



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ANA RAQUEL BARBOSA DA SILVA

**POR QUE ESCREVER CARTAS COM AS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS EM VIÇOSA?**

Maceió
2025

ANA RAQUEL BARBOSA DA SILVA

**POR QUE ESCREVER CARTAS COM AS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS EM VIÇOSA?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas CEDU/UFAL, como requisito para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Campos Cavalcante.

Maceió

2025

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino – CRB4: 1459

S586p

Silva, Ana Raquel Barbosa da.

Por que escrever cartas com as estudantes da educação de jovens e adultos em Viçosa / Ana Raquel Barbosa da Silva. – 2025.

42 f. : il.

Orientadora: Valéria Campos Cavalcante.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2025.

Bibliografia: f. 41-42.

1. Educação do campo. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Gênero carta. 5. Educação de jovens e adultos. I. Título.

CDU: 374.3/.9

ANA RAQUEL BARBOSA DA SILVA

POR QUE ESCREVER CARTAS COM AS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM VIÇOSA?

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 30/09/2025.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Campos Cavalcante (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora

Documento assinado digitalmente
 VALÉRIA CAMPOS CAVALCANTE
Data: 12/10/2025 23:57:22-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Valéria Campos Cavalcante (CEDU/UFAL)

Documento assinado digitalmente
Presidente  ABDÍZIA MARIA ALVES BARROS
Data: 30/10/2025 18:39:00-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Abdizia Maria Alves Barros (CEDU/UFAL)

Documento assinado digitalmente
2º Membro  ANA MARIA VERGNE DE MORAIS OLIVEIRA
Data: 17/10/2025 14:31:13-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Ana Maria Vergne de Moraes (CEDU/UFAL)

3º Membro

Mulheres do Campo

Mulheres
resistentes
Mulheres
são resistência!

resistem ao tempo
resistem a intolerância

Guiadas pelo conhecimento
vencendo as dores e, sem alento,
resistem à ignorância.

Aqui tem mulheres
que descobrem o mundo!

aprendem a viajar no ler
acreditam no seu potencial,
com uma força sem igual
suas histórias começam a reescrever.

Ana Raquel Barbosa

Às minhas queridas alunas da Educação de Jovens e Adultos, que são as protagonistas deste trabalho e que possuem força, determinação e superação em narrativas inspiradoras.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me trouxe até aqui.

À minha orientadora, Valéria Cavalcante, minha inspiração como mulher, mãe e professora. Lembro-me das noites que chegava cansada após um dia de trabalho e me reconhecia no brilho dos olhos de Valéria ao falar da EJA com tamanho amor e compromisso, esses atributos que carrego comigo desde a primeira vez que lecionei na EJA.

À minha filha e benção divina, Maria Luna Cecília responsável por minha resiliência.

Ao meu companheiro, Gelberton Manoel, fonte de amor, cuidado e por ser meu impulsionador de sonhos.

Às minhas amigas que me incentivaram durante essa trajetória, em especial, Elaine, Joseane, Fernanda e Érica por serem ouvintes e acolhedoras de minhas dores, medos e limitações.

À minha poetisa e inspiração, Larissa Alves que me ensinou e aconselhou durante a graduação.

A todos os professores que formaram quem sou hoje, transformada pela aprendizagem e amante da educação.

RESUMO

Neste trabalho, relatam-se experiências pedagógicas com o gênero textual carta, desenvolvidas em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Municipal Frei Damião, localizada no Assentamento Quinta da Serra, município de Viçosa. O objetivo principal foi evidenciar o processo de alfabetização e letramento por meio da exploração desse gênero, tendo como foco um grupo de mulheres do campo. Essas educandas buscam autonomia, empoderamento e o reconhecimento de suas identidades. A prática metodológica adotada baseou-se no relato de experiência, expressão escrita de vivências, a ampliação de saberes e a formação continuada, especialmente na área educacional. A fundamentação teórica foi construída a partir de autores que abordam os temas de EJA, Alfabetização e Letramento. A pesquisa parte do pressuposto de que as estudantes da EJA, particularmente em Viçosa, retornam ao ambiente escolar com o intuito de se alfabetizar e/ou ampliar suas aptidões de letramento. Além disso, buscam melhorar suas condições de vida, encontrar uma fuga de rotinas desafiadoras e conquistar melhores oportunidades de empregabilidade. Constatou-se que o trabalho com o gênero carta, no contexto da alfabetização e do letramento articulou saberes escolares às experiências de vida das educandas. A mediação pedagógica promovida possibilitou a construção de sentidos mais amplos para a prática educativa. Isso não só favoreceu o desenvolvimento de práticas linguísticas, mas, sobretudo, valorizou as memórias, histórias e vivências das mulheres-estudantes do campo. Dessa forma, o espaço escolar foi transformado em um ambiente de reconhecimento, acolhimento e participação ativa.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Alfabetização; Letramento; Gênero carta.

ABSTRACT

This paper reports on pedagogical experiences with the textual genre of letters, developed in a class of Youth and Adult Education (EJA) at Frei Damião Municipal School, located in the Quinta da Serra Settlement, in the municipality of Viçosa. The main objective was to highlight the process of literacy and schooling through the exploration of this genre, focusing on a group of rural women. These students seek autonomy, empowerment, and recognition of their identities. The adopted methodological practice was based on the experience report, written expression of experiences, the expansion of knowledge, and continuing education, especially in the educational field. The theoretical foundation was built based on authors who address the topics of EJA, Literacy, and Schooling. The research assumes that EJA students, particularly in Viçosa, return to the school environment with the aim of becoming literate and/or enhancing their literacy skills. Furthermore, they seek to improve their living conditions, find an escape from challenging routines, and achieve better employability opportunities. It was found that working with the letter genre, in the context of literacy and reading and writing skills, connected school knowledge with the life experiences of the students. The pedagogical mediation promoted allowed for the construction of broader meanings for educational practice. This not only encouraged the development of linguistic practices but, above all, valued the memories, stories, and experiences of rural women students. In this way, the school space was transformed into an environment of recognition, welcome, and active participation.

Keywords: Rural Education; Literacy; Reading and Writing Skills; Letter Genre.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. METODOLOGIA	12
3. EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ALAGOAS – REFLEXÕES SOBRE (IN)VISIBILIDADES	14
4. ESCOLA, SUJEITOS E REALIDADES	19
4.1. <i>Realidades e expectativas das Estudantes da EJA da Escola Frei Damião - Assentamento Quinta da Serra</i>	24
5. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: Conceitos e reflexões	28
6. POR QUE ESCREVER CARTAS COM AS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM VIÇOSA?	32
6.1. <i>Contextualizando a escrita das cartas</i>	35
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	43

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta experiências pedagógicas com o gênero carta, desenvolvidas com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo, especificamente em uma turma composta unicamente por mulheres da Escola Municipal Frei Damião, localizada no Assentamento Quinta da Serra, em Viçosa-AL. A escolha por esse tema se fundamenta em vivências prévias como educadora¹ nessa modalidade de ensino, e o principal objetivo deste estudo foi ampliar os processos de alfabetização e letramento de estudantes da EJA rural.

Para tal, adotou-se como referência o conceito de “alfaletrar”, proposto por Soares (2021, p. 288), que enfatiza a necessidade de trabalhar a alfabetização e o letramento como processos complementares para formar leitores e produtores de texto. Metodologicamente, o estudo se configura como um relato de experiência, compreendido como a expressão escrita de vivências educacionais que contribuem para a produção de conhecimento, validação em contextos de aprendizagem e discussão sobre o saber. O registro escrito é visto como uma ferramenta essencial para que a sociedade acesse e compreenda questões abordadas nos espaços escolares.

Considerando essas reflexões, o gênero carta foi empregado como uma estratégia para a ampliação dos processos de alfabetização e letramento. Conforme Soares (2021, p. 27), “[...] alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares, inseparáveis e indispensáveis”. Assim, a proposta de alfabetizar letrando (Alfaletrar) buscou expandir as possibilidades de ensino, inicialmente adaptada ao ensino remoto durante a pandemia e com continuidade nos anos subsequentes.

O desenvolvimento das atividades priorizou temas conectados às realidades dos educandos, o que deu origem ao projeto **"Leitura Não Tem Idade"**. Essa iniciativa visou fomentar práticas de leitura, compreensão e interpretação textual, divididas em duas frentes: a compreensão, focada na análise de elementos textuais para um entendimento processual; e a interpretação, voltada à identificação do sentido geral, da ideia central e do desfecho do texto. Todas as ações foram planejadas considerando o perfil e as expectativas dos estudantes.

A iniciativa de trabalhar com o gênero carta emergiu de uma demanda espontânea das alunas. Após a leitura de um texto em aula de Língua Portuguesa, uma estudante expressou o

¹ A professora citada é a autora deste trabalho. No entanto, optou-se pela utilização do termo impessoal com o intuito de conferir objetividade ao relato, evitando uma abordagem centrada na vivência individual da professora. Essa prática visa destacar a prática pedagógica enquanto ação coletiva e processo formativo, valorizando o aprendizado das alunas, as dinâmicas estabelecidas em sala de aula e os resultados, mais do que as impressões pessoais de quem conduz a atividade.

desejo de escrever uma carta, motivando as demais a fazerem o mesmo, seja para familiares, amigos ou até mesmo para si mesmas. Ao acolher essa demanda e reconhecer a importância de propiciar aos estudantes da EJA o papel de protagonistas em seu processo de aprendizagem, iniciaram-se as atividades de produção de cartas, permitindo que as alunas expressassem sentimentos, lembranças e expectativas.

Essa necessidade de adequação pedagógica foi identificada a partir de uma pesquisa inicial sobre os temas de interesse dos estudantes, realizada ao começo de cada período letivo. O objetivo era compreender o perfil dos educandos, suas realidades, expectativas em relação à escolarização e os motivos que levaram ao afastamento e posterior retorno aos estudos, com atenção especial aos sujeitos do campo.

Entende-se que os estudantes da EJA, em Viçosa, retornam à escola buscando a alfabetização e/ou a ampliação do letramento como forma de melhorar suas condições de vida, superar rotinas desafiadoras e ampliar as oportunidades de empregabilidade. Frequentemente, no ambiente escolar, observa-se a dificuldade e a perseverança desses estudantes, que enfrentam longas jornadas de trabalho, especialmente no meio rural. Diante desse contexto, é fundamental reafirmar o compromisso com essa modalidade de ensino e promover a ampliação de saberes em uma perspectiva dialógica, conforme defendido por Freire (1980b, p. 69): “[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

A Educação do Campo no Brasil, como apontam autores como Arroyo (2006, 2007), Caldart (2008, 2012) e Frigotto (2010), é frequentemente marcada pela invisibilidade e abandono por parte do poder público. Arroyo (2007, p. 2) ressalta que “[...] o campo, em muitas circunstâncias, é visto como lugar do atraso, de invisibilidades. Dentro desse contexto, ressalta-se a ausência de formação continuada para os educadores que atuam no espaço-tempo do campo.” Em um ato de resistência, muitas escolas do campo desempenham um papel crucial na luta por uma educação de qualidade, valorizando saberes locais e promovendo a emancipação dos camponeses. A Constituição Federal de 1988 reconheceu a necessidade de escolarização para jovens e adultos trabalhadores, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – consolidou a EJA como modalidade de ensino.

Nesse sentido, a Educação de Adultos e Idosos do campo em Viçosa busca novos paradigmas teóricos e pedagógicos para responder às indagações sobre currículo e metodologias. Arroyo (2010, p. 71) enfatiza que “[...] a escola tem que dar conta da educação básica como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo. Ou seja, estamos colocando a educação no campo onde deve ser colocada, na luta pelos direitos”. Diante disso,

os educadores de Viçosa demonstram compromisso em desenvolver práticas e consolidar saberes adequadas à realidade e aos anseios dos educandos da EJA do campo, garantindo uma educação de qualidade e equidade.

Metodologicamente recorreremos ao relato de experiência, entendendo-a como expressão escrita de vivências, sobretudo na área de educação, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, sendo validada em situações de aprendizagens e discussão sobre o conhecimento. Entende-se que o registro por meio da escrita é uma relevante possibilidade para que a sociedade acesse e compreenda questões acerca de vários assuntos nos espaços escolares.

Para o desenvolvimento do tema, organizamos este artigo seguindo a seguinte estrutura, após a introdução e metodologia: *Educação do Campo em Alagoas: reflexões sobre (in)visibilidades, Escola, sujeitos e realidades; Alfabetização e Letramento – possibilidades com o Gênero Carta; Por que escrever cartas com os estudantes da EJA em Viçosa? e Considerações finais.*

2. METODOLOGIA

Este trabalho se caracteriza como um relato de experiência, fundamentado na pesquisa qualitativa. A abordagem qualitativa foi escolhida por sua capacidade de captar a dinâmica das relações sociais e os aspectos da realidade que não podem ser mensurados quantitativamente, permitindo uma compreensão aprofundada das vivências pedagógicas com o gênero carta na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo.

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. [...] A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

A pesquisa se inspira nos pressupostos de Soares (2021), que defende o conceito de “alfaletrar”, integrando alfabetização e letramento como processos indissociáveis para a formação de leitores e produtores de texto. A metodologia adota um caráter interpretativo e exploratório, buscando evidenciar a importância da escrita de cartas como ferramenta para a ressignificação do passado e a valorização do protagonismo das mulheres da EJA do campo no município de Viçosa-AL.

A coleta de dados ocorreu por meio de atividades pontuais na Escola Municipal Frei Damião, situada no Assentamento Quinta da Serra, em Viçosa-AL, partindo do interesse e das demandas das educandas. As atividades foram sequenciadas conforme a Tabela 1:

Tabela 1 - Coleta de dados da produção das cartas

Atividade	Data
Início do trabalho com cartas	10/05/2022
Rodas de conversa e partilha de experiência	10/05/2022
Aspectos linguísticos, estrutura e exemplos	12/05/2022
Diálogos, partilhas e realidades	17 a 20/05/2022
Início da escrita de cartas pelas alunas	23 a 25/05/2022
Releitura das cartas	27/05/2022
Chá literário com leitura e diálogo das cartas	01/06/2022

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Essa estrutura permitiu que as alunas, em um processo dialógico e participativo, explorassem o gênero carta, desenvolvendo conhecimentos de leitura, escrita e interpretação textual. As discussões e produções foram pautadas nas realidades, expectativas e saberes das estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Objetivamos nesta pesquisa ampliar os processos de alfabetização e letramento de estudantes da EJA do campo; promover o protagonismo e a valorização das identidades das estudantes e analisar a importância do gênero carta como estratégia pedagógica na EJA do campo, especificamente em uma turma composta por mulheres da Escola Municipal Frei Damião, localizada no Assentamento Quinta da Serra, em Viçosa-AL, por meio de experiências pedagógicas com o gênero carta.

A metodologia qualitativa constitui-se como uma abordagem de pesquisa que busca compreender a profundidade dos fenômenos humanos, valorizando as experiências, emoções e significados que os sujeitos atribuem à realidade em que vivem. Diferentemente dos métodos quantitativos, que se baseiam em números e estatísticas, a pesquisa qualitativa se orienta pela interpretação, pela escuta sensível e pela observação atenta das relações e contextos sociais. Seu foco está no sentido das ações humanas, e não apenas em sua mensuração (Minayo, 2018).

De forma humanizada, essa metodologia reconhece o pesquisador como parte do processo investigativo, compreendendo que ele também é um sujeito inserido em um contexto histórico, social e afetivo. Assim, a relação entre pesquisador e participantes deixa de ser hierárquica e passa a ser dialógica, marcada pela empatia, pela escuta e pelo respeito às vozes

que compõem o estudo. A base desse trabalho é um relato de experiência da professora da EJA da turma Quinta da Serra, que visibiliza relatos de mulheres/alunas do campo que retornam à sala de aula e experienciam o acesso a alfabetização e letramento através do gênero carta. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é um espaço de encontro entre saberes e experiências, promovendo a construção compartilhada do conhecimento (Bogdan, 1994).

No contexto desse trabalho, com a pesquisa qualitativa é possível compreender as múltiplas perspectivas dos indivíduos sobre uma determinada realidade, valorizando as narrativas pessoais e coletivas. Essa abordagem é especialmente relevante nas ciências humanas e sociais, pois reconhece que o comportamento humano não pode ser reduzido a variáveis isoladas, mas deve ser entendido em sua complexidade e subjetividade.

Além disso, a metodologia qualitativa tem um compromisso ético e social: ela busca não apenas interpretar o mundo, mas também contribuir para sua transformação. Quando realizada com sensibilidade e respeito, torna-se um instrumento potente para dar visibilidade a grupos e realidades historicamente silenciadas, como trabalhadores rurais, populações periféricas ou estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, a humanização da pesquisa não é apenas uma escolha metodológica, mas uma postura política e ética diante da vida e do outro.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ALAGOAS – REFLEXÕES SOBRE (IN)VISIBILIDADES

A presente discussão parte do termo Educação do Campo, fruto de lutas políticas que “[...] nomeiam um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visam incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (Caldart, 2012, p. 259). Desse modo, a Educação do Campo surgiu como forma de estabelecer uma crítica, sobretudo, ao sistema educacional brasileiro, que historicamente não conseguiu dar visibilidade “[...] particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (Caldart, 2009, p. 35).

Nessa direção, ressaltamos que uma das funções primordiais da Educação do Campo é garantir a todos os seus sujeitos uma educação de qualidade, assegurando-lhes o direito de acessar o conhecimento sem que, para isso, precise deixar o seu espaço de origem e/ou

menosprezá-lo (Silva; Sena, 2016, p. 241). Para além do viés das invisibilidades, este estudo compreende a Educação do Campo de acordo com a definição apresentada por Passos:

A educação do campo é concebida como toda ação educativa que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher para si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas, e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, meios, sentimentos, valores, modos de ser e de produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida. Mais do que um perímetro não-urbano, expressa um conjunto de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da humanidade. (Passos, 2006, p.10)

Dentro da evolução histórica da Educação do Campo, uma série de estigmas deve ser considerada, representando cicatrizes que precisam ser ressignificadas em favor do processo educativo. É necessário compreender os grandes avanços ideológicos, uma vez que, de acordo com Molina e Sá (2012, p. 327), as concepções defendidas correspondem a uma escola voltada para o campo, ou seja, escolas do campo que se referem a um projeto de educação no qual se promove a formação de sujeitos críticos, capazes de tomar decisões políticas em um processo de transformação social. Nessa perspectiva, um dos maiores desafios consiste em fazer com que o Estado assuma a responsabilidade pelas escolas situadas no campo, desenvolvendo políticas públicas que garantam, de forma efetiva, o direito dos sujeitos do campo a uma educação verdadeiramente de qualidade.

Desse modo, constata-se, sob a ótica da prática educativa, que a educação campesina ainda apresenta um longo caminho a percorrer relativo à concretude de uma educação de qualidade, sobretudo no estado de Alagoas, considerando a falta de estrutura, de insumos, de programas de permanência e até mesmo de maior visibilidade. Somando-se, ainda, as prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que impõem um ensino engessado, desconsiderando as realidades e vivências dos estudantes, não os colocando em evidência e fazendo com que suas expectativas não sejam devidamente consideradas.

Para superar essa realidade, referente ao descaso com a educação do campo, faz-se necessário que o Estado promova uma escuta ativa dos verdadeiramente interessados: os movimentos sociais, os povos do campo e todas as comunidades que vivenciam as particularidades do ensino rural. Essa participação social é essencial para que as políticas educacionais sejam verdadeiramente contextualizadas e eficazes, atendendo às necessidades específicas desses estudantes e garantindo o acesso a um ensino de qualidade, visto que, na prática, a discussão teórica supracitada não condiz com a realidade dos sujeitos, como bem destaca Silva e Sena:

[...] embora se ressaltem avanços significativos, a Educação do Campo ainda tem as marcas da precariedade decorrente do histórico descaso por parte do Estado brasileiro.

Ainda é comum ouvir falar (e esse trabalho aponta, claramente) de escolas que não dispõem de uma boa estrutura para comportar o ensino e a aprendizagem dos educandos, mesmo que seja esse ambiente o único espaço oferecido em muitas comunidades para a educação sistematizada, para o acesso ao saber universal. (Silva; Sena, 2016, p. 239)

Com base no que as autoras pontuam em relação a Alagoas, a educação do campo permanece, há séculos, invisibilizada e, em muitas circunstâncias, é tratada como lugar de atraso e de marginalização. Nesse sentido, as escolas do campo no estado não cumprem as proposições dos marcos legais existentes no Brasil e em Alagoas. Assim, constata-se que estas instituições acabam oferecendo menos justamente àqueles que já dispõem de menos.

Não tendo acesso a outros caminhos, as comunidades, muitas vezes, acabam por aceitar os argumentos apresentados pelas redes de ensino acerca da ausência de demanda, argumento que, na realidade, oculta a retirada de responsabilidade do governo quanto à qualificação da modalidade, resultando no processo conhecido como nucleação. Destaca-se que a legitimidade deste processo seletivo, imposto pelas secretarias de educação em Alagoas às escolas e aos sujeitos do campo, é, por vezes, defendida pelas próprias vítimas do sistema educacional, que compartilham a crença de que a escola os acolhe sem rotulações ou discriminações, representando, assim, uma nova oportunidade de escolarização.

Esses sujeitos demonstram gratidão e, por essa razão, não se percebem como detentores desse direito. Tal sentimento permanece arraigado em decorrência da forma como são tratados pelas esferas governamentais e civis, as quais estabelecem políticas de caráter compensatório, nas quais esses indivíduos:

[...] Aparecem como destinatários passivos, agradecidos, à espera de entrar no reino da igualdade propiciada pelo Estado e suas políticas socioeducativas. Os coletivos feitos desiguais pensados na imagem do Estado benevolente, protetor dos desiguais. [...] Por aí poderíamos apontar a urgência de analisar como foram e continuam sendo pensados os coletivos feitos desiguais para entender como o Estado se pensa e como as políticas de correção das desigualdades são pensadas. Consequentemente, deveríamos aprofundar como o Estado se pensa para entender como os desiguais são pensados. Impossível ignorar os coletivos que padecem as desigualdades e as formas históricas de pensá-los desde o Estado e suas políticas e instituições. As formas de pensá-las no Estado e nas políticas socioeducativas têm feito parte de sua reprodução como desiguais. (Arroyo, 2010, p. 11)

Nesse contexto, predominam políticas generalistas voltadas ao público do campo, nas quais as especificidades dos sujeitos atendidos são desconsideradas. Tais políticas evidenciam a ausência do Estado. Dessa forma, a Educação do Campo em Alagoas historicamente apresentou, e ainda apresenta, dificuldades para alcançar um patamar de visibilidade e garantia de direitos. Longe de servir à democratização das oportunidades educacionais, conforma-se como uma educação de caráter compensatório, destinada àqueles que possuem menos e, consequentemente, obtêm menos (Ribeiro, 2002).

O estado de Alagoas segue na contramão do que foi estabelecido desde a Conferência Nacional de Educação do Campo (1998), a qual reafirma que “[...] uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será, necessariamente, uma escola vinculada à cultura que se produz através das relações sociais mediadas pelo trabalho na terra” (Conferência, 1998, p. 17).

Considerando a legislação mencionada, compreende-se que o ideal é que a escola do campo, entre outros aspectos, incorpore os saberes e as realidades das comunidades aos currículos escolares. Entretanto, ainda se observam muitas discrepâncias nesse sentido, especialmente no que se refere à falta de investimentos em conhecimentos que dialoguem com as transformações do campo ao longo do tempo. A tecnologia, por exemplo, impulsionada pela globalização, tornou-se acessível em diferentes contextos, inclusive no meio rural. Dessa forma, torna-se necessário integrar os saberes culturais e tradicionais das regiões com outros conhecimentos essenciais ao desenvolvimento das competências previstas nos documentos que regulamentam a educação. Esses elementos, quando articulados, configuram fatores inerentes ao ambiente escolar capazes de oferecer uma educação de qualidade.

Nessa mesma perspectiva, a Educação do Campo possui compromisso social com o patrimônio histórico e cultural da comunidade em que está inserida, conforme estabelecem as legislações: a Lei nº 12.960, publicada no Diário Oficial da União em 27 de março de 2014, que alterou o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 2, CNE/CEB, 2008). Ao se analisar a Educação do Campo sob essa ótica, constata-se a dificuldade de implementação do que está previsto nesses documentos no estado de Alagoas, evidenciando a ausência de políticas específicas para as escolas do campo e para os educadores que nela atuam.

Tendo em vista essas especificidades, torna-se essencial que as práticas pedagógicas voltadas à EJA no Campo valorizem a realidade, as experiências e os saberes dos educandos. Nessa perspectiva, o trabalho com o gênero carta configura-se como uma estratégia significativa, uma vez que possibilita o desenvolvimento simultâneo da alfabetização e do letramento, favorecendo a expressão de sentimentos, memórias e expectativas dos sujeitos envolvidos, além de promover o protagonismo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Especificando as escolas do campo que ofertam EJA em Alagoas, constata-se a ausência de políticas públicas que se sobrepõem, como afirma Caldart:

Assim, as políticas que nortearam a educação de jovens e adultos no Brasil pouco se preocuparam com os homens e as mulheres trabalhadoras do campo. Desse modo, não tivemos, até hoje, um sistema de ensino adequado às especificidades no que diz respeito aos modos de vida dos adultos trabalhadores do campo com a qualidade necessária para que tenham possibilidades de acesso aos conhecimentos mais avançados e plenos que a humanidade produziu. O que tem ocorrido, na maioria das vezes, são campanhas, programas e projetos descontínuos, não existindo uma política de ações efetivas para educação de jovens e adultos. (Caldart, 2012, p. 255)

Dessa forma, as escolas do campo voltadas à EJA enfrentam um cenário marcado por incertezas e inseguranças diante das constantes mudanças na educação. Nessa realidade, observa-se que o projeto educacional direcionado ao público da EJA do campo atuou, sobretudo, como uma das estratégias que contribuíram para a perpetuação da cultura patrimonialista e das relações hierárquicas na sociedade alagoana. Cumpriu papel central na consolidação e institucionalização de valores culturais e estéticos hegemônicos, instaurando práticas pedagógicas voltadas à dominação e ao desrespeito, evidenciando suas marcas ideológicas no campo do conhecimento.

Busca-se neste trabalho, por meio da prática docente, romper com essa realidade desafiadora por meio das experiências desenvolvidas na EJA do campo, especificamente na Escola Municipal Frei Damião, em Viçosa. Observa-se que essa instituição representa, para os estudantes, um espaço de pertencimento e de formação humana, no qual os alunos exercitam o autoconhecimento, enquanto o corpo docente contribui para a valorização de suas origens, culturas e sentimentos.

Nesse prisma, as trabalhadoras do Assentamento Quinta da Serra são frutos das mais significativas expressões da luta popular por justiça social e reforma agrária, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Criado oficialmente em 1984, o MST nasce da resistência de famílias camponesas que, diante da concentração fundiária e da exclusão histórica do campo, organizaram-se coletivamente para reivindicar o direito à terra e à dignidade. Seu surgimento é pautado em um longo processo de mobilização que tem raízes nas lutas sociais do período da ditadura militar e no contexto de redemocratização do país, quando novos movimentos sociais começaram a se afirmar como sujeitos políticos atuantes na construção de um Brasil mais justo e igualitário.

Paralelamente, a luta dessas mulheres camponesas representa uma forma de resistência e reconstrução de valores sociais, políticos e culturais. Para elas, assim como para muitos outros, a terra, é compreendida como meio de vida, de produção e de identidade, não apenas como mercadoria. O movimento se estrutura sobre princípios de solidariedade, autogestão e

coletividade, buscando transformar a realidade por meio da ação organizada e da consciência crítica de seus integrantes.

Além da dimensão política e econômica, o MST desenvolve uma profunda atuação no campo educacional. Inspirado em concepções pedagógicas libertadoras, especialmente nas ideias de Paulo Freire, o movimento entende a educação como instrumento de emancipação humana e de transformação social. Suas escolas e práticas educativas — muitas delas integradas às políticas públicas de educação do campo — promovem o diálogo entre saberes, o fortalecimento da identidade camponesa e a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel histórico e social. Após anos participando movimento, os agricultores tiveram seus direitos a lotes de terra regularizados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, e puderam fundar o Assentamento e Associação a qual pertencem nos dias de hoje. Somente dez anos após a existência dos assentados na Quinta da Serra, que tiveram o direito à educação no campo, com nossa turma, formada e mediada por uma professora e mulher do campo, desse mesmo Assentamento.

As experiências pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, valorizam a relação entre trabalho, cultura e conhecimento, articulando teoria e prática de modo a construir uma educação voltada à realidade do campo e às necessidades de sua população. Dessa forma, seguimos alinhados aos objetivos do movimento que ultrapassa o caráter reivindicativo e assume uma dimensão formativa, propondo uma nova forma de pensar a educação, o trabalho e a cidadania no Brasil. É importante reconhecer que, ao longo de sua trajetória, o MST enfrentou estigmas, repressões e tentativas de criminalização. Contudo, sua persistência revela a força das lutas sociais e a capacidade do povo organizado de intervir na história. Ao ocupar, resistir e produzir, o movimento reafirma a centralidade da terra como bem comum e a importância da coletividade na construção de uma sociedade mais equitativa.

Assim, o MST se consolida como um movimento que ultrapassa as fronteiras do campo, tornando-se referência na luta por direitos humanos, educação popular e soberania alimentar. Sua trajetória representa uma síntese entre ação política e prática educativa, entre resistência e esperança, mostrando que a transformação social é possível quando o povo se reconhece como protagonista de sua própria história.

4. ESCOLA, SUJEITOS E REALIDADES

A Escola Municipal Frei Damião possui um histórico consolidado no trabalho de excelência com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), promovendo um currículo crítico e

voltado à valorização dos saberes, das culturas, das vivências e dos valores dos povos do campo. Inaugurada em 6 de março de 1991, a instituição localiza-se no Conjunto Padre Cícero, S/N, que na época foi inaugurado como Conjunto Frei Damião, no município de Viçosa/Alagoas, oferecendo as modalidades de Ensino Fundamental Integral dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e a Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano). Na ocasião da inauguração do Conjunto, foram entregues 120 casas a famílias de baixa renda em situação de vulnerabilidade social, iniciando-se um crescimento populacional de aproximadamente 300 famílias, incluindo pessoas provenientes da zona rural. Paralelamente a esse crescimento, surgiram desafios estruturais, tais como a carência de saneamento básico, serviços de saúde e educação.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é a base para a análise e o aprofundamento das percepções sobre os principais desafios da instituição, suas possibilidades de ação e a definição de responsabilidades individuais e coletivas. Além disso, o PPP estrutura o processo de ensino-aprendizagem a partir de valores e compromissos, com o objetivo de expandir o conhecimento dos estudantes e suas visões sobre o ser humano, a sociedade e a função social da escola. Dessa forma, a formação promovida pela instituição deve ser essencialmente cidadã, garantindo a autonomia dos sujeitos para que possam intervir no cenário socioeconômico globalizado e fortalecer modelos sociais democráticos.

A escola, no documento supracitado, ressalta a construção coletiva do currículo, enfatizando a interação entre os sujeitos como prática fundamental. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) reflete essa abordagem, buscando oferecer experiências diversas que incentivem os alunos a explicitar os motivos de seu retorno ou início da trajetória escolar. Essa iniciativa visa conferir visibilidade às suas histórias, tornando-os protagonistas de suas jornadas educacionais. Ao serem reconhecidos como capazes e preparados, os alunos são impulsionados a (re)descobrir um mundo de possibilidades por meio da educação.

Figuras 1 e 2 - Imagens da Escola Municipal Frei Damião



Fonte: Autora (2022).

Com relação ao apoio e projetos desenvolvidos na escola, a merenda escolar é fornecida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com prioridade para a aquisição de produtos da agricultura familiar. Essa iniciativa beneficia diretamente as alunas da EJA que fornecem seus produtos para o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), impulsionando o desenvolvimento dos pequenos agricultores do município.

Adicionalmente, a escola, em parceria com a coordenação municipal da EJA, desenvolve projetos pedagógicos voltados para a formação integral dos alunos. Entre as iniciativas destacam-se:

- **Projeto Soletrando:** Focado no desenvolvimento da ortografia e vocabulário.
- **Projeto Tabuada na Ponta da Língua:** Visa aprimorar as práticas matemáticas básicas.
- **Projeto Leitura Não Tem Idade:** Incentiva o hábito da leitura em todas as faixas etárias.
- **Projeto Causos dos Alunos da Educação de Jovens e Adultos de Viçosa:** Promove a expressão e o compartilhamento de histórias e experiências dos estudantes da EJA.

A turma da EJA em evidência neste trabalho funciona em um anexo da Escola, no endereço da sede do Associação dos Produtores Agrícolas do Assentamento Quinta da Serra, situado no município de Viçosa, assentamento esse fundado há mais de quinze anos e é morada da maioria das alunas da turma². Na extensão da escola, as bancas são retiradas de uma garagem,

² Todas as estudantes que frequentavam a turma são do sexo feminino.

onde permanecem armazenadas, e transportadas pelas alunas e pelos professores até o espaço utilizado como “sala de aula”, localizado no pátio da sede, local destinado às reuniões do assentamento.

Figuras 3 e 4 da extensão da escola - local das aulas: Sede da APAAQs



Fonte: Autora (2022).

Nas terras denominadas “Quinta Serrenses”, termo adotado pela professora, há a produção de diversos alimentos, como banana, batata, feijão, inhame, fava, milho e frutas variadas. Em alguns lotes, desenvolve-se também a horticultura, que serviu de base para um projeto interdisciplinar. Na dimensão teórica do projeto, foram realizados estudos, pesquisas e parcerias com o SENAR, enquanto, na dimensão prática, a culminância ocorreu com a produção

de canteiros e plantios de diversos legumes, posteriormente consumidos pelas alunas e pela professora.

As estudantes da EJA da Quinta da Serra são mulheres de extraordinária resiliência, que enfrentam adversidades com persistência e encaram a vida sem jamais desistir. Elas demonstram uma notável capacidade de adaptação, renovação e reconstrução, impulsionadas pelas abordagens pedagógicas propostas, e possuem um vigor que reflete a própria essência da comunidade de Viçosa.

Na turma em questão, estão mulheres que possuem faixa etária entre 42 e 68 anos, que dividem seus horários entre o trabalho da roça e a escola, representam um exemplo notável de resistência, autonomia e transformação social. Inseridas em um contexto de desafios históricos e estruturais, elas enfrentam longas jornadas de trabalho, marcadas pelo esforço físico e pelas responsabilidades familiares, sem renunciar ao direito à educação. Ao retornarem ou permanecerem na escola, reafirmam o valor do saber como instrumento de emancipação e de mudança das realidades do campo. Sua presença nas salas de aula simboliza não apenas a busca individual por conhecimento, mas também a luta coletiva por dignidade, reconhecimento e igualdade de oportunidades, revelando a profunda humanidade e a força que emergem do cotidiano dessas mulheres trabalhadoras rurais.

Nesse contexto, essas mulheres são as protagonistas dos saberes construídos ao longo de suas trajetórias e representam exemplos fundamentais para este trabalho. A turma conta com vinte alunos matriculados, com frequência regular que varia entre seis, oito ou até dez mulheres por período. A organização das etapas escolares é feita em semestres, correspondendo a cada série/ano letivo. A turma em destaque iniciou suas atividades em 2021, com algumas alunas já formadas e outras em processo de conclusão previsto para o ano de 2024.

Nas atividades dos projetos da escola, são incentivadas práticas de leitura, escrita e matemática. No caso específico da escrita de cartas, a iniciativa ocorreu de forma espontânea: durante uma aula de Língua Portuguesa, uma aluna solicitou à docente que a ensinasse a redigir cartas. A professora, ao reconhecer a importância de ouvir e estimular a estudante, indagou os motivos pelos quais desejava realizar essa atividade. A aluna relatou que, desde jovem, gostaria de ter escrito uma carta para seu namorado. Em seguida, outras estudantes presentes na aula — ao todo, oito discentes — também manifestaram interesse, questionando se poderiam escrever cartas para familiares distantes, como uma irmã que reside em outro estado. Nesse momento, emergiu a reflexão sobre a questão: “Por que escrever cartas na Educação de Jovens e Adultos?”.

Nessa perspectiva, de acordo com Freire (1996), o ensinar vai além da mera transmissão de conhecimento, consistindo na criação de oportunidades para a construção de novos saberes. Dessa maneira, alinhando-se aos preceitos do educador e filósofo mencionado, a professora destaca: “vi nessa experiência a rica possibilidade de alfabetizar minhas meninas através da realização de seus desejos de escrever cartas”. Estas experiências da prática educativa, consciente e emancipadora, possibilitaram que as discentes se envolvessem de maneira mais efetiva, elaborando enredos, desenvolvendo assuntos, construindo expectativas e compartilhando descobertas.

Com o auxílio de materiais e práticas bem estruturadas e com intencionalidade pedagógica, como leituras compartilhadas, escrita de palavras e construção de frases que posteriormente comporiam os escritos, buscou-se compreender, em sala de aula, a estrutura do gênero carta, explorando-o de maneira aprofundada. Valorizando a interação das estudantes da EJA, foram propostos momentos de conexão com leituras de textos, partilha de aprendizagens e experiências em rodas de conversa, assim como encontros para as culminâncias dos projetos escolares, envolvendo diversas turmas de Jovens e Adultos. Conforme afirma Arroyo (2017), na trajetória dos estudantes da EJA, são vivenciadas múltiplas experiências que testam a persistência dos passageiros e das passageiras que frequentam os períodos noturno e vespertino, como no caso das mulheres da turma da Quinta da Serra.

4.1. Realidades e expectativas das Estudantes da EJA da Escola Frei Damião - Assentamento Quinta da Serra

Iniciamos este subitem reafirmando Brandão (2007, p. 28) “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar.” Considerando que a educação provém de diversos espaços sociais, torna-se fundamental conhecer a realidade familiar e social de cada aluno, pois esta fornece informações relevantes sobre seu comportamento em sala de aula. A partir do conhecimento da vida dos educandos, o professor pode elaborar currículos emancipatórios e libertadores. No âmbito das relações interpessoais, é possível desenvolver estratégias para engajar os estudantes, promovendo interações dialógicas e mais significativas.

A realidade das estudantes que frequentam as aulas ministradas em 2024 evidencia mulheres que enfrentam rotinas exaustivas, divididas entre o trabalho doméstico e as atividades na “roça”, mas que, ainda assim, encontram disposição para frequentar a escola, interagir, aprender, participar e compartilhar saberes. Nos itinerários de suas vidas, os professores

assumem múltiplos papéis, tornando-se amigos, família, psicólogos, conselheiros, ouvintes e testemunhas da perseverança daquelas que buscam equilibrar trabalho e estudo, cansaço e vontade, desânimo e desejo de aprender. Essa jornada diária entre o trabalho e a EJA, nesta turma composta exclusivamente por mulheres, representa a trajetória de jovens e adultas, trabalhadoras, mulheres em situação de vulnerabilidade social, negras, pessoas com deficiência, compondo, assim, um grupo marcado por significativa diversidade.

No compromisso de educadores, a visibilidade e dignidade são pontos essenciais que se buscam passar para as estudantes, onde o desafio diário está presente em cada aula ministrada, mas apesar dele e com ele também evidencia-se o prazer de atuar com as trabalhadoras-estudantes da EJA que carregam corpos precarizados, violentados, mas não fragilizados, pois são extremamente fortes, cujas persistências e resistências que marcam suas trajetórias são muitas vezes trazidas e debatidas em sala de aula, sendo problematizadas como/nos currículos. Dentro desse contexto evidenciamos toda diversidade humana, visto que

Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência e tecnologias, valores, culturas. A educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e nos projetos pedagógicos. Todavia, o campo e a cidade, ou rural e o urbano, são apreendidos como dois pólos de um continuum, com especificidades que não se anulam, nem se isolam, mas antes de tudo, articulam-se. (Passos, 2006, p. 10)

Assim, a sala de aula configura-se como um espaço que procura acolher as trabalhadoras-estudantes em suas realidades, ainda que, por vezes, não consiga plenamente atender a essa necessidade. Nesse contexto, destaca-se a turma da Quinta da Serra, como dito anteriormente denominada assim pela professora e pelas alunas, composta por mulheres do campo que dividem seu tempo, bem como sua força física e mental, entre as tarefas domésticas, o trabalho na roça e os estudos.

Conforme mencionado anteriormente, tanto as educandas quanto a educadora enfrentam inúmeros desafios historicamente recorrentes na sociedade, dentre eles o machismo, sustentado por uma lógica patriarcal, a partir da objetificação da mulher, que busca restringir as mulheres ao trabalho doméstico e às atividades da roça, além de limitar sua participação na vida social. Muitas dessas mulheres acreditam que a família deve estar sempre em primeiro lugar e, por isso, acabam se conformando com o mínimo que lhes é destinado ou permitido pelos outros. De maneira geral, essas trabalhadoras-estudantes são socialmente vistas como aquelas que “podem menos e obtêm menos” (Ribeiro, 2003).

Compreende-se que os/as estudantes da EJA, na Escola Frei Damião, em diversas situações, são vencidos pelo cansaço, uma vez que seus cotidianos exigem grande esforço físico

e mental diante das múltiplas tarefas realizadas ao longo do dia. Assim, pode-se imaginar que, após as atividades na roça, somadas às responsabilidades com o lar e a família, o ato de estudar torna-se um desafio significativo. Diante desse contexto, torna-se fundamental que, em sala de aula, os educadores promovam momentos de diálogo e reflexão, reconheçam a importância de cada sujeito e incentivem a autoestima e o autocuidado, por meio de mensagens que valorizem o amor-próprio, a aceitação, o cuidado de si e a priorização de suas necessidades.

Figuras 5 e 6 - Culminância do projeto



Fonte: Autora (2022).

Como moradora e aluna do campo, particularmente da mesma instituição de ensino, a autora deste trabalho conhece parte dos problemas enfrentados, mas foi capaz de romper paradigmas. Para tanto, foi necessário superar as dificuldades através da educação, da leitura, da escrita e do letramento, mas, sobretudo, por meio da força de vontade de concluir os estudos. Inspirada em outras mulheres, mães e professoras do campo, hoje a autora atua na mesma escola em que foi formada. Pontuamos, dessa forma, que esta é uma realidade presente no cotidiano da mulher do campo: o rompimento de paradigmas. Conforme afirmam Freitas e Cavalcante (2021):

As mulheres da EJA em Alagoas, mesmo diante das enormes dificuldades, estão rompendo com estas amarras e estão construindo novas possibilidades, novos caminhos. Assim sendo, conscientes de que são sujeitos de sua história, desconstróem paradigmas e transpassam fronteiras. Saem do luto. Vão à luta. (Freitas; Cavalcante, 2021, p. 05)

Dito isso, a educadora e as educandas da EJA, nesta turma em evidência, demonstram perseverança em seus propósitos de conquistar o direito à educação e de buscar autonomia. Segundo relatos, “necessitam mostrar para si mesmas e para suas famílias que querem e podem vencer, que são capazes de reescrever suas histórias como protagonistas de todo o processo”. E foi com a escrita e reescrita, leitura e releitura de cartas que podemos vivenciar um degrau dessa vitória, ressignificando o passado e estreando um futuro em um mundo letrado que atende as necessidades dos sujeitos que dele usufruem.

Diante dessa realidade, buscamos construir práticas pedagógicas e currículos emancipatórios condizentes com as vivências das educandas. Assim, em nossas aulas, enfatizamos constantemente os objetivos, evidenciando a intencionalidade do que é feito, compartilhado, aprendido e visualizado em sala, numa relação de horizontalidade de A com B (Freire, 1996). Trata-se de uma sala insuficiente em estrutura — com apenas uma parede, um quadro e bancas escolares carregadas diariamente pela professora, sem energia elétrica e internet —, mas abundante em criatividade e democracia. Um espaço que se revela frutífero em saberes, aprendizagens e diálogos, no qual as alunas renovam, a cada encontro, suas expectativas pela sede de aprender.

As mulheres-estudantes-trabalhadoras — caracterizadas como agricultoras, mães, avós, tias, esposas, cristãs, viçosenses e, sobretudo, como tudo aquilo que se identificarem e desejarem ser — se redescobrem por meio da oportunidade de ler e escrever. Descobrem que não precisam estar sempre à margem, sendo invisibilizadas e marginalizadas, nem depender de outra pessoa para sobreviver. Diante de suas realidades, emergem relatos de superação, compartilhados em sala de aula, nos quais refletem sobre como se viam no passado e como, hoje, conseguem ressignificar suas trajetórias e assumir novos posicionamentos diante de diferentes situações.

Nessa perspectiva, Freitas e Cavalcante (2021, p. 6) afirmam que “[...] compreende-se a escola como um dos lócus de aprendizagens, lugar de avanços que incorporam novos conhecimentos, vivenciados por homens e mulheres, os quais podem ir além de currículos engessados”, esses novos conhecimentos e visões emergem em sala de aula, especificamente a partir da valorização das vivências das estudantes, acrescidas de novas informações, saberes e descobertas.

Para mulheres do campo, em sua grande maioria, o processo atual de escolarização representa a única oportunidade de frequentar um ambiente de sala de aula, no ano letivo em questão (2024) e em muitos outros, considerando que muitas destas mulheres nunca tiveram acesso à escola anteriormente. Essas estudantes envolvem-se em diversas situações e relações sociais, dentro e fora da escola, trazendo consigo experiências, saberes e conhecimentos acumulados ao longo de suas vidas, e têm agora a oportunidade de realizar sua escolarização na própria comunidade.

O município de Viçosa, inúmeras vezes destacou dentre as outras turmas, as alunas da Quinta da Serra, que participaram de apresentações junto a docente para mostrar inúmeras produções escritas em diferentes gêneros e tudo começou a partir da escrita de cartas com estudantes da Educação de Jovens e Adultos projeto que será explicitado adiante e que tem

rendido frutos. Em um evento realizado pela Undime e a Prefeitura Municipal de Viçosa, por exemplo, ganhamos um reconhecimento pela atividade exitosa em 2022, com a apresentação da nossa “Fábrica de Histórias”, promovendo a leitura e escrita de textos na EJA.

Ainda sobre as expectativas das educandas, podemos refletir também sobre suas aspirações pessoais, bem como sobre os desafios que enfrentam em suas trajetórias de vida. Muitas dessas mulheres buscam a EJA como uma oportunidade de retomar os estudos interrompidos, com a intenção de melhorar sua condição de vida, adquirir novos conhecimentos e se preparar para o mercado de trabalho. A educação é vista como um caminho para a emancipação e a autonomia. Mais do que a simples obtenção de um diploma, elas buscam nos estudos e práticas para o uso cotidiano. Isso inclui a capacidade de gerir suas finanças, o apoio aos filhos nas tarefas escolares e a participação ativa na sociedade. A EJA representa, portanto, uma oportunidade de transformação, permitindo que essas mulheres projetem e sonhem com um futuro promissor, não apenas para si, mas também para suas famílias.

5. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: Conceitos e reflexões

É relevante falar sobre as diferenças e inter-relações entre alfabetização e letramento, conceitos muitas vezes confundidos, mas que desempenham papéis distintos no processo educativo. Isso permite dizer que a ênfase excessiva em métodos tradicionais de ensino, transmitindo conteúdos de forma mecânica não possui êxito em sua totalidade, muito menos é interessante ao público da EJA, sugerindo que a prática pedagógica deve ser mais dinâmica e contextualizada.

No que se refere à produção textual, em especial à escrita de cartas, Koch (2002) destaca que essa prática constitui uma atividade verbal a serviço de fins sociais e, portanto, está inserida em contextos mais amplos de interação. Trata-se de uma atividade interacional, na qual os sujeitos envolvidos participam ativamente do processo de produção textual, de diferentes maneiras, uma vez que:

Trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal (Koch, 2002, p.26).

Para além do aspecto linguístico, o trabalho com o gênero carta considera a diversidade cultural e as experiências dos estudantes, configurando-se como um dos elementos centrais para

a construção de um aprendizado significativo. Dessa forma, promove-se uma aprendizagem mais interativa e envolvente, que amplia não apenas a alfabetização técnica, mas também o desenvolvimento da criticidade dos/das trabalhadores(as)-estudantes.

Nessa linha de pensamento, acerca da participação e do significado do aprendizado entre os alunos, Santos (2014) destaca que:

Não é suficiente compreender que eles têm consigo vários tipos de conhecimentos, é necessário levar em consideração o tipo de conhecimentos que possuem e os novos que desejam construir. Daí a compreensão de que, o mais importante não é o trabalho que é feito, nem o serviço que é oferecido, mas é preciso buscar contemplar o aluno a partir das suas especificidades, superando a ideia errônea de que apenas levar em consideração o conhecimento prévio é suficiente (SANTOS, 2014, p.14).

A carta configura-se como um objeto de correspondência, na forma de comunicação escrita, podendo assumir natureza administrativa, social, comercial, entre outras, trazendo informações de interesse específico ao destinatário. O termo designa um manuscrito ou impresso destinado a estabelecer uma comunicação interpessoal escrita entre indivíduos e/ou organizações. No contexto educacional, especialmente na EJA, o trabalho com esse gênero textual adquire relevância pedagógica por aproximar a prática escolar das vivências dos estudantes, possibilitando a expressão de sentimentos, memórias e expectativas.

Marcuschi (2008) aponta a carta como um gênero textual que constitui um meio de comunicação escrita, seguindo uma estrutura mais rígida do que o bilhete, embora simplificada em comparação a outros tipos de comunicação escrita. Normalmente, compõe-se de local, data, destinatário, saudação, corpo do texto, despedida e assinatura. O autor reforça que os gêneros devem ser compreendidos como elementos mediadores da linguagem e da vida social, fundamentais para ampliar as capacidades de leitura e escrita. Nesse sentido, de acordo com o destinatário e o propósito comunicativo, a carta pode ser classificada em diferentes tipos, como: carta pessoal, carta de reclamação, carta aberta, carta comercial, carta ao leitor, carta de despedida, entre outros. As alunas da EJA tiveram acesso a essas definições e demonstraram grande interesse em escrever e enviar cartas, expressando o desejo de terem realizado essa prática anteriormente, mas reconhecendo que foram impedidas pela falta de alfabetização e pela ausência de um ambiente incentivador e promotor de tais realizações.

No contexto desta vivência e pesquisa com a EJA, evidencia-se a relevância da participação das alunas no processo educativo, antes invisibilizadas de diversas formas na sociedade. Atualmente, conseguem assumir o protagonismo de suas próprias realidades e sonhos, reconhecendo-se como prioridade em suas trajetórias e tecendo histórias e memórias que acompanharão suas vidas dentro e fora do espaço escolar.

As práticas didáticas voltadas à essas turmas precisam superar métodos tradicionais e engessados, que desconsideram as experiências de vida e as necessidades específicas desse público. Nesse sentido, torna-se essencial a adoção de práticas educativas

inclusivas e significativas para o processo de alfabetização, valorizando a cultura local e ressaltando as histórias de vida dos estudantes, de modo a reconhecer e atender suas particularidades.

Atualmente, a carta vem sendo gradualmente substituída pelo e-mail, a forma de correio eletrônico mais difundida no mundo. No entanto, ainda existem pessoas que, pelo simples prazer de trocar correspondências físicas, preferem utilizar o método tradicional da carta. Essa experiência prazerosa foi evidenciada em sala de aula, em uma comunidade rural, por meio de escritas que assumiram uma função reparadora, semelhantemente à função da Educação de Jovens e Adultos, ao promover a inclusão, o protagonismo e o resgate da autoestima dos estudantes (Soares, 2021; Freire, 1996).

A alfabetização na EJA deve ser compreendida não apenas como um processo técnico, mas, sobretudo, como um ato político e social, capaz de ampliar a cidadania. Nesse sentido, Paulo Freire (1996) ressalta a importância de uma educação baseada no diálogo e na construção coletiva do conhecimento, em que os sujeitos se reconhecem como protagonistas de sua aprendizagem.

É fundamental compreender que a educação para esse público deve ser um ato de liberdade, e não uma prática de dominação. Nesse processo, educadores e educandos devem se reconhecer como coautores da aprendizagem, rompendo com métodos baseados apenas em cartilhas e textos descontextualizados, que pouco contribuem para a construção de sentidos significativos. Sobre esse aspecto, Freire afirmava:

Em geral, tanto as palavras quanto os textos das cartilhas nada têm que ver com a experiência existencial dos alfabetizandos, e quando o têm, se esgota esta relação ao ser expressa de maneira paternalista, do que resulta serem tratados os adultos de uma forma que não ousamos sequer chamar de infantil. (Freire, 1997, p. 14)

Nesse sentido, Freire (1996) orienta que, em vez de utilizar conteúdos desconectados da vida cotidiana dos estudantes, as aulas devem ser fundamentadas em temas geradores – questões relevantes e significativas para os educandos. Essa abordagem não apenas torna o aprendizado mais interessante, como também possibilita que os alunos reflitam criticamente sobre suas próprias realidades sociais.

Destaca-se a amplitude do letramento, enfatizando que ler e escrever são processos distintos, mas interconectados. O letramento não é apenas meio de decodificar palavras ou

formar frases; envolve um conjunto mais amplo de práticas linguísticas e psicológicas que se desenvolvem ao longo da vida. Assim, o letramento é fundamental para o exercício da cidadania, o que sugere que uma boa compreensão e capacidade de comunicação são essenciais para participação ativa na sociedade. Essa visão contínua de melhoria no letramento reflete a ideia de que sempre há espaço para aprendizado e evolução na leitura e escrita.

Cavalcante (2009) acrescenta que muitas práticas de leitura e escrita realizadas no ambiente escolar da EJA geralmente estão desconectadas dos contextos socioculturais autênticos, ou seja, existe um paradoxo entre as atividades e eventos de letramento que acontecem tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Entendendo que o ato de ler e escrever uma centena de palavras e frases não habilita uma pessoa para a leitura de um jornal, um documento etc. Portanto, Cavalcante (2009) ainda afirma que mais que alfabetizar na EJA, é necessário alfabetizar e letrar os indivíduos envolvidos no processo de aprendizado, de forma que oportunize o desenvolvimento da criticidade, conscientização e emancipação.

Acreditando nesses pressupostos, ressaltamos que Alfalettar³, através de cartas, na turma do Assentamento Quinta da Serra foi mais que uma metodologia ou um simples recurso didático, configura-se como um poderoso ato de dar voz e protagonismo aos estudantes, priorizando seus contextos, ideias e expectativas. Essa abordagem reforça a crença na função reparadora da EJA, promovendo ressignificados e oportunidades na vida daqueles que participam dessa modalidade de ensino. Ao reconhecer e valorizar as experiências individuais, a abordagem do Alfalettar abriu caminhos para uma transformação genuína, onde o aprendizado se torna uma ferramenta de empoderamento e construção de um futuro mais promissor.

Assim como Magda Soares (2020), entendemos que o letramento envolve a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma crítica e reflexiva em diferentes contextos sociais. A autora nos lembra que o letramento não deve ser visto apenas como um conjunto de suficiências técnicas, uma vez que está profundamente entrelaçado à cultura, à identidade e ao contexto social dos indivíduos. Isso implica que a prática de leitura e escrita devem ser significativas para os alunos, dialogando com as suas experiências e necessidades.

O letramento, conforme discutido, é um conceito que transcende a mera capacidade de ler e escrever. Em sua obra que evidencia as muitas facetas do letramento, Soares (2004) argumenta que o letramento deve ser entendido como um processo social e cultural, intrinsecamente ligado ao contexto em que o indivíduo está inserido. Ela defende que o

³ Empréstimo do termo utilizado por Magda Soares (2020), quando une Alfabetização e Letramento.

letramento envolve a capacidade de interpretar e produzir textos em diferentes situações da vida cotidiana, sendo fundamental para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Compreendemos que a prática de letramento não é um ato isolado, mas um conjunto de práticas que se desenvolvem ao longo da vida. Em concordância com Soares (2006), é essencial que a educação promovida nas escolas, sobretudo na EJA, reconheça e valorize as experiências letradas dos alunos, integrando-as ao processo de ensino-aprendizagem. Isso requer uma abordagem pedagógica que considere as diversas formas de leitura e escrita que os alunos já utilizam em seus contextos sociais.

Um dos principais aspectos abordados por Magda Soares é a importância da formação dos educadores para lidar com as múltiplas dimensões do letramento. Ela enfatiza que os professores precisam estar preparados para identificar os diferentes níveis de letramento de seus alunos e adaptar suas práticas pedagógicas para atender a essas diversidades (Soares, 2010). Essa formação deve incluir uma reflexão crítica sobre as práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita, promovendo uma educação que não apenas ensine saberes técnicos, mas também desenvolva uma consciência crítica sobre o uso da linguagem.

6. POR QUE ESCREVER CARTAS COM AS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM VIÇOSA?

As atividades desenvolvidas através da escrita de cartas na turma do Assentamento Quinta da Serra possibilitaram o letramento crítico, com intuito de ampliar a cidadania e criticidade daquelas mulheres, entendendo que é fundamental que os educadores incentivem seus alunos a questionar e analisar os textos e as práticas sociais em que estão envolvidos. Isso implicou criar um ambiente educacional onde o diálogo e a reflexão foram valorizados, permitindo que os estudantes se tornassem agentes ativos em suas próprias aprendizagens.

Nessas ações, a prática educativa na EJA foi fundamentada, sobretudo, nos estudos de Cavalcante (2009, 2017) e Magda Soares (2004, 2020), que desafiam os educadores a repensar suas práticas pedagógicas voltadas à linguagem e à Educação de Jovens e Adultos. Essas autoras possibilitam refletir sobre uma educação mais inclusiva e significativa para as estudantes-trabalhadoras, ao enfatizarem a natureza social do letramento, a importância de transformar o ensino da leitura e da escrita em um processo verdadeiramente emancipador.

A partir desta pesquisa, compreende-se que mediar o conhecimento em uma turma de EJA eminentemente feminina torna-se ainda mais significativo, o ensinar a ler e a escrever não

é apenas transmitir conhecimento, mas também proporcionar às alunas um meio de se emanciparem, de conquistarem autonomia em suas vidas. Compreender que a alfabetização vai além do simples reconhecimento de letras e palavras; trata-se de ensinar o pensamento crítico. Ao estimular a leitura e escrita de diferentes gêneros textuais oferecemos aos alunos condições para interpretar o mundo ao seu redor. Eles aprendem a questionar, a refletir sobre sua realidade e a buscar mudanças. Assim, ao escreverem suas histórias, cartas ou até mesmo pequenos textos reflexivos, as alunas exercitam não só o domínio da língua, mas também o poder de se comunicar e reivindicar seus direitos. Dessa forma, a escrita se torna um meio de resistência e afirmação.

Ao trabalhar com o gênero textual carta, assume que “um texto, enquanto unidade comunicativa, deve obedecer a um conjunto de critérios de textualização (esquematização e figuração) já que ele não é um conjunto aleatório de frases, nem é uma sequência em qualquer ordem” Marcuschi (2008). Em outras palavras, o gênero carta se situa como correspondência entre interlocutores, através da mensagem escrita ou impressa, que se envia a alguém, com propósito de se comunicar, conforme observa-se em outros gêneros apresentados no quadro abaixo:

1- Quadro: Gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades

DOMÍNIO DISCURSIVO	ESCRITA
INSTRUCIONAL (científico, acadêmico e educacional)	Artigo científico, verbetes de enciclopédias, relatórios científicos, notas de aula, nota de rodapé, diários de campo, teses, dissertações, monografias, artigos de divulgação científica, tabelas, mapas, gráficos, resumos, textos informativos (grifo nosso), resenhas, comentários, biografias (grifo nosso), projetos, solicitação de bolsas, cronograma de trabalho, autobiografias, memorial, <i>curriculum</i> , diploma, prova de língua, prova de múltipla escolha, certificado de proficiência, certificado de especialização, entre outros,
FICCIONAL	Épica – lírica – dramática, poemas (grifo nosso), diários, contos, mito, peça de teatro, lenda, parlendas, fábulas, histórias em quadrinhos, romances, contos, dramas, crônicas, roteiro de filmes, música (grifo nosso).
CARTA	<i>Correspondência, mensagem escrita ou impressa, que se envia a alguém, gênero textual que consiste em uma comunicação escrita entre dois interlocutores, o remetente e o destinatário. Estabelece, deste modo, correspondência entre os dois agentes da comunicação.</i>

PUBLICITÁRIO	Propagandas, publicidade (grifo nosso), anúncios, cartazes, folhetos, logomarcas, avisos, <i>outdoors</i> , inscrições em muros e banheiros, placas, endereço eletrônico, endereço da Internet.
---------------------	--

Fonte: Marcuschi (2008, p. 194)

Por meio da escrita e leitura de textos com o gênero carta a pesquisadora do presente estudo e educadora da EJA mostra e afirma sua aproximação com a realidade das estudantes, uma vez que com essa experiência e trabalho podemos mergulhar no mundo da escrita, o que nos permite sair de onde estávamos, viajando entre o passado e o presente, através do contato direto com vários lugares em diversos momentos históricos, o qual possibilitou a ampliação da imaginação, criatividade, conhecimento da diversidade e novas percepções de mundo.

Soares (2020) ressalta que a entrada no mundo da escrita é um processo multifacetado e acessível, que vai muito além do simples domínio da leitura e escrita. Mesmo sem a capacidade de decifrar textos, crianças e adultos não alfabetizados interagem frequentemente com a escrita em seu cotidiano, encontrando diversas oportunidades para se relacionar com ela em várias situações do dia a dia. Dessa forma, a escrita de cartas possibilitou que as estudantes observassem o uso da escrita em contextos reais, despertando interesse e levantando questionamentos sobre o significado dos textos e suas finalidades. Essa curiosidade constituiu um passo importante para o desenvolvimento do letramento, ao levar as educandas a compreenderem o processo comunicativo da escrita.

As ações de escrever e receber e/ou enviar correspondências desempenham um papel significativo no letramento das estudantes, esses momentos oferecem uma conexão emocional e social com a escrita, mostrando que é uma forma de comunicação entre as pessoas. A curiosidade sobre quem escreveu e o que foi escrito alimentou o desejo de aprender mais sobre esse sistema simbólico, que é um fenômeno rico e dinâmico, caracterizado por interações sociais e contextos variados

Nos momentos de escrita de cartas, as alunas compreenderam que ler e escrever não se limita apenas ao desenvolvimento de maestrias técnicas, mas envolve uma série de experiências que contribuem para o letramento ao longo da vida. Nesse sentido, foram vivenciadas situações reais, destacando-se a importância do ambiente social e das experiências compartilhadas nos processos relacionados à leitura e à escrita. Além disso, ao promover um ambiente acolhedor e respeitoso, criaram-se condições para que as estudantes se sentissem seguras para aprender. A empatia e o respeito mostraram-se fundamentais, e cada erro passou a ser compreendido como uma oportunidade de aprendizado. Com paciência e dedicação, as alunas superaram suas

inseguranças e começaram a trilhar novos caminhos, acreditando em seu potencial. Portanto, a escrita de cartas possibilitou para as estudantes a compreensão do gênero em questão, como uma forma de interação social, enfatizando que o ato de escrever não é um processo isolado, mas sim uma prática que envolve comunicação e conexão com outros.

6.1. Contextualizando a escrita das cartas

No processo de escrita das cartas é necessário destacar o quanto as alunas se conectaram com suas emoções, histórias e realidades. A carta tornou-se um poderoso recurso de comunicação que permite expressar sentimentos, compartilhar experiências e fortalecer vínculos afetivos, além de auxiliar na prática da escrita. As cartas foram escritas para familiares ou amigos distantes, ex-namorados e até para um animal de estimação da infância; podendo ser definida como uma forma carinhosa de restabelecer esses laços e fazer as pazes com o passado, fechando lacunas que somente essas mulheres do campo saberiam mensurar.

Observa-se que, mesmo diante da distância e das limitações de tempo, os sonhos e as palavras das alunas não podem ser sufocados, mantendo-se vivos os diálogos e afetos. Além disso, a carta se configura como um meio eficaz para o exercício da cidadania. Ensinar as estudantes da EJA a redigir cartas promove empoderamento, mostrando que suas vozes podem ser ouvidas e que têm o direito de usufruir das funções sociais dessa modalidade de ensino. Esse exercício não apenas desenvolve aptidões de escrita, mas também fortalece a consciência crítica das alunas sobre seu papel na sociedade.

A prática da escrita de cartas serviu e serve como uma retrospectiva de memórias e uma reafirmação das identidades. Ao analisar essas experiências, observa-se que histórias pessoais são trazidas à sala de aula, constituindo experiências ricas que podem ser compartilhadas por meio da escrita. Ao redigir cartas sobre vivências passadas ou sonhos futuros, as alunas tiveram a oportunidade de refletir sobre suas trajetórias e valorizar suas experiências. Esse processo fortalece não apenas a autoestima, mas também a percepção de liberdade, antes percebida como inalcançável.

O projeto de escrita de cartas, iniciou-se no dia 10 de maio de 2022, em uma aula de Língua Portuguesa, ao trabalhar gêneros textuais, as alunas demonstraram grande interesse no gênero carta e pediram para escrevê-las, como já mencionado anteriormente. A professora instigou esse desejo e começou a planejar as próximas aulas, após rodas de conversa e partilhas de experiências, surgiu um espaço ideal para trabalhar aspectos linguísticos essenciais. Com a

estrutura da carta — com remetente, destinatário, saudação e corpo do texto — começou a explorar exemplos de cartas de maneira prática e contextualizada nas aulas.

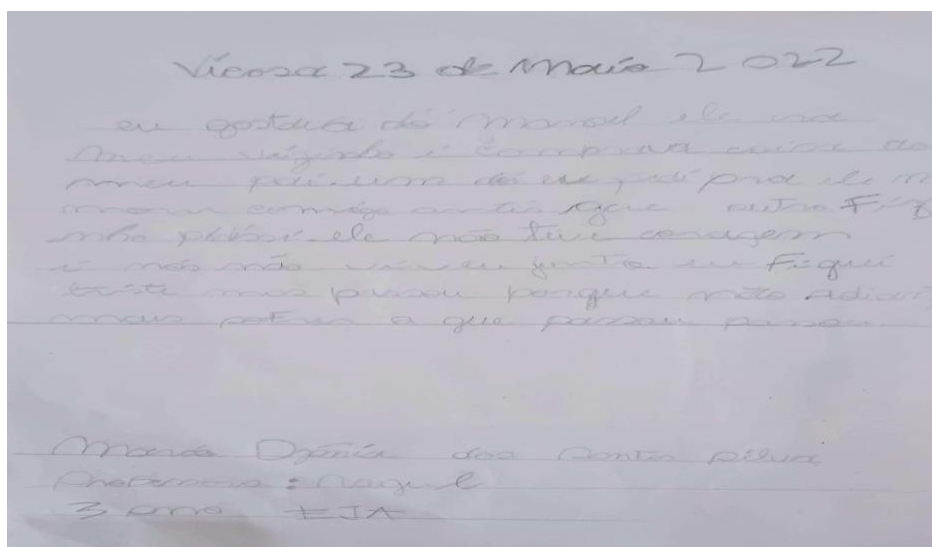
As discussões que se formaram a partir das histórias de vida das estudantes estabeleceram diálogos com suas realidades e saberes, gerando vínculos necessários para uma educação dialógica, problematizadora/emancipatória. Nesse sentido, o diálogo torna-se a concretização do próprio exercício para a liberdade, uma vez que, segundo Freire:

[...] a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novos pronunciamentos. (Freire, 1992, p. 92)

A importância do compromisso docente na EJA, enquanto mediador nas aulas de leitura e escrita com gêneros textuais, mostra-se indispensável, uma vez que sua presença, seu exemplo e sua experiência representam a possibilidade de mediação entre os saberes dos estudantes e os conhecimentos sistematizados. Para compreender esse cenário, torna-se necessária a análise das cartas produzidas, possibilitando o mergulho nas narrativas e mensagens registradas pelas estudantes.

Esses registros constituem parte importante da pesquisa e, com o consentimento das autoras, suas cartas são apresentadas como forma de incentivo. A leitura dessas cartas revela o êxito do trabalho desenvolvido, demonstrando sua contribuição para uma formação mais completa e significativa na vida dessas mulheres.

Carta 1 – Maria Djânia dos Santos Silva



Fonte: Autora (2022).

Transcrição da carta:

“Viçosa, 23 de maio de 2022

Eu gostava di Manoel ele era

meu vizinho ele i comprava coisa do

meu pai. Um dia eu pidi pra ele na

morar comigo antis que outro vizi

nho pidissi, ele não teve coragem

i nós não viveu junto eu fiquei

triste mas passou porque não adianta

mais sofrer o que passou passou.

Maria Djânia dos Santos Silva”.

Fonte: Autora (2022).

Na carta acima, percebe-se que a aluna revisita o passado, interpretando o quanto ela sente saudades do que passou, fica claro seu desejo em poder restituir com seus escritos o que lhes foi tirado na adolescência com a privação de diversos direitos. Essa carta em questão, escrita por uma das alunas, é um documento carregado de significado, que transcende a simples narrativa de um amor do passado, sendo um momento oportuno para explorar as questões ortográficas, consolidando, a partir de sua experiência de vida, a escrita convencional e contextualizada, reforçando a importância desse meio de comunicação social para a vida cotidiana das pessoas do campo. O exercício de escrever se configura como um importante dispositivo de autoconhecimento e elaboração emocional, permitindo à estudante revisitar memórias, confrontar sentimentos e, possivelmente, encontrar um novo sentido para suas experiências e avanços no processo de escrita.

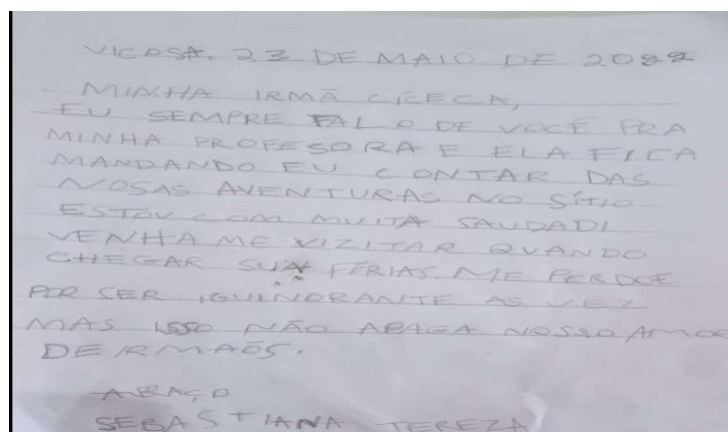
Do ponto de vista da análise textual, a carta evidencia a variação linguística de uma educanda que mescla a maturidade adquirida com a vida e o período de aprendizagem escrita/letrada em que está situada. Com algumas descrições de momentos compartilhados, a evocação de sensações e emoções vividas, e até mesmo reflexões sobre o que aquele relacionamento representou em sua trajetória. A forma como ela narra esse amor do passado diz muito sobre sua visão de mundo, seus valores e o que ela aprendeu com aquela experiência.

A escrita, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), transcende o mero ato de decodificar e produzir letras, configurando-se como um poderoso ato de resistência. Para a aluna Maria, que antes não tinha a possibilidade de registrar seus pensamentos e emoções, a escrita emerge como um caminho para exercitar sua capacidade de expressão. Ao organizar ideias e sentimentos em palavras, ela não apenas supera barreiras, mas também demonstra o profundo impacto da educação em sua autopercepção e em sua prática de refletir sobre suas próprias experiências de vida. A carta, nesse sentido, torna-se um espelho desse processo transformador. Em meio aos sentimentos evocados, alguns aspectos foram trabalhados em sala de aula e registrados na escrita de cartas, a saber: a história pessoal e memória, os relacionamentos interpessoais, e a importância da escrita como recurso de autoconhecimento e comunicação, com isso entende-se que foram rompidos sentimentos de incapacidade e inferioridade, que perseguem as estudantes da modalidade.

É notável o processo de libertação proporcionado nos momentos de escrita das cartas. Conforme as palavras de Freire, estávamos construindo uma "Educação comprometida com a prática da liberdade" (1975, p. 150), que requer que "a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como força de transformação do mundo". Essa transformação social é mediada pelo diálogo, pois "os seres humanos se constroem em diálogos, pois são essencialmente comunicativos". Portanto, não há educação sem diálogo, e é no momento do diálogo que a realidade se transforma.

Ressaltamos que o ato de escrever cartas permitiu às estudantes que organizassem suas lembranças, seus sentimentos (saudades, arrependimento, gratidão etc.) que gradualmente elaboraram essas emoções. Para muitas destas mulheres as cartas possibilitam um desfecho, mesmo que simbólico, de histórias que poderia ainda estar "aberta" em sua mente e coração. Neste contexto, a EJA extrapolou o contexto formal de educação, concordando que as escolas da EJA "são lugares onde, apesar de todas as pressões sofridas, a esperança ainda é um dado de vida. Também queremos, de antemão, deixar registrado nosso otimismo em relação às escolas e aos seus sujeitos" (Ferraço, 2001, p. 79).

Carta 2 – Sebastiana Tereza dos Santos



Fonte: Autora (2022).

Transcrição da carta:

“Viçosa, 23 de maio de 2022

Minha irmã Ciceca,

eu sempre falo de você pra

minha professora e ela fica

mandando eu contar das

nossas aventuras no sítio

estou com muita saudadi

venha me visitar quando

chegar sua férias. Me perdoe

por ser iguinorante as vez

mas isso não apaga nosso amor

de irmãos.

Abraço.

Sebastiana Tereza”.

Fonte: Autora (2022).

A carta de Sebastiana, ao expressar a saudade da família, revela-se enquanto um documento de profundo significado que entrelaça memórias afetivas, emoção e o fortalecimento da identidade em sua jornada de retomada educacional. Ao revisitar as lembranças familiares, Sebastiana não apenas expressa um sentimento de falta, mas também se reconecta com suas raízes, com os valores que a moldaram e com a história que a precede. A linguagem empregada,

carregada de afeto e nostalgia, é um reflexo de como essas memórias familiares nutrem sua força e resiliência.

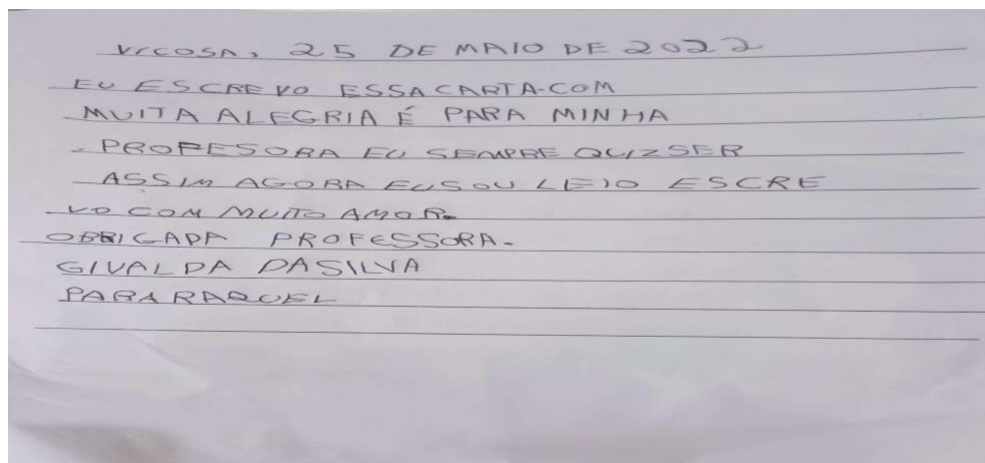
É notável como a professora, ao incentivar os relatos de suas vivências em sala de aula, cria um espaço seguro para que alunas como Sebastiana possam compartilhar suas experiências e emoções. Essa prática pedagógica não só valida a história individual de cada estudante, mas também contribui para a construção de um senso de pertencimento e para o fortalecimento de sua identidade, elementos cruciais no processo de retomada educacional. A carta de Sebastiana, portanto, transcende um simples relato pessoal, tornando-se um testemunho da importância do vínculo afetivo e da valorização da história familiar no percurso educativo.

Ao analisar as cartas, fica evidente que a escrita, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), vai muito além da simples expressão de sentimentos. Ela se consolida como um potente exercício de autoconhecimento e de organização do pensamento. Para a aluna Sebastiana, por exemplo, cujas interrupções em sua trajetória educacional são implícitas, o ato de escrever representa a retomada de sua voz. É um meio de validar suas vivências, reconstruindo a autoconfiança que pode ter sido abalada. Ao dar forma à saudade em palavras, ela inicia um processo de elaboração desses sentimentos, buscando entender sua intensidade e encontrar maneiras de lidar com a ausência ou a distância.

A carta, mesmo em um mundo dominado pela comunicação digital, conserva seu valor como documento humano e ferramenta pedagógica. Ao analisar a carta da aluna Sebastiana, percebemos como essa prática, longe de ser obsoleta, se revela um poderoso recurso para a retomada educacional, o autoconhecimento e o fortalecimento da identidade. Como destaca Moraes e Paiva (2018), "a carta é um documento, peça para o diálogo, prosa, comunicação mais direta, coloquial, direcionada a um interlocutor. Há nelas um sentido, ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo, coloquial e formal, prosaico e poético". No contexto da EJA, onde as trajetórias educacionais frequentemente enfrentam interrupções, o ato de escrever torna-se um resgate da voz, uma validação de experiências e uma reconstrução da autoconfiança, mobilizando conhecimentos de forma literária, filosófica e coloquial.

Nesse contexto, para essas estudantes da EJA a escola reafirma-se como principal agenciadora de leitura e escrita, uma vez que experimentaram possibilidades emancipatórias na/da EJA, em algumas cartas a importância da escola ficou registrada, na carta abaixo aparece a relevância da escola.

Carta 3 – Givalda da Silva



Fonte: Autora (2022).

Transcrição da carta:

“Viçosa, 25 de maio de 2022

Eu escrevo essa carta com
muita alegria é para minha
professora eu sempre quiz ser
assim agora eu sou leio escre
vo com muito amor.

Obrigada professora.

Givalda da Silva

Para Raquel”.

Fonte: Autora (2022).

A carta em questão demonstra claramente a exaltação da importância de ter aprendido a ler e escrever na escola. O texto ressalta como a alfabetização não apenas abriu portas para o conhecimento, mas também proporcionou uma nova forma de se relacionar com o mundo ao redor. Ao expressar suas experiências, a aluna revela o impacto significativo que a leitura e a escrita tiveram em sua vida. Entende-se, portanto, que a escrita de cartas permitiu às mulheres estudantes da EJA expressar seus pensamentos e sentimentos de maneira mais clara.

A importância de escrever essa carta também reside na validação de sua história pessoal e na construção de uma narrativa positiva sobre sua trajetória educacional. Ao articular suas experiências, a aluna reafirma seu valor e reconhece o esforço que dedicou ao processo de aprendizagem. Essa escrita se torna um recurso motivacional que pode impulsioná-la ainda mais em sua jornada educacional, lembrando-a do poder que possui ao dominar a leitura e a

escrita. Assim, segundo os próprios relatos das estudantes, o projeto de escrita de cartas representou uma oportunidade de progresso e de celebração de suas conquistas. Em um contexto em que muitos enfrentam desafios para retomar os estudos, o ato de descrever a importância da alfabetização se torna um símbolo de superação e emancipação.

Diante do exposto, evidenciamos o quanto a escola e o ato de escrever contribui para autonomia das estudantes da modalidade da EJA. Escrever uma carta sobre um tema tão pessoal e carregado de emoção é um exercício valioso para aprimorar a escrita das estudantes, além de ampliar a capacidade de argumentação e a expressão de sentimentos. É uma forma de praticar a linguagem em um contexto significativo.

As mensagens contidas nas cartas reforçam a ideia de que a modalidade EJA permite a transformação na vida das pessoas e, na maioria das vezes, representa a única oportunidade de aumento de escolaridade para muitos/as jovens, adultos e idosos/as no Brasil. Através das cartas e das narrativas das estudantes constatamos que esse projeto de escrita de cartas, especificamente, trouxe grandes contribuições para que as mulheres pudessem, por meio da palavra, reler o mundo.

Por fim, ressaltamos que a sala de aula se configura como lugar de emancipação, onde as relações entre os saberes escolares e os saberes das estudantes não foram concebidas como dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados que se tecem constantemente, validando conhecimentos. Estando a prática pedagógica atrelada à Emancipação Social, evidenciou-se que as estudantes foram concebidas como sujeitos sociais, protagonistas do processo educativo, obtendo direito de voz.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho centrou-se nas experiências com o gênero carta em uma turma do campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Municipal Frei Damião, localizada no Assentamento Quinta da Serra, em Viçosa. Esta turma, composta exclusivamente por estudantes mulheres, protagonizou a escrita de cartas, cujas produções se configuraram como narrativas singulares. Essas narrativas foram atravessadas por memórias, afetos, desejos e experiências, emergindo como meios de visibilidade, afirmação identitária e participação social.

A escolha do gênero carta como prática pedagógica não foi aleatória, mas sim fruto da realidade e das necessidades das alunas. Esse gênero, por sua natureza dialógica, permite o

estabelecimento de vínculos comunicativos que transcendem a sala de aula, criando conexões diretas com a vida cotidiana das educandas.

Trabalhar com cartas possibilitou que essas mulheres se reconhecessem como sujeitos de linguagem, produtoras de sentidos e detentoras de histórias valiosas, dignas de serem narradas e registradas. As práticas pedagógicas foram orientadas por círculos de cultura, inspirados na pedagogia freireana, que concebe a educação como prática da liberdade (Freire, 1987). Este dispositivo metodológico fomenta momentos de diálogo, escuta e partilha, nos quais as experiências de vida das educandas se tornaram a matéria-prima para a escrita. A perspectiva do "alfabetramento" (Soares, 2003), que articula alfabetização e letramento de forma crítica, também se mostrou fundamental. Ela permitiu que o processo de aprender a ler e escrever fosse compreendido não apenas como decodificação de palavras, mas como apropriação da cultura escrita em sua dimensão social e política.

A relevância desta investigação reside na função reparadora e equalizadora da EJA, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais. Essas diretrizes reconhecem o direito à educação como uma oportunidade de reconstrução de trajetórias interrompidas. Muitas das alunas não tiveram acesso à escolarização em sua infância e juventude, o que contribuiu para processos de exclusão social e invisibilidade cultural. Ao vivenciarem práticas de escrita com o gênero carta, elas resgataram memórias familiares e comunitárias, fortaleceram sua identidade camponesa e experimentaram a possibilidade de projetar novos horizontes de vida.

Assim, este estudo evidencia que o gênero carta, ao ser ressignificado no espaço da EJA, contribui significativamente para a promoção da autonomia, do empoderamento e do protagonismo das mulheres do campo. Reforça-se, portanto, a educação como direito humano, prática libertária e mecanismo fundamental de transformação social.

REFERÊNCIAS:

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Editora, Brasiliense. São Paulo, 2007.
BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 1994.

CALDART, R. S. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo 25 anos**: legado político-pedagógico. Piauí: Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), 2023.

FREITAS, Marinaide Queiroz; CAVALCANTE, Valéria Campos. **Leitura na Educação de**

Jovens e Adultos e a formação de leitores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 93-109, abr. 2014.

CONFERÊNCIA Nacional: **por uma educação básica do campo**: texto base. 27 a 31 de julho de 1998. Luziânia/Go; Brasília/DF, 1998. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Conferencia-Nacional-Por-uma-Educacao-do-Campo.pdf> Acesso em: 22 /12 /2024.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira; PEREIRA, Maria Simone Ferraz. **Paulo Freire e a formação do MST**: resistência à velha e clássica organização do trabalho pedagógico. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2010.

MINAYO, M. C. de S.; COSTA, Antônio Pedro. **Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa.** *Revista Lusófona de Educação*, n. 40, p. 11-25, 2018.

DOTTA, Carla Luz Salaibb; GARCIA, Elisete Enir Bernardi. **Cartas Pedagógicas**: uma inspiração freiriana. *Reflexão e Ação*, v. 30, n. 1, p. 69-84, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Maria Lúcia de Queiroz; CAVALCANTE, Vagner Curi. **Mediações didáticas em uma aula de leitura na EJA** – mulheres relendo suas realidades e o mundo. *Educação*, Santa Maria, v. 46, n. 1, p. 1-25, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644460844>. Acesso em: 27 ago. 2025.

FREITAS, Maria de Queiroz; CAVALCANTE, Vagner Curi. **Leitura na Educação de Jovens e Adultos e a formação de leitores.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 93-109, jan./abr. 2014. DOI: 10.5007/2175-795X.2014v32n1p93

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 102 p. 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. Editora, Cortez. ed. 22. São Paulo, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo - SP: Parábola Editorial, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Escola do campo.** In: CALDART, Roseli Salete (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. v. 2. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

MOTA, Asenath dos Santos Santana da. **Os desafios e possibilidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: uma reflexão sobre a formação do educador. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, v. 4, ed. 12, p. 154-170, dez. 2019.

MORAES, Ana Cristina de; PAIVA, Darlan Lima. **Cartas Pedagógicas**: reflexões de docentes da educação básica e superior. Fortaleza: EdUECE, 2018.

SANTOS, Rosilene Rodrigues. **Práticas de letramento na EJA**: possibilidades de desenvolvimento da escrita letrada numa interface do oral com o escrito. 2014. 74 f. Dissertação

(Mestrado em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação Popular como teoria e prática da Educação do Campo:** diálogos com Paulo Freire. *Debates Insubmissos*, Caruaru, v. 4, n. 15, p. 1-13, set./dez. 2021.

SOARES, M. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. B. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos** - O que revelam as pesquisas. Autêntica Editora, 2020.