

ESCREVENDO HISTÓRIAS: A LEITURA, A ESCRITA E A MEMÓRIA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II - EJA

Ana Cristina Alves¹
Gerson Tenório dos Santos²

RESUMO

A partir das dificuldades observadas na produção textual de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos anos finais do Ensino Fundamental, este artigo apresenta uma proposta de intervenção desenvolvida com estudantes da 6ª série de uma escola pública de Praia Grande/SP. O objetivo da pesquisa foi investigar vivências e memórias dos alunos, promovendo o desenvolvimento da escrita por meio do letramento literário, de modo a valorizar suas experiências e fortalecer sentimentos de pertencimento e identidade. Como produto da pesquisa, foi elaborado um material didático de perspectiva aberta, voltado a professores de Língua Portuguesa que atuam na EJA. A metodologia baseou-se em oficinas literárias organizadas em cinco etapas, nas quais os alunos participaram ativamente da produção de textos autorais. Esses textos foram utilizados como base para a análise e avaliação da proposta pedagógica. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Paulo Freire, Cosson, Bakhtin, Schneuwly, Dolz, Marcuschi, Kleiman, Halbwachs, Bosi, Koch, Giroux, Fazenda, entre outros, cujas contribuições foram essenciais para o embasamento das práticas adotadas, especialmente no que se refere ao letramento literário, aos gêneros discursivos e à dialogicidade como princípio pedagógico. Como resultado, observou-se que os alunos demonstraram maior envolvimento e protagonismo no processo de aprendizagem, além de desenvolverem uma visão mais crítica e consciente sobre suas realidades sociais. A proposta mostrou-se eficaz ao integrar experiências pessoais ao processo de ensino, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, transformadora e humanizada.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental, Letramento Literário, Memória, Identidade.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um espaço educativo que deve dialogar com as experiências e vivências dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa, crítica e emancipadora. Neste contexto, a valorização das vivências e memórias e das histórias de vida dos sujeitos que compõem esse espaço se mostra fundamental para fortalecer identidades e criar vínculos entre escola e comunidade, entre o aprender e o viver. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 31), “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, e esse respeito se concretiza, muitas vezes, no reconhecimento da trajetória de cada aluno como ponto de partida para o processo formativo. Nesse sentido, a prática docente na EJA exige uma postura ética e comprometida com a valorização do outro, como destaca Paulo Freire ao afirmar:

¹ Mestranda do Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES - SP, anaca_ka@hotmail.com;

² Professor orientador: Doutor em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP, gersontds@gmail.com.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (Freire, 1996, p.31).

É com base nesse princípio freiriano que desenvolvi este estudo com alunos da sexta série da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola municipal da periferia de Praia Grande, em São Paulo. O objetivo foi investigar as relações entre memória, leitura e escrita, valorizando as vivências dos estudantes para fortalecer sentimentos de pertencimento e construção de identidade.

Este artigo apresenta parte desse processo que envolveu a realização de cinco oficinas literárias, todas voltadas à articulação entre memória, leitura e escrita, com o objetivo de estimular a produção textual a partir das memórias e experiências vividas pelos alunos. As oficinas exploraram textos literários disparadores de autores como Clarice Lispector, Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade, além de canções populares, pinturas e imagens, promovendo reflexões sobre vivências, memórias, identidade, afeto e pertencimento. Segundo Bakhtin (2006, p. 89), “o sentido verdadeiro do discurso está em sua relação com outros discursos”, ideia que fundamenta a utilização da intertextualidade e da dialogicidade como estratégia pedagógica neste processo.

Os resultados da pesquisa evidenciaram uma virada epistemológica importante: a escrita, inicialmente compreendida como meio para aprimorar habilidades técnicas, revelou-se instrumento para a ressignificação da identidade dos estudantes, fortalecendo a autoestima e despertando um olhar crítico e consciente sobre suas realidades sociais. Assim, a prática pedagógica demonstrou-se eficaz ao integrar experiências pessoais ao processo de ensino, promovendo uma aprendizagem mais significativa, transformadora e humanizadora, evidenciando que a memória coletiva, compartilhada em torno do território e das relações vividas, se revelou um potente dispositivo de resistência e afirmação social.

Este estudo dialoga com autores que discutem a educação crítica, a função social da escola, a teoria do currículo e o papel do professor reflexivo, destacando a importância do trabalho com memórias e narrativas pessoais como forma de empoderamento e resistência social. A pesquisa reforça a compreensão de que a escrita não é apenas uma técnica, mas um ato político e social, que possibilita a reconstrução simbólica da dignidade dos sujeitos e a construção de uma escola comprometida com a emancipação.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa com abordagem qualitativa dentro de

uma perspectiva interpretativa, de caráter descritivo, utilizando como procedimento técnico uma extensa pesquisa de revisão bibliográfica. Segundo Lüdke & André:

Para 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).

A investigação adotou a perspectiva da pesquisa-ação, por integrar reflexão e intervenção em um processo contínuo e colaborativo entre professora-pesquisadora e estudantes, com vistas à transformação da realidade observada, conforme sublinha 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).

A pesquisa foi realizada com 10 alunos da 6ª série da EJA, com idades entre 18 e 65 anos, em uma escola pública municipal localizada em um bairro com forte identidade comunitária, na periferia de Praia Grande/SP. Cabe destacar que, conforme o regimento da Rede Municipal de Ensino de Praia Grande, a nomenclatura “6ª série” ainda é utilizada oficialmente para se referir ao 7º ano do Ensino Fundamental, anos finais. As atividades foram desenvolvidas ao longo dos meses de maio e junho do ano de 2025, contemplando momentos presenciais e extraescolares. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e a pesquisa foi aprovada pela Plataforma Brasil sob o CAAE nº 87631025.5.0000.5509.

Uma das oficinas, intitulada “Meu Bairro, Minha Vida”, será demonstrada aqui com maior profundidade por articular memória, identidade e território. Nela, os alunos realizaram pesquisas sobre o bairro, entrevistas com moradores antigos, cujos roteiros foram elaborados coletivamente com os alunos, que realizaram simulações para garantir a ética da escuta e a efetividade da coleta. A seguir, os estudantes produziram textos em primeira pessoa, assumindo a voz dos entrevistados para narrar suas memórias.

Complementarmente, foram elaborados mapas afetivos que destacaram locais significativos do bairro, como escola, igreja, padaria, casa dos alunos, comércio local, campo de futebol, além de elementos inusitados como banheiro externo e lixeira grande.

Para complementar foi realizada uma pesquisa histórica sobre o bairro e a escola, além de registros com fotografias comparando imagens antigas e atuais das ruas que foram registradas e organizadas em cartazes. Todo o material produzido foi exposto no pátio da escola, permitindo a socialização dos saberes com a comunidade escolar.

Para análise dos dados foi utilizada a Análise de Conteúdo, conforme metodologia de Bardin (2011), que define a técnica como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (Bardin, 2011, p.41).

Ao aplicar a Análise de Conteúdo, foi possível interpretar os diversos elementos que emergiram dos textos, bem como da fala dos alunos durante a exposição, os sentimentos expressos e as relações com o seu bairro. Assim, essa abordagem não apenas permitiu uma visão aprofundada, mas também contribuiu para a construção de sentidos que refletem suas vivências e subjetividades no processo de ressignificação da realidade.

Como produto da pesquisa, foi elaborado um material didático de perspectiva aberta, que reúne as propostas das oficinas aplicadas, com sugestões práticas para professores de Língua Portuguesa que atuam na EJA. Esse material foi pensado para ser flexível, adaptável e centrado na escuta ativa e na valorização da história de vida dos estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Memória, leitura e escrita: fundamentos teóricos e construção de sentido

Este referencial discute a relação entre memória, leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA), entendendo essas práticas não apenas como habilidades técnicas, mas como processos sociais e simbólicos atravessados por experiências, afetos e pertencimentos.

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. 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).

Sob esse prisma, lembrar, portanto, é um ato situado, mediado pelos grupos e vínculos 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. Na mesma linha, 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.

Complementando essa perspectiva, Ecléa Bosi (2023) propõe uma leitura afetiva da memória, que envolve a reconstrução ativa das lembranças. Bosi (2023) 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 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).

Esse entendimento reforça que recordar é um ato criativo, no qual os sujeitos se reconhecem e ressignificam sua existência. Nessa perspectiva, Trabalhar com memórias na EJA é, portanto, uma prática pedagógica crítica que valoriza a trajetória de vida dos estudantes, promovendo a aprendizagem e a reconstrução dos sentidos da escolarização, muitas vezes marcada por exclusão (Freire, 2013).

A leitura como prática de reconhecimento e produção de sentido

Ler vai além da decodificação: é um gesto de escuta do mundo e produção de sentido a partir das vivências dos alunos. 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.

À luz dessa compreensão, Kleiman (2016) ressalta que a leitura é prática situada, mediada pelo contexto sociocultural, em que o leitor constrói sentidos a partir de suas experiências. A autora salienta que a leitura é uma prática social que envolve estratégias cognitivas, culturais e ideológicas. 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, Koch (2003) e Cosson (2009) destacam a leitura como produção ativa de sentido, em que o leitor dialoga criticamente com o texto, o que, na educação, implica valorizar os múltiplos sentidos trazidos pelos estudantes.

Dessa forma, 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 ocorre 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).

A partir dessa lógica, 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. 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).

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.

A escrita como um ato de afirmação social

No contexto desta pesquisa, a escrita foi compreendida como uma prática política e subjetiva (FREIRE, 2013), por meio da qual os estudantes da EJA resgataram suas trajetórias e se afirmaram como sujeitos históricos. Escrever sobre memórias e afetos não significou apenas aplicar regras gramaticais, mas reconstruir identidades e romper silenciamentos. Como aponta Freire (2013), “o ser humano é capaz de distanciar-se de sua realidade para transformá-la” (p. 13).

Nessa perspectiva, para Freire (2013), a escrita deixa de ser um fim puramente escolar e torna-se meio de transformação da própria consciência. Bakhtin (2003), por sua vez, também contribui com essa compreensão ao destacar que toda produção discursiva é socialmente situada. 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. Para Rojo (2012), a leitura e a escrita devem ir além da decodificação, sendo práticas cognitivas e sociais: “um ato de cognição [...] que envolve conhecimento de mundo, práticas sociais e linguísticas” (ROJO, 2012, p. 77).

Isso implica repensar o papel do professor, como defende Pimenta (2002), o educador deve ser um mediador crítico, que favoreça aprendizagens significativas a partir das vivências dos alunos. Giroux (1997) reforça esse papel político, ao afirmar que os docentes precisam refletir sobre o que ensinam, como ensinam e com quais finalidades: “devem assumir responsabilidade ativa [...] e um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização” (GIROUX, 1997, p. 161).

Compreender a escrita como afirmação social é reconhecer seu potencial formativo, político e subjetivo. Ao escreverem suas memórias, os alunos transformam a palavra em instrumento de identidade, pertencimento e resistência, desde que o currículo se abra ao diálogo com suas vivências e o professor assuma seu papel ético e reflexivo.

A memória como matéria viva da escrita e da leitura

A leitura e a escrita, quando ancoradas nas memórias e vivências dos participantes, revelam-se práticas significativas e transformadoras. Mais do que atividades escolares, são experiências subjetivas que permitiram resgatar histórias esquecidas, atualizar sentidos e reconstruir identidades. Como afirma Halbwachs (2003), lembrar é um gesto ativo, e não mera repetição do passado, mas uma reconstrução feita à luz do presente. Nessa mesma linha, Bosi (2023) escreve: “Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito” (BOSI, 2023, p. 84).

Ao escrever sobre si e sobre seus territórios, os alunos se reconhecem como sujeitos históricos, e não apenas receptores do conhecimento. Essa perspectiva está alinhada ao pensamento de Libâneo (1985), que entende o aprendizado como aproximação crítica da realidade vivida: “só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade” (LIBÂNEO, 1985, p. 24).

Nesse processo, o papel do professor é fundamental. Ele deixa de ser mero transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador reflexivo. Como destaca Alarcão (2011), o professor reflexivo reconhece o aluno como sujeito criativo e não como reproduzidor de ideias. Giroux (1997) complementa essa ideia ao propor o professor como “intelectual transformador”, que atua politicamente por meio das pedagogias que escolhe (GIROUX, 1997, p. 161). Portanto, tratar a memória como matéria viva da escrita e da leitura é reconhecer seu poder formativo e político. A escuta, a reflexão crítica e o acolhimento das experiências tornam a educação um espaço de emancipação, tanto para os estudantes quanto para os professores comprometidos com a transformação social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o desenvolvimento da oficina Meu Bairro, Minha Vida, além da pesquisa sobre o bairro e seu entorno e a entrevista com moradores antigos do bairro, os participantes criaram mapas afetivos como forma de representar, por meio de desenhos, os espaços significativos de seu cotidiano no 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.

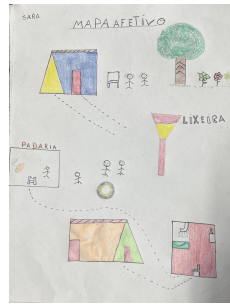
Neste sentido, os mapas afetivos aparecem como um território vivido sob a ótica sensível dos alunos e revelam uma compreensão do território que transcende a cartografia. Em vez de apenas ruas e construções, os mapas dão visibilidade à dimensão subjetiva, afetiva e social do espaço vivido, uma leitura 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 1 - Mapa Afetivo do Aluno A



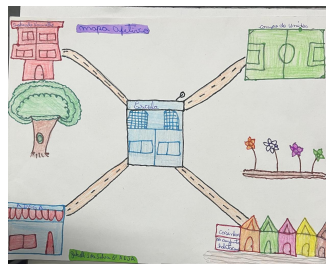
Fonte: Acervo da Autora

Figura 2 - Mapa Afetivo da aluna S



Fonte: Acervo da Autora

Figura 3 - Mapa Afetivo da aluna J



Fonte: Acervo da Autora

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

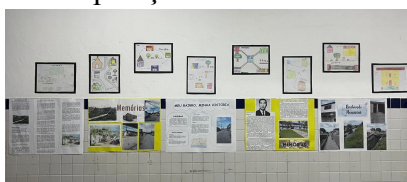
consciência crítica dos alunos sobre as dinâmicas do território em que vivem:

Figura 4 - Cartaz mostrando a produção textual das alunas E e M



Fonte: Acervo da Autora

Figura 5 - Exposição dos trabalhos realizados



Fonte: Acervo da Autora

Figura 6 - Exposição dos trabalhos realizados



Fonte: Acervo da Autora

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa investigação, é possível observar que a oficina Meu Bairro, Minha Vida evidenciou 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.

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 permitiram que os alunos se vissem como autores de saberes, protagonistas de suas histórias e construtores de um currículo vivo, socialmente relevante e politicamente engajado. 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.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____, 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.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo, Companhia das Letras, 2023.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2009.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____, Paulo. *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____, Paulo. *O compromisso do profissional com a sociedade*. In: _____. *Educação e Mudança*. São Paulo. Paz e Terra, 2007.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 1990.

_____, Maurice. *Os quadros sociais da memória*. Curitiba: Antonio Fontoura, 2023.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.