



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

**RESGATANDO MEMÓRIAS COMO VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE
CULTURAL: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DE NARRATIVAS
FAMILIARES EM UMA TURMA DE SEGUNDO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

ALESSANDRA XAVIER GAMA

JOÃO PESSOA (PB)

2025

ALESSANDRA XAVIER GAMA

RESGATANDO MEMÓRIAS COMO VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL:
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DE NARRATIVAS FAMILIARES EM UMA
TURMA DE SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística

Linha de pesquisa: Teoria Linguística e Métodos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edjane Gomes de Assis

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G185r Gama, Alessandra Xavier.

Resgatando memórias como valorização da identidade cultural : propostas pedagógicas através de narrativas familiares em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental / Alessandra Xavier Gama. - João Pessoa, 2025.

82 f. : il.

Orientação: Edjane Gomes de Assis.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Identidade cultural - Memória. 2. Educação infantil - Memória cultural. 3. Narrativas infantis. I. Assis, Edjane Gomes de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 316.72 (043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA E ENSINO - PGLE



ATA DE EXAME DE DEFESA

ALESSANDRA XAVIER GAMA

Ao primeiro dia do mês de dezembro de dois mil e vinte cinco (01/12/2025), às 09h00, realizou-se o exame de defesa da mestranda ALESSANDRA XAVIER GAMA, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado *“RESGATANDO MEMÓRIAS COMO VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DE NARRATIVAS FAMILIARES EM UMA TURMA DE SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”*. A Banca Examinadora, constituída pela Profa. Dra. Edjane Gomes de Assis (PGLE/UFPB) – orientadora, pelo Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva (PGLE/UFPB) e pelo Prof. Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (FIP), apresentou o seguinte parecer:

Aprovada (X)

Reprovada ()

Observações sobre o exame:

O trabalho configura-se como original e inédito; contribui com a linha do programa e recomenda-se revisão para depósito e publicação.

A presente ata foi lavrada e assinada pelo presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 01 de dezembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br EDJANE GOMES DE ASSIS
Data: 02/12/2025 13:31:41-0360
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

(Presidente da Banca Examinadora)
Edjane Gomes de Assis

Documento assinado digitalmente
gov.br HENRIQUE MIGUEL DE LIMA SILVA
Data: 04/08/2025 19:25:15-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>
(Examinador)
Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva

Documento assinado digitalmente
gov.br WILDER KLEBER FERNANDES DE SANTANA
Data: 01/12/2025 13:06:17-0360
Verifique em <https://validar.it.gov.br>
(Examinador)
Wilder Kleber Fernandes de Santana

Dedicatória

A minha filha Sophia, meu amor presente da vida e fonte inesgotável de amor, inspiração e coragem. Cada passo nesta caminhada foi impulsionado pelo desejo de ser exemplo, de mostrar que os sonhos são possíveis, mesmo diante dos desafios. Que você cresça sabendo que o conhecimento transforma, que a identidade é um tesouro e que ser fiel a quem somos é a mais bela forma de resistência. Esta conquista é nossa! Por você, com você e para você!

AGRADECIMENTOS

A Deus, expresso minha profunda gratidão pela sabedoria, proteção e equilíbrio concedidos ao longo de todo o processo. Sua presença guiou meus passos e fortaleceu minha caminhada.

A minha amada, filha Sophia, agradeço pelo apoio incondicional, pela compreensão, e amor que sempre encontrei em você. Cada gesto de incentivo foi essencial para que eu pudesse chegar a esta conquista.

A minha orientadora, prof^a. Edjane Assis, registro minha profunda gratidão pela orientação competente, pela escuta sensível, humanidade, generosidade e pela dedicação ao longo de todo este percurso.

Aos meus amigos, deixo meu sincero reconhecimento pela paciência, pelo encorajamento, mesmo nos períodos mais desafiadores. Sou imensamente grata por cada palavra de apoio e confiança.

RESUMO

Nossa formação, enquanto sujeitos sociais, é constituída por histórias e memórias que marcaram nossa vida. Contudo, devido ao longo período de escravização constituído por mecanismos de vigilância e punição, nossas memórias foram forjadas em silenciamentos e desvalorização. Partindo desta problemática, é importante refletir sobre o papel da escola enquanto espaço de inclusão e prática cidadã. Focalizando nosso olhar para a Educação Infantil, nossa pesquisa buscou investigar o papel das narrativas infantis na valorização de memórias culturais como construção de identidades, sobretudo no universo da linguagem e seus elementos simbólicos. Assim, de natureza qualitativa e caracterizada como pesquisa-ação, refletimos sobre a seguinte questão central: como a utilização de narrativas familiares pode contribuir para o processo de letramento literário como valorização da identidade cultural de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I, em seus diferentes convívios sociais? Para tanto, apontamos a hipótese de que a incorporação de narrativas familiares nas práticas pedagógicas, através de multiletramentos, potencializa o engajamento dos alunos, fortalecendo a identidade cultural e proporcionando um ambiente inclusivo de aprendizagem plural e significativa. Na esteira de teóricos como: Fernandes (2019), Dias, Costa e Barbai (2020), Guimarães (2013), Foucault (1996), Orlandi (2005) e outros, promovemos uma sequência didática, organizada em oito aulas, realizadas em uma escola municipal de Fortaleza (CE). A intervenção envolveu uma turma de 25 alunos, sendo o *corpus* de análise delimitado aos 13 participantes que apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Pautamo-nos na articulação dos estudos linguístico-discursivos com o ensino, em que problematizamos os efeitos de sentido constituídos nas materialidades produzidas pelos alunos. Nossas ações foram sistematizadas em alguns procedimentos a saber: co-criação de narrativas, atividades com ilustrações, gravações de áudio, círculos de contação de histórias e produção de um Mural de Histórias da Comunidade). Os resultados revelaram uma tensão dialética: embora haja um silenciamento da prática narrativa nos lares, reflexo de condições socioeconômicas e de uma cultura do silêncio, identificou-se nas crianças um desejo latente e uma resistência ativa pelo resgate dessas histórias ("mas eu queria ouvir"). O impacto da pesquisa evidenciou que a escola, ao acolher essas vozes, atua como um espaço de resiliência, onde o letramento deixa de ser mera decodificação para se tornar um instrumento de ascensão social e afirmação cultural. Como produto educacional, propõe-se um e-book para socializar essas práticas de resistência e memória.

Palavras-chave: discurso; memória; narrativas infantis; identidade cultural.

ABSTRACT

Our formation, as social subjects, is constituted by stories and memories that have marked our lives. However, due to the long period of enslavement constituted by mechanisms of surveillance and punishment, our memories were forged in silencing and devaluation. Departing from this issue, it is important to reflect on the role of the school as a space for inclusion and civic practice. Focusing our gaze on Early Years Education, our research sought to investigate the role of children's narratives in the valuing of cultural memories as a construction of identities, especially in the universe of language and its symbolic elements. Thus, of a qualitative nature and characterized as action research, we reflected on the following central question: how can the use of family narratives contribute to the process of literary literacy as a valuing of the cultural identity of 2nd-year students of Elementary School I, in their different social environments? To this end, we hypothesize that the incorporation of family narratives in pedagogical practices through multiliteracies enhances student engagement, strengthening cultural identity and providing an inclusive environment of plural and meaningful learning. Following theorists such as: Fernandes (2019), Dias, Costa and Barbai (2020), Guimarães (2013), Foucault (1996), Orlandi (2005) and others, we promoted a didactic sequence, organized into eight classes, held at a municipal school in Fortaleza (CE). The intervention involved a class of 25 students, with the analysis corpus delimited to the 13 participants who presented the Informed Consent Form (ICF). We guided ourselves by the articulation of linguistic-discursive studies with teaching, in which we problematized the meaning effects constituted in the materialities produced by the students. Our actions were systematized into some procedures, namely: co-creation of narratives, activities with illustrations, audio recordings, storytelling circles, and the production of a Community Story Wall. The results revealed a dialectical tension: although there is a silencing of narrative practice in homes, reflecting socioeconomic conditions and a culture of silence, a latent desire and an active resistance to the recovery of these stories ("but I wanted to hear") combine in children. The impact of the research showed that the school, by welcoming these voices, acts as a space of resilience, where literacy ceases to be mere decoding and becomes an instrument of social ascension and cultural affirmation. As an educational product, an e-book is proposed to socialize these practices of resistance and memory.

Keywords: Discourse; Memory, Children's narratives, Cultural identity.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Objeto da pesquisa, <i>Corpus</i> , Problematização, Hipóteses.....	12
1.2. Justificativa, Objetivos, Procedimentos metodológicos.....	13
1.3 Organização da dissertação.....	14
2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	16
2.1 Problematizando o método tradicional.....	16
2.2 Do letramento aos multiletramentos.....	18
2.3 Ensino em perspectiva discursiva	25
3. DISPOSITIVOS DE MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	31
3.1 Breve percurso (século XIX ao século XXI).....	31
3.2 O processo narrativo e a formação da identidade em ambientes comunitários.....	35
3.3 A leitura como um momento de (re)criação/(re)memoração.....	37
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: REFLEXÕES NECESSÁRIAS.....	41
4.1 Oficinas interativas: descrição das ações.....	4.1
4.2 Diário de bordo: formas de subjetividade.....	55
4.3 Principais achados e reflexões necessárias.....	66
4.4 Mosaico de subjetividades e socialização do conhecimento.....	69
CONSIDERAÇÕES	
FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	74
<i>APÊNDICE</i>	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Registro do momento da atividade da caixa.....	XX
Figura 2 – Sensibilização do tema com a leitura do livro "O menino Nito"	XX
Figura 3 – Resposta ao Questionário - O desejo pela narrativa.....	XX
Figura 4 – Resposta ao Questionário - A função social da escrita.....	XX
Figura 5 – Capa provisória do E-book.....	XX

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de Etapas, Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa.....	XX
Quadro 2 – Oficinas pedagógicas: Construindo Memórias – Narrativas Familiares através de Multiletramentos e Valorização da Identidade.....	XX
Quadro 3 – Instrumento de pesquisa: Diário de bordo.....	XX
Quadro 4 – Instrumento de pesquisa: Questionário e entrevistas.....	XX
Quadro 5 – Estrutura do produto educacional.....	XX

1. INTRODUÇÃO

Desde quando nascemos vamos colecionando histórias que ficarão marcadas em nossa memória e dão sentido para a nossa existência. O imaginário da criança cultiva uma riqueza cultural que neste universo infantil é traduzida em narrativas com a função relevante de resgatar estas memórias, especialmente quando são valorizadas no contexto educacional. Em uma sociedade constituída pela multiplicidade de linguagens carregadas de elementos simbólicos, compartilhamos da afirmação de Fernandes (2019) de que compreender e trabalhar com essas histórias é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam o engajamento dos alunos. Isto porque é inevitável não considerar o longo processo de silenciamento ainda sentido na educação como resquício de uma colonização pautada em mecanismos de vigilância e punição.

Nesse sentido, entendemos que é fundamental saber ouvir a criança, pois ela tem o que falar e quer falar, mas, muitas vezes, não encontra ouvidos atentos que possa escutá-la. Focalizando como parte deste trabalho de escuta, além da escola, a família. Assim, o diálogo entre suas memórias familiares e a educação escolar oferece uma oportunidade para viabilizar a relação entre os discentes, bem como a comunidade escolar, reconhecendo e valorizando as histórias de vida narradas pelas crianças como parte integrante do processo formativo. Para tanto, vale destacar dois aspectos fundamentais que não são novos, mas há sempre a necessidade de revisitá-los: alfabetização e o letramento. O primeiro que, tradicionalmente, se baseava em modelos centrados na repetição e na memorização, tem passado por profundas ressignificações. Já o segundo passa a ser visto como um processo mais amplo de formação do indivíduo tornando-o inserido numa cultura letrada.

Os estudos linguísticos mostram a necessidade de ampliar a noção de letramento para multiletramentos. Uma compreensão expandida da aprendizagem, uma vez que integra atividades com linguagens diversificadas e considera variados cenários socioculturais (Dias, Costa e Barbai, 2020). Essa abordagem permite que os alunos explorem novas formas de expressão e comunicação, promovendo um aprendizado mais dinâmico e conectado à sua realidade. Guimarães (2013) argumenta que as formas de usar a linguagem são inseparáveis da forma como culturas e identidades são construídas, e nesse contexto, a escola tem o importante papel de conectar os conhecimentos específicos de uma comunidade mediante a valorização de saberes mais amplos e universais.

Tais contribuições são importantes para entender a importância das narrativas de histórias que circulam no imaginário infantil e fazem parte de sua memória, e por isso, precisam ser utilizadas na educação, como explicitado anteriormente, e que estão no cerne deste trabalho. Este estudo se fundamenta, além dos pressupostos da Linguística Textual, ancorando-se na Análise do Discurso, especialmente na esteira de Fernandes (2019), Dias, Costa e Barbai (2020), Guimarães (2013), Foucault (1996), Orlandi (2005), dentre outros teóricos que trabalham com o texto e sua dimensão discursiva.

A Análise do Discurso contribui para investigar os efeitos de sentido que emergem das práticas sociais que, em nosso trabalho, se traduzem nas narrativas infantis no espaço escolar. Foucault (1969) em *A Arqueologia do Saber*, explora as formações discursivas e as relações de poder que permeiam os enunciados. E ressalta que o discurso é atravessado por relações de poder, e, no contexto educativo, ele (o discurso) se manifesta em práticas que podem tanto produzir como transformar as estruturas sociais; Já Orlandi (2005), em *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos* considera o discurso como um espaço de disputa por significados e pela construção de subjetividades. Assim, ao explorar as narrativas familiares, através da voz das próprias crianças (seja em atividades como rodas de leituras/conversas, contação de histórias, produção de diários etc.,) é possível compreender os atravessamentos históricos que revelam camadas profundas de suas experiências e conexões com o mundo. É preciso ouvir e valorizar estas histórias.

Sobre este aspecto, é pertinente entender o papel da escola como instituição mediadora, que, discursivamente, é concebida como dispositivo disciplinar. Gregolin (2015), analisando as contribuições de Foucault (1969), mostra que as práticas pedagógicas estão imersas em uma rede de discursos, que condicionam as identidades individuais e são constantemente moldadas no ambiente escolar. A autora argumenta, ainda, que a escola deve ser capaz de ampliar o repertório cultural dos alunos sem desvalorizar suas experiências prévias.

Nesse contexto, trabalhar com as memórias familiares, através da voz das crianças, configura uma oportunidade para conectar essas vivências à aprendizagem formal, criando um ambiente pedagógico mais significativo, inclusivo e plural. Júnior, Franceschini e Santana (2019) defendem que, na contemporaneidade, a Análise do Discurso (AD) compreende uma ferramenta indispensável para mapear os diferentes sentidos que permeiam o ambiente escolar, visto que, ao articular as narrativas familiares com as práticas pedagógicas, o docente torna-se um mediador que integra múltiplas vozes e perspectivas, contribuindo para o fortalecimento da identidade cultural e social dos estudantes. Esse processo se articula

diretamente com as ideias de Piovezani e Possenti (2023), ao apontarem para a importância de incorporar diferentes linguagens no ensino, sobretudo em tempos de transformação tecnológica e cultural. Na educação infantil, estes aspectos são fundamentais como afirmam Sanches, Menarini e Silva (2023) ao enfatizarem que a escola em relação à educação infantil deve priorizar a construção de sentidos e o encantamento pela leitura, reconhecendo os alunos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Assim, vale considerar o papel determinante da escola em possibilitar a participação dos alunos mediante estratégias de multiletramentos, ou seja, articulação de linguagens que façam parte de seu cotidiano da criança. Tais práticas tornam-se um caminho promissor para a articulação entre memória, identidade e educação, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Com base nestas primeiras considerações, a seguir apresentamos alguns aspectos que nortearam nosso trabalho. São eles: objeto de pesquisa, *corpus*, problematização e hipóteses.

1.1. Objeto da pesquisa, *corpus*, problematização, hipóteses

A partir das primeiras discussões levantadas no tópico anterior, nosso objeto de pesquisa compreende as narrativas colaborativas articuladas por crianças que se encontram no segundo ano - Anos Iniciais - do Ensino Fundamental (EF) da Escola Municipal São Cura D'ares de Fortaleza, Ceará. Para tanto, propomos um construto de práticas pedagógicas, em formato de oficinas, em que privilegiamos os multiletramentos com vistas à valorização da identidade cultural, promovendo, desse modo, um diálogo entre os alunos e seus familiares.

Assim, o *corpus* de nossa pesquisa é composto de materialidades (textos orais e escritos) produzidos pelos alunos durante oficinas de contação de histórias, nas quais os alunos, com o apoio de seus familiares, compartilharam suas experiências de vida e se reconheceram enquanto sujeitos protagonistas de sua história.

Defendemos que o reconhecimento das histórias de vida e das experiências culturais dos estudantes é fundamental no processo pedagógico contribuem para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos, tornando o aprendizado mais próximo de suas realidades. Entendendo que nossa educação ainda é constituída por uma cultura de silêncio, e que nem sempre sabemos ouvir as crianças, entender seus anseios, sua forma de ser e estar no mundo, identificamos a seguinte pergunta de pesquisa: De que maneira a utilização das narrativas familiares pode contribuir para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos em seus diferentes convívios sociais?

A partir de tal questionamento chegamos às seguintes hipóteses:

1. A reprodução de metodologias pautadas em atividades tecnicistas (estímulo-reposta) inibe a participação ativa das crianças;
2. A utilização de diferentes abordagens, potencializa o engajamento dos alunos, valorizando sua identidade cultural.
3. O trabalho com essas narrativas propicia um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e significativo, ao conectar os conteúdos escolares às vivências pessoais dos alunos, ampliando seu olhar crítico.
4. As histórias e memórias advindas das crianças em parceria com seus familiares, compreende um movimento de resistência em valorizar identidades que foram silenciadas ao longo do tempo.

1.2. Justificativa, objetivos, procedimentos metodológicos

Nossa pesquisa justifica-se por viabilizar momentos de escuta ativa de alunos da Educação Básica reafirmando a necessidade de desenvolver metodologias que valorizem a diversidade cultural e promovam práticas de letramento mais significativas e conectadas à vida cotidiana dos alunos. Ao incorporar suas histórias e envolver também seus familiares em contexto escolar, nossa pesquisa não configura apenas em aprimorar o desempenho dos alunos em eventos de letramento, mas também em estreitar os vínculos entre a escola e a comunidade. Além disso, as práticas de multiletramentos utilizadas em nosso trabalho alinham-se, além dos estudos linguístico-discursivos, aos documentos oficiais como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o DCRC (Documento Curricular Referencial do Ceará), que fundamentaram nosso processo didático.

Pensando assim, nossa pesquisa tem como objetivo geral investigar como experiências de aprendizagem colaborativa (AC), baseadas em narrativas infantis, contribuem para o fortalecimento da identidade cultural de alunos do segundo ano da Escola Municipal São Cura D'ares. Como objetivos específicos elencamos os seguintes:

- a) Promover o letramento literário de alunos a partir de narrativas familiares;
- b) Investigar como as práticas de multiletramentos podem estimular o entusiasmo pela leitura e escrita;
- c) Examinar como as narrativas colaborativas favorecem a conexão entre alunos e familiares, valorizando suas histórias de vida e experiências culturais;
- d) Compartilhar nossa pesquisa através de materiais didáticos, em formato de e-book e outros produtos, como contribuição e valorização da educação pública.

De natureza qualitativa, o *lôcus* da pesquisa, como já dito, compreendeu a Escola Municipal São Cura D'ares. Os sujeitos partícipes da pesquisa compreenderam 25 (vinte e cinco) alunos do segundo ano, Anos Iniciais, da referida escola. Metodologicamente, esta pesquisa-ação de natureza qualitativa foi desenvolvida entre fevereiro e maio de 2025. Os sujeitos partícipes foram 25 alunos do segundo ano. A coleta de dados articulou diferentes instrumentos: (a) oficinas pedagógicas baseadas em multiletramentos (como rodas de conversa, Caixa das Memórias e produção de narrativas orais, escritas e imagéticas), registradas em áudio e vídeo; (b) diário de bordo da pesquisadora-docente (Quadro 3); (c) questionários semiestruturados aplicados aos familiares; e (d) entrevistas com os alunos. As materialidades produzidas constituem o *corpus*, analisado sob a perspectiva da Análise do Discurso. O dinamismo e a ludicidade adotados para esta pesquisa, tiveram como objetivo estimular a participação dos alunos que foram também mediados por seus responsáveis, pois acreditamos que eles devem ser incluídos na formação desses alunos. Como forma de compartilhar nosso trabalho trazemos a proposta de publicar um e-book que compreenderá um produto resultante de nossas ações e trará, após a autorização, as produções dos alunos, bem como a descrição das atividades realizadas na pesquisa. No próximo tópico apresentamos como nosso trabalho está organizado.

1.3 Organização da dissertação

Para um melhor acompanhamento das atividades realizadas, nosso trabalho dissertativo está sistematizado da seguinte forma: Na Introdução, que já consideramos como um capítulo, descrevemos nosso objeto da pesquisa, *corpus*, problematização, hipóteses, justificativa, objetivos, procedimentos metodológicos e a organização do trabalho. Na seção 2, Alfabetização e letramento discutimos brevemente estes dois conceitos que consideramos pertinentes em nosso estudo. Em Dispositivos de memória na Educação Básica, nossa seção 3, problematizamos sobre a importância da memória para além de processos mentais, mas valorização cultural. E na seção 4, Procedimentos metodológicos: reflexões necessárias, descrevemos nossas ações desenvolvidas nas oficinas discutindo o processo de participação dos alunos em relação às atividades. Em seguida, temos nossas Considerações finais, em que fizemos uma recapitulação sobre os principais aspectos desenvolvidos no trabalho seguindo das Referências que, como o próprio nome já diz, trazem as principais fontes teóricas que fundamentam nossa pesquisa.

A relevância deste trabalho reside na sua capacidade de articular os estudos linguísticos ao ensino, oferecendo uma nova perspectiva de como a linguagem pode ser

utilizada para promover uma educação mais inclusiva e significativa. Ao integrar a Análise do Discurso e os multiletramentos nas práticas pedagógicas, esta pesquisa busca ir além do ensino tradicional tecnicista, focalizado apenas na gramática e da decodificação. Apontamos a necessidade de explorar as nuances do discurso e as diversas formas de expressão dos alunos. Esta abordagem permite que os estudantes se vejam como sujeitos ativos na construção de seus próprios conhecimentos, valorizando suas experiências e suas vozes.

A contribuição para a educação básica é evidente, sobretudo no que concerne ao caráter de inclusão e valorização da cultura dos alunos. Ao trabalhar com narrativas familiares e experiências pessoais, esta pesquisa promove a sensação de pertencimento, reconhecendo a importância das histórias de vida de cada um. Diante de ações que ainda reproduzem políticas de exclusão e preconceitos, como resquícios de nosso longo processo de escravização, este estudo se propõe a ser um contraponto, oferecendo um espaço para que as vozes silenciadas sejam ouvidas e valorizadas. Ao dar voz às crianças e suas famílias, este trabalho busca fortalecer a identidade cultural dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e respeitoso.

Após esta breve introdução sobre a relevância e as contribuições desta pesquisa, o próximo capítulo, intitulado "Alfabetização e Letramento", tem como objetivo apresentar algumas discussões teóricas que fundamentaram este estudo.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O capítulo tem como objetivo apresentar alguns conceitos-chave que norteiam nossa investigação, tais como: alfabetização e letramento. Revisitamos o método tradicional de ensino da Língua Portuguesa e discutimos a transição do letramento para os multiletramentos. Trazemos, também alguns pressupostos da Análise do Discurso que nos ajudam a entender como seus conceitos estão diretamente relacionados ao ensino. Cada um desses tópicos será abordado de forma a contextualizar a problemática da pesquisa e a fornecer elementos para a análise dos dados coletados. Acreditamos que a compreensão aprofundada desses referenciais teóricos é essencial para a interpretação dos resultados e para a formulação de conclusões relevantes sobre o tema em questão.

2.1 Problematicando o método tradicional

Ao longo do tempo, especialmente com a abertura do processo de democratização do Brasil, vemos como as políticas educacionais foram se diversificando conforme cada modelo governamental. Destaque para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil que por muito tempo foi marcado pela predominância do método tradicional, caracterizado por práticas pedagógicas que vigoravam no século XIX e início do século XX, que hoje, são amplamente questionadas. Este modelo era centrado na figura do professor como detentor absoluto do conhecimento e concebia o aluno como mero receptor passivo; privilegiava-se a memorização mecânica, a famosa decoreba, em detrimento da reflexão crítica e da construção autônoma do saber. Revisitar esse método é fundamental para compreender as raízes históricas de algumas das dificuldades ainda presentes na educação brasileira e para vislumbrar caminhos para a sua superação.

O método tradicional, com sua ênfase na repetição (behaviorismo ortodoxo: estímulo-resposta) e na reprodução fiel de conteúdos, configurava um ambiente de aprendizagem pouco estimulante e desmotivador. Os alunos eram frequentemente submetidos a responder exercícios exaustivos de cópia, ditados e memorização de regras gramaticais descontextualizadas. Fica em segundo plano a preocupação genuína com a compreensão profunda dos mecanismos da língua e com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita significativas. Como afirma Cagliari (1998), esse ensino tradicional da língua se baseia em uma concepção equivocada de que a aprendizagem se dá pela mera repetição, ignorando os processos cognitivos complexos envolvidos na aquisição da linguagem.

Paulo Freire, nosso Patrono da Educação, em *Pedagogia do Oprimido* (1968), já criticava duramente essa abordagem, denominando-a de educação bancária. Segundo Freire, nesse modelo, o professor deposita o conhecimento na mente do aluno, que o recebe passivamente, sem questionar ou refletir. Essa prática, para o autor, perpetua uma relação vertical e autoritária entre professor e aluno, impedindo o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual. A "decoreba", nesse contexto, era o instrumento por excelência dessa educação bancária, um mecanismo de controle e domesticação que impedia a verdadeira apropriação do conhecimento.

A rigidez e a disciplina exacerbadas, marcas registradas do método tradicional, também merecem uma análise crítica. Foucault, em *Vigiar e Punir* (1975), embora não trate especificamente do ensino de língua, oferece ferramentas conceituais importantes para compreendermos a lógica disciplinar que permeia as instituições escolares. O controle do corpo, dos gestos, do tempo e do espaço, tão presentes nas escolas tradicionais, visava, segundo Foucault, à produção de corpos dóceis e úteis, moldados para atender às demandas de um sistema social específico. O castigo físico e psicológico, frequentemente utilizado como ferramenta pedagógica, reforçava essa lógica disciplinar, criando um ambiente de medo e submissão.

É impossível analisar o método tradicional de ensino no Brasil sem considerar os resquícios do processo de escravização que marcou profundamente a história do país. Inicialmente, tivemos o regime de submissão voltado aos indígenas, que aqui já estavam, e que foi somado aos procedimentos de escravização de pessoas advindas do continente africano. A educação oferecida aos escravizados, quando existente, era extremamente precária e visava apenas à sua instrumentalização para o trabalho. Aos negros libertos e seus descendentes, foi negado, por muito tempo, o acesso a uma educação de qualidade. Como argumenta Munanga (1988) que, mesmo com o fim da escravidão, a educação no Brasil permaneceu caracterizada por um racismo estrutural. Esse racismo se evidenciava, entre outras formas, pela manutenção de práticas de ensino excludentes e pela ausência de um currículo que apreciasse e integrasse a cultura e a história afro-brasileira.

Ainda hoje, podemos observar vestígios do método tradicional disciplinador em muitas escolas brasileiras: metodologias desconexas com a realidade do aluno, centralidade do livro didático como única fonte de conhecimento, ênfase excessiva em avaliações padronizadas que privilegiam a memorização, são exemplos de práticas que remontam

modelos ultrapassados. Superar os resquícios dessa terrível página de nossa história exige um longo processo de mudanças profundas na cultura escolar, que envolve a revisão dos currículos, a adoção de metodologias que promovam a interação, a valorização da diversidade cultural e, fundamentalmente, a formação inicial e continuada dos professores. É preciso investir em uma educação voltada para a contínua reflexão crítica, autonomia, criatividade e capacidade de resolver problemas, preparando os alunos para os desafios do século XXI.

Revisitar o método tradicional de ensino é, portanto, um exercício necessário para compreendermos as limitações e os desafios da educação brasileira atual. A reprodução de fórmulas prontas, a disciplina rígida e os ecos da escravidão são elementos que marcaram profundamente esse modelo e que ainda precisam ser superados. A construção de uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e de qualidade exige o compromisso de todos os envolvidos no processo educativo: professores, gestores, formuladores de políticas públicas e a sociedade como um todo. Somente assim, poderemos romper as correntes do passado e construir uma escola que, de fato, prepare as novas gerações para um futuro mais justo e promissor.

2.2 Do letramento aos Multiletramentos

Vimos que há ainda algumas lacunas a serem superadas em relação às práticas de ensino mais inovadoras. Mas há alguns anos já vislumbramos mudanças significativas no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa. Dentre tantos aspectos mais conceituais, citamos dois que foram amplamente discutidos e hoje já estão consolidados. Nos referimos às noções de Alfabetização e Letramento.

A transição do termo alfabetização para o letramento representa uma transformação profunda na forma como compreendemos e praticamos o ensino, pois a alfabetização, inicialmente, em sua acepção mais tradicional, centrava-se na aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita, valorizando principalmente a decodificação e fluência. Esse processo era visto como uma prática linear, onde o domínio do código alfabético era o ponto central e o aluno deveria aprender a reconhecer letras, sílabas e palavras, construindo uma relação direta entre texto e significado. Mas tais ações ainda careciam de um melhor amadurecimento, sobretudo quando levamos em conta que ler compreende ir além do código linguístico. Sobre este aspecto, Soares (2020) reforça a importância de se articular a alfabetização inicial ao letramento, garantindo que os alunos aprendam a ler e a escrever de forma significativa, participando de práticas sociais letradas desde o início de sua escolarização.

Essa visão pautada na decodificação, apesar de importante, mostrava-se limitada em um mundo cada vez mais globalizado, multicultural e tecnologicamente avançado. Com o surgimento do termo letramento, ampliaram-se as perspectivas sobre o ensino e o aprendizado, pois passou-se a considerar a realidade sociocultural do aluno e o uso social dessas habilidades consolidadas na escola no seu cotidiano (Prata, 2023).

Destarte, no universo da educação e do desenvolvimento de estratégias formativas, os termos alfabetização e letramento frequentemente se entrelaçam, gerando, por vezes, certa confusão conceitual. Embora intrinsecamente ligados, esses dois processos possuem distinções fundamentais que merecem ser esclarecidas. Compreender a natureza de cada um e a relação complexa que mantêm é crucial para promover práticas pedagógicas eficazes e garantir o pleno desenvolvimento das competências comunicativas dos indivíduos.

O termo alfabetização se refere ao processo de aquisição e domínio do código escrito, ou seja, a capacidade de codificar e decodificar os signos linguísticos que compõem um sistema de escrita, como o alfabeto. Em outras palavras, uma pessoa alfabetizada é aquela que aprendeu a ler e a escrever, associando os sons da fala (fonemas) às suas representações gráficas (grafemas) e vice-versa. Esse processo, a rigor, geralmente concentrado nos anos iniciais da escolarização¹, envolve o desenvolvimento da consciência fonológica, o reconhecimento das letras, a compreensão do princípio alfabético e a automatização das habilidades de leitura e escrita de palavras e frases simples, mas tais aspectos ainda carecem de ampliação.

O letramento, por sua vez, transcende a mera codificação e decodificação, configurando-se como um conceito mais amplo, complexo e dinâmico. Ele se refere à capacidade de usar a leitura e a escrita de forma significativa e eficaz nas diversas práticas sociais. Uma pessoa letrada não apenas lê e escreve, mas também compreende, interpreta, analisa, critica e produz textos de diferentes gêneros, em diferentes condições de produção e para diferentes propósitos. Envolve, assim, a mobilização de conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e socioculturais para interagir com o mundo letrado de forma competente e autônoma.

Soares (1998, p. 47) define letramento como o "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita". Essa

¹ E presente na Educação de Jovens e Adultos.

definição destaca o caráter social e contextualizado do letramento, enfatizando que não se trata apenas de uma habilidade individual, mas de uma prática socialmente construída e culturalmente situada. Dando sequência às suas análises, Soares (1998), ao discutir a importância do letramento, enfatiza a necessidade de se considerar as práticas sociais de leitura e escrita que os alunos vivenciam em suas comunidades. Trazer essas práticas para a sala de aula, articulando-as com os conhecimentos escolares, é uma forma de tornar a aprendizagem mais significativa e de promover a inclusão social.

Em diálogo com as definições de Soares, Kleiman (1989) complementa essa visão ao afirmar que o letramento envolve a participação em eventos de letramento, ou seja, em situações concretas em que a leitura e a escrita são utilizadas para atingir determinados objetivos, como ler um jornal para se informar, escrever uma carta para se comunicar, preencher um formulário para obter um serviço, ou ler um romance por prazer. Vemos que é fundamental compreender que o letramento não como um ponto de chegada, mas sim um processo contínuo e gradual de desenvolvimento ao longo da vida. Não se trata de uma dicotomia entre ser letrado ou não letrado, mas de um espectro de habilidades e competências que se ampliam e se aprofundam à medida que o indivíduo se engaja em diferentes práticas de leitura e escrita. Embora distintos, alfabetização e letramento são processos complementares. Não é possível ser plenamente letrado sem ser alfabetizado, e a alfabetização, por sua vez, deve ser orientada para o letramento, ou seja, para o uso significativo da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Freitas (2019) argumenta que a alfabetização deve ser concebida como alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, desde o início do processo de aquisição da escrita, é importante que as crianças sejam expostas a textos autênticos, que circulem socialmente, e que sejam incentivadas a ler e a escrever com propósitos reais, participando de práticas significativas de leitura e escrita. E Assis e Teixeira (2021) corroboram com essa ideia, defendendo que mesmo na Educação Infantil, antes da alfabetização formal, é possível desenvolver práticas de letramento, como a leitura de histórias, a produção de desenhos e a exploração de materiais escritos diversos, preparando as crianças para o processo de alfabetização e para a inserção no mundo letrado.

A compreensão acerca da alfabetização e letramento tem implicações significativas para a prática pedagógica. Os professores, como mediadores do processo de aprendizagem, devem pensar em sua prática no sentido de: promover a alfabetização de forma

contextualizada e significativa, utilizando textos autênticos e propondo atividades que façam sentido para os alunos; diversificar os gêneros textuais trabalhados em sala de aula, contemplando as diferentes esferas da vida social; incentivar a leitura crítica e a produção textual desde os anos iniciais da escolarização; integrar as tecnologias digitais às práticas de ensino, explorando as possibilidades do letramento digital; avaliar o letramento de forma ampla, considerando não apenas a capacidade de codificar e decodificar, mas também a compreensão, a interpretação e a produção de textos em diferentes contextos.

Em suma, alfabetização e letramento são processos fundamentais para a formação dos indivíduos e para o exercício pleno da cidadania. Enquanto a alfabetização se concentra no domínio do código escrito, o letramento abrange as práticas sociais da leitura e da escrita, configurando-se como um processo contínuo, multifacetado e essencial para a participação ativa e crítica na sociedade contemporânea. Investir em uma educação que promova tanto a alfabetização quanto o letramento é, portanto, investir no desenvolvimento humano, na construção de uma sociedade mais justa e na formação de cidadãos conscientes, críticos e capazes de transformar o mundo ao seu redor.

Com a difusão da noção de letramento amplia-se o conceito para os multiletramentos que reconhece a multiplicidade de linguagens e mídias que permeiam o mundo contemporâneo. A popularização das tecnologias digitais e a consequente transformação das práticas comunicativas impulsionaram uma nova guinada na compreensão do letramento. O Grupo de Nova Londres, em um manifesto publicado em 1996 ("*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*"), propôs o termo multiletramentos para dar conta da multiplicidade de linguagens e mídias que caracterizam a comunicação na era digital. Os multiletramentos englobam não apenas a linguagem verbal escrita, mas também a linguagem visual, sonora, gestual, espacial, entre outras, que se combinam de forma complexa em textos multimodais, como vídeos, websites, videogames e redes sociais.

Compreender essa evolução é fundamental para repensar as práticas de ensino, especialmente no que tange à promoção de aprendizagens múltiplas, incorporando, inclusive, a ludicidade como elemento chave nesse processo. Surge, então, a noção de letramentos múltiplos, reconhecendo que diferentes esferas da vida social demandam diferentes habilidades de leitura e escrita. Consequentemente, a mudança do letramento para os multiletramentos representa uma transformação profunda na forma como podemos colocar em

prática o que preconizam os estudos linguísticos e sua inserção nos documentos oficiais que regulamentam nossas ações pedagógicas.

Desse modo, os multiletramentos emergem da necessidade de um ensino que ultrapasse a simples leitura de palavras impressas, reconhecendo a presença de uma diversidade de textos e contextos, onde o significado é construído de maneiras distintas. Neste cenário, o aluno não é apenas um leitor de palavras, mas também um intérprete de imagens, sons, gestos e símbolos visuais, sendo desafiado a compreender significados que vão além do verbal.

Rojo (2012) argumenta que a escola precisa se abrir para essas novas formas de comunicação, incorporando-as ao currículo e desenvolvendo nos alunos a capacidade de ler e produzir textos multimodais de forma crítica e criativa. Trabalhar com os multiletramentos implica, portanto, em ir além do texto impresso e explorar as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, reconhecendo que os alunos já são, em grande medida, produtores e consumidores de cultura digital. Ribeiro (2021) aprofunda essa discussão, mostrando como as ferramentas digitais podem ser utilizadas para a criação de textos multimodais em sala de aula, promovendo a autoria e a expressividade dos alunos. A partir dessa nova perspectiva, o aprendizado deixa de ser um processo mecânico e linear para se transformar em uma experiência dinâmica e plural, onde o estudante interage com diferentes mídias e linguagens, construindo saberes que dialogam com sua realidade e com as demandas de um mundo digital e globalizado (Sousa, 2019).

Além disso, os multiletramentos consideram que a linguagem é multifacetada e permeada por diferentes contextos sociais, culturais e tecnológicos. Neste aspecto, as contribuições da Linguística, revelam-se indispensáveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o respeito às variedades linguísticas e à diversidade cultural. A Linguística, como ciência que estuda a linguagem em suas diversas manifestações, oferece um arcabouço teórico fundamental para o ensino na perspectiva dos multiletramentos. Compreender os mecanismos de funcionamento da língua, os diferentes gêneros discursivos, as relações entre linguagem e sociedade e as dimensões semióticas da comunicação são essenciais para que nós professores possamos planejar e desenvolver atividades que promovam o letramento crítico e a apropriação das múltiplas linguagens que circulam na sociedade.

O estudo da Linguística permite que o professor compreenda as particularidades dos diferentes usos da linguagem e, assim, favoreça a inclusão e o reconhecimento das distintas identidades presentes na sala de aula. Ao valorizar a Linguística, o ensino torna-se mais acolhedor e democrático, proporcionando aos alunos a oportunidade de se expressarem em suas próprias formas de falar e de construir sentidos, sem serem julgados por isso (Pauluk, 2022).

Os multiletramentos, por sua vez, valorizam a ludicidade e o prazer na aprendizagem, pois a educação não é mais um processo estático e fechado, mas uma prática viva que se reinventa em função das necessidades e interesses dos alunos. A ludicidade, nesse contexto, especialmente quando se trata da educação básica, assume um papel fundamental, pois o uso de jogos, histórias interativas e outros recursos digitais tornam o aprendizado mais atrativo e acessível, incentivando a curiosidade e o desejo de descobrir. O aluno, ao se envolver em atividades lúdicas, desenvolve habilidades cognitivas e emocionais de forma natural e prazerosa, sendo estimulado a explorar, questionar e construir seu próprio entendimento do mundo ao seu redor (Pauluk, 2022).

A incorporação da ludicidade no ensino, especialmente no contexto dos multiletramentos, surge como uma estratégia poderosa para promover aprendizagens múltiplas e engajar os alunos de forma mais efetiva. Jean Piaget (1969) já destacava a importância do jogo no desenvolvimento cognitivo e social das crianças. O jogo, com suas regras, desafios e possibilidades de experimentação, cria um ambiente propício para a aprendizagem, estimulando a criatividade, a imaginação, a resolução de problemas e a interação social.

Trazemos, neste sentido, a contribuição também de Vygotsky (1978) visão ao enfatizar o papel da interação social e da mediação no processo de aprendizagem. Para Vygotsky (1978), a aprendizagem é um processo socialmente construído, que se dá na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, na distância entre o que o aluno já sabe fazer sozinho e o que ele é capaz de fazer com a ajuda de um parceiro mais experiente. O jogo, nesse sentido, pode ser um importante instrumento de mediação, criando um espaço de interação onde os alunos podem aprender uns com os outros e com o professor.

Vemos, desse modo, que a ludicidade pode ser explorada de diversas formas, como através de jogos digitais, jogos de tabuleiro, dramatizações, criação de histórias, produção de

vídeos, entre outras atividades que combinam diferentes linguagens e estimulam a criatividade e a expressividade dos alunos. Alguns estudiosos como Lúcia Santaella (2006), confirmam isso em suas pesquisas quando discorre sobre a multiplicidade de linguagens, como a verbal, a visual e a sonora, argumentando que a semiótica pode ser uma ferramenta útil para analisar a complexidade da comunicação humana. Partilhando desse pensamento, Lelis (2009) fala sobre a importância de uma abordagem integrada do ensino da leitura, que envolva não apenas a decodificação de palavras, mas também a compreensão e interpretação de textos.

Diante do que foi dito, podemos apontar práticas que possibilitam uma aprendizagem que vai além dos limites da escola, conectando os alunos com o mundo exterior. Podemos pensar em projetos que envolvem a participação da comunidade, como documentários sobre a história local ou blogs que discutam questões sociais, ampliam o horizonte dos estudantes, que passam a ver o conhecimento como uma ferramenta para compreender e transformar o ambiente em que vivem. Essa relação entre o que é aprendido e o que é vivido dá ao processo educativo uma dimensão prática e contextualizada, onde o aluno entende que aprender é, acima de tudo, uma forma de construir e de participar da sociedade (Santos, 2017).

Portanto, o conceito de multiletramentos não representa apenas uma mudança metodológica, mas uma reconfiguração do próprio sentido da educação, que se adapta para formar indivíduos capazes de interagir de maneira consciente e responsável com o mundo ao seu redor. Ao incorporar os multiletramentos, o ensino torna-se mais abrangente e plural, capacitando os alunos a enfrentar os desafios de uma sociedade global e tecnologicamente avançada. Em última instância, essa abordagem pedagógica promove uma educação transformadora, onde o aluno se torna um agente de seu próprio aprendizado, engajado em um processo contínuo de construção de saberes que o prepara para viver, conviver e transformar a realidade em que está inserido (Araújo, 2020).

Assim, a adoção de multiletramentos reflete a necessidade de se repensar o ensino da Língua Portuguesa em face das transformações sociais e tecnológicas contemporâneas. Incorporar a ludicidade, as tecnologias digitais e a diversidade de linguagens ao currículo escolar compreende promover aprendizagens múltiplas e engajar os alunos de forma significativa. Ao reconhecer a complexidade do mundo contemporâneo e as múltiplas formas de ler, escrever e se comunicar, a escola estará, de fato, preparando os alunos para os desafios do século XXI e para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade cada vez mais plural e interconectada.

A Linguística, com suas diferentes áreas de estudo, oferece um suporte teórico essencial para essa empreitada, instrumentalizando os professores para uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora. Destaque para os estudos do discurso como ampliação e aprofundamento da investigação sobre a língua tendo agora uma preocupação com o processo de discursivização e seus efeitos de sentido. Para tanto, é essencial trazer para nosso estudo as contribuições da Análise do Discurso.

2.3 Ensino em perspectiva discursiva

A partir das contribuições linguísticas, observamos que o ensino da Língua Portuguesa, em uma perspectiva contemporânea, transcende a mera transmissão de regras gramaticais e a decodificação de palavras. Ele se configura, cada vez mais, como um espaço para a compreensão da linguagem em sua dimensão discursiva, ou seja, como uma prática social imersa em contextos históricos, sociais e ideológicos. Compreender o ensino sob a ótica discursiva implica reconhecer a linguagem como um recurso poderoso na formação do conhecimento e na construção da identidade dos sujeitos. O processo de comunicação, nesse contexto, estende-se para além do linguístico e se intensifica no campo discursivo (na linguagem em curso), visto não mais como uma transferência de informações, mas um processo de interação social em que sentidos são constantemente atualizados e as subjetividades são atravessadas pela historicidade. Essa abordagem, que compreende a linguagem como um recurso poderoso na formação do conhecimento e na construção da identidade dos sujeitos, é fundamental para repensar as práticas pedagógicas. Como exploram Assis e Clemente (2024), o ensino em perspectiva discursiva permite analisar como os dispositivos disciplinares operam, mas também como abrem espaço para o exercício contínuo da cidadania.

Surgida na França, no final da década de 1960, no auge das transformações políticas daquela conjuntura, a Análise do Discurso (AD) articulada por Michel Pêcheux, aparece como uma ferramenta teórico-metodológica fundamental para repensar a análise do texto, articulando-o às práticas de letramento e promovendo uma formação crítica e reflexiva. A AD oferece uma contribuição valiosa, pois permite examinar de que modo os discursos emergem, circulam e são compreendidos dentro dos espaços educacionais. Estende seu olhar para além do texto escrito, ao considerar também os significados implícitos, as intenções subjacentes e as influências sociais que permeiam cada ato comunicativo (Goulart, 2019).

Localizando a AD historicamente, Piovezani e Possenti (2023), traçam um panorama das principais correntes da AD, ressaltando a heterogeneidade dessa área e as diferentes abordagens possíveis para a análise dos fenômenos discursivos. Destacam, por exemplo, a importância das noções de formação discursiva e formação ideológica para a compreensão da relação entre linguagem e ideologia.

Em suas diferentes vertentes (filiação de Pêcheux, Maingueneau, Foucault e outras), a AD propõe um olhar para a linguagem que vai além da superfície textual. Busca compreender como os sentidos são produzidos, como circulam e se materializam nas instâncias sociais, considerando as relações de poder, as ideologias e as condições de produção que permeiam os discursos. Como afirmam Fernandes e Sá (2021, p.9), “a AD se interessa pelos mecanismos de produção de sentido e pelas relações entre linguagem, sujeito e história. Essa abordagem rompe com a visão instrumental da língua, entendendo-a como um campo de disputas e negociações”. Eni Orlandi (2005), figura central da Análise do Discurso de vertente de pêcheux, destaca a importância de se considerar a materialidade linguística e as condições de produção. Para a pesquisadora, o sentido não é inerente ao texto, mas é construído na relação entre o texto, o sujeito e a situação histórica e social em que ele é produzido.

Destaque também para Michel Foucault (1975), contemporâneo de Pêcheux, um filósofo que também traz contribuições fundamentais aos estudos discursivos, já apontava para a necessidade de se questionar nossa vontade de verdade, ou seja, os discursos que são socialmente legitimados como verdadeiros e os mecanismos de poder que sustentam essa legitimação. Analisar o discurso, na perspectiva foucaultiana, compreende problematizar as "ordens do discurso", os regimes de verdade que organizam e controlam a produção e circulação dos enunciados em uma determinada sociedade.

Transportando essas reflexões para o âmbito escolar, mais especificamente o ensino da Língua Portuguesa, percebemos a necessidade de superar uma abordagem meramente prescritiva e tecnicista. O ensino deve se abrir para a diversidade de gêneros discursivos que circulam na sociedade como propõe os teóricos da Análise do Discurso que defendem uma abordagem que transcenda os limites da frase e a análise de conteúdo.

No ambiente educacional, a aplicação da perspectiva discursiva implica reconhecer que o ensino não ocorre em um campo neutro, mas é permeado por múltiplas relações de poder, valores, ideologias e práticas culturais que moldam a interação entre professores e

alunos. Assim, o discurso torna-se um instrumento que não apenas veicula o conteúdo, mas também organiza o pensamento e estrutura as relações interpessoais e institucionais dentro e fora da sala de aula. Essa abordagem permite que os educadores reflitam sobre suas próprias práticas pedagógicas, analisando como suas palavras e atitudes (seus discursos) afetam a maneira como os estudantes percebem o mundo, interpretam os conteúdos e se posicionam socialmente, pois, na perspectiva discursiva, o ensino não é uma atividade de mão única; ele é um processo dialógico em que os sentidos são construídos coletivamente e onde o poder de significar é partilhado entre todos os envolvidos (Goulart, 2019).

Entende-se que cada palavra escolhida, cada entonação e cada gesto produzido pelos sujeitos carrega significados que ultrapassam a literalidade, construindo representações e produzindo efeitos de sentido em condição de produção dada. Dessa forma, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos e assume o papel de mediador de significados, promovendo uma experiência de aprendizado que envolve não apenas o intelecto, mas também a subjetividade dos alunos.

Articular o ensino em perspectiva discursiva possibilita ao docente observar como suas práticas discursivas contribuem para a formação de subjetividades, mas também para a criação de espaços de resistência e emancipação, pois o ensino deve ser encarado como uma prática de natureza política e social (Fernandes (2021). Nessa perspectiva, o professor, enquanto sujeito condicionado à instituição disciplinar escola, possui a responsabilidade de fomentar um ambiente educacional que promova o desenvolvimento crítico dos estudantes, encorajando-os a analisar e questionar as construções discursivas que estruturam suas percepções da realidade.

Além disso, a perspectiva discursiva valoriza a importância da pluralidade de vozes, pois cada aluno traz consigo uma bagagem cultural, histórica e social que influencia sua maneira de se expressar, de compreender o mundo e de interagir com os demais sujeitos. Nesse sentido, a AD nos mostra que o conhecimento é construído a partir de múltiplas experiências e interpretações, desafiando a ideia de uma única verdade ou de uma visão homogênea do saber. Ao valorizar as diferentes perspectivas ideológicas presentes em sala de aula, o professor contribui para uma educação que respeita as diferenças e promove a inclusão, pois ao incorporar essa visão, o ensino passa a ser um espaço de diálogo onde cada aluno se sente ouvido e respeitado, independentemente de suas particularidades (Fernandes, 2021). A AD também possibilita uma reflexão aprofundada sobre o currículo escolar, uma vez que o discurso institucional que o compõe não é neutro, mas sim orientado por interesses políticos, econômicos e sociais que determinam o que deve ser ensinado e como esse

conhecimento deve ser transmitido. Tudo está na ordem do discurso e responde por mecanismos disciplinares, sobre essa forma de organização curricular.

Ao analisar criticamente os discursos que constituem o currículo, o professor pode identificar as lacunas, os vieses e as imposições ideológicas presentes, propondo práticas pedagógicas que desafiem esses limites e que estimulem o desenvolvimento de um olhar crítico nos estudantes. Nesse processo, o ensino deixa de ser uma simples reprodução de conteúdos estabelecidos e torna-se um espaço de contestação e de inovação, onde os alunos aprendem a questionar o mundo ao seu redor e a desenvolver suas próprias interpretações e argumentos, consolidando, assim, uma postura ativa e reflexiva em relação ao conhecimento (Xavier, 2018).

Dentre algumas mudanças curriculares, fruto da resistência e reflexões para o ensino, destacam-se alguns documentos como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), lançada em 2018, e o DCRC/CE (Documento Curricular Referencial do Ceará, surgido em 2019). Ambos representam avanços significativos ao incorporarem a perspectiva do letramento e dos multiletramentos como eixos centrais do ensino da Língua Portuguesa. A BNCC (2018), por exemplo, define campos de atuação que orientam a seleção de gêneros e práticas de linguagem a serem trabalhadas na escola, considerando a diversidade de usos da língua em diferentes esferas sociais. O DCRC (2019), por sua vez, reforça a importância de se trabalhar com a diversidade textual e de se promover a formação de leitores e produtores de textos críticos e conscientes.

Além da perspectiva discursiva (vertentes vistas anteriormente) citemos também o teórico Bakhtin (2000), vertente da Análise Dialógica do Discurso, que oferece uma contribuição fundamental para a compreensão da linguagem em sua dimensão interacional. Para Bakhtin, todo enunciado é uma resposta a enunciados anteriores e, ao mesmo tempo, antecipa respostas futuras. Essa natureza dialógica da linguagem deve ser explorada em sala de aula, promovendo a interação entre os alunos, a discussão de diferentes pontos de vista e a análise crítica dos discursos que circulam na sociedade. Isso também está em consonância com o que Fernandes (2019) defende, quando propõe que o trabalho com a narrativa e os desenhos infantis podem se tornar estratégias pedagógicas no ensino da língua.

Ao adotar uma perspectiva discursiva, o ensino se torna um espaço privilegiado para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da consciência cidadã. Os alunos são convidados a analisar os discursos que os cercam, a questionar as verdades

estabelecidas e a construir seus próprios sentidos, tornando-se, assim, sujeitos ativos e transformadores da realidade.

Outro aspecto importante da perspectiva discursiva no ensino é a compreensão de que a linguagem é um instrumento de poder e de transformação social. A AD mostra que as palavras não são apenas veículos de comunicação, mas também ferramentas que moldam o pensamento e que podem ser usadas para reforçar ou desafiar estruturas sociais. No ambiente educacional, isso significa que o professor, que ocupa um lugar e posição social, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, promovendo um discurso que valorize a dignidade humana, o respeito às diferenças e a cidadania.

Quando o ensino é orientado por essa visão, ele se torna uma prática que busca não apenas a transmissão de conhecimentos técnicos, mas também o desenvolvimento de valores éticos e de competências que preparem os alunos para exercerem seu papel como cidadãos críticos e conscientes (Xavier, 2018). A difusão de tais ideias favorece a inclusão de diferentes modalidades de linguagem, reconhecendo que o aprendizado não se dá apenas pela palavra escrita, mas também por meio de gestos, imagens, sons e interações multimodais. Com isso, amplia-se a compreensão do que significa ensinar e aprender, ao reconhecer que cada aluno tem um estilo e uma forma de expressão próprios, que refletem suas experiências de vida e seu contexto sociocultural. Segundo Orlandi (2003):

Não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (Orlandi, 2003, p. 15).

Vemos, portanto, que a AD compreende uma abordagem para além da análise estritamente linguística. Ao incorporar essa diversidade de linguagens, o ensino torna-se mais acessível e significativo, possibilitando que cada estudante encontre sua maneira que elege como mais eficaz de se expressar e de construir seu conhecimento. Conforme Alvim e Zanotello (2014), o emprego de diferentes formas de linguagem e discurso em sala de aula leva a uma educação mais respeitosa às singularidades dos alunos e, ao mesmo tempo, auxilia no desenvolvimento de suas capacidades comunicativas e interpretativas em um nível mais elaborado.

Cada ambiente escolar é, em si, um espaço de convivência de múltiplas realidades discursivas, refletindo valores, crenças e tradições que afetam diretamente o modo como o

conhecimento é construído e compartilhado. Nessa visão, o ensino passa a ser entendido não apenas como um processo de instrução, mas como uma experiência de trocas discursivas e de convivência entre distintas subjetividades, onde cada um traz um repertório único de saberes que, quando valorizado, contribui para uma educação verdadeiramente inclusiva e multicultural (Xavier, 2018).

Um aspecto particularmente interessante da AD aplicada ao ensino é a possibilidade de explorar a relação entre linguagem e subjetividade. Ao reconhecer que os discursos moldam as percepções de si e do outro, o professor pode criar atividades e estratégias pedagógicas que incentivem os alunos a explorar e expressar suas identidades de maneira segura e autêntica. O ensino, assim, torna-se um espaço onde cada estudante pode não apenas adquirir conhecimentos acadêmicos, mas também desenvolver um senso de identidade pessoal e coletiva (Fiad, 2017).

Neste momento, o aluno deixa de ser visto como um receptor passivo de conhecimentos e assume o protagonismo como sujeito ativo na construção de significados. Esse enfoque valoriza a contribuição singular de cada estudante, que traz para a sala de aula seu repertório linguístico, cultural e social, desafiando práticas pedagógicas que reproduzem discursos homogêneos. A AD, ao considerar as interações discursivas como processos dialógicos, destaca a importância de incentivar os alunos a questionarem, interpretar e ressignificarem os conteúdos apresentados, criando oportunidades para que desenvolvam sua autonomia intelectual e senso crítico. Assim, o ensino transforma-se em um espaço de criação colaborativa, onde os significados emergem do encontro entre diferentes vozes e olhares (Fiad, 2017).

Em síntese, a perspectiva discursiva, voltada especialmente para o ensino da Língua Portuguesa, representa um caminho promissor para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de lidar com a complexidade do mundo contemporâneo. Essa abordagem exige um processo de construção ao propor uma mudança de postura do professor, que deixa de ser um mero transmissor de regras gramaticais para se tornar um mediador das práticas discursivas, um incentivador da leitura crítica e um promotor da produção textual significativa. É um desafio, sem dúvida, mas um desafio que vale a pena ser enfrentado em prol de uma educação linguística verdadeiramente emancipadora.

No próximo capítulo, Dispositivos de Memória na Educação Básica, exploraremos o papel da memória na educação, como as narrativas e histórias de vida podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas e como a leitura se torna um momento de (re) criação e (re)

memoração. Abordaremos a importância de resgatar as memórias como valorização da identidade cultural dos alunos, conectando o passado com o presente para construir um futuro mais inclusivo e plural.

3. DISPOSITIVOS DE MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, exploramos a importância da memória na educação, com foco em como as narrativas e histórias de vida podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas. Faremos um breve percurso histórico sobre a construção da memória coletiva do século XIX ao XXI, discutindo como essa memória foi manipulada e como os movimentos sociais reivindicam o direito à história. Focalizamos a noção de memória discursiva e sua relevância em nossa análise.

Problematizamos, ainda, o processo narrativo e a formação da identidade em ambientes comunitários (como a escola, por exemplo), e como a valorização dessas narrativas contribui para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos. Por fim, examinaremos o processo da leitura como um momento de (re)criação e (re)memoração, ressaltando a importância da leitura crítica e da diversidade de vozes para a construção de uma memória coletiva plural.

3.1 Breve percurso histórico (século XIX ao século XXI)

A construção da memória coletiva é um processo intrincado e permeado por relações de poder, em que a seleção do que é lembrado e do que é esquecido, do que é narrado e do que é silenciado revelam muito sobre as forças que moldam uma sociedade. É impossível delimitar e descrever como o processo de rememoração histórica foi desenvolvido ao longo do tempo, especialmente na longa transição entre o século XIX e XXI, sem focalizar os modos de dominação que sempre estiveram envolvidos neste processo. Alguns destes aspectos devem ser considerados mesmo que de forma resumida.

Ao revisitarmos os séculos XIX ao XXI, percebemos como a manipulação da memória (sentido histórico-cultural) operou, e ainda opera, de forma a legitimar determinadas narrativas e apagar outras. Os livros didáticos, por exemplo, durante muito tempo, serviram como instrumentos dessa manipulação (ocultação), contando a história sob a ótica dos

dominadores/vencedores e relegando ao esquecimento as vozes e experiências dos grupos marginalizados.

No contexto brasileiro, a narrativa histórica, predominante no século XIX e boa parte do século XX, foi construída a partir da perspectiva dos colonizadores brancos europeus. Os livros didáticos, espelhando e reforçando essa visão, exaltavam os feitos dos descobridores e conquistadores, retratando os povos indígenas e africanos de forma estereotipada, folclorizada ou, o mais agravante, como meros coadjuvantes passivos no processo de colonização/dominação/escravização. Essa narrativa oficial, cuidadosamente construída, silencia as violências, as resistências e as contribuições culturais desses povos, apagando suas memórias e perpetuando uma visão eurocêntrica e hierarquizada da história. Essa relação entre poder, violência e apagamento, infelizmente, atualiza-se em discursos contemporâneos. Ao analisar o caso Genivaldo, Assis (2023) demonstra como o discurso, neste caso, a charge, pode funcionar como um potente dispositivo de poder, mas também de resistência, denunciando a violência estatal e disputando os sentidos na memória coletiva.

Essa manipulação da memória, que se estendia para além dos, compêndios didáticos, abrangendo monumentos, datas comemorativas e a própria organização do espaço urbano, contribuía para a manutenção das desigualdades sociais e para a legitimação do racismo estrutural. Ao negar a memória e a história dos povos indígenas e afro-brasileiros, negava-se também sua humanidade e seus direitos. Sobre este aspecto, Munanga (1988) analisa como a construção da identidade nacional brasileira, ao longo do século XX, foi pautada pela negação da negritude e pela tentativa de apagamento da herança africana.

No entanto, a partir da segunda metade do século XX, se diversificam alguns movimentos sociais, especialmente o movimento negro e o movimento indígena que passaram a reivindicar o direito à memória e à história. A luta por uma educação antirracista e inclusiva, como destaca Gomes (2017), tornou-se uma frente importante dessa batalha. Após 1 século da chamada abolição da escravatura de 1888, surge a Constituição Federal, em 1988, considerada como um marco na redemocratização do país que reconheceu, pela primeira vez, o Brasil como um país pluricultural e multiétnico, abrindo caminhos para mudanças significativas na educação e na produção do conhecimento histórico.

Adentramos no século XXI e, mesmo com muitas limitações, já podemos vislumbrar alguns avanços. A partir dos anos 2000, surgem algumas políticas públicas como por exemplo

a Lei 10.639/2003. O documento preconiza a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. Ao passo que em 2008 é publicada a Lei.11.645/2008 que traz a inclusão da história e cultura indígena. Os documentos representaram avanços importantes na desconstrução da narrativa histórica hegemônica. Sobre este aspecto, Gomes (2017) destaca a importância de se incorporar a história e a cultura afro-brasileira ao currículo escolar, como forma de combater o racismo e de promover o reconhecimento e a valorização da identidade negra. Essa abordagem pode ser estendida a outras comunidades, como as indígenas, as quilombolas, as ribeirinhas, entre outras, reconhecendo suas especificidades culturais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

Essas leis, somadas à expansão do acesso à Educação Superior por meio de políticas de ações afirmativas, como as cotas raciais e sociais, contribuíram para a diversificação das vozes presentes na produção do conhecimento e para a emergência de novas perspectivas sobre nossa memória nacional. Permitiram, enfim, que os sujeitos antes vistos como desprovidos de alma, “não pessoas”, tivessem a oportunidade de mostrar sua existência.

Nesse contexto de transformações, a escuta atenta e sensível das narrativas infantis ganha especial relevância. As crianças, com sua visão de mundo ainda em formação, são capazes de oferecer *insights* valiosos sobre a forma como a memória coletiva é construída e ressignificada. Elas absorvem as narrativas que circulam em seu entorno, mas também as reinterpretam, questionam-nas e as reinventam, a partir de suas próprias experiências e vivências. Trazem histórias populares que escutam de seus avós, pais, sua comunidade cultural e repercutem ressignificando tais memórias. Tais histórias podem ser contos de fadas, lendas folclóricas, mitos regionais, histórias de vida de seus familiares, ou até mesmo narrativas criadas por elas mesmas a partir de suas brincadeiras e observações do mundo ao redor. Sanches, Menarini, *et al.* (2023) em *As narrativas das crianças na escola da Infância* defendem que as narrativas orais, escritas e imagéticas das crianças são ricas fontes de pesquisa e aprendizagem.

Considerando o perfil de nosso público-alvo envolvido na pesquisa, crianças provenientes de escola pública e classe econômica menos favorecida com idade entre 7 e 8 anos, este trabalho de pesquisa se justifica, portanto, pela sua proposta em dar voz às crianças, de valorizar suas memórias, suas histórias e suas percepções sobre o mundo que as cercam. Ao contrário da manipulação da memória que marcou boa parte da história, este estudo busca compreender como as crianças constroem suas próprias narrativas, como elas se relacionam

com o passado e como elas imaginam o futuro. Essa escuta ativa é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e acolhedora, que reconheça a pluralidade de vozes e experiências que a constituem.

Ouvir as crianças significa reconhecer sua agência e seu protagonismo na construção do conhecimento. É entender que elas não são meras receptoras passivas de informações, mas sujeitos ativos, capazes de interpretar o mundo e de produzir cultura. Sanches, Menarhini, *et al.* (2023) corroboram com a ideia de que as narrativas infantis precisam ser ouvidas e compreendidas em sua complexidade, pois revelam muito sobre a forma como as crianças percebem a si mesmas e ao mundo ao seu redor. Fernandes (2019) também defende que as narrativas infantis orais, escritas e imagéticas são um caminho para compreendermos as infâncias.

Consideramos que a ressignificação da memória coletiva, compreende um movimento que busca romper com os silenciamentos do passado em dar voz aos grupos historicamente marginalizados. Na perspectiva da Análise do Discurso, ao lado da memória coletiva consideramos a memória discursiva que não significa apenas uma lembrança do passado.

Na perspectiva da Análise do Discurso, ao lado da memória coletiva, consideramos a memória discursiva, que não se restringe a uma mera lembrança do passado. Ela se manifesta como um conjunto de enunciados e práticas que, ao longo do tempo, se sedimentam e atuam na constituição dos sentidos de uma determinada formação social, influenciando como os sujeitos percebem e interagem com o mundo. A memória discursiva, portanto, é um campo de forças onde discursos se confrontam, se transformam e se ressignificam, refletindo e, ao mesmo tempo, produzindo ideologias e relações de poder. Conforme Orlandi (2005), a memória discursiva é o "lugar onde os sentidos são construídos, mantidos e transformados" (Orlandi, 2005, p. 38).

Como atesta Pêcheux (1999a, p. 11) *apud* Fernandes; Sá (2021, p. 42), “a estruturação do discursivo vai constituir a materialidade de uma certa memória social. Esse espaço de memória como condição do funcionamento discursivo constitui um corpo sócio-histórico e cultural. Os discursos, em sua essência, são expressões da memória coletiva na qual os sujeitos se inserem. Essa memória não é homogênea, pois a diversidade de discursos evidencia a existência de distintos grupos sociais, ainda que sem equivalência”.

Em uma sociedade forjada em regimes de exclusão, entendemos que a escola tem a função de ouvir as crianças, observar como suas memórias são discursivizadas, pois estamos não apenas conhecendo suas histórias individuais, mas também contribuindo para a construção de uma memória coletiva mais plural, mais justa e mais representativa da complexa experiência humana. Essa escuta é um passo fundamental para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, onde todas as vozes tenham o direito de ser ouvidas e respeitadas. Nesse contexto, a Análise do Discurso, ao considerar a memória discursiva como um campo de forças onde discursos se confrontam e se ressignificam, oferece ferramentas essenciais para a compreensão de como essas memórias são constituídas e operam na formação dos sujeitos. Adicionalmente, conforme Pêcheux (1990), "a memória discursiva não é um simples arquivo de enunciados, mas um espaço de conflito e transformação de sentidos" (Pêcheux, 1990, p. 55), o que reforça a relevância de se analisar como as narrativas infantis se inscrevem e contribuem para a dinâmica da memória social.

É imperativo, também, lançar um olhar crítico sobre como o livro didático, instrumento central na sala de aula, tem tratado historicamente essas temáticas. Tradicionalmente, os manuais escolares operaram como veículos de uma memória oficial seletiva, onde as narrativas familiares e locais eram preteridas em favor de grandes feitos nacionais protagonizados por heróis hegemônicos. Embora o PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) tenha avançado ao exigir obras que contemplem a diversidade, muitas vezes a abordagem da identidade cultural nos livros ainda ocorre de maneira folclorizada ou em datas comemorativas estagnas, sem promover uma escuta ativa das vozes da própria comunidade escolar. A nossa pesquisa busca, portanto, preencher essa lacuna deixada pelo material didático impresso, propondo que a história viva das famílias entre na sala de aula não como apêndice, mas como texto base para o letramento e a construção de saberes.

3.2 O processo narrativo e a formação da identidade em ambientes comunitários

Compreender o processo de formação da identidade em ambientes comunitários implica, antes de tudo, definir o que se entende por comunidade. O termo, em sua essência, remete a um grupo de indivíduos que compartilham um território, uma história, valores, crenças, costumes e, frequentemente, uma língua ou dialeto. Mas, para além desses elementos tangíveis, a comunidade se define por um sentimento de pertencimento, de identificação mútua e de solidariedade entre seus membros. É a partilha de uma identidade coletiva,

construída e reconstruída ao longo do tempo, que une os indivíduos e os define como uns nós em contraposição a um eles. Nesse sentido, Assis (2017), ao analisar os efeitos de sentido na mídia, discute como as novas configurações identitárias são atravessadas por discursos que tanto reforçam estereótipos quanto abrem espaço para novas formas de reconhecimento social, dialogando diretamente com a identidade cultural que buscamos valorizar neste trabalho.

Anderson (1983) conceitua a comunidade como uma construção social, referindo-se a ela como uma comunidade imaginada. Segundo o autor, isso ocorre porque os indivíduos que a compõem, mesmo sem se conhecerem mutuamente, sentem-se conectados por vínculos de pertencimento e por uma história coletiva compartilhada que abrange seu passado, presente e futuro. O que é comum, portanto, em uma comunidade, é essa teia complexa de elementos objetivos e subjetivos, que se materializam em práticas cotidianas, rituais, celebrações, formas de organização social e, fundamentalmente, nas narrativas que circulam entre seus membros. Essas narrativas funcionam como materialidades que expressam a identidade cultural. São ressonâncias que traduzem as vivências das gerações passadas, seus saberes e suas diversas visões de mundo.

Nesse contexto, o processo narrativo assume um papel central na formação da identidade dos sujeitos. Ao narrar suas experiências, suas histórias de vida, suas memórias e as histórias de seu povo, os alunos não apenas comunicam informações, mas também constroem e negociam sentidos, afirmam sua identidade e reforçam os laços que os unem à comunidade. Bruner (1990) destaca que a narrativa serve como um meio elementar para os seres humanos organizarem suas vivências, atuando, também, como uma ferramenta crucial na formação da identidade pessoal (o "eu") e na interpretação do mundo.

Em ambientes comunitários, e a escola, em certa medida, configura um destes ambientes, as narrativas são frequentemente transmitidas oralmente, por meio de conversas, contos, lendas, mitos, canções e outras formas de expressão cultural. Essas narrativas orais desempenham um papel crucial na socialização das crianças e dos jovens, introduzindo-os aos valores, às crenças e às tradições da comunidade. Benjamin (1936), destaca a importância da experiência compartilhada e da transmissão oral na formação da identidade e na construção do sentido da vida. No entanto, é importante ressaltar que as narrativas comunitárias não são estáticas nem homogêneas. Discursivamente consideramos que tais narrativas estão em constante transformação, sendo reinterpretadas e ressignificadas a cada nova geração e a cada

novo contexto histórico. Além disso, dentro de uma mesma comunidade, podem coexistir diferentes narrativas, por vezes complementares, por vezes conflitantes, refletindo a diversidade de experiências e perspectivas de seus membros. São os já-ditos que se metamorfoseiam em cada condição de produção e conforme a perspectiva de quem conta também.

A escola, como instituição social presente em muitas comunidades, tem um papel fundamental a desempenhar na valorização da identidade e da riqueza cultural dos alunos. Ao reconhecer e legitimar as narrativas comunitárias, a escola contribui para o fortalecimento da autoestima dos estudantes, para a construção de uma identidade positiva e para a promoção do respeito à diversidade (conforme preconizado na Lei nº 10.639/03). Ignorar ou desvalorizar essas narrativas, por outro lado, pode levar à produção de estereótipos, preconceitos e, conseqüentemente aos regimes de exclusão. Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire defende uma educação que parta da realidade dos alunos, de seus saberes e de suas experiências. Para Freire, o diálogo e a escuta atenta são fundamentais para a construção de uma relação pedagógica horizontal e para a promoção de uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, a escola deve ser um espaço de diálogo intercultural, onde as diferentes narrativas e visões de mundo possam ser compartilhadas e discutidas.

Valorizar a identidade e a riqueza cultural dos alunos implica em reconhecer a existência e a legitimidade das narrativas comunitárias, promover a escuta atenta e o diálogo intercultural, incorporar as experiências e os saberes dos alunos ao currículo escolar, articular as práticas de letramento da escola com as práticas de letramento da comunidade, e combater o preconceito e a discriminação, promovendo o respeito à diversidade.

Ao adotar essas medidas, a escola contribuirá não apenas para a formação intelectual dos alunos, mas também para o seu desenvolvimento integral como cidadãos conscientes de sua identidade, de sua história e de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e democrática. As narrativas comunitárias, nesse contexto, deixam de ser vistas como meras curiosidades folclóricas e passam a ser reconhecidas como fontes valiosas de conhecimento, instrumentos de resistência cultural e ferramentas poderosas para a construção de um futuro mais inclusivo e plural. O trabalho com a escuta dessas narrativas, especialmente a partir das vozes das crianças, torna-se fundamental, como apontado anteriormente, para a compreensão de como a memória coletiva e a identidade são construídas e ressignificadas. As narrativas

orais, escritas e imagéticas das crianças são, portanto, elementos-chave nesse processo, como defendido por Sanches, Menarhini, *et al.* (2023) e Fernandes (2019).

A utilização de procedimentos de inclusão como o trabalho de escuta ativa das histórias contadas por crianças, em diálogo participativo com os familiares, é fundamental para a construção de uma educação que reconheça a diversidade como um valor inestimável e que promova a formação de sujeitos críticos, criativos e comprometidos com a transformação social. É um convite para que educadores, pesquisadores e gestores educacionais repensem suas práticas e se abram para a riqueza das experiências humanas que se manifestam nas vozes e nas histórias de cada comunidade.

3.3 A leitura como um momento de (re)criação/(re)memoração²

As discussões desenvolvidas nos tópicos anteriores estão diretamente alicerçadas em práticas de leitura. Entendemos que o ato de ler transcende a mera decodificação de signos linguísticos, mas configura-se como um processo dinâmico de (re)criação e (re)memoração, onde o leitor, imerso em um diálogo constante com o texto, com suas próprias experiências e com o mundo ao seu redor, constrói sentidos, ressignifica memórias e projeta futuros. O ensino da leitura, quando pautado nessa perspectiva dialógica e criativa, torna-se um instrumento poderoso para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não apenas a competência linguística, mas também a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir na realidade. Rememorar, nesse contexto, é um ato de resistência contra o esquecimento e o silenciamento, uma forma de dar voz ao passado para iluminar o presente e construir um futuro mais justo e plural.

A contação de histórias, os registros da memória a partir do olhar das crianças já se traduzem em práticas de leitura, vista aqui como um ato de (re) criação que implica em um diálogo ativo entre o leitor e o texto. O leitor não é um mero receptor passivo das ideias do autor, mas um co-construtor de sentidos que mobiliza seus conhecimentos prévios, suas experiências, suas crenças e seus valores para interpretar o texto e atribuir-lhe significados. Bakhtin (2000), já nos alertava para a natureza dialógica da linguagem e para a importância da alteridade na construção do sentido. Para Bakhtin, todo enunciado é uma resposta a

² Optamos pelo uso dos parênteses como recurso estilístico para enfatizar a concepção discursiva da leitura adotada neste trabalho. O termo (re)criação destaca que o leitor não é um receptor passivo, mas um co-construtor ativo de sentidos. O termo (re)memoração, por sua vez, enfatiza que o ato de ler é um processo de reconstrução e ressignificação do passado, ativando a memória individual e coletiva como forma de resistência ao esquecimento e ao silenciamento

enunciados anteriores e, ao mesmo tempo, uma antecipação de respostas futuras. Ler, nessa perspectiva, é entrar em um fluxo dialógico, é responder ao texto e, ao mesmo tempo, ser transformado por ele.

Essa concepção discursiva da leitura se contrapõe à visão tradicional, que concebia o texto como um repositório de significados fixos e imutáveis, a serem decifrados pelo leitor. O sentido não é preexistente ao ato de leitura, mas é construído na interação entre o leitor, o texto e o contexto. O leitor, ao se engajar ativamente na leitura, (re)cria o texto, atribuindo-lhe novos efeitos de sentido e integrando-o à sua própria rede de conhecimentos e experiências. O texto, por sua vez, também é modificado no ato da leitura. Ele existe no tempo, e por isso, o sentido de um texto nunca se cristaliza. Ele, o sentido, se refaz a depender de quem o lê, em que contexto histórico, político, econômico, por exemplo.

Orlandi (2005) destaca a importância das condições de produção na construção do sentido. O sentido de um texto, para a teórica, não está contido apenas em sua materialidade linguística, mas é também determinado pelo contexto histórico, social e ideológico em que ele é produzido e lido. Ler, portanto, é também um ato de contextualização, de interpretação e de crítica. O leitor precisa considerar quem produziu o texto, para quem, com que propósito, em que momento histórico e em que contexto social.

O ensino da leitura, quando orientado por essa concepção dialógica e criativa, deve ir além da mera decodificação e da compreensão literal do texto. Ele deve estimular a imaginação, a criatividade, a reflexão crítica e a produção de sentidos por parte dos alunos. Os professores, como mediadores desse processo, devem criar um ambiente de aprendizagem que favoreça a interação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

O ato de ler também está intrinsecamente ligado à memória, tanto individual quanto coletiva. Ao lermos, não apenas acessamos as ideias e informações presentes no texto, mas também ativamos nossas próprias memórias, nossas experiências passadas, nossos conhecimentos acumulados. A leitura, nesse sentido, é um ato de (re)memoração, um processo de reconstrução e ressignificação do passado. Foucault (1996) nos alerta para as relações de poder que permeiam a produção e a circulação dos discursos. O teórico nos convida a questionar quais vozes são silenciadas, quais memórias são apagadas e quais discursos são legitimados como verdadeiros. Nesse contexto, a leitura em uma perspectiva

crítica se torna um instrumento fundamental para a desconstrução de narrativas hegemônicas e para a recuperação de memórias silenciadas.

Rememorar para não esquecer, rememorar para não silenciar. Essas duas máximas sintetizam a importância da leitura como um ato de resistência contra o apagamento da memória e contra a imposição de uma única narrativa sobre o passado. Ao lermos as histórias de grupos historicamente marginalizados, como os povos indígenas, os afrodescendentes, as mulheres, as pessoas LGBTQIA+, entre outros, estamos contribuindo para a construção de uma memória coletiva mais plural e mais justa. Por isso, o ensino da leitura, quando pautado na perspectiva da (re)criação e da (re)memoração, contribui de forma significativa para a formação da identidade dos alunos. Ao entrarem em contato com diferentes textos, com diferentes vozes e com diferentes perspectivas de mundo, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre sua própria identidade, de questionar estereótipos e preconceitos e de construir uma visão mais ampla e complexa da realidade.

Fernandes (2019) destaca a importância das narrativas, orais, escritas e imagéticas, na construção da identidade infantil. Ao narrar suas próprias histórias e ao ouvir as histórias dos outros, as crianças elaboram suas experiências, constroem sentidos para o mundo e se constituem como sujeitos. A escola, nesse processo, tem a função de criar espaços para que as crianças possam se expressar livremente, narrar suas vivências, ler, criar, se expressar das mais diversas formas. Sanches, Menarhini, *et al.* (2023) corroboram com essa visão e nos convida a repensar o papel da escola na promoção da escuta atenta e sensível das vozes infantis. E Ribeiro (2021) nos convida a repensar o ensino da leitura na era digital, incorporando as tecnologias digitais e a multimodalidade dos textos contemporâneos às práticas pedagógicas. Trabalhar com gêneros digitais, como *blogs*, memes, vídeos, *podcasts*, entre outros, pode ser uma forma de engajar os alunos no processo de leitura e de desenvolver sua competência comunicativa em diferentes mídias.

Fernandes e Sá (2021) reforçam a importância da análise crítica dos discursos para a formação de sujeitos críticos e conscientes. O ensino da leitura, nessa perspectiva, deve capacitar os alunos a identificar as ideologias subjacentes aos textos, a questionar as relações de poder que permeiam a produção e a circulação dos discursos e a construir suas próprias interpretações de forma autônoma. E partilhando deste pensamento, Piovezani e Possenti (2023) ampliam essa reflexão, apresentando ferramentas conceituais e metodológicas da Análise do Discurso (AD), que podem ser extremamente úteis para o ensino da leitura crítica.

Em um mundo cada vez mais complexo e saturado de informações, o ensino da leitura assume um papel crucial na formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de intervir na realidade. Ao concebermos a leitura como um ato de (re)criação e (re)memoração, abrimos caminho para uma educação linguística transformadora, que promove o desenvolvimento integral dos alunos e contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural. A leitura é, portanto, mais do que uma habilidade a ser adquirida; é uma prática social e cultural que nos constitui como sujeitos e que nos permite ressignificar o passado. Ler significa compreender o presente e projetar o futuro para que as escolas se tornem, cada vez mais, espaços de celebração da leitura, de valorização da memória e de construção coletiva do conhecimento, onde as vozes de todos, especialmente as das crianças, possam ser ouvidas e respeitadas. O desafio está lançado. Cabe a nós, educadores, pesquisadores, gestores e sociedade em geral, assumirmos o compromisso de promover uma educação que forme leitores críticos, criativos e conscientes de seu papel na construção de um mundo melhor.

No próximo capítulo vamos discutir como os pressupostos teóricos devem ser postos em prática mediante ações participativas realizadas ao ensino.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

O presente capítulo compreende uma descrição das oficinas interativas realizadas com os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental. Apresentamos a metodologia utilizada, os instrumentos de coleta de dados, e como esses dados foram analisados à luz dos estudos linguístico-discursivos e da perspectiva dos multiletramentos.

4.1. Oficinas interativas: descrição dos procedimentos

Como mencionamos na introdução desse trabalho, Os sujeitos partícipes da pesquisa compreenderam uma turma de 25 (vinte e cinco) alunos do segundo ano, Anos Iniciais, da referida escola.

Neste ponto, é fundamental esclarecer a distinção entre o universo total de alunos e o *corpus* efetivo da análise. A intervenção pedagógica (como as oficinas, a Caixa das Memórias e as rodas de conversa) foi aplicada a toda a turma de 25 alunos, que participaram ativamente das dinâmicas.

Contudo, para a coleta formal de dados (questionários e entrevistas) e a subsequente análise discursiva, o *corpus* foi delimitado aos 13 alunos cujos pais ou responsáveis assinaram e devolveram devidamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esta delimitação amostral não representa uma falha, mas sim um rigoroso cumprimento dos preceitos éticos da pesquisa (Minayo, 2016), garantindo a voluntariedade dos participantes e a confidencialidade dos dados coletados.

A coleta de dados ocorreu entre fevereiro e maio de 2025. O principal *corpus* da pesquisa se constituiu das narrativas orais e escritas produzidas pelos alunos durante as oficinas de contação de histórias, e dos 13 questionários semiestruturados aplicados aos alunos e seus familiares (Ver Anexos).

Nossa pesquisa foi realizada na Escola Municipal São Cura D'ares de Fortaleza, Ceará. A participação dos alunos foi voluntária e com o consentimento de seus responsáveis, obtido por meio do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). (TCLE). É importante salientar que, em conformidade com Minayo (2016, p. 68),

A ética na pesquisa envolve a consideração dos princípios morais que devem guiar a conduta dos pesquisadores, desde a concepção do estudo até a divulgação dos resultados, visando garantir o respeito aos participantes, a integridade dos dados e a responsabilidade social da ciência.

Por conseguinte, garantimos o anonimato e a confidencialidade dos dados coletados. A escolha da escola e turma se justifica pela relevância de se investigar o contexto da educação

pública e a realidade dos alunos que frequentam essa instituição e por ser professora da referida turma.

A pesquisa possui uma natureza qualitativa, uma vez que busca compreender o fenômeno em sua complexidade, explorando os significados atribuídos pelos participantes e as relações estabelecidas entre eles. De acordo com Lakatos e Marconi:

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Lakatos; Marconi, 2003, p. 221).

Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 53) "A pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais." Nesse contexto, a abordagem qualitativa permitiu uma análise mais aprofundada das experiências e dos processos envolvidos na construção das narrativas e na formação da identidade cultural dos alunos. Priorizamos a interpretação e a compreensão dos dados em profundidade, em vez de generalizações estatísticas. Para tanto, nossa pesquisa adotou uma abordagem transversal, pois foi realizada em um único momento, com o objetivo de analisar as narrativas e as práticas pedagógicas desenvolvidas em um determinado período. Essa abordagem permite uma análise pontual das experiências e dos resultados obtidos durante a intervenção.

Destarte, "a pesquisa transversal procura descrever ou analisar as características de uma população ou fenômeno em um dado momento. Ela oferece um instantâneo da situação, sem se preocupar com a evolução ou mudança ao longo do tempo." (Lakatos; Marconi, 2003, p. 170).

A coleta de dados ocorreu em um período específico, e a análise se concentrou em um momento delimitado. A primeira etapa, realizada nos meses de fevereiro e março de 2025, envolveu a cocriação de narrativas feitas pelos alunos em parceria com suas famílias. Essas narrativas foram baseadas nas experiências pessoais dos alunos e posteriormente transcritas e analisadas, com foco nos elementos discursivos apresentados nos textos. Já a segunda etapa, realizada em maio de 2025, focalizou a criação de histórias, onde os alunos foram incentivados a usar diferentes linguagens e mídias. Elaboramos atividades envolvendo ilustrações com diversos materiais didáticos, fizemos gravação de trechos em áudio, círculos de contação de histórias e a organização de um Mural de Histórias da Comunidade, que exibirá os trabalhos produzidos.

Coletamos os dados a partir da utilização de diversos instrumentos que, juntos, permitiram uma compreensão abrangente de nosso objeto de estudo. O principal *corpus* da pesquisa se constituiu das narrativas orais e escritas produzidas pelos alunos durante as oficinas de contação de histórias. Essas narrativas foram posteriormente transcritas e analisadas, buscando identificar temas recorrentes, elementos culturais e expressões da identidade, pois conforme Minayo (2016, p. 16):

A coleta de narrativas orais e escritas, como método de pesquisa qualitativa, oferece uma janela para o mundo subjetivo dos participantes. Através de suas próprias palavras, os indivíduos revelam suas experiências, crenças, valores e visões de mundo. Ao analisar essas narrativas, o pesquisador busca identificar temas recorrentes, padrões de pensamento e significados atribuídos aos eventos. A transcrição e análise detalhada dessas narrativas possibilitam uma compreensão profunda das experiências vividas e das construções de identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A riqueza dos detalhes e a singularidade de cada narrativa oferecem um panorama multifacetado do fenômeno estudado, enriquecendo a análise e as conclusões da pesquisa.

Partindo desta perspectiva, atuamos como observadora-participante durante essas oficinas, registrando em diário de campo as interações entre os alunos e suas famílias, as estratégias pedagógicas utilizadas e o processo de construção das narrativas. Entendemos, desse modo, que o pesquisador, ao se inserir em um grupo, ganha acesso a nuances de comportamento, expressões e interações que outros métodos não capturam. Essa forma de pesquisa demanda sensibilidade, atenção e autoconsciência do pesquisador sobre sua influência no campo, garantindo a ética e a confiabilidade dos dados coletados (Prodanov e Freitas, 2013).

No que concerne ao processo participativo do pesquisador (Lakatos e Marconi, 2003, p.195) discorre que:

A observação participante é uma técnica de coleta de dados que envolve a imersão do pesquisador no ambiente social estudado. Ao participar das atividades e interações do grupo, o pesquisador busca compreender a perspectiva dos participantes 'de dentro', captando nuances e sutilezas que poderiam passar despercebidas em uma observação externa. Essa imersão possibilita a coleta de dados ricos e detalhados sobre as interações, práticas e significados construídos no cotidiano.

Foram aplicados questionários e entrevistas semiestruturadas aos alunos e seus familiares, com o objetivo de coletar informações sobre suas experiências, percepções e atitudes em relação à pesquisa. Esses “instrumentos são valiosos na coleta de dados em pesquisas qualitativas, pois permitem o acesso direto às opiniões, percepções e experiências dos participantes” (Lakatos e Marconi, 2003, p.195). Vale ressaltar que as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Neste sentido, Lakatos e Marconi (2003, p. 195)), alertam o pesquisador para que esteja “atento à formulação das perguntas, buscando

evitar vieses e garantindo que os participantes se sintam à vontade para expressar suas opiniões".

As oficinas de contação de histórias também foram gravadas em áudio e vídeo para registrar as narrativas e as interações entre os participantes, e essas gravações serão utilizadas tanto para análise posterior quanto para a produção de materiais pedagógicos., pois “as gravações em áudio e vídeo oferecem um registro fiel e detalhado das interações, falas e eventos que ocorrem durante a pesquisa”. (Lakatos e Marconi, 2003, p.195). Por fim, fotografias também foram feitas durante as oficinas e exposição das produções no Mural de Histórias da Comunidade, com o intuito de documentar o processo e os resultados da pesquisa. Essas fotografias, após consentimento dos pais, serão utilizadas para ilustrar o *e-book*, nosso produto resultante da pesquisa que tem a função de socializar nosso trabalho.

Para uma melhor compreensão de nossas ações, apresentamos os quadros a seguir que detalham melhor nossas etapas. O quadro 1 abrange desde a pesquisa bibliográfica e documental inicial, essencial para o embasamento teórico, até a coleta empírica de dados por meio de oficinas e entrevistas. A análise dos dados coletados foi realizada utilizando como aporte teórico os estudos linguístico-discursivos, uma abordagem interacionista que considera o outro como partícipe deste processo. Buscamos identificar temas e dinâmicas relevantes e que façam parte do cotidiano dos sujeitos alunos.

Quadro 1 – Quadro de Etapas, Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa

FASES	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	PROCEDIMENTOS TÉCNICOS	INSTRUMENTOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1ª	Pesquisa Bibliográfica	Levantamento bibliográfico	Livros, artigos, teses e dissertações	Compreender conceitos-chave como alfabetização, letramento, multiletramentos, perspectiva discursiva no ensino e dispositivos de memória na educação.
	Pesquisa Documental	Análise de documentos	BNCC, DCRC	Analisar os documentos oficiais que norteiam a educação básica e o ensino de Língua Portuguesa.
2ª	Pesquisa Empírica	Oficinas de contação de histórias	Gravações em áudio e vídeo, diário de campo	Promover o letramento literário de alunos a partir de narrativas familiares.
		Criação de histórias com diferentes linguagens e mídias	Ilustrações, áudios, Mural de Histórias da Comunidade	Investigar como as práticas de multiletramentos podem estimular o entusiasmo pela leitura

				e escrita.
		Questionários e entrevistas semiestruturadas	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), formulário de entrevista	Examinar como as narrativas colaborativas favorecem a conexão entre alunos e familiares, valorizando suas histórias de vida e experiências culturais.
3ª	Análise dos Dados	Análise do Discurso	Transcrições das narrativas, gravações, diário de campo, questionários e entrevistas	Analisar os dados coletados, identificando temas recorrentes, elementos culturais, expressões da identidade e dinâmicas de interação.
4ª	Culminância do Projeto	Publicação de <i>e-book</i>	Produções dos alunos, descrição das atividades realizadas	Compartilhar nossa pesquisa através de materiais didáticos, em formato de <i>e-book</i> e outros produtos, como contribuição e valorização da educação pública.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

O percurso metodológico delineado, com suas etapas de coleta e análise de narrativas previamente pensadas e definidas, visou responder à questão central da pesquisa: como as narrativas familiares podem contribuir para a alfabetização literária e o fortalecimento da identidade cultural dos alunos. A publicação do *e-book* não apenas documentará o processo, mas também servirá como material pedagógico, promovendo o desenvolvimento de indivíduos críticos e reflexivos, alinhado aos objetivos gerais e específicos do estudo. Conforme demonstrado no Quadro 1, o percurso metodológico desta pesquisa ocorreu em duas etapas principais: a primeira corresponde a co-criação de narrativas entre alunos e familiares, através de oficinas de contação de histórias; a segunda etapa incentivará a criação de histórias utilizando diversas linguagens e mídias, como ilustrações e áudios.

A seguir descrevemos mais detalhadamente o que compreendeu cada etapa.

Etapla 1: Co-criação de Narrativas: Nesta etapa, os alunos, em parceria com suas famílias, foram convidados a co-criarem narrativas baseadas em suas experiências pessoais. Foram realizadas oficinas de contação de histórias, onde os alunos puderam compartilhar suas vivências e memórias, com o apoio de seus familiares. As narrativas foram transcritas e analisadas para registro de suas memórias.

Etapla 2: Criação de Histórias: Nesta fase, os estudantes serão incentivados a criar histórias usando diferentes linguagens e mídias. Algumas atividades que auxiliaram neste processo criativo incluem: criação de ilustrações com diferentes materiais, gravação de

trechos da história em áudio, realização de círculos de contação de histórias e organização de um Mural de Histórias da Comunidade, onde as produções serão expostas.

Análise/qualificação dos dados coletados: Após a conclusão das duas etapas, procedeu-se à análise dos dados coletados. A fundamentação teórica adotada que alicerçou nossas ações foi a Análise do Discurso, fundamentada nos pressupostos de teóricos já evidenciados nesse trabalho. Cada etapa aqui apresentada se desdobrou em procedimentos subsequentes:

1. **Análise das narrativas:** As narrativas, previamente transcritas, foram minuciosamente examinadas com o objetivo de identificar as temáticas recorrentes, os recursos expressivos empregados pelos participantes e os valores e crenças subjacentes que emergem de suas histórias. Este processo visou aprofundar a compreensão das construções de sentido presentes nas produções.
2. **Análise das interações:** As gravações em áudio e vídeo, juntamente com as observações registradas no diário de campo da pesquisadora, foram analisadas para investigar as dinâmicas interacionais estabelecidas entre os alunos e suas famílias. A pesquisa buscou compreender as estratégias pedagógicas implementadas e o processo colaborativo de co-criação das narrativas. Visamos identificar formas de interação - momentos imprescindíveis para aprofundar a análise dos fenômenos observados.
3. **Culminância do Projeto:** A culminância do projeto se configurou na proposta de publicação de um *e-book* contendo as produções dos alunos e a descrição das atividades realizadas durante a pesquisa. O e-book registrará as histórias criadas pelos alunos e o processo de aprendizagem colaborativa desenvolvido ao longo da pesquisa.

A seguir, apresentamos o quadro 2 que denominamos de “Oficinas pedagógicas: Construindo Memórias – Narrativas Familiares através de Multiletramentos e Valorização da Identidade”, destinado à turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Esta oficina teve como objetivo principal desenvolver a valorização da identidade dos alunos por meio de narrativas familiares, utilizando práticas de multiletramentos. A duração das atividades não foi concebida de modo estático, mas conforme o ritmo da turma.

Quadro 2. Oficinas pedagógicas: Construindo Memórias – Narrativas Familiares através de Multiletramentos e Valorização da Identidade

EIXO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	CARGA HORÁRIA / AULAS	ATIVIDADES CHAVE (Procedimentos)	RECURSOS	AValiação
1.Oralidade: Co-criação de	Aulas 1 e 2	Roda de Conversa: O que são memórias?	Imagens, vídeos, músicas,	Participação na discussão. Coleta de informações.

Narrativas		Caixa das Memórias: Apresentação de objetos, fotos, brinquedos. Entrevista com a Família: Coleta de histórias (em casa).	objetos pessoais, gravador (opcional).	Escuta ativa dos colegas.
2. Escrita: Memórias que Viram Histórias	Aulas 3 a 5	Releitura/Reconto: Socialização das histórias coletadas na entrevista. Planejamento: Estruturação coletiva das narrativas (início, meio, fim). Produção Textual: Escrita das histórias baseadas nos relatos familiares.	Papel, canetas, lápis de cor, materiais artísticos.	Produção das narrativas escritas. Criatividade e envolvimento. Coerência com a história oral.
3. Artes, Leitura e Culminância	Aulas 6 a 8	Criação Artística: Ilustração das histórias (desenho, pintura) . Leitura de Imagens: Análise de fotos antigas. Apresentação/Exposição: Montagem do "Mural de Histórias da Nossa Gente" (ou "da Comunidade").	Cartolina, mural, livro coletivo, fotos, produções dos alunos.	Apresentação e interação. Qualidade da expressão artística (multiletramentos).
4. Reflexão e Encerramento	(Inclusa na Aula 8)	Roda de Conversa Final: "O que Aprendemos?" Reflexão sobre a importância das memórias familiares.	Nenhum específico.	Participação e reflexão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

O quadro mostra como nossas atividades foram pensadas tendo como referência o nível da turma e suas características específicas conforme a realidade. Além disso, nos embasamos, obviamente, nos documentos oficiais norteadores para a educação infantil, bem como os teóricos que embasaram nossas perspectivas linguístico-discursiva.

Em uma sociedade marcada por transformações sociais, tecnológicas e culturais, percebe-se a necessidade de resgatar e valorizar as memórias afetivas, os saberes tradicionais e as narrativas orais transmitidas no ambiente familiar. Muitas vezes, essas vivências ficam esquecidas ou são desvalorizadas no contexto escolar, apesar de configurarem um rico patrimônio imaterial que fortalece a autoestima, o sentimento de pertencimento e o respeito à diversidade cultural. Discursivamente, problematizamos este esquecimento como formas de silêncio, ou seja, não ditos que configuram sentido em dada condição de produção.

Optar por narrativas familiares como estratégia de aproximar, encantar e construir saberes também é uma forma de dar voz aos saberes das comunidades, de incluir a história das famílias no cotidiano da sala de aula e de promover práticas educativas mais significativas, que reconheçam a cultura dos alunos como ponto de partida para o aprendizado.

Assim, nosso trabalho propôs desenvolver práticas pedagógicas que articulem memória, identidade e cultura, entendendo que o resgate de narrativas familiares não apenas enriquece o currículo escolar, como também transforma a escola em um espaço de reconhecimento e valorização das raízes de cada aluno. Foram propostas uma sequência de atividades para que as crianças pudessem participar de forma ativa, visando compreender as narrativas familiares e sua diversidade cultural.

Durante a roda de conversa abordamos o tema: O que são memórias? Para tanto, utilizamos a caixa das Memórias onde cada criança trouxe de casa um objeto significativo (foto, brinquedo antigo, utensílios, peça de roupa, fotografias etc.). As crianças foram convidadas a relatar para os colegas o significado dos objetos, sua importância, quem usava, em que momento tal objeto fez parte de sua vida e de sua família. Cada criança compartilhou oralmente a história vivenciada de em cada objeto. Trabalhamos a memória afetiva deles.

Dando prosseguimento, cada criança apresentou (de forma oralizada) o seu objeto e contou a história relacionada. Foram feitas perguntas mediadoras: “De quem é esse objeto, qual a importância em sua vida? Em que momento esse objeto ou fotografia foi registrado? Cada criança compartilhou oralmente a história ou memória familiar trazida.

Para ilustrar a aplicação prática desses procedimentos, foram utilizados diversos instrumentos de pesquisa que permitiram uma compreensão abrangente do objeto de estudo. O Quadro 3, intitulado Instrumento de pesquisa: Diário de bordo, detalha o registro sistemático das observações e reflexões da pesquisadora durante as oficinas. Paralelamente, o Quadro 4, Instrumento de pesquisa: questionário e entrevistas, apresenta os questionários e as entrevistas semiestruturadas aplicadas aos alunos e seus familiares, fornecendo perspectivas diretas sobre suas experiências e percepções.

Vejamos mais detalhadamente o que o Quadro 3 que teve como objetivo principal detalhar o registro sistemático das observações e reflexões da pesquisadora durante a realização das oficinas. Este diário serviu como uma ferramenta essencial para capturar as nuances das interações, as estratégias pedagógicas empregadas e o processo de construção das narrativas, fornecendo dados qualitativos ricos e contextuais que complementam as demais fontes de informação da pesquisa. Conforme destacam Lakatos e Marconi (2003), o diário de campo permite ao pesquisador registrar de forma pormenorizada as impressões, comportamentos e situações vivenciadas no campo de estudo, contribuindo para uma análise mais profunda e contextualizada dos fenômenos. O Quadro 3 se apresenta da seguinte forma:

Quadro 3: Instrumento de pesquisa: Diário de bordo

Título da Pesquisa	Construindo memórias: Narrativas familiares através de multiletramentos e valorização da identidade, para a turma do segundo ano, Escola Municipal São Cura Dâres, Fortaleza/CE
Pesquisadora	Alessandra Xavier Gama
Instrumento	Diário de Bordo
Finalidade	Registrar observações, reflexões e <i>insights</i> da pesquisadora durante as oficinas de contação de histórias e outras atividades.
Questões Norteadoras	1. Como os alunos reagem às atividades de contação de histórias? 2. Quais narrativas são mais frequentes e quais temas emergem? 3. Como os familiares participam e colaboram com as narrativas dos alunos? 4. Quais materiais e recursos são mais utilizados e como são utilizados? 5. Quais desafios e dificuldades surgem durante as atividades? 6. Como os alunos demonstram entusiasmo pela leitura e escrita? 7. Quais são as interações entre alunos e familiares durante as atividades? 8. Como as narrativas colaborativas parecem influenciar a identidade cultural dos alunos? 9. Quais são os momentos mais significativos das oficinas? 10. Quais insights e reflexões surgem sobre o processo de pesquisa?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Conforme vemos no quadro 3, as perguntas visaram atender nossas inquietações problematizadas desde o início da pesquisa. Pensamos em conhecer um pouco mais de perto como se dá a participação da família em contexto doméstico, que, de alguma forma, influenciará significativamente no ambiente escolar.

Na sequência, implementamos a coleta de dados utilizando como instrumentos questionários e entrevistas semiestruturadas que foram aplicados aos alunos e seus familiares. Estes instrumentos de pesquisa visaram coletar informações diretas sobre as experiências, percepções e atitudes dos participantes em relação à pesquisa, fornecendo dados essenciais para uma compreensão aprofundada do objeto de estudo. Esse procedimento foi fundamental porque funcionaram para confirmar nossas hipóteses identificadas a partir da problemática apresentada em nossa pesquisa.

As questões apresentadas nos questionários e entrevistas, embora norteadoras, não objetivaram a obtenção de respostas prontas e fechadas. A natureza da pesquisa, que lida com a subjetividade humana, exige a constante abertura para a revisão e problematização dos dados, permitindo a emergência de sentidos não previstos inicialmente.

É importante ressaltar a complexidade de uma pesquisa que envolve a coleta de dados com seres humanos, especialmente por meio de instrumentos como entrevistas. A resistência e a desconfiança, frequentemente encontradas em contextos de baixa renda, podem ser um reflexo da invisibilidade social dessas populações, que raramente são ouvidas, exceto em períodos eleitorais. As entrevistas com as crianças foram realizadas em maio de 2025 em que

presencialmente, gravamos as respostas. Para preservar a identidade das crianças, resolvemos não publicar os áudios, apenas transcrever algumas respostas. Já os questionários direcionados às famílias foram aplicados de forma impressa, ou seja, eles foram convidados a responder como parte integrante da pesquisa.

Conforme aponta Gil (2002, p. 125), "o professor-pesquisador é aquele que investiga sua própria prática, transformando a sala de aula em um laboratório de reflexão e ação". Essa perspectiva reforça a importância de o pesquisador estar atento às nuances das interações e às subjetividades envolvidas no processo, garantindo a ética e a profundidade da análise. E ainda segundo Lakatos e Marconi (2003), questionários e entrevistas são valiosos na coleta de dados em pesquisas qualitativas, pois permitem o acesso direto às opiniões, percepções e experiências dos participantes.

Diante destas reflexões, elaboramos 10 tópicos para serem respondidos pelos nossos informantes. Eis os tópicos:

1. Experiências com histórias em família;
2. Contato com livros em casa;
3. Participação em atividades escolares;
4. Conexão com a cultura local;
5. Identidade cultural;
6. Uso de diferentes linguagens (multiletramentos);
7. Importância da leitura e escrita;
8. Criação de histórias;
9. Uso de tecnologia;
10. Expectativas em relação à pesquisa.

Os tópicos foram subdivididos para que pudéssemos refinar nossa pesquisa a partir das repostas dos pais/responsáveis e alunos. O quadro 4 a seguir, é uma amostragem de como organizamos estes instrumentos de coleta de dados que foram qualificados em seguida. Vejamos o quadro:

Quadro 4: Instrumento de pesquisa: questionário e entrevistas

Título da Pesquisa	Construindo memórias: Narrativas familiares através de multiletramentos e valorização da identidade
Escola Municipal	São Cura D'ares
Cidade	Fortaleza/CE
Perfil dos Informantes	Pais/responsáveis e alunos do segundo ano
	<p>1. Experiências com histórias em família</p> <p>a) Pais/responsáveis:</p> <p>1. Você costuma contar histórias para seu/sua filho(a)? Sim () Não (). Se sim, cite algumas que você já contou.</p> <p>b) Alunos(as):</p> <p>1. Você costuma ouvir histórias contadas por seus pais ou responsáveis?</p>

Aspectos Abordados e Questões por Informante	<p>Sim () Não (). Se sim, cite algumas.</p> <p>2. Qual é a sua história favorita que sua família conta?</p> <p><u>2. Contato com livros em casa</u></p> <p>a) Pais/responsáveis: 1. Você possui livros infantis em casa? Sim () Não () Se sim, quantos livros infantis você tem em casa?</p> <p>b) Alunos(as): 1. Você tem livros infantis em casa? Se sim, quantos livros você tem? Sim () Não () 2. Se sim, quantos livros infantis você tem em casa? Lembra de algum título? 3. O que você mais gosta de ler? Explique o porquê.</p> <p><u>3. Participação em atividades escolares</u></p> <p>a) Pais/responsáveis: 1. Você participa de eventos escolares que envolvem leitura e escrita? Sim () Não () Se sim, você lembra de algum desses eventos?</p> <p>b) Alunos(as): 1. Você gosta de participar de atividades de leitura e escrita na escola? Por quê?</p> <p><u>4. Conexão com a cultura local</u></p> <p>a) Pais/responsáveis: 1. Você conversa com seu filho(a) sobre a cultura da nossa cidade? Sim () Não ()</p> <p>b) Alunos(as): 1. O que você sabe sobre a história da nossa cidade?</p> <p><u>5. Identidade cultural</u></p> <p>a) Pais/responsáveis: 1. Você acha importante que seu filho(a) conheça suas raízes culturais? Sim () Não ()</p> <p>b) Alunos(as): 2. O que te faz sentir parte da sua família e comunidade?</p> <p><u>6. Uso de diferentes linguagens (multiletramentos)</u></p> <p>a) Pais/responsáveis: 1. Seu/Sua filho(a) usa outras formas de expressão além da escrita (desenho, música)? Sim () Não ()</p> <p>b) Alunos(as): 1. Além de escrever, como mais você gosta de se expressar?</p> <p><u>7. Importância da leitura e escrita</u></p> <p>a) Pais/responsáveis: 1. Você acha que a leitura e a escrita são importantes para o futuro do seu filho(a)? Sim () Não ()</p> <p>b) Alunos(as): 1. Você acha importante aprender a ler e escrever? Por quê?</p> <p><u>8. Criação de histórias</u></p> <p>a) Pais/responsáveis: Seu filho(a) gosta de inventar ou já inventou histórias? Sim () Não ()</p> <p>b) Alunos(as): 1. Você já criou alguma história? Sim () Não () Se sim, cite alguma(s).</p> <p><u>9. Uso de tecnologia</u></p> <p>a) Pais/responsáveis: 1. Seu filho(a) usa dispositivos eletrônicos para ler ou escrever? Sim () Não ()</p>
--	---

	<p>b) Alunos(as): 1. Você tem algum computador ou tablet em casa? Sim () Não () Se sim, diga se você gosta de usar o computador ou tablet para aprender e por quê?</p> <p><u>10. Expectativas em relação à pesquisa</u> a) Pais/responsáveis: Você tem alguma expectativa sobre esta pesquisa? Sim () Não (). Se sim, qual?</p> <p>b) Alunos(as): O que você espera aprender com as atividades de nossa pesquisa?</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

No total, foram coletadas 13 respostas aos questionários e 13 entrevistas semiestruturadas realizadas com os alunos. Entre os principais destaques, notamos a riqueza das narrativas familiares dos alunos, que revelaram uma forte conexão com suas raízes culturais, e o entusiasmo dos pais em compartilhar suas experiências, apesar das dificuldades iniciais de expressar suas memórias. Em um país de longa história de silenciamentos, sobretudo uma educação pautada na disciplina, nem sempre é fácil falar de si mesmo, tendo em vista que também não havia ouvidos que escutassem as demandas de um povo oprimido. Por isso, os 13 informantes foram valiosos em nossa pesquisa.

Com a base metodológica e teórica estabelecida, é o momento de adentrar no cerne de nossa investigação, apresentando as materialidades produzidas pelos participantes. Vejamos mais detalhadamente o que depuramos das respostas coletadas nas entrevistas e preenchimento do questionário direcionado para nossos informantes:

O tópico Experiências com histórias em família revelou a presença de diferentes formações discursivas em relação à prática narrativa no ambiente doméstico. As respostas dos pais/responsáveis e alunos trazem à tona a memória discursiva (Pêcheux, 1999a, p. 11) estruturada nas práticas culturais dessas famílias. Houve a recorrência de contos clássicos como *Os 3 porquinhos*, *Chapeuzinho Vermelho* e *Cinderela* tanto nas respostas dos pais/responsáveis³ como os alunos. Isto indica a materialidade de um imaginário social em que encontramos certas narrativas sedimentadas e são transmitidas de geração em geração.

Em relação à pergunta Você costuma ouvir histórias contadas por seus pais ou responsáveis? obtivemos dos pais a resposta (Não) e, em espelho, identificamos também a seguinte resposta de um aluno: "Não. Meus pais não me contam história, mas eu queria". Isto aponta para uma lacuna na experiência narrativa familiar, que pode ser interpretada como um silenciamento (Orlandi, 2005), uma ausência de um discurso específico. No entanto, o desejo do aluno em "mas eu queria", demonstra que, mesmo na ausência de uma prática estabelecida,

³ Algumas respostas podem ser vistas nos anexos deste trabalho.

a demanda por narrativas e o reconhecimento de sua importância para a formação identitária (Bruner, 1990) se manifestam. A resposta deste aluno corrobora com o nosso objetivo específico de compreender como as narrativas e histórias de vida podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas, pois a ausência de tais práticas no lar ressalta a relevância da escola em suprir essa demanda e de promover a sensação de pertencimento, reconhecendo a importância das histórias de vida de cada um como apontando em nosso projeto.

Ainda em relação ao primeiro tópico sobre as experiências com Histórias em Família destacamos a seguinte resposta de um aluno, quando elabora a seguinte descrição: "Minha história favorita quando eu era sementinha...". Esta resposta é particularmente rica. O uso da metáfora "sementinha" para se referir à infância evoca uma "formação ideológica" ligada à ideia de crescimento, potencial e origem, elementos fundamentais na construção da identidade. A subjetividade do aluno se manifesta nesse enunciado, que expressa não apenas uma história, mas um afeto e um vínculo com sua própria história pessoal, alinhando-se ao objetivo geral de "fortalecer a identidade cultural dos alunos". Orlandi (2005) argumenta que o sentido é construído na relação entre o texto, o sujeito e a situação histórica e social. Assim, a "história quando eu era sementinha" demonstra a imbricação entre o individual e o social na construção da memória que é discursiva, já que está atravessada pela historicidade do sujeito.

No concernente ao Contato com Livros em Casa observamos a heterogeneidade das condições de acesso e familiaridade com o material escrito, o que impacta diretamente a alfabetização na perspectiva do letramento (Freitas, 2019). Um pai/responsável respondeu que leu "por volta de 20 livros" e um aluno afirmou ter lido "um monte de livros", citando títulos como *Cinderela*, *Chapeuzinho*, *Sininho*; Houve uma outra resposta direcionada aos pais/responsáveis que afirma ter lido "Poucos (livros), acho que uns 4 livros"; Destacamos aqui, ainda, a resposta de um aluno quando diz que "Tem (livros) sim, mas a gente nem usa". Essa discrepância indica a existência de diferentes "práticas sociais que usam a escrita" (Soares, 1998, p. 47) no ambiente familiar. A fala pode ser analisada como um discurso de "não-uso", que, embora não se refira à ausência de livros, aponta para uma desvalorização da prática da leitura no cotidiano, o que se contrapõe aos objetivos de nossa pesquisa quando apontamos a necessidade de ir além do ensino tradicional tecnicista, focalizado apenas na gramática e da decodificação. Destacamos, ainda, a necessidade de promover uma educação mais inclusiva e significativa. Neste sentido, a AD nos permite questionar as condições de produção desse "não-uso": haveria falta de incentivo, de tempo, ou de percepção da relevância

da leitura por parte dos pais? São muitos questionamentos que, certamente, não terão respostas prontas.

Um outro aluno respondeu: "Eu gosto dos livros da escola porque a gente aprende". Este enunciado é significativo, pois desloca a função do livro para o ambiente escolar e associa a leitura ao "aprender", um discurso institucionalmente legitimado. Essa fala se correlaciona com um dos nossos objetivos específicos que compreende em explorar o papel da memória na educação, como as narrativas e histórias de vida podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas e como a leitura se torna um momento de (re)criação e (re)memoração. Se a leitura em casa não é valorizada pela diversão ou prazer, a escola emerge como o principal espaço para a construção dessa relação.

Sobre a "Participação em Atividades Escolares" envolvendo leitura e escrita, as respostas revelaram um cenário misto. Obtivemos a seguinte resposta direcionada aos pais/responsáveis: "Não. Geralmente os eventos são só para os alunos", outro respondeu: "Não participo" e obtivemos uma resposta apenas com a negativa "Não". Tais respostas apontam para um distanciamento da escola, um discurso de exclusão dos responsáveis no que tange a esses eventos. Orlandi (2005) destaca que o sentido é construído na relação entre o texto, o sujeito e a situação histórica e social. A "não participação" dos pais pode ser interpretada como um efeito de discursos que delimitam o papel da família e da escola, ou ainda, de condições materiais que impedem sua presença.

Em contrapartida, os alunos expressaram um entusiasmo pela participação: "Sim, porque a gente melhora a leitura". Outro respondeu: "Sim, porque a gente aprende muito e se diverte". E outro aluno respondeu que: "Sim, porque eu gosto e aprendo mais". O discurso dos alunos ressalta o caráter formativo e lúdico das atividades escolares, o que se alinha perfeitamente ao objetivo de incorporar a ludicidade como elemento chave nesse processo como apresentamos na introdução deste trabalho. Quando o aluno afirma que "aprende muito e se diverte", demonstra que o ensino pode e deve ser um espaço de prazer, indo além da mera transmissão de conteúdo, como preconiza a perspectiva dos multiletramentos. Essa participação ativa dos alunos na escola é crucial para preparar os alunos para os desafios do século XXI e para o exercício da cidadania.

Em relação à Conexão com a Cultura Local, detectamos nas respostas um campo de silenciamentos por parte dos pais/responsáveis: uns revelaram que não participam e outro informante não respondeu. A falta de conversas sobre a cultura da cidade pode indicar uma formação ideológica em que a cultura local não é percebida como um objeto de discurso relevante no ambiente familiar.

As respostas dos alunos, embora limitadas, são reveladoras: "Eu sei que a gente mora no Brasil" (aluno 1), ou ainda, "Eu só sei que moro no Pirambu"; Já um aluno respondeu que conhece o "Boi, juventude, quadrilhas". A fala do aluno 1 demonstra uma generalização ("Brasil"), enquanto o aluno 2 responde que mora no "Pirambu de modo que se restringe ao local de moradia, indicando um discurso que não se estende para a complexidade da história e cultura da cidade. No entanto, um outro aluno cita o "Boi, juventude, quadrilhas", apontando para elementos culturais mais específicos, talvez relacionados às festividades ou manifestações populares vivenciadas. Isso se conecta com um dos nossos objetivos de nossa pesquisa em abordar a importância de resgatar as memórias como valor.

4.2 Diário de bordo: formas de subjetividade

Vimos que o Diário de bordo (Quadro 3) se apresenta como um registro de observações, reflexões e *insights* da pesquisadora durante as oficinas de contação de histórias e outras atividades e que compreendeu um lugar privilegiado para a análise. Assim, as narrativas e observações contidas no diário de bordo não foram concebidas como meros relatos de eventos, mas como enunciados que revelam posições de sujeito, embates de sentidos e a circulação de ideologias.

O diário de bordo, portanto, teve a finalidade de registrar as reações dos alunos às atividades, identificamos as narrativas mais frequentes, a participação dos familiares, os materiais utilizados, os desafios, o entusiasmo pela leitura e escrita, as interações e a influência das narrativas colaborativas na identidade cultural, assim como os momentos significativos das oficinas e os *insights* da pesquisa, oferecem um material rico para a análise. Cada um desses pontos foi analisado não apenas pelo seu conteúdo manifesto, mas também pelo modo como é enunciado, pelas escolhas lexicais, pelas repetições, pelos silêncios e pelas implicações subjetivas e intersubjetivas.

As narrativas familiares, quando trazidas ao espaço escolar, revelam fragmentos da vida cotidiana permeados por afetos, lutas, memórias e valores, funcionando como poderosos instrumentos para a construção identitária infantil. No contexto do projeto "Resgatando Memórias como Valorização da Identidade Cultural", vivenciado na turma do 2º ano do Ensino Fundamental, a escuta atenta das vozes infantis permitiu compreender como as crianças constroem sentidos sobre si mesmas e sobre o mundo a partir do que vivenciam em seu núcleo familiar. Suas falas demonstram que tais narrativas não são apenas recordações passivas, mas práticas de letramento social e afetivo, nas quais elas ouvem, recontam e reinterpretam histórias, inserindo-se ativamente no tecido cultural de suas famílias. Ao

compartilharem o que aprenderam sobre amor, resistência, pertencimento e sonhos, as crianças evidenciam, com notável potência discursiva e simbólica, como os valores familiares moldam sua percepção do mundo, das relações sociais e do próprio papel da educação.

Uma das dimensões mais recorrentes nessas narrativas é a da resiliência e da valorização do esforço intergeracional. No desenvolvimento da oficina em que levantamos na Roda de Conversa: O que são memórias? bem como o convívio social, as crianças demonstram uma capacidade surpreendente em compreender dinâmicas sociais complexas e de reconhecer a superação como um valor familiar. Isso se manifesta no relato do aluno JP⁴ (8 anos), que, ao descrever um período de desemprego do pai, destaca a solidariedade como pilar para o recomeço: "Foi difícil, mas todo mundo ajudou e agora ele tem outro trabalho". Esse tema é complementado por memórias de escassez que funciona como ferramenta pedagógica para ensinar sobre gratidão. A aluna AB (7 anos), por exemplo, internalizou a fala da avó, "ela diz que a gente é rico porque tem brinquedo e comida", como uma forma de compreender as diferenças geracionais e o progresso material de sua família. Nesse mesmo viés, a educação surge como um legado de luta, como expressa M. (7 anos) ao ecoar a expectativa da mãe de que ele "estude muito *pra* ter uma vida melhor", e T. (8 anos), que, ao saber que seu avô estudava debaixo de uma árvore, conclui que precisa "valorizar os esforços" de sua família, transformando a memória em responsabilidade.

De modo complementar, os relatos afirmam a construção da identidade afetiva e do sentimento de pertencimento que observamos aqui como formas de subjetividade atravessada pela historicidade. A narrativa do próprio nascimento, contada pelos pais de Larissa (7 anos) como "o dia mais feliz da vida deles", funciona como um ato fundador que reforça sua autoestima e seu lugar seguro no núcleo familiar. De forma ainda mais consistente, as memórias podem servir como elo para elaborar perdas e reconstruir vínculos, como no caso de M F. (8 anos): Órfã de mãe desde bebê, ela mantém viva a figura materna através das histórias contadas pela tia e das fotos, transformando a saudade em uma presença afetiva. A lembrança da mãe que "cantava músicas de ninar" transcende a ausência física, demonstrando como a narrativa familiar é essencial para a tessitura de uma identidade que integra tanto a presença quanto a falta.

Os rituais e as tradições familiares também emergem como territórios férteis para a construção da memória coletiva e a transmissão de saberes. S. (6 anos) traduziu a importância desses momentos ao descrever o almoço de domingo não apenas como uma refeição, mas

⁴ Optamos por usar apenas as iniciais para preservar a identidade das crianças.

como o "dia mais feliz, porque todo mundo conta história". Essa partilha oral é ampliada por C. (8 anos), que relata a criatividade da família nos festejos juninos do passado, quando, por falta de recursos, todos usavam roupas feitas do mesmo tecido. A memória aqui celebra a identidade cultural, a alegria e a resistência diante da adversidade. Essa transmissão de conhecimento se manifesta de forma prática no relato de R. (8 anos), cujo pai, pescador, lhe ensina a nadar e compartilha histórias do mar, entrelaçando saberes tradicionais, superação de riscos e afeto, fortalecendo a continuidade intergeracional.

Por fim, as narrativas familiares também operam no campo do humor e da cumplicidade, humanizando as figuras parentais e aproximando as gerações. A história contada por J. (7 anos) sobre a travessura do pai, que foi mordido por um cachorro ao tentar pegar mangas no quintal da vizinha, é um exemplo claro. Ao se encantar com o episódio, a criança reconhece em seu pai alguém que também foi criança, cometeu erros e aprendeu com eles, demonstrando que o aprendizado familiar transcende o conselho formal e se enraíza também na partilha de experiências cotidianas, divertidas e inusitadas.

A questão "Como os alunos reagem às atividades de contação de histórias?" foi central para a investigação. Observamos que durante as oficinas de contação de histórias, as crianças se mostraram receptivas e atentas, pois criamos um ambiente atrativo com tapete, fantoches e músicas relacionadas às narrativas; isso ajudou as crianças a se envolverem mais durante a história. A receptividade e atenção das crianças, bem como a criação de um ambiente atrativo, foram problematizadas em sua discursividade.

Como forma de atrair a atenção dos alunos, fizemos menção à história "O menino Nito", de Sonia Rosa, que aborda identidade, racismo e a relação com sua herança cultural, além da exploração da construção da masculinidade saudável e a importância da representatividade negra na literatura. O texto convida à reflexão sobre a expressão de sentimentos, a aceitação das emoções e a importância de discutir estereótipos e gênero. Sendo assim, buscamos romper com a ideia de que homens não devem chorar. A escolha dessa narrativa e os temas que ela suscita – identidade, racismo, masculinidade, expressão de sentimentos e representatividade negra – não foram aleatórios e revelam uma formação discursiva específica que busca promover reflexões sobre questões sociais e afetivas.

Na pergunta, "Quais narrativas são mais frequentes e quais temas emergem?", formulada em nosso diário de bordo, tivemos respostas que apontam para "histórias contadas pela família, brincadeiras antigas, passeios, um dia na praia, mudança de casa e trajetórias familiares", bem como relatos sobre dificuldades enfrentadas, como pobreza, trabalho desde cedo, luta pela educação, situações de adversidade superadas com esforço e união familiar,

que foram interpretadas por nós como discursos que constroem a memória e a identidade familiar. A análise buscou identificar como essas narrativas, muitas vezes de superação e resiliência, são construídas e quais os sentidos que elas produzem para os sujeitos envolvidos.

A participação dos familiares, abordada pela questão "Como os familiares participam e colaboram com as narrativas dos alunos?", revela um campo de tensões. Observamos que as famílias tentaram ao máximo participar das atividades, mas a grande maioria não tem acesso a livros, alguns não são alfabetizados e outros colocaram dificuldades, disseram “não ter tempo para direcionar a criança na realização das atividades”, pois informaram que trabalham o dia inteiro e chegam tarde em casa. Isto aponta para as condições materiais e sociais que atravessam a relação família-escola.

A partir das respostas constatamos que a análise discursiva não se restringiu em constatar essa dificuldade, mas a problematizar como esses discursos sobre "falta de tempo" ou "falta de acesso" são produzidos e que efeitos de sentido eles geram na compreensão da participação familiar. De fato: um pai/mãe/responsável que precisa sair cedo da manhã e chegar tarde em casa, certamente a convivência familiar e participação ativa na educação dos filhos, de certa forma, fica comprometida de forma significativa. São algumas reflexões que não escapam de nossa análise e estão na emergência das discussões contemporâneas.

Por outro lado, a constatação de que aquelas crianças que têm uma cultura letrada onde à família se mostrou dedicada, com uma rotina voltada para leitura de histórias e outros tipos de textos, escrita, e tudo que envolvem as narrativas se mostraram mais participativas, questionadoras e empenhadas – aspectos observados e com inúmeras implicações. A expressão "cultura letrada" foi problematizada, questionando como esse termo se configura discursivamente e quais são os ideais de letramento que subjazem a essa observação.

Os materiais e recursos utilizados, como fantoches, cantigas, vídeos, livros diversos com diferentes portadores de textos, reconto por meio de desenhos e oralmente, caixa das memórias, entrevistas e mural de exposição das atividades, foram vistos como dispositivos pedagógicos que veiculam discursos e produzem efeitos de sentido. A forma como esses recursos foram empregados e as interações que eles promoveram foram examinadas sob a ótica da AD, buscando compreender como eles contribuem para a construção das narrativas e fortalecimento da identidade dos alunos.

Os desafios e dificuldades, especialmente a situação das crianças com deficiência que exigiram atividades diversificadas e adaptadas, configura um desafio maior das atividades familiares em casa, pois muitos trabalham fora e chegam em casa tarde. São aspectos analisados como elementos que comprometem o processo pedagógico. A forma como esses

desafios são nomeados e as soluções propostas (ou a ausência delas) revelam as formações discursivas sobre inclusão, tempo e trabalho que perpassam o ambiente escolar.

O entusiasmo dos alunos pela leitura e escrita, motivado por assuntos que envolvem o contexto familiar, histórias vivenciadas por eles, narrativas em que os familiares se sentiram participantes, foi interpretado como um efeito do reconhecimento da história do sujeito no espaço escolar. A análise buscará compreender como essa motivação é construída discursivamente e quais os impactos da inserção das narrativas familiares no processo de aquisição da leitura e escrita.

A influência das narrativas colaborativas na identidade cultural dos alunos, favorecem o fortalecimento da identidade, pois permitem que os alunos compreendam suas origens, valorizem seus costumes, tradições, linguagens e saberes populares – alguns pontos cruciais da análise. A afirmação de que as histórias familiares carregam elementos culturais que atravessam gerações, quando trazidas para o ambiente escolar, se transformam em poderosas ferramentas pedagógicas de construção do conhecimento e de valorização da identidade. São materialidades que possuem implicações discursivas que elucidam algumas reflexões: como o fortalecimento da identidade se manifesta nas falas e ações dos alunos? Quais saberes populares são valorizados e como isso ocorre discursivamente? As respostas estão no cerne destas vozes ouvidas nos momentos das atividades.

Alguns dos momentos mais significativos das oficinas compreenderam a roda de conversa, aplicada no mês de maio, onde as crianças tiveram a oportunidade de compartilhar lembranças, histórias e momentos vivenciados na infância. A atividade com a caixa das memórias, investigados em sua potência discursiva (Ver figura 1) denominamos de “o despertar de emoções”, o “resgate de afetos” e o “fortalecimento do sentimento de pertencimento”. A questão da afetividade relacionada com a linguagem é fundamental, pois “Seja qual for a função predominantemente e o funcionamento específico de um texto, sua constituição histórica, sua formulação linguística e sua circulação social suscitam ou intensificam afetos nas mais diversas interlocuções”. (Piovezani; Curcino; Sargentini, 2024, p.7). Além das emoções é importante despertar da curiosidade, identificação e ampliação do repertório cultural, aspectos que foram compreendidos como efeitos de sentido produzidos no e pelo discurso.

A oficina de “roda de conversa” constituiu-se em uma etapa primordial deste processo. Para sua realização, o ambiente foi cuidadosamente preparado a fim de receber as crianças. A sala foi organizada em formato circular, com a inserção de uma música suave de fundo, selecionada por sua temática afetiva e cultural (referência a Toquinho). O espaço foi

decorado com fotografias antigas, objetos culturais, desenhos de família e brinquedos tradicionais, visando criar uma atmosfera acolhedora e propícia à evocação de memórias.

As crianças foram calorosamente recebidas, e o objetivo da atividade, dialogar sobre histórias, lembranças e momentos especiais com suas famílias, foi explicado de forma entusiástica. A pesquisadora introduziu o tema com uma breve narrativa pessoal, utilizando um exemplo de memória afetiva ("Minha avó fazia um doce de leite que toda a família esperava ansiosamente aos domingos...").

Para auxiliar as crianças na evocação de suas próprias lembranças significativas, foram utilizadas perguntas simples e afetivas, tais como: "Você se recorda de alguma história que seus pais ou avós contaram?"; "Qual é a melhor lembrança que você tem com sua família?"; "Existe alguma festa, comida ou brincadeira que costumam fazer juntos?"; "Alguém da sua família veio de outro lugar? Como foi essa experiência?"; e "Que música, cantiga ou oração sua família costuma cantar?".

Adicionalmente, foi utilizada uma caixa das memórias, contendo imagens, palavras e objetos trazidos pelas próprias crianças. Esse recurso teve a finalidade de inspirar e enriquecer o momento de compartilhamento. Após a roda de conversa, na qual todas as crianças partilharam suas experiências, foram oferecidas folhas de papel A4 para que pudessem expressar, por meio de desenhos ou escrita, o que foi relatado e o que sentiram durante a atividade. Ao final da atividade, as crianças foram agradecidas por compartilharem suas histórias, e o encerramento foi marcado pela música *Aquarela*, de Toquinho.

Figura 1: Registro do momento da atividade da caixa.



Fonte: Autoria própria (2025)

A imagem já mostra uma ruptura com o padrão tradicional em manter as crianças sentadas no chão, em círculo distante daquele modelo estritamente disciplinar (crianças nas carteiras, em filas, impossibilitadas de se verem). Por fim, os *insights* e reflexões emergem do

processo de pesquisa, como a importância de reconhecer e valorizar os saberes que vêm das famílias e da comunidade, e a compreensão de que a escola se torna um ambiente de construção de identidades, de fortalecimento de vínculos e de valorização da identidade e cultura. A percepção de que essas histórias são potentes na formação humana, que desenvolvem empatia, respeito, escuta sensível e compreensão do outro, e que permitem que as crianças passem a se perceberem como sujeitos de uma história, reconhecendo seu senso de pertencimento, além da valorização da diversidade cultural - elementos-chave para a construção das conclusões da pesquisa.

Nossa reflexão sobre as ações foram para além da descrição dos eventos, em busca de compreender como os sentidos são produzidos, como os sujeitos são interpelados e como as ideologias operam na construção das narrativas familiares e da identidade cultural dos alunos no contexto da pesquisa. Cada ação registrada em nosso diário de bordo compreendeu um ponto de partida para essa imersão na materialidade linguística e na sua relação com as condições sócio-históricas de produção.

Figura 2: Sensibilização do tema com a leitura do livro "O menino Nito"



Fonte: Autoria própria (2025)

A Figura 2 não registra uma simples contação de histórias, mas um ato de letramento crítico em perspectiva discursiva. A escolha da obra *O menino Nito*, que aborda

explicitamente identidade, racismo e a construção social da masculinidade ("Então, homem chora ou não?"), funciona como um dispositivo pedagógico. Este momento alinha-se diretamente aos pressupostos de Foucault (1996) e da Análise do Discurso, ao deslocar o eixo da alfabetização da mera decodificação para a problematização dos discursos que moldam as subjetividades e silenciam os corpos.

4.3 Principais achados e reflexões necessárias

Com a base metodológica e ética estabelecida, e em complemento às observações do diário de bordo, adentramos na análise das materialidades produzidas pelos 13 participantes (alunos e seus responsáveis). Os dados coletados nos questionários não apenas confirmam as hipóteses da pesquisa, como também revelam as tensões, os silenciamentos e as potências que constituem a relação desses alunos com as narrativas, o letramento e a identidade.

As atividades desenvolvidas junto a turma nos permitiram identificar e discutir sobre alguns aspectos delimitados:

1. Experiências com Histórias em Família: O Desejo e o Silêncio

O primeiro aspecto investigado revela um campo de disputa central. Embora a maioria dos pais/responsáveis afirme que conta histórias, com predominância dos contos clássicos, a visão dos alunos é, por vezes, oposta.

Com base na análise dos 13 questionários, seis alunos afirmaram categoricamente que seus pais não lhes contam histórias. Um aluno relata: "Não, meus pais não costumam ler histórias pra mim", outro diz "Não, ninguém conta histórias pra mim", e um terceiro é enfático: "Nunca contam histórias eles". O discurso de um dos pais justifica esse silenciamento: "Sim, gostaria de contar mais, só que preciso trabalhar e passo dias fora".

Este desencontro de narrativas é significativo. Contudo, o achado mais potente é o desejo pela narrativa, que resiste ao silêncio. Como materializado na fala de uma das crianças: "Não. Meus pais não me contam histórias, mas eu queria". Isso corrobora a hipótese de que a ausência da prática narrativa no lar aumenta a responsabilidade da escola como espaço de letramento. Quando questionados sobre a história favorita, as respostas reforçam a importância da identidade: "Quando eu era sementinha" e "histórias da infância deles".

Figura 3: Resposta ao Questionário - O desejo pela narrativa

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA E ENSINO
(MLPE)

PG
LE

INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Título da Pesquisa	Construindo memórias: Narrativas familiares através de multiletramento e valorização da identidade, para o tema do segundo ano, escola Municipal São Cura D'área cidade de Fortaleza/CE
Pesquisadora/Mestranda	Alessandra Xavier Gama
Data de aplicação	

I - DIÁRIO DE BORDO

Finalidade	Será utilizado para registrar observações, reflexões e insights do pesquisador durante as oficinas de contação de histórias e outras atividades.
Questões Norteadoras	1. Como os alunos vivem as atividades de contação de histórias? 2. Quais narrativas são mais frequentes e quais temas emergem? 3. Como os familiares participam e colaboram com as narrativas dos alunos? 4. Quais materiais e recursos são mais utilizados e como são utilizados? 5. Quais desafios e dificuldades surgem durante as atividades? 6. Como os alunos demonstram engajamento pela leitura e escrita? 7. Quais são as interações entre alunos e familiares durante as atividades? 8. Como as narrativas colaborativas parecem influenciar a identidade cultural dos alunos? 9. Quais são os momentos mais significativos das oficinas? 10. Quais insights e reflexões surgem sobre o processo de pesquisa?

II - QUESTIONÁRIO E ENTREVISTAS (ALUNOS E PAIS/RESPONSÁVEIS)

Perfil dos informantes	Pais/responsáveis e alunos do segundo ano da Escola Municipal São Cura D'área cidade de Fortaleza/CE.
Aspecto abordado	1. Experiências com histórias em família
Questões/Informantes	a) Pais/responsáveis: Você costuma contar histórias para seu/sua filho(s)? Sim () Não (x) Se sim, cite algumas que você já contou. b) Aluno(s): - Você costuma ouvir histórias contadas por seus pais ou responsáveis? (Sim/Não). Se sim, cite algumas. Não. Meus pais não me contam histórias, mas eu queria.

Fonte: Autoria própria (2025)

Esta imagem materializa um dos achados centrais da pesquisa. O registro do aluno ("Não. Meus pais não me contam histórias, mas eu queria.") revela a cultura do silêncio discutida no referencial. Mais do que a ausência da prática (o silenciamento), o que emerge é a resistência a ela (o desejo). Este querer é a demanda latente que justifica a escola como espaço de (re)memoração. Ele demonstra que a narrativa familiar não é apenas um recurso lúdico, mas uma necessidade afetiva e identitária não suprida pelo lar, cabendo à escola atuar como mediadora desse letramento.

2. Contato com Livros: A Precariedade Material e a Valorização da Escola

A análise dos 13 questionários revela que o acesso ao livro como objeto físico é heterogêneo e, em geral, precário. Dos 13 responsáveis, 3 afirmaram categoricamente não possuir livros infantis em casa. Dos 10 que afirmaram possuir, o acesso é desigual: 1 responsável relata ter "Por volta de 20 livros", enquanto 5 responsáveis indicam posse explicitamente limitada, com respostas como "Poucos. Acho que uns 4 livros", "dois livros infantis", "1 livro", "Um apenas", ou "Poucos porque estão velhos". Os outros 4 responsáveis afirmaram possuir livros, mas não especificaram a quantidade.

Mais do que a quantidade, é a relação com o objeto que importa. A fala de um aluno, "Tem sim, mas a gente nem usa", a de outro que relata que a mãe "Jogou alguns no lixo, pois estavam velhos", ou ainda "Muito pouco, pois meus pais não compram livro pra mim", demonstra que o livro não ocupa um lugar central de letramento no lar. Em contrapartida, a

escola emerge como o principal espaço de acesso e valorização do livro. A fala "Eu gosto dos livros da escola porque a gente aprende" revela que o letramento, para essas crianças, é uma prática majoritariamente institucional.

3. Participação Escolar: O Engajamento e a Função do Lúdico

A análise dos 13 questionários revela um forte contraste entre a participação dos pais/responsáveis e o engajamento dos alunos. Dos 13 responsáveis que responderam a este item, 7 (sete) afirmaram categoricamente não participar de eventos escolares de leitura e escrita. As justificativas para a ausência incluem "Geralmente os eventos são somente para os alunos" e "Não participo". Em contrapartida, 6 (seis) responsáveis afirmaram que participam, citando eventos como "Café literário" ou "A casa sonolenta".

Em total oposição à percepção de distanciamento dos pais, os alunos foram quase unânimes: 12 (doze) dos 13 alunos afirmaram que gostam de participar das atividades de leitura e escrita na escola. O único "Não" foi contraditório, pois o aluno completou: "Não, porque não gosto muito de ler. Mas gosto de ler apos o lanche.". As justificativas dos 12 alunos que responderam "Sim" validam diretamente a metodologia desta pesquisa, conectando o aprendizado ao lúdico: "Sim, porque a gente aprende muito e se diverte", "Sim, porque é muito legal e eu aprendo mais rápido", "Sim, porque é legal e a tia deixa a gente pintar", "Sim, Por que é legal e a professora me elogia", e "Sim, porque eu gosto e aprendo mais". A junção aprender com divertir/legal/elogio confirma a hipótese de que as práticas lúdicas e os multiletramentos potencializam o engajamento.

4. Identidade, Cultura Local e Multiletramentos (Expressão)

Quando questionados sobre o que os faz sentir parte da sua família e comunidade (identidade cultural), as respostas dos alunos foram profundas, ligando afeto, história e pertencimento: "As coisas que fazemos juntos e a aparência", "As histórias e tradições de minha família", "Porque eles cuidam de mim e me tratam bem e porque nasci e cresci aqui e tenho muitos amigos", e "Porque eu já vi fotos antigas com a minha família nessa rua".

A percepção da "cultura local" é multifacetada, indo do pertencimento territorial ("Eu só sei que moro no Pirambu") à consciência cívica ("Sei que moramos em Fortaleza, Ceará e que fica na região Nordeste") e à crítica social ("Só sei que é uma cidade violenta").

Suas formas de expressão para além da escrita validam a abordagem dos multiletramentos. Os alunos se expressam através:

1. Do Desenho: "Gosto de desenhar super-heróis", "Gosto de desenhar e pintar".

2. Da Criação (Maker): "Gosto de criar brinquedos com papelão".
3. Do Audiovisual: "gosto de assistir e pintar bobbie goods", "Gosto dos videos de músicas e danças".
4. Do Corpo e da Voz: "Gosto de dançar" , "Ouvir música e brincar", "conversando".
5. Da Emoção: "Brincar e chorar quando me sinto mal" , "Tem hora que eu gosto de falar e tem hora que eu choro quando tô triste".

5. A Função Social da Escrita (Letramento Crítico)

Talvez o achado mais contundente da pesquisa seja a clareza que estes alunos do 2º ano têm sobre a função social e econômica da leitura e da escrita. O letramento não é visto como uma mera tarefa escolar, mas como um instrumento de ascensão social e sobrevivência.

Suas justificativas para a importância de aprender a ler e escrever são marcadamente de letramento crítico:

1. "pra gente arrumar um trabalho quando for adulto".
2. "Sim, para ser alguma coisa na vida".
3. "Sim, porque se não aprender a ler e escrever eu não arrumo um trabalho".
4. "Acho importante porque quero ser advogado" .
5. "Sim, para a gente saber se virar so quando crescer e arrumar um emprego".
6. "Sim, porque quando eu for fazer o ENEM eu tenho que saber ler e escrever sozinha".

Essa percepção da escrita como capital social e passaporte para o futuro ("ser alguma coisa na vida") reforça a urgência de uma pedagogia que dê sentido a essa escrita, conectando-a à identidade do aluno.

Figura 4: Resposta ao Questionário - A função social da escrita.

Questões/informantes	a) Pais/responsáveis: Você conversa com seu filho(a) sobre a cultura da nossa cidade? Sim () Não (X) b) Alunos(as): O que você sabe sobre a história da nossa cidade?
	Sai que tem chaves e pessoas.
Aspecto abordado	5. Identidade cultural
Questões/informantes	a) Pais/responsáveis: Você acha importante que seu filho(a) conheça suas raízes culturais? Sim (X) Não () b) Alunos(as): O que te faz sentir parte da sua família e comunidade?
	Porque eles cuidam de mim e me tem- tam bem e porque nasci e cresci aqui e tenho muitos amigos.
Aspecto abordado	6. Uso de diferentes linguagens (multiletramentos)
Questões/informantes	a) Pais/responsáveis: Seu filho(a) usa outras formas de expressão além da escrita (desenho, música)? Sim (X) Não () b) Alunos(as): Além de escrever, como mais você gosta de se expressar?
	Desenhando e ouvindo música.
Aspecto abordado	7. Importância da leitura e escrita
Questões/informantes	a) Pais/responsáveis: Você acha que a leitura e a escrita são importantes para o futuro do seu filho(a)? Sim (X) Não () b) Alunos(as): Você acha importante aprender a ler e escrever? Por quê?
	Sim, porque quando eu for fazer o ENEM eu tenho que saber ler e escre- ver sozinha.
Aspecto abordado	8. Criação de histórias
Questões/informantes	a) Pais/responsáveis: Seu filho(a) gosta de inventar ou já inventou histórias? Sim (X) Não () b) Alunos(as): Você já criou alguma história? Sim (X) Não () Se sim, cite alguma(s).
	Sim, da Maria e do porco. Eles ca-

Fonte: Autoria própria (2025)

A resposta da aluna à importância de ler e escrever ("Sim, porque quando eu for fazer o ENEM eu tenho que saber ler e escrever sozinha.") evidencia um nível profundo de letramento crítico. A criança de 7-8 anos já compreende a escrita não como um fim em si mesma, mas como um capital social e ferramenta de autonomia futura ("sozinha") e ascensão ("fazer o ENEM"). Isso corrobora a hipótese de que, para este público, o letramento está intrinsecamente ligado a um projeto de vida e resistência, alinhando-se a Freire (1968) ao romper com a "educação bancária" e dotar a escrita de um propósito de transformação social.

6. A Potência da Autoria e o Letramento Digital

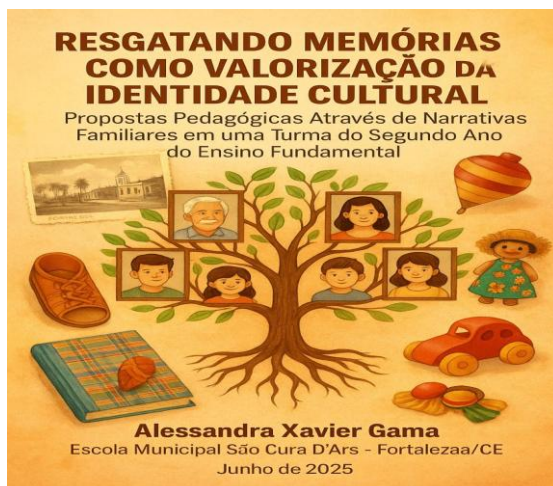
Muitos alunos já se veem como autores, afirmando que criam suas próprias histórias. As criações partem de suas vivências: "Já inventei história pro meu irmão pequeno e cantei músicas para ele", "Criei uma do reforço, que eu era professora e chamava 'A senhora e a turma'", ou "Sim, da Maria e do porco. Eles caminhavam juntos e o pai dela aparecia pra ela dormir".

Por fim, o acesso à tecnologia (multiletramentos digital) é limitado (muitos relatam não ter computador ou tablet). No entanto, aqueles que o têm, já o utilizam para o letramento: "pesquisando no google que ele ensina", "Eu uso um aplicativo para aprender inglês, o Duolingo", e "Sim, porque eu aprendo mais rápido e minha mãe sabe que estou estudando". As expectativas finais sobre a pesquisa resumem o projeto: "Aprender sobre a vida" e "Aprender mais sobre as histórias da minha família e as que eu aprendo na escola".

4.3 Mosaico de subjetividades e socialização do conhecimento

Esta seção compreende apresentar nosso produto resultante do nosso projeto de intervenção. A proposta preliminar da capa é a seguinte:

Figura 5: Capa provisória do E-book



Fonte: Imagem Criada a partir da Inteligência Artificial (Chat GPT).

O quadro abaixo detalha a estrutura do e-book:

Quadro 5: Estrutura do produto

ESTRUTURA DO E-BOOK	
APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	<p>Este e-book, intitulado "Resgatando Memórias como Valorização da Identidade Cultural: Propostas Pedagógicas Através de Narrativas Familiares", é um produto educacional concebido para educadores, estudantes de pedagogia e demais interessados na promoção de uma educação inclusiva e significativa na Educação Básica. Tem como proposta compartilhar uma experiência pedagógica desenvolvida com uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental, tendo como eixo central o resgate das memórias familiares como instrumento de valorização da identidade cultural. Através de oficinas, rodas de conversas e atividades práticas, buscamos promover a aproximação entre escola, família e comunidade, fortalecendo os vínculos afetivos e culturais. A proposta está fundamentada nos estudos sobre multiletramentos (ROJO, 2012), identidade cultural (HALL, 2006), letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004) e memória cultural (BOSI, 2003). Além disso, dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade e promovam uma educação integral, crítica e inclusiva. As narrativas familiares são instrumentos potentes de construção de identidade. Ao compartilhar suas histórias, os alunos se reconhecem como sujeitos de uma trajetória única, fortalecem vínculos afetivos, desenvolvem empatia e valorizam suas raízes culturais. Em um cenário de rápidas transformações sociais, tecnológicas e culturais, percebe-se a crescente necessidade de resgatar e valorizar as memórias afetivas, os saberes tradicionais e as narrativas orais transmitidas no ambiente familiar. Muitas vezes, essas vivências riquíssimas são negligenciadas ou subestimadas no contexto escolar, apesar de constituírem um patrimônio imaterial fundamental para fortalecer a autoestima, o sentimento de pertencimento e o respeito à diversidade cultural dos alunos. Este e-book propõe-se a ser uma ferramenta prática para que a escola se aproxime da realidade dos estudantes, encantando-os com o valor de suas próprias histórias e construindo saberes a partir de suas vivências. Ele se justifica pela importância de dar voz aos conhecimentos das comunidades, incluir a história das famílias no cotidiano da sala de aula e promover práticas educativas mais significativas, que reconheçam a cultura dos alunos como ponto de partida para a aprendizagem.</p>
	<p>INTRODUÇÃO</p> <p>CAPÍTULO 1: A MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO:</p> <p>1.1. Discussão sobre a construção da memória coletiva e como as narrativas</p>

SUMÁRIO	<p>históricas foram e podem ser manipuladas.</p> <p>1.2. A importância da valorização das vozes silenciadas e dos movimentos sociais que reivindicam o direito à história.</p> <p>1.3. O papel da escola como espaço de resgate e ressignificação da memória coletiva.</p> <p>CAPÍTULO 2: O PROCESSO NARRATIVO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE</p> <p>2.1 Conceituação de comunidade e seu papel na formação da identidade.</p> <p>2.2 A centralidade das narrativas (orais, escritas e imagéticas) na construção da identidade individual e coletiva.</p> <p>2.3 O papel da escola na valorização e legitimação das narrativas comunitárias.</p> <p>CAPÍTULO 3: A LEITURA COMO (RE)CRIAÇÃO E (RE)MEMORAÇÃO:</p> <p>3.1 A leitura como um ato dinâmico e dialógico, que transcende a decodificação.</p> <p>3.2 A interligação entre leitura e memória, e a leitura crítica como ferramenta de resistência contra o esquecimento.</p> <p>3.3 Estratégias para promover uma leitura que valorize a imaginação, a criatividade e a reflexão crítica.</p> <p>CAPÍTULO 4: Propostas Pedagógicas para a Sala de Aula:</p> <p>4.1 Oficinas pedagógicas: Construindo Memórias – Narrativas Familiares através de Multiletramentos e Valorização da Identidade (adaptada para o 2º ano do Ensino Fundamental, mas flexível para outras séries).</p> <p>4.2 Roda de Conversa: O que são memórias? Entrevista com a Família</p> <p>4.3 Transformando Memórias em História e Apresentação das Narrativas</p> <p>4.4 O que Aprendemos?</p> <p>CONSIDERAÇÕES FINAIS</p> <p>REFERÊNCIAS</p>
TEXTO DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	<p>Este e-book representa uma valiosa contribuição para a educação pública, oferecendo um material pedagógico que promove o desenvolvimento integral dos alunos, incentivando a reflexão crítica, a autonomia e a valorização de suas raízes culturais. Ele serve como um convite para que educadores, pesquisadores e gestores educacionais repensem suas práticas e se abram para a riqueza das experiências humanas que se manifestam nas vozes e nas histórias de cada comunidade.</p>
REFERÊNCIAS	<p>Além dos referenciais da dissertação adicionamos outros:</p> <p>BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos.</p> <p>HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade.</p> <p>KLEIMAN, Angela. Os significados do letramento.</p> <p>ROJO, Roxane. Do letramento aos multiletramentos.</p> <p>SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros.</p> <p>BNCC — Base Nacional Comum Curricular, 2018.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

As questões problematizadas em nosso e-book serão as mesmas que fundamentaram nossa pesquisa: Como as crianças se percebem como sujeitos de uma história, reconhecendo seu senso de pertencimento? Como a valorização da diversidade cultural se torna um elemento-chave na construção das subjetividades? Como os pressupostos da AD permitem ir além da descrição dos eventos para compreender como os sentidos são produzidos? E ainda, como os sujeitos promovem sentido? Como as ideologias operam na construção das narrativas

familiares e da identidade cultural dos alunos? Os materiais de anexos serão: Exemplos de produções dos alunos (com autorização das famílias); Fotografias das oficinas e do Mural de Histórias da Comunidade; Sugestões de materiais didáticos e recursos adicionais; Questionários e formulários para uso prático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, ao investigar de que maneira a utilização das narrativas familiares contribui para o processo de letramento e valorização da identidade cultural, revelou nuances que ultrapassam a esfera pedagógica e adentram o campo da resistência social.

Ao longo do percurso investigativo, confirmamos que promover o letramento literário a partir de narrativas familiares não é apenas uma estratégia de ensino, mas um ato político de escuta. A análise dos dados, fundamentada na Análise do Discurso, permitiu materializar o que muitas vezes é invisibilizado: a "cultura do silêncio". Constatamos que, para uma parcela significativa dos alunos, a prática de contar histórias em casa é inexistente. No entanto, interpretar esse dado apenas como negligência familiar seria uma análise superficial. Sob a ótica da resiliência, compreendemos que esse silêncio é, muitas vezes, o ruído ensurdecedor da luta pela sobrevivência, onde pais e mães, exauridos por jornadas de trabalho, não encontram tempo ou repertório valorizado para narrar.

Entretanto, o achado mais potente desta pesquisa reside na resistência manifestada pelas crianças. A frase capturada em nossos instrumentos, "Não. Meus pais não me contam histórias, mas eu queria", ecoa como um grito de resistência contra o apagamento da memória. Esse querer é a prova de que, mesmo diante da exclusão histórica, o desejo de pertencimento e de identidade permanece vivo.

A pesquisa demonstrou que a escola pública assume, portanto, o papel crucial de ser o local de encontro dessas vozes excluídas. Ao trazermos as memórias, mesmo as dolorosas ou as silenciadas, para o centro da roda de conversa, transformamos a sala de aula em um espaço de acolhimento e de reconstrução identitária. O letramento crítico desenvolvido aqui, onde alunos associam a escrita a um projeto de vida ("quero ser advogado", "fazer o ENEM"), é a prova de que a educação, quando dialoga com a vida real, torna-se ferramenta de emancipação.

Concluimos que trabalhar com memória e identidade é um movimento de contra resistência frente a uma sociedade excludente. É ouvir a voz da criança que foi historicamente silenciada; é validar a história da família que foi marginalizada. O produto educacional resultante (e-book) e as práticas vivenciadas confirmam que a resiliência dessas famílias e o entusiasmo dessas crianças são a matéria-prima para uma educação verdadeiramente transformadora, plural e democrática.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. de F.. **A contribuição da transmídia storytelling no desenvolvimento da leitura proficiente das crianças em processo de alfabetização**. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18390/1/L%c3%bacia%20de%20F%c3%a1tima%20Alves_Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.
- ALVES, L. **Game over: jogos eletrônicos e violência**. São Paulo: Futura, 2005.
- ASSIS, Edjane Gomes de. As novas configurações identitárias e seus efeitos de sentido na mídia brasileira. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 17, n. 3, p. 385-400, set./dez. 2017. ISSN: 1982-4017.
- ASSIS, Edjane Gomes de. A câmara de gás e o caso Genivaldo: poder e resistência na charge brasileira. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 26, n. 51, p. 23-42, 2023. ISSN: 1519-4126.
- ASSIS, Edjane Gomes de; CLEMENTE, Ana Maria Nunes dos Santos. Ensino em perspectiva discursiva: o podcast e seus efeitos de sentido. **Revista Heterotópica**, v. 6, n. 1, p. 34-48, jan.-jun. 2024. ISSN: 2674-7502.
- ASSIS, J. A.; TEIXEIRA, F. M. **Práticas de Letramento na Educação Infantil: Possibilidades e Desafios**. Revista Brasileira de Alfabetização, v. 7, n. 13, p. 1-18, 2021.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- DEPOLLO, E. A. S. Narrativa de Aventura no Ensino Fundamental I: **Letramento Literário aliado ao Podcast**. 2020. 333f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/36506/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Elizabete%20Alves%20Santana%20Depollo%20-%206%c2%aa%20turma%20Profletrass%20UFMG.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FERNANDES, C. A; SÁ, Israel de. **Análise do Discurso:** reflexões introdutórias. Campinas: Pontes, 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREITAS, M. T. **Alfabetização e Letramento:** Caminhos que se cruzam. Revista Educação e Realidade, v. 44, n. 2, p. 1-15, 2019.

GARCIA, M. G.; SISLA, H. C. Atividades epilinguísticas e práticas pedagógicas | Epilinguistic activities and pedagogical practices. **Revista De Educação PUC-Campinas**, v. 25, n.03, 1–16, 2020.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador:** Saberes Construídos nas Lutas por Emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura.** Campinas: Pontes, 1989.

LELIS, I. A. O. M.. **Do Ensino da Leitura à Formação do Leitor.** São Paulo: Artmed, 2009.

MATOS, F. S. de S. **Narrativas de vida em stop motion** – uma experiência de ensino de língua portuguesa em práticas de multiletramento no ensino fundamental. 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10464>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MUNANGA, K. **Negritude:** Usos e Sentidos. São Paulo: Ática, 1988.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

PIAGET, J. **A Psicologia da Criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1969.

PIOVEZANI, Carlos, CURCINO, Luzmara, SARGENTINI, Vanice. (Orgs.). **O discurso das emoções:** medo, vergonha e outros afetos. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2024.

PRATA, Glessiane Coeli Freitas Batista. A formação de professores de matemática: a tomada de consciência como interseção entre Letramento Matemático, Sequência Fedathi e a Teoria da Objetivação . 2023. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

REZENDE, L. M. Atividade epilinguística e o ensino de Língua Portuguesa. **Revista GEL.** São José do Rio Preto. v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

RIBEIRO, A. E.. **Multimodalidade, Textos e Tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SANTAELLA, L. **Comunicação e Semiótica**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

SANTOS, G. F. **Práticas de leitura do gênero diário pessoal: multiletramentos**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_d2b8cf9ecd700da84b149909b8fe6feb. Acesso em: 20 ago. 2023.

SANTOS, da S.; KARWOSKI, M. A educação infantil e a pedagogia dos multiletramentos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 1–21, 2021. DOI: 10.5007/2175-795X.2021.e 68005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/68005>. Acesso em: 30 ago. 2023.

SILVA, L. C. da. **Leitura no ensino fundamental: instrumento de inclusão no processo de multiletramento**. 2020. 150 f. Dissertação (mestrado profissional em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, 2020, Maringá, PR. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/6170>. Acesso em: 31 ago. 2021.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, C. E. S. L. de. **Os multiletramentos como motivadores da prática de leitura em sala de aula**. 2019. 108f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba Brasil, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/25458>. Acesso em: 20 ago. 2023.

TILIO, R. (Re)interpretando e implementando criticamente a pedagogia dos multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 33–42, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5569. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569>. Acesso em: 30 ago. 2023.

TAROUCO, L.; ÁVILA, B. **Multimídia na alfabetização digital com fluência para a autoria**. CINTED-UFRGS, v. 5 n. 2, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14205/8131>. Acesso em: 30 ago. 2023.

TEIXEIRA, L. M; COSCARELLI, C. V. Letramentos Digitais e Ensino. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 3, p. 487-508, 2020.

VIEIRA, T. S.de S. **Os processos de reflexão e de retextualização na contação de histórias infantis em ambiente digital**. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21608>. Acesso em: 20 ago. 2023.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO MESTRADO
PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) (NO CASO DE PARTICIPANTE MENOR DE IDADE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “RESGATANDO MEMÓRIAS COMO VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DE NARRATIVAS FAMILIARES EM UMA TURMA DE SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL” e está sendo desenvolvida por **ALESSANDRA XAVIER GAMA**, aluna regularmente matriculada no curso de pós graduação em linguística e Ensino, sob orientação da prof. Dra. **EDJANE GOMES DE ASSIS**. O Objetivo geral desta pesquisa é investigar como experiências de aprendizagem colaborativa (AC), baseadas em narrativas infantis contribuem para o fortalecimento da identidade cultural de alunos do segundo ano de uma escola pública de Fortaleza/CE. Justifica-se o presente estudo pela necessidade de desenvolver práticas pedagógicas e metodologias que valorizem a diversidade cultural e promovam práticas de letramento mais significativas e conectadas aos estudantes. Ao incorporar as histórias familiares no contexto escolar, o objetivo não configura apenas em aprimorar o desempenho dos alunos, mas também estreitar os vínculos entre a escola e a comunidade, promovendo o desenvolvimento de indivíduos críticos e reflexivos com vista à uma educação cidadã. Além disso, as práticas de multiletramentos alinham-se às demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos Documentos Curriculares de Referência do Ceará (DCRC), que prescrevem a importância de práticas educativas que dialoguem com diferentes linguagens e saberes culturais.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Na primeira etapa, que realizar-se-á entre os meses de fevereiro e março de 2025, os alunos, em parceria com suas famílias, co-criarão narrativas baseadas em experiências pessoais, que serão transcritas e analisadas com foco em elementos linguísticos e semióticos. Em seguida, realizarão atividades em que serão convidados a criarem histórias, utilizando ilustrações com o uso de diferentes materiais, bem como gravação de

trechos em áudio, círculos de contação de histórias e organização de um Mural de Histórias da Comunidade para exposição das produções.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo é considerada a possibilidade de os participantes da pesquisa se sentirem tímidos durante a gravação da leitura oral, que será utilizada para identificar os níveis de fluência leitora e especificá-lo. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Vale ressaltar que durante todas as etapas da presente pesquisa serão cumpridas todas as determinações constantes da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos, justificativa, risco e benefício do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável. Como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim, assim como a última assinada por ambos.

Fortaleza - CE, 03 de janeiro de 2025.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Profa. Alessandra Xavier Gama

Endereço: _____ Fortaleza-CE - CEP: _____ - Fones: _____ E-mail: _____

Com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP e a CONEP:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I -
Cidade Universitária - 1o Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail:
eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3o andar – Bairro Asa Norte, Brasília-DF –
CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO (TCLE)
(A ser utilizado pelos pais/responsáveis dos participantes menores de idade)
(Elaborado de acordo com as Resoluções N° 466/12 e 510/2016 do CNS)

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: “CONSTRUINDO MEMÓRIAS: NARRATIVAS FAMILIARES ATRAVÉS DE MULTILETRAMENTOS E VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE, PARA A TURMA DO SEGUNDO ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA” e está sendo desenvolvida por **ALESSANDRA XAVIER GAMA**, aluna regularmente matriculada no curso de pós-graduação em linguística e Ensino, sob orientação da prof. Dra. **EDJANE GOMES DE ASSIS**.

O Objetivo geral desta pesquisa é investigar como experiências de aprendizagem colaborativa (AC), baseadas em narrativas infantis contribuem para o fortalecimento da identidade cultural de alunos do segundo ano de uma escola pública de Fortaleza/CE. Justifica-se o presente estudo pela necessidade de desenvolver práticas pedagógicas e metodologias que valorizem a diversidade cultural e promovam práticas de letramento mais significativas e conectadas aos estudantes. Ao incorporar as histórias familiares no contexto escolar, o objetivo não configura apenas em aprimorar o desempenho dos alunos, mas também estreitar os vínculos entre a escola e a comunidade, promovendo o desenvolvimento de indivíduos críticos e reflexivos com vista à uma educação cidadã. Além disso, as práticas de multiletramentos alinham-se às demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos Documentos Curriculares de Referência do Ceará (DCRC), que prescrevem a importância de práticas educativas que dialoguem com diferentes linguagens e saberes culturais.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Na primeira etapa, que realizar-se-a entre os meses de fevereiro e março de 2025, os alunos, em parceria com suas famílias, co-criarão narrativas baseadas em experiências pessoais, que serão transcritas e analisadas com foco em elementos linguísticos e semióticos. Em seguida, realizarão

atividades em que serão convidados a criarem histórias, utilizando ilustrações com o uso de diferentes materiais, bem como gravação de trechos em áudio, círculos de contação de histórias e organização de um Mural de Histórias da Comunidade para exposição das produções. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar esse termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo é considerada a possibilidade de os participantes da pesquisa se sentirem tímidos durante a gravação da leitura oral, que será utilizada para identificar os níveis de fluência leitora e especificá-lo. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Vale ressaltar que durante todas as etapas da presente pesquisa serão cumpridas todas as determinações constantes da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para que meu(minha) filho(a) possa participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso da imagem dos mesmos nos materiais destinados à apresentação do trabalho final, com a devida proteção. Estou ciente de que receberei uma via deste documento, assinada por mim e pelo(a) pesquisador(a) responsável, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo(a) pesquisador(a) responsável quanto por mim.

Fortaleza - CE, 03 de janeiro de 2025.

Responsável pelo(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Testemunha

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Profa. Alessandra Xavier Gama

Endereço do Pesquisador Responsável: _____

Com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP e a CONEP:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1o Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas. CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3o andar – Bairro Asa Norte, Brasília- DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

Algumas respostas dos questionários com os familiares

abordado	4. Conexão com a cultura local
informantes	a) Pais/responsáveis: Você conversa com seu filho(a) sobre a cultura da nossa cidade? Sim () Não (X) b) Alunos(as): O que você sabe sobre a história da nossa cidade? <u>Só sei que se chama Fortaleza.</u>
abordado	5. Identidade cultural
informantes	a) Pais/responsáveis: Você acha importante que seu filho(a) conheça suas raízes culturais? Sim (X) Não () b) Alunos(as): O que se faz sentir parte da sua família e comunidade? <u>Sinto amor por eles e me sinto bem no meu bairro.</u>
abordado	6. Uso de diferentes linguagens (multiletramentos)
informantes	a) Pais/responsáveis: Seu filho(a) usa outras formas de expressão além da escrita (desenho, música)? Sim (X) Não () b) Alunos(as): Além de escrever, como mais você gosta de se expressar? <u>Gosto de desenhar e pintar Bobbie Goods.</u>
abordado	7. Importância da leitura e escrita
informantes	a) Pais/responsáveis: Você acha que a leitura e a escrita são importantes para o futuro do seu filho(a)? Sim (X) Não () b) Alunos(as): Você acha importante aprender a ler e escrever? Por quê? <u>Sim, para ter um futuro melhor e ajudar minha família.</u>
abordado	8. Criação de histórias
informantes	a) Pais/responsáveis: Seu filho(a) gosta de inventar ou já inventou histórias? Sim (X) Não () b) Alunos(as): Você já criou alguma história? Sim (X) Não () Se sim, cite algumas.

abordado	1. Qual é a sua história favorita que sua família conta?
informantes	<u>Chapeuzinho vermelho.</u>
abordado	2. Contato com livros em casa
informantes	a) Pais/responsáveis: Você possui livros infantis em casa? Sim (X) Não () Se sim, Quantos livros infantis você tem em casa? <u>Mais de 20.</u> b) Alunos(as): Você tem livros infantis em casa? Se sim, quantos livros você tem? Sim (X) Não () <u>Acho que tem uns 20 livros.</u> Se sim, Quantos livros infantis você tem em casa? Lembre de algum título? <u>Acho que tem 20. O nome de um deles é "CHAVE DA VIRADA".</u> O que você mais gosta de ler? Explique o porquê. <u>Gosto do livro da Cinderela, porque ela vira princesa no final.</u>
abordado	3. Participação em atividades escolares
informantes	a) Pais/responsáveis: Você participa de eventos escolares que envolvem leitura e escrita? Sim () Não (X) Se sim, você lembra de algum desses eventos? b) Alunos(as): Você gosta de participar de atividades de leitura e escrita na escola? Por quê? <u>Sim, porque a tia lê na lousa pra ler e circular.</u>
abordado	4. Conexão com a cultura local

abordado	1. Qual é a sua história favorita que sua família conta?
informantes	<u>A princesa e o sapo.</u>
abordado	2. Contato com livros em casa
informantes	a) Pais/responsáveis: Você possui livros infantis em casa? Sim (X) Não () Se sim, Quantos livros infantis você tem em casa? <u>Uns 10 livros.</u> b) Alunos(as): Você tem livros infantis em casa? Se sim, quantos livros você tem? Sim (X) Não () <u>Tem um monte, mas não sei quantos são.</u> Se sim, Quantos livros infantis você tem em casa? Lembre de algum título? <u>Lembro que tem a Branca de Neve, tem da Mônica, tem do Bambi também.</u> O que você mais gosta de ler? Explique o porquê. <u>Gosto dos livros da escola porque tem atividade para responder.</u>
abordado	3. Participação em atividades escolares
informantes	a) Pais/responsáveis: Você participa de eventos escolares que envolvem leitura e escrita? Sim () Não (X) Se sim, você lembra de algum desses eventos? b) Alunos(as): Você gosta de participar de atividades de leitura e escrita na escola? Por quê? <u>Sim, porque são divertidos e é legal.</u>

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA E ENSINO (MLPE)	
INSTRUMENTOS DE PESQUISA	
tema da Pesquisa	Construindo memórias: Narrativas familiares através de multiletramentos e valorização da identidade, para a turma do segundo ano, escola Municipal São Cura Dâres cidade de Fortaleza-CE.
coordenadora/Mestranda	Alexandra Xavier Gama
data de aplicação	
I- DIÁRIO DE BORDO	
Finalidade	Será utilizado para registrar observações, reflexões e insights do pesquisador durante as oficinas de contação de histórias e outras atividades.
Questões Norteadoras	1. Como os alunos reagem às atividades de contação de histórias? 2. Quais narrativas são mais frequentes e quais temas emergem? 3. Como os familiares participam e colaboram com as narrativas dos alunos? 4. Quais materiais e recursos são mais utilizados e como são utilizados? 5. Quais desafios e dificuldades surgem durante as atividades? 6. Como os alunos demonstram entusiasmo pela leitura e escrita? 7. Quais são as interações entre alunos e familiares durante as atividades? 8. Como as narrativas colaborativas parecem influenciar a identidade cultural dos alunos? 9. Quais são os momentos mais significativos das oficinas? 10. Quais insights e reflexões surgem sobre o processo de pesquisa?
II- QUESTIONÁRIO E ENTREVISTAS (ALUNOS E PAIS/RESPONSÁVEIS)	
dos Informantes	Pais/responsáveis e alunos do segundo ano da Escola Municipal São Cura Dâres cidade de Fortaleza-CE.
tema abordado	1. Experiências com histórias em família
des/Informantes	a) Pais/responsáveis: Você costuma contar histórias para seu/sua filho(a)? Sim (X) Não () Se sim, cite algumas que você já contou. <u>A bela adormecida A pequena sereia A galinha dos ovos de ouro</u> b) Alunos(as): Você costuma ouvir histórias contadas por seus pais ou responsáveis? (Sim/Não). Se sim, cite algumas. <u>Sim, da galinha que botava ovos de ouro e da sereia.</u>

Registros de atividades com as crianças

