leituras realizadas, praticando a escrita como forma de memória e expressão.

Proposta:
- Retomar o poema "Retrato" (de Cecília Meireles) e as obras lidas nesta oficina.
- Propor que cada aluno escreva um poema em diálogo intertextual com um dos textos estudados.
- Reforçar que não é necessário rimar: o importante é sentir e escrever.

Transformando a oficina 4 em sequência didática

Sugestão para o professor aplicar o trabalho com os gêneros ao longo de várias aulas, com base nas produções dos alunos e nas categorias de análise desta pesquisa. Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) e Cosson (2009) para o contexto da EJA.

Etapa 4 – Reescrita e socialização

Objetivo: Aprimorar o texto poético, desenvolvendo clareza, coesão e expressividade.

- **Proposta**: Releitura dos poemas produzidos. Leitura em voz alta (individual ou em duplas).
- Estimular pequenas reescritas e ajustes criativos.

Socialização dos poemas em roda de leitura.

Dica:
Leia o poema dos alunos para a sala. Eles se sentirão valorizados e perceberão que são capazes.

Etapa 6 – Avaliação formativa e autoavaliação

Objetivo: refletir sobre o processo e reconhecer o próprio crescimento.
Instrumento: Rubrica (Autoavaliação)

O que observei no meu poema	Estou começando	Estou melhorando	Já consigo fazer bem
Expressei lembranças e sentimentos pessoais			
Consegui organizar as ideias com clareza e emoção			
Usei recursos poéticos para criar sentido			
Reescrevi meu texto com atenção e criatividade			
Dialoguei com poemas ou músicas lidas			

Fechamento: Proponha uma conversa em grupo:
"O que aprendi sobre mim ao escrever esse poema?" e/ou "O que posso melhorar?"

Olhar formativo sobre a escrita da EJA

Nessa sequência didática completa, proposta por Dolz & Schneuwly (2004) e adaptada para a modalidade EJA, tem como ponto de partida a escrita inicial dos alunos, trabalhando leitura e linguagem nos módulos, e terminando com uma reescrita final acompanhada pela rubrica para autoavaliação.

Essa proposta valoriza o protagonismo dos alunos, reconhecendo suas vivências e saberes como ponto de partida para o desenvolvimento da escrita e da leitura crítica.

Dica:
A rubrica orienta o olhar do professor para o progresso do aluno, permitindo uma avaliação formativa que valoriza processos, não apenas produtos.

Transformando a oficina 4 em sequência didática

Sugestão para o professor aplicar o trabalho com os gêneros ao longo de várias aulas, com base nas produções dos alunos e nas categorias de análise desta pesquisa. Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) e Cosson (2009) para o contexto da EJA.

O olhar do professor nas 5 categorias

Objetivo: Observar a evolução do aluno.
Nessa sequência didática, inspirada em Dolz & Schneuwly (2004) e adaptada à EJA, a intertextualidade foi o eixo articulador entre leitura, escuta e escrita. O percurso promoveu o letramento literário por meio da valorização das memórias e da mediação afetiva. O aluno pode ter acesso à literatura, permitindo que cada um escrevesse, mesmo um texto simples.

Instrumento: Rubrica (Avaliação formativa)

Dica: Neste molde a SD se estrutura com fundamentação teórica, aplicabilidade prática e linguagem acessível

Categorias	O que observar	Estratégias
Expressão da memória	O aluno relaciona lembranças com os textos poéticos	Incentivar relatos pessoais escritos e orais
Organização das ideias	Clareza e estrutura no poema	Reescrita, discussão coletiva e revisão guiada
Domínio da escrita	Adequação linguística e expressividade	Intervenções pontuais e incentivo à reescrita
Reflexão crítica	O aluno pensa sobre si e o mundo?	Perguntas provocadoras e debate coletivo
Intertextualidade	Relações entre poemas, músicas e experiências pessoais	Leitura comparada e escrita em diálogo

Síntese

Nesta sequência didática, o aluno lê, conversa, escreve, revisa e reescreve, ampliando suas capacidades de expressão e leitura crítica. As cinco categorias funcionam como lentes que ajudam a perceber o avanço real da escrita, valorizando o processo de aprendizagem e o protagonismo do aluno da EJA.

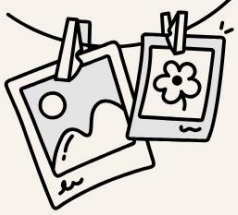
Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) para o contexto da EJA



Oficina 05

05

Oficina 5



Meu bairro, Minha vida: estudo da realidade

Objetivos:

- Reconhecer o bairro como espaço de memória, identidade e pertencimento.
- Desenvolver a escuta ativa, a investigação e a valorização da história oral.
- Produzir textos significativos a partir de suas vivências e descobertas no território onde vivem.

Recursos:

- Computador;
- Lousa digital ou projetor multimídia;
- Pendrive ou internet com vídeos e slides;
- Caixa de som;
- Pesquisa sobre o bairro;
- fotos, objetos antigos;
- Voz e/ou giz e caneta para quadro branco.

Professor,
Se for possível, leve os alunos para a sala de informática. Lá é possível mostrar vídeos e fazer pesquisas.



Duração: 2 a 3 aulas

Metodologia



1. Sensibilização/motivação - Roda de conversa: O lugar onde vivemos

Comece com uma roda de conversa em que os alunos possam falar sobre o bairro onde vivem. Pergunte, por exemplo:

- O que você mais gosta no seu bairro?
- Quais são os lugares que marcaram sua história aqui?
- Como era o bairro antes? O que mudou?

Crie um espaço seguro para que os alunos compartilhem experiências e memórias do território, promovendo o reconhecimento do bairro como parte de sua identidade.

Dica:
Apresente um breve vídeo ou reportagem sobre transformações em bairros para provocar a reflexão inicial e inspirar os alunos.



2. Ação/Execução

Organize com os alunos uma série de atividades de investigação da realidade local, envolvendo:

- Saída fotográfica: oriente os alunos a tirarem fotos do bairro, especialmente de locais significativos, que mostrem mudanças ou que tenham valor afetivo para eles (praça, escola, comércios, ruas, etc.).
- Entrevistas: construa com a turma um roteiro simples para entrevistar moradores antigos do bairro. Incentive perguntas sobre a história do lugar, eventos marcantes, transformações ao longo dos anos.

após a entrevista, proponha que os alunos escrevam um pequeno texto como se fossem a pessoa entrevistada, usando a primeira pessoa, transformando o relato oral em narrativa pessoal.

Dica:
Essas etapas podem ser organizadas em pequenos grupos, promovendo colaboração entre os alunos e favorecendo a troca de saberes.

3. Produção Textual/Instrumentalização



Com base nas atividades anteriores, convide os alunos a construir, coletivamente, um Mapa Afetivo do Bairro. Use papel kraft, cartolina ou outro suporte visual para criar um mapa não apenas geográfico, mas emocional, onde cada aluno possa marcar:

- Lugares importantes da sua história
- Espaços de convivência e memória
- Mudanças percebidas ao longo do tempo
- Elementos que causam orgulho ou preocupação

Finalize com uma exposição no pátio da escola, aberta a outras turmas, professores e à comunidade escolar. Essa devolutiva pública valoriza o trabalho dos alunos, promove o reconhecimento do território como espaço educativo e fortalece o sentimento de pertencimento.



Dica:
Durante a exposição, estimule os alunos a apresentarem suas descobertas oralmente. Eles podem contar brevemente sobre a entrevista que fizeram, a história de um lugar ou o motivo de uma foto escolhida..

Como foi a oficina na prática

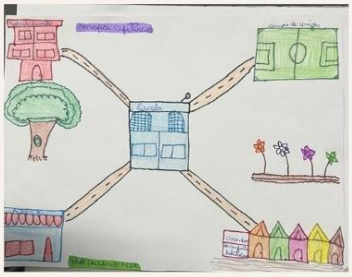


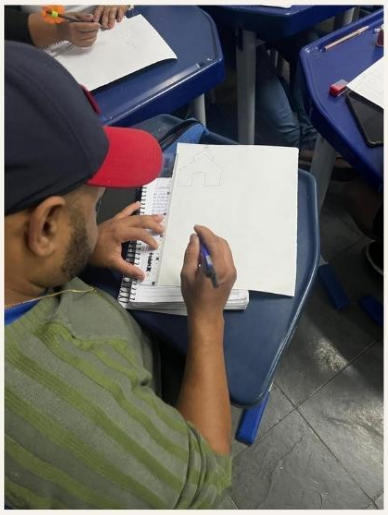


Alunos construindo os Mapas Afetivos

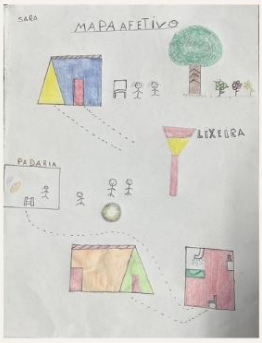


Slide da oficina





Mapas Afetivos





Exposição









Durante a exposição foi possível perceber a alegria que eles estavam sentindo vendo a história do bairro estampada ali

Dica:
Peça para que os alunos comentem sobre o mapa afetivo, contem suas memórias.

Transformando a oficina 5 em sequência didática



Sugestão para o professor aplicar o trabalho com os gêneros ao longo de várias aulas, com base nas produções dos alunos e nas categorias de análise desta pesquisa. Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) e Cosson (2009) para o contexto da EJA.

Meu Bairro, Minha Vida
Tema: Memória, território e identidade
Foco: Letramento social, Memória coletiva e Pertencimento.
Objetivo: Promover o letramento crítico e afetivo, articulando escrita, memória e território, por meio de pesquisa sobre o entorno da escola, entrevistas com moradores antigos, elaboração de mapas afetivos e produção de textos em primeira pessoa que expressem pertencimento e identidade.

Etapa 1 – Sensibilização e produção inicial: memórias do território

Objetivo: Despertar a memória afetiva e o sentimento de pertencimento ao bairro.

Proposta: Iniciar a aula com fotos antigas e vídeos sobre o bairro, projetados em slides (se for possível). Estimular os alunos a reconhecerem lugares e mudanças no território, promovendo diálogo sobre transformações, lembranças e sentimentos. Ler coletivamente um texto histórico sobre o bairro e discutir o que mudou ao longo dos anos. Por fim, solicitar que os alunos escrevam frases curtas ou pequenas lembranças sobre seu bairro, sua rua ou um lugar significativo da infância.

Dica:
Acolha todas as formas de expressão, inclusive relatos orais, desenhos e palavras isoladas. Cada lembrança é um ponto de partida.

Dica:
Incentive o registro no caderno ou no celular, respeitando o ritmo e a linguagem dos entrevistados.



Essas frases servem como diagnóstico para observar as 5 categorias:

- Expressão da memória
- Organização das ideias
- Domínio da escrita
- Reflexão crítica
- Intertextualidade

Dica: Mapa Afetivo
Incentive a representação de lugares simbólicos (igreja, escola, padaria, casa, pracinha etc.), pessoas importantes e elementos do cotidiano com significado afetivo.

Etapa 2 – Pesquisa e mediação: história e afetos do lugar

Objetivo: Investigar a história local e relacioná-la à memória coletiva e à identidade dos alunos.

Módulo 1 – Leitura do território

- **Proposta**: Organizar uma conversa sobre o entorno da escola: o que mudou, o que permanece, o que falta. Perguntar onde eles moram, quanto tempo, se o bairro mudou

Módulo 2 – Pesquisa e entrevistas

- Orientar os alunos a entrevistar moradores antigos do bairro, com perguntas sobre mudanças, lembranças e tradições. Construir junto com eles o roteiro de entrevista. Valorizar a oralidade e a escuta sensível como fontes de conhecimento. Recolher fotos, objetos ou relatos significativos para compor os registros.

Módulo 3 – Mapas afetivos

- Após a pesquisa, propor que cada aluno crie um mapa afetivo do bairro, com desenhos, colagens e símbolos dos espaços mais significativos de sua vida cotidiana. Ressaltar que não é um mapa geográfico, mas uma cartografia das emoções, dos vínculos e das memórias. Explicar que o mapa é também um texto, uma forma de narrar visualmente a história vivida.
- Proponha também que fotografem o bairro para destacar as mudanças ocorridas ao longo do tempo.

Dica: A escrita dá voz à memória. Leve o aluno a se colocar no lugar do entrevistado.



Etapa 3 – Produção textual: narrativas de memórias

Objetivo: Transformar as descobertas da pesquisa e das entrevistas em narrativas escritas em primeira pessoa.

Proposta:

- Cada aluno deve escrever um texto narrativo curto inspirado na entrevista realizada, assumindo o ponto de vista do morador entrevistado.
- Valorizar o estilo pessoal, a oralidade e o afeto presentes nos relatos.
- Destacar a importância de registrar sentimentos e lembranças com sensibilidade e respeito.
- Estimular o uso de descrições e expressões afetivas que revelem o vínculo com o território.

Transformando a oficina 5 em sequência didática

Sugestão para o professor aplicar o trabalho com os gêneros ao longo de várias aulas, com base nas produções dos alunos e nas categorias de análise desta pesquisa. Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) e Cosson (2009) para o contexto da EJA.

Etapa 4 – Reescrita e socialização

Objetivo: Aprimorar o texto e ampliar a consciência crítica sobre o território e a própria história.

- **Proposta**: Releitura dos textos em duplas ou pequenos grupos. Intervenções coletivas sobre clareza, coesão e fidelidade à fala do entrevistado. Reescrita dos textos, incorporando detalhes e emoções. Preparação dos cartazes com textos, fotos e mapas afetivos para a exposição no pátio da escola.

Dica:
O processo de reescrever é também um processo de se reconhecer. Fale que o cuidado com as palavras é importante.

Etapa 6 – Avaliação formativa e autoavaliação

Objetivo: refletir sobre o processo e reconhecer o próprio crescimento.
Instrumento: Rubrica (Autoavaliação)

O que observei no meu poema	Estou começando	Estou melhorando	Já consigo fazer bem
Compartilhei lembranças e histórias do bairro			
Escutei e registrei com atenção as falas do entrevistado			
Escrevi de forma clara e com emoção			
Consegui relacionar memória pessoal e coletiva			
Participei da exposição e valorizei o trabalho coletivo			

Fechamento: Proponha uma conversa em grupo:
"O que aprendi sobre meu bairro e a escrita em primeira pessoa?" e/ou "O que posso melhorar?"

Olhar formativo sobre a escrita da EJA

Nessa sequência didática completa, proposta por Dolz & Schneuwly (2004) e adaptada para a modalidade EJA, tem como ponto de partida a escrita inicial dos alunos, trabalhando leitura e linguagem nos módulos, e terminando com uma reescrita final acompanhada pela rubrica para autoavaliação.

Essa proposta valoriza o protagonismo dos alunos, reconhecendo suas vivências e saberes como ponto de partida para o desenvolvimento da escrita e da leitura crítica.

Dica:
A rubrica orienta o olhar do professor para o progresso do aluno, permitindo uma avaliação formativa que valoriza processos, não apenas produtos.

Transformando a oficina 5 em sequência didática

Sugestão para o professor aplicar o trabalho com os gêneros ao longo de várias aulas, com base nas produções dos alunos e nas categorias de análise desta pesquisa. Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) e Cosson (2009) para o contexto da EJA.

O olhar do professor nas 5 categorias

Objetivo: Observar a evolução do aluno.

Instrumento: Rubrica (Avaliação formativa)



Dica: Neste molde a SD se estrutura com fundamentação teórica, aplicabilidade prática e linguagem acessível

Categorias	O que observar	Estratégias
Expressão da memória	Capacidade de relacionar lembranças pessoais à história local	Conversas e perguntas disparadoras
Organização das ideias	Clareza e coesão no texto narrativo	Leitura compartilhada e reescrita guiada
Domínio da escrita	Adequação linguística e uso da oralidade	Revisão colaborativa e escuta sensível
Reflexão crítica	Reconhecimento do território como espaço social e político	Debate e comparação de vivências
Intertextualidade	Relações entre relato, mapa e referências históricas	Produção integrada de texto e imagem



Síntese

Nesta sequência didática, o aluno lê, conversa, escreve, revisa e reescreve, ampliando suas capacidades de expressão e leitura crítica. As cinco categorias funcionam como lentes que ajudam a perceber o avanço real da escrita, valorizando o processo de aprendizagem e o protagonismo do aluno da EJA.

Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) para o contexto da EJA





Oficina 06

Oficina 6



Padlet: Espaço virtual de interação

Objetivos:

- Estimular a expressão escrita e visual por meio de recursos digitais.
- Valorizar memórias pessoais como ponto de partida para a leitura e a escrita.
- Incentivar o protagonismo dos alunos na construção de suas narrativas.

Recursos:

- Computador;
- Lousa digital ou projetor multimídia;
- Caixa de som;
- Fotografias pessoais (digitais ou escaneadas)
- Papel e lápis para anotações preliminares
- Padlet (plataforma virtual colaborativa)
- Textos produzidos pelos alunos (legendas, narrativas curtas, relatos)
- Voz e/ou giz e caneta para quadro branco.

Professor,
Se for possível, leve os alunos para a sala de informática. Lá é possível criar o padlet, mostrar vídeos e fazer pesquisas.



Duração: 2 a 3 aulas

Metodologia



1. Sensibilização/motivação - Roda de conversa: Fragmentos que nos formam

Crie um espaço de acolhimento e escuta ativa para que os alunos possam compartilhar memórias significativas de suas vidas. Inicie com uma roda de conversa propondo questões como:

- Que momentos marcaram sua trajetória até aqui?
- Qual fotografia você escolheria para contar quem você é?
- O que essa lembrança diz sobre você hoje?

Explique que o objetivo da oficina é criar uma Linha do Tempo das Memórias da turma nas mídias digitais, utilizando imagens e palavras para contar histórias pessoais e coletivas. Esse primeiro momento busca despertar a consciência de que cada memória é um pedaço da identidade de cada um.

Dica:
Se quiser fale sobre você, você pode trazer uma fotografia sua e contar brevemente a história por trás dela, mostrando aos alunos que todos têm vivências importantes a compartilhar.



2. Ação/Execução

Apresente aos alunos a ferramenta Padlet, explicando que é uma plataforma digital onde todos poderão postar fotografias e textos sobre momentos significativos de suas vidas. Crie um mural virtual e dê um título. Faça isso junto com os alunos para que eles possam interagir e fazer escolhas.

Oriente os alunos a selecionarem (ou tirarem) uma fotografia que represente uma memória importante. Pode ser uma imagem da infância, da escola, da família ou de um momento marcante. Em seguida, peça que escrevam um pequeno texto narrando essa lembrança: o que aconteceu, como se sentiram, por que guardam aquela imagem com carinho.

Dica:
Caso algum aluno não tenha uma fotografia digital, ofereça a possibilidade de desenhar ou descrever a imagem, escanear fotos antigas ou usar imagens simbólicas.

3. Produção Textual/Instrumentalização



Depois da postagem no Padlet, organize um momento coletivo de apreciação e leitura das memórias publicadas. Você pode propor que os alunos escolham uma memória de um colega que chamou atenção e comentem (oralmente ou por escrito) o que sentiram ao ler.
Estimule reflexões como:

- O que aprendemos sobre nossos colegas a partir de suas memórias?
- O que temos em comum?
- Como essas histórias revelam a força e a diversidade da nossa turma?

Esse momento é essencial para fortalecer os laços da turma, promover empatia e valorizar as trajetórias pessoais dentro do espaço escolar.



Dica Tecnológica:
Se a turma tiver dificuldade com o uso do Padlet, organize um momento coletivo em que um ajuda o outro ou auxilie individualmente. A maioria dos alunos da EJA tem dificuldade com a tecnologia

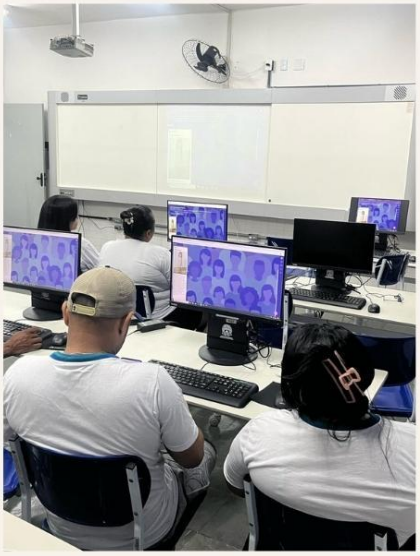
Como foi a oficina na prática













O Padlet revelou histórias incríveis, fortalecendo os laços entre os alunos e aproximando ainda mais a relação entre aluno e professor.





Alunos construindo o Padlet

Transformando a oficina 6 em sequência didática



Sugestão para o professor aplicar o trabalho com o gênero relato de memórias virtual ao longo de várias aulas, com base nas produções dos alunos e nas categorias de análise desta pesquisa. Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) e Cosson (2009) para o contexto da EJA.

Etapa 1 – Padlet: espaço virtual de interação

Tema: "Linha do Tempo das Memórias dos Estudantes da EJA"
Foco: Memória afetiva · Escrita digital de Memórias

Objetivo: Promover o letramento digital e afetivo dos alunos, por meio de um mural virtual coletivo no Padlet, onde cada participante compartilha memórias significativas de sua vida em texto e imagem.

Proposta: Proponha aos alunos que escolha uma fotografia marcante em sua vida e descreva aquele momento, fazendo um relato memoralístico.

Esse texto serve como diagnóstico para o professor observar as 5 categorias:

- Expressão da memória
- Organização das ideias
- Domínio da escrita
- Reflexão crítica
- Intertextualidade

Dica:
Professor, se o aluno não quiser usar uma fotografia dele, incentive-o a escolher uma imagem de revista ou da internet, mas que tenha significado para ele, que faça-o lembrar de um momento vivido.



Etapa 2 – Produção e interação no Padlet

Módulo 1 – Conhecendo o Padlet e planejando o mural.

- Apresentar a ferramenta digital Padlet, mostrando exemplos de murais colaborativos.
- Criar, junto com os alunos, o mural "Linha do Tempo das Memórias".
- Conversar sobre o propósito da atividade: escrever para lembrar, compartilhar e aprender com o outro.

Módulo 2 – Produção de postagens e escrita afetiva

- Em duplas, os alunos acessam o mural e criam suas postagens com três imagens e pequenos textos narrando lembranças importantes.
- Estimular que as postagens expressem emoções, aprendizados e transformações ao longo da vida.
- Incentivar a interação: comentar e reagir às publicações dos colegas, fortalecendo o sentimento de pertencimento.

Dica:
oriente os alunos a escolher imagens com significado pessoal e escrever de forma simples, mas autêntica. O valor está na verdade das memórias.



Dica:
Professor, seria interessante levá-los para sala de informática, mas se não tiver, você pode criar o Padlet e o aluno acessa do próprio celular.

Etapa 3 – Análise e reflexão coletiva

Proposta:

- Promover uma leitura conjunta do mural, observando temas recorrentes (infância, família, fé, trabalho, amor etc.).
- Refletir sobre o que as memórias individuais revelam sobre a história coletiva da turma.
- Registre trechos e imagens do mural como evidências de aprendizagem digital e expressão poética da turma.



Transformando a oficina 6 em sequência didática

Sugestão para o professor aplicar o trabalho com o gênero relato de memórias virtual ao longo de várias aulas, com base nas produções dos alunos e nas categorias de análise desta pesquisa. Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) e Cosson (2009) para o contexto da EJA.

Dica:
Professor, comece fazendo o seu próprio relato.

Etapa 6 – Avaliação formativa e autoavaliação

Objetivo: refletir sobre o processo e reconhecer o próprio crescimento.
Instrumento: Rubrica (Autoavaliação)

O que observei no meu texto e nas minhas postagens	Estou começando	Estou melhorando	Já consigo fazer bem
Compartilhei memórias e sentimentos pessoais			
Relacionei texto e imagem de forma significativa			
Escrevi com clareza e emoção			
Participei do mural e comentei postagens de colegas			
Refleti sobre o que aprendi ao relembrar			

Fechamento: Proponha uma conversa em grupo:
"O que aprendi sobre mim ao escrever esse relato?" e/ou "O que posso melhorar?"

Dica:
A rubrica orienta o olhar do professor para o progresso do aluno, permitindo uma avaliação formativa que valoriza processos, não apenas produtos.

Olhar formativo sobre a escrita da EJA

Nessa sequência didática completa, proposta por Dolz & Schneuwly (2004) e adaptada para a modalidade EJA, tem como ponto de partida a escrita inicial dos alunos, trabalhando leitura e linguagem nos módulos, e terminando com uma reescrita final acompanhada pela rubrica para autoavaliação.

Essa proposta valoriza o protagonismo dos alunos, reconhecendo suas vivências e saberes como ponto de partida para o desenvolvimento da escrita e da leitura crítica.

Transformando a oficina 6 em sequência didática

Sugestão para o professor aplicar o trabalho com o gênero relato de memórias virtual ao longo de várias aulas, com base nas produções dos alunos e nas categorias de análise desta pesquisa. Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) e Cosson (2009) para o contexto da EJA.

O olhar do professor nas 5 categorias

Objetivo: Observar a evolução do aluno.

Instrumento: Rubrica (Avaliação formativa)



Dica: Neste molde a SD se estrutura com fundamentação teórica, aplicabilidade prática e linguagem acessível

Categorias	O que observar	Estratégias
Expressão da memória	Relaciona experiências individuais à história social	Estimular empatia e reconhecimento entre colegas
Organização das ideias	O aluno se expressa com voz própria e afetiva	Valorizar narrativas pessoais e comentários entre pares
Letramento digital	Usa o Padlet com autonomia crescente	Mediação tecnológica e apoio colaborativo
Reflexão crítica	Demonstra consciência de si e do outro	Perguntas provocativas sobre o sentido das memórias
Intertextualidade	Conecta suas vivências aos gêneros trabalhados	Retomar conceitos de identidade e tempo



Síntese

Nesta sequência didática, o aluno lê, conversa, escreve, revisa e reescreve, ampliando suas capacidades de expressão e leitura crítica. As cinco categorias funcionam como lentes que ajudam a perceber o avanço real da escrita, valorizando o processo de aprendizagem e o protagonismo do aluno da EJA.

Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) para o contexto da EJA





Oficina 07

07

Oficina 7



Reflexões e conclusões: A escrita de memórias

Objetivos:

- **Para o professor:** Consolidar o percurso dos alunos com foco na produção de uma memória autobiográfica, em prosa ou poesia, valorizando a trajetória pessoal de cada um e o que foi aprendido nas oficinas anteriores.
- **Para os alunos:** Refletir sobre as experiências vividas durante as oficinas, identificando aprendizados e desafios pessoais e produzir um texto de memória autobiográfica que expressa sua história e sentimentos, aplicando o que aprendeu ao longo das oficinas.

Recursos:

- Lousa digital ou projetor multimídia;
- Pendrive ou internet com slides;
- Cadernos, lápis e canetas;
- Slides com poema e música, se necessário;
- Poemas e música impressos;
- Voz e/ou giz e caneta para quadro branco.

Professor,
Motive os alunos a escolherem o gênero que mais se identificou. Faça perguntas que incentivem a complementar o texto quando perceber informações faltando. Essas perguntas também demonstram interesse pela história de vida deles, contribuindo para a valorização pessoal e o aumento da autoestima.

Duração: 2 a 3 aulas



Etapa que encerra o ciclo de oficinas/ Revisão das práticas e aprendizagens

Esta etapa permite que os estudantes reflitam sobre suas trajetórias de escrita e memórias, consolidando o que aprenderam sobre os gêneros literários estudados, como o conto, a crônica e o poema, e como essas produções se conectam com suas próprias histórias e identidades.

Metodologia

Roda de conversa sobre tudo que foi estudado: retomada dos gêneros e características; identificação de pontos para aprofundar.

Produção Final: Escolha entre prosa ou poesia; Ajustes com feedback da turma; Reescrita dos textos.

REFLEXÕES E CONCLUSÕES
ESCRITA DE MEMÓRIAS

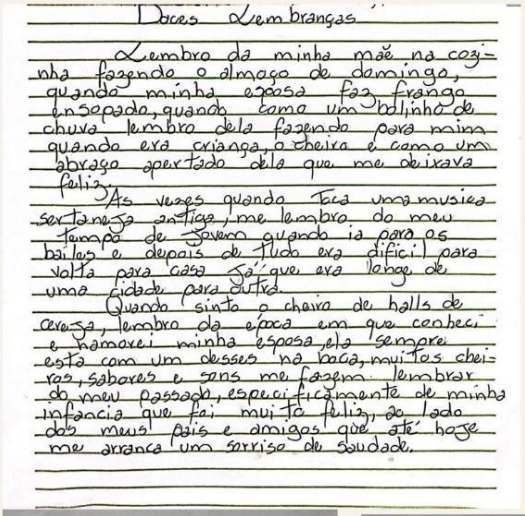
Avaliação: Aplicação do questionário final com perguntas reflexivas; Compartilhamento das respostas e debate

Registre suas observações, anotando comportamentos, discussões, temas abordados e avanços na escrita dos alunos.

Dica:
Organize a sala em um círculo para que todos possam interagir. O questionário final está nos anexos.

Como foi a oficina na prática





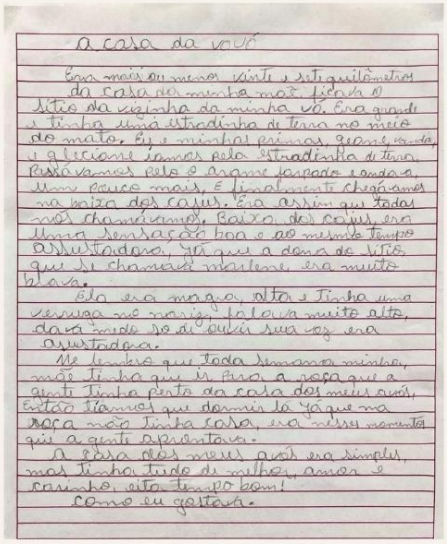
Doces Lembranças

Lembro da minha mãe na cozinha fazendo o almoço de domingo, quando minha esposa faz frango ensopado, quando tomo um molinha de chuva lembro dela fazendo para mim quando era criança, o cheiro é como um abraço apertado dela que me deixava feliz.

As vezes quando faço uma musica sertaneja antiga, me lembro do meu tempo de jovem quando ia para os bailes e depois de tudo era difícil para volta para casa já que era longe de uma cidade para outra.

Quando sinto o cheiro de halls de cereja, lembro da época em que conheci e namorei minha esposa ela sempre esta com um desses na boca, muitos cheiros, sabores e sons me fazem lembrar do meu passado, especificamente de minha infância que foi muito feliz, ao lado dos meus pais e amigos que até hoje me arranca um sorriso de saudade.

Texto em prosa



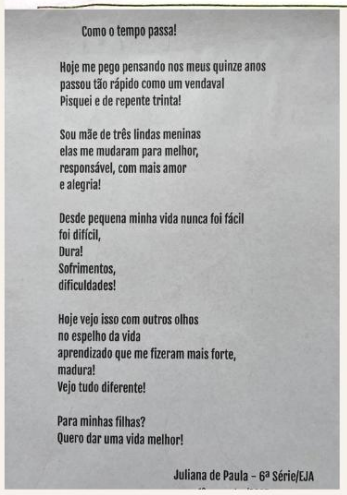
A casa da vó

Com mais ou menos vinte e sete quilômetros da casa da minha mãe ficava o sítio da vizinha da minha vó. Era grande e tinha uma estradinha de terra no meio do mato. Eu e minhas primas, geralmente, íamos pelo estradinha de terra. Passávamos pelo o arame farpado e andava um pouco mais, e finalmente chegávamos na beira dos cajus. Era assim que todas nós chamávamos. Beira dos cajus, era uma sensação boa e ao mesmo tempo assustadora, já que a dona do sítio que se chamava Marlene, era muito brava.

Ela era magra, alta e tinha uma cerveja no nariz, falava muito alto, dava medo só de ouvir sua voz, era assustadora.

Me lembro que toda semana minha mãe tinha que ir para a roça que a gente tinha perto da casa dos meus avós. Então íamos que dormir lá, já que na roça não tinha casa, era outro momento pra a gente aproveitar.

A casa dos meus avós era simples, mas tinha tudo de melhor, amor e carinho. Ótimo tempo bom! Como eu gostava.



Como o tempo passa!

Hoje me pego pensando nos meus quinze anos
passou tão rápido como um vendaval
Pisquei e de repente trinta!

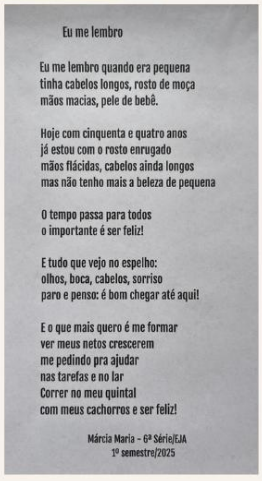
Sou mãe de três lindas meninas
elas me mudaram para melhor,
responsável, com mais amor
e alegria!

Desde pequena minha vida nunca foi fácil
foi difícil,
Dura!
Sofrimentos,
dificuldades!

Hoje vejo isso com outros olhos
no espelho da vida
aprendizado que me fizeram mais forte,
madura!
Vejo tudo diferente!

Para minhas filhas?
Quero dar uma vida melhor!

Juliana de Paula - 6ª Série/EJA



Eu me lembro

Eu me lembro quando era pequena
tinha cabelos longos, rosto de moça
mãos macias, pele de bebê.

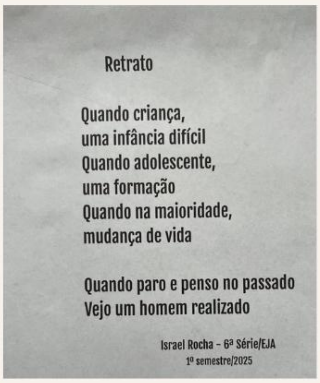
Hoje com cinquenta e quatro anos
já estou com o rosto enrugado
mãos flácidas, cabelos ainda longos
mas não tenho mais a beleza de pequena

O tempo passa para todos
o importante é ser feliz!

E tudo que vejo no espelho:
olhos, boca, cabelos, sorriso
paro e penso: é bom chegar até aqui!

E o que mais quero é me formar
ver meus netos crescerem
me pedindo pra ajudar
nas tarefas e no lar
Correr no meu quintal
com meus cachorros e ser feliz!

Márcia Maria - 6ª Série/EJA
1º semestre/2025



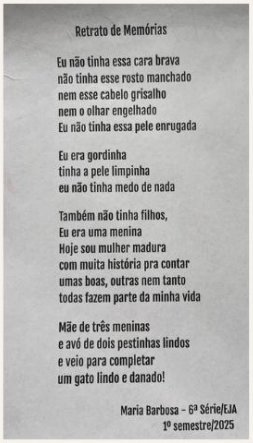
Retrato

Quando criança,
uma infância difícil
Quando adolescente,
uma formação
Quando na maioridade,
mudança de vida

Quando paro e penso no passado
Vejo um homem realizado

Israel Rocha - 6ª Série/EJA
1º semestre/2025

Texto em versos



Retrato de Memórias

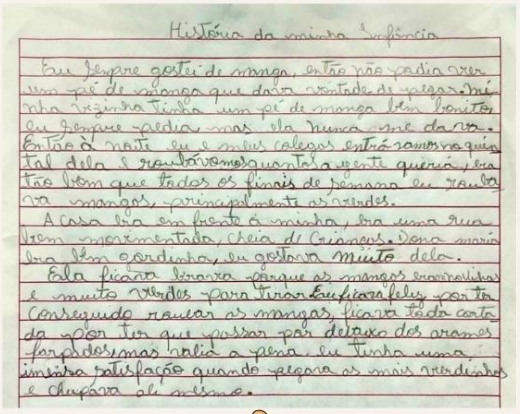
Eu não tinha essa cara brava
não tinha esse rosto manchado
nem esse cabelo grisalho
nem o olhar engelhado
Eu não tinha essa pele enrugada

Eu era gordinha
tinha a pele limpinha
eu não tinha medo de nada

Também não tinha filhos,
Eu era uma menina
Hoje sou mulher madura
com muita história pra contar
umas boas, outras nem tanto
todas fazem parte da minha vida

Mãe de três meninas
e avó de dois pestinhas lindos
e veio para completar
um gato lindo e danado!

Maria Barbosa - 6ª Série/EJA
1º semestre/2025

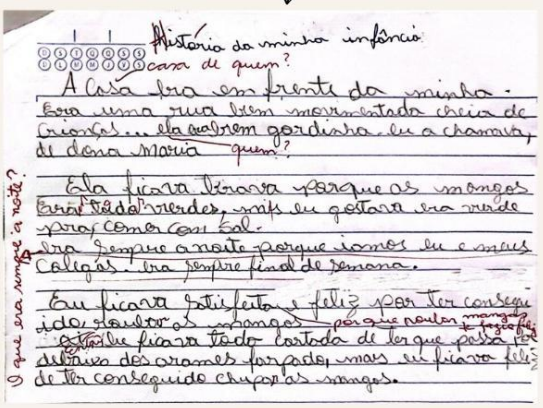


História da minha infância

Eu sempre gostei de manga, então não podia ver um pé de manga que dava vontade de pegar. Minha vizinha tinha um pé de manga bem bonitas eu sempre pedia mas ela nunca me dava. Então à noite eu e meus colegas estávamos aquela tal dela e resolvemos pegar a gente queria, era tão bom que todos os finais de semana eu ia lá na manga, principalmente as verdes.

A casa era em frente à minha, era uma rua bem movimentada, cheia de crianças. Dona maria era bem gordinha, eu gostava muito dela.

Ela ficava brava porque as mangas estavam verdes e muito verdes para tirar. Eu ficava feliz por ter conseguido roubar as mangas, ficava toda contada de ter que passar por debaixo dos arames farpados, mas valia a pena. Eu tinha uma imensa satisfação quando pegava as mais verdinhas e chupava ali mesmo.



História da minha infância
Casa de quem?
A casa era em frente da minha. Era uma rua bem movimentada cheia de crianças... ela era bem gordinha. Eu a chamava de dona maria quem?
Ela ficava brava porque as mangas eram todas verdes, mas eu gostava era verde pra comer com sal.
Era sempre a noite porque somos eu e meus colegas. Era sempre final de semana.
Eu ficava satisfeita e feliz por ter conseguido roubar as mangas porque podia [illegible] ficava toda contada de ter que passar por debaixo dos arames farpados, mas eu ficava feliz de ter conseguido chupar as mangas.
O que era mangas a noite?

Reescrita

Na reescrita, em vez de corrigir, faça perguntas sobre o que está faltando. Isso estimula a reflexão e valoriza a autonomia do aluno.

Transformando a oficina 7 em sequência didática



Sugestão para o professor aplicar o trabalho com os gêneros ao longo de várias aulas, com base nas produções dos alunos e nas categorias de análise desta pesquisa. Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) e Cosson (2009) para o contexto da EJA.

Etapa 1 – Reflexões e Conclusões: A escrita de memórias

Objetivo: Favorecer a escrita a partir das memórias pessoais dos alunos, promovendo a reflexão sobre o percurso vivido, o reconhecimento de si como sujeito histórico e a construção da identidade por meio da linguagem.

Proposta: iniciar com uma roda de conversa reflexiva, na qual os alunos podem revisitar os textos e gêneros literários estudados nas oficinas anteriores (contos, crônicas e poemas) e compartilharem suas experiências mais marcantes no processo de escrita. Propor que eles escrevam sobre suas lembranças significativas ou resgatem aquelas que eles já escreveram. Mediar a conversa com perguntas como:

"Qual texto te marcou mais e por quê?"
"O que mudou na sua forma de escrever desde o início?"
"Como a leitura e a escrita te ajudaram a lembrar de momentos da sua vida?"

Esse momento coletivo funciona como um retorno ao vivido, permitindo que cada participante escolha o gênero com o qual mais se identificou (narrativo, poético ou crônica), preparando o terreno para a escrita memorialística.

Os textos servem como diagnóstico para o professor observar as 5 categorias:

- Expressão da memória
- Organização das ideias
- Domínio da escrita
- Reflexão crítica
- Intertextualidade

Dica:
Professor, deixe o aluno à vontade para escrever o texto no gênero que ele mais se identificar.



Dica:
Oriente os alunos a escolher palavras com significado pessoal e escrever de forma simples, mas autêntica. O valor está na verdade das memórias.



Etapa 2 – Leitura e reflexão: memórias e identidade

Proposta – Se necessário, reler os textos disparadores discutidos que abordam o tema da memória e o ato de lembrar como forma de reconstrução de si, como no exemplo dado (ou outros com tema memórias):

- "Felicidade Clandestina" e "Cem anos de Perdão" , de Clarice Lispector
- "Retrato", de Cecília Meireles
- Poema de Sete faces, de Carlos Drummond de Andrade

Os alunos podem relembrar como a lembrança aparece nas vozes literárias e como a linguagem poética ou narrativa pode expressar sentimentos e experiências pessoais.

Dica:
é interessante reforçar que a escrita deve refletir emoção, aprendizado e identidade, e não apenas a recordação factual.



Etapa 3 – Produção textual: escrita das memórias (primeira versão)

Proposta:

- Cada aluno escolhe o gênero com o qual se sente mais à vontade (poema, narrativa ou crônica) para escrever sobre uma lembrança marcante. Sugerir:
  "Uma lembrança que me marcou..."
  "Quando eu era pequeno(a)..."
  "O tempo passou e hoje eu vejo que..."
- O objetivo é transformar a lembrança em texto de memórias, com liberdade criativa e respeito ao estilo individual.
-

Transformando a oficina 7 em sequência didática

Sugestão para o professor aplicar o trabalho com os gêneros ao longo de várias aulas, com base nas produções dos alunos e nas categorias de análise desta pesquisa. Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) e Cosson (2009) para o contexto da EJA.

Etapa 4 – Revisão e reescrita (mediação e feedback)

Proposta:

- Com base nas devolutivas e nas trocas coletivas, os alunos revisam e reescrevem seus textos.
- Fazer as orientações na forma de perguntas provocadoras (Exemplos: "Quem era ela?", "Por que esse momento foi marcante?", "O que mudou depois disso?"), que convidam à reflexão sem impor correções.
- Após o aprimoramento, cada estudante produz a versão final do seu texto de memórias, aplicando as revisões linguísticas, estruturais e expressivas desenvolvidas ao longo do percurso, se necessário, com o auxílio do professor.
- Por fim, Fazer uma leitura expressiva dos textos dos alunos para a sala.

Dica:
Professor, leia o texto dos alunos em voz alta para a sala. eles se sentem valorizados e se reconhecem com autores.

Etapa 5 – Avaliação formativa e autoavaliação

Objetivo: refletir sobre o processo e reconhecer o próprio crescimento.
Instrumento: Rubrica (Autoavaliação)

O que observei no meu texto e nas minhas postagens	Estou começando	Estou melhorando	Já consigo fazer bem
Escrevi sobre uma lembrança importante da minha vida			
Consegui organizar minhas ideias e sentimentos			
Reescrevi meu texto após as sugestões do professor			
Consegui expressar quem eu sou por meio da escrita			
Relacionei minha lembrança com algo aprendido nos textos literários			

Fechamento: Proponha uma conversa em grupo:
"O que aprendi sobre mim ao escrever minhas memórias?" e/ou "O que posso melhorar?"

Olhar formativo sobre a escrita da EJA

Nessa sequência didática completa, proposta por Dolz & Schneuwly (2004) e adaptada para a modalidade EJA, tem como ponto de partida a escrita inicial dos alunos, trabalhando leitura e linguagem nos módulos, e terminando com uma reescrita final acompanhada pela rubrica para autoavaliação.

Essa proposta valoriza o protagonismo dos alunos, reconhecendo suas vivências e saberes como ponto de partida para o desenvolvimento da escrita e da leitura crítica.

Dica:
A rubrica orienta o olhar do professor para o progresso do aluno, permitindo uma avaliação formativa que valoriza processos, não apenas produtos.

Transformando a oficina 7 em sequência didática

Sugestão para o professor aplicar o trabalho com os gêneros ao longo de várias aulas, com base nas produções dos alunos e nas categorias de análise desta pesquisa. Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) e Cosson (2009) para o contexto da EJA.

O olhar do professor nas 5 categorias

Objetivo: Observar a evolução do aluno.

Instrumento: Rubrica (Avaliação formativa)



Dica: Neste molde a SD se estrutura com fundamentação teórica, aplicabilidade prática e linguagem acessível

Categorias	O que observar	Estratégias
Expressão da memória	O aluno mobiliza lembranças pessoais e as transforma em narrativa ou poema	Estimular o uso de detalhes, emoções e imagens sensoriais
Organização das ideias	O texto apresenta coerência entre passado e presente	Promover leitura compartilhada e reescrita orientada
Letramento digital	Clareza e legibilidade do texto, adequação ao gênero	Fazer revisões coletivas, com foco no sentido e não na correção isolada
Reflexão crítica	O aluno interpreta e ressignifica experiências	Propor perguntas provocativas durante a mediação
Intertextualidade	O texto dialoga com os gêneros e obras estudadas	Incentivar retomadas de expressões ou temas dos textos literários



Síntese

Nesta sequência didática, o aluno lê, conversa, escreve, revisa e reescreve, ampliando suas capacidades de expressão e leitura crítica. As cinco categorias funcionam como lentes que ajudam a perceber o avanço real da escrita, valorizando o processo de aprendizagem e o protagonismo do aluno da EJA.

Adaptação da proposta de Dolz & Schneuwly (2004) para o contexto da EJA



Considerações finais



Este material didático nasceu do compromisso com uma educação sensível às realidades dos sujeitos da EJA e do desejo de valorizar suas memórias, trajetórias e saberes. Ao longo das oficinas propostas, ficou evidente que, quando a escola reconhece a história de vida dos alunos como ponto de partida para a aprendizagem, promove não apenas o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também o fortalecimento da autoestima, do pertencimento e da autonomia.

Portanto, esta ferramenta é mais do que um conjunto de oficinas, é um convite. Um chamado para olhar com mais profundidade para aqueles que chegam à sala de aula da EJA carregando não apenas cadernos, mas vidas inteiras: com histórias, silêncios, ausências e esperanças.

As experiências vivenciadas com os estudantes da EJA revelaram que a literatura, quando abordada de forma dialógica e contextualizada, pode se tornar uma poderosa aliada na formação de leitores críticos e conscientes. As atividades desenvolvidas, que entrelaçam textos literários, recursos digitais e vivências pessoais, mostraram-se eficazes na construção de um currículo vivo, afetivo e socialmente significativo.

Assim, ao longo dessa proposta, ficou evidente que quando a escuta atenta encontra a palavra poética, algo poderoso acontece: os alunos se reconhecem. Se veem. Se autorizam. E é nesse momento que a leitura e a escrita deixam de ser apenas objetivos escolares para se tornarem ferramentas de expressão, de construção de identidade e de reconexão com a própria história.

Por seu caráter de perspectiva aberta, este material pode e deve ser adaptado por outros educadores de acordo com suas realidades locais e as especificidades de seus alunos. Espero que ele contribua não apenas como instrumento de trabalho, mas como inspiração para práticas pedagógicas que coloquem o sujeito no centro do processo educativo, reconhecendo a potência das histórias que cada aluno carrega consigo.

Para nós, educadores da EJA, essa é uma missão que vai além de conteúdos: é sobre devolver aos nossos alunos a certeza de que suas experiências importam. De que a escola pode, sim, ser lugar de afeto, de memória, de transformação. Que este material sirva como ponto de partida. Que cada oficina aqui descrita possa ganhar novas formas nas mãos de cada professor. Que possamos seguir costurando saberes com ternura, coragem e compromisso. Porque, no fim das contas, ensinar na EJA é isso: acender faróis em histórias que por muito tempo foram mantidas à sombra e, acompanhar, com humildade e encanto, o momento em que essas histórias voltam a brilhar.

Ana Cristina Alves

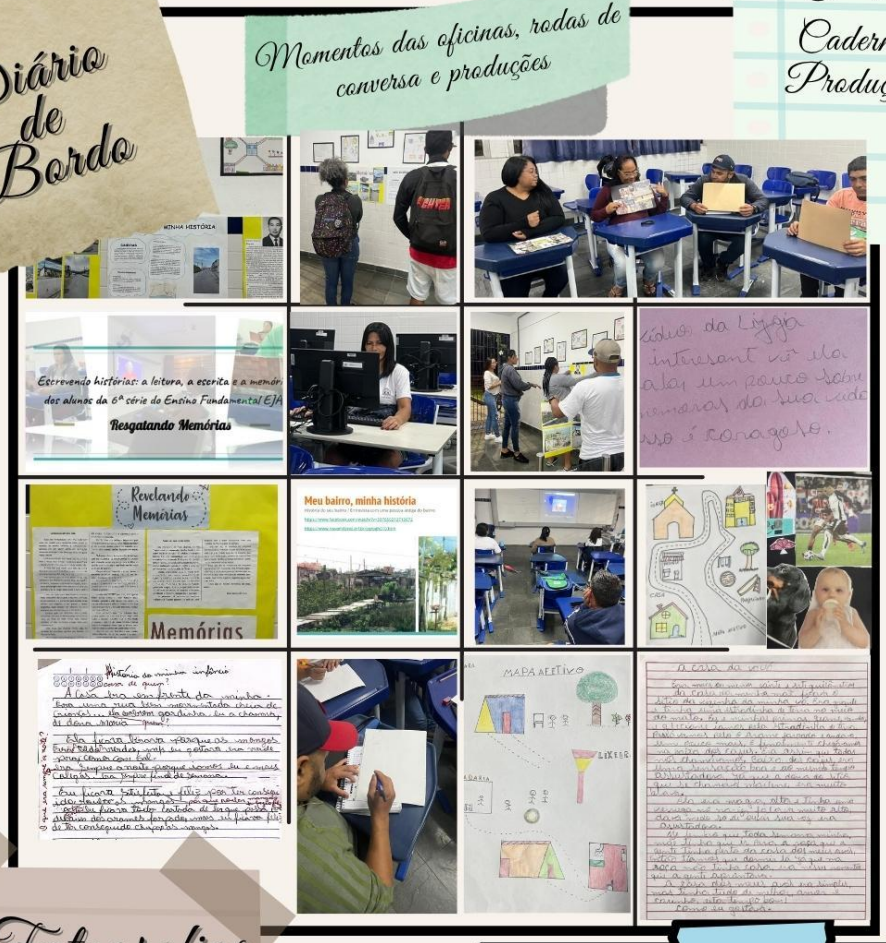
Registro do Processo de Pesquisa

O acompanhamento da pesquisa foi realizado por meio de registros de diário de bordo, fotografias, aulas gravadas e portfólios dos alunos, permitindo observar o desenvolvimento da escrita, da leitura e da reflexão crítica ao longo das oficinas.

Diário de Bordo

Momentos das oficinas, rodas de conversa e produções

Portfólio
Caderno do aluno
Produção de textos



Fotografias Padlet

Gravação em Audio
Podcast:



Referências



ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Gestão da Educação com Justiça Social: que gestão dos injustiçados?** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 768–788, 2020.

_____, M. G. **Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In Diálogos na educação de Jovens e adultos organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia de Castro Giovanetti Nilma Lino Gomes, Belo Horizonte: autêntica, 2005.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

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

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 03 - 36.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____, Henri. **Memória e Vida**. 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org) Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 41-64.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. São Paulo, Companhia das Letras, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental:** 5a a 8a série - Vol. 2 / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 12.048**, de 5 de junho de 2024. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 26 de janeiro de 2022. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 jun. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Decreto/D12048.htm. Acesso em: 3 jul. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9394 de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.



CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: _____. Vários escritos. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169–191.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola.** IN: ZILBERMAN, Regina.; RÖSING, T. M. K.: Escola e Leitura: velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAZENDA, Ivani C. A. **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, Paulo. **O compromisso do profissional com a sociedade.** In: _____. Educação e Mudança. São Paulo. Paz e Terra, 2007.

GIROUX, Henry A. **Professores como intelectuais transformadores** (cap. 9). In: _____. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** São Paulo: Centauro, 2003.

_____, Maurice. **Os quadros sociais da memória**. Tradução de Antônio Fontoura. Curitiba: antoniofontoura, 2023.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

_____, A. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática, São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes. 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. BENTES, Anna Christina. CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: Diálogos Possíveis**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. São Paulo: Rocco, 2024.

_____, Clarice. **A descoberta do mundo**. São Paulo: Rocco, 2020.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas., 2a. ed - Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.



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

_____. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 jul. 2025.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MEIRELES, Cecília. Retrato. In: ___. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

NÖTH, Winfried; SANTAELLA, Lucia. **Introdução à semiótica**. São Paulo: Paulus, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. São Paulo: Record, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**.1ª ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, Adriana Regina dos Santos de Jesus. **Currículo na EJA: saberes e experiências de jovens e adultos**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Retratos da EJA em São Paulo: história e relatos de práticas**. São Paulo: SME /COPED, 2020 Centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo /Maria Clara Di Pierro coordenação. São Paulo: FEUSP, 2017. 148 p. ils.; tabs.Disponível: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/WEB_Retratos_EJA_2020.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

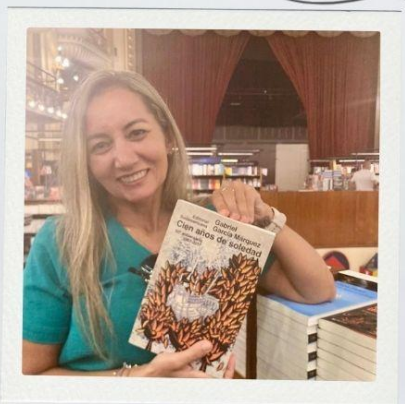
SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012 (Edição Kindle).

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Cengage Learning, 2002.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 25, jan./abr. 2004

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento, no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2014.

Sobre a Autora



Ana Cristina Alves

Ana Cristina Alves é professora de Língua Portuguesa na Educação Básica. Graduada em Letras pela Universidade Monte Serrat e em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. Possui diversas especializações na área da linguagem, literatura e práticas pedagógicas contemporâneas. Ao longo de sua trajetória profissional, desenvolveu estudos, cursos e vivências que fortaleceram sua compreensão crítica sobre o papel social do educador, ampliando seu compromisso com uma educação emancipadora. Sua caminhada acadêmica e docente é marcada pelo encantamento com a linguagem escrita e pela convicção de que ler e escrever são atos profundamente humanos, capazes de transformar vidas. Inspirada por autores como Paulo Freire, bell hooks, Henry Giroux e Edgar Morin, Ana Cristina construiu uma prática pautada no diálogo, na escuta sensível e na valorização das experiências concretas dos estudantes. Acredita que cada sujeito traz consigo histórias que merecem ser reconhecidas como saberes legítimos e que, quando mobilizadas pedagogicamente, tornam o processo de aprendizagem mais significativo. No trabalho cotidiano com alunos da Educação de Jovens e Adultos, percebeu que muitos chegam à escola com marcas de fracasso, baixa autoestima e um sentimento de não pertencimento ao universo da escrita. Em resposta a essa realidade, desenvolveu estratégias pedagógicas que privilegiam a produção textual ancorada nas memórias, vivências e trajetórias dos estudantes. Seu ingresso no Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES, representou a continuidade dessa trajetória, movida por perguntas, inquietações e pelo desejo constante de aperfeiçoar a prática pedagógica. A pesquisa com estudantes da EJA, realizada a partir de oficinas literárias, nasce de sua experiência concreta em sala de aula e do reconhecimento da necessidade de materiais didáticos que dialoguem com as realidades e necessidades deste público. Seu produto educacional é, portanto, fruto de uma síntese entre vida e profissão: um gesto de cuidado pedagógico e, ao mesmo tempo, um convite para que os estudantes se vejam como cidadãos de memória e história. A autora acredita que ensinar é um ato de amor, responsabilidade e compromisso ético com o outro. Sua trajetória, marcada por persistência, estudo contínuo e sensibilidade, reafirma a educação como território de dignidade e esperança, especialmente para aqueles que retomam seus sonhos por meio da Educação de Jovens e Adultos.

Anexos 

QUESTIONÁRIO INICIAL

1- Qual o seu nome e sua idade? Em que bairro você mora?

_____

2- Qual foi o motivo que fez você não ter frequentado a escola na idade adequada?

_____

3- Você aprendeu a ler e escrever com quantos anos? Conte-nos um pouco sobre essa etapa, em que cidade, em qual escola
etc._____

_____

4- Por que você decidiu voltar a estudar? Quais foram os obstáculos que você enfrentou nesse retorno à escola? Alguém te incentivou a voltar? Pensou em desistir em algum momento?

_____

_____

5-Você pretende continuar estudando? Gostaria de fazer alguma faculdade ou curso técnico?_____

6- Você está trabalhando? Qual sua profissão?

_____

7- O que você gosta de fazer nos momentos livres?

_____

8- Conte-nos um pouco sobre seu projeto de vida, sobre seus sonhos.

_____

9- O que você diria para quem parou de estudar ou para quem pensa em parar?

_____

10- Em algum momento na escola ou em casa, você já escreveu sobre sua própria vida? O que você acha sobre isso?

_____

11- Qual foi o momento mais marcante da sua infância? O que ele significou para você?

_____

12- Você já viveu alguma experiência que mudou a forma como você vê o mundo? Conte sobre isso.

_____

13- Como você se lembra de um evento importante na sua vida? Que detalhes você destaca? Por quê?

_____

Anexos



QUESTIONÁRIO FINAL
NOME: _____

1-O que você aprendeu nas etapas sobre o gênero e como isso ajudou a melhorar a sua escrita?

_____
_____
_____
_____

2-Você percebeu alguma diferença na sua maneira de escrever antes e depois desse estudo? Quais mudanças você consegue identificar?

_____
_____
_____
_____

3-As etapas de aprendizagem ajudaram a entender melhor as suas ideias e sentimentos ao escrever? Como você expressa isso?

_____
_____
_____

4-As atividades de escrita que fizemos foram desafiadoras para você? Em que sentido?

_____
_____
_____

5-O que você aprendeu sobre si mesmo durante esse processo?

_____
_____

Anexos



POEMA RETRATO

Retrato
Cecília Meireles

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio tão amargo.

Eu não tinha estas mãos tão sem força,
Tão paradas e frias e mortas;
Eu não tinha este coração
Que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
Tão simples, tão certa, tão fácil:
– Em que espelho ficou retida
a minha face?

Viagem (1939)

Anexos



CONTO “FELICIDADE CLANDESTINA”

FELICIDADE CLANDESTINA
Clarice Lispector

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como "data natalícia” e “saudade” .

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía As reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do "dia seguinte" com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler! E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "E você fica com o livro por quanto tempo quiser." Entendem? Valia mais do que me dar o livro: "pelo tempo que eu quisesse" é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha
delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

Anexos



CONTO CEM ANOS DE PERDÃO
Clarice Lispector

Quem nunca roubou não vai me entender. E quem nunca roubou rosas, então é que jamais poderá me entender. Eu, em pequena, roubava rosas.

Havia em Recife inúmeras ruas, as ruas dos ricos, ladeadas por palacetes que ficavam no centro de grandes jardins. Eu e uma amiguinha brincávamos muito de decidir a quem pertenciam os palacetes. "Aquele branco é meu." "Não, eu já disse que os brancos são meus." "Mas esse não é totalmente branco, tem janelas verdes." Parávamos às vezes longo tempo, a cara imprensada nas grades, olhando.

Começou assim. Numa das brincadeiras de "essa casa é minha", paramos diante de uma que parecia um pequeno castelo.No fundo via-se o imenso pomar. E, à frente, em canteiros bem ajardinados, estavam plantadas as flores.

Bem, mas isolada no seu canteiro estava uma rosa apenas entreaberta cor-de-rosa-vivo. Fiquei feito boba, olhando com admiração aquela rosa altaneira que nem mulher feita ainda não era. E então aconteceu: do fundo de meu coração, eu queria aquela rosa para mim. Eu queria, ah como eu queria. E não havia jeito de obtê-la. Se o jardineiro estivesse por ali, pediria a rosa, mesmo sabendo que ele nos expulsaria como se expulsam moleques. Não havia jardineiro à vista, ninguém. E as janelas, por causa do sol, estavam de venezianas fechadas. Era uma rua onde não passavam bondes e raro era o carro que aparecia. No meio do meu silêncio e do silêncio da rosa, havia o meu desejo de possuí-la como coisa só minha. Eu queria poder pegar nela. Queria cheirá-la até sentir a vista escura de tanta tonteira de perfume.

Então não pude mais. O plano se formou em mim instantaneamente, cheio de paixão. Mas, como boa realizadora que eu era, raciocinei friamente com minha amiguinha, explicando-lhe qual seria o seu papel: vigiar as janelas da casa ou a aproximação ainda possível do jardineiro, vigiar os transeuntes raros na rua. Enquanto isso, entreabri lentamente o portão de grades um pouco enferrujadas, contando já com o leve rangido.

Entreabri somente o bastante para que meu esguio corpo de menina pudesse passar. E, pé ante pé, mas veloz, andava pelos pedregulhos que rodeavam os canteiros. Até chegar à rosa foi um século de coração batendo.

Eis-me afinal diante dela. Paro um instante, perigosamente, porque de perto ela ainda é mais linda.

Finalmente começo a lhe quebrar o talo, arranhando-me com os espinhos, e chupando o sangue dos dedos. E, de repente — ei-la toda na minha mão. A corrida de volta ao portão tinha também de ser sem barulho.

Pelo portão que deixara entreaberto, passei segurando a rosa. E então nós duas pálidas, eu e a rosa, corremos literalmente para longe da casa.

O que é que fazia eu com a rosa? Fazia isso: ela era minha.

Levei-a para casa, coloquei-a num copo d'água, onde ficou soberana, de pétalas grossas e aveludadas, com vários entretons de rosa-chá. No centro dela a cor se concentrava mais e seu coração quase parecia vermelho.

Foi tão bom.

Foi tão bom que simplesmente passei a roubar rosas. O processo era sempre o mesmo: a menina vigiando, eu entrando, eu quebrando o talo e fugindo com a rosa na mão. Sempre com o coração batendo e sempre com aquela glória que ninguém me tirava.

Também roubava pitangas. Havia uma igreja presbiteriana perto de casa, rodeada por uma sebe verde, alta e tão densa que impossibilitava a visão da igreja. Nunca cheguei a vê-la, além de uma ponta de telhado. A sebe era de pitangueira. Mas pitangas são frutas que se escondem: eu não via nenhuma. Então, olhando antes para os lados para ver se ninguém vinha, eu metia a mão por entre as grades, mergulhava-a dentro da sebe e começava a apalpar até meus dedos sentirem o úmido da frutinha. Muitas vezes na minha pressa, eu esmagava uma pitanga madura demais com os dedos que ficavam como ensanguentados. Colhia várias que ia comendo ali mesmo, umas até verdes demais, que eu jogava fora.

Nunca ninguém soube. Não me arrependo: ladrão de rosas e de pitangas tem 100 anos de perdão. As pitangas, por exemplo, são elas mesmas que pedem para ser colhidas, em vez de amadurecer e morrer no galho, virgens.

Anexos



POEMA DE SETE FACES
Carlos Drummond de Andrade

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida.

As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.

O homem atrás do bigode
é sério, simples e forte.
Quase não conversa.
Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do bigode,

Meu Deus, por que me abandonaste
se sabias que eu não era Deus
se sabias que eu era fraco.

Mundo mundo vasto mundo,
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.

Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
botam a gente comovido como o diabo.

Anexos



POEMA DE SETE FACES
Carlos Drummond de Andrade

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida.

As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.

O homem atrás do bigode
é sério, simples e forte.
Quase não conversa.
Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do bigode,

Meu Deus, por que me abandonaste
se sabias que eu não era Deus
se sabias que eu era fraco.

Mundo mundo vasto mundo,
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.

Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
botam a gente comovido como o diabo.

6.1 Validação do Produto Educacional

A validação do produto educacional intitulado “Memórias Vivas: Oficinas literárias dialógicas na EJA sob a perspectiva crítica” foi realizada a partir da própria aplicação das oficinas que compõem sua estrutura. Considerando que o material foi elaborado com base nas práticas vivenciadas em sala de aula com uma turma de 6ª série da Educação de Jovens e Adultos, a experimentação pedagógica constituiu-se como etapa central de validação formativa, permitindo observar, em situação real de ensino, a pertinência das propostas, a clareza das orientações e o alcance dos objetivos previstos.

Durante o desenvolvimento das oficinas, foram coletados dados por meio de fotografias, observações, diário de bordo, áudios das interações e do desenvolvimento das oficinas, produções escritas e portfólios dos alunos, o que possibilitou verificar como os estudantes respondiam às atividades, como interpretavam as orientações e de que forma se engajaram na leitura, na escrita e na mobilização de suas memórias.

Além disso, no próprio produto educacional, esses registros foram sistematizados na seção “Como foi a oficina na prática”, presente ao final de cada oficina, onde são apresentados exemplos visuais, descrições do processo e sínteses das interações realizadas, bem como na seção “Registro do Processo de Pesquisa”, presente no final do produto, situada logo após as “Considerações Finais”, onde sistematizo as formas de registros, com fotografias, links e QRcode. Essas seções integram o processo de validação, pois torna visível a aplicação real da proposta e oferece ao professor uma referência concreta de implementação.

Esses registros forneceram evidências importantes sobre a funcionalidade do produto, demonstrando que as etapas sugeridas no material favorecem o diálogo, a expressão da memória, a autoria e a construção de sentido, especialmente quando articuladas às categorias de análise definidas nesta pesquisa.

As reflexões derivadas da análise das produções dos alunos permitiram identificar pontos fortes e aspectos que foram aprimorados no material, como a sistematização das oficinas em sequências didáticas, inspiradas na proposta de Dolz & Schneuwly (2004) para a modalidade EJA, e a inclusão de orientações complementares e dicas destinadas aos professores, visando qualificar o uso do

material em diferentes contextos. Esses ajustes foram incorporados à versão final do produto, fortalecendo seu caráter adaptável, aberto e contextualizado.

Assim, a validação ocorreu de forma processual e dialógica, em consonância com a perspectiva de pesquisa-ação que fundamenta este estudo. As evidências coletadas indicam que o material tem potencial para ampliar práticas de leitura e escrita na EJA, valorizar as memórias dos estudantes e apoiar professores na implementação de propostas pedagógicas mais significativas, reflexivas e emancipadoras.

Para ampliar a transparência do processo e oferecer evidências concretas da eficácia das oficinas, os materiais produzidos durante a implementação foram organizados e disponibilizados no produto educacional e ao longo desta dissertação. Entre esses registros, destacam-se: fotografias das atividades; exemplos de produções textuais dos estudantes; links e QR codes que permitem acessar o podcast e o Padlet elaborados pela turma; e tabelas com dados dos questionários inicial e final. Esses materiais ilustram o engajamento da turma, a evolução das práticas de leitura e escrita e o impacto da proposta na construção identitária dos estudantes, reforçando a confiabilidade e a relevância pedagógica do produto.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Mas aprofundando mais, indo ao âmago do que diziam os outros (e que fragmentários, que superficiais os seus juízos!), no fundo do seu próprio espírito, agora, que significava para ela essa coisa a que chamava de vida?"
Virginia Woolf, Mrs. Dalloway

Encerrar esta dissertação significa, para mim, revisitar o caminho que me trouxe até aqui, um caminho tecido por memórias, inquietações e pela convicção de que a educação transforma vidas, inclusive a minha. Assim como relatei no memorial acadêmico, minha trajetória sempre foi marcada pela busca incansável pelo conhecimento e pelo desejo profundo de aprender, compreender, ou melhor, apreender o lugar do docente no mundo. Não cheguei até este mestrado por acaso, cheguei impulsionada por histórias, dores, ausências, resistências e, principalmente, por encontros.

Foi ao longo da minha vida, atravessando desafios, superações pessoais e vários percursos de formação, que descobri na escola um espaço de pertencimento e esperança. Carrego comigo a menina que lia sozinha, a jovem que estudava no horário do almoço e, sobretudo, a professora que aprendeu a transformar sua experiência de vida em força para educar, compreendendo que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas ouvir histórias, reconhecer e valorizar trajetórias.

Foi dessa vivência concreta que nasceram as inquietações que deram origem a esta pesquisa. Ao longo de anos acompanhando turmas de EJA, aprendi muito e percebi a dificuldade que muitos estudantes têm para escrever, não porque não possuem experiências, bagagem de vida, mas porque, por diversos motivos, não lhes foram permitido transformar essas experiências em discurso.

Os dados analisados evidenciaram que o trabalho com diferentes linguagens literárias, como poema, música, narrativas, entre outros, aliado a uma mediação cuidadosa foi fundamental para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, identitárias e sociais dos alunos da EJA. As produções textuais, as falas e as reflexões coletivas demonstraram um processo contínuo de construção de sentido, de fortalecimento da autoestima, de ampliação do repertório cultural e crítico, e da consolidação do protagonismo dos estudantes como sujeitos de linguagem e cultura.

Ao observar esse processo, reconheço também o quanto essa pesquisa me transformou como professora, permitindo-me revisitar minha própria trajetória,

marcada pela força da educação em minha vida e reafirmar a importância de práticas que acolham as histórias e memórias de cada estudante.

Ao longo de toda a pesquisa, ficou evidente que compreender o que se faz, como se faz e por que se faz foi central da prática educativa, desde a aplicação das oficinas, a análise dos resultados e a elaboração do produto. Essa abordagem permitiu que os participantes pudessem perceber o propósito de suas ações, assumir o protagonismo na produção textual e se engajar de maneira crítica e reflexiva, promovendo uma aprendizagem consciente.

As oficinas literárias desenvolvidas nesta pesquisa mostraram-se um caminho possível e sensível para o fortalecimento das práticas de leitura e escrita. Ao produzirem textos baseados em vivências pessoais, os estudantes não apenas desenvolveram competências linguísticas, mas também resgataram autoestima, autoconfiança e se sentiram valorizados. Os resultados obtidos comprovaram aquilo que minhas inquietações, mesmo sem perceber, já anunciavam que a escrita, quando nasce da experiência, cria vínculo; quando nasce da memória, cria identidade; quando nasce do reconhecimento, cria pertencimento.

Viver esse processo com eles me fez reviver também meus questionamentos iniciais como professora, indagações que me acompanharam e impulsionaram a buscar caminhos que pudessem tornar a leitura e a escrita como experiências significativas, humanas e possíveis. Esse percurso confirma a importância de práticas pedagógicas que valorizem as memórias e promovam a interação dialógica.

Ao longo deste processo, também reafirmei meu lugar como intelectual transformadora, nos termos de Giroux (1997). Ser professora na EJA significa assumir um compromisso ético e político com sujeitos historicamente marginalizados. Significa reconhecer que cada aluno carrega consigo marcas sociais profundas, mas também potências adormecidas. Significa, como diz Freire, estar no mundo com consciência. E é dessa consciência que surge a responsabilidade de intervir, problematizar e transformar.

Tendo isso em vista e considerando os resultados obtidos, é possível destacar algumas recomendações para professores da EJA. Primeiramente, é fundamental valorizar as memórias e experiências de vida dos alunos, reconhecendo-as como ponto de partida para atividades de leitura e escrita. Além disso, é muito importante adotar práticas dialógicas e flexíveis, que possibilitem replanejamentos de acordo com

o ritmo e as necessidades dos estudantes e estimular a produção textual de forma progressiva, incentivando os alunos a se desafiarem e a perceberem suas próprias capacidades. Mais do que sugestões de prática, essas orientações emergem das reflexões realizadas ao longo da pesquisa e reafirmam meu compromisso com uma educação que valoriza a escuta, o acolhimento e a transformação.

A análise dos resultados reforça a perspectiva de Freire (2013), que propõe uma educação voltada à problematização e à construção do conhecimento a partir da realidade dos estudantes, enfatizando a necessidade da consciência crítica no processo de aprendizagem. Como já foi dito acima, o aluno precisa entender o que está fazendo, como está fazendo e com que propósito, para que a ação educativa seja emancipatória.

Bakhtin (2006) lembra que o sentido da linguagem se constrói no diálogo e na interação social, sendo essencial que os alunos compreendam o papel de suas palavras e textos, assim, eles precisam perceber o propósito da fala e da escrita dentro do contexto social e cultural.

Cosson (2009) enfatiza que a leitura e a produção literária devem ocorrer de forma reflexiva, solidária e contextualizada, conectando o texto às experiências. Ele explora a ideia de sequência de leitura e produção textual que envolve motivação, compreensão do gênero e contextualização do uso da escrita, o que se aproxima da lógica do “o quê, como e por que". Enquanto Vygotsky (2010) evidencia a importância da mediação social para compreender o propósito e os caminhos da ação pedagógica.

Ao retomar esses autores e com base na minha vivência, percebo que suas teorias não ficaram restritas ao campo abstrato, mas ganharam vida nas oficinas, nas falas dos alunos, nas memórias compartilhadas e na minha própria compreensão de mim como professora-pesquisadora.

Partindo dessa concepção, planejar atividades que articulem teoria e prática, leitura e escrita, reflexão e produção, de modo que os estudantes percebam o sentido das ações propostas, é fundamental no dia a dia da sala de aula, principalmente na Educação de Jovens e Adultos. Estratégias que integrem memórias, experiências e contextos culturais favorecem autonomia, engajamento e autoestima, consolidando a escrita como instrumento de expressão, pertencimento e construção de identidade.

Finalizo esta dissertação com a certeza de que o caminho não termina aqui. O percurso que iniciei há muitos anos continua vibrando em mim. A educação me

transformou, e hoje sei que, por meio da minha prática, posso contribuir para transformar a vida de outros. Penso, também, que este estudo reafirma a EJA como território de dignidade e materializa o compromisso que assumo todos os dias quando entro na sala de aula.

Que estas oficinas, este produto e este estudo possam inspirar outros professores a enxergar na memória dos estudantes não um obstáculo, mas uma potência. Que possamos seguir construindo, com nossos alunos, caminhos de esperança. Como aprendi ao longo da minha vida, e como me lembra bell hooks, compreender o outro é sempre um ato de compaixão, e é nessa compaixão que a docência encontra seu sentido mais profundo, sobretudo quando, como sugere Virginia Woolf, somos capazes de mergulhar para além do que é dito, alcançando aquilo que pulsa no âmago da experiência humana, esse lugar onde a vida, afinal, ganha significado.

8. REFERÊNCIAS

ADAM, Jean Michel. **A linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez. 2011.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São

Paulo: Cortez, 2011.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. In: Entre o passado e o futuro. 7a ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. 348 p.

ARROYO, Miguel G. **Gestão da Educação com Justiça Social: que gestão dos injustiçados?** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 768–788, 2020.

_____, M. G. **Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In Diálogos na educação de Jovens e adultos organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia de Castro Giovanetti Nilma Lino Gomes, Belo Horizonte: autêntica, 2005.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 03 - 36.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória.** Trad. Paulo Neves. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____, Henri. **Memória e Vida**. 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org) Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 41-64.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos.** São Paulo, Companhia das Letras, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série - Vol. 2 / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Somos, porque aprendemos:** guia de um trecho do caminho. Texto digital, 2012. Disponível em: https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/EDUCA%C3%87%C3%83O/PESSOA%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O/SERES%20DO%20APRENDER%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf?_wpnonce=676dc47f14 - Acesso em: 04 de novembro de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024.** Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 26 de janeiro de 2022. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 6 jun. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Decreto/D12048.htm. Acesso em: 3 jul. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9394 de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Documento referencial para implementação das diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para os estados, municípios e o Distrito Federal**. Secretaria de Educação, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf/DocumentoReferencialCoejafinal.pdf - acesso em 11 de setembro de 2023.

_____. Ministério da Educação. **PCNs Língua Portuguesa.** Brasília, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf - acesso em 11 de abril de 2024.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** – *2022*. Brasília, DF: INEP, 2022.

_____**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jul. 2025.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2014.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura.** In: _____. *Vários escritos.* 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169–191.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. **Letramento literário**: para viver a literatura dentro e fora da escola. IN: ZILBERMAN, Regina.; RÖSING, T. M. K.: Escola e Leitura: velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2024.

DE PAULA, Marden. **Currículo e identidade cultural: para além da escola reprodutora**. São Paulo: Cortez, 2012.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAZENDA, Ivani C. A. **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, Paulo. **O compromisso do profissional com a sociedade.** In: _____. Educação e Mudança. São Paulo. Paz e Terra, 2007.

GEWIRTZ, Sharon; CRIBB, Alan. **Concepções plurais de justiça social: implicações para a sociologia das políticas**. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, Henry A. **Professores como intelectuais transformadores** (cap. 9). In: _____. *Os professores como intelectuais:* rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

_____, Maurice. **Os quadros sociais da memória**. Tradução de Antônio Fontoura. Curitiba: antoniofontoura, 2023.

HAMILTON, David. **A lógica do currículo**. São Paulo: Cortez, 1990.

HARLEY, J. B. **A Nova História da Cartografia.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

_____, A. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática, São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes. 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. BENTES, Anna Christina. CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: Diálogos Possíveis**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002. Tradução de João Wanderley Geraldi.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985**.**

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. São Paulo: Rocco, 2024.

_____, Clarice. **A descoberta do mundo**. São Paulo: Rocco, 2020.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens

qualitativas., 2a. ed - Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MERCÊS, Jéssica Gomes da. **Currículo e políticas educacionais: uma leitura crítica da EJA**. Salvador: EDUFBA, 2021.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MARCUSCHI, L. A. D**a fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Produção textual, análise de gênero e compreensão.** 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 jul. 2025.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MEIRELES, Cecília. **Retrato**. In: ___. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

NÖTH, Winfried; SANTAELLA, Lucia. **Introdução à semiótica**. São Paulo: Paulus, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.)**. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. São Paulo: Record, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**.1ª ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, Adriana Regina dos Santos de Jesus. **Currículo na EJA: saberes e experiências de jovens e adultos**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Retratos da EJA em São Paulo: história e relatos de práticas.** São Paulo: SME /COPED, 2020 Centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo /Maria Clara Di Pierro coordenação. São Paulo: FEUSP, 2017. 148 p. ils.; tabs.Disponível:<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/WEB_Retratos_EJA_2020.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens.** São Paulo: Melhoramentos, 2012 (Edição Kindle).

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Cengage Learning, 2002.

SCHÖN, D. A. **El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1998.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 25, jan./abr. 2004

SORDI, Maria R. L. de; et al. **Indicadores de qualidade social da escola pública: avançando no campo avaliativo**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 716–753, set./dez. 2016. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4073. Acesso em: jul. 2025.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais:** Abordagens críticas do letramento, no desenvolvimento, na etnografia e na educação.. Tradução: Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VIEIRA, S. L. **Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123 - 133, 2011.

_____, Sofia Lerche. **Política e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 123–133, 2011. Disponível em:

https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044. Acesso em: 03 jul. 2025.

WOOLF, Virgínia. **Mrs. Dalloway**. Tradução de Mário Quintana. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

YOUNG, Michael F. D. **O futuro do conhecimento na educação: repensando a disciplina do currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL

1- Qual o seu nome e sua idade? Em que bairro você mora?

_____

2- Qual foi o motivo que fez você não ter frequentado a escola na idade adequada?

_____

3- Você aprendeu a ler e escrever com quantos anos? Conte-nos um pouco sobre essa etapa, em que cidade, em qual escola etc._____

_____

4- Por que você decidiu voltar a estudar? Quais foram os obstáculos que você enfrentou nesse retorno à escola? Alguém te incentivou a voltar? Pensou em desistir em algum momento?_____

_____

5-Você pretende continuar estudando? Gostaria de fazer alguma faculdade ou curso técnico?_____

6- Você está trabalhando? Qual sua profissão?

_____

7- O que você gosta de fazer nos momentos livres?

_____

8- Conte-nos um pouco sobre seu projeto de vida, sobre seus sonhos.

_____

9- O que você diria para quem parou de estudar ou para quem pensa em parar?

_____

10- Em algum momento na escola ou em casa, você já escreveu sobre sua própria vida? O que você acha sobre isso?

_____

11- Qual foi o momento mais marcante da sua infância? O que ele significou para você?

_____

12- Você já viveu alguma experiência que mudou a forma como você vê o mundo? Conte sobre isso.

_____

13- Como você se lembra de um evento importante na sua vida? Que detalhes você destaca? Por quê?

_____

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO FINAL

NOME: _____

1-O que você aprendeu nas etapas sobre o gênero e como isso ajudou a melhorar a sua escrita?

_____

_____

_____

_____

_____

2-Você percebeu alguma diferença na sua maneira de escrever antes e depois desse estudo? Quais mudanças você consegue identificar?

_____

_____

_____

_____

_____

3-As etapas de aprendizagem ajudaram a entender melhor as suas ideias e sentimentos ao escrever? Como você expressa isso?

_____

_____

_____

4-As atividades de escrita que fizemos foram desafiadoras para você? Em que sentido?

_____

_____

_____

5-O que você aprendeu sobre si mesmo durante esse processo?

_____

_____

ANEXO A - POEMA RETRATO

Retrato

Cecília Meireles

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio tão amargo.

Eu não tinha estas mãos tão sem força,
Tão paradas e frias e mortas;
Eu não tinha este coração
Que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
Tão simples, tão certa, tão fácil:
– Em que espelho ficou retida
a minha face?

Viagem (1939)

ANEXO B - CONTO “FELICIDADE CLANDESTINA”

FELICIDADE CLANDESTINA
Clarice Lispector

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como "data natalícia” e “saudade” .

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía As reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do "dia seguinte" com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler! E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "E você fica com o livro por quanto tempo quiser." Entendem? Valia mais do que me dar o livro: "pelo tempo que eu quisesse" é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos,

comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

ANEXO C - CONTO CEM ANOS DE PERDÃO

Cem Anos de Perdão

Clarice Lispector

Quem nunca roubou não vai me entender. E quem nunca roubou rosas, então é que jamais poderá me entender. Eu, em pequena, roubava rosas. Havia em Recife inúmeras ruas, as ruas dos ricos, ladeadas por palacetes que ficavam no centro de grandes jardins. Eu e uma amiguinha brincávamos muito de decidir a quem pertenciam os palacetes. "Aquele branco é meu." "Não, eu já disse que os brancos são meus." "Mas esse não é totalmente branco, tem janelas verdes." Parávamos às vezes longo tempo, a cara imprensada nas grades, olhando. Começou assim. Numa das brincadeiras de "essa casa é minha", paramos diante de uma que parecia um pequeno castelo.No fundo via-se o imenso pomar. E, à frente, em canteiros bem ajardinados, estavam plantadas as flores. Bem, mas isolada no seu canteiro estava uma rosa apenas entreaberta cor-de-rosa-vivo. Fiquei feito boba, olhando com admiração aquela rosa altaneira que nem mulher feita ainda não era. E então aconteceu: do fundo de meu coração, eu queria aquela rosa para mim. Eu queria, ah como eu queria. E não havia jeito de obtê-la. Se o jardineiro estivesse por ali, pediria a rosa, mesmo sabendo que ele nos expulsaria como se expulsam moleques. Não havia jardineiro à vista, ninguém. E as janelas, por causa do sol, estavam de venezianas fechadas. Era uma rua onde não passavam bondes e raro era o carro que aparecia. No meio do meu silêncio e do silêncio da rosa, havia o meu desejo de possuí-la como coisa só minha. Eu queria poder pegar nela. Queria cheirá-la até sentir a vista escura de tanta tonteira de perfume. Então não pude mais. O plano se formou

em mim instantaneamente, cheio de paixão. Mas, como boa realizadora que eu era, raciocinei friamente com minha amiguinha, explicando-lhe qual seria o seu papel: vigiar as janelas da casa ou a aproximação ainda possível do jardineiro, vigiar os transeuntes raros na rua. Enquanto isso, entreabri lentamente o portão de grades um pouco enferrujadas, contando já com o leve rangido. Entreabri somente o bastante para que meu esguio corpo de menina pudesse passar. E, pé ante pé, mas veloz, andava pelos pedregulhos que rodeavam os canteiros. Até chegar à rosa foi um século de coração batendo. Eis-me afinal diante dela. Paro um instante, perigosamente, porque de perto ela ainda é mais linda. Finalmente começo a lhe quebrar o talo, arranhando-me com os espinhos, e chupando o sangue dos dedos. E, de repente — ei-la toda na minha mão. A corrida de volta ao portão tinha também de ser sem barulho. Pelo portão que deixara entreaberto, passei segurando a rosa. E então nós duas pálidas, eu e a rosa, corremos literalmente para longe da casa. O que é que fazia eu com a rosa? Fazia isso: ela era minha. Levei-a para casa, coloquei-a num copo d'água, onde ficou soberana, de pétalas grossas e aveludadas, com vários entretons de rosa-chá. No centro dela a cor se concentrava mais e seu coração quase parecia vermelho. Foi tão bom. Foi tão bom que simplesmente passei a roubar rosas. O processo era sempre o mesmo: a menina vigiando, eu entrando, eu quebrando o talo e fugindo com a rosa na mão. Sempre com o coração batendo e sempre com aquela glória que ninguém me tirava. Também roubava pitangas. Havia uma igreja presbiteriana perto de casa, rodeada por uma sebe verde, alta e tão densa que impossibilitava a visão da igreja. Nunca cheguei a vê-la, além de uma ponta de telhado. A sebe era de pitangueira. Mas pitangas são frutas que se escondem: eu não via nenhuma. Então, olhando antes para os lados para ver se ninguém vinha, eu metia a mão por entre as grades, mergulhava-a dentro da sebe e começava a apalpar até meus dedos sentirem o úmido da frutinha. Muitas vezes na minha pressa, eu esmagava uma pitanga madura demais com os dedos que ficavam como ensanguentados. Colhia várias que ia comendo ali mesmo, umas até verdes demais, que eu jogava fora. Nunca ninguém soube. Não me arrependo: ladrão de rosas e de pitangas tem 100 anos de perdão. As pitangas, por exemplo, são elas mesmas que pedem para ser colhidas, em vez de amadurecer e morrer no galho, virgens.

ANEXO D - CRÔNICA MEDO DA ETERNIDADE

Medo da Eternidade

Clarice Lispector

Jamais esquecerei o meu aflitivo e dramático contato com a eternidade.

Quando eu era muito pequena ainda não tinha provado chicles e mesmo em Recife falava-se pouco deles. Eu nem sabia bem de que espécie de bala ou bombom se tratava. Mesmo o dinheiro que eu tinha não dava para comprar: com o mesmo dinheiro eu lucraria não sei quantas balas.

Afinal minha irmã juntou dinheiro, comprou e ao sairmos de casa para a escola me explicou:

- Como não acaba? Parei um instante na rua, perplexa.

- Não acaba nunca, e pronto.

Eu estava boba: parecia-me ter sido transportada para o reino de histórias de príncipes e fadas. Peguei a pequena pastilha cor-de-rosa que representava o elixir do longo prazer. Examinei-a, quase não podia acreditar no milagre. Eu que, como outras crianças, às vezes tirava da boca uma bala ainda inteira, para chupar depois, só para fazê-la durar mais. E eis-me com aquela coisa cor-de-rosa, de aparência tão inocente, tornando possível o mundo impossível do qual já começara a me dar conta.

Com delicadeza, terminei afinal pondo o chicle na boca. - E agora que é que eu faço? Perguntei para não errar no ritual que certamente deveria haver.

- Agora chupe o chicle para ir gostando do docinho dele, e só depois que passar o gosto você começa a mastigar. E aí mastiga a vida inteira. A menos que você perca, eu já perdi vários.

Perder a eternidade? Nunca.

O adocicado do chicle era bonzinho, não podia dizer que era ótimo. E, ainda perplexa, encaminhávamo-nos para a escola.

- Acabou-se o docinho. E agora?

- Agora mastigue para sempre.

Assustei-me, não saberia dizer por quê. Comecei a mastigar e em breve tinha na boca aquele puxa-puxa cinzento de borracha que não tinha gosto de nada. Mastigava, mastigava. Mas me sentia contrafeita. Na verdade eu não estava gostando do gosto. E a vantagem de ser bala eterna me enchia de uma espécie de medo, como se tem diante da ideia de eternidade ou de infinito.

Eu não quis confessar que não estava à altura da eternidade. Que só me dava aflição. Enquanto isso, eu mastigava obedientemente, sem parar. Até que não suportei mais, e, atravessando o portão da escola, dei um jeito de o chicle mastigado cair no chão de areia.

- Olha só o que me aconteceu! Disse eu em fingidos espanto e tristeza.

- Agora não posso mastigar mais! A bala acabou!

- Já lhe disse - repetiu minha irmã - que ela não acaba nunca. Mas a gente às vezes perde. Até de noite a gente pode ir mastigando, mas para não engolir no sono a gente prega o chicle na cama. Não fique triste, um dia lhe dou outro, e esse você não perderá.

Eu estava envergonhada diante da bondade de minha irmã, envergonhada da mentira que pregara dizendo que o chicle caíra na boca por acaso. Mas aliviada. Sem o peso da eternidade sobre mim.

ANEXO E - POEMA DE SETE FACES

POEMA DE SETE FACES

Carlos Drummond de Andrade

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida.

As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.

O homem atrás do bigode
é sério, simples e forte.
Quase não conversa.
Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do bigode,

Meu Deus, por que me abandonaste
se sabias que eu não era Deus
se sabias que eu era fraco.

Mundo mundo vasto mundo,
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.

Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
botam a gente comovido como o diabo.

ANEXO F – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Mestrando(a):

Título da Dissertação: Escrevendo Histórias: a leitura, a escrita e a memória dos alunos da 6ª série deo ensino fundamental EJA

Produto Educacional: Memórias vivas: práticas dialógicas sob a perspectiva crítica

Orientador(a): Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

FICHA DE AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL (PE)	
Registro – refere-se a uma catalogação do PE.	(X) o PE possui informações acerca de ficha catalográfica da Universidade. (X) o PE possui registro da licença Creative Commons ou equivalente. ( ) o PE possui ISSN ou ISBN. ( ) o PE possui DOI.
Complexidade – compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do produto educacional. *mais de um item pode ser marcado.	(X) o PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese. (X) a metodologia apresenta a forma de aplicação e análise do PE. (X) há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação. ( ) há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.
Impacto – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.	( ) PE não utilizado durante a pesquisa relacionada à prática profissional do discente.

	(X) PE aplicado durante a pesquisa relacionado à prática profissional do discente.
Aplicabilidade – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.	( ) PE tem características de aplicabilidade a partir de seus objetivos e metodologia, mas não foi aplicado durante a pesquisa. (X) PE tem características de aplicabilidade a partir a partir de seus objetivos e metodologia e foi aplicado durante a pesquisa. ( ) PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.
Acesso – relaciona-se a forma de acesso ao PE.	( ) PE sem acesso. ( ) PE com acesso via rede fechada. (X) PE com acesso público e gratuito. (X) PE com acesso público e gratuito pela página do Programa ( ) PE com acesso por Repositório institucional nacional ou internacional – com acesso público e gratuito.
Aderência – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisa do PPG em avaliação.	( ) Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado. (X) Com evidente aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado.
Inovação – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revistando de forma inovadora e original.	(X) PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito). ( ) PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos. ( ) PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimentos existentes.

Observações: _____

_____

Assinatura dos membros da banca:

_____

Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Orientador(a) e Presidente da Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). Elaine Cristina Rodrigues Gomes Vidal
Instituição de origem: Universidade de São Paulo (USP)
Membro Externo da Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). Irene da Silva Coelho
Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Membro Interno da Banca Examinadora

Data da defesa: 26/11/2025.

ANEXO G - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL - TAI



ANEXO - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL - TAI

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "**ESCREVENDO HISTÓRIAS: A LEITURA, A ESCRITA E A MEMÓRIA DOS ALUNOS DA 6ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL EJA**", sob a coordenação e a responsabilidade do(a) pesquisador(a) **ANA CRISTINA ALVES**, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 22/04/2025 a 23/05/2025, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Santos, 02 de abril de 2025.

Ana Paula da S. Pinho
Diretora da U.E.
29.401.329-3

Nome – cargo/função

ANEXO H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESCREVENDO HISTÓRIAS: A LEITURA, A ESCRITA E A MEMÓRIA DOS ALUNOS DA 6ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL EJA

Número do CAAE: 87631025.5.0000.5509

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa cujo título é "ESCREVENDO HISTÓRIAS: A LEITURA, A ESCRITA E A MEMÓRIA DOS ALUNOS DA 6ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL EJA**"**. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

A pesquisa tem como objetivo, desenvolver a competência leitora e escritora e promover a autoestima e a autonomia dos estudantes do sexto ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio de uma sequência didática com o gênero relato de memória a fim de identificar sua contribuição para a aprendizagem desses alunos.

A pesquisa se justifica por acreditar que a aplicação dessa sequência didática com diferentes etapas e recursos poderá contribuir para com outros professores que trabalham nesta modalidade de ensino além de contribuir com a aprendizagem dos alunos da EJA que necessitam do domínio da leitura e da escrita.

A escolha do gênero relato de memórias se justifica devido à baixa autoestima e a dificuldade que estes alunos têm em falar sobre si e se ver como sujeitos ativos tanto na comunidade como na construção da própria identidade.

Procedimentos:

Na sua participação você responderá um questionário (local) com um total de 10 perguntas abertas e participará de uma sequência didática durante as aulas de Língua Portuguesa, na escola em que você estuda.

Desconfortos e riscos:

O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo, caso não se sinta à vontade em responder as perguntas, pode deixá-las sem resposta, se sentir cansado no momento em que estiver respondendo o questionário, poderá parar e combinar com o pesquisador o retorno. Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Benefícios:

A sua participação contribuirá para a construção do conhecimento científico e a evolução de seu próprio conhecimento.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, nos colocamos à disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes

Ressarcimento e Indenização:

Caso esta pesquisa cause, comprovadamente, qualquer custo ou dano, procure o pesquisador responsável a fim de ressarcimento ou possível indenização.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome do pesquisador responsável: Gerson Tenório dos Santos

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, 536 - Encruzilhada - CEP 11045-002 - Santos/SP

E-mail: gersontds@gmail.com

Nome do discente pesquisador: Ana Cristina Alves

Endereço: Av Marechal Deodoro, 138

Telefone: (13) 99102-0769

E-mail: aalves@educacaopg.sp.gov.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este estudo pode acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

_____ Data: ____/_____/_____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____. Data: ____/_____/_____.

(Assinatura do pesquisador)