

# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE AS HISTÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

José Kasio Barbosa da Silva<sup>1</sup>  
Karine Kévine da Rocha Sousa<sup>2</sup>  
Larissa Elfisia de Lima Santana<sup>3</sup>  
Maria Zenilda Costa<sup>4</sup>

## RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo refletir a partir da perspectiva da educação contextualizada práticas de letramento com o uso de histórias de vida dos alunos da EJA, bem como compreender as histórias de vida dos alunos da EJA como essencial na elaboração e planejamento das práticas pedagógicas. A realização da pesquisa se deu numa turma do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da modalidade da EJA em Itapipoca – CE. Para os processos metodológicos da pesquisa, foi feita a observação participante (GIL, 2008) situada no Programa Institucional Residência Pedagógica. No que concerne às delimitações da pesquisa, foi utilizado o estudo de campo. As evidências encontradas na pesquisa surgem como elementos que implicam na importância do uso de histórias de vida sob a ótica de educação contextualizada na alfabetização e letramento de jovens e adultos. É notório como a inserção dessas histórias aplicadas às práticas pedagógicas reverberam a qualidade do processo de aprendizagem desses sujeitos. Visto isso, reflete-se que o papel das histórias de vida se faz necessárias na constituição de sujeitos autônomos, que reconhecem seu contexto social e que eles próprios são sujeitos ativos e constituidores de seus conhecimentos.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos, Histórias de vida, Educação contextualizada.

## INTRODUÇÃO

Historicamente, o papel da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sofrido tentativas de exclusão e deslegitimação das pautas da educação do Ensino Básico, no

---

<sup>1</sup> Especializando do Curso de Ensino de Sociologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, [jose.kasio@aluno.uece.br](mailto:jose.kasio@aluno.uece.br);

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, [karine.kevine@aluno.uece.br](mailto:karine.kevine@aluno.uece.br);

<sup>3</sup> Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, [larissa.santana@uece.br](mailto:larissa.santana@uece.br);

<sup>4</sup> Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, [maria.zenilda@uece.br](mailto:maria.zenilda@uece.br);

conjunto das políticas educacionais (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Por ser uma modalidade de educação que insere jovens e adultos, sujeitos já formados pela vida cotidiana, numa sociedade majoritariamente letrada, a EJA tem como um de seus papéis constituir uma educação crítica e transformadora.

Em um período não intermitente, a EJA é sucumbida gradativamente por uma sequência estrutural lógica, política e historicamente em volta dos sujeitos não alfabetizados, constituindo uma narrativa longínqua de subalternidade e invisibilidade (CAVALCANTE, 2019). O que para Cavalcante (2019), nas novas políticas no período que a autora chama de pós-democrático, vemos a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), pelo Decreto 9465/2019, invisibilizando às menções referentes à EJA no campo administrativo do Ministério da Educação. A autora ainda evidencia o silenciamento dessa modalidade no documento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), dando sentido, a tentativa de extinção de um aparato às políticas educacionais na modalidade da EJA e à permanência de exclusão socioeducacional de sujeitos que já pularam às etapas da vida pela falta de acesso à educação.

Corroboramos com a afirmativa de Martins (2004) na qual a escola, por ter uma educação descontextualizada é, portanto, uma educação colonizadora, que garante à vigência de grupos hegemônicos que constituem uma educação normativa e disciplinar dominante. Como a educação é sempre normativa, ela se (re)organiza com processos ideológicos que configuram os saberes, conhecimentos, valores éticos “predeterminados” pelos grupos dominantes, reiterando nos grupos dominados o ideal compulsório que se reverte sempre em um reforço dos grupos dominantes (QUEIROZ, 2014). Nesse sentido, entendemos que a educação não é neutra, mas parte sistemática das relações de poder e conflitos entre grupos hegemônicos e contra-hegemônicos. Desse modo, se faz necessário uma educação contextualizada, decolonial, aqui em específico no campo da EJA, uma vez que são sujeitos com bagagem de experiências de vida distintas.

Esta é uma pesquisa elaborada no campo da Educação de Jovens e Adultos do período de outubro de 2018, a priori, com observações-participantes, até maio de 2019 com a conclusão da regência e relatório final do Programa Institucional Residência

Pedagógica<sup>5</sup>. Assim, o presente trabalho tem como objetivo principal refletir a partir da perspectiva da educação contextualizada práticas de letramento com o uso de histórias de vida dos alunos da EJA. De modo específico, compreender as histórias de vida dos alunos da EJA como essencial na elaboração e planejamento das práticas pedagógicas.

Os processos metodológicos utilizados na pesquisa foram de cunho observacional e participação ativa e colaborativa entre os sujeitos envolvidos (PIMENTA, 2005), além da produção do caderno de campo. Os resultados encontrados durante a regência evidenciaram a importância do trabalho de histórias de vida numa perspectiva de educação contextualizada com alunos da EJA na qualidade do ensino e aprendizagem. A seguir, veremos com mais detalhes as teias que constituíram este trabalho.

## **METODOLOGIA**

Durante o início da realização da pesquisa, foi feita a observação participante situada no Programa Residência Pedagógica. Consoante Gil (2008), a observação participante consiste na participação empírica do conhecimento de um determinado grupo ou comunidade, em que o observador assume um papel de membro daquele contexto. No entanto, este se vê com um aspecto diferente, que está sistematizado intencionalmente com objetivos preconizados. Foram realizadas dezessete observações no período da ambientação do Programa numa escola municipal de Itapipoca-CE, campo da pesquisa nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro do ano de 2018. A realização do projeto, período da imersão, aconteceu nos meses de fevereiro, março e abril de 2019, com a regência durante o período noturno.

No que concerne às delimitações da pesquisa, foi utilizado o estudo de campo. O grupo envolvido na investigação é constituído por uma turma de 18 estudantes do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade da EJA, no município de Itapipoca, no Estado do Ceará. Todos adultos na faixa etária de 38 e 60 anos de idade, da classe trabalhadora, pais, mães, avôs e avós, sujeitos plurais carregados de histórias e vivências de sofrimento, superação e expectativas de transformação social carregados pelo desejo de aprender a ler e escrever.

---

<sup>5</sup> Germinado como projeto de intervenção no Programa Institucional Residência Pedagógica a partir do projeto “Alfabetizar letrando através de histórias de vida numa perspectiva de educação contextualizada”.

Durante o período de regência, foram realizadas dez atividades relacionadas à leitura e escrita com temáticas voltadas às histórias de vida restritas àquela turma da EJA, como poderemos ver com mais detalhes nos resultados e discussão. Aqui, não apresentaremos detalhadamente todos os processos metodológicos e das atividades durante a realização do projeto, uma vez que o espaço é limitado para isso. No entanto, abordaremos alguns elementos das atividades propostas em cada encontro, bem como nossas reflexões a partir do que foi observado em todo o processo de construção do trabalho juntamente com os estudantes.

## REFERENCIAL TEÓRICO

As pluralidades de histórias de vida encontradas no campo da EJA evidenciam a importância do trabalho pedagógico voltado a um ensino significativo, contextualizado. O que significa para o sujeito jovem e adulto, com suas vivências e os conhecimentos prévios adquiridos ao decorrer da vida são legítimos e, portanto, válidos na constituição de novos saberes e do processo educacional formal.

As práticas educativas de histórias de vida podem ser organizadas de modo a pensar sobre as expectativas intrínsecas a problemáticas da vida passada e da cotidianidade do sujeito. De acordo com Arnt (2016), no ato educativo é fundamental a inserção da temática referente a existencialidade vinculada à identidade, constituindo a reflexão – crítica – sobre as histórias de vida e como estas implicam no ato educativo.

Ainda que não alfabetizados, os estudantes da EJA apresentam experiências de letramento, o que os torna distintos das crianças, que ainda serão inseridas gradativamente no mundo alfabético e letrado formal. Dionísio (2007, p. 98) conceitua letramento como:

[...] um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, classes e interesses públicos em que jogam papel determinante as relações de poder e de identidade construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de ascender, tratar e usar os textos e os artefatos tecnológicos que os vinculam e possibilitam.

Assim, um sujeito letrado é capaz de estabelecer relações com o conhecimento adquirido pela leitura e escrita, com processos de domínio de interpretação, exigidos pelo contexto a qual a sociedade letrada requer do sujeito. Em outras palavras, reflete na

possibilidade de compreender e interpretar desde a leituras mais simples como uma mensagem de celular, até leituras mais complexas, como um artigo científico.

É imprescindível que observemos que letramento e alfabetização não são sinônimos, embora possuindo semelhanças e estando conectado um ao outro. Neste sentido, nos apoiamos no que Magda Soares (2004) observa quanto a alfabetização e letramento. A autora trata letramento e alfabetização como processos independentes, mas que estes são interdependentes e indissociáveis. Para ela (SOARES, 2004, p. 14) enquanto a alfabetização se constitui em contextos “[...] de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema [...] em dependência da alfabetização.” Desse modo, se integra as concepções de letramento e alfabetização como inerentes a construções históricas dos processos de escolarização e do desenvolvimento da prática da leitura e escrita.

A qualidade de práticas de alfabetização e letramento são possíveis num ensino contextualizado. Pensar dessa forma, requer refletir sobre o que os autores discutem por educação contextualizada. A educação contextualizada em sua constituição baseia-se em contraposição à colonialidade, sendo marcada pela pedagogia da decolonialidade (MIRANDA; RIASCOS, 2016). A educação contextualizada sai do lócus do ensino eurocêntrico de práticas educativas colonizadoras e imerge num ensino latino-americano decolonial, assumindo o papel de constituir caminhos que subvertem e criam fronteiras que garantem pluralidades e possibilidades de outros diálogos (MIRANDA; RIASCOS, 2016). Ela, por sua vez, constrói descolonizando, ampara-se na experiência vivida, no lugar habitado e de pertencimento, possibilitando processos de aprendizagens reais e contextualizadas, a partir de uma esfera local (SILVA; ARAÚJO; ARAÚJO, 2018). Para Braga (2004, p. 40):

o processo educativo contextualizado implica uma metodologia de intervenção social que supõe um modo de conceber, aprender e ressignificar a realidade para nela atuar, visando transformá-la. Implica uma estratégia que articula o local e o global, de forma a orientar a intervenção político-pedagógica. Implica também uma forma de pensar e de viver, baseada na convivência, o que nos remete ao desafio de buscar um modo de organização social, assentado na complementaridade, na diferença e na diversidade.

A educação contextualizada, portanto, ressignifica e valoriza os conhecimentos culturais específicos daqueles sujeitos e de seu contexto social. Uma educação

contextualizada ultrapassa o simplismo do abstrato e se concentra no concreto. No entanto, a educação contextualizada não deve ser vista como uma educação que se limita ao localismo, pois, seria uma violência aos outros conhecimentos fundamentais e de mundo que o aluno deve adquirir no seu processo de escolarização.

O que se propõe na perspectiva da educação contextualizada é elementos que incluam aspectos da vida do sujeito e do seu contexto. Martins (2004, p. 31-32) elenca questionamentos de uma educação descontextualizada como uma educação narrada hegemonicamente, que “se esconde por traz de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e sequer pergunta a si própria sobre seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, [...] porque tais conceitos e não outros, porque tais autores e não outros [...]”. Assim, o que a educação contextualizada pretende é ensinar para além de subsídios hegemônicos, mas oportunizar que os alunos aprendam sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o meio social em que vive. É sobre reconhecer sua história e sua cultura enquanto legítima como qualquer outra estudada em sala de aula.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O contexto da produção dos dados foi a partir da realização e aplicação de projeto de intervenção para estudantes da EJA com 10 atividades, mas nem todas serão abordadas aqui, nem de forma sequencial, mas de momentos significativos ao alcance dos objetivos, dado as limitações de espaço e para maior aprofundamento reflexivo. Na análise, serão tecidas reflexões sobre a importância da história de vida dos alunos no contexto formativo da EJA.

Na primeira atividade proposta para os alunos da EJA, todos participaram ativamente, a qual levou alguns alunos a chorar durante o momento da partilha das narrativas de histórias vividas em suas infâncias e na vida adulta. De acordo com Cardoso e Moreira (2015) quando o sujeito conta sua história, ele aprofunda o autoconhecimento que tem sobre o seu passado e daí surgem sentidos que não haviam sido reconhecidos. Criando, assim, um estado de consciência crítica que permite percepções adequadas de sua realidade e, conseqüentemente, o desejo pela transformação.

Percebemos o quão são marcadas as trajetórias de vida no campo da EJA, uma vez que, os alunos, distintos daqueles do Ensino Regular, já possuem um maior repertório de conhecimentos empíricos, o que pode ser um norteador para as práticas de letramento e

alfabetização no planejamento do professor da EJA. O que esses alunos carregam, são grandes ensinamentos, que podem ser inseridos e ressignificados dentro de métodos que contribuam e que deem significado para o processo de aprendizagem.

O uso não só das histórias em si, mas das palavras-chave que são possíveis de perceber no discurso dos alunos, se tornam fundamentais para a elaboração de estratégias pedagógicas a partir destas como meio de alfabetizar letrando, uma vez que a leitura do mundo antecede a leitura da própria palavra (FREIRE, 1999).

Na segunda atividade, a problemática que envolvia as imagens associadas às palavras, tornaram o momento lúdico. Utilizamos figuras geométricas para que eles inserissem nas figuras o nome das imagens exibidas, o que os instigou a discutir o significado daquelas palavras. Além disso, problematizávamos os conceitos falados por eles, para aprofundarmos ainda mais no aprendizado da leitura e da escrita. Ademais, os alunos se sentiram motivados na percepção e compreensão da separação fonética, em que utilizamos o “bater de palma” para pensar cada divisão silábica de uma determinada palavra. Quando o docente se apropria dos elementos do contexto, na sistemática constituída em sala de aula, conscientemente sua prática se transforma como campo de realização do saber e fazer da docência (AMORIM; DUQUES, 2017).

Durante a atividade cinco de produção textual referente às histórias de vida, solicitamos que os alunos produzissem os textos, fossem com frases compostas ou frases simples. Para a elaboração desse texto, foi necessário que os alunos pudessem ficar de duplas com o intento de ajudar um ao outro. Eles deveriam relatar um fato do passado que trazia bons sentimentos.

Evidenciamos que há vários níveis de dificuldades na escrita dos alunos daquela turma. Alguns alunos se encontravam em um nível silábico-alfabético, de acordo com os estudos de Emília Ferreiro (1988). Esse nível é representado em que o sujeito consegue reconhecer que, numa sílaba há mais de uma letra, mas, às vezes acaba suprimindo a existência daquela letra ou quando se trata de um encontro de letras mais complexas. Ele ainda não consegue perceber a possibilidade de uma sílaba possuir três ou mais letras.

Estimular os alunos a usar da leitura do mundo, dos objetos, de placas, da bula de um remédio ou de qualquer outra coisa que possua sinais gráficos é fundamental para o processo de alfabetização. Neste sentido, os alunos passam a se desafiar e internalizar cada vez mais aquelas sílabas ou palavras, o que possibilita um maior aprendizado, ainda que paulatino, do desenvolvimento de um sujeito que se educa (FREIRE, 1999).

Na sétima atividade, os alunos trouxeram imagens em fotos, como tínhamos solicitado na atividade anterior, que remetia bons momentos que eles tinham vivido, fossem fotos no celular ou em papel para foto. Nesse momento, questionamos com os alunos se era possível ler imagens sem necessariamente haver palavras escritas. Alguns defenderam que não havia possibilidade, pois, segundo eles, o fato se daria por não haver palavras escritas na imagem, assim, seria inviável a leitura de imagens.

Logo após, ainda na mesma atividade, iniciamos o trabalho com as fotos. Foi usada cada foto para pensar o que aquela imagem passava de forma implícita ou explícita e pedimos para que os alunos percebessem na foto do colega, sentidos, interpretações. Aos poucos, nesse processo, os alunos foram aprendendo o sentido de compreender que a imagem podia trazer diversos significados e que, portanto, imagens podem ser lidas. Para Fonseca (2001) o trabalho de interpretação e compreensão de imagens conjectura as relações histórico e cultural. De modo que implica compreender o trabalho da imagem como linguagem, enquanto cultura visual, produzida em um contexto sócio-histórico e cultural.

Na atividade oito, utilizamos a exibição de um vídeo que tratava sobre narrativas de vida no campo. Indivíduos que viveram dificuldades e hoje possuem uma outra perspectiva de vida. Desse modo, usamos algumas palavras do que eles puderam assistir para refletir o sentido denotativo destas além de termos trabalhado a leitura de cada palavra. Esse momento foi propício na atribuição de sentidos pelo fato da representação das palavras em suas vidas, tais como: trabalho, seca e roça.

Internalizar o significado da palavra com a atribuição de sentidos para o aluno é possibilitar a assimilação daquele significado e da própria estrutura escrita da palavra, o que implica pensar na educação contextualizada e significativa como fundamental nesses processos. Para Festas (2015, p. 721) na aprendizagem contextualizada “[...] os alunos que vão descobrindo e construindo o seu conhecimento, por meio da observação e da participação em atividades autênticas.” A proposta de desafios aos alunos como incentivo oportuniza uma maior proximidade com o conhecimento estabelecido sistematicamente pelo professor, dando autonomia aos alunos e, sobretudo, confiança de suas capacidades cognitivas.

Na nona atividade, ao iniciar a aula, orientamos para que todos os alunos formassem um círculo e ao formá-lo, baixassem a cabeça e fechassem aos olhos. Neste momento, colocamos uma música instrumental para fins de concentração e falamos algumas

palavras-chave que, a partir destas eles iriam pensar em algo que já tinham passado em suas vivências ao ouvir àquelas palavras. Tais palavras eram: alegria, dor, festa, amigos, saudades, família. Ao finalizar, pedimos para que os alunos se expressassem como se sentiram ao pensar em cada momento sobre o que cada palavra trazia como significado para suas vidas.

A maior parte dos alunos expuseram suas opiniões. Uma das alunas ressaltou que se não tivéssemos parado o momento, ela própria teria ido sentar em sua cadeira, pois, para ela, todas aquelas palavras remetiam decepções na vida dela. Isso mostra que trabalhar com histórias de vida é estar sujeito a lidar com as dores de vida do outro, uma vez que, cada um possui sua própria história e que nem sempre está associada a boas experiências. Ao encerrar o diálogo, fomos pensar sobre a construção de palavras e suas famílias silábicas nas palavras trabalhadas durante o momento reflexivo. Os alunos pareciam demonstrar um avanço no reconhecimento das palavras.

Encerradas as produções textuais dos alunos, discutimos com eles a respeito de como eles se sentiram ao escrever o seu próprio texto. Alguns alunos destacaram a felicidade de perceber o aprendizado que vem sendo desenvolvido de forma gradual e que pretendem buscar melhorar ainda mais. Outros narraram o receio que tinham antes de escrever por medo de errar e agora se sentem convidados a serem protagonistas de seus próprios conhecimentos. Apoiamo-nos em Almeida e Godoy (2016, p. 358):

A perspectiva de escrever sobre si, sobre situações vividas possibilita a recriação dessas experiências e permite a atribuição de sentido às mesmas, contribuindo para a autocompreensão de quem somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, e também esclarecem perspectivas e desejos futuros.

Desse modo, podemos refletir que a inserção das histórias de vida dos estudantes na prática docente atribui sentidos e significados, bem como qualidade no processo de aprendizagem dos alunos garantindo uma maior compreensão de suas vivências e o ensino formal.

Na décima atividade, solicitamos que os alunos falassem sobre sua rotina do cotidiano, desde o momento que acordavam até o momento que iam dormir. Durante a exposição da fala dos alunos, destacamos algumas palavras-chave no quadro branco conforme o que era relatado por eles. Orientamos aos alunos que a partir daquelas palavras, eles formassem frases com elas. Cada aluno foi criando uma frase e nós,

mediadores, colocamos no quadro branco. Elaborada oito frases, entregamos tesoura, jornais e outros papéis, além de cola para os alunos, para que eles pudessem fazer as frases do quadro a partir do recorte de palavras, sílabas ou letras dos jornais e revistas.

Todos os alunos iniciaram a atividade. Durante todo esse momento, poucas foram as vezes que os alunos nos chamaram para esclarecer dúvidas. Alguns alunos que terminaram mais rápido que outros, se sentiram com autonomia de ajudar os colegas que estavam com dificuldades. Ao terminarem, todos se sentiam orgulhosos pelo ato de pesquisar, se sentiram muito contentes ao formarem suas frases de acordo com a busca incessante que faziam nas revistas e jornais.

Para Silva, Araújo e Araújo (2018), a educação contextualizada se constitui das práticas educativas e da aprendizagem que se conectam à realidade e à necessidade da promoção de dinâmicas de aprendizagens que integrem na sua essência o reconhecimento de suas realidades como sujeitos de um determinado espaço social. Assim, o trabalho voltado aos alunos da EJA deve ser constituído por práticas educativas que, sistematicamente, envolvam além das necessidades dos alunos, mas apliquem a realidade como forma de desenhar o concreto. Construir estratégias que impliquem no desenvolvimento da aprendizagem sob a ótica de uma educação contextualizada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante a exposição desta pesquisa e de seus respectivos dados, pudemos perceber a importância das histórias de vida de estudantes da EJA no trabalho pedagógico de professores para o pleno desenvolvimento dos alunos no processo de alfabetização e letramento a partir de uma educação contextualizada.

Evidenciamos reflexivamente como as histórias de vida dos alunos da EJA em práticas de letramento sob uma ótica de educação contextualizada, traduz como papel fundamental na qualidade das habilidades de leitura e de escrita. Além disso, o papel das histórias de vida se faz necessárias na constituição de sujeitos autônomos, que reconhecem seu contexto social e que eles próprios são sujeitos ativos e constituidores de seus conhecimentos.

Conforme os resultados, pudemos também compreender as histórias de vida dos alunos da EJA como essencial na elaboração e planejamento das práticas pedagógicas. No tecido que envolve a produção de saberes, a formação de sujeitos, o professor deveria

não somente oferecer as condições adequadas para o ensino, mas ater-se às ansiedades e à realidade que reverbera na sala de aula. Sendo assim, uma prática pedagógica transformadora inclui processos educativos contextualizados, que na prática produz resultados satisfatórios sobre o ensino e aprendizagem dos estudantes.

Embora nos últimos anos a EJA tenha sido alvo de maiores ataques, na invisibilidade das políticas educacionais, além da precarização da formação docente, da crescente contratação de professores por contratos temporários, sem garantia do teto salarial estabelecido em lei, dentre outras razões que dificultam a qualidade dessa modalidade de ensino, o trabalho voltado a esse público não deve parar. Inserir as histórias de vida dos alunos no âmbito de sua formação buscando contextualizar com os saberes formais, especialmente na alfabetização e letramento, permite não só os alunos conhecerem a si mesmos, mas o outro e as realidades que permeiam no espaço – de poder e de luta – e se veem como agentes de transformação social.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R.; GODOY, E. A. **A narrativa autobiográfica de alunos de EJA como prática pedagógica.** Olh@res, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 351-370, maio, 2016.

AMORIM, A.; DUQUES, M. L. F. **Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente.** Educação (Porto Alegre), v. 40, n.2, p. 228-239, maio-ago. 2017.

ARNT, Rosamaria de Medeiros. Escuta pedagógica e história de vida: caminhos transdisciplinares em EJA. In: **Escuta pedagógica e história de vida: caminhos transdisciplinares em educação de jovens e adultos (EJA)** [livro eletrônico] / Alessandra Xavier Cândido Ribeiro (organizadora). – Fortaleza: Secretaria de Educação de Horizonte / EdUECE, 2016. p. 12-35.

BRAGA, Osmar Rufino. Educação e convivência com o semi-árido: uma introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no semi-árido brasileiro. In: KÜSTER, A.; MATTOS, B. O. de. M. **Educação no contexto do semi-árido brasileiro.** Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004. 25-44p.

CARDOSO, R.; MOREIRA, D. **Contar histórias de vida: um processo intercultural de conscientização e de aprendizagem ao longo da vida.** Revista de Estudios e investigación em Psicología y educación. eISSN: 2386-7418, 2015.

CAVALCANTE, Janayna. **Educação de jovens e adultos na ordem pós-democrática: desaparecimento da modalidade e invisibilidade institucional.** Revista e-curriculum, São Paulo, v. 17, n.3, p. 1123-1143, 2019.

DIONÍSIO, M. L. **Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia.** Educação (UFSM), América do Norte, v. 32 n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>

FERREIRO, EMÍLIA. **Reflexões sobre a alfabetização** / Emilia Ferreiro : Tradução Horácio Gonzales. (et al.). São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1988.

FESTAS, M. I. F. **A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas.** Educ. Pesqui., v.41, n.3, p. 713-728, jul./set. 2015.

FONSECA, L. M. **Leitura de imagens e a formação de leitores.** Caderno de Pesquisa, v 36, n. 128, p. 451-472, mai/ago. 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. – 6 ed. São Paulo : Atlas, 2008.

MARTINS, Josemar. Anotações em torno do conceito de Educação para Convivência com o Semi-Árido. In: **Educação para a convivência com o Semi-Árido Brasileiro: reflexões teórico-práticas.** Bahia: Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2004b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social.** Teoria, Método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, R.; RIASCOS, F. M. Q. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista.** Educ. Foco, Juiz de Fora. v, 21,n.3, p. 545-572, set./dez. 2016.

PIERRO, M. C. Di; JOIA. O; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set/dez., 2005.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Educação como uma forma de colonialismo.** Cadernos Geru v. 25, n. 1, 01 Maria Isaura .pmd9, 2014.

SILVA, L. P. C.; ARAÚJO, A. M. R. B.; ARAÚJO, A. E. **A educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro como uma prática emancipadora.** Rev. Bras. Educ. Camp. Tocantinópolis. V.3, n.1, p. 104-125. Jan./abr. 2018. ISSN: 2525-4863.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação. 2004. Nº 25.