



## **AUTOBIOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA E PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO SOCIAL**

Ericson José de Souza – (RESIDÊNCIA - UPE)<sup>1</sup>

Jobson Jorge da Silva – (RESIDÊNCIA - UPE)<sup>2</sup>

José Jacinto dos Santos Filho – (ORIENTADOR UPE)<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente relato de experiência objetiva descrever uma atividade desenvolvida por dois bolsistas de Língua Portuguesa do Programa Residência Pedagógica na UPE-CMN. Considerando a escrita como importante ferramenta de veiculação de ideias e de bens sociais, busca-se, a partir desse trabalho, compreender a relevância do acesso a esse bem como ferramenta de ascensão social e de ativação do protagonismo pessoal de estudantes da (EJA). Para efeito desse estudo, objetivamos ampliar a competência linguística desses/as estudantes, a partir da produção do gênero autobiografia e da escrita reflexiva, pensando nas questões de uso da língua, suas normas e variações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita; Autografia; Educação de Jovens e Adultos.

### **INTRODUÇÃO**

Consideramos que a escrita acompanha a vida das pessoas do começo ao fim, personificando em cada indivíduo vivências a partir dela, as práticas sociais que articulam a leitura e a produção de textos em contextos diversificados são denominadas letramento. É preciso entender em que medida ela comporta nossas vivências, nossas relações e demarca fases e etapas do desenvolvimento da história social. Desde os tempos mais longínquos, o ser humano tem necessidade de se comunicar, primeiramente por intermédio de inscrições nas paredes das

---

<sup>1</sup> Estudante do Curso de Licenciatura Plena em Letras pela Universidade de Pernambuco *Campus* - Mata Norte.

<sup>2</sup> Estudante do Curso de Licenciatura Plena em Letras pela Universidade de Pernambuco *Campus* - Mata Norte.

<sup>3</sup> Coordenador do Curso de Licenciatura Plena em Letras pela Universidade de Pernambuco *Campus* - Mata Norte.



cavernas e/ou figuras esculpidas em pedras,

depois por meio da oralidade e, posteriormente, da escrita. A comunicação tornou-se, então, uma das mais importantes necessidades humanas. É ela quem torna o homem/mulher um ser social e se materializa, entre outras formas, na escrita. Nessa perspectiva, a habilidade da escrita passou a ser extremamente exigida em vários contextos sociais, logo, não há como desenvolver essa habilidade sem associá-la às práticas sociais que os indivíduos estejam envolvidos.

Dessa forma, esse relato visa descrever a realização de oficinas de escrita e leitura para o compartilhamento de vivências sociais nas etapas da Educação de Jovens e Adultos doravante (EJA), na escola-campo na qual estão inseridos os referidos bolsistas do Programa Residência Pedagógica, contribuindo para 1 turma desta modalidade.

Portanto, entendemos que a produção textual, sobretudo na EJA, é mais que uma habilidade a ser desenvolvida, é resultado de um processo interacional, no qual esses/as alunos/as devem dialogar como sujeitos para que possam fazer uso nas práticas sociais.

Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele[a] que escreve como aquele[a] para quem se escreve são vistos[as] como atores[as]/construtores[as] sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, sociais e interacionais. (BEAUGRANDE, 1997, p.10 apud KOCH, 2012, p.37).

Além disso, apropriar-se da escrita como atividade de produção textual é um dos caminhos para inserção desses/as alunos/as no mundo letrado, pois a produção de textos assim como a leitura possibilitam o registro e o conhecimento, características primordiais para o indivíduo em sociedade.

Assim, alunos/as da Educação de Jovens e Adultos devem ser estimulados/as a produzirem textos, a escrever, e isso só é possível através de um trabalho sistemático e planejado. Nesse sentido, torna-se de fundamental importância desenvolver metodologias educacionais que favoreçam o desenvolvimento da escrita e sua produção, com objetivos que promovam ações pedagógicas alinhadas às necessidades de aprendizagem desse público,

Consequentemente, ressalta-se a importância de um planejamento que leve em conta o contexto social e cognitivo, as diferenças etárias, o tempo de escolarização e o trabalho pela sobrevivência, que, na maioria das vezes, provocam nesses/as alunos/as o afastamento da instituição escolar.

Por fim, as potencialidades de cada indivíduo devem ser consideradas e estimuladas durante o processo de aprendizagem, de modo que o sujeito passe a ser não apenas ativo, mas também interativo.

## DESENVOLVIMENTO

Para discorrermos sobre Alfabetização e Letramento, será preciso conceituar os termos, antes voltados apenas para aquisição da leitura e escrita, mas que hoje



passa a ter implicações políticas e sociais de inclusão e justiça. Discutiremos por que pesquisadores/as admitem que o letramento trata de algo mais amplo que alfabetização, ou seja, está além do domínio da tecnologia da leitura e da escrita, inclusive por aquelas pessoas consideradas analfabetas. Logo após, faremos uma exposição sobre como muitos/as adultos/as e adolescentes têm sido rotulados/as e discriminados/as por não se enquadrarem na pronúncia “padrão”, e, traremos um outro aspecto relevante, que diz respeito a postura do/da professor/a em relação ao entendimento do que vem a ser “letramento”. Por consequência, serão aludidas às pesquisas de Kleiman (1995), Soares (2002 e 2009), Garcia (2004), Bazerman (2006, 2007, 2011), Leal, Albuquerque e Moraes (2010), Tfouni (2010), Monteiro (2013) e Street (2014).

A alfabetização, no Brasil, sempre foi um desafio, principalmente no que diz respeito à jovens e adultos, e sua erradicação é meta de todos os governos, contudo, muito longe de ser alcançada. Embora muitos programas tenham sido criados com esse objetivo, pouco avançamos nesse sentido. Mas os conceitos sofreram alterações, influenciados por mudanças históricas, sociais e culturais.

Uma das formas de percebermos as variações sofridas pelo conceito de analfabetismo ao longo dos anos é compararmos os critérios que eram estabelecidos pelos recenseamentos da população para definir se uma pessoa era analfabeta antes da década 40 e após. Antes dessa década fazia-se a seguinte pergunta: você sabe assinar seu nome? Após, a pergunta passou a ser: sabe ler e escrever um bilhete?

Apesar da impropriedade da pergunta, ela já expressa um critério para definir quem é alfabetizado ou analfabeto e avança em relação ao critério de apenas saber escrever o nome: definir como analfabeto aquele que não sabe ler e escrever um bilhete simples indica já uma preocupação com os usos sociais da escrita, aproxima-se, pois, do conceito de letramento e revela uma outra expectativa com relação ao[a] alfabetizado[a]. (MONTEIRO, 2013, p.43).

Embora indissociáveis, escrita, alfabetização e letramento, são termos que têm sido tratados, por muitos/as autores/as, isoladamente. Para Tfouni (2010, p. 11) “a relação entre eles é aquela de produto e do processo: enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são os processos de aquisição de um sistema escrito”.

Dentro desse contexto, a escrita seria um produto cultural, resultante do processo de alfabetização, aqui definido como aquisição da escrita para habilidades de leitura e práticas de linguagem, e letramento ocupar-se-ia dos aspectos sócio históricos dessa aquisição. Segundo Soares (2009) o termo Letramento, ainda não dicionarizado, foi utilizado pela primeira vez no Brasil, no livro de Mary kato (1986), apesar de não ter sido definido pela autora.

Já de acordo com Tfouni (2010) o termo “letramento”, bastante usado no meio acadêmico, é um neologismo recentemente dicionarizado e tem um campo heterogêneo de estudos. Ainda, segundo a autora, o letramento não estaria voltado



apenas para aquisição

da leitura e escrita, mas teria ainda

implicações políticas e sociais de inclusão e justiça, sobretudo, por meio da escola.

Para Garcia (2004) muito se tem discutido sobre o significado do letramento na prática educativa de modo que muitos/as pesquisadores/as admitem que se trata de algo que é mais amplo que alfabetização, ou seja, que vai além do domínio da tecnologia da leitura e da escrita, já que nas sociedades grafocêntricas atuais vem ocorrendo novas formas de uso social da leitura e da escrita, inclusive por aquelas pessoas consideradas analfabetas. Ainda segundo a autora:

Os[As] analfabetos[as] envolvem-se em práticas sociais diárias de leitura e de escrita, quer seja ao pedir alguém que leia o nome de um ônibus ou de uma rua, que leia uma carta que recebe, que veja o prazo de validade de um produto no supermercado, que anote um recado para alguém etc. Embora não saibam ler e escrever, essas pessoas, de certo modo já apresentam graus de letramento, uma vez que estão imersas num mundo letrado e fazem uso, de uma forma ou de outra, da leitura e da escrita. (GARCIA, 2004, p. 3).

Esses usos sociais da escrita também revelam uma prática ideológica, intitulada por Street (2014) como “Novos Estudos do Letramento” que caminham na direção de entendimentos mais concretos das práticas letradas em contextos sociais reais. Ademais, as práticas pedagógicas tradicionais desvinculadas da realidade não atendem à real necessidade do indivíduo que precisa interferir na sua própria realidade social. Segundo Soares (2009, p. 72), “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”.

Em relação à Produção Textual, abordaremos o texto como ferramenta de ensino e como, ao produzi-lo, ativamos áreas de conhecimentos em nossa memória. Além disso, explanaremos como a falta de ideias (informação) pode prejudicar a sua construção. Nos valeremos do conceito de que os/as letrados/as concebem a fala a partir do que sabem da escrita, a qual irá legitimar os discursos que refletem as situações sociais. Nessa perspectiva, trabalharemos com escritos de Kato (1988), Antunes (2003), Marcuschi (2008), Rojo (2009) e Koch (2012), entre outros.

Hoje, no Brasil, o texto tem sido adotado como a principal ferramenta de ensino, o que pode ser comprovado ao observamos as orientações propostas nos PCN's, atualmente ressignificados na Base Comum Curricular (BNCC) e diversos documentos oficiais. Passamos a entender que o estudo da gramática, por exemplo, não pode ser descontextualizado, enfatizando apenas o conjunto de regras, mas sim, demonstrando seu uso numa reflexão na própria língua.

Nesse contexto, a escola passou a ter um papel importantíssimo, pois coube a ela o papel de elencar quais textos seus/suas alunos/as terão acesso, além daqueles propostos nos livros didáticos.

Cabe a escola viabilizar o acesso do[a] aluno[a] ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o[a] aluno[a] se defronta



sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. (BRASIL, 1997, p. 30).

Diante do exposto, é de vital importância promover, além daqueles previstos para o ciclo, o acesso e produção de textos que façam parte do universo dos/as indivíduos/as envolvidos/as, de modo que esse trabalho tenha relação com o cotidiano e práticas sociais desses/as sujeitos/as. Esse trabalho deve ser promovido pela escola que deve admitir, entre outras, as culturas locais de alunos/as e professores/as.

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e cultura de massa, para torna-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e crítica. (ROJO, 2009, p. 115)

Assim, além de promover a produção dos mais diversos tipos de textos, estaremos partilhando interações, pois ao se trabalhar com textos que fazem parte do universo de nossos/as alunos/as, fomentamos seu uso nas práticas sociais que eles fazem uso, dessa forma, dando sentido a escrita. Conforme aponta Koch (2012):

O sentido da escrita, portanto, é produto dessa interação, não resultado apenas do uso do código, nem tão-somente das intenções do[a] escritor[a]. Numa concepção de escrita assentada na interação, o sentido é um *constructo*, não podendo, por conseguinte, ser determinado a *priori*. (KOCH, 2012. p. 35)

Ao produzirmos um texto, ainda segundo Koch (2012), ativamos várias áreas de conhecimentos que estão armazenados em nossa memória, entre elas: o Conhecimento Linguístico, responsável pela adequada grafia das palavras; adquirido em práticas comunicativas sociais e sistemáticas; o Conhecimento Enciclopédico, informações de mundo, adquiridos em leituras, vivências e experiências; o Conhecimento de Textos, no qual se ativa “modelos” que possuímos sobre práticas comunicativas utilizadas; e por fim, os Conhecimentos Interacionais, que serão utilizados para determinar nossa intenção (objetivo, informações, ajuste linguístico e gênero, entre outros).

O conhecimento linguístico, de acordo com Koch (2012), exige do[a] escritor[a] que a compreensão das regras ortográficas, estudo da gramática e do léxico de sua língua, sejam adquiridos nas práticas sociais ou na escola. Conhecer a adequada grafia das palavras é um dos caminhos que deve ser trilhado para uma competente produção textual, sobretudo na perspectiva interacional, pois escrever adequadamente colabora para a criação de uma imagem positiva de quem escreve.



Quanto ao conhecimento enciclopédico, aquele que adquirimos a partir de nossas vivências e experiências variadas, é de extrema importância, pois tanto são acionados pelo[a] escritor[a] na construção de seu texto, quanto são extraídos do[a] leitor[a], quando o[a] autor[a] pressupõe, por exemplo, que esse conhecimento já foi adquirido pelo[a] leitor[a], tornando o texto, por excelência, um ato interacional.

No conhecimento de texto, ativamos os “modelos” que possuímos e que possibilitam uma adequada composição. É o que nos permite, inclusive, reconhecer quando um texto nos remete a outro (intertextualidade), além de identificar características próprias pertencentes à determinada categoria.

Por fim, os conhecimentos interacionais, aqueles que demandam modelos cognitivos de práticas interacionais, são configurados na escrita e sua intenção, como meios de se estabelecer objetivos e propósitos comunicativos. Eles determinam a adequação do gênero, a quantidade de informações, a variante linguística adequada e assegura a compreensão da escrita, por meio de elementos presentes no texto que permitem ao/a leitor/a uma identificação imediata com o/a autor/a.

Para tratarmos dos Gêneros Autobiografia e Diário situaremos como o ser humano é estimulado, desde tempos mais longínquos, pelo registro de sua história. Caracterizaremos esses gêneros, cujas características se encontram em entender a história e o percurso de vida de uma pessoa, apresentando os inúmeros recursos que possibilitam sua produção. Demonstraremos como ao oportunizarmos os/as alunos/as do Ensino Médio e da EJA escreverem sua própria história, estaremos também tornando-os/as protagonistas nesse mundo no qual eram apenas por muitos entendidos como expectadores/as. Além disso, ampliaremos a visibilidade das questões teórico-metodológicas, possibilitando a exposição de outras fontes e perspectivas de pesquisas. Para o êxito desse propósito, será utilizado o trabalho de Josso (2010), Souza (2011), Gaspar (2014) e Passeggi (2017).

## QUANTO À METODOLOGIA

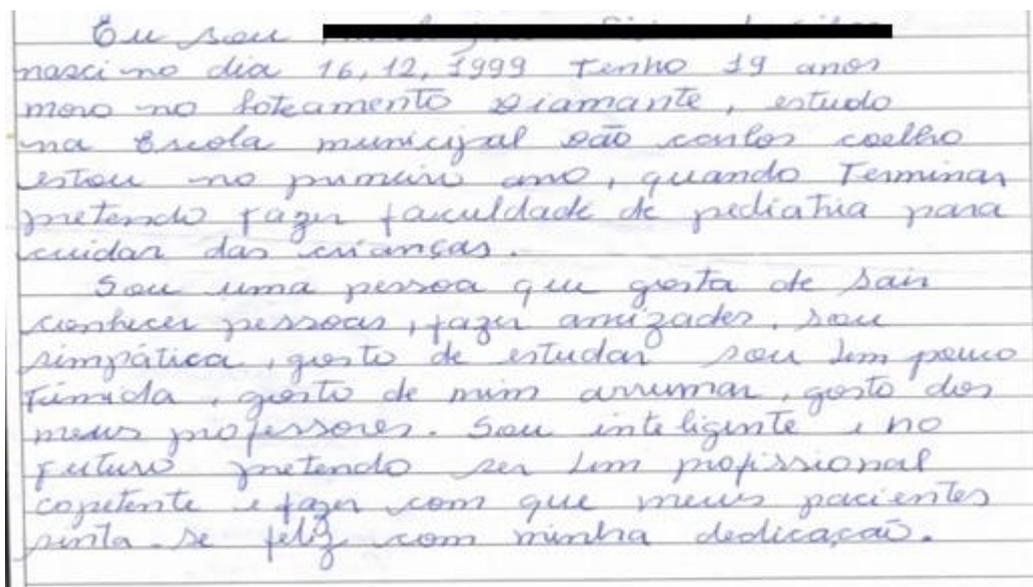
Nesse sentido, as oficinas foram divididas em 4 momentos: Fomentar, Comentar, Apresentar e Propor. Cada um deles desenvolveu uma finalidade específica para o alcance do nosso objetivo.

**Fomentar:** Nesse momento, motivamos o uso do gênero, por meio da exposição de leituras, livros, narrativas, reportagens ou textos que expusessem as principais características dos gêneros propostos. Na oficina 1 foi apresentado o livro: *‘Em meu seio há liberdade’*, da escritora Rossana Ramos, no qual é narrada a história de uma mãe que luta contra o câncer de mama. O que mais atrai nessa história, é o fato dela ser contada pela filha, na forma de diário, que será o gênero trabalhado nessa oficina. **Comentar:** Nesse momento, foi dada a oportunidade a todos/as de expressarem o que entenderam e o que não sabiam, sobre o gênero proposto, além de promover um debate com objetivo de estimular as ideias e a melhor forma de registrar/transpor essas ideias para o papel. **Apresentar:** Talvez um dos momentos mais importantes da oficina, na qual foi demonstrado como o gênero se apresenta. Suas características, composição e particularidades. Nessa fase, apresentamos por

meio de perguntas, questionamentos e apresentações em *PowerPoint*, sobre o conhecimento linguístico e enciclopédico de textos e os conhecimentos interacionais de nossos/as alunos/as. **Propor:** Momento em que, após explanação do gênero, apresentada a estrutura/característica e estimulada às áreas de conhecimento, propusemos sua execução. Essa etapa também compreende as fases descritas por Antunes (2003), ou seja, o planejamento, a escrita e a revisão.

## ACERCA DA DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foram produzidos cerca de 40 textos que passaram por diversas fases de escrita e (re)escrita. Desse modo, tentamos compreender em que medida a escrita é reflexo das vivências e relações sociais dos indivíduos e como esses/as podem estar em situações de ausência ou desconhecimento da escrita padrão, que viabilizaria acesso aos bens culturais e sociais considerados prestigiosos. Em contrapartida, também foi enfatizado a relevância do respeito à variação de cada um/uma considerando a língua como uma manifestação social que está em constantes mudanças, adequando-se a aspectos regionais, culturais, sociais etc.



FONTE: PRÓPRIO AUTOR

Desse modo, observamos em um dos textos produzidos por um/uma aluno/a da EJA, que a escrita inspirada nas práticas sociais dos/das estudantes pode ser aliada dos estudos de gêneros textuais como ferramenta de ensino e estratégia didática para o aprendizado de língua. O texto do/a estudante representa a clara expressão da língua como manifestação cultural que se encaixa em um gênero textual específico e alcança um universo de exposição social prestigioso, pois está diretamente conectada com as fontes relevantes do saber. Nesse caso, a escrita foi monitorada, pensada e reflete ao mesmo tempo uma ação social do/da indivíduo respeitando suas individualidades e especificidades.



No texto, o uso dos adjetivos “simpática” e “tímida” nos permitem identificar que ele foi produzido por uma autora, por isso, analisaremos a forma como a aluna se posicionou, enquanto mulher, frente aos discursos relacionados ao seu gênero. A figura feminina, que por muito tempo foi, discursivamente/socialmente, ligada aos serviços domésticos, a partir do texto, pode ser vista por um viés diferenciado, basta atentarmos para a expressão: “- quando Terminar pretendo fazer faculdade de pediatria para cuidar das crianças”. Observa-se que há um distanciamento entre o discurso da aluna e a ideologia machista, pois, o seu posicionamento linguístico, ao descrever seus planos para o futuro, não retoma características domésticas, mas, ancora particularidades, como inteligente; competente; profissional; arrumada e dedicada, que desconstruem a ideia de inferioridade da mulher. A expressão “- cuidar das crianças” que a aluna menciona não está relacionada à capacidade reprodutora da mulher, que é enfatizada e classificada pelos machistas de plantão como sua função principal, mas, está relacionada à inteligência, tendo em vista que a atividade citada será desenvolvida profissionalmente através de uma formação a nível superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, gostaríamos de expor a relevância desse trabalho voltado para a escrita reflexiva, o uso da língua como ferramenta de exposição da vida humana e a originalidade do gênero em questão. Autonarrativas são escritas muito antigas que remontam o fim do mundo antigo e o começo da Idade Média, período em que Santo Agostinho escreveu uma de suas obras mais importantes: *Confissões*, um dos primeiros relatos autonarrativos que se tem conhecimento. Mas foi com a obra de mesmo nome (confissões) que, no século XVIII, Jacques Rousseau escreveu aquela que seria reconhecida e qualificada, posteriormente, como um novo gênero literário da escrita sobre si: a autobiografia.

No Brasil, Passeggi (2016), destaca dois momentos que caracterizam o movimento autobiográfico: sua emergência nos anos 90 e sua diversificação a partir dos anos 2000. Dessa forma, foi a partir de 2004, no I Congresso Internacional de Pesquisa autobiográfica (CIPA), que foram impulsionadas novas pesquisas e orientações teórico-metodológicas, pelo fato deste fórum internacional criar um espaço de debates que permitiu, entre outras questões, discutir os avanços e desafios do movimento autobiográfico neste país.

Além desse evento, a tecnologia e o acesso a diversos meios de expressão, permitiram não só sua propagação como também a criação de outros modelos de gêneros autobiográficos. É o que afirma Gaspar (2014):

O discurso autobiográfico ou autorreferente encontra na história da cultura ocidental, os diversos meios de expressão, mas é com a modernidade que a narrativa da trajetória de uma vida e a própria existência do sujeito histórico ganham valor em múltiplas manifestações: diários íntimos, cartas, ensaios, confissões, memórias. (GASPAR, 2014, p. 59).



Essa busca pelo registro de sua vivência é inerente ao ser humano desde tempos mais longínquos, com a finalidade de deixar sua “impressão” na história. Ainda hoje, observamos essa necessidade, retratada na imensa produção de autobiografias de personalidades e pessoas anônimas, que de algum modo, despertam o interesse do público. Esse gênero, cuja característica é entender a história e o percurso de vida de uma pessoa, apresenta inúmeros recursos que possibilitam conhecer a pessoa biografada, sejam eles: cartas, fotos, filmagens, documentos pessoais, depoimentos, entre outros. Para concluir, acreditamos ser de fundamental importância compreendermos as diversas esferas do saber ao qual está inserido o conhecimento empírico, indo muito além das estruturas de poder compreendidas socialmente. Nesse sentido, a escola precisa ser o elo para estabelecer essas relações e situar o/a estudante em posição protagonista e central em suas ações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental**. Brasília, DF: SEF, 2002.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Orgs. DIONÍZIO, Angela Paiva; Trad. HOFFNAGEL, Judith Chambliss. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006. \_\_\_\_\_ **Escrita, Gênero e Interação Social**. Orgs. HOFFNAGEL, Judith Chambliss e DIONÍZIO, Angela Paiva. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Gêneros Textuais**. Charles Bazerman, Carolyn Miller; orgs. Angela Paiva Dionísio, Carolyn Miller, Charles Bazerman, Judith Hoffanagel; tradução Benedito Gomes Bezerra, Fabiele Stockmans De Nardi, Darío Gómez Sánchez, Maria Auxiliadora Bezerra, Joice Armani Galli. 1. ed. Recife: [s.n.], 2011.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no Contexto Brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo, Parábola Editorial, 2017.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

KATO, Mary. A. **O Mundo da Escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de letras, 1995.

**I Seminário Pibid e Residência Pedagógica e V Seminário de Iniciação à Docência e Formação de Professores – SEMINID-RP/UPE/2019** Garanhuns 20 a 22 de novembro de 2019.



KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. RJ: Lucena, 2002. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/61404180/Generos-textuais-definição-e-funcionalidade-Luiz-Antônio-Marcuschi>>. Acesso em 20 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação**. in: KARWOSKI, Acir. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Parábola Editorial. São Paulo, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3<sup>o</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, E. C. **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de métodos e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

**I Seminário Pibid e Residência Pedagógica e V Seminário de Iniciação à Docência e Formação de Professores – SEMINID-RP/UPE/2019** Garanhuns 20 a 22 de novembro de 2019.